



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

103

LAS PRACTICAS DE LABORATORIO EN LA
FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM:
UN ESTUDIO ETNOGRAFICO.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

JORGE ALEJANDRO LOPEZ CRUZ

DIRECTOR DE TESIS: JOAQUIN FIGUEROA CUEVAS

MEXICO, D. F.

ENERO DEL 2000



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.

Agradecimientos:

Deseo expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que de una u otra manera apoyaron mi trabajo. En particular a mi compañera Silvia Raquel por su apoyo incondicional, así como por la paciencia que tuvo (y tiene), durante el proceso en la revisión, corrección del escrito y apoyo en el uso de la computadora; a *Jordi*, nuestro hijo, producto del amor consciente; a mis padres Hilda y Juan José y a mis hermanos Hilda, Walter, María Eugenia y Elsa, por las muestras de amor a lo largo de los años.

Quisiera expresar mi profundo agradecimiento a Joaquín Figueroa Cuevas, director de la tesis, quien me prestó su valioso consejo a lo largo del proceso. A mi amigo Joaquín Hernández González, quien se tomó el trabajo de leer el manuscrito y hacer importantes críticas y sugerencias a lo largo de la elaboración de la investigación. Agradezco a Patricia de Buen R., Araceli Lámbarri R., José Manuel Martínez y Álvaro Torres Chávez la buena recepción al trabajo y sus comentarios para mejorarlo.

Agradezco también a los profesores y alumnos de la Facultad de Psicología por su colaboración durante el desarrollo del trabajo de campo, en particular a Patricia Meraz Ríos por sus enseñanzas.

Deseo expresar mi agradecimiento a mis compañeros y amigos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, por las muestras de interés al avance de este trabajo. Particularmente a Gabriela Czarny K. y Soledad Deceano Osorio.

Agradezco especialmente a todos mis compañeros de viaje, en particular a Alfonso Colín, Martha López, Lourdes Rivera, Juan Carlos Pimentel, Adriana Sahagún, Sergio Robles, Jacinto López y Luis Méndez, por mostrarme el amor consciente.

ÍNDICE

Introducción	Pág. 2
Cap. 1. Enseñanza de la Psicología	6
• Esbozo histórico	6
• Enseñanza práctica de la Psicología	11
• Prácticas de la Coordinación de Laboratorios	15
• Metodología de la presente investigación	20
Cap. 2. Las prácticas de laboratorio	25
• Formas de trabajo	25
• Prácticas dirigidas	30
• Asesoría de prácticas de investigación	43
Cap. 3. La formación de habilidades metodológicas	63
• La metodología en la disciplina	63
• La metodología y la intervención profesional	69
Cap. 4. Relación entre el saber disciplinar y el saber–hacer profesional	81
• La formación práctica y el currículum	81
• Algunas opiniones de estudiantes acerca de las prácticas	87
Conclusiones	102
Bibliografía	107

RESUMEN

A partir de la descripción del trabajo realizado en los laboratorios de prácticas y con base en un diseño etnográfico de la investigación, en el presente estudio se analiza la enseñanza práctica en la Facultad de Psicología de la UNAM.

Las prácticas de laboratorio están dirigidas a proporcionar una base de conocimientos metodológicos para fundamentar competencias profesionales y de investigación: identificar un problema; documentarse; disciplinar la observación y aplicar sistemas de registro; establecer criterios para sistematizar lo observado; formular interpretaciones o explicaciones; y comunicar los resultados.

La reconstrucción de la realidad desde una perspectiva interpretativa, permitió acercarnos al trabajo en el aula a partir de la descripción de lo que ahí sucede como una aproximación al estudio del currículo universitario. Asimismo, posibilitó analizar una práctica educativa concreta y comprender el papel que juegan profesores y alumnos en la creación y producción de los significados que articulan la formación disciplinar y profesional.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende analizar la enseñanza práctica de la Psicología, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en un periodo particular dentro de su desarrollo histórico, a partir de la descripción del trabajo llevado a cabo en los Laboratorios de Prácticas y con base en un diseño etnográfico de la investigación.

Los antecedentes en su desarrollo enmarcan el proyecto de ciencia y profesión conformado por esta disciplina a lo largo de los años. Más de un siglo de cambios y transformaciones en la enseñanza y en el quehacer de esta ciencia, ubican su desarrollo a partir de dos enfoques: el de la disciplina y el de la profesión.

El primero nos determina el saber de la ciencia, expresado en los conocimientos que ha generado como ciencia, mientras que el segundo, nos ubica en la dimensión en la que se incorpora socialmente la profesión. Es decir, la Psicología es una ciencia y, también, una actividad profesional.

Bajo esta perspectiva, dentro de la enseñanza de la Psicología en la estructura curricular vigente en la UNAM, se articularon contenidos a través de un modelo de enseñanza práctica que buscaron ofrecer una formación en esta doble dimensión disciplinar y profesional.

La propuesta quedó conformada por cursos de Prácticas de Laboratorio con el objetivo fundamental de incorporar en la formación la adquisición de habilidades metodológicas básicas en la dimensión del saber y el hacer en Psicología.

Existieron diversas tentativas para la organización de estos cursos prácticos, no obstante constituyeron parte de un currículo paralelo en la formación de

psicólogos, como parte de una estructura poco formalizada dentro del Plan de Estudios. Incluso los miembros de la Facultad tienen conceptos diferentes acerca de las prácticas, algunos las consideran como base necesaria para el trabajo profesional, mientras que para otros, tienen poca utilidad porque no aportan bases metodológicas.

Esta investigación es un intento por conocer lo que pasa en torno a esta enseñanza práctica desde un enfoque particular dentro del salón de clases, ya que es ahí donde se aplican y recrean los contenidos curriculares que fundamentan el Plan de Estudios para la formación profesional.

Dentro de la investigación educativa, el estudio de la enseñanza dentro del salón de clases cobra particular interés en tanto se articula como una reconstrucción crítico-analítica de los procesos con los que el alumno aprende. Dicha orientación se fundamenta a partir de un enfoque crítico y práctico de la enseñanza y con base en un diseño etnográfico de la investigación.

No obstante la fuerte influencia en la disciplina psicológica, de modelos de investigación cuantitativos y su consecuente derivación empírica expresada, entre otras, por la prueba estadística de hipótesis, en la actualidad, el interés por la investigación educativa se centra en la forma de llevarla a cabo a través de una metodología cualitativa (Heyman, 1981).

Dos cambios recientes en la investigación social han dado lugar a la incorporación, dentro de la Psicología, de nuevos métodos de investigación. El primero, es una apertura a nuevos problemas acerca de cómo conocen las personas en su vida cotidiana y, el segundo, el creciente número de trabajos etnográficos que abordan problemas cercanos a la Psicología, así como su creciente difusión en la literatura educativa.

La Etnografía es una reconstrucción cultural de los significados que los sujetos interactuantes atribuyen a sus acciones, creencias, valores, instituciones y concepciones acerca del mundo (Goetz y LeCompte, 1984).

El diseño etnográfico se articula como un método de trabajo sistemático y flexible para recolectar información y analizarla, en conjunción con el recurso de distintas teorías socio-culturales (Hernández, 1989a).

La investigación se llevó a cabo con un enfoque socio-cultural y es un intento por mostrar la perspectiva con la que se proporcionan descripciones e interpretaciones del currículum, tal como se encuentra construido socialmente por los diferentes actores a través de sus acciones en la vida cotidiana (Heyman, 1981).

Con base en estos planteamientos, nos formulamos interrogantes generales con el propósito de conocer cómo es la enseñanza en los Laboratorios de Prácticas, cuáles son las formas de transmisión de los contenidos y cómo es esta transmisión, qué es lo que aprenden los alumnos en el contexto de su formación práctica y cómo se evalúa este aprendizaje, cuáles son las formas de relación profesor alumno y cómo se propicia la autonomía de los alumnos, cuál es la relación que se establece entre las materias teóricas y las prácticas de laboratorio en el contexto de la estructura curricular vigente.

Para dar respuesta a estas interrogantes, el contenido del trabajo se organiza de la siguiente manera: en el capítulo 1 presentamos un esbozo histórico de la Psicología en México, describimos la enseñanza práctica de esta disciplina en la UNAM y la que se organizó a través de la Coordinación de Laboratorios. También se describe la metodología con la que se llevó a cabo esta investigación.

En el capítulo 2 se explican las formas de trabajo dentro de esta enseñanza práctica, profundizando en las dos maneras más significativas: las prácticas dirigidas y la asesoría de prácticas de investigación.

El capítulo 3 presenta un análisis acerca de la formación de habilidades metodológicas, como propósitos fundamentales de la enseñanza práctica en dos dimensiones: la metodología dentro de la disciplina y en la intervención profesional.

En el capítulo 4 se analiza la relación entre el saber disciplinar y el saber-hacer profesional, descubriendo el vínculo que tiene la enseñanza práctica dentro del currículum vigente en la Facultad de Psicología. En este contexto, se retoman algunas opiniones de estudiantes con respecto a las prácticas, como evidencias acerca de los significados que estos actores atribuyen a su formación práctica, con relación a la formación profesional de psicólogos.

Finalmente se presentan algunas conclusiones sobre el trabajo desarrollado en este campo de estudio.

La investigación efectuada sobre la enseñanza práctica de la Psicología me ha permitido tener una visión más amplia del proceso de formación en nuestra Facultad y explorar acerca de la necesidad de incorporar en el Plan de Estudios, elementos que ofrezcan al estudiante recursos pertinentes para el desarrollo de su práctica profesional.

CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

• ESBOZO HISTÓRICO

La enseñanza de Psicología en México, se remonta al año de 1893 cuando el Dr. Ezequiel Chávez inauguró en la escuela Nacional Preparatoria, el primer curso de Psicología.

En 1910 se emite el decreto de fundación de la Universidad Nacional y la Psicología queda incluida dentro del área de Humanidades, como parte de la Escuela de Altos Estudios, con dos materias del primer año de la sección de Ciencias Filosóficas y de la Educación del área de Humanidades: Psicología y Psicología Especial. Posteriormente, en 1916 el Dr. Enrique Aragón inaugura el primer laboratorio de Psicología Experimental (Cabrer, 1983). Este hecho resulta significativo no sólo porque se ampliaron los cursos en esta Escuela, sino porque se inició la enseñanza práctica de esta disciplina por espacio de los casi 30 años que funcionó el laboratorio y en donde los estudiantes inscritos asistían a demostraciones y prácticas experimentales.

En 1922 se reformó el Plan de Estudios de la Escuela de Altos Estudios y la Psicología siguió formando parte del área de Humanidades, hasta que en 1924 por modificaciones administrativas, dicha institución se reestructuró, dando origen a la Facultad de Filosofía y Letras, en donde se incluyeron los cursos de Psicología General Experimental. Las otras dos escuelas en que se dividió fueron la Facultad de Graduados y la Normal Superior.

En este tiempo, en México no existía un curriculum profesional para la Psicología, se enseñaba como asignatura dentro del programa de otros estudios como Filosofía, Educación, Medicina, Derecho. Poco a poco se fue extendiendo a otras escuelas y facultades, hasta que en 1937 se elaboró el primer Plan de Estudios de la carrera de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras, que para

entonces se había dividido en cuatro áreas, quedando dos cursos de Psicología y otro de Técnicas de Laboratorio en el área de Filosofía. La mayoría de los profesores tenían una formación médica, lo que influyó en la orientación clínica del plan y el título que se ofreció con estos estudios fue el de Maestro en Psicología.

Otro acontecimiento importante es que en el año de 1944 la Universidad sufrió una reestructuración y la Facultad de Filosofía y Letras se reorganizó en Departamentos, entre los cuáles figuró el de Psicología. A raíz de estas modificaciones, al año siguiente entró en vigor un nuevo Plan de Estudios a impartirse en seis semestres. En este año, dicha Facultad creció paulatinamente, incorporando nuevas carreras, aumentando cátedras, aulas y estudiantes.

En 1949 se formalizó un Plan de Estudios más completo en el Departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras que incorporó, por primera vez, 96 horas de práctica que podían cubrirse en las áreas clínica, social y pedagógica.

A partir de este año, se presentaron distintas modificaciones al Plan de Estudios. Quizá la más significativa dentro de esta época sea al Plan en el año de 1960 porque ésta fue acompañada de la aprobación, por parte del Consejo Universitario, del derecho a recibir título profesional, y de tres niveles de estudios para la carrera: profesional, maestría y doctorado.

Éste fue un plan que, al igual que los anteriores, tuvo una orientación Clínica. Por primera vez, sin embargo, se incluyeron cursos optativos con la intención de estudiar la conducta con una "tendencia experimental".

En este Plan se quiso lograr una orientación científica dentro de la formación. La principal influencia que tuvo fue por parte de la Psicología experimental norteamericana, particularmente los antecedentes se remontan a la relación que existió entre psicólogos de la Universidad de Austin, Texas y un grupo de psicólogos mexicanos encabezados por Rogelio Díaz-Guerrero¹. Esta relación originó distintos encuentros académicos y la posibilidad de que jóvenes mexicanos

¹ Para una consulta más amplia acerca de los antecedentes de la Psicología Experimental en México, puede consultarse a Cabrer (Coord.) 1983, Curiel (1962) y Holtzman (1979), citados por el mismo autor

estudiaran en universidades de Estados Unidos, lo que influyó su percepción sobre la Psicología.

Hasta este momento, la enseñanza de la Psicología se encontraba en la mayoría de los casos, en manos de médicos principalmente. Fue en el año de 1962 que en la Universidad Veracruzana en Jalapa, se empezó a promover el primer programa de licenciatura formulado y puesto en operación por psicólogos, la mayoría de ellos egresados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, mismos que habían tenido la posibilidad de formarse en universidades norteamericanas.

Para 1966 ya se había consolidado un grupo de psicólogos en la UNAM quienes aprovechando un movimiento de reforma universitario, propusieron un nuevo Plan de Estudios que entró en vigor en el año de 1967. Esta propuesta curricular incluyó materias psicológicas básicas y asignaturas obligatorias de entrenamiento metodológico para darle formalidad a la enseñanza de la Psicología (Carlos, 1989).

Paralelamente al movimiento universitario, el Colegio de Psicología se dividió en Departamentos, lo que permitió que los distintos grupos de profesores existentes, controlaran conjuntos de materias, influyendo cada uno en la organización curricular del Plan y plasmando en él, una desarticulación de la enseñanza en términos de la fragmentación del conocimiento y la consolidación de grupos académicos dentro del Colegio de Psicología (Cfr. Cabrer, *op. cit.* pp. 395).

Problemas de distinta índole propiciaron que este Plan de Estudios fuera vigente únicamente cuatro años, en un contexto de transformaciones sociales e institucionales, lo que dio lugar a la elaboración de un nuevo Plan que entró en aplicación en el año de 1971. Asimismo se crearon las condiciones administrativas y académicas para que el Colegio de Psicología se separara de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, formando una Facultad independiente en el año de 1973, con la aprobación del Consejo Universitario (Facultad de Psicología, 1983).

El Plan de Estudios de 1971, vigente hasta nuestros días, se cursa en nueve semestres y tiene la siguiente organización curricular: un tronco básico impartido

durante los seis primeros semestres (tabla 1), y cursos opcionales en seis áreas de pre-especialización para los últimos tres semestres, en donde los alumnos tienen que acreditar, como mínimo, nueve cursos en el área que seleccionen.

El bloque básico de cursos está diseñado para ofrecer una formación amplia y general dentro de la disciplina; cuenta con el 67% de los créditos totales de la licenciatura.

Las áreas de pre-especialización son: Educativa, Clínica, Social, del Trabajo, Psicofisiología y de Procesos Básicos y Metodología (anteriormente llamada General Experimental), y se enfocan hacia el entrenamiento profesional en una forma que pretende ser específica; éstas cubren el 33% de los créditos restantes.

1º	2º	3º	4º	5º	6º
Bases biológicas de la conducta	Anatomía y fisiología del sistema nervioso	Neurofisiología	Psicología fisiológica	Psicología clínica	Psicología educacional
Introducción a la psicología científica	Sensopercepción	Aprendizaje y memoria	Pensamiento y lenguaje	Psicología experimental	Análisis experimental de la conducta
Lógica simbólica y semántica	Motivación y emoción	Psicopatología	Teoría de la medida	Psicometría	Evaluación de la personalidad
Matemáticas I	Matemáticas II	Estadística descriptiva	Estadística inferencial	Psicología diferencial	Psicología del trabajo
Teorías y sistemas en psicología	Filosofía de las ciencias	Teoría de la personalidad	Desarrollo psicológico I	Desarrollo psicológico II	Psicología social I

Tabla 1. Asignaturas de los seis primeros semestres de la Licenciatura en Psicología, Plan de Estudios 1971.

A partir de la organización y número de materias se puede destacar que el área que cuenta con el mayor número de cursos en el tronco básico es la de Procesos Básicos y Metodología con 18, siguiéndole Psicofisiología con 4 y Clínica con 3; Social, del Trabajo y Educativa cuentan con una materia básica que lleva el nombre de cada una.

En las áreas profesionales sucede lo siguiente: la de Procesos Básicos y Metodología ofrece 27 cursos y Psicofisiología 7, mientras que las cuatro restantes ofrecen entre 15 y 20 materias.

Dentro de este contexto se hace evidente que la organización curricular en la Facultad, corresponde a un enfoque experimental, donde podemos resaltar que la mayor parte de los espacios curriculares de los primeros seis semestres y de las áreas de pre-especialización, están cubiertos por materias del área de Procesos Básicos y Metodología, lo que orienta la formación hacia dicho enfoque en el ámbito de la Psicología como disciplina científica. Además, parece ubicar la formación con un carácter científico y de investigación.

La formación profesional con este enfoque concede mayor importancia a los aspectos metodológicos de la enseñanza de la Psicología, la cantidad de materias del tronco básico que pertenecen al tópico que bien pudiéramos llamar de materias de Metodología², permite hacer esta afirmación.

Se puede destacar, por lo tanto, que a pesar de la fuerte tendencia experimental con la que se ha cargado la enseñanza y el estudio de la Psicología en la UNAM, según una estimación, tres cuartas partes de los alumnos que concluyen el sexto semestre seleccionan las áreas Clínica y del Trabajo, las cuales tiene una orientación práctica (Fernández, 1989). Quizá esto se deba, para el primero de estos casos, a que el aspecto clínico es lo más difundido de la disciplina (Macotela y Espinoza, 1979; citados en Carlos, 1989 pp. 73).

En términos generales, ésta es la descripción del Plan de Estudios vigente en la Facultad de Psicología de la UNAM. A continuación describiremos cómo se ha propuesto la enseñanza práctica dentro del Plan, y pondremos particular atención

²Estas materias son: Lógica Simbólica y Semántica, Filosofía de la Ciencia, Psicología Experimental; Matemáticas I y II, Estadística Descriptiva e Inferencial, Psicometría, Teoría de la Medida, Psicología Diferencial, y Teorías y Sistemas en Psicología. Esta última es una materia que además proporciona fundamentos teóricos (Carlos *et al.*, 1988 pp. 192)

al modelo de enseñanza de los cursos de niveles de prácticas de la Coordinación de Laboratorios³ en dicha Facultad.

• ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LA PSICOLOGÍA

En la Facultad, la enseñanza práctica de la Psicología se ha constituido como una parte poco formalizada dentro del Plan de estudios. No obstante, la inserción de prácticas que complementen los cursos de teoría es una condición importante en torno a la enseñanza de la Psicología en la medida en que, con estos cursos se proporciona al estudiante estrategias generales con las que puede instrumentar una intervención sistemática, más allá de la aplicación de técnicas para la solución de casos particulares (López, 1979 pp. 10).

Aunque una condición como la precedente es ideal al interior de la organización curricular, ésta no se ha desarrollado unificadamente dentro del tronco básico de la carrera. Es decir, en los primeros seis semestres de la carrera, existen 15 cursos que se complementan con horas prácticas, sin que con esto se haya articulado un plan unificado para cursarlas. Estos cursos son: *Motivación y Emoción; Sensopercepción; Psicopatología; Aprendizaje y Memoria; Neurofisiología; Estadística Descriptiva e Inferencial; Teoría de la Medida; Desarrollo Psicológico I y II; Pensamiento y Lenguaje; Psicología Fisiológica; Psicología Experimental; Psicometría; y Evaluación de la Personalidad.*

A este respecto, queda de manifiesto cómo el área de *Procesos Básicos y Metodología* a pesar de que coordinó el mayor número de los cursos citados, no desarrolló un sistema que integrara la enseñanza práctica en la Facultad (un intento por organizar las prácticas de dicha área, en el tiempo en el que se llamaba General Experimental, lo constituyó el Sistema Único de Prácticas, al que nos referiremos más adelante).

³ Esta Coordinación funcionó como departamento académico del área de Psicología Experimental, ahora de Procesos Básicos y Metodología. Su principal actividad fue la de organizar y coordinar los cursos de prácticas de esta área.

Un primer acercamiento al análisis de los diferentes cursos de prácticas puede ser a partir de la revisión general de las materias básicas de las que son requisito para hacer una distinción de aquellas que han sido organizadas por la Coordinación de Laboratorios, porque éstas serán motivo de un análisis posterior. De esta manera encontramos dentro del tronco básico de la carrera dos materias del área Clínica que cuentan con horas prácticas, éstas son *Psicopatología* (3º semestre) y *Evaluación de la Personalidad* (6º semestre).

En el caso de *Psicopatología*, las prácticas se han llevado a cabo en diferentes hospitales psiquiátricos tanto particulares como del Sector Salud, Centros Penitenciarios y Reclusorios del D.D.F., Centros de Salud Mental, Clínicas de Conducta, secundarias públicas, D.I.F., entre otros (Benavides y Núñez, 1983).

En general, dichos cursos consisten en una visita en grupo de estudiantes a alguno de los lugares señalados y llevar a cabo una sesión de salón en la que interviene un paciente, al que se le hacen preguntas con la intención de obtener una historia clínica.

La sesión es coordinada y moderada por un profesor que conduce al grupo dentro de esta "entrevista colectiva".

Se puede dar el caso de que el grupo, dividido en equipos, aborda a pacientes de las instituciones de salud mental, en los diferentes espacios en éstas. En este caso, cada equipo trata de obtener la historia clínica, sólo que aquí la asesoría del profesor es por separado. En cada materia y nivel, se trató de mantener la misma institución para la realización de las prácticas, aunque ésta pudo cambiar de un curso a otro.

Cabe señalar que, según una consulta hecha en la Jefatura del área Clínica, las instituciones en donde se realizan las prácticas se determinan por medio de convenios "informales" entre personas que trabajan ahí y en la Facultad de Psicología, sean profesores del área o no. También son el resultado de las relaciones que se mantienen con autoridades de la propia Facultad, quedando sujetas a cambios o modificaciones en cada periodo administrativo.

Asimismo, existe la opinión dentro de la Jefatura de que los alumnos de la Facultad están "muy verdes" para ir a una institución de salud y realizar prácticas.

En el caso de la materia de *Evaluación de la Personalidad*, el curso práctico ha sido diseñado para proporcionar al alumno una base teórica de elementos de Psicología y Psicopatología que vengan a fortalecer los conocimientos que, sobre estos tópicos, se le han enseñado en los cinco primeros semestres.

El curso se ha centrado en ofrecer al estudiante elementos teórico-prácticos sobre técnicas de evaluación de la personalidad a partir de la aplicación, calificación e interpretación de pruebas psicológicas, por separado, así como de su integración en una batería complementada con una entrevista clínica (Benavides y Di Castro, 1984a).

Según la misma consulta hecha en la Jefatura del área Clínica, en las prácticas de esta materia del sexto semestre, se trabaja para elaborar un reporte con base en una historia clínica y los resultados de las pruebas aplicadas (inteligencia y personalidad), sin embargo, en su conjunto no se considera una batería completa de estudios de personalidad.

En el caso del curso de *Teoría de la Medida* (4º semestre), la práctica se ha diseñado para que el alumno aplique los pasos a seguir en la elaboración de un instrumento psicológico. La realización de este curso se ha llevado a cabo paralelamente al curso de teoría (Facultad de Psicología, 1984).

Relacionada con la anterior materia está la de *Psicometría* en el quinto semestre, la que pretende darie continuidad en los aspectos teóricos y prácticos. En las prácticas se pone énfasis en que el alumno administre, califique e interprete las pruebas psicológicas. Paralelamente en el curso teórico se insiste al estudiante para que adquiera conocimientos del sustento conceptual de las pruebas utilizadas (Facultad de Psicología, 1980).

Por otro lado, los cursos prácticos de las materias de *Estadística*, tanto *Descriptiva* (3º semestre), como *Inferencial* (4º semestre), consisten en términos generales, en proporcionar al estudiante elementos fundamentales para el tratamiento de información a partir de procesos y sistemas computacionales dentro

del campo de la investigación psicológica, por medio de la utilización del *SPSS* (Statistical Package for the Social Sciences).

La diferencia de cada curso está en que para el primer caso, se enfatiza sobre el uso de técnicas estadísticas paramétricas, mientras que para el segundo caso, se enfocan para su tratamiento técnicas no-paramétricas, mismas que se sustraen del contenido temático de los respectivos cursos de teoría (Carrascal *et. al.*, 1984).

Respecto a las prácticas de las materias de *Desarrollo Psicológico I* (4º semestre), y *II* (5º semestre), en general se han fundamentado en la revisión y aplicación de los diferentes enfoques propuestos para estudiar el desarrollo del niño, con la idea de obtener elementos para elaborar proyectos de investigación en esta área de conocimiento (Reyes, 1984). En el primer curso se pretende que el alumno desarrolle un proyecto de investigación que pondrá en práctica en el segundo curso.

Para las materias del área de *Psicofisiología* que se imparten en el tronco básico los cursos prácticos han carecido de un planteamiento formal a lo largo de desarrollo histórico.

Entre los años 1974-77 se integraron prácticas en esta área, complementadas con la publicación de cuadernillos de lecturas y manuales de laboratorio. Sin embargo, a partir de la introducción del Sistema Único de Prácticas en el año de 1978, se eliminó casi por completo la enseñanza práctica en esta área, ya que los cursos de prácticas estuvieron subordinados en créditos a las prácticas impartidas por la Coordinación de Laboratorios. Específicamente las materias de *Neurofisiología* (3º semestre), y *Psicología Fisiológica* (4º semestre).

Asimismo, aisladamente para la materia de *Bases Biológicas de la Conducta* (1º semestre), y *Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso* (2º semestre), se tuvieron diferentes experiencias de laboratorio, dentro del desarrollo de la Facultad, sin constituirse como cursos formales en este sentido (Valencia, 1983; pág. 536). En años posteriores se retomaron éstas cuando dicho sistema integrado dejó de existir, por lo que, actualmente, existen cursos prácticos para estas materias con fundamentos propios del área a la que pertenecen.

• PRÁCTICAS DE LA COORDINACIÓN DE LABORATORIOS

Ahora, pasaremos a examinar la enseñanza práctica del modelo de enseñanza metodológica impartido por la Coordinación de Laboratorios.

A la Coordinación correspondieron los cursos prácticos de las materias teóricas del área de Procesos Básicos y Metodología de las que estuvieron subordinados con créditos académicos,⁴ y su principal objetivo fue, desde sus orígenes, involucrar al estudiante en el campo de la investigación (Cabrer, 1983).

No obstante, la idea se fue modificando a lo largo de las diferentes propuestas por organizar las prácticas en esta área, incluso desde antes de la aplicación del Plan de estudios vigente. De esta manera, podemos describir distintas tentativas de organización de la enseñanza práctica:

- En la primera secuencia, que fue vigente entre 1970 y 1972, el instructor llevaba a cabo la demostración de algún aspecto visto en la teoría, con lo que se ubicaba al alumno como espectador.
- La segunda secuencia, vigente entre los años 1972 y 1974, comprendió prácticas realizadas con instrumental y aparatos especiales, centradas en experimentos de condicionamiento operante, dentro de un contexto de fragmentación del conocimiento al interior de las materias teóricas (Cabrer, *op. cit.*).
- En la siguiente tentativa, que funcionó entre 1975 y 1977, se propuso una secuencia de aprendizaje dividida en tres niveles: observación y medición; análisis y manipulación de relaciones conducta-ambiente; y diseño,

⁴Las materias son: Motivación y Emoción, Sensopercepción; Aprendizaje y Memoria, Pensamiento y Lenguaje; y Psicología Experimental. Estos mismos laboratorios acreditaron las prácticas del área de Psicofisiología, en lo que corresponde a los cursos de Neurofisiología del tercer semestre y Psicología Fisiológica del cuarto semestre.

aplicación y reporte de programas. Éstas fueron prácticas de modificación de conducta realizadas en forma intensiva durante periodos de dos semanas, del segundo al sexto semestre.

- La primera propuesta sistemática permaneció vigente de 1978 a 1988, con el nombre de Sistema Único de Prácticas; en ella se intentó replantear el objetivo de los cursos en términos de: unificar las prácticas del tronco básico; ofrecer una visión plural de la Psicología; enfocar las prácticas a los aspectos constructivos y estrategias generales de la disciplina; ofrecer prácticas de investigación sobre distintos tipos de problemas (individuales y sociales) y niveles de análisis (uni y multidimensional); y desarrollar formas de enseñanza creativas y activas. En esta secuencia se llevaban a cabo dos sesiones por semana con duración de dos horas cada una. Los cursos en dicha modalidad se conocieron como niveles de laboratorio, del primero al cuarto, que se cursaban del segundo al quinto semestre de la carrera.
- Por último, a partir de 1988, la siguiente secuencia tuvo como propósitos: dar una conceptualización coordinada de diferentes tipos de conocimiento; lograr el desarrollo de mayores apoyos para conformar habilidades de investigación en el alumno; e incorporar aspectos profesionales al tronco básico. El objetivo central fue formar a los alumnos en metodología para que, a partir de proyectos de investigación, pudieran realizar sus propias investigaciones. Esta propuesta se instrumentó con la misma organización del Sistema Único en cuanto a la distribución de cursos por semestres y sesiones por semana.

Por otra parte, circunstancias de diversa índole propiciaron modificaciones al sistema de enseñanza práctica de la Coordinación de Laboratorios, lo que dio

origen a una *Propuesta de Reestructuración* del modelo de enseñanza metodológica en la Facultad.

La propuesta pretendía integrar globalmente la enseñanza práctica, tanto en sus diversas modalidades, como en su vinculación con la enseñanza teórica de la Psicología, destacando el papel que desempeña en la formación profesional del psicólogo (Coordinación de Laboratorios, 1990).

Dicha propuesta buscó ir más allá de la impartición de cuatro cursos de prácticas y se orientó hacia la inclusión de programas en cada semestre de la carrera de Psicología, a lo largo de los nueve semestre de su duración.

Esta propuesta no se había aplicado a la fecha de la realización del trabajo de campo de la presente investigación, sin embargo, se han modificado los cursos de tal manera que se siguieron impartiendo como hasta antes de la tentativa de reestructuración de 1990.

Ha sido dentro del contexto de la última secuencia de la enseñanza práctica descrita, que se realizó esta investigación. Por tal motivo, es importante profundizar en su contexto académico y la descripción de su estructura programática.

Como ya se ha mencionado, dicha secuencia quedó conformada por cuatro cursos que, al igual que durante la vigencia del Sistema Único de Prácticas, se impartieron del segundo al quinto semestre de la licenciatura y para los que se contó con material de apoyo impreso (cuadernillos).

En esta propuesta de prácticas, se programaron los diferentes cursos vinculados a las materias teóricas de las que fueron requisito; es decir, estos cursos se instrumentaron con base en el contenido temático de las materias teóricas, de tal forma que se integran tópicos propios de las materias de *Motivación y Emoción, Aprendizaje y Memoria, Pensamiento y Lenguaje y Psicología Experimental*, respectivamente, con una estrategia de réplica sistemática de estudios clásicos en el dominio de cada área estudiada.

La secuencia de prácticas para cursos de Procesos Básicos y Metodología fue desarrollada, como se ha comentado, con la intención de ligar más los contenidos

y las prácticas a los programas de las materias teóricas respectivas. Dicha situación se tradujo en la formulación de una serie de ejercicios y prácticas dirigidas, asociadas con los contenidos de los programas de teoría señalados, en tanto que se continuó con la utilización de protocolos de investigación que desarrollarían los estudiantes.

Asimismo, es conveniente destacar que la Coordinación de Laboratorios, como un departamento académico, dejó de existir con esta última secuencia y su personal se integró al área de Procesos Básicos y Metodología.

A continuación describiremos la estructura programática de estos cursos de laboratorio:

El primero de estos cursos, *Comunicación y documentación en Psicología*, pretendía introducir al alumno en el lenguaje propio de la carrera mediante ejercicios de lectura y análisis de textos psicológicos, de los que a su vez se le pedía que redactara síntesis y opiniones; además se buscó el desarrollo de habilidades documentales en los estudiantes, a partir de la identificación y organización de fuentes bibliográficas (Meraz, 1990).

El segundo curso, *Psicología: Saber y Hacer. Métodos, Procedimientos e Instrumentos*, se enfocó hacia el saber y el hacer en Psicología. Iniciaba mostrando un panorama histórico dentro del que se desarrolló esta ciencia; después se acercaba al alumno al terreno de la investigación disciplinar por medio de experimentos clásicos con el fin de que los replicara sistemáticamente; asimismo, se le ilustró en instrumentos y procedimientos en el marco de la intervención psicológica en las áreas Clínica y Educativa; finalmente se le invitaba a una reflexión sobre la importancia de su formación metodológica (Meraz, 1989).

Por otra parte el tercer curso, *Investigación en Psicología*, se dividió en dos núcleos: el de la investigación disciplinar y el de la investigación profesional. En cada uno se presentaron protocolos a partir de los cuales los alumnos desarrollarían un proyecto y su consecuente reporte de investigación.

El primer bloque, *Algunos Problemas Disciplinarios*, abordó problemas cercanos al progreso histórico de la Psicología desde el punto de vista científico; mientras que en el segundo, *Algunos Problemas Profesionales*, los protocolos se orientaban hacia el desarrollo de proyectos enmarcados en distintas áreas de aplicación psicológica, dentro de las que se ubicaba cada uno en un enfoque disciplinar particular (Meraz, 1990a).

El cuarto curso, por su parte, se planeó para que girara en torno a la formulación de proyectos, por parte de los alumnos, y que ellos realizaran las prácticas de investigación respectiva. Aquí se planeó que los alumnos tuvieran la libertad de indagar sobre un problema que les interesara y que formularan una estrategia metodológica para estudiarlo.

El material de apoyo de este curso no se programó por una serie de circunstancias que condujeron a la invitación, por parte de los funcionarios de la Facultad, para reorganizar nuevamente las prácticas en 1990, lo que originó la *Propuesta de Reestructuración* mencionada.

Este es el contexto dentro del que se ha desarrollado la enseñanza de la Psicología en la UNAM y la enseñanza práctica como modelo de formación metodológica dentro de la Facultad de Psicología. Ahora pasaremos a describir la metodología con la que se trabajó para la realización de la presente investigación.

• METODOLOGÍA DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

El desarrollo del trabajo se llevó a cabo con base en una metodología etnográfica y consistió en tres fases: trabajo de campo, análisis de los datos y redacción del reporte. Esta secuencia temporal no significa que fuera sucesiva, debido a que por la flexibilidad de esta metodología, la investigación se ve favorecida por la facilidad de incorporar datos específicos no considerados previamente para el trabajo de campo o reformular preguntas y objetivos de la misma investigación durante la secuencia del estudio.

Este trabajo tuvo los siguientes objetivos:

- Describir cómo se lleva a cabo la enseñanza de las prácticas en el aula; y
- Describir cómo los estudiantes adquieren habilidades metodológicas básicas y cuáles son los significados que le dan sentido a las prácticas como parte de la formación profesional.

El trabajo de campo comenzó con la selección del escenario, que en este caso y debido a los propósitos de la investigación fue la Facultad de Psicología de la UNAM. En particular, la población de estudio quedó integrada por grupos de los diferentes semestres que cursaban los distintos niveles de laboratorios de prácticas y los profesores de estos cursos, de tal manera que se desarrolló en los laboratorios de prácticas, ubicados en el segundo y tercer piso del edificio "B" de la Facultad.

Una vez definido el escenario, se inició el trabajo de campo llevando a cabo observaciones en los distintos grupos de prácticas. La diversidad de formas de trabajo e interacción en el desarrollo de la enseñanza práctica de la Psicología, permitió adoptar la técnica de observación no participante, que consiste en tratar

de interferir lo menos posible con el curso de las interacciones cotidianas, en este caso dentro del salón de clases, de manera que se puedan obtener registros detallados del flujo de actividad dentro de él (Goetz y LeCompte, 1984).

El trabajo de campo consistió en dos partes: En la primera, que se realizó en los meses de enero a abril de 1990, se efectuaron 9 observaciones no participantes en 5 laboratorios de prácticas. Éstas tuvieron una duración variable (entre media hora y dos horas). En la segunda se realizaron 15 observaciones no participantes en 8 laboratorios entre los meses de junio de 1990 y abril de 1991, de la misma manera se hicieron observaciones no participantes en cursos de teoría.

Asimismo, se utilizaron otras técnicas de recolección de información: entrevistas no estructuradas y análisis de documentos.

Se llevaron a cabo 6 entrevistas no estructuradas con alumnos, y otras con docentes, acerca de las prácticas. En un primer momento se realizaron pláticas informales con alumnos y maestros, mismas que permitieron ubicar distintos aspectos de la enseñanza práctica, lo que facilitó elaborar guiones con el propósito de abordar áreas generales a profundidad y rescatar las expresiones de los informantes con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987).

Con relación al análisis de documentos, su consulta nos permitió acercarnos al contexto institucional de la enseñanza práctica de la Psicología en la Facultad y aproximarnos a la conceptualización que sobre la disciplina y la profesión se ha reflejado en las diferentes propuestas curriculares de las prácticas de laboratorio.

Con el propósito de tomar en cuenta los procesos socio-culturales en los que se desarrolla la enseñanza, el enfoque metodológico del trabajo nos permite analizar el proceso interactivo en la escuela y verlo como una construcción social de lo que se enseña y lo que se aprende.

Dentro de este contexto, Grundy (1987; citado por Sacristán, 1988), señala que el currículum, más que un concepto, es una construcción cultural por medio de la que se organiza la práctica educativa. A partir de esta visión, es posible entender dicha práctica ligada a las funciones sociales de la escuela, socialización, formación, segregación o integración social, mismas que se reflejan en los objetivos que orientan todo el currículum. Así, tanto la práctica educativa, como el currículo, se contextualizan recíprocamente.

La configuración del currículo, se hace dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales en el que se encuentran los alumnos y docentes como parte de la institución educativa. Con base en tal realidad social, el currículo no sólo es la expresión de determinaciones políticas con las que se sustenta la práctica escolar, sino que además se presenta por medio del saber impartido por profesores en las aulas y por la interacción e intercambio de éstos con los alumnos (Sacristán, *op. cit.*).

En la elaboración del trabajo de campo se intentó dar una visión integrada de los siguientes aspectos de la enseñanza interrelacionados en la estructura curricular:

- Las formas de trabajo en los laboratorios;
- Lo que es enseñado por los maestros en el aula de prácticas;
- Lo que aprenden los alumnos en los laboratorios dentro de su formación como psicólogos; y
- La relación entre la disciplina y la profesión.

Una guía importante para llevar a cabo el trabajo de campo fue la formulación de las siguientes interrogantes que, conforme el avance del trabajo de campo, se fueron focalizando hacia los objetivos y propósitos de la investigación:

- ¿Cómo es la enseñanza en los laboratorios de prácticas?
- ¿Cuáles son las formas de transmisión de los contenidos y cómo es esta transmisión?
 - ¿Qué es lo que aprenden los alumnos en el contexto de su formación práctica y cómo se evalúa este aprendizaje?
 - ¿Cuáles son las formas de relación profesor alumno y cómo se propicia la autonomía de los alumnos?
 - ¿Cuál es la relación que se establece entre las materias teóricas y las prácticas de laboratorio en el contexto de la estructura curricular vigente?

En este sentido, la observación del conjunto de la clase permitió enfocar selectivamente los eventos con la intención de anticipar algunos de los temas que serían motivo del análisis de los datos.

El análisis de los datos, previsto durante el trabajo de campo, así como en un periodo posterior a él, involucró las siguientes actividades:

Varias lecturas completas y detenidas de los registros; recuperación de las interrogantes que surgieron durante las observaciones; formulación de nuevas preguntas acerca de eventos específicos; análisis global de las actividades de enseñanza aprendizaje; y realización de escritos analíticos sobre eventos relacionados.

Estas actividades constituyeron un acercamiento progresivo a los datos, cuyo objetivo fue el de recortar las preguntas específicas de la investigación. Los resultados preliminares orientaron la segunda parte del trabajo de campo en la que, con base en la misma estrategia de recolección de datos, se focalizaron los eventos a observar.

El análisis se guió con base en los siguientes puntos:

- Formas de enseñanza en las prácticas.
- Relaciones entre las prácticas y las materias teóricas.

- Expectativas de los estudiantes en torno a la Psicología y las prácticas de laboratorio.

La lectura de los registros y la definición de un enfoque interpretativo para el análisis de los datos, permitió poner atención a las interacciones sociales de los sujetos y los significados puestos en juego dentro de la enseñanza práctica de la Psicología, en términos de la descripción de esta enseñanza y de tratar de caracterizarla con la intención de conocer su sentido dentro de la formación profesional del psicólogo.

Los escritos analíticos posibilitaron el acercamiento entre temas y eventos relacionados, a partir de describir e interpretar cada evento y desarrollar comentarios sobre éstos. Los escritos ofrecieron detalles importantes sobre las formas de trabajo en el salón de clases con base en la interacción de maestros y alumnos, al incorporar fragmentos de dichas interacciones ya sea obtenidas en clase o a partir de entrevistas a profundidad. Al final de estos textos, se llevaron a cabo comentarios amplios sobre las interpretaciones que permitieron llegar a una visión de conjunto acompañada de lecturas teóricas que ayudaron a delimitar el análisis y obtener un esquema final del trabajo.

La redacción del reporte fue la última fase del trabajo de investigación. Ésta se llevó a cabo a partir de una lectura de los escritos analíticos que permitió ver en conjunto las diferentes relaciones entre los eventos y los temas de análisis desarrollados.

Esta visión permitió, asimismo, obtener un esquema general para presentar los resultados en capítulos dentro del informe final, con la intención de darle continuidad a lo expuesto y profundizar el análisis.

CAPÍTULO 2. LAS PRÁCTICAS DE LABORATORIO

• FORMAS DE TRABAJO

Como se ha mencionado, dentro de la Facultad de Psicología los cursos de Enseñanza Práctica de la Coordinación de Laboratorios, correspondientes a las materias del área de Procesos Básicos y Metodología, contaron con tres tentativas para establecerse y dos propuestas sistemáticas hasta el momento de la presente investigación. En lo particular, la secuencia de prácticas estudiada, vigente entre 1988 y 1990, intentó ofrecer una conceptualización coordinada de tipos de conocimiento, el desarrollo de mayores apoyos para conformar habilidades de investigación e incorporar aspectos profesionales en el tronco básico. El planteamiento central fue formar a los alumnos en metodología con base en proyectos que los auxiliaran poco a poco en la realización de sus propias investigaciones (Coordinación de Laboratorios, 1990).

Como motivo principal de nuestra investigación, profundizaremos en la descripción de la estructura programática y las formas de trabajo desarrolladas al interior de esta secuencia.

Por lo tanto, ésta pretende ser una presentación general de las formas con las que se trabajó en los laboratorios de prácticas. Posteriormente, se desarrollarán algunas de estas formas de trabajo como temas particulares con base en la presentación de fragmentos de registros, con lo que las detallaremos en lo específico.

La secuencia estudiada quedó conformada por cuatro cursos que, al igual que durante la vigencia del Sistema Único de Prácticas, se impartieron del segundo al quinto semestre de la licenciatura y se conocieron con el nombre de *Niveles de Laboratorio*. Para cada uno de los cursos, además, se contó con un material didáctico impreso llamado cuadernillo de prácticas.

En cuanto a la organización de los cursos, éstos estaban conformados por 20 alumnos en promedio; las clases tuvieron una duración de 2 horas y fueron impartidas en espacios especiales (laboratorios), con mesas y bancos móviles,

algunos amplios (6 X 12 mts.) y con cubículos laterales, aunque la mayor parte eran pequeños (4 X 10 mts.).

Comenzaban 2 semanas después del inicio del semestre escolar, ya que la integración de los grupos se realizaba con los estudiantes registrados en las diferentes materias teóricas, que tenían como requisito cursar los laboratorios de nivel, también se llevaban a cabo las altas y bajas que definían el total de inscritos para cada curso.

El tipo de actividades propuestas en esta modalidad de enseñanza dentro de la secuencia estudiada se daba a conocer en el interior de los cuadernillos de prácticas y se centraba en 3 aspectos: comentarios y preguntas sobre las lecturas asignadas; realización de ejercicios y prácticas dirigidas; y orientación para realizar estas actividades por medio de un trabajo tipo seminario, combinado con discusiones y asesorías en pequeños grupos.

Durante las observaciones se lograron registrar diversas formas de trabajo que, en términos generales, se dirigieron al trabajo de los contenidos expuestos en los cuadernillos de prácticas, por un lado, y por otro, al desarrollo de habilidades metodológicas en los estudiantes.

Las formas de enseñanza observadas fueron las siguientes:

1. Exposición por parte del docente de alguna sección del cuadernillo, con lo que se revisaba el contenido del mismo. Ésta fue la forma más usual de trabajo, incluso, el instructor sobre su propia exposición pudo interrogar a los estudiantes sobre el tema, con lo que motivó una exposición-discusión en la que los alumnos participaron, pusieron atención y tomaron notas.
2. Lectura comentada de un tema que formaba parte del curso. Consistió en la lectura de textos sobre los que se hicieron preguntas y comentarios. Aquí también, el docente condujo la discusión formulando las preguntas sobre el tema.
3. Dinámicas de grupo organizadas como una exposición colectiva por los alumnos, basadas también en el contenido del curso; se hicieron ponencias,

foros y encuentros. Ésta fue una forma que permitió una interacción estrecha entre profesor y alumnos, dentro de la cual la consecución de los objetivos de cada guía práctica, tuvo cierta continuidad.

4. Discusión de proyectos de investigación en la que los alumnos, en equipos, expusieron los resultados de un trabajo previamente realizado, ya fuese sobre la sección de metodología del proyecto o, sobre una búsqueda bibliográfica en particular, mientras que los demás hacían observaciones. El docente dirigió la discusión, con lo que permitió que fueran los estudiantes quienes comentaran e hicieran preguntas. Este trabajo no se realizó necesariamente sobre los contenidos del curso.
5. Asesoría sobre prácticas de investigación. Aquí no se trabajó sobre el contenido de algún texto sino sobre un producto de los estudiantes, del que expresaron sus dudas, hicieron preguntas o bien, el instructor les pidió que precisaran cierta información. El trabajo se centró en la elaboración de proyectos con base en protocolos de investigación sugeridos, de los que en equipo eligieron uno en particular para realizar su trabajo. Como las asesorías se realizaban por equipo, fue común que se distribuyera el tiempo de cada sesión para la revisión de los diferentes proyectos realizados en el grupo.
6. Prácticas dirigidas y demostrativas. Estas prácticas se basaron fundamentalmente en ejercicios dirigidos, en la realización de la experiencia por el docente o en la presentación de videos. En cada caso posterior a su presentación, el instructor dirigió preguntas o pidió actividades precisas sobre el contenido expuesto, además de que se contempló que los estudiantes leyeran previamente el material referido.

En el caso de los ejercicios dirigidos, el maestro se apoyó en un protocolo que formó parte del cuadernillo de laboratorio, para presentar una situación que

los alumnos fueran abordando en equipo desde la lectura hasta la presentación de resultados, con su dirección y supervisión.

Cabe aclarar que en los dos primeros niveles las situaciones de enseñanza fueron más estructuradas, de acuerdo a los contenidos y a la manera de abordarlos. De tal manera que las formas básicamente adoptadas de trabajo fueron la exposición, lectura comentada, dinámicas de grupos y prácticas dirigidas y demostrativas.

En cambio, para el 3º y 4º niveles, las formas más utilizadas fueron la exposición, discusión de proyectos y asesoría de prácticas de investigación; en las cuales se pasó de una situación estructurada a otras más abiertas que implicaron diferente tipo de elaboración del trabajo en los alumnos y una mayor iniciativa por su parte, en el sentido de que el profesor fue cediendo sistemáticamente la responsabilidad en éstos para el logro de su aprendizaje.

En cuanto al trabajo de Exposición, que fue común en todos los niveles de prácticas, se puede decir que para los dos primeros cursos fue más frecuente a lo largo de cada semestre. No así para los siguientes niveles, en los que se usó al inicio del curso y después se pasó a otras formas, en función de las diferentes tareas realizadas en equipos y para las que se fue centrando la actividad en el trabajo de investigación propuesto con el apoyo, guía y orientación del docente.

Asimismo, las formas de trabajo presentadas no constituyen una modalidad adoptada individualmente por uno u otro instructor. Se desprenden de las actividades incluidas en los cuadernillos para cada nivel que, en su conjunto, se articulan como los diferentes recursos didácticos para apoyar la situación de enseñanza en la transmisión de habilidades metodológicas.

Por otra parte, en estos cursos se destaca un tipo de interacción maestro-alumno en la situación de enseñanza-aprendizaje a través del contacto cercano con un grupo reducido de estudiantes y con base en el trabajo de éstos.

En la secuencia estudiada, sobresalen dos formas de trabajo que caracterizaron el tipo de prácticas llevadas a cabo en estos cursos: a) Prácticas Dirigidas y b) Asesoría Sobre Prácticas de Investigación.

A continuación describiremos estas dos formas que fueron centrales en el trabajo de los laboratorios durante el periodo en que se realizó este estudio.

• PRÁCTICAS DIRIGIDAS

Una de las formas de trabajo en los laboratorios fueron las *Prácticas Dirigidas*. Éstas se constituyeron como una forma básica de trabajo en los dos primeros niveles, en virtud de que en ambos se introdujo la enseñanza metodológica en Psicología, que habría de darle sentido a los cursos de laboratorio.

Una visión de conjunto nos permitiría ver que las diferentes formas de trabajo se adecuaron en cada curso en función de la particularidad de sus objetivos y una progresión en la formación metodológica de los alumnos como meta última.

En términos generales, en esta modalidad de enseñanza el docente expuso el contenido de los protocolos de las diferentes prácticas incluidas en el cuadernillo, los alumnos leyeron por su cuenta cada práctica, antes de iniciarla, el profesor señaló las actividades a realizar y los alumnos, en equipos, la llevaron a cabo con su dirección ya que, con este trabajo, se pretendió ilustrar la teoría a partir de la reproducción de un trabajo, experimental o de campo, que complementó el curso teórico.

Como material de apoyo, en el cuadernillo se presentaron diversos temas y experimentos con la intención de que el alumno se acercara a los elementos conceptuales y metodológicos de éstos –teorías, métodos, procedimientos e instrumentos– a través de replicarlos sistemáticamente con la dirección del docente, que fue fundamental (Meraz, 1989).

El trabajo se centró en la presentación del docente de los diferentes temas y la dirección que le dio al alumno cuando éste, en equipo, realizó la réplica sistemática de los experimentos que se le presentaron.

La organización de estos cursos introdujo al alumno en los diferentes problemas o situaciones planteados por la Psicología, considerada tanto disciplina como profesión, y los métodos, procedimientos e instrumentos de intervención en cada una de estas áreas.

Centralmente, en los primeros semestres se le plantearon procesos generales, dentro del ámbito de su formación metodológica, como: el diseño de investigación; el desarrollo de experimentos clásicos o estándares; la toma de datos (procedimiento de observación y registro) y su análisis; y el formato del reporte de investigación.

Básicamente, se trabajó sobre la asesoría e instrucción al alumno, relativa a dudas o problemas surgidos en el desarrollo de la actividad, y con base en productos elaborados por él mismo.

En cuanto al desarrollo del curso, las actividades se llevaron a cabo en dos sesiones semanales con una duración de dos horas cada una. Éstas se impartieron en laboratorios que incluían pequeños cubículos laterales en los que cada equipo trabajó de manera independiente.

Asimismo, el avance del curso marcó momentos diferentes dentro del trabajo. Particularmente en lo que se refiere a la exposición del profesor y a la réplica de determinado experimento, su desarrollo y la elaboración de un reporte de resultados con su correspondiente análisis, todo bajo la dirección del docente.

La directividad se diferenció entre el trabajo en grupo y en equipo, en que en este último se estableció una asesoría rotativa que le permitió al maestro trabajar con cada equipo por separado.

Para ilustrar esta forma de trabajo se presenta el siguiente segmento de una observación realizada durante las primeras clases con un grupo de laboratorio:

El grupo en cuestión pertenece al 1º nivel, curso correspondiente a la materia de *Motivación y Emoción* de 2º semestre. En este nivel, los temas fundamentales son la comunicación y documentación en Psicología, como marco introductorio de la formación metodológica planteada en la secuencia de prácticas estudiada.

En torno a la temática general, la maestra pide al grupo disposición para trabajar durante el curso y plantea el contexto dentro del que se desarrollará la clase:

M: *"Estamos estableciendo las reglas del juego (...) para tener una ganancia máxima sobre las reglas establecidas. ¿Tienen algo que comentar? (...) Muchachos, voy a hacer un resumen (...) contextual (...) de los puntos a los que hice referencia la semana pasada (...) vamos a trabajar el tema de la comunicación [anota en el pizarrón]. En el momento en que tengan una duda, contribución o participación en términos generales, ustedes hángmelo saber (...). Voy a usar una técnica de exposición (...) vuelvo a insistir, si hay algo que no quede claro me lo dicen (...) en este momento asumo la responsabilidad de dirigir la clase (...). La vez pasada dijimos que estamos encontrándonos en un proceso formativo, para alcanzar una meta dentro de una disciplina que responde a un nombre: Psicología [lo anota en el pizarrón], esta disciplina es una área del pensamiento, su área de conocimiento tiene todo un objeto y un objetivo (...). Para uno el hombre es un aparato psíquico, para otros el hombre es emoción, sentimiento, cosas que nos diferencian de los animales (...). Este objetivo ha generado que el grupo de la comunidad científica trate de conocer los avances de la ciencia, del conocimiento [esta última palabra la dice pausadamente]. La pregunta es qué sucede y cómo puede explicarse este objeto de estudio (...) de ahí que podamos decir que la Psicología es una disciplina (...). La Psicología como disciplina trata de generar conocimiento (...) avanzar cada vez más en las respuestas que ofrece a las interrogantes que le plantea la sociedad (...). Pero el simple conocimiento no basta (...) la Psicología es también una profesión".*

La maestra constantemente se apoya en el pizarrón para su exposición, el grupo, conformado por 18 mujeres y 2 hombres, la observa con atención.

En sus propias palabras, la maestra establece las "reglas del juego", antes de contextualizar al grupo para continuar con el curso. Abiertamente invita a la participación grupal como una forma de abrir una dinámica de participación en la clase.

Asimismo, maneja elementos que acercan al alumno a la comprensión de su formación metodológica con relación a un saber disciplinar y un hacer profesional. Con lo que le da, además, cuadros generales para introducirlo en el contexto de su formación metodológica.

Por otra parte, existe una sucesión de trabajo en la que, posterior a la exposición del docente, se guía al alumno para la realización de una práctica. A continuación se muestra este momento del trabajo realizado en los laboratorios.

La siguiente observación corresponde al curso teórico de *Aprendizaje y Memoria* del 3º semestre de licenciatura:

Se trata de un grupo que cursa el 2º nivel. La práctica es sobre *Moldeamiento*, un tema ilustrativo de la Psicología del aprendizaje y en la que los sujetos experimentales son ratas.

En una sesión anterior se ha llevado a cabo una visita al bioterio con la finalidad de introducir al alumno en el manejo y cuidados de este tipo de animales experimentales.

El contexto de la práctica es que llegan los alumnos antes que el profesor al laboratorio; ellos mismos se organizan para obtener del almacén y el bioterio los materiales necesarios para desarrollarla.

Una vez obtenidos, el docente llega al laboratorio. Éste les pide a los diferentes equipos que, para el desarrollo de la práctica, se instalen por separado en los cubículos laterales. Los alumnos ocupan los diferentes espacios y proceden a la instalación de la caja experimental y la ubicación de la rata en ésta. En este momento el docente interviene:

M: "Vamos a trabajar moldeamiento. Después de que metan a la rata en la caja de Skinner la dejan unos 10 ó 15 minutos. Después comienzan al moldeamiento; le dan un pedacito de comida cuando se acerque al comedero, nada más para que asocie el discriminativo, ¿está claro? (...). Cuando estén dentro del cubículo van a trabajar sin luz y, por favor, quiero que guarden silencio (...) voy a pasar a cada cubículo a decirles cómo se conecta el equipo. Vayan conectando la caja por favor (...) ¿se entendió lo que van a hacer?"

La mayoría de los alumnos han tomado la iniciativa de conectar la caja experimental y se encuentran dentro de los cubículos. Se escuchan respuestas afirmativas. El Maestro entra a un cubículo con un equipo de 3

alumnos (2 mujeres y 1 hombre), para señalar cómo se conecta la caja experimental y sus dispositivos mecánicos, así como para precisar su funcionamiento con relación a la actividad por desarrollar. Realiza la conexión mostrando físicamente cómo lo hace:

M: "La comida, que es el estímulo reforzador, se la dan con la mano (en el comedero). [Pausa mientras hace la conexión] A ver, ya está lista la caja. Cuando metan a la rata lo más importante es que empiece a asociar la señal con el reforzador. La señal es el discriminativo (...) vamos a empezar con el moldeamiento (...) presentan la señal cuando se acerque al comedero y entonces le dan un pedacito de comida. Después nos enfocamos al palanqueo (...) trabajen unos 20 minutos a ver cómo resulta".

Los 3 alumnos se han mostrado atentos a la forma en que se conecta la caja y sus sistemas de registro y a la explicación del profesor. Éste se dirige a otro cubículo para dar la misma explicación. En este equipo, 2 alumnos manifiestan su miedo para agarrar a la rata. Es una tercera alumna quien lo hace para colocarla dentro de la caja e iniciar la práctica. Entre ellos se ponen de acuerdo para las *contingencias de reforzamiento* e inician la actividad.

Durante el tiempo de trabajo, los alumnos han hecho pocos comentarios entre sí. Observan atentos lo que hace la rata y presentan los estímulos ante las respuestas de ésta. Ante la pregunta de si el profesor explicó tanto el objetivo como la actividad a desarrollar, una alumna comenta:

Aa1: "El maestro explicó lo que teníamos que hacer y antes nos dejó leer la práctica".

Esta secuencia, que sólo pertenece a un equipo dentro de un grupo, nos muestra el tipo de trabajo que pueden seguir los alumnos en cuanto a la autonomía de cada uno para realizarlo. Asimismo, nos permite ver la sistematicidad con que se conduce una experiencia de laboratorio, ya que la situación inicial de directividad del profesor estructura un trabajo de tipo académico, ya que se revisan aspectos teóricos y cuestiones de procedimiento; el maestro es más directivo con sus intervenciones, incluso ha explicado el objetivo y las actividades que involucran realizar la práctica. Además, no deja de involucrar al

alumno en otras actividades, como la lectura previa de la práctica que sirve, a su vez, de guía para la sesión.

Centralmente, se pretende conducir al alumno en el manejo de elementos metodológicos –métodos, procedimientos e instrumentos– dentro de diferentes aproximaciones conceptuales de la Psicología que se revisan en los cursos de teoría.

Así como se ha señalado, el trabajo académico propuesto busca ilustrar la teoría a través de la réplica de un trabajo de investigación, experimental o de campo, que viene a complementar el curso teórico.

Al alumno se le enfrenta ante tal tarea académica, que también exige el conocimiento de cierto lenguaje, a través de una secuencia de trabajo en donde se le guía con opciones de lo que puede estudiar y que, de manera específica, se aproxima con la lectura de la práctica: se revisan teorías, problemas específicos, metodología, se elabora una práctica y se reportan sus resultados.

Se le plantea una meta y los recursos con los cuales moverse hacia el logro de la misma.

Como forma de trabajo, por otra parte, las prácticas dirigidas se organizan a partir de un trabajo grupal, por un lado, y de un trabajo en equipos, por otro.

En este sentido, los diferentes momentos y secuencias de esta forma de trabajo se delimitan por el avance del curso; es diferente al inicio que al final, pero también hay diferencias si se expone, se guía una práctica o se asesora el trabajo en equipos.

Respecto a esto, existen marcadas diferencias del trabajo realizado en equipos dentro de un mismo grupo, lo que nos señala distintas formas de acercamiento y contacto entre docente y alumnos, como trataremos de ejemplificar a continuación:

En una sesión con un grupo de 2º nivel en el que el maestro dirige la práctica de moldeamiento, un equipo de 3 alumnas señala que su rata ha establecido la respuesta de palanqueo sin que esto sea así.

Después de instalar el equipo y haber superado el “asco” y el “miedo” por agarrar a la rata, las alumnas se ponen de acuerdo para presentar los estímulos discriminativo y reforzador, respectivamente conforme a las respuestas del animal.

Al observar la actividad de la rata, es evidente que no ha establecido la respuesta esperada. En este momento el maestro entra al cubículo:

M: "La rata ¿ya palanquea?"

Aa1, Aa3: "Sí".

M: "Está bien, dejen que siga palanqueando unos 15 ó 20 minutos más".

El maestro sale del cubículo.

Aa2: "¿Qué preguntó el maestro, que si la rata había palanqueado?"

Aa3: "Sí".

Aa2: "Pero si no ha palanqueado, es más, todavía no asocia la señal con el comedero".

Aa1: "¿Qué esperabas que le dijéramos, qué no?"

Aa3: "Tú no te fijes, yo ya he hecho esto y así es".

La sesión continua y las alumnas no se ponen de acuerdo sobre cuándo y cómo presentar los estímulos. 25 Minutos después regresa el profesor:

M: "¿Siguió palanqueando la rata?"

Aa1: "Sí, no mucho pero sí palanqueo".

No se escucha muy segura en su respuesta.

M: "Si quieren ya pueden sacarla (...) no olviden dejarle alimento en su caja (...) unos 10 gramos para mañana. Mañana vienen y le dejan unos 15 gramos para el fin de semana".

Aa2: "¿La vamos a seguir privando?"

M: "Sí, para poder condicionarla (...) no olviden dejarle la tarjeta de privación para que no le den más alimento; si no, no va a querer trabajar (...) el lunes seguimos con palanqueo".

El profesor sale del cubículo y del laboratorio. Las alumnas del equipo comentan entre ellas:

Aa1: "El lunes vamos a empezar bien, si no nunca va a palanquear".

Aa2: "Pero es muy tonta la rata".

Aa3: "Bueno, ya vamos, ¿no?"

La Aa3 saca a la rata de la caja, ahora sin problema. Las otras 2 empiezan a desconectar la caja y a limpiarla.

Los demás equipos también finalizan la sesión y se preparan para salir del laboratorio.

Un rasgo importante en el trabajo de los laboratorios es la relación maestro–alumno. A diferencia de las clases de teoría, en las que tradicionalmente se da una cátedra, en los cursos prácticos las formas de trabajo permiten un mayor acercamiento con los estudiantes.

En la secuencia presentada, se hace evidente un problema de este acercamiento y la confianza que se establece en esta relación, ya que como el maestro no puede tener una supervisión directa o exclusiva con cada equipo, confía en lo que le dicen sobre el desarrollo del trabajo de prácticas.

Aquí, las alumnas dan la impresión de estar trabajando y participando, en términos del logro de los propósitos, cuando el instructor se acerca al equipo para preguntar sobre su avance.

Sin embargo, hay cierto engaño para el maestro. Son poco honestas respecto a las actividades que deberían de haber hecho y logrado en la práctica.

En este sentido, las actividades implicadas para el alumno serían que se compenetrara en la lectura de la práctica, que estuviera atento a las instrucciones

e indicaciones del maestro y que llevara a cabo las actividades para el logro de los propósitos.

Durante todo el proceso, el estudiante recibe la dirección y guía del profesor hacia el logro de productos académicos que aquel obtiene y elabora –datos, graficación y reporte– y que le dieron sentido a esta modalidad de prácticas.

A continuación presentamos otro segmento dentro de la misma forma de trabajo. Se trata de otra parte de la secuencia de laboratorio del segundo nivel con la misma práctica de aprendizaje centrada en el moldeamiento de la conducta de palanqueo. En la sesión se encuentran 8 alumnas que conforman 3 equipos, dos de tres y uno con dos estudiantes.

De acuerdo al avance logrado, el maestro considera que ya se cuenta con suficientes datos para estructurar un reporte con éstos. Las alumnas se muestran atentas a su explicación y una de ellas pregunta qué harán ahora. El profesor interviene:

M: "Podemos ponernos de acuerdo en la forma en que van a presentar sus datos (...) ¿qué programas de reforzamiento utilizaron?"

Aa1: "De razón fija".

Aa2: "De razón variable".

Aa3: "De intervalo fijo".

El profesor escribe la inicial de cada uno en el pizarrón. Después continúa:

M: "Bueno, el proceso básico para establecer una conducta operante es [pausa mientras anota en el pizarrón], adquisición, mantenimiento y desaparición [pausa mientras observa al grupo; las alumnas ponen atención y no comentan nada]. Lo que vamos a hacer es comparar los 3 programas en cuanto al proceso de la operante (...), cada uno de estos programas [los señala en el pizarrón], es un arreglo distinto de las condiciones de reforzamiento (...), y un producto importante es la

cantidad de respuestas que dio el sujeto en la unidad de tiempo (...), ¿está claro entonces?”.

No espera respuesta, continúa de inmediato mientras el grupo sigue atento:

M: “(...) La comparación entre programas va a ser a partir de los resultados obtenidos con cada programa (...). Para cada uno existe una tasa de respuestas esperada, vamos a ver cuál fue para los programas que utilizaron. (...) Vamos a graficar los resultados de cada programa. El propósito para la siguiente sesión es analizar las gráficas acumulativas de cada programa (...). Traten de pensar cómo expresarían gráficamente sus datos (...)”.

Se disculpa porque tiene que salir durante 5 minutos. Mientras lo hace, las alumnas del grupo revisan sus datos y comentan entre ellas cómo organizarlos.

Sin embargo, dos de ellas, que forman un equipo, no se involucran con esta actividad, incluso aprovechan la ausencia del maestro para salir un momento. En otro equipo existe confusión en la forma de graficar los datos. Cinco minutos después regresa el profesor y pregunta sobre lo que hicieron y si hay dudas. Este equipo expresa su confusión y el docente busca despejar las dudas:

Aa1: “No entendemos cómo podemos graficar los datos”.

El instructor traza en el pizarrón los ejes X y Y para una gráfica y pregunta al grupo:

M: “¿Saben por qué se coloca así? (...). Invariablemente en el eje de X se coloca la variable independiente y en Y la variable dependiente” [los señala en el pizarrón].

Aa4: “¿Esta gráfica sería para un programa de intervalo?”.

M: “¡No! esta es la representación para graficar los datos de cualquier programa (...) es una representación de la relación entre dos variables. (...) Imagina que en X tienes un relojito [lo señala en el pizarrón], cada rayita representa un periodo de 10 segundos, y en Y hacemos corresponder las respuestas del sujeto en función del tiempo, ¿se entiende?. (...) Esta es una manera de darle un tratamiento cuantitativo a los datos”.

El profesor ejemplifica un registro acumulativo con los datos del equipo que participa preguntando. Indica que así lo tienen que hacer los demás para la siguiente sesión porque lo va a revisar.

Pregunta si ha quedado claro y la respuesta generalizada es afirmativa. Inmediatamente continúa:

M: "Vamos a terminar el trabajo con una parte en conjunto (...), armar un reporte entre todos (pausa), utilizando los datos de todos los equipos (...) para realizar el reporte necesitamos hacer dos lecturas".

Sugiere un libro de Reynolds y otro de Rachlin, anota los nombres de ambos, y señala los capítulos correspondientes a los programas de reforzamiento. Después continúa:

M: "Para hacer un reporte, normalmente se comienza por el marco teórico y después se obtienen los datos (...). Ahora lo vamos a hacer diferente porque no importa mucho este enfoque (...). Vamos a hacerlo como un taller (...), como un ejercicio didáctico".

Pide que para la próxima sesión preparen las gráficas, las lecturas y la integración del método.

Finalmente pide al grupo que participen preguntando o con comentarios. También enfatiza sobre el compromiso para con el trabajo, por parte de los alumnos, para que no falte, ya que en las dos sesiones siguientes realizarán el reporte de la práctica.

En lo particular, la práctica presentada, al igual que las otras que se incluyeron en los textos preparados como material de apoyo y que difieren un poco en contenido y orientación, tiene la siguiente secuencia: primero se le dan al alumno elementos contextuales que enmarcan el trabajo presentado en cuanto a la postura teórica que subyace al mismo; después, se presentan los elementos que la definen conceptualmente para pasar, posteriormente, a describir los principios metodológicos que le han dado sentido: se explica el método con los sujetos y aparatos a utilizar, los instrumentos de medición, el tipo de diseño experimental que se sugiere y el procedimiento a seguir.

En cuanto a la práctica de Moldeamiento, específicamente, se señala el trato que habrá de darse al sujeto experimental (rata), en cuanto al control de su peso con relación a las condiciones de privación de alimento a las que se le someterá; el entrenamiento al comedero y el Moldeamiento que recibirá.

Asimismo, se detallan dos diferentes arreglos experimentales de reforzamiento, las condiciones para establecerlos y el tipo de datos que se obtendrán, incluyendo formatos para su observación y registro; así como también se delimitan las fases experimentales de mantenimiento, extinción y castigo a las que aquí se da lugar y para las que se propone un esquema de trabajo por sesiones, fases de entrenamiento y duración de éstas.

Por último, se especifica el producto que se le pide al alumno que obtenga, en este caso la forma gráfica para presentar los resultados y su correspondiente análisis; se anota una bibliografía básica; y se concluye con preguntas de estudio que sirven para guiar la lectura en su conjunto.

En la sección presentada volvemos a ver que la intervención del docente guía la actividad de los alumnos, como cuando toma decisiones acerca del momento en que se elaborará el informe, cómo se organizará y qué estructura tendrá.

Con relación a esta forma de trabajo, la organización del curso se dividió en diferentes actividades como la exposición del docente, la lectura que el alumno haría de la práctica, la asesoría del docente durante la realización del trabajo, la observación y obtención de datos por parte del alumno, su presentación, análisis y, finalmente, el reporte de los resultados que él mismo elabora y presenta.

Estas actividades presentan claras diferencias en cuanto a quienes las realizan y definen el tipo de habilidades metodológicas implicadas en la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas dirigidas en los cursos de laboratorio estudiados.

Asimismo, estas actividades marcan diferencias en la forma en que se lleva a cabo la secuencia a través de la cual el profesor dirige el aprendizaje de los alumnos, como tutor de la enseñanza.

La secuencia presentada para ilustrar esta forma de trabajo, permite ver los pasos que se siguieron en la enseñanza de estos cursos y, por otro lado, la forma en que se llevó a cabo. Es decir, la estructura de las prácticas de enseñanza–aprendizaje y la responsabilidad tanto del profesor como de los alumnos en este proceso.

En el primer caso, el trabajo se desarrolló para introducir la enseñanza metodológica a partir de ilustrar la teoría por medio de la reproducción de un trabajo experimental. El docente explica el sentido de las prácticas en su formación profesional; dirige y asesora la instalación del equipo para la réplica de un experimento clásico del aprendizaje, explica el procedimiento y asesora el trabajo por equipos en esta práctica; y organiza la presentación del informe de los resultados.

En el segundo caso, las formas de trabajo se llevaron a cabo con base en una progresión en la elaboración de éste. El docente guió a los alumnos para que desarrollaran progresivamente la réplica de un experimento, con lo que se fueron involucrando en el procedimiento, métodos e instrumentos de recolección de datos.

A continuación describiremos otra de las formas de trabajo en los laboratorios: la asesoría de prácticas de investigación, ya que la descripción de la secuencia estudiada, nos permitirá una revisión de conjunto del trabajo desarrollado en estos cursos.

• ASESORÍA SOBRE PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN

Otra de las formas básicas de trabajo en los laboratorios, principalmente en el 3º y 4º niveles, fue la *Asesoría sobre prácticas de investigación*. Ésta consistió en la dirección del maestro a los alumnos para la elaboración de una práctica de investigación. En el desarrollo de este trabajo, los estudiantes expresaron sus dudas, hicieron preguntas; o bien, el docente pidió que precisaran cierta información acerca de éste. Los alumnos realizaron proyectos y reportes de investigación, apoyados en protocolos, sobre un tema de su elección. Los protocolos fueron incluidos en los cuadernillos de trabajo para cada curso.

En términos generales, dentro de esta forma de enseñanza, el curso fue abordado con una presentación por parte del docente de secciones completas de los cuadernillos para, posteriormente, proporcionar asesorías por equipo sobre la elaboración de su trabajo.

La exposición, fue una actividad que se utilizó en el 3º y 4º niveles al principio del semestre y que el maestro empleó para revisar la parte teórica del curso; incluso se complementó con la exposición que hicieron los equipos de temas incluidos en el material didáctico que eligieron para realizar la experiencia de investigación.

La inclusión de otras formas de trabajo como la exposición, la elaboración de un proyecto, su subsecuente puesta en práctica, así como la redacción del reporte de investigación, fueron actividades para las que se destinó una mayor cantidad de tiempo en el semestre dentro de los dos niveles señalados.

La principal razón fue que el curso de prácticas aportó las condiciones necesarias para que el estudiante elaborara una "investigación disciplinar" y/o interviniera en el estudio, diagnóstico o solución de una problemática propia de la profesión.

En consecuencia, el trabajo de asesoría se basó en los productos que los estudiantes elaboraron supervisados por el docente. Es el propio nivel de elaboración de estos trabajos lo que estableció la diferencia entre cada curso, en

cuanto a la autonomía que fueron logrando los alumnos para realizarlos y, en un sentido inverso, la dirección que proporcionó el profesor.

Es decir, en el principio de cada uno de los niveles de laboratorio, la actividad descansó mayoritariamente en la organización y planeación del trabajo a realizar y en la que el docente participó centralmente. Conforme se avanzó, la actividad se desplazó hacia la labor de los alumnos.

Con relación a los tiempos de asesoría para cada equipo, fue común que tanto alumnos como docente llegaran al acuerdo de distribuirse las 4 horas de trabajo semanal que implicaron estos cursos. En función de esta distribución y de la cantidad de equipos, el tiempo destinado para cada uno fue de 20 a 30 minutos en los diferentes casos.

Cada equipo eligió un tema que, en el tiempo de asesoría, se definió como problema de investigación a partir de la discusión sobre la elaboración del proyecto y su contenido.

Así, los alumnos fueron elaborando un trabajo que, en diferentes momentos de avance, fue supervisado por el maestro. La guía y ayuda de éste, dio como resultado la modificación del contenido del trabajo de acuerdo a la dirección señalada en la consecución de los propósitos académicos propuestos para cada nivel de prácticas.

Por otro lado, la diversidad en las formas de trabajo y lo flexible en la organización de los contenidos facilitó la existencia de múltiples modos de interacción entre el docente y los alumnos, caracterizados por una confianza particular.

A continuación se transcriben una serie de registros con el propósito de ilustrar esta forma de trabajo.

En el primer caso se trata de lo sucedido en un curso del 4º nivel de prácticas, la sesión es en el turno vespertino. Es importante señalar que para este nivel ya se tiene tres cursos precedentes en donde se han revisado elementos de metodología planeados para las prácticas de laboratorio.

El avance del semestre nos ubica en asesorías de proyectos de investigación con los distintos equipos del grupo distribuidas en 30 minutos para cada uno.

En este caso, el docente trabaja con un equipo de tres alumnas a las que les pregunta sobre su proyecto ya que, aunque se trabaja sobre los productos de los alumnos, éstos le son entregados en el mismo momento de la asesoría y el profesor ocupa cierto tiempo para leerlos dentro de la sesión.

Las alumnas le dan el escrito y el profesor lo lee durante tres minutos aproximadamente. Éste, señala un error ortográfico, comenta sobre cierta información contenida en lo que lee y pregunta si las alumnas contactaron directamente con la autora de la misma, porque es una maestra de la facultad. Con base en la lectura el profesor comenta:

M: "Ya se ve como más proyecto, se ven cositas y..."

Aa1: "Más complementado".

M: "De acuerdo a esta información, ¿cuál es su objetivo?"

Aa1,2,3: "Cómo enfrenta la mujer el hostigamiento sexual"

El profesor continúa con la lectura del proyecto.

M: "Haría falta plantear el problema de investigación, bueno, no leí todo (el proyecto) y lo hice un poco rápido. No lo vi planteado o ¿sí lo tienen señalado?"

Aa1: "¿Cómo?"

M: "Sí, que se señale aunque sea dentro del contenido: el problema que deseamos abordar es..."

Entra al laboratorio un alumno que se incorpora al equipo, la asesoría continúa:

M: "Les sugiero que partiendo de este marco teórico, después le van poniendo más información, presentan su proyecto señalando: planteamiento del problema, objetivo de la investigación, método con sujetos, materiales y el instrumento que van a utilizar, el procedimiento es muy importante y al último las referencias"

Los cuatro alumnos lo escuchan con atención y toman notas; hay un silencio de poco más de 30 segundos. Él continúa pidiendo que los alumnos precisen datos sobre el instrumento a utilizar, sobre la cantidad de aplicaciones que harán de éste, la forma en la que agruparán los datos obtenidos y el tiempo en el que le entregarán el avance de los resultados.

El maestro finaliza dando al equipo tres ejemplos de cómo plantear el objetivo del estudio y éstos los escriben. Al término se despiden y salen del laboratorio.

Existen docentes que conducen la sesión en una forma abierta, en términos de la dirección que proporcionan a los alumnos, en donde la interacción que se establece parece relajada al llevarse a cabo en un tono informal y coloquial.

Aquí, la participación del profesor nos permite caracterizar los diferentes estilos con los que se realizó este tipo de asesoría para describirla con mayor detalle como forma de trabajo.

Esto nos lleva a distinguir diferencias del trabajo con el grupo, en general, y con la forma en que se desarrolla la asesoría con los equipos en lo particular.

En este sentido también podemos resaltar distintos niveles de la ayuda que proporciona el docente y ver cómo estos niveles se van ajustando de acuerdo a la elaboración del trabajo que realizan los alumnos.

Como puede suponerse a partir de los primeros comentarios del instructor, ésta no es la primera asesoría con el equipo. Por lo tanto, detrás de la tutoría presentada hay un trabajo previo tanto del profesor como de los alumnos. Evidentemente ellos ya le han presentado el proyecto de trabajo al instructor, éste les ha hecho algunos señalamientos que ahora les permiten presentar otra versión del trabajo con respecto a la original, a la que además antecede un trabajo similar para su integración.

Adicionalmente, se han podido apoyar en los lineamientos de algún protocolo incluido en el cuadernillo, respecto a los elementos que debe incluir el proyecto para la tarea que realizan.

En este sentido, se plantea que el trabajo previo de los alumnos es la elaboración y entrega de sus productos antes de la reunión con el asesor y, por

parte de éste, un trabajo de revisión que le permitirá, entre otras cosas, establecer un claro seguimiento de los proyectos en términos de planear el trabajo de asesoría.

Sin embargo, comúnmente se asesoró sobre la elaboración de un proyecto que fue entregado en el mismo momento de la asesoría y, sin la posibilidad de una revisión previa, se destaca cierto apresuramiento por revisarlo, quizá por la necesidad de cubrir la revisión y supervisión en una misma sesión.

No obstante, la posibilidad de generar en los alumnos un conocimiento a partir del contenido, se da en el momento en que éstos modifican el proyecto, a través de los señalamientos del profesor, para una nueva revisión, es decir, el escrito es el resultado de la sesión precedente, lo que también nos muestra una forma en que se elabora el conocimiento.

La asesoría es sobre productos de los estudiantes y, aparentemente, el docente les va pidiendo el mismo trabajo a los estudiantes; sin embargo, el nivel de elaboración va cambiando, ya que cada vez tiene más elementos que lo van estructurando: al inicio se trabaja sobre un proyecto que, al final, terminará como reporte de una investigación.

En este sentido, hay un ajuste en el nivel de elaboración conforme se avanza en el trabajo, pero también se regula el nivel de exigencia por parte del profesor. A partir de este acomodo, el docente modifica la ayuda junto con los criterios de evaluación, ya que existen una serie de requisitos que deben incluir todos los trabajos, como marco teórico, planteamiento del problema, etc., y que el profesor repite en las asesorías, precisamente porque la tarea planteada al estudiante tiene una serie de metas hacia las que se le pretende conducir.

Con esto, al alumno se le aproxima a la idea de lo que es la disciplina, en términos de la investigación y, por otro lado, se le comienza a dar bases para que comprenda como la elaboración del trabajo, está vinculada con la comunicación de un trabajo profesional de investigación, sobre todo en términos de las habilidades metodológicas para plantear y abordar un problema.

No obstante, las metas hacia las que se conduce al alumno no son del todo claras ni explícitas, por lo que se espera que el docente las tenga claras, sobre

todo en la definición de problemas y la dirección a seguir para bordarlos. Incluso si al estudiante no le queda claro sobre la base de qué se le corrige, hacia dónde se le quiere llevar y hasta dónde puede llegar con su trabajo; como lo ilustra la siguiente asesoría:

El trabajo es nuevamente con un equipo de tres alumnas, con el mismo grupo de 4º nivel en el turno vespertino.

Al entrar al laboratorio el profesor les pregunta:

M: "¿Qué pasó, qué decidieron?"

Aa1: "El tema va a ser sobre el aborto y la prueba va a ser una que mida depresión".

M: "¿Cómo le van a hacer para conseguir personas que hayan abortado?"

Aa1: "Tengo un conocido en el Hospital Militar y se ofrece ayudarnos. Pero tenemos que presentarle el proyecto y el instrumento que vamos a utilizar antes de aplicarlo"

La alumna comenta que su conocido no es ginecólogo pero que puede ayudarlas porque conoce de muchos casos en dicho hospital. El instructor interviene:

M: "Pues preséntenlo por escrito lo antes posible para que aprovechen las facilidades. Tenían ya mucha información de este problema: legal, social, familiar..."

Aa2: "¿Cómo podemos presentar el proyecto?"

M: "En un tono (...) que cuando lo leas se diga: ¡chale!, el problema del aborto está grueso en México. (...) Antes que nada, una buena presentación para garantizar que la institución les dé acceso. (Qué incluya: presentación con el nombre de la institución (de la que proceden) UNAM y los nombres de los autores; antecedentes; planteamiento del problema; objetivo; método, con una descripción de los sujetos y el procedimiento; análisis de resultados; y las referencias consultadas"

El docente les sugiere que trabajen con un procesador de palabras por la facilidad que representa el uso de la información; les aclara que

quiere ver el proyecto antes de que lo entreguen en el Hospital Militar para discutir sobre él y hacerle cambios en caso necesario. Finalmente, se ponen de acuerdo para hacerle llegar el escrito, se despiden y salen del laboratorio.

Como hemos mencionado, los ajustes que hace el docente sobre la guía y ayuda que brinda a los alumnos, marcan cambios en los niveles de exigencia y evaluación de las características de los productos de los estudiantes.

A este respecto, en las asesorías presentadas podemos observar, entre otras cosas, que los diferentes equipos del grupo se encuentran en distintos niveles de elaboración con relación a su trabajo, no obstante existe una misma secuencia programada como lo es el curso en el que se encuentran.

Es importante señalar que el profesor recibe varios proyectos y que es difícil que les dé seguimiento; y si no tiene anotaciones –como se observa en el desarrollo de la secuencia estudiada– esto hace que la evaluación y la retroalimentación que pueda darle a los alumnos sea poco sistemática y pierda rigor al quedar expuesta a criterios cambiantes y no definidos por el asesor.

Con la última observación queda de manifiesto que la realización de una práctica de investigación en el laboratorio de nivel se relaciona con los alcances de un estudio profesional; ya que éste puede hacerse en instituciones de salud y, con ello, trascender el ámbito escolar. La magnitud social del problema que pretenden abordar las alumnas y el acceso para realizarla en el Hospital Militar, posibilita sus fines y permite relacionar la adquisición de habilidades metodológicas para trabajos de investigación, con la práctica profesional.

Es decir, se pone de manifiesto la relación entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento que surge de la profesión, en la cual la formación profesional del psicólogo pone énfasis en la planeación, en el estudio y planteamiento de situaciones más o menos controladas, en la observación y recolección de datos confiables a través de un método, en la definición de objetivos a alcanzar y en la elaboración de un reporte que comunique los hallazgos.

En términos de una tarea y la supervisión para desarrollarla, el docente conduce al alumno dándole pistas que lo van ubicando en la continuidad en la que

se encuentra dentro de su formación y la señalización de los pasos sucesivos para la elaboración de la tarea.

En otra asesoría con un grupo del 4º nivel de laboratorio, se puede apreciar como el docente cuestiona a un equipo acerca de la estrategia de trabajo para la práctica que desarrollan, en cuanto al instrumento y la cantidad de aplicaciones para la recogida de datos, como otra parte del proceso que siguen:

M: "A ver el cuestionario que van a aplicar"

Aa3: "Está al final del proyecto... [Pausa; como que duda continuar hablando] aquí traemos unos aplicados"

M: "Bueno, esto hay que aplicarlo ya, ¿cuántas aplicaciones pueden o planean realizar?"

Los cuatro alumnos se voltean a ver en silencio, parece que dudan qué contestar. El instructor insiste:

M: "Sí, ¿cuántos han pensado aplicar?"

Ao1: "60"

Contesta después de comentarlo en voz baja con sus compañeras [como buscando que el docente no escuche].

M: "60, ¿cuántos traen de los que ya aplicaron?"

Aa3: "Son como 15"

M: "Entonces van a ser más de 60... ¿cuándo me traen los resultados de las aplicaciones?"

Nuevamente, antes de contestar se ven entre ellos:

Ao1: "En una semana, más o menos o el miércoles de la próxima semana"

M: "Pero ustedes pueden presentar la información de una forma..., ésta va a ser su tarea, más clara (...) sí, no puedo leer todos los resultados (...) (cuestionario por cuestionario), mejor los ordenan

en tablas, gráficas o si quieren en polígonos de frecuencias. Como ustedes quieran. Entonces, ¿cuándo nos vemos?"

Otra vez por la pausa que hacen los alumnos, parece que dudan la respuesta [quizá en función de que implica comprometerse a entregar resultados]. La pausa dura medio minuto, mientras el profesor los observa y prende un cigarro:

Ao1: "Como en dos semanas, ¿no?"

M: "No sé. Ustedes digan cuándo. Ustedes lo van a aplicar y van a ordenar la información"

Aa3: "Sí, en dos semanas"

M: "¡Sale! no se olviden (...) plantear el objetivo del estudio"

De acuerdo al producto elaborado por los alumnos la asesoría se dirige con base en preguntas derivadas de su contenido y focalizadas hacia los aspectos de *metodología* necesarios para abordar un problema psicológico, ya sea disciplinar o profesional, y producir alternativas para su solución.

Aunque éste es el fin último de los cursos en su conjunto, en la sección presentada el instructor resalta la importancia de incluir y diferenciar, dentro del escrito que revisa, los elementos que articulan un procedimiento en Psicología, y el orden en que se pueden presentar, como una exigencia de procedimiento mínima a cumplir.

Aquí, la interacción que se establece en términos de la revisión del proyecto presentado, se complementa con preguntas que dirige el docente a los alumnos con la finalidad de conocer el avance de la investigación que realizan.

El instructor establece una manera de darle continuidad al trabajo ya que no sólo se refiere a la articulación del proyecto de investigación, también involucra indirectamente otras fases del proceso, como son: la recogida de datos, a través del cuestionario a aplicar, y la presentación de los resultados en tablas o gráficas.

Implícitamente, el profesor va dando la pauta para visualizar lo que posteriormente será otra fase del proceso: el análisis de los resultados.

En este contexto, las preguntas de cuántos cuestionarios se van a aplicar y cómo será presentada la información obtenida, llevan a los alumnos a definir la cantidad de aplicaciones y a establecer relación con aquellos contenidos que permitan realizar un tratamiento estadístico de los datos, por ejemplo con las asignaturas de Estadística Descriptiva e Inferencial, ya que la sugerencia es que se apoyen en estos recursos metodológicos que son antecedentes en su formación.

Sin embargo los alumnos lo relacionan con la cantidad de trabajo que implica aplicar el instrumento y, después, presentar datos en gráficas. Las miradas y comentarios entre ellos antes de contestar, pueden ser un reflejo del tiempo que involucró para los estudiantes este trabajo, quizá, por el compromiso que implica definir una cantidad precisa de aplicaciones, la fecha para presentar resultados sistemáticamente y el trabajo que se tuvo en las materias de teoría y otras prácticas.

Por otra parte, existen maestros considerados "muy buenos" académicamente porque tienden a establecer relaciones "personales" con los alumnos, promueven un ambiente de "confianza" donde los estudiantes discuten las dudas y muestran "seguridad" para exponer sus puntos de vista.

Así lo muestra el siguiente registro de lo sucedido con un grupo del 4º nivel de laboratorio. La asesoría es sobre una investigación acerca de la representación social del psicólogo. El objetivo es elaborar una red semántica sobre los adjetivos que describen al psicólogo, con base en un procedimiento determinado – propuesto por la Mtra. Patricia Meraz – que consiste en pedirles a los sujetos diez adjetivos y luego que los jerarquicen del uno al diez.

El procedimiento consiste en elegir cinco escuelas profesionales de la UNAM y obtener la muestra aleatoria de 30 alumnos en cada una, lo que implica conseguir las listas de los alumnos inscritos en cada grupo y hacer la selección; posteriormente, localizarlos y aplicarles el instrumento diseñado para tal efecto.

Desde el inicio de la asesoría, los alumnos del equipo toman la iniciativa, todos participan y dejan ver el involucramiento e interés que tienen para con el trabajo que realizan.

El docente los escucha con atención y establece con ellos un constante contacto visual, al tiempo que le hablan de su avance y las dificultades para encontrar a los estudiantes de medicina que, finalmente, los localizaron en el Hospital General. Éstos son los sujetos con los que trabajan por ahora.

Los alumnos le comentan al profesor que fueron a dicho hospital a aplicar su instrumento con grupos de los primeros semestres. "Por suerte", encontraron dos grupos que iban a tomar clase de Psicología Médica y no llegó su maestro, por lo que pudieron aplicar la prueba sin problemas.

Incluso, se muestran sorprendidos por la disposición de los estudiantes de Medicina por participar con ellos en una situación que, como ellos describen, se asemejaba a la aplicación de un examen, guardando silencio y contestando cada quien su prueba.

Los alumnos le comentan al profesor que se enteraron que las clases de Psicología Médica que llevan los estudiantes de Medicina, son impartidas por psiquiatras. Además, han detectado que no existe una opinión muy favorable para con éstas. Entonces, el docente interviene:

M: "Bueno, eso sí va a contar mucho, lo que pasaba en la clase".

Aa2: "Que eran unas clases aburridísimas, difíciles y, a parte, les llevaba tiempo".

M: "Bueno, hay que distinguir entre su opinión acerca del psicólogo y sobre sus clases".

El docente les pregunta si aclararon que se evalúan a los psicólogos y no a las clases. El equipo responde afirmativamente. Después discuten sobre cómo calificar los instrumentos:

Aa1: "Aquí tengo una duda, no recordábamos cómo calificar. Me puse a buscar y encontré las cartulinas que usé cuando expuse (este tema). Te acuerdas que habíamos visto cómo calificar ahí" [mirando al docente].

M: "Uhm. Pero, ¿no era como platicamos antes?"

evaluación, uhm, de tal forma que todo se lo traigan de la misma forma”.

Aa2: “Eso hicimos”.

M: “Sí, pero yo pensaría que, no sé si les parezca, que si lo hacen en fichas, una para cada adjetivo (...) ponen un adjetivo y ahí ponen todas las frecuencias, de tal forma que puedan intercambiar las fichas, o sea...”

Aa1: “Que sea más fácil para todos”

M: “Para todos (...) para ganar en organización. ¿Qué otra creen que les pueda ser útil?”

Aa1: “Bueno, yo lo que me pregunto es si después de esto, ¿salen los (adjetivos) positivos y negativos, o antes”.

M: “Después de esto. Por ahorita no calificamos el adjetivo, lo ordenamos”.

Aa2: “Sólo encontramos la frecuencia del adjetivo, si es cierto”.

Por último, el docente les ofrece conseguir tiempo en la computadora para introducir la información y hacer el análisis estadístico.

En esta sesión observamos cómo los alumnos llevan la iniciativa. El docente interviene para centrar la actividad hacia el objetivo de su trabajo y, después, para recordar un arreglo relativo a la calificación de los adjetivos. Los estudiantes muestran haber discutido este punto; la facilidad y los ejemplos formulados apoyan esta inferencia. De hecho, ellos tratan de “corregir” un error.

Posteriormente, el maestro pregunta cómo categorizar los adjetivos, siguiente paso en este procedimiento.

La suposición del docente acerca de la cantidad de adjetivos es cuestionada por la última alumna. La familiaridad con los datos le permite externar esta duda. Pero también se lo permite la situación de asesoría que se da a través de un contacto cercano entre el profesor y las alumnas.

Las participaciones constantes e iniciativa corresponde con las interrogantes y puntualizaciones del docente. La estructuración adecuada de la secuencia;

exposición–preguntas–respuestas–exposición–preguntas, parece ser una estrategia didáctica “exitosa”. El maestro, en comentario aparte, afirmó utilizar un método “mayéutico” durante sus asesorías que le permite trabajar adecuadamente, lo cual implica mucha actividad con los estudiantes, apoyar sus investigaciones, establecer la interacción personalizada y crear buen clima para laborar.

Podría decirse que el equipo aprovecha la situación de revisión al llegar con una notoria claridad de lo que han hecho y de que en este espacio, la asesoría propiamente, se les va a guiar en su trabajo.

La descripción que hacen del avance de su trabajo apoya tal idea. Con seguridad, llegan esperando la guía, orientación y ayuda que les dará el instructor. Éste aprovecha el involucramiento de las alumnas con el fin de crear una actitud favorable para un trabajo de tipo metodológico.

La interacción desarrollada se convierte en un diálogo, entre maestro y alumnas, que tiene las siguientes funciones dentro de esta asesoría: informar al maestro del avance del trabajo (contextualizarlo); exponerle con claridad sus necesidades y demandas académicas; y que éste pueda focalizar el recurso didáctico con el que dará apoyo, guía y ayuda al equipo en la realización de su tarea.

Siguiendo la secuencia presentada, una alumna utiliza un ejemplo y pasa a exponer. El maestro la sigue y dirige a través de preguntas.

Además va dando pistas para la comprensión de que las alumnas están desarrollando un procedimiento, desde la utilización del procedimiento mismo; es decir, señalando que ahora están dando un paso dentro del trabajo y que el mismo se compone de otros elementos.

En este sentido, es importante puntualizar que lo realizado por el equipo ha comprendido una tarea previa que incluye: marco teórico, objetivo, definición de sujetos y materiales, procedimiento con una estrategia de medición, como *fundamentos mínimos en la elaboración del proyecto de su práctica*.

En el trayecto, los estudiantes enfrentan problemas y les surgen dudas. El profesor los escucha, pregunta y, con ello, busca orientar, dirigir y ayudar al

equipo hacia la consecución de los pasos originalmente trazados y dejar implícito que hay un método y un procedimiento elaborados. Los remite indirectamente a elementos que deben tener contemplados previamente, como un procedimiento a seguir dentro de la investigación que realizan.

En la última parte, el docente dirige la atención de los alumnos hacia la articulación de un método que les permita ir visualizando la forma en que clasificarán y agruparán los datos obtenidos.

Éste les propone una forma y la explica, con lo que dirige la ayuda a la planeación del trabajo en otra de sus etapas: el análisis de resultados.

El maestro conoce el proceso de investigación, apoya y ayuda al equipo en la comprensión de éste, pero no diciéndoles todo sobre él, sino que da pistas para que lo ubiquen poco a poco en la elaboración.

Las prácticas de investigación fueron una modalidad a través de la cual se enfocó la enseñanza de habilidades básicas de investigación en los cursos de laboratorio, a partir de mostrar a los alumnos los pasos básicos para el diseño y aplicación de un proyecto de investigación en el contexto de la enseñanza de habilidades básicas en metodología, en el campo de la formación profesional del psicólogo.

Por otra parte, esta modalidad de enseñanza–aprendizaje nos permite ver el tipo de relación que se puede establecer entre el profesor y los alumnos. En el caso de la información presentada, podemos hablar de una relación cercana y describirla en términos de un vínculo de tutoría entre el profesor y el alumno y las ventajas que tiene para la obtención de un aprendizaje en los alumnos.

Las ventajas que esta relación supone en situaciones de aprendizaje, han sido estudiadas por diversos autores en el marco de la psicología cognitiva. De esta manera, las diferentes ideas que se han formado a este respecto, permiten ubicar a la educación como una extensión del diálogo con el que el individuo aprende a construir conceptualmente su mundo con ayuda o “andamiaje” de parte de un experto.

La forma que adopta este diálogo se ve determinada por los objetivos particulares que la animan, así como por las condiciones en las que se establece.

Así, podemos decir que las ayudas del profesor y su labor en conjunto, lo convierten en tutor del aprendizaje de los alumnos, ya que es él quien guía y supervisa el desarrollo educativo que permitirá la incorporación del estudiante a la cultura de su formación profesional en el campo de la Psicología.

Desde esta perspectiva, los alumnos aprenden las formas del trabajo profesional mediante las prácticas de hacer y ejecutar aquello en lo que buscan convertirse. Esto pueden lograrlo a través de la ayuda y mediación del docente en las prácticas educativas y en la que la interacción entre ambos es esencial (Díaz Barriga y Hernández, 1997).

En este sentido, autores como Coll (1988; citado por Díaz Barriga y Hernández, *op. cit.*), hablan de la importancia de un aprendizaje significativo en dos niveles: el de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y el de los mecanismos de influencia educativa que lo orientan.

En el primer caso, es posible ubicar al alumno como el responsable de su propio proceso de aprendizaje en un contexto en el que desarrolla una actividad mental constructiva aplicada a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración en donde el estudiante no descubre o inventa el conocimiento escolar, sino que lo reconstruye en el ámbito personal al acercarse progresiva y comprensivamente a lo que representan y significan los contenidos escolares como saberes culturales.

Esta elaboración implica que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe a partir de relacionarla con sus ideas y conocimientos previos, atribuyendo significado al marco explicativo de dicho conocimiento.

En el segundo caso, hablamos de la influencia educativa que orienta el aprendizaje y en la que el docente juega un papel fundamental al vincular los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Parte de esta influencia educativa, ampliamente estudiada, se conoce en la literatura especializada como el *traspaso de la responsabilidad y control que cede el docente a sus alumnos.*

El concepto de traspaso ha sido estudiado como un proceso de ayuda y soporte para el aprendizaje. Diversos trabajos llevados a cabo desde la perspectiva cognoscitiva, permiten establecer que éste es uno de los mecanismos básicos de influencia educativa que actúan directamente sobre el aprendizaje a partir de la interacción del profesor con sus alumnos (Gispert y Onrubia, 1997).

Aunque la mayoría de trabajos dentro de este campo de estudio se han llevado a cabo con niños de edad escolar, el apoyo teórico y empírico de la noción de traspaso, nos permite sustentar el análisis de las prácticas educativas en el dominio de los contenidos curriculares de la enseñanza universitaria, y apoyar la perspectiva sociocultural de la formación profesional.

Según estos autores, el traspaso es un mecanismo a través del cual el profesor brinda a sus alumnos una ayuda educativa que se va ajustando a los diferentes momentos por los que atraviesa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los cursos de laboratorio, principalmente en la secuencia estudiada, tuvieron como contenido básico la enseñanza de habilidades metodológicas a través de formas de trabajo que implicaron un mayor nivel de elaboración y, por tanto, responsabilidad y control en ascenso, cedidos del profesor al alumno.

El análisis de las formas de trabajo en los laboratorios adquiere un sentido particular en términos de la ayuda que el docente brindó a los estudiantes, el aprendizaje significativo que fueron logrando éstos, y el traspaso de la responsabilidad del aprendizaje a los alumnos para el logro de los propósitos académicos de cada curso.

Acordes con distintos estudios realizados, los resultados encontrados en esta investigación, permiten identificar el proceso progresivo del traspaso del control y la responsabilidad, del docente hacia el alumno en la actividad conjunta que realizan en las diferentes situaciones de aula analizadas.

Gispert y Onrubia (*op. cit.*) señalan una serie de indicadores que muestran dicho proceso y que son comparables con nuestros hallazgos:

- Variación del grado de control en las formas de organización de la actividad.

- Propuesta de tareas progresivamente más abiertas y con más opciones.
- Retirada progresiva de apoyos.
- Aumento del tiempo para ciertas tareas y disminución para otras.
- Utilización combinada de actividades con distintos grados de autonomía.
- Modificación de las ayudas en función de las dificultades de los alumnos: resolución directa de la dificultad, ofrecimiento de pistas o claves al alumno, o devolución de la dificultad al alumno para que intente resolverla de manera autónoma.
- Observación constante de las ejecuciones de los alumnos.
- Ofrecimiento de ayudas específicas y personalizadas en algunos momentos del proceso.
- La asunción o no, por parte del profesor, de que ciertos conocimientos ya son conocidos por los alumnos y el tratamiento de determinada información como nueva o dada.

Es posible describir los procesos de influencia educativa a partir de estos indicadores, analizar las formas de trabajo observadas en torno a la enseñanza en los laboratorios, descubrir cómo se dio este proceso en las prácticas y cómo podemos utilizarlo como herramienta conceptual de análisis.

Por otra parte, nuestros hallazgos reflejan situaciones con un manejo de procedimientos relativamente delimitados y definidos que muestran la elaboración y grado de complejidad de las tareas de prácticas en los laboratorios.

Ya se ha señalado que el profesor, como tutor del alumno, guía y cede la responsabilidad al estudiante en su proceso de aprendizaje, ajustando la ayuda de acuerdo al avance que logra en la comprensión y ejecución de la tarea y, más específicamente, en la obtención de las habilidades metodológicas con las que podrá enfrentarse a la vida profesional.

El trabajo que se generó en los cursos estudiados se basó en la réplica y diseño de procedimientos que llevaron al alumno a generar distintos tipos de productos y, al docente, a desarrollar alguna estrategia para su evaluación. En

esta sucesión de trabajo, fue fundamental el compromiso del profesor para el logro o no de los objetivos académicos.

La enseñanza de habilidades metodológicas en la formación disciplinar y profesional del psicólogo, puede revisarse considerando el tipo de ayudas que el docente prestó sobre la marcha, precisamente porque éste no contó con indicadores confiables para evaluar el trabajo que elaboraron los alumnos.

El profesor no siempre contó con elementos que le permitieran evaluar los diferentes productos estudiantiles y ubicar así la ayuda necesaria.

En este sentido, una interesante propuesta nos permite ubicar el tipo de contenidos revisados en los laboratorios, como contenidos procedimentales y derivar así su evaluación.

De acuerdo a Coll y Valls (1992; citado por Orrantia *et. al.* 1997), el trabajo con procedimientos debe tomar en cuenta dos aspectos fundamentales: la obtención del conocimiento suficiente referido al procedimiento, es decir, las acciones que lo forman, las condiciones en que opera y el orden en que se dan; y el uso del conocimiento en situaciones particulares.

Según estos autores es posible evaluar lo que los alumnos son capaces de hacer con ayuda de alguien más experto, como el profesor, a diferencia de lo que son capaces de hacer por sí solos.

En este sentido, dicha visión nos aporta elementos para revisar y analizar las situaciones de aprendizaje en las prácticas de laboratorio y aportar fundamentos para convertir en un instrumento de evaluación la ayuda que presta el docente y la relación que establece con el alumno.

Distintas investigaciones en el campo de la evaluación se han llevado a cabo utilizando tareas que no guardan relación con contenidos académicos. No obstante, los autores de estos estudios coinciden en destacar la necesidad de construir tareas que aporten información sobre el potencial de desarrollo del alumno en habilidades y conocimientos específicos que se enseñan en la escuela (Orrantia *et al., op. cit.*), y que aquí podemos señalar como la enseñanza dentro de la formación profesional.

En particular estos autores proponen la evaluación de la zona de desarrollo próximo como un mecanismo de evaluación de amplia aplicación educativa, tomando en cuenta lo que el alumno es capaz de hacer con la ayuda de otra persona y en donde será fundamental considerar la cuantificación del potencial de aprendizaje y el tipo de tareas que se utilizan.

Como propuesta, la evaluación de la zona de desarrollo próximo nos permite visualizar algunos componentes que es necesario tomar en cuenta para tratar de establecer una valoración que vaya más allá de los productos estudiantiles y nos permita identificar en qué parte del proceso se encuentran las dificultades que presentan los alumnos. Incluso, identificar si éstas se presentan en los mismos pasos sucesivos durante el desarrollo del procedimiento.

Por otra parte, en concordancia con los autores mencionados, identificar estas dificultades nos permitirá focalizar la ayuda en aquellas partes del proceso que lo necesiten y, finalmente, determinar una secuencia de ayudas a través de una determinada zona para alcanzar un objetivo determinado.

La revisión de este proceso, su explicación en términos de las ayudas que proporciona el docente para que los alumnos generen autonomía y control de su propia formación como parte de un aprendizaje significativo y las posibilidades para establecer mecanismos de evaluación que nos permitan conocer su desarrollo, merece mayor atención dentro del análisis de la transmisión de habilidades profesionales en la formación de psicólogos.

En el siguiente capítulo se aborda en particular cómo es la enseñanza de las habilidades profesionales y cuál es el sentido que adquieren en la formación, disciplinar y profesional, del psicólogo.

CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN DE HABILIDADES METODOLÓGICAS.

• LA METODOLOGÍA EN LA DISCIPLINA

Desde la perspectiva de los cursos de prácticas estudiados, uno de los elementos básicos dentro de la formación del psicólogo es la enseñanza de las habilidades metodológicas de investigación.

No obstante, esto no es reconocido con claridad y ha sido poco explorado en la estructura curricular vigente.

Quizá el rasgo que más lo define es el hecho de que las prácticas de laboratorio se propusieron durante un tiempo como un currículo independiente del formalmente establecido para la enseñanza de la Psicología en nuestra Facultad (*Hernández y López, 1990, pág. 200*).

De la misma manera, más recientemente otros autores han señalado que el actual currículo de la Facultad no posibilita en los alumnos el desarrollo de habilidades metodológicas y conceptuales en el orden de la intervención profesional (Santoyo y Sánchez, 1996), y muestra una relación desfavorable entre ésta y el currículo paralelo de prácticas escolares (Acuña y Castañeda, 1996).

De esta manera en los diferentes semestres de la carrera existen prácticas que intentan cubrir, de la misma forma, el servicio social, las prácticas de los programas de estudio y la elaboración de la tesis (Facultad de Psicología, 1997).

Con relación a los cursos de laboratorio, la enseñanza de las habilidades metodológicas fue interés en diferentes tentativas y secuencias de cursos de prácticas, incluida la estudiada en este trabajo, instrumentados por el área de *Psicología Experimental* a través de lo que se denominó *Coordinación de Laboratorios* (a dicha área actualmente se le denomina de *Procesos Básicos y Metodología*).

Asimismo, la enseñanza metodológica se ha tratado de incluir en la formación profesional a partir de diferentes cursos teóricos del tronco básico, ya

sea organizados por la misma Coordinación de Laboratorios, en su momento, o por las diferentes áreas de preespecialización.

Los cuatro cursos de prácticas que han sido objeto de este estudio, tuvieron como característica común la transmisión de un lenguaje especializado en el terreno de la disciplina y la profesión para iniciar al alumno en la comprensión de las habilidades metodológicas dentro de su formación profesional.

Desde el punto de vista de la disciplina, los profesores proporcionaron a los alumnos nuevas formas de hablar acerca de temas particulares en el ámbito de la Psicología como ciencia. Se trata de la transmisión de un código que permite al estudiante comprender el campo del saber disciplinario y su aplicación en la investigación.

Se inició en estos cursos la enseñanza de distintos tipos de destrezas que, en conjunto, conformaron las habilidades básicas de investigación, elementos necesarios para iniciar, desarrollar y resolver problemas disciplinares o profesionales, a partir de la réplica de algún experimento clásico o la intervención profesional.

Se trata de una actividad científica que, a lo largo de la historia, ha generado un conocimiento diversificado en múltiples enfoques y explicaciones, dando lugar a los componentes disciplinares que conforman la cultura psicológica con la que se interpretan, analizan y cuestionan los fenómenos y objetos de estudio con un lenguaje, lógica y parámetros propios del campo disciplinar y profesional (Meraz, 1989).

En principio analizaremos cómo se planteó la transmisión de las habilidades metodológicas desde el enfoque de la disciplina y después, cómo en términos del campo de la intervención profesional.

Con relación a la disciplina, adquieren un sentido particular las formas de transmisión del conocimiento que se genera en la Psicología, así como los métodos, procedimientos e instrumentos como elementos del desarrollo del discurso psicológico.

La formación propuesta con estas prácticas de laboratorio, involucró el desarrollo en el alumno de habilidades metodológicas de investigación para documentar, planear, generar hipótesis, elegir estrategias de medición, recolectar datos, organizar y analizar información y comunicarla.

La enseñanza de las habilidades metodológicas en los alumnos, como aspecto central de las prácticas de laboratorio, se desarrolló con una visión de conjunto sobre las necesidades de preparación de los estudiantes y su relación con las áreas terminales.

En este contexto las habilidades básicas de comunicación y documentación, observación y medición, y diseño, planeación e instrumentación de la investigación, formaron parte de los cursos con un orden sistemático que conformó la secuencia estudiada.

Con relación a la enseñanza de las habilidades de observación y medición, el trabajo realizado en el salón de clases se llevó a cabo a través de réplicas sistemáticas de experimentos clásicos de la Psicología, en las que el maestro dirigió la actividad de los alumnos.

A continuación presentamos una parte de un registro para ilustrar el tipo de habilidades de observación y medición implicadas.

Este segmento lo hemos utilizado para hablar acerca de las prácticas dirigidas como una forma de trabajo en los laboratorios. No obstante aquí queremos señalar el tipo de habilidad básica transmitida en el contexto del desarrollo disciplinar, por lo tanto tiene un propósito distinto.

Se trata de un grupo del 2º nivel de laboratorio que cursa la asignatura teórica de Aprendizaje y Memoria del tercer semestre de la carrera. La práctica es sobre Moldeamiento de la conducta de palanqueo en animales experimentales (ratas de laboratorio), cuyo manejo y cuidados se han introducido en una visita previa al bioterio de la Facultad.

Conforme los alumnos llegan al laboratorio, se acomodan en los cubículos laterales para instalar el equipo que utilizarán durante la sesión y que consiste en

caja y sujeto experimental y estímulos reforzadores. Antes de iniciar, el profesor introduce la práctica:

M: "Vamos a trabajar moldeamiento. Después de que metan a la rata en la caja de Skinner la dejan unos 10 ó 15 minutos. Después comienzan el moldeamiento; le dan un pedacito de comida cuando se acerque al comedero, nada más para que asocie el discriminativo. (...) Voy a pasar a cada cubículo a decirles cómo se conecta el equipo".

El maestro entra a los diferentes cubículo para señalar cómo se conecta la caja experimental, sus dispositivos mecánicos y precisar su funcionamiento. En un equipo comenta lo siguiente:

M: "La comida, que es el estímulo reforzador, se la dan con la mano (en el comedero). (...) Cuando metan a la rata lo más importante es que empiece a asociar la señal con el reforzador. La señal es el discriminativo (...) vamos a empezar con el moldeamiento (...) presentan la señal cuando se acerque al comedero y entonces le dan un pedacito de comida. Después nos enfocamos al palanqueo (...) trabajen unos 20 minutos a ver cómo resulta"

Los alumnos de este equipo se han mostrado atentos a la explicación del profesor. Entre ellos se ponen de acuerdo para las *contingencias de reforzamiento* e inician la actividad.

En otro momento de la práctica, el docente llama la atención hacia el diseño, planeación e instrumentación de la investigación como parte de la enseñanza de las habilidades básicas de investigación.

A continuación presentamos el fragmento de una observación para ilustrar esto:

Se trata de una clase con el mismo grupo de 2º nivel de laboratorio con la práctica sobre Moldeamiento, después de que el grupo ha trabajado 5 sesiones previas. En el momento en que se encuentran, los alumnos aplican diferentes programas de reforzamiento para la conducta de palanqueo en el sujeto experimental (rata).

Cuando inicia la sesión, el maestro se dirige al grupo:

M: "Ya saben lo que tienen que hacer, ¿no?"

Aa1: "Estamos haciendo un programa de razón variable, pero no entendimos bien".

M: "A ver, estamos en razón variable. Las respuestas van a ser reforzadas en distinta cantidad. Del total de respuestas tienen que obtener un promedio que va a ser la cantidad de reforzadores que presenten (...) el total de respuestas es la suma de la razón variable. Por ejemplo, si su promedio de respuestas es 10, van a darle a la rata 10 reforzadores, que son promediados, ¿está claro?"

Aa1: "¿Vamos a reforzar cada 10 respuestas?"

El profesor intenta aclarar y sube el tono de su voz.

M: "Las respuestas van a ser reforzadas en distinta cantidad. La cantidad de reforzadores va a depender del promedio que obtengan con la suma de las respuestas que establezcan [utiliza el pizarrón] en un programa de razón fija la presencia del estímulo reforzador es predecible por la rata. En uno de razón variable no es predecible. (...) Tienen que establecer la cantidad de respuestas variables que le pidan a la rata; después promedian estas respuestas y dan esta cantidad de reforzadores. (...) Supongamos que les voy a pagar por un trabajo. Voy a pagarles en diferentes momentos según la razón variable que establezca. (...) Ustedes no van a saber cuando van a recibir el pago. Voy a pagarles en 10 ocasiones, pero en diferentes momentos según la razón que establezca. (...) Quiero que me entreguen 3 horas de registro con este programa. Vayan tomando el tiempo para ver las respuestas en función del tiempo".

A lo largo de la explicación los alumnos del grupo han escuchado con atención al maestro. Éste, pide que los equipos se incorporen al trabajo en sus cubículos y se dirige a asesorarlos.

En las secciones presentadas se puede apreciar, a partir de los señalamientos del profesor, los requerimientos de observación, medición, planeación, diseño e instrumentación que requieren los alumnos para realizar la práctica.

En un sentido más amplio, entran en juego la comprensión y dominio de habilidades metodológicas básicas, expuestas en el terreno de un enfoque específico de investigación, como lo es el *Análisis Experimental de la Conducta (AEC)*.

Así lo muestra el hecho de que el docente señala el tipo de conductas que, bajo este enfoque, requieren observar y registrar los alumnos para el desarrollo de la práctica, así como las actividades de planeación, diseño y puesta en operación que requiere la réplica de este experimento clásico, como lo es el moldeamiento de la conducta.

Con esta actividad, por otra parte, se rescata una parte sustancial de la formación disciplinar, al ejemplificar los métodos, procedimientos e instrumentos que han desarrollado un enfoque particular de conocimiento, como discurso teórico.

La práctica llevada a cabo como réplica de un experimento clásico de investigación disciplinar, tuvo el propósito de ejemplificar cierta innovación al desarrollo y construcción de la ciencia psicológica (Meraz, 1989, pág. 5).

Los conceptos utilizados por el profesor, permiten hacer esta afirmación, ya que éstos son conceptos sustentados teóricamente en el *AEC*, como: cámara experimental de Skinner, Moldeamiento, estímulos reforzador y discriminativo, entre otros.

Asimismo, el lenguaje utilizado por el docente da cuenta del método, el procedimiento y el instrumento de medición necesarios en esta demostración, con lo que se le ofrece al alumno un ejemplo disciplinar para analizar un discurso psicológico específico.

Aunque a lo largo de los cuatro cursos de prácticas quedó de manifiesto la enseñanza de habilidades metodológicas básicas. Particularmente dentro del 2º nivel de prácticas se incluyó la visión del saber y el hacer en Psicología, como una posibilidad de establecer el sustento teórico y práctico de esta enseñanza en el terreno de la disciplina y la intervención profesional.

De esta manera, la metodología en la disciplina se planteó originalmente en la primera parte del 2º curso de laboratorio, dentro de la secuencia estudiada y consistió en realizar una serie de réplicas sistemáticas con el propósito de mostrar los métodos, procedimientos e instrumentos desarrollados dentro del discurso disciplinar, tomando ejemplos particulares de la ciencia psicológica.

El objetivo último fue el de mostrar al alumno el proceso de producción del saber y conocimiento psicológico, a partir de acercarlo a un camino de producción de conceptos comprometidos con el saber y el incremento del conocimiento científico y enseñarle que él también participa en la producción o reproducción de un saber determinado (Meraz, 1989, pág. 35-36).

• LA METODOLOGÍA Y LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

La enseñanza de las habilidades metodológicas básicas se centró en el ámbito de la investigación disciplinar y la intervención profesional. Esta división formó parte del contenido programático del 2º curso de prácticas de laboratorio. No obstante, esta relación se mantuvo a lo largo de los cursos de los cuatro niveles dentro de la secuencia estudiada.

El segundo curso abordó de manera central el Saber y el Hacer en Psicología. En principio se llevaron a cabo réplicas de experimentos clásicos con el propósito de ilustrar el desarrollo de la disciplina científica, enfocado al Saber.

Posteriormente, se revisaron algunos ejemplos clínicos y educativos en términos de la intervención psicológica con el propósito de mostrar al alumno el panorama del Hacer en Psicología, a partir de vincularlo con sus campos de aplicación.

Aquí nos referiremos a las habilidades necesarias para la intervención profesional en el marco de las prácticas de laboratorio estudiadas, en donde uno de los elementos básicos fue la transmisión del significado de la formación metodológica de los estudiantes de Psicología. El siguiente fragmento de una observación ilustra esta afirmación.

Se trata de las prácticas de *Aprendizaje y Memoria*, del tercer semestre de la Licenciatura, y se sitúa al inicio del curso de 2º nivel de laboratorio.

Como ya hemos señalado, este nivel tiene como propósito ubicar al alumno en la comprensión de la Psicología como un saber y un hacer a través de la revisión de los diferentes métodos, procedimientos e instrumentos que la definen como ciencia y como profesión, dentro del contexto del conocimiento que generan cada uno de estos ámbitos. Así, la profesora comienza la sesión:

M: "Vamos a comenzar el día de hoy haciendo un encuadre general (...) para empezar a caminar todos juntos. (...) Vamos a delimitar este gran campo de trabajo psicológico llamado Aprendizaje y Memoria, para decir que vamos a tratar de hacer en este espacio algo que vamos a llamar prácticas [lo escribe en el pizarrón] y es el primer concepto que quiero caracterizar para que tengamos un punto de partida común. (...) imagínense que están en secundaria y tienen la materia de Física, en la cual su profesor de teoría les da todos los conocimientos, principios, leyes, fórmulas, en su salón de clases y después se los lleva a un lugar llamado laboratorio. (...) (Ahí) el profesor se pone frente al grupo y hace una serie de trucos mágicos en donde junta sustancias y se convierten en verde y el alumno observa. (...) Podemos decir que esta noción de prácticas es demostrar los principios, las leyes y los conceptos que el profesor enseñó en el salón de clases (...) en este caso tenemos un concepto de prácticas como una demostración. Pero también podemos tener un concepto de prácticas en términos de que el ejercicio profesional se hace afuera de los espacios y recintos universitarios y entonces tenemos algunas demandas estudiantiles de formación, tenemos prácticas reales (...) prácticas en escenarios naturales. Es decir, basta de resolver problemas ficticios, vamos a la industria, a las comunidades, al campo, al escenario que puede demandar el ejercicio profesional de un psicólogo (...) en este caso se habla de que la práctica tiene que resolver problemas. (...) Una tercera posición de prácticas implicaría que la práctica tiene que ser fundamentalmente creatividad (...) significa que el alumno tiene que adquirir la capacidad de dialogar con la naturaleza, con el mundo, de entenderlo, de preguntarle una serie de interrogantes que, convertidos en problemas de investigación, posibilitan el desarrollo de estrategias metodológicas que conlleven a una explicación. (...) (En este sentido) la práctica tendría que ser el desarrollo de las potencialidades científicas en los estudiantes en el plano real,

profesional, en el plano de las herramientas y las acciones pues vamos a tener una práctica que me posibilite complementar mis conocimientos, demostrando principios, haciendo evidente lo que el libro me dice. (...) La noción de que la práctica tiene que preparar para la solución de problemas reales y concretos (...) lo vamos a hacer al interior del laboratorio (...) vamos a tratar de ver qué implicaciones tiene en diversas áreas y campos de acción de la psicología, como profesionales”.

La maestra continúa su exposición y en diferentes momentos pregunta si queda claro para los estudiantes, éstos por el momento no participan, más bien se muestran atentos, incluso anotan en sus cuadernos lo escrito en el pizarrón.

En la parte presentada, la profesora inicia contextualizando al alumno en el curso de prácticas y su relación con la materia teórica de *Aprendizaje y Memoria*, de la que fue requisito.

Este encuadre le sirve para conectar al grupo con distintos significados de prácticas. Después llama la atención hacia el sentido que adquieren específicamente para la formación metodológica del psicólogo.

La profesora muestra la importancia de aprender a “dialogar con la naturaleza” a partir de desarrollar en los alumnos habilidades metodológicas de investigación y ejemplifica la estrecha relación que tienen con las habilidades profesionales que se le demandan al psicólogo.

Lo señalado por la maestra ofrece al alumno los antecedentes para la comprensión de los significados y la relación que tienen en su formación las prácticas de laboratorio.

En primer lugar, señala que la práctica es una demostración que el maestro realiza de la teoría en condiciones controladas de laboratorio.

La docente llama la atención del estudiante hacia la noción de las prácticas que se llevan a cabo en escenarios naturales del ejercicio profesional. De esta manera enfatiza sobre el ámbito de las competencias profesionales de su formación como psicólogo.

Hasta aquí dirige al alumno en la comprensión del tipo de habilidades que implican el “desarrollo de sus potencialidades científicas” que le permitirán intervenir en la solución de problemas profesionales.

Esta intervención, planteada a futuro por la maestra, representa una integración de los significados de prácticas que cierran el círculo de su explicación: el alumno estará en condiciones de desarrollar habilidades en metodología para generar una capacidad científica aplicable en el plano profesional.

Este es un ejemplo de la forma en cómo se introduce con los estudiantes la importancia del desarrollo de sus potencialidades científicas. Ahora, se necesita delimitar el tipo de habilidades específicas que lo posibiliten.

A este respecto podemos ubicar otro momento de los cursos de laboratorio para ilustrar la continuidad de la secuencia de prácticas en cuanto a la obtención de habilidades particulares en el ámbito de la metodología y la intervención profesional.

Se trata de la introducción del curso, con un grupo de 3º nivel de laboratorio, en donde se señalan las actividades que se desarrollarán durante el semestre:

M: "La idea es que hoy seleccionen los temas que van a trabajar en equipo para empezar a definir las características de los proyectos con base en los protocolos. (...) Necesitamos organizar a los equipos y empezar a revisar el material para saber qué es lo que se va a hacer del trabajo y dividir los equipos por horarios de asesoría. (...) Los temas del cuadernillo son de libre elección, lo importante en este curso sería la elaboración del trabajo y poner en práctica la metodología".

Con el cuadernillo de prácticas, el profesor continúa la exposición:

M: "Iremos explicando cada uno de estos proyectos para que de aquí elijan el tema y después consultaremos el protocolo del cuadernillo. (...) El día de la asesoría nada más veremos las dudas que hay sobre el desarrollo del proyecto, el diseño de la investigación, los sujetos, las aplicaciones y las formas de reportar los resultados".

Aa1: "¿Cómo se va a llevar a cabo el trabajo de investigación?".

M: "En primer lugar ya están los protocolos (...) no tendríamos que elaborar un proyecto desde el principio. (...) La intención es que se acople esta práctica con la materia de teoría, porque cualquiera de estos protocolos o proyectos plantean una parte de metodología que tiene que ver con lo que ustedes revisarán en la teoría de Pensamiento y Lenguaje (...) la intención es más que nada ensayar algunos de los temas principales del método y ponerlos en práctica. (...) Aquí en el laboratorio se enfatiza más la parte metodológica que teórica, por eso el desarrollo del método es el contenido principal del trabajo. (...) La evaluación consistiría en que cada vez que tengan asesoría, tengan presente que se revisaría parte del trabajo realizado para la aplicación del proyecto (...) y finalmente el reporte de los datos".

En la sección expuesta el profesor define las actividades generales que llevarán a cabo tanto él como los alumnos para el desarrollo del curso y deja ver sus responsabilidades en este tipo de trabajo.

Como se ha señalado, la forma de trabajo en este nivel de prácticas se basó en una serie de protocolos de investigación, a manera de proyectos semiestructurados, que posibilitaron abordar problemas de investigación disciplinar y profesional.

En estos protocolos se ofrecieron lineamientos mínimos para orientar la elaboración de proyectos de investigación a fin de evitar la dispersión de los alumnos y promover sus aportaciones personales.

El marco central de la actividad fue el desarrollo, en los alumnos, de las habilidades de diseño de la investigación, toma de decisiones y estrategias generales, para abordar problemas psicológicos disciplinares e intervenir en problemas propios del ejercicio profesional, como parte de la formación.

Entre el tercer y cuarto nivel de laboratorio se planteó una forma de trabajo similar en términos de la elaboración de una investigación con el propósito de aplicar la metodología. La diferencia fue que en el último curso no se contó con los protocolos del cuadernillo de prácticas. No obstante en este nivel, se siguió la estrategia de que los alumnos eligieran temas para llevar a cabo una

investigación, con base en una forma de trabajo similar al curso anterior y en la que el instructor asesoró a los estudiantes en equipos para el desarrollo de proyectos de investigación.

Incluso se dieron casos en los que se tomaron como base los protocolos del cuadernillo del 3º nivel para estas prácticas.

De esta manera las actividades del 4º nivel tuvieron que ver con una estructura de organización del trabajo en la que los alumnos realizaron prácticas de investigación con la intención de poner en práctica la habilidad de diseñar parte de la experiencia y llevarla a cabo con sus implicaciones metodológicas.

Fue así que la relación entre la formación de habilidades metodológicas y la intervención profesional se vio complementada con el desarrollo de proyectos de investigación, ya fuesen elaborados a partir de protocolos o sin esta estructura previa.

El siguiente fragmento ilustra una asesoría en el 4º nivel. Se trata del trabajo con una alumna que, por razones "personales", no trabaja en equipo. Ella realiza una investigación sobre la autoestima en trabajadores universitarios de intendencia, técnicos y académicos, basada en un estudio hecho por L. Reidl. El profesor revisa los avances del proyecto que le entrega la alumna y después comenta:

M: "Este tipo de pruebas presenta problemas porque la autora no aclara cómo determina la autoestima en los trabajadores de su muestra. (...) Puedes sacar una cita para entrevistarte con Lucy Reidl y le puedes mostrar tus resultados para que te sugiera algún tipo de interpretación".

Aa1: "Me interesa hacer bien el trabajo, además es la misma investigación para la materia de Psicología Diferencial".

M: "No hay ningún problema, es más, de aquí puede salir hasta tu tesis (...) yo conozco gente que puede ayudarte para que se publique tu trabajo".

En todo momento, la alumna se muestra atenta a las indicaciones y sugerencias del instructor. Se ponen de acuerdo para verse la próxima sesión y se despiden.

En esta sección se puede apreciar el trabajo de asesoría, respecto a un proyecto de investigación, en una fase de diseño, ya que la plática es sobre el planteamiento del problema y la estrategia a seguir para abordarlo con una metodología particular.

En este sentido, la alumna puede delimitar más su trabajo, a partir de seguir los consejos del asesor.

La elección del tema, la población y la muestra, reflejan la posibilidad que tienen los alumnos de desarrollar un trabajo de intervención psicológica. Asimismo, la posibilidad de titulación que señala el profesor a partir de obtener de aquí un trabajo de tesis, representa otro de los alcances de estos productos de las prácticas.

En otra asesoría, esta alumna muestra avances con relación a la actividad precedente. Ha delimitado el objetivo del estudio y elegido tres escalas para la recogida de datos en función de su población y muestra. Los instrumentos miden *autoestima*, *desarrollo moral* y *valores*, y se presenta a la asesoría con algunas aplicaciones para que el instructor las revise.

Aa1: "Ya traigo algunas aplicaciones, no son muchas porque no ha sido fácil aplicar las tres pruebas".

M: "¿Cómo traes los resultados?"

Aa1: "Traigo las pruebas ya contestadas".

M: "Así es muy difícil ver los resultados, de uno por uno".

Aa1: "¿Cómo sería mejor para ti?"

M: "Puedes vaciar la información en tablas (...) para después interpretar los datos. (...) ¿Qué prácticas de estadística llevaste?, a estas alturas (de la carrera) debes manejar algunas pruebas estadísticas".

Aa1: "Nos han enseñado el SPSS".

M: "Hay pruebas para saber si hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. (...) Tienes que estudiar qué tipo de prueba te conviene más tomando los resultados de tus aplicaciones (...) la consigna es: qué prueba estadística puedo aplicar para saber si hay diferencias significativas entre los grupos (...) a partir de las escalas que vas a aplicar".

Aa1: "Voy a revisar mis apuntes".

M: "Hay que empezar a trabajar los resultados, para cotejarlos con el marco teórico (...) yo creo que ya con esto terminamos (...) ubícate por dónde va a ir tu análisis. (...) por qué las diferencias estadísticas, en qué se diferencian los grupos, en qué se diferencian a partir de cada prueba. (...) Ve haciendo notas de lo que has hecho para que puedas hacer una reconstrucción del procedimiento para el reporte final, como algunas dificultades que enfrentaste y rescatarlas en las conclusiones (...) la idea es que recuperes lo que pasó".

La alumna se muestra atenta sin emitir comentarios. Finalmente se ponen de acuerdo para la entrega de los resultados para la siguiente asesoría y se despiden.

Con la continuidad de esta asesoría podemos ver la dirección que asume ésta hacia el logro del manejo y dominio de ciertas habilidades de diseño de la investigación. La alumna ha delimitado un problema de investigación y diseñado las fases para abordarlo en términos de su explicación.

En este sentido, el propósito de los cursos de laboratorio fue proporcionar al alumno herramientas prácticas que lo acercaran a problemas y posibles soluciones en el ámbito del ejercicio profesional, como la definición de métodos, procedimientos e instrumentos para una intervención psicológica (Meraz, 1989).

En conjunto, las actividades propuestas en los diferentes niveles de prácticas, buscaron desarrollar habilidades en el alumno tendientes a la comunicación, documentación, observación, medición, diseño, planeación e intervención.

Dichas habilidades se fueron complementando unas con otras dentro de un proceso de investigación disciplinar o intervención profesional en los cursos de laboratorio estudiados.

La finalidad general de los cursos fue presentar estrategias para iniciar la comprensión de un conocimiento disciplinar; mostrar procedimientos generales para observar, medir y presentar información; proponer esquemas de trabajo para el diseño y la planeación de la investigación; y propiciar la participación estudiantil en la intervención psicológica.

En todo el proceso, el docente participó como asesor que guió el trabajo de los alumnos y cedió responsabilidad y control para lograrlo.

Como hemos señalado en el capítulo anterior, la noción de traspaso, es uno de los conceptos de influencia educativa con los que podemos explicar la relación en la que el profesor cede la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes, *situación que ha sido ampliamente estudiada por diversos autores en el marco de la psicología cognitiva y de la que se desprende el principio de que el mejor apoyo en el aprendizaje de los alumnos, proviene de adultos o maestros que acomodan el tipo y grado de ayuda al logro de la tarea, retiran progresivamente esta ayuda y promueven la obtención cada vez mayor de autonomía en el aprendizaje* (Wood, Bruner y Ross, 1976; Cazden, 1991; Edwards y Mercer, 1988; Newman, Griffin y Cole, 1991; citados por Gispert y Onrubia, 1997).

Este planteamiento nos sirve para explicar un tipo de influencia educativa y nos permite hacer un análisis centrado en la forma de trabajo de los laboratorios respecto a la enseñanza de las habilidades metodológicas generales y específicas, enmarcadas tanto para la disciplina como para la intervención profesional.

En este contexto, la tutoría del profesor para con los alumnos fue fundamental, ya que el trabajo se desarrolló con base en la asesoría de la actividad de los alumnos, lo que implicó que entre ellos existiera cierta cercanía

que se hizo más evidente en el momento en que el docente trabajó en forma separada con los distintos equipos en una actividad en la que fue proporcionando ayuda y retroalimentación. De esta manera, la tarea del profesor se centró en apoyar la secuencia y organización del trabajo y dirigir a los alumnos para conseguir un producto académico.

El proceso de tutoría también tuvo como característica un manejo progresivo del discurso fundamentado en argumentaciones entre los participantes.

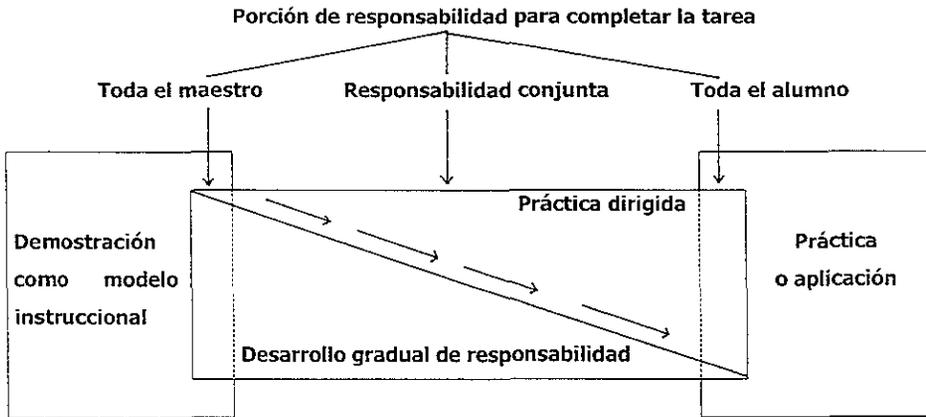
La analogía que se establece entre el profesor que asesora a un grupo de alumnos y un tutor, complementan la noción de traspaso de la responsabilidad del aprendizaje del profesor al alumno, porque es el primero el que trabaja dentro la zona de desarrollo próximo del alumno para proporcionarle condiciones para que aprenda (Gispert y Onrubia, 1997).

La transmisión del conocimiento en estos términos se fue dando a partir de la secuencia y estructura de los cuatro cursos de prácticas estudiados. De esta manera, la actividad del profesor pasó de mayor a menor responsabilidad, en forma gradual, y la actividad del alumno, en forma inversa, es decir, fue de menos a más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades metodológicas, tanto básicas como específicas.

Esta relación entre el maestro y los estudiantes se representa en el esquema 3.1.

Aquí se esquematizan las diferentes actividades que se llevaron a cabo dentro de la secuencia de laboratorios para las formas de trabajo más generales de prácticas dirigidas y de investigación. En éstas, al inicio el instructor tuvo un papel de mayor responsabilidad con relación al alumno para la consecución de la tarea. No obstante, esta responsabilidad fue pasando gradualmente al alumno con base en las *ayudas* que el maestro fue proporcionándole conforme aumentaba su capacidad en el logro de los propósitos académicos expresados en los productos alcanzados en cada nivel de laboratorio.

Las *ayudas* que el maestro presta a los alumnos, nos permiten explicar el proceso de guía y tutoría, en la transmisión de un contenido académico, con base en el término metafórico de andamiaje (Bruner, 1965).



Esquema 3.1 Estructura básica de un contexto de enseñanza-aprendizaje que responde al término andamiaje (Capione, 1983; tomado de Cazden, 1988).

De esta manera, en la secuencia de cursos de laboratorio, el trabajo se caracterizó por la sucesión de la responsabilidad para completar las tareas académicas.

En este sentido, el trabajo inicial en los laboratorios con réplicas sistemáticas y problemas estructurados, se basó en la idea de que el docente demostrara al alumno los principios con los que opera un determinado fenómeno a estudiar.

Sin embargo, conforme se avanzó en el desarrollo de este modelo de enseñanza en la Facultad, se acercó al alumno al desarrollo de prácticas de investigación basadas en problemas semiestructurados (protocolos), que posibilitaron el aprendizaje de habilidades metodológicas específicas a través de la ayuda y guía del maestro al alumno cuando éste lo asesoraba en la elaboración y desarrollo de sus prácticas.

Por otro lado, podemos analizar la enseñanza de las habilidades metodológicas a partir de enmarcar la actividad de formación profesional en el ámbito de la investigación. En estos términos, no debemos dejar de tomar en cuenta que el currículo de la Facultad de Psicología presenta una fuerte tendencia disciplinar y, por esto, una orientación experimental que originó que las prácticas de laboratorio se enfocaran a proporcionar una formación metodológica básica (Hernández y López, *op. cit.*, pág. 209).

No obstante, un análisis en esta dirección nos permite considerar que las prácticas sirven como una base necesaria para el trabajo profesional en el sentido de que proporcionan elementos que sirven para fundamentar las competencias tanto de investigación como profesionales:

Formular o identificar un problema; documentarse sobre él; disciplinar la observación y aplicar sistemas de registro; establecer criterios para ordenar, sistematizar y representar lo observado; formular interpretaciones o explicaciones con base en los hallazgos; y comunicar formalmente los resultados.

Ante tales necesidades, las competencias de formación profesional en el campo de la Psicología, requieren ser articuladas con la visión del saber disciplinar y del saber-hacer profesional para vincularlas con la enseñanza de habilidades que den fundamento a la enseñanza práctica de la Psicología.

En el siguiente capítulo hablaremos de la relación entre el saber disciplinar y el saber-hacer profesional desde la perspectiva de los cursos de prácticas y tomando en cuenta algunas opiniones de estudiantes acerca de los laboratorios estudiados, como elementos que determinaron este proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 4. RELACIÓN ENTRE EL SABER DISCIPLINAR Y EL SABER-HACER PROFESIONAL

• LA FORMACIÓN PRÁCTICA Y EL CURRÍCULUM

Con cada uno de los temas abordados hasta aquí podemos ubicar una articulación entre la lógica disciplinar y otra referente al que-hacer profesional del Psicólogo, como una forma de transmisión de las habilidades básicas que le permiten comprender al estudiante la teoría e intervenir en el terreno aplicado.

Sin embargo, aunque este fue el propósito de los cursos de laboratorio estudiados, la formación práctica no se encuentra formalmente establecida en el currículum de la Facultad.

Estudios recientes que forman parte de un diagnóstico del currículum actual de la Facultad de Psicología, señalan que el currículum no desarrolla habilidades metodológico-conceptuales que le permitan al alumno evaluar y diagnosticar un problema real de la profesión, intervenir en él y evaluar los resultados obtenidos (Facultad de Psicología, 1997). Particularmente, los estudios realizados se llevaron a cabo con el propósito de cambiar el plan de estudios vigente desde 1971.

En este diagnóstico se señala que las tendencias curriculares enfocan el desarrollo de habilidades básicas como conocimiento y comprensión y, en menor grado, análisis y aplicación, lo que favorece en el alumno un reconocimiento memorístico y mecánico de la información que obtiene a partir de los programas de estudio de las asignaturas de teoría y sus objetivos de aprendizaje (Facultad de Psicología, 1997, pág. 72).

En este contexto, la investigación de Acuña y Castañeda (1996, en Facultad de Psicología, 1997), hace evidente la desarticulación curricular entre el plan de estudios oficial y los programas que han tratado de cubrir la formación práctica, en los que podemos incluir las prácticas de laboratorio de los cursos estudiados aquí.

Por otro lado, en estos cursos se buscó relacionar dos enfoques de enseñanza, el de la disciplina y el de la profesión, con el propósito de cubrir la

necesidad de desarrollar habilidades metodológicas básicas para que el alumno las aplicara en problemas reales y así, orientar la formación en términos del saber y el hacer en psicología.

En su conjunto, el trabajo en el laboratorio buscó integrar la concepción de una teoría y ligarla a la práctica, tomando en cuenta el conocimiento que se obtiene de ambas.

Las diferentes formas de trabajo en los cursos de prácticas, ilustran de distinta manera esta relación entre la teoría, como una base, y las formas de transmitirla en el ámbito de la formación profesional. En este contexto, el trabajo de campo realizado para la presente investigación muestra distintas situaciones de enseñanza que reflejan esta relación, como lo ilustran los siguientes ejemplos.

La presente secuencia se llevó a cabo en un grupo de 2º nivel de laboratorio. La Docente introduce el curso de laboratorio de Aprendizaje y Memoria de 3º semestre, explicando en qué consiste la enseñanza práctica a partir de sus significados. Posteriormente, se refiere específicamente a la disciplina y a la profesión:

M: "(...) Al hablar de Psicología siempre tenemos que ver que puede ser entendida y percibida como una disciplina [anota en el pizarrón] (...) como un conjunto de saber, de verdad, de conceptos, de principios que pretenden explicar (...) pero también la Psicología es una profesión que demanda un hacer [escribe en el pizarrón]. Retomando la postura de que las prácticas deben enseñar a resolver problemas reales, vamos a tratar de (relacionar) la disciplina a través de nuestra réplica, los conocimientos derivados a través de la experimentación y el desarrollo teórico de nuestra carrera, con lo que socialmente se me demandará hacer como psicólogo. (...) Trataremos de establecer puentes que nos permitan conectar la posición teórica con la profesional, que esto sea cada vez más fuerte, de tal manera que no se dé tanta desvinculación entre esta parte teórica y esta formación profesional por la cual ustedes están en esta Facultad. (...) Trataremos de establecer una relación entre disciplina y profesión"[escribe en el pizarrón].

La profesora explica que la enseñanza de la Psicología tiene que ver con la formación del alumno, disciplinar y profesionalmente. Aunque entre estos dos

enfoques existen diferencias en el sentido de su naturaleza y orientación, por el tipo de conocimiento que generan, la profesora señala que en conjunto le dan forma a esta ciencia.

A este respecto podemos destacar, como punto importante conectado al papel de las prácticas y la enseñanza de las habilidades metodológicas básicas, la relación entre el saber disciplinar y el saber-hacer profesional, que la docente introduce al indicar que conforman una sola actividad.

En el plano de la enseñanza, se dan pistas o claves que guían al alumno para que no pierda de vista que dicha relación tiene que ser cada vez más estrecha, incluso en términos de las demandas sociales hacia el psicólogo.

La docente continúa su explicación en torno a la formación del alumno en este saber-hacer:

M: "Uno de los puntos a los que vamos a dedicarle más trabajo a lo largo del semestre es a que ustedes asuman una responsabilidad en la creación del conocimiento (...) que haya responsabilidad incluso en lo que aprenden, que vaya más allá de adjetivos y juicios valorativos, sino que implique verdaderamente una toma de posición razonada en relación a lo que estamos viendo y al cómo lo estamos viendo (...) si esto puede trascender el curso habrá logrado su objetivo, si no puede trascender aunque ustedes me puedan repetir con éxito cuáles son los pasos del experimento de Ebbinghaus o cuáles son los pasos para condicionar una rata, el curso no habrá tenido ninguna razón de ser. Lo más importante para mí es el papel que juegan ustedes como alumnos en relación, en este caso, a un tema de Aprendizaje y Memoria, siendo éste el pretexto que les permita ascender a profesionales de la Psicología".

En esta sección, la profesora llama la atención hacia hacer partícipes a los alumnos de la generación de conocimiento mediante señalarles la responsabilidad que tienen como estudiantes y que tendrán que asumir como profesionales de la Psicología. Aquí, la maestra introduce significados y elementos que servirán para que los alumnos comprendan lo que ella dice.

Esta es una forma de transmisión del conocimiento disciplinar en términos del hacer profesional, ya que el estudiante revisa teorías, lee material escrito, elabora una práctica, reporta los resultados y, con todo esto, se pone en contacto con un conocimiento disciplinar.

Asimismo, se refiere al contenido y la forma de revisarlo, como los pasos a seguir para ascender a profesionales de la Psicología: métodos y procedimientos para articular una estrategia de trabajo a partir de la relación teoría-práctica.

Los señalamientos de la profesora permiten ubicar esta doble lógica de trabajo en los laboratorios. No obstante, esto contrasta con las formas de trabajo utilizadas a lo largo de la formación en los cursos de teoría, particularmente las que fueron requisito de los cursos de prácticas de la Coordinación de Laboratorios, ya que en éstos las formas de enseñanza se centran más en la exposición del docente de los temas del programa de estudio¹.

En otra observación de una práctica de 2º nivel, de la misma asignatura de *Aprendizaje y Memoria*, se revisa el concepto de *memoria* mediante la réplica de un experimento de Ebbinghaus. El profesor que conduce la sesión establece los alcances de la réplica en el contexto de la formación disciplinar y profesional:

M: "... Ya dijimos que estamos estudiando la memoria; definimos un procedimiento para estudiarla, metimos sílabas con y sin sentido, manejamos tiempo y tamaño de una lista (de estas sílabas), pero lo hicimos con una intención: (ver) qué efecto tuvo sobre la memoria; vimos que cuando la lista era más pequeña, menos ensayos requeríamos, que cuando era con sílabas sin sentido, el sujeto tardaba más en memorizarla, cuando la lista tenía un significado (...) se tardaba menos. Todo esto ya lo sabíamos antes de correr el experimento, la pregunta es, ¿serán verdad nuestras hipótesis? (...) para saberlo necesitamos darle un orden a nuestros datos. (...) Para la próxima sesión vamos a concentrar nuestra atención en el análisis de los datos y de aciertos y errores del experimento, como lo que falló, lo que pudimos haber controlado (...) además quiero que

¹ Para una consulta más amplia, en el trabajo elaborado por Martínez y Mendoza (1989) se encuentra una descripción detallada de estas formas de trabajo en las materias de teoría de la Licenciatura.

revisen en sus materiales de semestres anteriores o en la biblioteca todo lo que puedan encontrar sobre la biografía del autor, sus aportaciones, el contexto psicológico en el que vivió; quiero que reflexionen qué significa memoria y que (lo relacionen) con el experimento que realizaron y los datos que encontraron (...)“.

Finalmente, el docente se pone de acuerdo con el grupo para verse la próxima sesión y se despiden.

El propósito fundamental de incluir experimentos clásicos para replicarlos fue el de mostrar a los estudiantes el tipo de conocimiento de la disciplina, así como las formas para obtenerlo a través de los métodos, procedimientos e instrumentos de esta ciencia (Meraz, 1989).

Fue así que resultó importante precisar los métodos e instrumentos con los que se recogen, procesan y sistematizan datos para generar un tipo de conocimiento.

En la sección presentada se ejemplifica la transmisión del conocimiento disciplinar de cierto enfoque. Para esto, el profesor se basa en el objeto de estudio y el procedimiento para abordarlo, que está definido en el esquema de trabajo del protocolo de la réplica que desarrollan los alumnos.

A partir de esta réplica, existe un conocimiento que permite enfocar a la Psicología como una disciplina científica con acciones concretas que la respaldan, como comprobar la veracidad de las hipótesis a través de un procedimiento que implica darle un orden a los datos para analizarlos, entre otras cosas.

Dentro de la secuencia de prácticas estudiada, la propuesta de trabajo se articuló unificando un saber y la relación que éste guarda con una manera de hacer investigación. Pero también, buscó dar forma a un trabajo profesional que vinculara tanto la teorización, como las formas de hacer dentro de la profesión. Ambas conforman un saber disciplinar y un hacer profesional.

La enseñanza se muestra como una instancia de socialización de este conocimiento asociado, a modo de conexión entre los significados que van adquiriendo los conceptos con los que se trabaja, como el de *memoria* en este

caso, con aquellos antecedentes que bien pueden encontrarse en contenidos de materias teóricas de cualquier semestre, o a través de búsquedas documentales específicas.

Establecer estas relaciones ayuda a describir el contexto histórico y metodológico en el que se conjuga la formación disciplinar con la profesional.

No obstante, es importante subrayar las formas de enseñanza implicadas en la generación de un conocimiento disciplinar y su transmisión, como un primer momento en la generación del conocimiento derivado de la disciplina y del orden que la conforma.

En la ciencia, el conocimiento se ordena, sistematiza y transmite. En el caso concreto de los cursos de laboratorio, la propuesta fue transmitir el saber disciplinario de ésta, en el contexto del hacer.

Las actividades concretas para llevarlo a cabo fueron la réplica sistemática de experimentos clásicos y la elaboración de prácticas de intervención psicológica en los ámbitos clínico y educativo.

En ambos casos, el desarrollo del trabajo consistió en delimitar un tema, establecer hipótesis, estudiarlo a través de aplicar un método y un procedimiento, organizar los resultados para formular explicaciones y ubicar información antecedente sobre el tema y el autor que permitiera establecer un contexto histórico-científico que sirviera de referencia al tema; por ejemplo, con el estudio de la memoria humana.

La referencia del saber sirve de base para estructurar los contenidos de la disciplina, que aquí se transmiten con el propósito de incorporar al alumno al hacer, en sus futuras intervenciones profesionales.

A este respecto, la propuesta de los cursos de laboratorio tomó en cuenta que la participación social del psicólogo está determinada por su formación escolar, en la que se incluyen los componentes del saber que proporcionan una "cultura psicológica" con la que es posible interpretar y analizar los fenómenos y objetos de estudio dentro de la lógica de la propia disciplina (Meraz, 1989).

Por otro lado, la formación práctica en el currículum de la Facultad ha estado delimitada por el aislamiento entre las diferentes instancias internas que la han organizado y la desarticulación entre habilidades y conocimientos a obtener en los alumnos, además de no guardar una relación con las demandas específicas de la vida laboral.

En este sentido, dentro de la estructura curricular vigente existieron, durante el periodo en que se realizó la presente investigación, cursos de prácticas dentro de las áreas de preespecialización.

Dichos cursos fueron coordinados por los departamentos académicos de estas áreas y organizados en distintas instancias laborales de investigación y/o docencia, según la naturaleza académica de cada área.

En la actualidad se siguen impartiendo estos cursos, no obstante, sigue existiendo poca articulación entre los currículos oficial y de prácticas que, aunque paralelos, no cubren las necesidades de desarrollo de habilidades para aplicar lo aprendido durante la carrera, en el campo profesional, como lo muestra el reciente diagnóstico del plan de estudios (Facultad de Psicología, 1997).

• ALGUNAS OPINIONES DE ESTUDIANTES ACERCA DE LAS PRÁCTICAS

Los alumnos también articulan los significados del saber disciplinar y del saber-hacer profesional a partir del contacto que tienen con las diferentes situaciones de enseñanza en las que participan.

Dentro de este estudio, se llevaron a cabo seis entrevistas a profundidad con alumnas de distintos semestres de prácticas de laboratorio que muestran la representación que tienen de estos cursos y su relación con las materias de teoría de las que son requisito.

Particularmente en lo que se refiere a la relación entre el saber disciplinar y el hacer profesional, los alumnos consultados reflejan sus expectativas hacia las

prácticas, la imagen que tienen de éstas y la relación que guardan con los cursos de teoría.

Se entrevistó a una alumna del 2º nivel de prácticas. En su grupo, después de la práctica sobre condicionamiento operante, el instructor planteó la posibilidad de llevar a cabo otra práctica. Ésta sólo la realizó el equipo del grupo al que ella pertenece.

La práctica fue sobre Influencia social en la toma de decisiones. Según la alumna, la práctica fue más interesante que la que realizaron con animales experimentales (ratas), aunque no todos los miembros del grupo la llevaron a cabo.

Entrevistador: "La práctica era tan interesante como la que se hizo sobre condicionamiento operante?"

Aa1: "Era más interesante (...) ya no la veía tan experimental, metida en un laboratorio con una rata, ya te enfrentabas a grupos sociales. (...) No sé cómo lo dejaron así, yo creo que no todos vamos para experimental (...) estoy consciente de que muchas cosas de experimental se pueden llevar a la práctica, a la sociedad. Y no necesitamos verlo tanto así (...) como psicólogos, cómo ayudamos a la sociedad con esto (...) lo malo fue que le dedicamos más tiempo a la práctica sobre moldeamiento".

Desde el punto de vista de la alumna, fue favorable para su equipo realizar esta práctica por el contenido que revisaron y el trabajo con personas más que con sujetos experimentales como la rata de laboratorio.

Continuó describiendo el sistema de trabajo del semestre, que consistió en la realización de las prácticas señaladas con la asesoría del docente. Según la alumna, el profesor pocas veces recurrió a una explicación, más bien se basó en las participaciones de los alumnos sobre el moldeamiento de la conducta con ratas y la práctica de Influencia social y, aunque éste propició un ambiente de trabajo en el que todo el grupo participó, la estudiante lamenta que el profesor no utilizara la exposición en clase.

Cuando se le preguntó sobre la relación que encontraba con los cursos de teoría, ella contestó lo siguiente:

Aa1: "Lo ví un poco con Aprendizaje (y Memoria) pero creo que no fue [... se muestra pensativa] un tanto así (...) lo único que aprendí (...) o que ahora comprendo más es que la rata no es tanto que aprenda a palanquear, sino que aprende a relacionar que si palanquea y escucha el sonido, sabe que va a obtener comida [... se ríe] es lo que aprende. Aprende esta relación".

Ent.: "¿Qué sentido tiene que en los cursos de prácticas te enseñen esto?".

La alumna duda en qué responder:

Aa1: "Pues ya no sé qué esperar de estos cursos. (...) [Silencio de 10 segundos] Son cosas con las que te decepcionas hasta de la carrera. Como con la maestra de Aprendizaje (y Memoria), yo no estoy muy de acuerdo con ella, lo ve muy experimental, metida en el laboratorio con muchas ratas (.) Por qué no lo vemos más a nivel humano (...) pero ella trabaja mucho con animales. (...) Me desanimó mucho la materia".

Comenta que otro problema con el curso de laboratorio fue que "perdieron" varias sesiones porque el profesor se ausentó con motivo de la organización del congreso universitario de 1989 y esto ocasionó que no revisarán en su totalidad el cuadernillo de prácticas, del que comenta que es un buen material de apoyo.

Finalmente, la alumna se refiere a que de estos cursos ya no espera nada, principalmente porque con el ausentismo del profesor, no es posible terminar las investigaciones propuestas, además, considera que tienen poca o nula relación el curso de laboratorio con el de teoría, del que es requisito.

En un principio para la alumna es insuficiente la formación en el área experimental, sobre todo porque tuvo la oportunidad de tener una experiencia distinta de trabajo con grupos sociales, a diferencia de sólo enfocarse al trabajo con sujetos experimentales (ratas).

Al cuestionar cómo los psicólogos vamos a ayudar a la sociedad con esta formación, podemos ubicar el sentido de los elementos de metodología básica –de tipo experimental– para una formación disciplinar y el contraste con aquellos aspectos que le darían al alumno una formación enfocada también en la intervención psicológica con individuos o grupos.

De esta manera, la relación con los cursos de teoría a partir del enfoque experimental de la enseñanza, provocó una decepción en la estudiante para con los cursos tanto de teoría como de laboratorio, incluso con la carrera en su conjunto.

Los contenidos curriculares se presentan al alumno en cada acción educativa, a través de la exposición del docente o los materiales de apoyo para el estudio, y constituyen los elementos disciplinares del campo de conocimiento de la Psicología desde la estructura de enseñanza vigente.

Al asumir el enfoque experimental, la enseñanza de la Psicología se ha orientado hacia un tipo particular de formación que incide en un ejercicio profesional determinado.

La propuesta de las prácticas de laboratorio conformó una opción formativa en metodología básica que se pretendió vincular a la formación profesional con un sentido aplicado.

En las prácticas, las formas de trabajo desarrolladas marcaron diferencias con las formas tradicionales de presentar los contenidos en las asignaturas teóricas pero también, articularon una forma distinta de relación entre el saber disciplinar y el saber–hacer profesional dentro de la formación del psicólogo.

Por otra parte, en una entrevista con una alumna del 4º nivel de laboratorio, ésta señala el acuerdo con el instructor acerca de elaborar durante el curso de 3º nivel un proyecto de investigación que llevaría a la práctica en el cuarto curso.

Desde su punto de vista, el instructor no asesoró su trabajo en la consecución tanto del proyecto como de la aplicación de la investigación, sin embargo reconoce

que esta secuencia de trabajo le permitió relacionar un curso con otro y, además, favorecer su aprendizaje:

Ent.: "Desde el punto de vista de la formación como psicólogos, ¿qué ventajas te aportó el trabajo en las prácticas?"

Aa2: "Aprendí muchas cosas. (...) Te das cuenta un poco más de la realidad (...) de cuál es el trabajo del psicólogo (...) y te das cuenta de que lo que dicen los libros es nada más teoría, o sea, sí te sirve como un acercamiento más o menos, pero ya en la realidad, cuando estás chambeando, no es tan fácil. (...) Muchas veces aunque hayas terminado la carrera de psicólogo, no llevas las herramientas necesarias. Por ejemplo, en esta investigación, al aplicar el análisis factorial (...) no lo pude aplicar, entonces mi investigación fue descriptiva totalmente (...) pero te das cuenta para qué sirve lo que aprendiste (en los diferentes semestres)".

La alumna describe las dificultades que enfrentó para estructurar su proyecto en términos del análisis estadístico que tendría que aplicar. Principalmente porque se le sugirió acercarse a un profesor que la asesorara directamente en esta área.

El profesor de laboratorio le indicó que realizara un análisis factorial. Sin embargo, ella descartó esta posibilidad por el esfuerzo que representaría llevarlo a cabo y el destino que tendría su trabajo:

Aa2: "No voy a aplicar un análisis factorial para un trabajo que se va a archivar, voy a aplicar este análisis pero me va a servir a mí (.) para ver cómo se aplica, cómo se sacan los datos, cómo se califican, pero no para entregar una información que va a ser tirada a la basura".

Ent.: "¿No te interesó retomar este trabajo para tu tesis?"

Aa2: "Sí, pero necesito investigar muy bien acerca de cómo iniciar la tesis, porque no es tan fácil (...) en primer lugar tengo que ampliar la muestra, para que sea representativa".

La alumna tiene claro que se trata de un trabajo que tiene que ver con una secuencia y contenido determinados, indicados como una condición articulada desde la disciplina.

Continúa explicando sobre los problemas que enfrentó porque el maestro faltó en repetidas ocasiones, por lo que ella misma tuvo que elaborar y desarrollar sola el proyecto de investigación. Posteriormente, se le preguntó lo siguiente:

Ent.: "¿Qué representó este curso de prácticas, aprendiste algo?"

Aa2: "Aprendí a hacer una investigación" [lo dice sonriente].

Ent.: "¿Fue provechoso en este sentido?"

Aa2: "Sí, porque creo que es eso lo que debes de aprender (...) debes de aprender desde hacer tus fichas bibliográficas, hasta llevar a cabo toda la investigación y sacar tu análisis (...) claro que no sólo debería de ser social (...) ya que son muchas áreas las que se cubren en la Psicología".

Ent.: "¿Los alumnos debemos esperar de estos cursos esta formación?"

Aa2: "Sí, porque es lógico que estando en el último nivel de prácticas existan tantos muchachos que no saben hacer una investigación [. . . parece reflexionar lo que va a contestar] la mayoría no saben (...) y eso era una de las cosas de que se quejaba el maestro de (Psicología) Experimental (...) que llegan muchachos a presentar su tesis y no llevan bien la investigación (...) Ahora ya sé qué pasos (seguir) y en todo caso sería nada más pulir algunas cosas, cómo se ordena el marco teórico, cómo se empieza".

Ent.: "¿Consideras que ha sido más de tu parte por adquirir estos conocimientos?"

La alumna reflexiona su respuesta:

Aa2: "Sí () al nivel universitario esto debe ser totalmente por parte del alumno (..) creo que la Universidad debe tomar en cuenta que los alumnos no vienen preparados así (...) desde la prepa vienes muy tonto, llegas aquí y los maestros dan por hecho que tú sabes algo que no sabes (.) Y no es cierto, y ellos lo saben. (...) Pero también me he puesto a pensar que si no hubiera pasado lo que pasó, a lo mejor no

hubiera tenido la oportunidad de hacer la investigación (...) Porque hay laboratorios donde todo es trabajo de biblioteca o ver películas. No sé, a lo mejor si hubiera entrado a un laboratorio de esos, no hubiera aprendido a hacer una investigación”.

En la secuencia presentada, la alumna va ubicando poco a poco que los diferentes cursos de prácticas han resultado provechosos para su formación.

En cierto sentido, existe un contenido disciplinar que resulta implícito para los alumnos pero que tiene que ver con la idea de orden y sistematicidad para generar un conocimiento en este campo y que, a su vez, se relaciona con las exigencias que lo conforman.

De esta manera, parece haber un desfase entre aquellos elementos que los alumnos necesitan para comprender lo que se revisa en el nivel universitario, con aquello que demanda la ciencia psicológica como tal y que conforma su contenido disciplinar.

Asimismo, existe otra desarticulación del conocimiento en términos de la orientación que se le da a la enseñanza y las expectativas estudiantiles porque no todos eligen una formación experimental y en los laboratorios se ofreció una formación básica en metodología y procedimientos con un enfoque principalmente experimental.

En la secuencia de cursos estudiada, esta formación básica se intentó vincular a la intervención profesional en términos del saber y el hacer en Psicología como una habilidad en metodología orientada hacia el trabajo profesional, cuestión que corresponde más a las áreas de preespecialización.

Por otra parte, fue constante en los estudiantes consultados la opinión de que es importante incluir en la formación profesional prácticas en escenarios reales.

Asimismo, llama la atención el contraste entre las expectativas de los cursos de prácticas, y la vivencia directa con los cursos de laboratorios de nivel. Existe una diferencia de opinión de acuerdo al nivel de prácticas que cursa el alumno, como se muestra en la siguiente entrevista.

Se trata de una alumna del 3º semestre que cursa el 2º nivel de laboratorio:

Ent.: "¿Qué cosas serían importantes incluir en la formación dentro de la carrera de P. psicología?"

Aa3: "¡Tener más práctica!, porque hasta ahorita nos han dado pura teoría (...) hace falta un poco más de práctica con la sociedad (...) ¿nos van a llevar a hospitales así sin saber nada, sin bases? (...) necesitamos empezar a practicar nosotros mismos, en grupo, con ejemplos (...) o que en clase nos den la teoría y que nos den ejes de aplicación para la vida cotidiana".

Ent.: "Y esto ¿cómo refuerza el que-hacer profesional del psicólogo?"

Aa3: "Pienso que si sales de aquí sin jamás haber puesto en práctica todo lo que te enseñaron, ¿qué vas a hacer entonces? (...) No es lo mismo llevar una teoría, que llevarte mil cosas para poner en práctica fuera de aquí".

Ent.: "En este sentido, ¿qué esperabas de las prácticas de laboratorio?"

Aa3: "La verdad, no esperaba nada, ni siquiera nos dijeron en qué consistían. Llegamos, nos sentaron en un laboratorio y el maestro empezó a hablar sobre lo que iba a tratar. Entonces sí me interesó (...) porque nos enseñaron a leer, no como a veces leemos sin entender.

La expectativa estudiantil se basa en la incorporación de prácticas en la formación profesional. En este sentido, se manifiesta la inquietud de que estas prácticas proporcionen al alumno elementos, como el logro de una lectura comprensiva, para poder enfrentar la vida profesional de "allá afuera" y que, por otro lado, pueda garantizar un aprendizaje permanente y autónomo, tanto como estudiante o profesionista.

La alumna consultada expresa una necesidad básica de formación en términos de la vinculación entre el saber que brinda la teoría y el hacer que demanda una profesión, como una forma más de relacionar la teoría con la práctica.

Más adelante se refiere a la forma de trabajo del instructor dentro del laboratorio y el contraste entre las materias de teoría, fundamento de la disciplina:

Ent.: "¿Cómo impartió el curso el instructor de laboratorio?"

Aa3: "Empezaba a hablar de algún tema y hacía que habláramos pidiéndonos nuestra opinión (...) teníamos lecturas previas o películas que también comentábamos en grupo (...) fue bonito porque hubo mucha relación con todos y por la confianza que el instructor nos dio (...) algunos maestros que tenemos imparten muy bien su clase, otros saben mucho pero no saben como dar sus conocimientos y nos hacen bolas a todos, otros piden que los alumnos expongan y ellos no hablan para nada. (...) No ha habido similitud entre los maestros de teoría y el de prácticas. En el laboratorio el maestro está sentado al mismo nivel que el estudiante, en el salón el maestro está arriba y el alumno abajo y esto propicia bastante distanciamiento".

Ent.: "¿Existe relación entre las prácticas de laboratorio y las materias de teoría?"

Aa3: "Los temas del laboratorio y la teoría no tienen mucha relación, lo que veíamos en laboratorio no lo veíamos en clase. (...) Las materias teóricas se me hacen más tediosas que un tema tratado en laboratorio, creo que en la teoría se basan mucho en un solo texto, te dicen lo que piensa un solo autor. En el laboratorio se compara lo que dicen varios autores, por eso las prácticas aportan un conocimiento más claro que en la teoría, no sé si sea porque hay menos alumnos en los grupos de laboratorio o la forma en que estamos sentados o la forma en cómo tratamos el tema".

Ent.: "¿Qué es lo que se aprende en las prácticas de laboratorio?"

Aa3: "Aprendes a leer, cómo entrevistar a una persona, a desenvolverte en grupo (...) vas aprendiendo a hablar y a decir lo que piensas, a expresar tus opiniones (...) aprendes también a hacer tus propias investigaciones".

Ent.: "¿Qué esperas de los siguientes niveles de prácticas?"

Aa3: "Que dejen que nosotros investiguemos y trabajemos por nuestra cuenta, claro con la dirección siempre del instructor (...) y que no nos tengan basados en un librito, como que a veces se te hace tedioso

(...) que nos pregunten qué temas queremos ver y nos sugieran la bibliografía”.

El complemento que nos ofrece la alumna respecto a la expectativa de las prácticas se refiere a las marcadas diferencias que encontró en las formas de trabajo en los laboratorios y el contraste con los cursos de teoría, principalmente de aquellos de los que fueron requisito.

No obstante, la experiencia de esta alumna en las prácticas muestra el logro de los objetivos básicos de los curso de laboratorio, en el sentido de que ofrecen herramientas elementales para vincular a los alumnos en el campo de la investigación en la disciplina y la intervención profesional.

Por otra parte, las expectativas y opiniones estudiantiles sobre las prácticas de laboratorio también contrastan con el trabajo que realiza el instructor. A este respecto una alumna que inicia el 2º nivel de laboratorio comentó lo siguiente:

Ent.: "¿Qué expectativas tenías de las prácticas de laboratorio?"

Aa4: "Cuando me dijeron que íbamos a llevar laboratorio, dije iguacalai porque a mí nunca me han gustado los laboratorios (...) después nos dijeron que ahí íbamos a aprender a leer, a agarrar ratas y no sé que tantas cosas íbamos a hacer con ellas, pero por suerte nos tocó un maestro que lo que le preguntes, sabe (...) todo el tiempo nos la pasábamos comentando sobre lo que leíamos, Piaget, Freud, y luego nos recomendaba otros libros y los leíamos y luego nos pedía nuestra opinión (...) más que maestro, era nuestro cuate, por eso en el segundo semestre el nos dijo que nos daría clase, va a hacer terapia de grupo (...) nosotros vamos a escoger un tema, lo vamos a desarrollar, vamos a buscar libros, información, lo vamos a comentar. Luego él nos va dar un seminario sobre sexualidad (...) él da su clase padre y no te aburres para nada (...) es la clase que más me gusta porque ves de todo, incluso temas de teoría que no explican bien los maestros, en el laboratorio el instructor nos lo vuelve a explicar y le entendemos (...) la clase de teoría con los otros maestros, no es tan dinámica como la clase de laboratorio, porque en las clases de teoría los maestros nada más les están preguntando a los alumnos y como

que la gente si le preguntas, participa a la fuerza, en cambio en el laboratorio se lleva una dinámica en la que todos comentamos lo que leemos y se empieza a armar una discusión (...) así funciona la clase y sí aprendes, aprendes más que estando en una clase pasiva”.

Ent.: “Lo que aprendes en las materias teóricas ¿se relaciona con lo que aprendes en las prácticas de laboratorio?”

Aa4: “Sí, sólo que los maestros de teoría hacen muy monótona la clase, sí explican bien pero estás con un mismo tema una semana (...) a veces lo amerita pero no siempre. La mayoría de las veces los maestros hacen muy aburrida la clase y cuando te aburres en una clase, no aprendes, lo que quieres es irte”.

En la secuencia presentada, la estudiante muestra agrado por el trabajo del profesor. La situación en este curso de laboratorio contrasta con la experiencia que tiene con cursos y profesores de teoría en términos de clases dinámicas y clases monótonas.

Lo que la alumna comenta de la diferencia entre estas clases, nos permite visualizar cierta oposición entre el trabajo de los docentes y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes, dentro de la formación profesional.

En este sentido, los laboratorios de la secuencia estudiada, enfocaron la formación de los alumnos hacia un tipo de que-hacer profesional sustentado en el desarrollo de habilidades metodológicas básicas.

Como se ha comentado, existieron diferencias en las expectativas del alumno acerca de su formación práctica a partir del semestre y nivel de laboratorio que se cursaba, las formas de trabajo y los productos obtenidos, como lo muestra la siguiente entrevista con una alumna que cursa el 5º semestre de la licenciatura y está por iniciar el 4º nivel de prácticas

Ent.: “¿Cuál era tu expectativa de las prácticas de laboratorio y qué opinión tienes ahora de ellas?”

Aa5: *"Esperaba algo maravilloso, pero la mayoría son experimentales. (...) Los maestros que más trabajo cuestan son los de experimental, no sé por qué, pero todos le tenemos fobia al área experimental (...) los maestros de esta área supuestamente son muy buenos en investigación y de qué sirve que estén bien en investigación si la forma de dar su clase dan pena".*

Ent.: *"Entonces, ¿qué opinión tienes de las prácticas de laboratorio de los primeros tres niveles?"*

Aa5: *"En el primer nivel aparentemente nos enseñaron a leer sin tomar en cuenta que cada quien tiene su sistema para aprender (...) después, en el segundo curso vimos la agresión en ratas, simplemente porque al profesor se le ocurrió, porque esta práctica no estaba fundamentada en nada. (...) En el tercer nivel hicimos un trabajo sobre la percepción del niño, no se pudo terminar por falta de asesoramiento del profesor que no tenía tiempo para nosotros (...) sólo hicimos el marco teórico (...) dónde están quedando en realidad las prácticas [lo comenta con cierta molestia], hasta cierto punto me sirvió para hacer un buen marco teórico, pero la práctica de llevar una investigación, dónde quedó (...) en realidad faltó algo que me convenciera que lo que estaba haciendo en los laboratorios de nivel era productivo para mi formación como psicóloga (...) sí te adentran un poco hasta ciertas situaciones, pero no llevas una práctica al 100% (...) se da mucho de teoría pero nada de práctica (además) tenemos poco tiempo de clase y las prácticas se llevan su tiempo y no se terminan".*

La sección presentada nos muestra la diferencia que encuentra la alumna entre sus expectativas de aprendizaje con los cursos de laboratorio y las formas de trabajo del profesor. El contraste que hace señala el cambio de opinión que sufrió desde antes de cursar las prácticas, hasta el inicio del último nivel de laboratorio.

La desigualdad que la estudiante comenta sobre lo que espera de los laboratorios, también se relaciona con lo que aprende en términos de los contenidos de aprendizaje que califica como "teóricos" y poco "prácticos". Incluso, la desilusión que muestra para con estos cursos, tiene que ver con los productos que se obtienen ante las limitaciones de tiempo y compromiso de trabajo tanto de ella, como del profesor.

Otra alumna consultada refleja sus expectativas para con las prácticas en el contexto de su formación y en términos de su futuro profesional. Esta alumna cursa el 5º semestre de la licenciatura y está por iniciar el 4º nivel de prácticas. Es importante comentar que ella es maestra de preescolar, por lo que tiene un tipo particular de experiencia laboral:

Ent.: "¿Qué cosas te parecen importantes incluir en la formación del psicólogo?"

Aa6: "Más práctica, porque sólo vemos las cosas desde la silla del estudiante (...) necesitamos una práctica más real porque cuando te enfrentes a la realidad en donde tienes que trabajar, entonces te das de topes porque no es lo mismo".

Ent.: "¿Qué cosas son importantes para establecer prácticas para la formación del psicólogo?"

Aa6: "Fijar objetivos y llevar al alumno a que sepa qué es lo que realmente quiere. Si no es así, no va a ejercer su profesión efectivamente".

Ent.: "¿Esperabas que las prácticas de laboratorio dieran esta dirección a tu formación?"

Aa6: "Yo esperaba aplicar la teoría (...) creo que las prácticas están mal ubicadas (...) te proponen comprar un libro [cuadernillo], que lo leas y que hagas un trabajo de investigación sin tener las bases para hacerlo. Resultó más teórico y era importante que fuera práctico".

Ent.: "¿Qué papel jugó el maestro dentro de las prácticas?"

Aa6: "En el segundo nivel el instructor te daba la teoría y te apoyaba, pero no creo que haya dado el 100%, pudimos haber dado más tanto él como nosotros los estudiantes, porque necesitamos que nos presionen un poco para hacerla.(...) El profesor dio una orientación pero no muy bien, no fue muy específico (...) nos explicó cómo presentar los datos en gráficas pero fue muy rápido (...) entendimos otra cosa, si nos hubiera dado una explicación más específica, no hubiéramos hecho doble trabajo y lo hubiéramos hecho como él lo quería".

Ent.: "y, ¿cómo fue en el tercer nivel de laboratorio?"

Aa6: "En el tercer nivel el maestro nos apoyó en la práctica (...) más que nada él nos decía 've e investiga esto, amplía esto otro', y él revisaba el trabajo de investigación, incluso ya no veníamos a clase, era pura revisión (...) se llevaba el trabajo y después nos lo corregía (...) así nos apoyo el instructor".

Ent.: "En este sentido, ¿qué faltó en estos cursos de laboratorio?"

Aa6: "Qué las cosas fueran más reales, que se tenga más relación con la práctica, por ejemplo en Aprendizaje y Memoria, las clases son de teoría o son experimentos muy complicados, no tuvimos ningún apoyo de parte de la maestra y no encontramos mucha relación con lo que estábamos viendo en las prácticas (...) como que lo vemos fuera de nuestro mundo (...) aprendimos a aplicar un test de desarrollo o algo sobre el condicionamiento, pero como que lo aprendes puro teórico y de práctica no entiendes nada".

Ent.: "¿Qué opinión tienes de los maestros de laboratorio?"

Aa6: "Como maestros puede ser que sepan mucho, ese conocimiento no lo están transmitiendo como deberían. Creo que nos pudieran dar más si ellos tuvieran una práctica, pues nos podrían ubicar, dar más referencias o información sobre qué pudiéramos hacer en las prácticas (...) pero nada más siguen un programa y creo que también pueden ayudarnos más a nosotros si se hicieran completos los trabajos de investigación que proponen (...) incluir investigaciones de campo (...) ir a hospitales, escuelas, empresas para hacer investigación de campo (...) porque realmente las prácticas de laboratorio no sirven para nada, están fuera de lo que estamos viendo en teoría".

En el segmento presentado, la alumna subraya sus expectativas en el contexto de la formación profesional. Señala elementos que pueden articular una secuencia de enseñanza práctica a partir de propósitos y contenidos definidos desde la disciplina y la profesión: "fijar objetivos para aplicar la teoría".

El sentido que adquiere dicha formación, se ha planteado a lo largo de este trabajo como la relación entre el saber de la disciplina y el hacer de la profesión. Aquí, después de comentar la experiencia con los cursos de laboratorio, la reflexión de la estudiante permite ubicarnos ante la realidad de que los cursos de prácticas

necesitan vincularse a los de teoría, no sólo en los cursos prácticos que fueron requisito de los teóricos dentro del ciclo de cursos de laboratorio estudiados, incluso, desde la necesaria relación entre la realidad disciplinar y la realidad profesional.

Existe una especie de orden que se establece a través de las expectativas estudiantiles acerca de la formación profesional, tanto en lo teórico como en lo aplicado y que debería encontrar significado en la articulación de los contenidos disciplinares y profesionales, con las formas del trabajo docente, con las que encuentra un sentido de formación profesional.

CONCLUSIONES

La reconstrucción de la realidad desde una perspectiva interpretativa, nos permitió acercarnos al trabajo en el aula a partir de la descripción de lo que ahí sucede como una aproximación al estudio del currículo universitario. En particular, podemos destacar el carácter innovador de este tipo de estudios para abordar los procesos de enseñanza dentro del salón de clases.

La metodología etnográfica, posibilitó un acercamiento al análisis de las prácticas educativas concretas y a la comprensión del papel que juegan profesores y alumnos, en la creación y producción cotidiana de los significados que articulan la formación disciplinar y profesional del psicólogo.

En primero momento destacamos que el currículo vigente de la Facultad de Psicología, que no ha sufrido cambios desde que fue establecido, presenta una fuerte tendencia disciplinar. La descripción histórica de la enseñanza de la Psicología en la UNAM, nos permitió tener una visión cercana a la conformación y consolidación de un enfoque con el que se ha impregnado el estudio de la Psicología a partir del Plan de Estudios.

Existe, por lo tanto, un diseño de la disciplina en la Licenciatura en Psicología y una lógica experimental de la carrera que están más enfocados a la formación para la investigación, que a proporcionar elementos para una práctica profesional.

Las prácticas de laboratorio fueron escenario para la prueba y ensayo de nuevas formas para la enseñanza de la Psicología. Como pudimos observar, la forma en que se organizaron académica y administrativamente en la Facultad, impidió su concreción y continuidad.

En las prácticas de laboratorio, las formas de trabajo desarrolladas marcaron diferencias con los estilos tradicionales de presentar los contenidos y contribuyeron a articular una manera distinta de relación entre el saber disciplinar y el hacer profesional como parte de la formación del psicólogo.

El desarrollo del trabajo en los laboratorios se basó en la réplica de experimentos clásicos con la intención de conocer la metodología subyacente al saber en Psicología que le permitiera elaborar al alumno propuestas propias. De esta manera se le dio importancia al dominio de técnicas, procedimientos e instrumentos con el fin de acercarlo al manejo de los procesos psicológicos básicos para, después, pasar a propuestas de intervención psicológica.

Con las prácticas de laboratorio de la secuencia estudiada, la enseñanza asumió como marco fundamental de la Psicología el saber-hacer. Así, se desatacó el conjunto de habilidades y destrezas que la Psicología ofrece para la evaluación, diagnóstico, planeación e intervención en problemas psicológicos disciplinares y profesionales.

En este sentido, se trabajó en dos niveles: la identificación de las capacidades generales y habilidades a adquirir por el alumno y la definición de las tareas de enseñanza-aprendizaje más adecuadas para lograrlo.

Asimismo, se identificaron las habilidades prácticas que el psicólogo va desarrollando a través de las prácticas que se dan en la escuela, para tener un conocimiento suficiente de la disciplina y ejercer su actividad profesional.

Una vez definidas las tareas de enseñanza-aprendizaje, su transmisión se centró en una estructura de tutoría-asesoría con la que se pasó de la supervisión del docente, a la autonomía del estudiante. En este esquema de trabajo, el maestro fue trasladando hacia el alumno la responsabilidad de su aprendizaje

como parte de un mecanismo de influencia educativa que apoyó la creación de condiciones para el aprendizaje dentro de la secuencia y estructura de los cuatro cursos de prácticas estudiados.

La enseñanza en estos cursos, fue un proceso socialmente mediado y guiado a través de apoyos o ayudas que el profesor, en su calidad de experto, presentó al alumno en términos de una intervención educativa para el aprendizaje, y en donde la actividad del docente pasó de mayor a menor responsabilidad gradualmente y la actividad del estudiante, en forma inversa.

La diversidad en las formas de trabajo y lo flexible en la organización de los contenidos dentro de las prácticas de laboratorio, facilitó la existencia de múltiples modos de interacción entre el docente y los estudiantes. Esta interacción pudo generar un fuerte compromiso de trabajo y mejor aprendizaje a partir de la tutoría y traspaso de la responsabilidad al pasar de la asesoría del trabajo, a la independencia educativa del estudiante.

El trabajo en los laboratorios fue supervisado por el docente en forma directa y continua hasta lograr, gradualmente, que el alumno planteara y desarrollara iniciativas de trabajo acerca de una intervención psicológica.

Particularmente, la interacción desarrollada entre el profesor y los alumnos fue un diálogo que tuvo las siguientes funciones dentro del desarrollo del trabajo en los laboratorios: informar al maestro sobre los avances alcanzados, exponer al docente las necesidades y demandas académicas, e identificar el recurso didáctico para ofrecer el apoyo al estudiante.

En este contexto, las formas de trabajo se basaron en las ayudas que prestó el docente en el proceso de tutoría, como una manera de acercar el "conocimiento

práctico” a los alumnos durante su formación profesional, precisamente porque el profesor conoce las necesidades básicas y específicas de formación.

La interacción cercana entre alumnos y maestros favoreció la transmisión de los contenidos en un ambiente de confianza. No obstante, el desarrollo de los cursos quedó delimitado por el involucramiento de los participantes y las formas de trabajo y estilos con los que el docente realizó su actividad.

Durante las observaciones de la secuencia estudiada, se pudo apreciar que esta relación que se planteó como cercana, no siempre se llevó a cabo con base en la confianza que se esperaba entre alumnos y profesor.

Las prácticas de laboratorio dentro de la estructura curricular vigente en la Facultad, están dirigidas a proporcionar una formación metodológica, es decir, sirven para formar una base de conocimientos metodológicos en el estudiante que fundamentan las competencias profesionales del psicólogo, tanto de investigación como profesionales: formular o identificar un problema; documentarse sobre él; disciplinar la observación y aplicar sistemas de registro; establecer criterios para ordenar, sistematizar y representar lo observado; formular interpretaciones o explicaciones con base en los hallazgos; y comunicar formalmente los resultados.

Además de acercar la enseñanza formal de la disciplina, a la exigencia profesional de enseñar habilidades de intervención y ofrecer experiencias prácticas constructivas, apoyadas en la teoría como recurso pertinente que contribuya a definir una identidad profesional.

En este sentido, la enseñanza práctica le permite al alumno adquirir herramientas metodológicas para su que-hacer profesional a partir de lograr condiciones para el estudio independiente y autónomo.

Finalmente, en las prácticas de laboratorio se enseñaron las habilidades metodológicas básicas para la intervención profesional, a pesar de haberse planteado como un currículo paralelo al Plan de Estudios de la licenciatura y de los esfuerzos por coordinar y dar orden a esta enseñanza práctica a través de un departamento académico. En este sentido, queda de manifiesto la importancia de incorporar dentro de dicho Plan, este tipo de prácticas que posibiliten la formación integral del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, C. y Castañeda, M. (1996) *Análisis del plan de estudios de la carrera de licenciado en psicología*. Unidad de Planeación. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Becker, H. y Geer, B. (1973) *Observación participativa y entrevista: una comparación*. En I. Deutsch (de) *What we sorry, wath we do*. Seattle Doresmau; Gleniew Gil.
- Benavides, J. y Di Castro, F. (1984a) *Técnicas de evaluación de la personalidad*. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- _____ (1984b) *Prácticas de evaluación de la personalidad*. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Benavides, J. y Nuñez, R. (1983) *Prácticas de Psicopatología*. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Bruer, J. (1993) *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. SEP México-Cooperación Española. Barcelona 1997.
- Bruner, J. S. (1965) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata, 1995.
- Cabrer, F. (Coord.) (1983) *Una década en la psicología experimental*. En: Una década en la Facultad de Psicología 1973-1983. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Carlos G., J. (1989) *La carrera de psicología en la U.N.A.M. 1940-1988*. En J. Urbina (Comp.) *El Psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México, UNAM.
- Carlos G., J., Catañeda Y., M., Díaz Barriga A., F., Figueroa C., M., y Muria V., I. (1988) *La problemática curricular en la Facultad de Psicología*. En J. Urbina *op. cit.*
- Carrascal L., L., Cuevas R., C., Flores G., M. y Rivera A., S. (1984) *Prácticas de estadística Descriptiva e Inferencias*. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Cazden, C. (1988) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona. Paidós, 1991.

- Coordinación de Laboratorios (1990) *Propuesta de reestructuración para la enseñanza práctica de la Psicología*. Documento de trabajo. Mecanograma. México Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz Barriga A., F. y Hernández R., G. (1997) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Mc Graw Hill, 1998.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós, 1988.
- Facultad de Psicología (1980) *Prácticas de Psicometría*. México, UNAM.
- _____ (1983) *Una década en la Facultad de Psicología 1973–1983*. México, UNAM.
- _____ (1984) *Prácticas de Teoría de la Medida*. México, UNAM.
- _____ (1993) *Testimonios de veinte años*. México, UNAM.
- _____ (1997) *Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículum actual de la Facultad de Psicología*. México, UNAM.
- Fernández P., G. (1974) *La función del psicólogo en las instituciones de enseñanza*. En J. Urbina *op. cit.*
- _____ (1989) *El plan del Pedregal*. En J. Urbina *op. cit.*
- Fetterman, D. (1984) *Ethnographic in educational evaluation*. Beverly Hills, CA. Sage.
- Geertz, C. (1973) *La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. En C. Geertz. *La interpretación de las culturas*. México. Gedisa, 1987.
- _____ (1983) *Conocimiento local*. Barcelona, Paidós, 1994.
- Giddens, A. (1967) *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires. Amorrortu, 1987.
- Girón H., B., Urbina S., J. y Jurado G., I. (1989) *Congruencia interna del currículum de la Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM: la opinión de los coordinadores de asignaturas*. En J. Urbina *op. cit.*

- Gispert, I. y Onrubia, J. (1997) *Analizando la práctica educativa con herramientas socio-culturales: traspaso del control y aprendizaje en situaciones de aula*. *Infancia y aprendizaje* 6/7, 105-115.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata, 1988.
- Hernández G., J. (1989a) *La investigación Etnográfica*. Mecanograma. Coordinación de Laboratorios. México. Facultad de Psicología UNAM.
- _____ (1989b) *La enseñanza de las ciencias naturales: entre una (re) descripción de la experiencia cotidiana y una resignificación del conocimiento escolar*. Tesis de Maestría. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, I.P.N. México.
- _____ (1989c) *Las prácticas de laboratorio y su significado en la socialización de los psicólogos*. Programa de Investigación. Coordinación de Laboratorios. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Hernández G., J. y López C., J. (1990) *La enseñanza de las prácticas de laboratorio en la Facultad de Psicología de la UNAM*. En: M. Rueda (Coord) *El aula universitaria*. México, CISE, UNAM.
- Heyman D., R. (1981) *Analyzing the curriculum*. *International Review of Education* XXVII (449-470). Traducción de Prócoro Millán B. Mecanograma. Facultad de Psicología UNAM, 1989.
- López R., F. (1979) *Consideraciones sobre las Prácticas correspondientes al Sistema Básico del Curriculum de la carrera de Psicología*. Métodos docentes. No. 1, pp. 7-22, México. Facultad de Psicología, UNAM
- Martínez S., R. y Mendoza B., A. (1989) *Reconstrucción social del currículum de la Facultad de Psicología: un estudio Etnográfico*. Tesis de Licenciatura. México, UNAM.
- Meraz R., P., (Comp.) (1989) *Psicología: saber y hacer. Métodos, procedimientos e instrumentos*. Tomo I y II. México, Facultad de Psicología, UNAM.
- _____ (1990) *Comunicación y documentación en Psicología*. México, Facultad de Psicología, UNAM.
- Meraz R., P. Cortes S., T. Y Gutiérrez, R. (Comp.) (1990a) *Investigación en Psicología: algunos problemas disciplinares*. Tomo I. México. Facultad de Psicología, UNAM.

- _____ (1990b) *Investigación en Psicología: algunos problemas profesionales*. Tomo II. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Orrantia, J., Morán, C. y García, A. (1997) *Evaluación y zona de desarrollo próximo: una aplicación a contenidos procedimentales*. *Infancia y aprendizaje* 6/7, 39–56.
- Pozo J. y Carretero M. (1987) *Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿qué cambia en la enseñanza de la ciencia?* *Infancia y Aprendizaje* (38): 35-52.
- Reif, F. y Larkin, J. (1994) *El conocimiento científico y el cotidiano*. *CL&E*, 21, pp. 3–30
- Reyes N., O. (1984) *Prácticas de Desarrollo Psicológico I y II*. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Ribes I., E. (1984) *Algunas reflexiones sociológicas sobre el desarrollo de la psicología en México*. En J. Urbina *op. cit.*
- Rosales, J., Sánchez, E. y Cañedo, I. (1997) *Discurso expositivo e interacción en el aula. El uso de las evaluaciones como forma de mediación en la consecución de comprensiones conjuntas*. *Infancia y aprendizaje* 6/7, 57–76.
- Sacristán, J. G. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Santoyo V., C. y Sánchez, J. M. (1996) *Una estrategia para evaluar habilidades científicas y profesionales: La experiencia de la carrera de psicología*. México. Facultad de Psicología. UNAM.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós 1998.
- Valencia F., M., Alcaraz R., V., Colotla, V. y Aguirre, C. (1983) *La psicofisiología en México*. En: Una década en la Facultad de Psicología 1973–1983. México, UNAM.
- Woods, P. (1986) *La Escuela por dentro*. Madrid. Paidós, 1989.