



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**PERFIL ACADÉMICO:
UN ANÁLISIS DE LA GENERACIÓN 1986-2000 EN LA
FES-IZTACALA.**

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

JUÁREZ MUÑOZ ANAELVIA

ASESORIA

DRA. HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Joel y Sabina, porque en el camino siempre estuvieron ahí, por su cariño, apoyo y bendiciones, y aunque no creen mucho en esto, respetan y confían.

A César, Pachito y Pablo, uno por su insistencia, otro por su buen humor, y uno más por la madurez, porque con todo eso me enseñan que todo se consigue y eso mismo se disfruta, pero que siempre hay más por donde ir.

A Paco, por seguir siendo todo lo que podría desear, por el coraje que transmite y quien me enseña a mirar aquello que no logro ver.

Mi familia ¡GrAcIAS!

A mis amigas, por todos los momentos.

A mi asesora: Doctora Hortensia Hickman, que me aportó la clase de crítica, atención al detalle y apoyo a este trabajo.

A ellos ¡GrAcIAS!

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Algunos antecedentes de la conformación de Iztacala y su currícula.....	2
2. Conformación del plan curricular de Psicología en Iztacala, 1976.....	4
2.1 Ofertas.....	7
2.2 Demanda.....	9
2.3 Promoción.....	10
3. Trayectoria del Académico: Ingreso, Permanencia y Promoción.....	11
4. Cambios curriculares en Iztacala.....	14
5. Las nuevas generaciones de los académicos: Su historia.....	17
Método.....	22
Resultados.....	25
Discusión.....	44
Referencias.....	57
Anexo.....	59

Resumen

El objetivo del presente reporte de investigación, es conocer acerca del perfil académico de profesores de la carrera de psicología en la FESI de la generación que fue contratada a partir de 1986 hasta la actualidad y el posible vínculo que dicho perfil podría tener en el desarrollo de la propuesta de cambio curricular que actualmente se vive.

Para el logro de dicho objetivo, se elaboró un cuestionario de 48 reactivos de preguntas cerradas y abiertas conformadas por cinco ejes, que abarcaron datos generales, escolaridad, docencia, plan de estudios y disciplina. Dicho instrumento fue aplicado a 19 profesores pertenecientes a la generación mencionada, abarcando las nueve áreas de la carrera de psicología. Los datos recabados con dicho instrumento, fueron analizados en términos de porcentajes y con base en la construcción de categorías para el caso de las preguntas abiertas. Los resultados obtenidos dejaron ver que existen ajustes del perfil que se fueron modificando en función de los cambios que la institución transita. Así, los datos encontrados en este estudio, mostraron que el tránsito del docente de la generación estudiada cumplió y se adaptó a nuevos criterios que le permiten estar al día en su desempeño actual como profesor, logrando grados académicos mayores y ajustes en actividades de investigación y otras, que le permiten reconocerse en su grupo laboral y que además auspician otro tipo de reconocimientos.

Palabras clave: académicos, segunda generación de académicos, carrera de psicología, trayectoria académica, plan de estudios, perfil docente, políticas públicas, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Introducción

El perfil del académico se consolida a través de varios agentes que matizan y propician cambios y ajustes respecto a sus labores y desempeño como académico. Así, desde el momento mismo en que se inserta en la institución en la que labora, el académico se ajusta a las normas y reglas que rigen la organización de la que ya es parte, buscando conseguir su permanencia y un lugar en el escalafón que le permita niveles y reconocimientos mayores en la organización social en la que está inmerso. Igualmente, el cargo que tenga, los requisitos de la institución, el momento de ingreso en la academia, el grupo laboral en el que se instale, las demandas y las ofertas que en materia de actividades y de preparación profesional se le requieran, serán algunas de las pautas que irán dibujando las líneas por las que transitará el docente y los ajustes que a su desempeño académico irá precisando.

En este sentido, en el presente trabajo se pondrá énfasis en los académicos de la carrera de Psicología de Iztacala, aquellos cuya incorporación a la docencia fue a partir del último lustro de los ochentas hasta la actualidad. La elección de la generación de académicos, se basa en algunos movimientos políticos precursores del estado económico, político y social por el que pasaba nuestro país, asimismo el crecimiento de la matrícula escolar que se vivenciaba en la Universidad, la historia que a Iztacala como institución le precedía y los cambios al interno de la carrera, a la par de la instalación de las políticas públicas dirigidas al desempeño de los profesores y a la competencia por grados mayores que los conducían a un crecimiento profesional urgente, que hasta la fecha les permite un mejor status en su grupo de pertenencia.

De tal manera, el objetivo del presente reporte de investigación es conocer acerca del perfil académico de profesores de la carrera de psicología en la FESI de la generación que fue contratada a partir de 1986 hasta la actualidad y el posible vínculo que dicho perfil podría tener en el desarrollo de la propuesta de cambio curricular que actualmente se vive.

1. Algunos antecedentes de la conformación de Iztacala y su currícula

Para remontarnos a los inicios de la planta docente de Iztacala, su currícula vigente y los cambios propuestos en su historia como Institución y centrado al perfil del académico de psicología como miembro de dicha casa, es preciso considerar algunos aspectos de manera general que delinearon la constitución de la actual FES-Iztacala.

Parte del panorama antecesor de Iztacala, se centra en la misma creación de la UNAM, en 1910. Cuando la Universidad es creada, responde a la demanda de la población estudiantil. Sin embargo, en décadas posteriores, surge la necesidad de la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEPs) en la década de los 70`s, a fin de responder a las demandas de la creciente población, pues existe un incremento de la misma, hallando una población de más de 60 millones de habitantes, de los cuales, casi el 45% vivía en zonas urbanas, invirtiéndose además la pirámide de edades, lo que llevó a que México se convirtiera en un país de jóvenes (Aguilar y Meyer, 2003) que demandaban espacios escolares de formación en el área metropolitana, siendo éste uno de los ejes de la expansión universitaria

Por otra parte, la Universidad buscaba poner en marcha novedosas propuestas curriculares y fortalecer las tareas de enseñanza e investigación. Es así que la UNAM, denominada como la máxima casa de estudios de la República Mexicana, ofrece a los estudiantes distintas formas de adquirir conocimientos dentro de sus aulas, al mismo tiempo que fomenta la investigación, un ejemplo de ello es la descentralización de los programas de pregrado y posgrado que para la década de los 70`s se extienden a las ENEPs, teniendo además como eje fundamental, el fortalecimiento de las tareas de enseñanza e investigación multidisciplinaria.

En esta plataforma es creada la entonces ENEP-Iztacala, la cual abrió sus puertas el 19 de marzo de 1975, ofreciendo las carreras en áreas biológicas y de la salud, entre las cuales se incluyó a la psicología. En su apertura, contrata a 276 trabajadores, 252 profesores y 67 ayudantes de profesor, para atender a su primera matrícula estudiantil de 4865 alumnos, bajo los planes de estudio vigentes de las escuelas y facultades que ofrecían originalmente sus carreras.

La consolidación y puesta en marcha de las ENEPs, trajo consigo el arrastre de un tiempo en el que, "...nuestro país venía de una época de crecimiento económico, de la construcción de la base industrial, de armonía básica entre la élite política y la élite económica..." (Aguilar y Meyer, 2003. p. 240), se hallaba en un constante cambio entre el milagro mexicano, sucedido por la época de los 50`s, que representó la expectativa de la generación joven de llegar a ser o seguir siendo un profesional liberal (García, 2001) y que tornó ineludible la inversión en educación superior. Pero entrados los años 70`s, cuando es creada la ENEP Iztacala, este esquema parece llegar a su término, transformándose en un país que iniciaba un periodo de recesión, pero que buscaba recobrar la estabilidad económica. Como era de esperarse el sistema de educación superior resulta sensible a estos virajes.

Además de estas condiciones, otro de los aspectos que resultaron sensibles a la creación de las ENEPs, se refiere al aumento en la demanda estudiantil que en nuestro país se observa, pues la matrícula que había arrancado en dimensiones reducidas, para los setentas muestra aumentos notables tanto en el número de aspirantes escolares, como en las plazas académicas y el número de instituciones. Esto representó un crecimiento de la matrícula de más del 200% durante los dos primeros periodos de 1960-1970. Las plazas académicas presentan un crecimiento de 133%, surgiendo 37 nuevos establecimientos, lo que indica un aumento de tamaño de las instituciones preexistentes (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004), entre las cuales se contabilizan las ENEPs.

De tal manera, García (2001) sugiere que la creación de las ENEPs está signada por un lado, en la bonanza económica y la inclusión social, y por el otro, en la selección excluyente respecto a la crisis generalizada, lo que como se abordará más adelante, es parte importante para la conformación del perfil del académico y su inmersión en su trayectoria como docente. Asimismo, esto irá definiendo la conformación de la nueva escuela, la contratación de su personal, los cambios a lo interno de las carreras y las áreas a abordar en cada una de ellas, así como las reformas educativas necesarias de acuerdo a los cambios establecidos en ese primer momento y los que le sucedan posteriormente. Con ello, se pretende esbozar, que el tránsito de Iztacala no está al margen de los movimientos políticos, económicos y demográficos del país, pues son éstos los que irán matizando la institución y su matrícula escolar.

Así, como respuesta a las demandas sociales y culturales se crean las ENEPs, perfiladas bajo los planes empleados en la Universidad, pero atendiendo a la necesidad de fortalecer las tareas de enseñanza educación, por lo que de manera paralela se solicita la puesta en marcha de nuevas propuestas curriculares.

2. Conformación del plan curricular de Psicología Iztacala, 1976

La conformación de la ENEP-Iztacala se dio en un contexto representado por la Reforma Educativa y antecedido por las políticas educativas bajo el debate de la modernización curricular (Fernández y Furlan, 1982; en Hickman, Cabrera y Mares, en prensa), por lo que con la apertura de la ENEP, se puso en marcha la revisión de los planes curriculares para todas y cada una de las carreras que dicha institución ofrecía.

En respuesta a las demandas que bajo la creación de las ENEPs se habían hecho, los comités de carrera debían analizar a profundidad el perfil profesional, los objetivos de aprendizaje y los contenidos programáticos, tomando en cuenta el mercado de trabajo, expectativas profesionales y los planes de estudios de otras universidades (Ulloa, 1998).

Lo anterior condujo a un cambio en los planes de estudio de todas las carreras que operaban en Iztacala, inclinándose por proyectos curriculares basados en una organización modular. El concepto de módulo, según lo refiere Ulloa (1998) es entendido como una estructura integrativa de actividades de aprendizaje que permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes. Bajo este supuesto, el plan de estudios de psicología en Iztacala define sus objetivos en términos de repertorio de comportamiento, tal como se sugirió en la Primera Reunión Latinoamericana sobre el Entrenamiento Profesional del Psicólogo, donde se precisaba "...la necesidad de abandonar los enfoques curriculares por contenido, y la conveniencia de hacer hincapié en los objetivos conductuales..." (Ribes, 1975; en Ribes 1980, p. 31).

El cambio basado en una enseñanza por objetivos, fijaba su dirección de la enseñanza-aprendizaje a un proceso no verbalista, pero sí práctico, que le permitiera al alumno estar en contacto con situaciones naturales de adiestramiento y en consecuencia lograr una mejor ejecución y cumplimiento de los objetivos terminales que se planteaban. No así, la enseñanza tradicional de esos momentos que se guiaba por los contenidos, priorizando aspectos informativos y dejando de lado situaciones prácticas, o bien, en caso de presenciar alguna, no se interesaba ni el docente ni el estudiante en la vinculación de ésta con la teoría y por lo tanto, la transferencia de lo teórico a lo práctico no sucedía.

Así, la organización curricular de la carrera de psicología propuso la creación de módulos, éstos divididos en áreas, que a su vez fueron divididas en asignaturas estructurales. De este

modo, la formación del psicólogo bajo este nuevo plan, tenía un respaldo adecuado a ese tiempo, pues el diseño conductual que lo regía, planteaba una filosofía de la ciencia bien definida y un cuerpo teórico y metodológico preciso: el análisis de la conducta. Además, presumía del desarrollo de una tecnología aplicable a los problemas planteados por la práctica profesional (Ribes, 1980) y permitía la integración de datos y observaciones de la conducta individual y social. En consecuencia, exigía tener bien planteados los objetivos a seguir que impedía la enseñanza verbalista, proponiendo una preparación empírica.

En concreto, la nueva propuesta curricular, rescataba las necesidades y problemas sociales del país, partiendo del supuesto de que es la misma comunidad la que brinda los criterios y objetivos profesionales del psicólogo, que a su vez, permiten desarrollar técnicas para la resolución de problemas y con ello el cumplimiento de objetivos. Igualmente, subraya la necesidad de un entrenamiento realista y un adiestramiento en una problemática social, con base en una metodología efectiva derivada de una experimentación de laboratorio y su implementación a situaciones naturales.

Contemplaba además, la necesidad de especificar las funciones profesionales a partir de repertorios a desarrollar en los estudiantes, por lo que era preciso evaluar a éstos a través de las conductas terminales, ubicando a la evaluación como componente continuo y permanente del programa de enseñanza.

Dadas las características del nuevo plan de estudios de Iztacala, la propuesta incluía además, la preparación continua del docente en cuanto a contenidos a enseñar y estrategias a emplear, subrayando que los objetivos instruccionales que definen contenidos verbales deben ser secundarios y depender de las conductas terminales.

Entre otras de las características de la propuesta, se contemplaba formar alumnos activos, lo que puso fin a las conferencias y clases como forma de aprendizaje, hallando así a los objetivos instruccionales como secundarios a los conductuales y poniendo énfasis en la homogeneidad metodológica y conceptual. Lo anterior justifica la elaboración de un currículo planeado hacía atrás, que ponía su atención en el cómo y en qué lugar el estudiante aprende repertorios que le permiten su quehacer profesional (Ribes, 1980).

Así, la organización del plan curricular se estructuró en tres módulos: Teórico, Experimental y Aplicado. El primero, presente durante los cuatro años de la carrera con una

carga limitada pero constante de tiempo, pretendía que el estudiante adquiriera repertorios verbales e informativos. El módulo experimental, conducía a los repertorios metodológicos a medida que la formación del estudiante lo requiere. Éste, se lleva a cabo los primeros dos años con una carga de tiempo mayor, decreciendo en los últimos dos años. El módulo aplicado dotaba de repertorios tecnológicos y de solución de problemas extendiendo los principios teóricos y metodológicos a las condiciones naturales de trabajo, de modo que la carga de tiempo mayor para estas asignaturas se presentaban en los dos últimos años de la formación, mostrando una restricción de tiempo en los primeros dos años escolares.

Lo anterior permite argumentar que los objetivos modulares, buscaban sustituir cursos tradicionales que se basaban en un adiestramiento dentro de las aulas y que eran de carácter verbalista. Así, la organización modular diseñada en el nuevo plan de estudios invertía este orden y subrayaba las situaciones en las que las actividades de aprendizaje podían desarrollarse, de modo que “la enseñanza se convertía en aprendizaje vinculado a situaciones, y el laboratorio, las instituciones y la comunidad constituían el escenario normal de la enseñanza” (Ribes, 1980; p. 31). Esta organización además, evitaba la impartición de contenidos eclécticos, pues la perspectiva conductual, la organización por módulos y los objetivos planteados, procuran marcos conceptuales y metodología de trabajo coherente.

Así, los objetivos profesionales se definieron a partir de:

- a) Los objetivos de la actividad: Rehabilitación, Desarrollo, Detección, Investigación, Planeación y Prevención
- b) Las áreas problema: Salud pública, Producción y consumo, Instrucción y Ecología y vivienda.
- c) Condiciones económicas en que se desenvuelven: Urbana desarrollada, Urbana marginada, Rural desarrollada y Rural marginada.
- d) Población a la que se dirige: Individuos, grupos urbanos y grupos institucionales

Por otro lado, los objetivos generales incluidos en el desarrollo de este plan, estaban situados en los repertorios de entrada, terminales y los intermedios de los estudiantes. Estos objetivos solicitaban al docente la formación o planeación de criterios, programas y

evaluaciones que permitieran valorar los logros sucesivos de dichos requerimientos, de ahí la idea de diseñar un plan por módulos que a su vez se segmentará en secciones o unidades que permitieran el acceso al seguimiento de la actividad y comprensión del estudiante, de modo que el indicativo de los objetivos conductuales logrados, se tornaba en la participación activa del estudiante.

En suma, hallamos que las características de la conformación curricular por módulos definían situaciones genéricas de enseñanza y permitían el logro de las conductas terminales acordes a su posterior desempeño como profesional de la psicología.

La puesta en marcha del nuevo currículo de Iztacala demandaba cualidades importantes en toda la matrícula escolar. De manera que las propuestas no pretendían sólo estar plasmadas en el papel, por lo que la escuela demandaba ciertas cualidades tanto del lugar, de la planta docente y de la matrícula estudiantil. Asimismo, ofertaba espacios, actualización en cuanto a contenidos, áreas de trabajo, etc., lo que permitía una formalidad en el plan recientemente puesto en marcha.

De tal manera, los cambios surgidos en la planeación de la nueva escuela, al tiempo que diseñaba nuevas formas de adquirir conocimientos y formar estudiantes, se concentraba en la forma de lograr dichos objetivos, así para que existiese una demanda estudiantil y académica, el plan tenía que trabajar en la oferta de la Institución y la carrera, igualmente delineaba las cualidades de la nueva forma de trabajo que le permitían promocionar actividades de crecimiento y actualización.

2.1 Oferta

En respuesta a las demandas y necesidades de la sociedad, Iztacala en primer lugar ofrecía, profesionales preparados y con conocimientos y herramientas actuales y acordes a las problemáticas presentadas.

A los estudiantes les ofrecía una preparación orientada en una perspectiva científica y con planteamientos novedosos, que les permitían adquirir repertorios necesarios para su futuro desempeño como psicólogos, brindándoles un ambiente académico práctico y una

formación que les posibilitara una transferencia de conocimientos a escenarios reales e impredecibles.

Ofrecía además, un número de plazas que intentaba satisfacer la demanda de los alumnos de primer ingreso, pues para 1976, cuando el plan de estudios se puso en marcha, la población estudiantil era de 1500 alumnos pertenecientes a tres generaciones, lo que requería un cuerpo docente de 90 profesores. Sin embargo, la puesta en marcha de este nuevo plan, trajo consigo varios cambios y otras actividades, de manera que, para el año siguiente se requería de un número mayor de maestros que lograra cubrir los grupos de estudiantes que en respuesta a las características de la nueva propuesta, eran pensados de 30 alumnos por aula. Así, acorde al aumento de la matrícula escolar, se abrió la convocatoria para formar parte de la planta docente a un número mayor de profesores y en 1977 el profesorado creció a 160 y la carrera contó con más de 2000 estudiantes (Ribes, 1980).

La incorporación a la planta docente, no se reducía solamente a la actuación del profesor frente a grupo, pues se le hacía parte del programa de formación continua, se dejaba abierta la convocatoria a la coordinación de áreas, la formación a los docente y la contratación a nuevos profesores. Además se les invitaba a ser parte de la junta para la modificación y fundamentación del nuevo plan curricular. Igualmente, se les ofrecían nuevas formas de capacitación docente y talleres de tecnología educativa.

A los estudiantes, se les prometía, la implementación de centros de servicio que les permitiera un entrenamiento como psicólogos, así en 1977 los laboratorios de enseñanza se integraron y la clínica y las prácticas comunitarias empezaron a operar (Ribes, 1980). Igualmente, a los estudiantes de las primeras generaciones, se les invitaba a ser parte de la planta docente, integrándose inmediatamente después de egresar de la carrera e incluso en proceso de hacerlo. Tal incursión en el área laboral de la institución se pensaba basada en un trabajo docente integral y bien organizado. De modo que, en un medio tiempo estaría como profesor frente a grupo y el medio tiempo restante, incluiría actividades de preparación, investigación y su inmersión en el programa de formación continua que era implementado en la escuela como parte de la propuesta curricular.

En suma, la oferta a la matrícula escolar en general, consideraba grandes posibilidades de interés por pertenecer a la nueva escuela, tanto en el cuerpo estudiantil como en el docente,

pues además de pensarse gratificante en lo concerniente a aquel que fuese parte del equipo laboral, en lo tocante a la matrícula estudiantil, el nuevo plan al mostrarse novedoso y actual, se volvía en un porvenir exitoso.

2.2 Demanda

Lo que la carrera de psicología requería para ponerse en marcha e iniciar la nueva propuesta curricular, no marcaba ni demandaba a los futuros profesores criterios extremos para ser contratados.

En primer lugar, debido a que la puesta en marcha de este plan requirió de la contratación de psicólogos recién egresados, con el sólo requisito de que estuviesen interesados en la psicología experimental y sus aplicaciones, por lo que la escuela solamente demandaba un grupo de jóvenes inteligentes con orientación experimental (Ribes y Fernández, 1980). De tal manera, los primeros profesores contratados fueron estudiantes de grado del programa experimental de la conducta, otros pertenecían al Departamento de Psicología Experimental de la Facultad de Psicología y otros, eran egresados de la Universidad Iberoamericana.

Respecto al grupo de docentes que se integraban y que no pertenecían a la Universidad, se les demandaba un apego a los planteamientos enunciados en el plan y un interés por el cambio en cuanto a la forma de enseñanza en la que incluso ellos mismos fueron formados. En suma, se demandaba una preparación y formación docente a cargo del programa que la misma universidad brindaba, puesto que los repertorios que se les demandaban a los estudiantes, los profesores debían poseerlos, luego la obtención de los mismos sería lo que facilitaría una formación eficiente de sus pupilos y a su vez les otorgaría las herramientas necesarias a implementar en sus cursos, logrando el principio que se buscaba hacer factible: “educar con el ejemplo”.

Solicitaba además, que los docentes que se integraban a la planta, se interesaran en las tareas académicas y las interacciones constantes con los estudiantes, al tiempo que dedicaran una parte a la investigación.

En cuanto a los alumnos, se les requerían repertorios primarios, intermedios y terminales, como ya se indicó antes. Se demanda a estudiantes que fueran autosuficientes, críticos, y

capaces de transferir conocimientos y responsables de su aprendizaje, aterrizando en un estudiante activo.

2.3 Promoción

En cuanto a la promoción, la escuela auspiciaba la modificación y puesta al día de un plan curricular novedoso y actual, y por ende de profesores preparados y con ideas nuevas y de cambio, asimismo críticos e interesados por la actualización de contenidos teóricos y prácticos y por la modificación de las formas de enseñanza tradicionales.

En este sentido, la ENEP-Iztacala, auspició la preparación de algunos profesores de cada área en el extranjero en sus estudios de posgrado, para que a su regreso, pusieran al día a los profesores pertenecientes a la institución.

Auspició además el Programa de formación continua ubicado en la misma escuela y que preparaba a los profesores para enfrentarse a los grupos de estudiantes y a las dificultades del nuevo plan de estudios.

Asimismo, creo programas que le permitían al docente crecer como académico y lograr nombramientos mayores en la academia, lo que le producía cambios benéficos en tanto a su formación, actualización, status y reconocimiento se refiere. Igualmente, fomentaba la investigación, conduciendo al profesor a ser parte de proyectos y ser generador de nuevas tecnologías funcionales para la psicología.

Tales cualidades de promoción que brindaba Iztacala en beneficio de su matrícula docente, además de beneficiar al académico en alguna de estas actividades, al mismo tiempo le aseguraba al alumnado una mejor preparación y puesta al día. Por otro lado, a este último, le dejaba la opción de incorporarse a la planta docente y como profesor, lo enmarcaba en una institución con grandes expectativas de porvenir respecto al crecimiento como institución formadora de profesionales, lo que además iba constituyendo parte de su trayectoria e identidad como académico y sujeto activo de la institución.

3. Trayectoria del Académico: Ingreso, Permanencia y Promoción

La historia de la conformación de Iztacala como escuela y por lo tanto como fuente de empleo de docentes universitarios, implica tres momentos importantes: el ingreso, la permanencia y la promoción.

El ingreso se define como el momento mismo en el que se decide ser parte de la planta docente y abarca aspectos de socialización anticipatoria (Villa, 2001), pues es cuando empiezan a adoptar algunos valores de grupo e inicia con la preparación y la disposición necesaria para su posterior ingreso de acuerdo a las reglas que rigen el centro de empleo al que se unirá.

Aquí podríamos aterrizar en casos concretos recurriendo a la historia de la formación Iztacalteca en la planta docente de psicología. Como era una escuela de nueva creación, el momento de ingreso del académico se maquilla distinto, ya que algunos de los profesores que forman parte de la planta docente son recién egresados de la misma escuela, otros más son aún estudiantes de pregrado. De tal modo, en el caso de los primeros, cuando inician su socialización y anticipan algunas conductas que deben tener con la finalidad de convertirse en académicos, lo hacen desde su punto de vista de estudiantes inmersos en el rol del académico. No así aquellos que aún siendo estudiantes se incorporan en la docencia y juegan dos roles al mismo tiempo, el de estudiante y el de docente, sacando a flote sus creencias asociadas a cada situación. Lo anterior, permite aclarar que los modos de ingreso se tornaran distintos de acuerdo al momento en el que cada académico se incorpore, visto desde su momento de preparación o el grado que tenga (estudiante, egresado), el momento en el que se encuentre la escuela (creación reciente, escuela con tiempo de funcionar, en vistas de un cambio) y el momento social por el que se esté atravesando.

Situándonos en concreto en el caso de Iztacala, hallamos que el proceso de ingreso de los académicos de la primera generación fue muy distinto al de aquellos que se incorporaron hacía finales de los 80's, por ejemplo. Esto, debido a que las demandas de la escuela a los académicos de nueva incorporación en el momento de su creación, requería cubrir otros requisitos, pues en estos momentos, solicitaban psicólogos jóvenes con orientación conductual y dispuestos a ser parte de un cambio, y se les ofertaban puestos a estudiantes de las primeras generaciones, involucrados en el nuevo plan de estudios puesto en marcha.

De tal modo, al ser los pioneros en la institución su *permanencia* era casi completamente garantizada, pues su retiro dependía solamente de su poco interés en la academia. Asimismo, el plan de incorporación vigente en ese momento para la preparación de todos los académicos, les permitía otra forma de socialización importante para su posterior o paralelo ejercicio profesional. No necesitaban incentivos que les permitieran crecimiento salarial y de reconocimiento institucional como docente, solamente el demandado en cualquier campo laboral: la actualización constante, que la misma universidad ofrece y la innovación en sus estrategias de enseñanza y trato a los alumnos.

En contraparte a los grupos de docentes incorporados en el último lustro de los 80`s y a principios de los 90`s, cuando las políticas escolares han cambiado y la matrícula de los académicos está casi totalmente conformada, es cuando los docentes deben procurar por su propio bienestar, cumplir con los requisitos básicos solicitados a los profesores adscritos a la institución, además de las nuevas demandas requeridas, tales como grados mayores, incorporación a grupos de investigación y otros más que el docente por su propia cuenta busca para lograr un status y nombramiento mayor y lograr estar al alcance de la planta docente en general. Un ejemplo de ello es lo referente a las políticas de evaluación surgidas a finales de los 80`s, las cuales pretenden evaluar los programas educativos, a estudiantes y académicos, ampliando el espectro de las actividades desempeñadas por las instituciones de educación superior (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004), pues se insertan nuevos requisitos para la incorporación del docente y su permanencia en la institución, así, se demandan grados de doctorado, concursos de oposición, antecedentes de investigación, etc., mismos que los aspirantes a la docencia deben cumplir para lograr ser parte de ella y permanecer en la misma, lo que no sucedía en la década de los setentas.

En suma, el docente en su momento de ingreso necesitará transitar por un proceso que incluya un contacto con la cultura institucional (Villa, 2001) a través del primer enfrentamiento con la institución en el momento mismo de reclutamiento, para más tarde vivenciar el periodo de aprendizaje organizacional ocurrido cuando empieza a trabajar, lo cual debe ser totalmente distinto en el caso de aquellos que fueron estudiantes y se incorporaron como docentes en la misma institución, como ocurrió con la mayoría de los académicos iztacaltecas.

Ahora bien, una vez incorporado el psicólogo a la planta docente de Iztacala, los requisitos necesarios para *permanecer*, se buscarán "...después de que el individuo se ha instalado o situado en la organización" (Villa, 2001, p.64), momento en el que ya como académico, debe luchar por obtener las habilidades requeridas para obtener la definitividad aprendiendo a ser docente del mismo modo que aprendió a ser estudiante, para conseguir una socialización organizacional.

Para que todos estos momentos ocurran, es preciso que la escuela como centro de empleo, promueva actividades que beneficien a los docentes y además que impidan el rezago en los académicos en cuanto a su preparación docente y la información transmitida a los estudiantes. De tal forma, la escuela impondrá algunos requisitos a alcanzar para competir por un nombramiento mayor y la búsqueda de ser promovidos y permitirse una mejor condición económica, acceso a actividades de su interés y demás. Pero cabe aclarar, que en caso de no ser bien planteado y llevado a la práctica dicha promoción universitaria, los académicos buscarán solamente un escalón y cumplir con una categoría o requisito para pasar a la siguiente.

Todo ello, nos da un panorama general de la conformación del académico respecto a los cambios ocurridos en la escuela en la que se encuentra adscrito y las políticas instaladas en la institución a la que pertenecen. Igualmente, la diversidad que en la escuela se viva tornara de manera distinta su trayectoria. En este sentido, los cambios que surgen al interno de la escuela, los intereses del profesor y al área a la que aspire o de la que sea parte, trazará los tres momentos importantes de su trayectoria como académico. Así, el plan de estudio que esté en vigencia en el momento de ingreso y los que surjan durante su permanencia, serán un indicativo de su misma trayectoria, es por ello que en Iztacala, esto ha ido consolidando la planta docente que ahora opera, pues dicha escuela ha vivido varios intentos de modificación curricular.

4. Cambios curriculares en Iztacala

Para que la docencia esté encaminada hacia un objetivo que cubra los intereses de la institución, ésta se forma y se perfila en torno a las características que demanda el lugar al que se pertenece, las metas que se pretendan cumplir y la formación a la que esté orientada la misma. Todo ello se logra a través del plan de estudios que opera en la institución, pues se espera que éste atienda a todas estas necesidades. Tal y como sucedió en el primer y único cambio curricular ocurrido de manera formal en Iztacala hasta este momento, el de 1976.

Este cambio, ocurrido sólo un año después de la creación de Iztacala, atendía a las necesidades de la población en la que se situaba, respondía a las necesidades potenciales de la sociedad a la que ofrecería sus servicios y estaba acorde a lo que en esos momentos era novedoso y actual, pues la teoría sobre la que se fundamentaba, era la que en esos momentos estaba en vigencia y funcionaba de manera acertada, al igual que la metodología empleada. Todo ello, habla de una estructura curricular bien fundamentada y operable en los escenarios reales, basada en un entrenamiento adecuado del estudiante en su tiempo de formación. Asimismo, tenía en cuenta la parte de la investigación y por lo tanto, la creación de nuevo conocimiento.

No dejaba de lado, los perfiles del profesorado, las distintas pluralidades en torno a la preparación de los mismos, las estrategias didácticas, su orientación en su materia de estudio, hasta su compromiso como hacedores de futuros profesionales de la psicología.

Como se ha dicho, la vigencia del plan era acorde al tiempo en el que se iniciaba, asimismo se presentaba justo en el momento en el que la misma escuela lo demandaba, por lo que su aprobación se tornaba más accesible.

Entre algunos de los intentos de reformar el plan curricular, en 1978 se hizo una primera revisión, en la que se señalaron bondades y limitantes de la propuesta. Para 1979 y 1984, se llevaron a cabo diversos intentos dirigidos a señalar las problemáticas que en la práctica cotidiana emergían de la puesta en marcha del plan de estudios. Más tarde, a finales de 1995 se construyó el Comité de Revisión y Propuesta Curricular de la Carrera de Psicología, el cual convocó a la comunidad a participar en el “Foro: Marco Legal y Académico para el cambio Curricular” y al Primer Encuentro “hacia la Integración

propuesta para el Cambio Curricular” en 1996. No obstante, el trabajo quedó nuevamente inconcluso. Pero más tarde y a raíz de la Convocatoria hecha por la Jefatura de la Carrera, la comunidad académica en el 2001 inició el proyecto de Modificación del Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología; esta convocatoria implicaba un cambio en la estructura organizativa del currículo y por ende de los planes y los programas que lo conforman. De esta forma se propone una plataforma única de conocimientos básicos en los primeros semestres, y su derivación a los siguientes subprogramas de formación profesionalizante en los restantes (Silva, 2003). Tal propuesta ha tenido respuestas favorables, pues son muchos los docentes que se han incorporado a la dinámica de cambio curricular.

Así, entre ese ir y venir del cambio que oficialmente no se ha dado, los maestros deciden dar sus clases de acuerdo a sus intereses y lo que a su juicio es lo verdadero. Tal afirmación, permite observar dentro de la planta docente de Iztacala cierta pluralidad en torno a los enfoques y las teorías que se siguen, así como las estrategias empleadas para la impartición de las clases, el contenido que se revisa, la selección de material, la preparación de los maestros, el empleo de la ética y el interés hacía los alumnos, aspectos que van delimitando la formación de estos últimos.

Así, la carencia de un plan curricular actual que opere en toda la planta estudiantil de Iztacala de manera formal y generalizada, conduce a los profesores a actuar bajo sus propios supuestos enmarcados en el área de la psicología en la que se encuentra inscritos como académicos de la institución. Al respecto, Galicia y Hickman (2006) mencionan que se han realizado estudios dentro de la planta docente encaminados a la evaluación del comportamiento del profesor y la relación existente con el rendimiento académico de los alumnos, con la finalidad de diseñar programas de formación docente que contribuyan a una mejor enseñanza en el aula, que equivale a creer que la eficacia del profesor es la que condiciona el aprendizaje del alumno. Lo que tiene razón de ser, debido a los intentos constantes y fallidos de un nuevo plan curricular acorde a la época por la que se transita y orientado a la nueva sociedad, con lo que, la escuela opera sólo en teoría, bajo el plan de 1976, sin embargo, tales estudios fijan su mirada en los profesores, quienes son los que realmente conducen la formación de los estudiantes, bajo los supuestos que mejor responden a sus intereses. De modo que, las autoras amplían su mirada a las estrategias empleadas por el profesorado, su comportamiento y la relación con sus pupilos, ya que al

emplear otros contenidos y estructura curricular, cambian también, las formas de transmitir conocimiento a las nuevas generaciones.

Por su parte, Monroy (1998), realizó un estudio dirigido a maestros que representaban a la planta docente de la licenciatura en Iztacala en cuanto a experiencia y conocimiento de las condiciones de trabajo. En la investigación se analizaron las creencias de ellos en torno a la planeación, sus teorías sobre el aprendizaje, concepciones sobre los objetivos, métodos de enseñanza, concepto sobre el alumno y sus teorías sobre evaluación. Los resultados señalan apego a posturas marxistas, piagetiana, psicoanálisis, conductismo y constructivismo; lo que refleja poca uniformidad en cuanto al acto educativo. Además se halló congruencia entre su concepción teórica y su quehacer docente, y contradicciones entre su posición teórica psicológica y su práctica educativa. Igualmente se halló que los profesores no consideran las expectativas e intereses de los estudiantes, dejando poco espacio a la actividad de estos.

Por otro lado, Covarrubias (2003) por medio de una entrevista a profundidad a 15 profesores de psicología de la FES Iztacala de diferentes áreas académicas de la carrera, con distintos tipos de nombramiento y por lo menos cinco años de permanencia, encontró heterogeneidad en las posturas teóricas aunque la mayoría de ellos se adscribe al modelo positivista, asimismo encontró que las creencias sobre la enseñanza, la adquisición y la evaluación del conocimiento muestran relaciones positivas entre ellas. Los profesores que concuerdan con el positivismo tienen una visión absolutista del conocimiento y consideran al currículo como algo dado y no problemático y acentúan valor a la objetividad. Por el contrario, los profesores con visiones constructivistas representan actitudes más flexibles y adoptan una posición relativa del conocimiento.

Los resultados mencionados permiten una visualización más o menos clara de lo que se vive actualmente en la planta docente de psicología en Iztacala y por lo tanto en la formación de los alumnos en dicha carrera.

Tales datos conducen a preguntarse acerca del origen de las diversidades académicas, mismas que no son sólo de carácter teórico, sino que tienen connotaciones en las estrategias de enseñanza que se emplean, en el interés por la formación de los alumnos, la visualización que estos tengan de los maestros, la preparación de los docentes, el vínculo de

la disciplina que se imparte con la práctica, y el vínculo de sus intereses, sean estos de estudios de posgrado con su línea de investigación o bien, su ejercicio de la profesión fuera del plantel, además la aceptación o no de un nuevo currículo que responda a sus intereses y con ello a la mejora de la institución.

Esto último, conduce a fijar la mirada en las necesidades (para algunos) de un cambio curricular urgente, las características de los profesores que conforman la planta docente en Iztacala, los cambios políticos en la sociedad y sus nuevas demandas, así como las nuevas generaciones del profesorado en nuestra Facultad, matizadas por una formación disímil a la de los profesores que integraron la primera generación acorde a la creación de Iztacala, pues el cambio de época, moldea su perfil y por lo tanto su trayectoria en la institución en la que estén inmersos, asimismo sus intereses o no, en la reforma curricular.

5. Las nuevas generaciones de académicos: Su historia

A lo largo de este escrito, se ha venido esbozando la conformación de la psicología en la actual Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I) y para hablar de la psicología se precisó mencionar los elementos fundamentales que conforman la carrera. De tal modo, como parte de los elementos mencionados, es menester hablar de la planta docente que conforma a la misma, pues es ésta uno de los elementos fundamentales para la conformación de nuestra institución, igualmente son ellos los que consolidan y se ajustan a los cambios forzados que sufre la institución de acuerdo a las políticas gubernamentales que influyen en la escuela y los movimientos que en nuestro país suceden, asimismo los propios de la disciplina.

Anteriormente, se habló de los primeros profesores que se integraron a la planta docente en Iztacala y se dejó en claro, cuáles eran las características necesarias de su perfil para insertarse en nuestro plantel. De tal manera, se dio cuenta de que los requisitos indispensables para la incorporación del docente caían en el interés por el marco teórico en el que estaba conformada la currícula, asimismo se extendía incluso a los mismos alumnos de las primeras generaciones que se estaban formando en la misma escuela y se aceptaban además recién egresados e incluso aún alumnos de la carrera. Por lo tanto, no había exigencias de un grado mayor a la licenciatura, ni siquiera se demandaban proyectos de investigación, ni propuestas para cambios en las estrategias de enseñanza empleadas. Los requisitos para ser parte de la planta docente, en ese sentido eran breves y poco exigentes y estaban acorde a la expansión de la educación en nuestro país y la matrícula demandante.

Esto cambió a lo largo del tiempo, ya que se instalaron otros requisitos para la incorporación laboral en la docencia, por lo que resulta importante hablar acerca de los académicos que ingresaron en el último lustro de los ochentas y a principios de la década de los noventas, época en la que nuestro país adopta otros lineamientos y forma parte importante de la educación superior instalándose con nuevas políticas de reclutamiento al profesorado, que además delimitan su permanencia y definitividad en la institución a la que aspiran.

Situándonos en los años '90, Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) indican que el afianzamiento de la democracia y una relativa mejoría en la situación de la economía son

dos rasgos sobresalientes que influyeron en los cambios surgidos en materia de la educación superior, pues con el ascenso de la economía que se vivían en nuestro país y la instalación de la democracia, el país en su interés por mantenerla inicia con la revisión o creación de instituciones y reformas constitucionales, que incluían su participación activa con las políticas públicas que para esta época se ponían en marcha y que prevalecen aún en la actualidad.

Respecto a la matrícula, ésta decrece en función de la expansión presentada en la época de los setentas, no obstante entre 1990 y 1996, ingresan a la educación superior un poco más de 270 mil estudiantes, destacando una participación femenina aumentada en un 6%. Para el periodo de 1996-2000 se registra un nuevo ciclo de expansión, pues en ese periodo se incorporan a la licenciatura 298,773 nuevos estudiantes. Sin embargo, los estudiantes ya no se concentran solamente en escuelas públicas ubicadas en el área metropolitana, pues hay una expansión de instituciones públicas y privadas alrededor de nuestro país, logrando una fundación hasta esa época, de 612 nuevos establecimientos.

Dicha expansión de la matrícula escolar, propició una ampliación de la profesión académica, colocando miles de vacantes. Este mercado que anteriormente operaba sin requerimientos y méritos académicos establecidos debido a la urgente necesidad de atender a grupos de estudiantes, en los noventa se orienta hacia el mérito académico como criterio central (Gil, 1994; en Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004). Así, de 1990-1996 se generaron 13.03 plazas académicas diarias en nivel licenciatura, de 1996-2000, 22.91 y para principios del 2000, 21.29. Aunado a ello, se presentaba un crecimiento respecto al tipo de contrato y nombramiento del profesorado. De tal manera, a principios de los noventas, los puestos de tiempo completo se hallaban fluctuando, pero a mediados de esta misma década tendían a incrementar.

Este contexto de la matrícula escolar de licenciatura y en general de la educación superior, se perfila además por una mayor y variada atención por parte de los gobiernos y otros actores sociales (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004) a ésta, donde figura la atención a las acciones de los profesores y la institución en general, respecto a la calidad de los servicios ofrecidos, la evaluación de las actividades académicas (profesores, estudiantes y programas escolares), la elevación de la productividad de los académicos y el fomento a la ciencia y a

la tecnología. Por tanto, durante esa década, se modifican los criterios de ingreso a la vida académica y se pasa a considerar como requisito contar con un grado mayor al nivel que desarrollará como académico, así se empieza a atender al planteamiento de doctores que permitan considerar un programa o institución como de excelencia, por lo que se impulsaba y se daba la oportunidad de seguir con sus estudios de doctorado. Dicho grado, le permitirá aspirar a insertarse en instituciones denominadas de excelencia, obteniendo beneficios mayores en la misma, vistos desde el reconocimiento en su trayectoria escolar hasta la pertenencia a programas o proyectos de prestigio institucional, sin olvidar los incentivos adicionales de los que se hará partícipe. Cabe destacar, que el peso de la UNAM como institución de formación, la situaba en 1992, como la institución que más contribuía en la formación de doctores (Gil, 1997).

Aunado a la búsqueda de grados superiores en su nivel formativo, al final de la década de los '90s las condiciones formales para el ejercicio académico son muy distintas entre los sectores públicos y los privados. En los primeros, la proporción de plazas supone una mayor concentración en la vida académica, por tanto como personal de las instituciones se les demandan además de las actividades académicas, actividades de investigación y reconocimiento institucional, encontrando entre estas gratificaciones adicionales al salario recibido. Mientras que en los establecimientos privados imperan los puestos de asignatura, por lo cual los profesores deben combinar sus actividades académicas con las profesionales o desarrollar actividades académicas en varias instituciones. Aunque esto no se reduce únicamente a los sectores privados, pues el tipo de nombramiento con el que esté contratado un profesor conducirá a que se perfile en una sola institución o brinde sus servicios a otras instituciones o sectores privados.

De tal forma, todos estos cambios han ido moldeando el perfil del académico en las últimas décadas, pues los ajustes por los que transita el país modifican o propician nuevas reformas en la organización y demandas de las escuelas de las que son parte.

Así, las nuevas políticas públicas establecidas, que tienen como objetivo evaluar el desempeño de los programas de licenciatura que ofrece el sistema, teniendo en cuenta tales elementos, consideran como criterios de evaluación la eficiencia terminal, la titulación, los planes de estudio y la gestión y desarrollo institucional, todo ello desarrollado por

comisiones integradas por pares académicos (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004), lo que impide, el rezago de los académicos en la forma de llevar las clases y las actualizaciones concebidas, así funcionan con el interés de poder llevar un orden y desarrollo hacia delante de las universidades del país; de este modo, a los profesores les demanda más actividades, compromiso y formalidad, logrando que se beneficien de los incentivos que el cumplimiento de éstas les otorgan.

Todo ello, fue constituyendo el perfil de los profesores de las nuevas generaciones, quienes debían responder a tales requerimientos y se adaptaban según las exigencias de la institución, las políticas que los operaban, las propuestas al interno de la escuela de reformas curriculares y las cualidades de las generaciones que estaban y están formando.

Es por ello, que resulta relevante conocer acerca de los intereses, formación, necesidades, objetivos y realidades que se viven en la actualidad en la planta docente de psicología en Iztacala, pero con respecto a maestros de las últimas generaciones, pues el vínculo más cercano que tienen de su experiencia como estudiantes quizá los lleva a no perder de vista los cambios de manera diferencial y mirar hacía otras necesidades que quizá profesores de las primeras generaciones han dejado de ver por la formación dirigida a una sola teoría característica de la época en la que estudiaron.

Es también en este sentido, que tal interrogante surge a partir de la consideración de estudios encaminados a los académicos como objeto de estudio, pues del proyecto de investigación “Evaluación diagnóstica de estudiantes y del perfil profesional de Psicología Iztacala” del programa PAPIME, proyecto EN303704, surgen tres líneas a investigar: Estudiantes, Académicos y Perfil Profesional. De las cuales, el interés del presente estudio radica en los académicos, como precursores de la formación en las aulas de la institución. De este modo, el objetivo del presente reporte de investigación es conocer acerca del perfil académico de profesores de la carrera de psicología en la FESI de la generación que fue contratada a partir de 1986 hasta la actualidad y el posible vínculo que dicho perfil podría tener en el desarrollo de la propuesta de cambio curricular que actualmente se vive.

Resultados

Los resultados serán presentados de acuerdo a los ejes abordados en la entrevista, de modo que el orden de descripción será: Escolaridad, Docencia, Disciplina y Plan de Estudios, tales rubros se tomaron en cuenta a fin de conocer cuál es la trayectoria del profesorado que labora en la planta de Iztacala, así cómo conocer los aspectos relacionados con la disciplina psicológica y el plan de estudios a partir de su opinión.

De tal manera, la participación de los profesores presentada en el análisis de resultados se presentará en términos de porcentajes y de acuerdo al área de adscripción a la que pertenezcan, es decir, básica, aquellos profesores que imparten clases en los primeros cuatro semestres, y aplicada, aquellos que imparten clases de quinto a octavo semestre. Cabe aclarar que la muestra a analizar está conformada por 19 profesores pertenecientes a la segunda generación, es decir, aquellos que ingresaron a partir de 1986 a la actualidad, adscritos a una de las nueve áreas de la carrera de psicología, correspondiendo dos profesores por cada área, a excepción de experimental animal, en la que participan tres profesores, teniendo como resultado 11 profesores pertenecientes al área de las básicas y 8 a las aplicadas.

Escolaridad

Los datos sobresalientes en este apartado, son los relacionados con la trayectoria de estudios de los docentes, es decir, sus estudios de pregrado y grado, y el posible vínculo existente en la obtención de grados mayores de acuerdo a las áreas básicas o aplicadas a las que pertenecen.

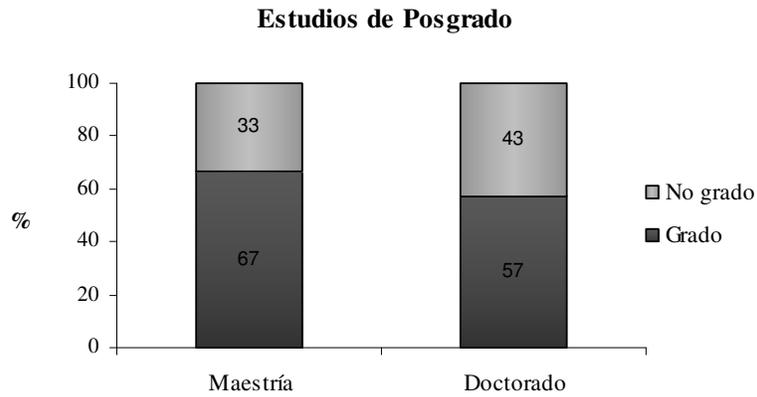


Fig. 1 Grado obtenido de estudios de posgrado.

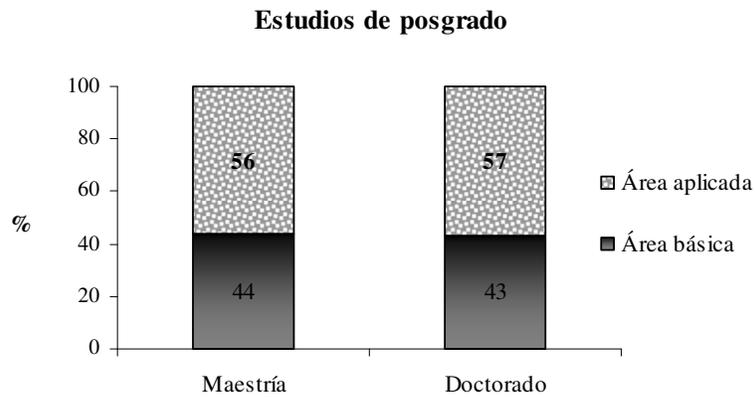


Fig. 2 Estudios de posgrado respecto a las áreas de adscripción.

De tal manera, los resultados obtenidos en este eje, como se indica en la figura 1 y 2, muestran que más de la mitad de los profesores tienen el grado de maestros, a la par el 57% de ellos cuentan con estudios de doctorado, mismos que pertenecen a los profesores de las áreas aplicadas. Lo anterior, indica que los profesores que tienen en su mayoría el grado de maestría y doctorado pertenecen a las áreas aplicadas.

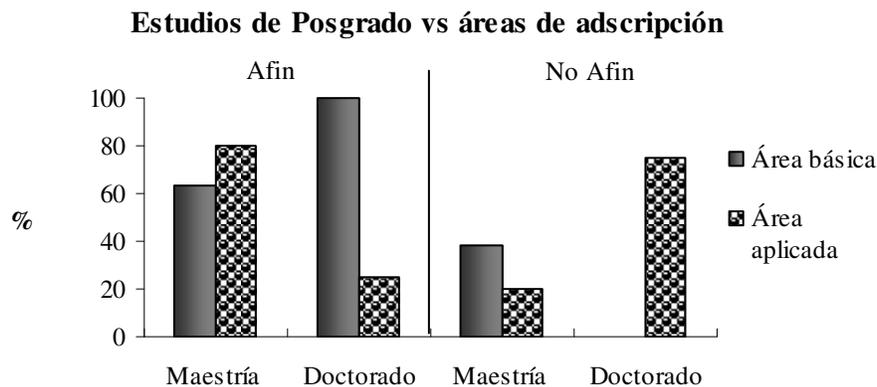


Fig. 3 Afinidad entre los estudios de posgrado y las áreas en las que los profesores se encuentran adscritos.

Por otro lado, en la figura 3, los datos obtenidos se presentan en términos de la afinidad existente entre los estudios de posgrado realizados respecto a las áreas en las que se encuentran adscritos, en donde afinidad se entiende como la proximidad, semejanza o adecuación de estos dos elementos. Dando como resultado una afinidad del 100% en los profesores de las áreas básicas respecto al doctorado. Sin embargo, en la maestría, solamente el 63% de ellos realizaron estudios afines a las áreas a las que se encuentran adscritos. No así, los profesores de las áreas aplicadas, pues a diferencia de los básicos, ellos hallan más afinidad en sus estudios de maestría que en los de doctorado; de tal manera, en los estudios de doctorado, el 75% de ellos los realizó en áreas no afines a su adscripción. Por poner un ejemplo, tenemos que uno de los profesores pertenecientes a las áreas aplicadas, específicamente inscrito en el área de educación especial, realizó sus estudios de doctorado en ciencias penales y políticas, lo que indica que sus estudios no tienen gran afinidad con el área en la que imparte la docencia.

Así, los resultados obtenidos en este eje, sugieren que en su mayoría la muestra cuenta con estudios de posgrado, sin embargo, tales grados muestran divergencia en cuanto a la afinidad respecto a las áreas básicas y aplicadas, dando como resultado una afinidad menor en los profesores adscritos a las áreas aplicadas respecto a los estudios de posgrado, específicamente el doctorado, aunque tal dato, se ve mermado por el poco porcentaje de profesores que cuentan con este grado.

Docencia

En lo que respecta a este eje, el análisis de resultados se dirige a los momentos de incorporación y la elección de la docencia universitaria, sus ventajas y desventajas, así como la suficiencia o no de sus estudios de pregrado para su desempeño como docentes. Además nos dejan ver las estrategias pedagógicas y apoyo didáctico que los profesores siguen en sus cursos, la identificación con el área en la que se encuentran adscritos y sus actividades de investigación.

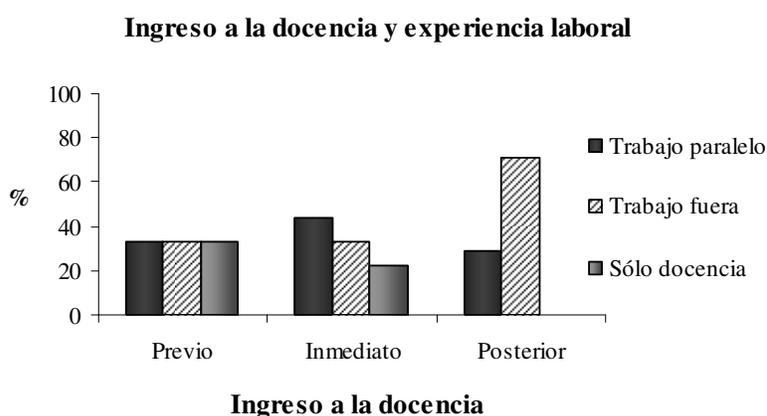


Fig. 4 Momentos de incorporación a la planta docente en Iztacala y experiencia laboral fuera de la academia.

En primera instancia, como la figura 4 lo señala, los datos se analizan en términos del momento de la formación profesional en la que los actuales profesores ingresaron como tales: así, fueron identificados tres diferentes momentos de incorporación al trabajo docente: previo, inmediato y posterior a la obtención de su título profesional. Los datos apuntan al momento de incorporación a la docencia respecto al tiempo en que egresan de la carrera: identificando tres diferentes momentos de afiliación al trabajo docente: previo, inmediato y posterior. El primero de ellos, se refiere a la incorporación a la planta docente antes de terminar sus estudios de licenciatura, tomando en cuenta, incluso, a aquellos profesores que iniciaron como ayudantes. Así, la incorporación inmediata apunta a los profesores que ingresaron inmediatamente después de terminar sus estudios de licenciatura,

esto es, desde un mes hasta un año después. Por último, la categoría señalada como posterior, se refiere al momento de incorporación que va desde 1.6 años después de terminar sus estudios de licenciatura. Del mismo modo, se analizan de acuerdo a la experiencia laboral dentro y fuera de la docencia de acuerdo a sus momentos de incorporación, como puede observarse en la figura 4. Así, cuando se habla de la experiencia laboral fuera de la docencia, se apunta, por ejemplo, al trabajo realizado en clínicas particulares, trabajos en otras instituciones, tal como lo perteneciente a las áreas organizativa, educativa, de la salud, etc., antes de incorporarse a la planta docente. Igualmente se toma en cuenta, el trabajo paralelo a la docencia que en la actualidad tienen, sea este únicamente de docente en esta y otras instituciones o la docencia en Iztacala y el trabajo en otras áreas de la psicología.

De tal modo, los resultados obtenidos muestran que aquellos profesores que puntúan en el momento de inmersión inmediato, han trabajado dentro y fuera de la docencia y tienen en la actualidad un trabajo paralelo en una misma proporción de 33%. Los profesores que se incorporaron inmediatamente después, apuntan a un ascenso respecto al trabajo paralelo y fuera de la docencia, obteniendo 44% y 33% respectivamente y presentándose en menor proporción el trabajo sólo en la docencia, puntuando en 22%. Sin embargo, aquellos que se incorporaron posteriormente al trabajo docente, obtienen un porcentaje de 71% en el trabajo fuera de la docencia, siendo la puntuación más elevada respecto a ellos mismos y a los profesores que se incorporaron previamente e inmediatamente, asimismo, no puntúan en la categoría de “sólo trabajo docente”, disminuyendo su puntuación a 29% en el trabajo paralelo, en relación a los profesores incorporados en los otros dos momentos.

Lo anterior ilustra cómo el momento de incorporación a la docencia tiene un efecto importante respecto a la experiencia laboral fuera de ésta, pues aquellos que se incorporaron posteriormente, muestran una experiencia laboral mayor fuera de la docencia, a diferencia de aquellos que se incorporaron previamente.

Formación de la Licenciatura

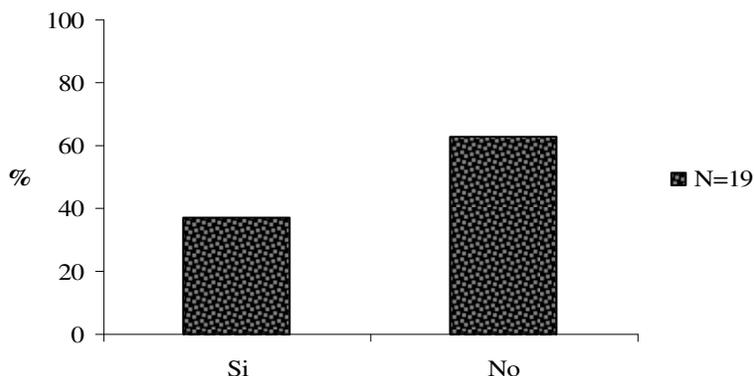


Fig. 5 Formación de la licenciatura como suficiente o insuficiente para el posterior desempeño docente.

De tal modo, el momento en el que se incorporan y la experiencia acumulada en otros escenarios ajenos a la docencia universitaria, matizan las opiniones de los entrevistados en cuanto a la preparación obtenida en su formación de licenciatura para su desempeño como profesor, así, los resultados señalados en la figura 5 indican que solamente el 37% de los entrevistados consideran que sus estudios de licenciatura fueron suficientes para su desempeño actual como profesor, dividiendo sus argumentos a favor o en contra de la formación vivida basada en el plan de estudios por el que les tocó transitar, el que les permitía o no la adquisición de herramientas para su buen desempeño en el ámbito de la academia, de manera que el 63% indicó que la licenciatura no fue suficiente para su desempeño docente, pues el 53% de dicho porcentaje de profesores, argumenta que es precisamente el plan de estudios el que les limita a obtener las herramientas suficientes.

Ventajas y Desventajas de la docencia

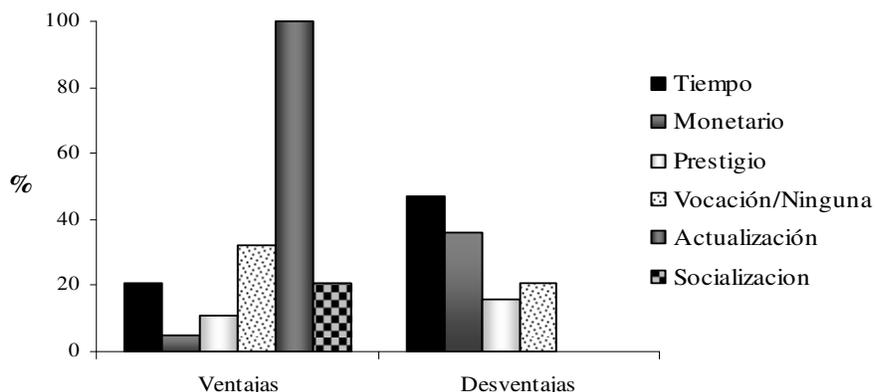


Fig. 6 Ventajas y desventajas de la docencia como profesión.

Con respecto a las ventajas y desventajas de la docencia como área profesionalizante, los profesores señalan entre las ventajas a la actualización como fundamental, (ver figura 6) de manera que puntúa en un 100%, colocándose en segundo sitio con un 32%, el estar inmersos en la academia por vocación. Sin embargo, el tiempo, el prestigio obtenido y lo económico o monetario, puntúan más alto de lado de las desventajas, hallando una puntuación del 47% para el tiempo y del 37% en lo monetario. Solamente el 21% de la muestra, considera que la docencia como profesión no presenta desventajas.

Identificación con la Asignatura

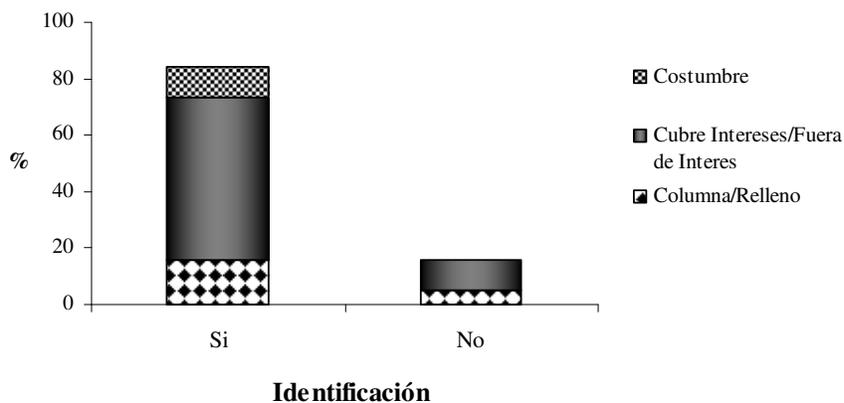


Fig. 7 Razones por las que se identifican o no con la asignatura que imparten.

Ahora bien, respecto a las asignaturas que imparten y la identificación que con ellas tienen, la figura 7 muestra que el 84% de los profesores sí se identifica con ella, de los cuales, el 58% señala que se debe a que cubre sus intereses, en contraparte con el 11% que indica que una de las razones por las que no se identifica con su asignatura se debe a que está fuera de sus intereses o bien, a que es sólo una asignatura de relleno, como lo señala el 5% restante. Sin embargo, el 16% de ellos refiere que su asignatura es la base y columna para la preparación del psicólogo. Por último, el 11% restante, hablan de que hay una identificación con la asignatura debido a que están acostumbrados a ella.

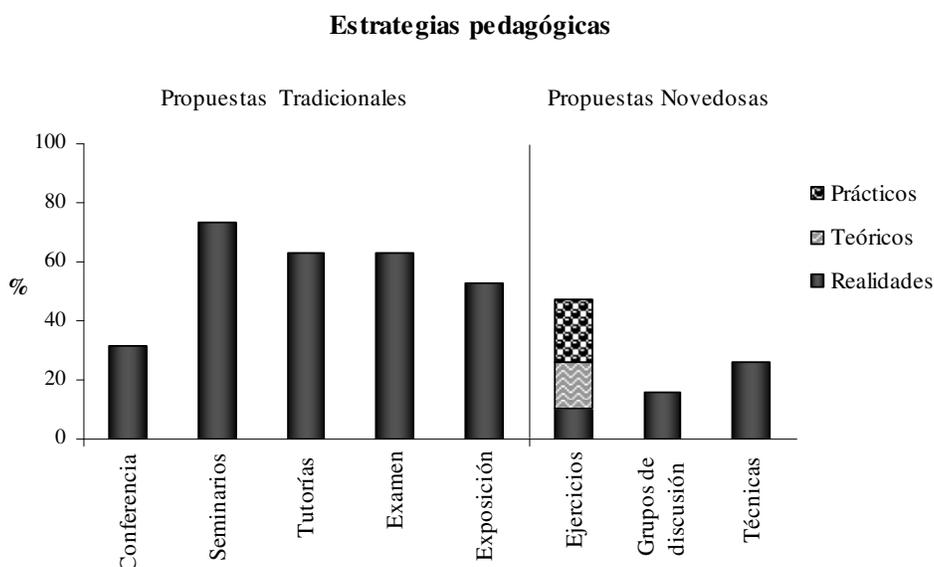


Fig. 8 Estrategias pedagógicas tradicionales y novedosas que siguen en sus cursos.

La figura 8, señala las estrategias pedagógicas que los maestros siguen en sus cursos, mismas que se agruparon en tradicionales y novedosas, entendiendo a las primeras como aquellas estrategias planteadas o sugeridas en el plan de estudios original, el de 1976. De tal modo, las estrategias novedosas, son aquellas que no están mencionadas en dicho plan y no obstante, son empleadas y recurridas por algunos docentes por su buen funcionamiento y practicidad. Así, los resultados obtenidos indican que las estrategias pedagógicas tradicionales puntúan más alto, pues por lo menos la de seminario obtuvo un 74%,

igualmente, las tutorías, exposiciones y exámenes apuntan por arriba del 50%. No así las propuestas novedosas, cuyas puntuaciones están por debajo del 50%.

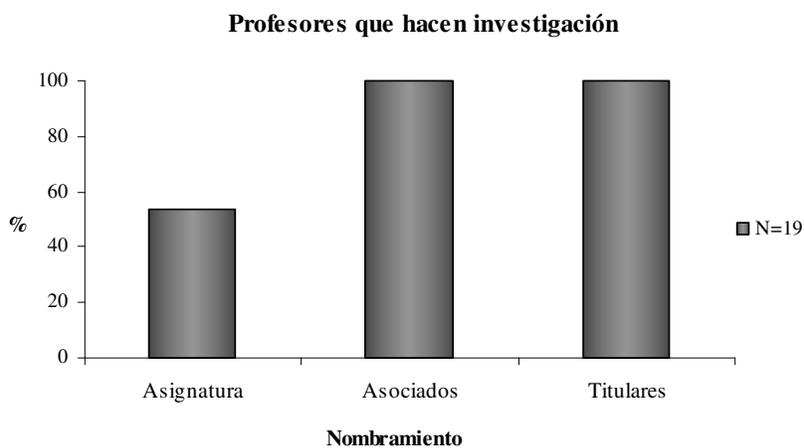


Fig. 9 Profesores que realizan investigación de acuerdo a su nombramiento.

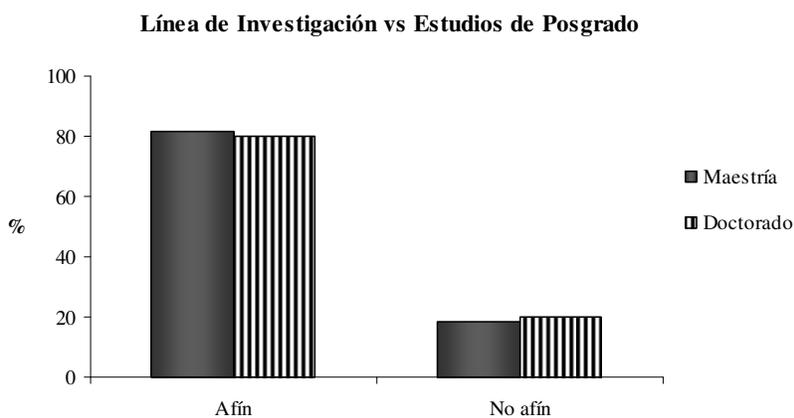


Fig. 10 Afinidad entre los estudios de posgrado y sus trabajos realizados en su línea de investigación.

Respecto a la distribución de las actividades que los maestros realizan de acuerdo al nombramiento, la figura 9 muestra que el 100% de los profesores cuyo nombramiento es de profesor asociado y titular realizan investigación, a diferencia de los profesores de asignatura, de los que sólo el 54% hace investigación. Respecto a su línea de investigación, la figura 10 ilustra que en general, hay una afinidad en relación a sus estudios de posgrado, siendo sólo el 20% para ambos casos, los que no hallan un vínculo entre ambos rubros.

Aspectos para la evaluación docente

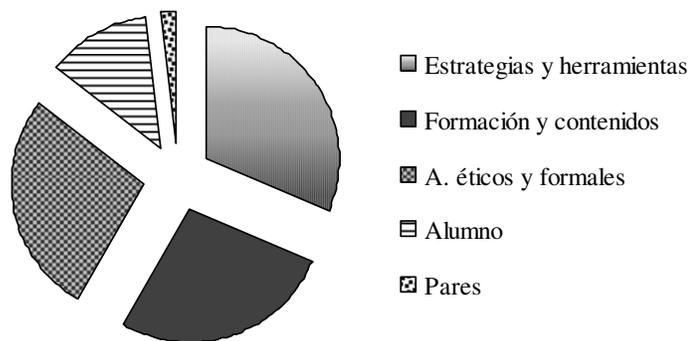


Fig. 11 Aspectos que a juicio de los profesores deben considerarse para evaluar el desempeño del docente.

Habilidades y Competencias para el ejercicio profesional

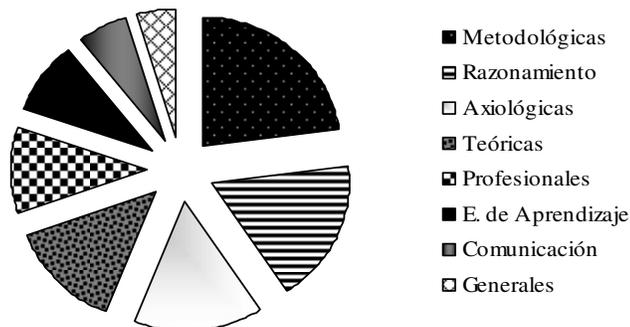


Fig. 12 Habilidades y competencias que deben poseer los estudiantes de la carrera de psicología para el adecuado ejercicio profesional.

En cuanto a los aspectos para la evaluación del buen desempeño docente, es decir, aquellos rubros a considerar del docente en cuanto a su relación alumno-profesor (su preparación, actualización de contenidos, estrategias y herramientas que emplean para impartir sus clases y aspectos éticos), los resultados obtenidos tal como los deja ver la figura 11, indican que el 79% de los profesores discurren que la evaluación debe dirigirse al uso de estrategias y herramientas, el 68% cree que debería considerarse su formación y los contenidos que manejan en sus cursos, así como los aspectos éticos y formales. El 32% considera que el

desempeño docente debería de ser evaluado por los alumnos y sólo el 5% apunta a una evaluación por pares. Así, de acuerdo a las habilidades y competencias que los profesores consideran deberían de tener los estudiantes de psicología para el ejercicio adecuado de la profesión (ver figura 12), sobresalen las habilidades metodológicas, de razonamiento, axiológicas y teóricas, pues obtienen una puntuación de 79, 63, 53 y 47% respectivamente.

Formación impartida durante los semestres I-IV

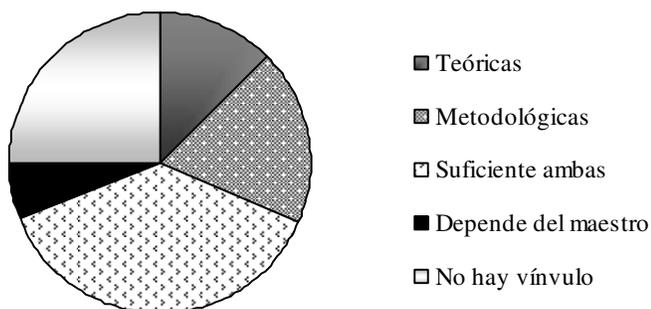


Fig. 13 Formación impartida por los profesores del área básica para su posterior desempeño en las áreas aplicadas.

Formación recibida en los primeros semestres

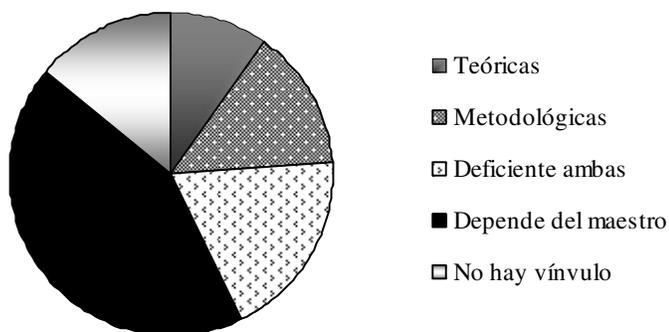


Fig. 14 Formación básica recibida durante los primeros semestres desde un punto de vista de los profesores de las áreas aplicadas.

La figura 13 muestra aquellos aspectos en los que los profesores consideran que incide su asignatura sobre la formación de los estudiantes. Así, en opinión de los maestros adscritos a las áreas básicas, su asignatura les proporciona a sus alumnos elementos para su buen desempeño en las áreas aplicadas. De tal forma, hallamos que la mayoría de los profesores consideran que dotan a sus alumnos de habilidades tanto teóricas como metodológicas, pues puntúan en el 60%. Sin embargo, el 40%, considera que no existe un vínculo entre la formación básica que ellos proporcionan y la aplicada a la que se enfrentan los semestres posteriores. Una minoría, esto es el 10%, considera que la formación que los alumnos reciben está en función del profesor con el que cursen sus materias.

No obstante, el 33% de los profesores de las áreas aplicadas consideran que la formación básica con la que los alumnos llegan a sus cursos, es deficiente (ver figura 14), pues señalan que ésta es insuficiente en habilidades teóricas y metodológicas. El 25% refiere que no existe un vínculo en la formación básica con la que cuentan y la formación aplicada que ellos proporcionan. De tal manera, el 75% de los entrevistados indica que depende del profesor con el que hayan cursado las asignaturas.

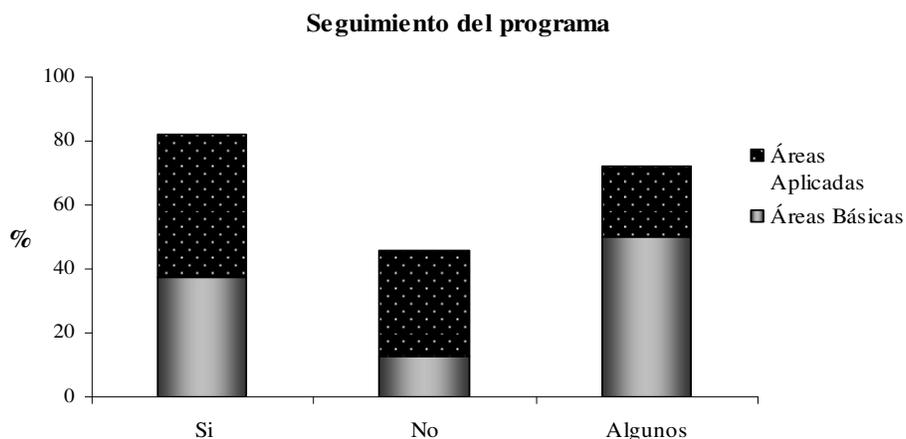


Fig. 15 Seguimiento del programa que se realiza en conjunto de acuerdo a las áreas en las que se encuentran adscritos.

Respecto al seguimiento del programa, la figura 15 muestra el porcentaje de profesores que siguen el programa que elaboran en conjunto de acuerdo a su área de adscripción. Los resultados obtenidos puntúan más alto a los profesores del área aplicada, siendo que el 44% de ellos afirma que sus compañeros siguen el programa; en contraparte con los profesores de las áreas básicas, pues sólo la mitad de ellos consideran que son sólo algunos de sus compañeros los que siguen el programa.

Lo anterior permite señalar que las diferencias encontradas en cuanto a la manera en que los profesores forman a sus alumnos y cómo los encuentran los profesores de las áreas aplicadas de acuerdo a sus diferentes concepciones respecto a la materia que imparten, difiere y está en función del programa que cada uno de ellos sigue en sus cursos. Lo cual corresponde a la desigualdad encontrada en las puntuaciones respecto al seguimiento del programa diseñado para cada una de las áreas, tal como se señaló arriba.

Plan De Estudios

Los aspectos considerados en el análisis de este eje apuntan a las características del plan de estudios original, el de 1976, de manera que los resultados descritos a continuación se refieren a los conceptos y opiniones que los profesores tienen entorno a éste y a los cambios curriculares que se han propuesto.

Aspectos a recuperar del plan de estudios original

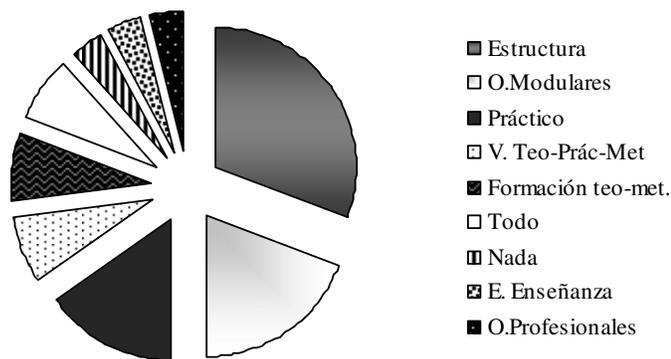


Fig. 16 Aspectos a recuperar del plan de estudios original para una nueva propuesta curricular.

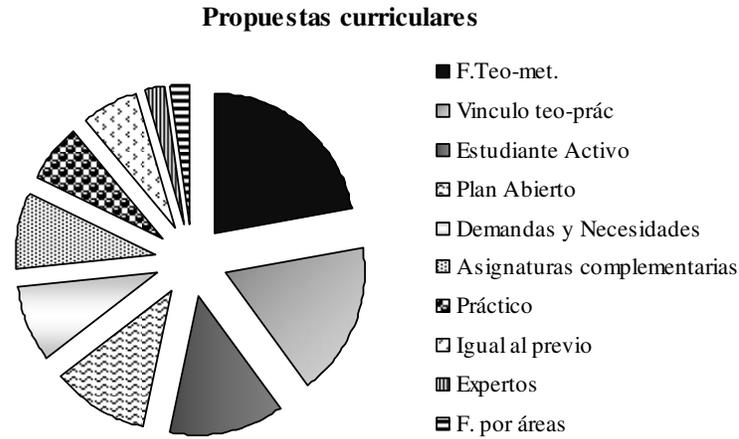


Fig. 17 Nuevas propuestas curriculares para la creación de un plan de estudios vigente.

En primer lugar, los resultados obtenidos en este eje señalan algunos de los aspectos que de acuerdo a los intereses de los profesores podrían ser recuperados del plan de estudios original. Así, la figura 16 apunta que el 42% de los académicos rescata la estructura, la cual se refiere al diseño del plan, en cuanto a la formación teórica en los primeros semestres y la práctica en los últimos cuatro semestres. Por otro lado, el 26% de los participantes habla de una recuperación de los objetivos modulares y el 21% se refiere a los aspectos prácticos. Respecto a la vinculación teoría-práctica-metodología, la formación teórico metodológica, puntuó en un 11%. Asimismo el 11% de los profesores indicó que recuperarían todas las características que conforman al plan de estudios original. Sin embargo, cuando hablan de las propuestas para realizar un nuevo plan curricular, tal como se muestra en la figura 17, hallamos que en primer lugar, más de la mitad, hablan de una estructura teórica-metodológica, el 42% de un vínculo entre la teoría y la práctica, y un 32% señala la necesidad de un estudiante activo. El 26% indica un plan abierto y el 21% propone un plan que obedezca a las demandas y necesidades, además que incluya asignaturas complementarias.

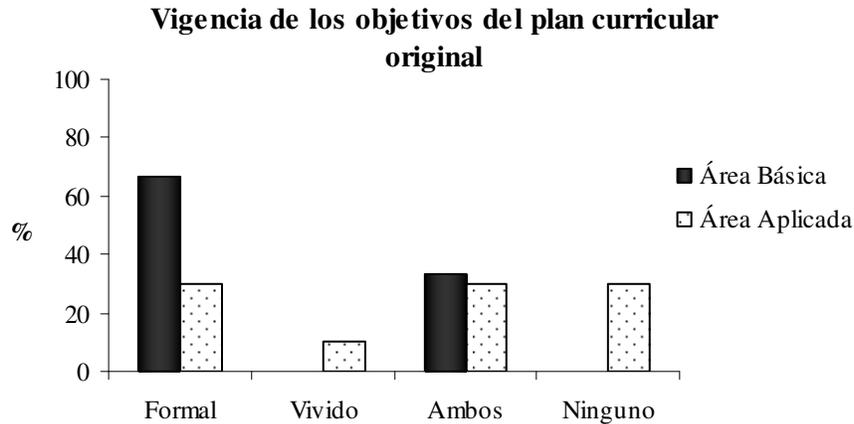


Fig. 18 Vigencia de los objetivos planteados en el plan de estudios original.

Respecto a la vigencia de los objetivos planteados en el plan curricular original, la figura 18 muestra que los académicos pertenecientes a las áreas básicas en su mayoría opinan que son vigentes solamente en lo formal, apuntando a un 67%. El resto de ellos opinan que la vigencia está en lo formal y en lo vivido. Los profesores de las áreas aplicadas, distribuyen su puntuación de 30% a la vigencia en lo formal, lo formal y lo vivido y el 30% sostiene que no hay vigencia en ninguno de los dos. El 10% restante indica que son vigentes solamente en lo vivido.

De manera general los resultados obtenidos en este eje señalan que, existe una incongruencia en cuanto a la información y recuperación del plan original respecto a las nuevas propuestas para la realización de un nuevo plan curricular, pues pese a que rescatan aspectos correspondientes al plan original, cuando hacen propuestas no salvan lo recuperado o viceversa. Lo anterior podría explicarse respecto a los señalamientos que hacen cuando hablan de la vigencia del plan original, pues en su mayoría, indican que ésta es solamente formal.

Disciplina

Respecto a los resultados obtenidos en el eje de disciplina, se incluyen los modelos teóricos a los que se circunscriben los profesores, en los que se incluyen las diferentes concepciones que tienen acerca de los objetos de análisis de la psicología. Además los

resultados dejan ver los tópicos de las áreas de ejercicio profesional y las consideraciones de la dirección de la formación en la licenciatura y los estudios de posgrado.

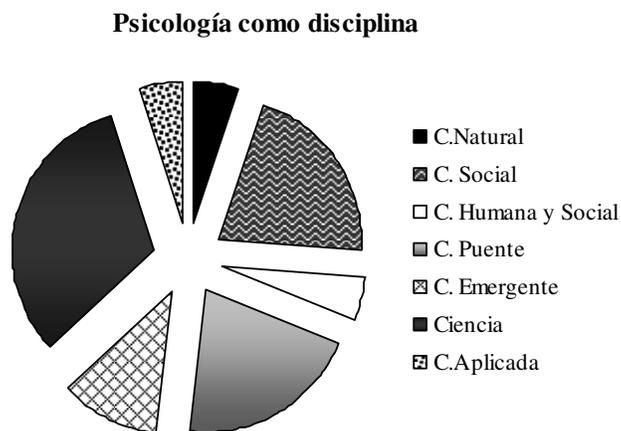


Fig. 19 Consideraciones respecto a la psicología como disciplina científica.

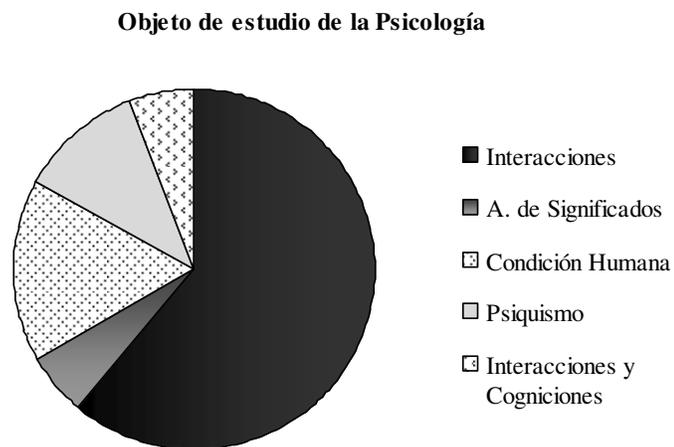


Fig. 20 Concepciones respecto al objeto de estudio de la psicología

En este sentido, los resultados correspondientes a este rubro (ver figura 19 y 20) señalan en primer lugar, que la psicología como disciplina es considerada por un 32% de los profesores como una ciencia, sin embargo el 21% de ellos cree que es una ciencia social, y otro 21% la concibe como ciencia puente. Así, el 11% la considera como ciencia emergente y el otro 15% se divide en tres equitativamente, puntuando 5% respectivamente a una

concepción de ciencia natural, humana y social, y aplicada. Conjuntamente, la figura 20 muestra las diferencias existentes en cuanto a la consideración del objeto de estudio de la psicología. De tal forma, el 61% de los académicos cree que se trata de las interacciones, el 17% hablan de una construcción humana, el 11% la sitúan en el psiquismo y el 12% se divide en los significados y las cogniciones.

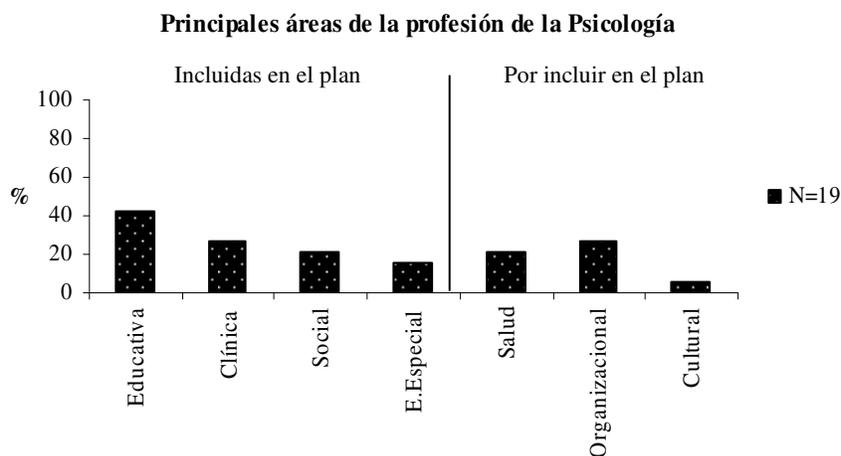


Fig. 21 Principales áreas del ejercicio profesional de la psicología incluidas y no incluidas en el plan de estudios original.

Las principales áreas de profesión de la psicología de acuerdo a los resultados obtenidos, tal como lo muestra la figura 21, destacan al área educativa con una puntuación de 42%, la cual está situada en las áreas tradicionales, pues está planteada en el plan de estudios de 1976. En las correspondientes a las áreas no contempladas en el currículo formal, hallamos en primer lugar, con una puntuación de 26% a la psicología organizacional, seguida del área de la salud y de la cultural con un 21% y 5% respectivamente.

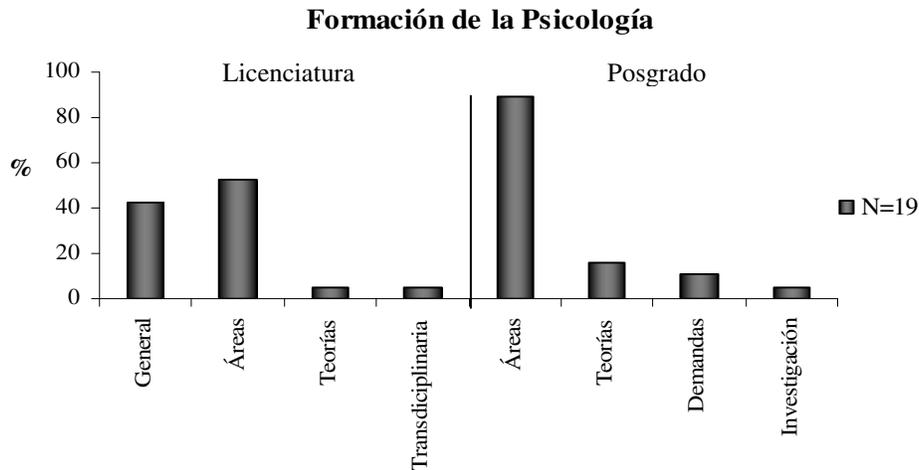


Fig. 22 Dirección de la formación de la psicología en la licenciatura y el posgrado.

En último lugar, la figura 22 señala cómo conciben los maestros que debería estar dirigida la licenciatura y el posgrado en Psicología. Respecto a la licenciatura, destaca la formación por áreas, pues el 53% de los participantes la conciben como apropiada, en segundo termino, puntúa con un 42% la formación general. En el posgrado, la formación por áreas sobresale a las distintas opciones con una puntuación de 89%, señalando a la formación por teorías con un 16% y con un 11% la formación acorde a las demandas y necesidades sociales, por último, el 5% de ellos apuntan que para el doctorado la formación deberá estar dirigida a la investigación.

De manera general, podemos dar cuenta, que la opinión respecto a la formación de la licenciatura cae en una formación por áreas, tal como en la actualidad se está demandando en las nuevas propuestas curriculares. Sin embargo, la diferencia existente entre una formación por áreas y general es muy poca, apenas existe una diferencia de 9%, de modo que, hasta cierto punto, se sigue considerando vigente la formación que hasta ahora se da en Iztacala. Respecto a la formación del posgrado, esta claro que la mayoría considera precisa la formación por áreas, pues es cierto que ésta va ajustada a los intereses de cada uno para su posterior inserción laboral.

En suma, los resultados descritos dejan ver que la generación estudiada se caracteriza principalmente por instalarse en la profesión docente una vez instaladas algunas políticas que exigían grados mayores para poder aspirar a una plaza, lo que se refleja en los

resultados vistos arriba, en los que la mayor parte de los entrevistados cuenta con grados mayores a la licenciatura, asimismo se instalan en actividades de investigación y procuran su permanencia en la facultad cumpliendo con los requisitos indispensables que les permitan escalar a mejores posiciones en la academia. Lo anterior, en su mayoría con otras actividades paralelas a la docencia, mismas que les permiten una fuente económica adicional. Por otra parte, apoyan un cambio en la estructura curricular que les procure estar al día en los contenidos a revisar y que les permita actualizarse como profesionistas y formar generaciones con contenidos vigentes.

Método

Participantes

Se entrevistó a 19 profesores de la última generación de la FES-Iztacala, esto es, maestros cuyo ingreso a la docencia fue hecho a partir de 1986 a la actualidad.

Además del criterio de elección generacional, se obtuvo una muestra representativa de los docentes pertenecientes a cada una de las nueve áreas curriculares que conforman la carrera (Cozby, 2005; Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Instrumento

Se elaboró un cuestionario de 48 reactivos que contenían tanto preguntas cerradas – por ejemplo información general o preguntas de si o no-, como abiertas. En este último caso el profesor podía expresar de manera abierta y sin límite de tiempo, su opinión o creencia respecto a tópico indagado. Aquí el entrevistador, transcribía textualmente el contenido del discurso del maestro.

La entrevista estuvo conformada por cinco ejes temáticos: a) Datos generales; b) Escolaridad; c) Docencia; d) Plan de estudios y e) Disciplina. La Tabla 1 describe los distintos ejes temáticos que comprenden la entrevista y los puntos que cada uno de éstos evaluó.

Tabla 1. Descripción del cuestionario del perfil académico y ejes temáticos.

Categoría	Descripción
Datos Generales	Da cuenta del nombramiento del profesor, las asignaturas que imparte, el tiempo que dedica a la docencia, investigación y a otras actividades correspondientes a las mismas.
Escolaridad	Se refiere a la trayectoria de estudios de los docentes, es decir, sus estudios de licenciatura y posgrados, así como el tiempo en el que lo obtuvieron y la institución que se los otorgó además de las disciplinas en las que éstos fueron llevados a cabo.
Docencia	Indica la incorporación a la planta docente, así por de elección del tal profesión. Asimismo, el uso de estrategias pedagógicas y el apoyo didáctico de los que se valen para la enseñanza de habilidades y competencias en sus alumnos.
Plan de Estudios	Se refiere al plan de estudios original, los conceptos y opiniones que los profesores tienen entorno a él y al cambio curricular propuesto.
Disciplina	Da cuenta de los modelos teóricos a los que se circunscriben los profesores, así como tópicos de las áreas de ejercicio profesional y las consideraciones de la dirección de la formación en la licenciatura y los estudios de posgrado.

Procedimiento

Las entrevistas fueron realizadas en las instalaciones de la Facultad, específicamente en los cubículos de los profesores. Éstas fueron llevadas a cabo por tres entrevistadoras, una que fungió como conductora de la sesión, y dos de ellas como

recopiladores de los datos. Esto se hizo con el propósito de poder triangular y verificar los discursos de los profesores en el caso de las preguntas abiertas.

Los datos recabados se analizaron en términos de porcentajes tanto en las preguntas cerradas como en las abiertas, para el caso de estas últimas, se hicieron categorías y subcategorías con base en el discurso de los entrevistados, las cuales permitieron su análisis en términos de porcentajes sin dejar de lado la parte cualitativa.

Discusión

El objetivo del presente trabajo, fue conocer el perfil académico de profesores de la carrera de psicología en la FESI de la generación de 1986 hasta la actualidad y el posible impacto que podría tener en la estructura curricular. De tal manera, los resultados obtenidos serán analizados de acuerdo a los ejes de la entrevista realizada en el presente estudio.

Al hablar de las actividades de los académicos, aterrizamos en la importancia de la identidad del docente, la cual se establece como resultado de las relaciones entre los miembros del grupo y la forma como desarrollan su pertenencia en el mismo (Giménez, s/f; en Villa, 2001). En primera estancia, se habla de la formación del profesor, la que se vinculará en función de la pertenencia a un determinado grupo, por otro lado la búsqueda de sus intereses lo hará miembro del grupo al que aspire. Aunque es menester indicar que las acciones de los profesores se delinearán de acuerdo a los requerimientos de la institución a la que pertenecen, pues ésta los moldeará conforme a sus normas y valores (Villa, 2001).

Teniendo como punto de partida los enunciados mencionados, nos enfocaremos a la inserción de los académicos de la generación que nos ocupa, misma que se funda en una plataforma en la que los estudios más allá de la licenciatura se tornan indispensables para conseguir escalar en las distintas posiciones académicas, lo que además le permite a la institución estar al nivel de las universidades de mayor prestigio (Gil, 2000). Esto coincide con los resultados hallados en el presente trabajo, al encontrar que más de la mitad de los entrevistados actualmente cuentan con estudios de posgrado, lo que posiblemente se deba a los incentivos que la institución les proporciona y que les sirven de empuje para que decida continuar con sus estudios más allá de la licenciatura, lo que al mismo tiempo le permite a la institución conseguir prestigio y al académico acceder a mejores puestos en el establecimiento y grupo al que pertenece.

Pese a los resultados favorables respecto al índice de profesores que cuentan con estudios de posgrado, se tiene que en la mayoría de ellos no hay relación entre los grados obtenidos y las áreas de docencia a las que están adscritos, ya que profesores pertenecientes a determinada área realizaron sus estudios de posgrado en otra de las áreas, o bien en una disciplina ajena a la psicología. Lo que demuestra en el docente el cumplimiento de los

requisitos instalados en el grupo al que pertenece, como respuesta a no quedar fuera de la lógica dominante, insertarse y permanecer en la docencia y lograr mayores beneficios.

Todo lo anterior está vinculado con el momento en el que se ingresa a la docencia, lo que moldea el trabajo del profesor, pues la identidad de todo académico tiene un carácter pluridimensional como resultado de su inmersión a distintos círculos de pertenencia (Villa, 2001). La institución en este caso, dibuja las tareas que el académico debe cumplir y señala las normas y condiciones para insertarse y permanecer en ella. Una de ellas, como ya se había mencionado, se refiere a los requisitos de entrada. Mientras algunos profesores ingresaron a la docencia aún siendo estudiantes de licenciatura, como ocurrió con la mayoría de los profesores de la primera generación, otros más lo hicieron tiempo después de haber concluido sus estudios de licenciatura, como el 74% de los académicos que nos ocupa, incluso hubo otros que ingresaron a la docencia teniendo ya estudios de posgrado, tal como sucedió con el 26% de los docentes de nuestro estudio.

Del 21% de los docentes que ingresaron a la docencia antes de terminar sus estudios de licenciatura, la mitad de ellos en la actualidad tiene un trabajo paralelo a la docencia y la otra mitad refiere sólo trabajo en la docencia. Lo anterior probablemente tiene que ver con los espacios y tiempos disponibles en el momento de su ingreso al cuerpo académico, pues el hecho de ser aún estudiantes y hacerse partícipes de la labor docente, sea como ayudantes de profesor o profesores a cargo de grupo, podría haber hecho que repartieran sus actividades de estudiante con las de maestro, lo que les restaría tiempo para emplearse en otras áreas de profesión de la psicología, optando por el trabajo docente únicamente.

Lo anterior se torna distinto en los profesores que se incorporaron a la academia inmediatamente después de terminar sus estudios de licenciatura, combinando sus actividades docentes con otras áreas profesionalizantes de la psicología, en su mayoría en clínicas privadas o trabajo en otras instituciones, lo que probablemente tiene que ver con su tipo de nombramiento. Estos resultados cobran sentido con lo que Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) mencionan, ya que afirman que para la década de los noventa, las plazas de tiempo completo que se ofrecían eran pocas, respecto a las ofrecidas a finales de los setenta y principios de los ochenta, de la misma forma, los requisitos necesarios para adquirirlas eran mayores, los beneficios eran muchos, por lo que varios docentes competían

por tener plazas de tiempo completo, pues para ese entonces se ponen en marcha procesos generalizados que tienen la intención de diferenciar los ingresos en función de la productividad (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004), de modo que aquel que no conseguía tiempo completo, debía buscar otras formas de remuneración económica tal y como lo reflejan los resultados de nuestro estudio.

El nivel formativo del docente al momento de su ingreso en la academia, también figura como punto importante respecto a su desempeño laboral, pues los académicos entrevistados refieren que la licenciatura les fue insuficiente en términos de estrategias y contenidos a enseñar a sus alumnos, para su desempeño posterior como profesor. Esto debido a que su formación como psicólogo carece de una formación como docente, lo que en cierto punto concuerda con Villa (2001) quien argumenta que el buen docente aprende con la práctica, escuchando a los colegas y tomando algunos cursos, argumentos algunos, utilizados por los entrevistados. En contraparte, algunos de los entrevistados indican que su formación en licenciatura les fue suficiente para su trabajo posterior como académico, debido a los contenidos que revisaron y la fidelidad al plan curricular con el que se formaron, algunos otros, al contrario, indican que es el plan de estudios lo que les impide tener una formación acorde a la docencia.

Tales respuestas se consolidan con base en la diferencia de concepciones en torno a lo esperado de la docencia y de los intereses del docente en la academia, lo que además forma parte importante del actual desacuerdo que existe en torno a los cambios ocurridos en la carrera de psicología, la necesidad o no de un cambio curricular, que mientras para unos es preciso y funcional, para otros radica sólo en la discusión y puesta en marcha de ideales propios.

Lo anterior además se vincula con la elección de la docencia, pues permite incrustarnos en la forma en cómo ésta es vista y en cómo se dirige el docente en su tránsito académico como sujeto de la institución a la que pertenece. De tal modo, los resultados obtenidos de nuestro estudio, dan cuenta del desempeño docente actual, surgido en respuesta a la oportunidad de insertarse en algún campo laboral, coincidiendo con Villa (2001), quien afirma que son muchos los profesores que se incorporaron a la docencia por oportunidad y poco a poco fueron acoplándose a los requerimientos de la escuela, hallándole beneficios o

acostumbrándose a ella y decidieron quedarse en dicha profesión por las características propias de las tareas y por el tipo de trabajo que realizarían, pues en el tránsito encuentran prerrogativas que los mantiene en la misma encontrando ventajas y desventajas a la labor docente.

Entre algunas de las ventajas mencionadas en el presente trabajo, se encontró a la actualización en primer término, pues los docentes entrevistados opinan que al ser formadores de generaciones se está al tanto de las modificaciones que la educación y la psicología tiene constantemente. El tiempo que se dedican a las actividades docentes y la remuneración económica, se sitúan igualmente dentro de las ventajas, siendo muchos los maestros que afirman que las horas frente a grupo no abarcan actividades todo el día, lo que les permite instalarse en otros empleos o atender otros de sus intereses y lograr otro sustento económico.

En contraparte, hay quienes encuentran al tiempo laboral que se maneja en la academia como desventaja, argumentando que la actividad docente con todas sus connotaciones es absorbente, pues demanda tantas actividades que le impiden organizar su tiempo en la academia y sus actividades docentes de modo que tienen poco espacio para realizar otras actividades ajenas a ésta. Tales desacuerdos probablemente se deben al nombramiento que tiene la generación estudiada, pues en la época de su ingreso a la docencia se presentó un decremento de plazas abiertas de tiempo completo (Grediaga y cols., 2004), lo que los sitúa en su mayoría como profesores de asignatura, lo que implica que estén frente a grupo por una mayor parte de su tiempo, restándoles tiempo para otras actividades así como una menor retribución monetaria. Cabe aclarar que la distribución de sus actividades y la organización de su tiempo se deberán en gran medida a la forma en cómo se organice cada profesor, pues en los resultados obtenidos, algunos de los profesores de asignatura indicaron que el tiempo estipulado en su labor docente le ha permitido insertarse en un trabajo paralelo y por ende la adquisición monetaria de otras posibles fuentes laborales.

Una gran parte de los entrevistados habló de la vocación y de la socialización con estudiantes y académicos como ventajas de la práctica docente, lo que coincide con los resultados obtenidos por Villa (2001), quien encontró que los profesores iban perfilándose

en la docencia a partir de la guía que encontraban en los académicos y el hecho mismo de estar frente a un grupo lo que suponía transmitir conocimientos y formar profesionales.

La elección de la docencia como vocación u oportunidad de empleo laboral y las ventajas y desventajas obtenidas de su quehacer académico, trae consigo la identificación que en la actualidad tengan los maestros con la asignatura que imparten y las justificaciones que den en lo referido a su desempeño como docentes, porque aunque en los resultados obtenidos de este estudio sobresale la identificación de la docencia con los intereses personales, existe una proporción de académicos estudiados que no encuentran identificación con la misma, señalando que la asignatura que imparten es sólo relleno en la formación profesional, lo que alude al plan curricular que se está siguiendo.

En torno a lo anterior, podemos analizar algunas de las estrategias pedagógicas que los profesores siguen en sus cursos, pues la mayoría de ellos retoman las planteadas en el plan curricular de 1976. Los resultados obtenidos dejaron ver que los profesores recurren a seminarios, tutorías, exámenes, exposiciones y conferencias, para impartir sus clases. Estas estrategias fueron planteadas en la conformación del plan curricular original, lo que indica un seguimiento de éste en cuanto la manera de abordar el grupo de estudiantes, lo cual sugiere que el empleo de las mismas sigue en vigencia debido a los buenos resultados que ofrecen. La sugerencia de estas estrategias en el plan de estudios aún vigente, se basaba en el supuesto de formar alumnos activos, lo que puso fin a las conferencias y clases como única forma de aprendizaje. Sin embargo, se esperaba que entre los métodos empleados no existiesen exámenes, ni conferencias, las que impiden la participación activa del estudiante, pese a ello, son estos algunos de los métodos que se emplean con mayor frecuencia.

Entre las estrategias pedagógicas consideradas novedosas, solamente se señalan ejercicios con realidades, prácticos y teóricos, empleados principalmente por profesores pertenecientes a las áreas aplicadas, asimismo hablan de algunos grupos de discusión, que permiten la participación activa del estudiante en tanto se reflexiona y analiza; incluyen además algunas técnicas, tales como mapas mentales, conceptuales, ensayos, resúmenes o grupos de trabajo, etc. Lo anterior, probablemente se deba a los requerimientos de la asignatura en sí misma, pues los planteamientos que en el plan curricular aún en vigencia se encuentran, nos hablan acerca de un quehacer del estudiante vinculado con realidades y

subrayan la necesidad de ello en los módulos aplicados, de ahí la búsqueda de estrategias o técnicas pedagógicas que le permitan al estudiante experimentar aún en el salón de clases, con casos reales, incluso transferir los conocimientos teóricos a ejercicios que dentro del salón le permiten participar y mirar lo que podría ser la realidad, pues se espera que estos módulos establezcan mayor hincapié en el adiestramiento directo en situaciones concretas, lo que requiere condiciones particulares de enseñanza y evaluación (Ribes, 1980).

Lo anterior nos permite argumentar que las formas como son llevadas las clases por la generación estudiada, no difiere de las estrategias que según los señalamientos del plan de estudios de 1976 son empleadas por los profesores de la primera generación (Galicia y Hickman, 2006), pues con base en los datos encontrados, los profesores indican pocas propuestas novedosas a emplear como técnicas de enseñanza, recurriendo normalmente a algunas de las estrategias que fueron señaladas al momento de que el plan de 1976 fue propuesto y que ofrecían resultados satisfactorios; sin embargo, un porcentaje elevado de profesores recurren al examen como medio para conocer el avance del estudiante, lo que dirige al estudiante únicamente a buscar un crédito aprobatorio.

A la par, este plan mencionaba que las conferencias debían ser sustituidas por las estrategias pedagógicas activas, las que posiblemente ejerzan los profesores de la nueva generación, pues ellos afirman que recurren a las conferencias solamente como forma de introducir al alumno en el curso a revisar a lo largo del semestre, y conducen al alumno al final del curso a presentar una conferencia de cierre con el trabajo que realizó a lo largo del semestre. Lo anterior hace notar la actividad del alumno vinculada a las conductas terminales que se esperan al término del módulo o bien de la asignatura que esté cursando.

Además de los requisitos esbozados en el plan curricular de 1976 y que aún operan según los datos encontrados, los resultados apuntan a la actividad de la investigación como parte del quehacer del docente de Iztacala, pero además, esto se limita de cierta manera con el nombramiento que cada profesor entrevistado tiene. En este caso, no es sorpresa que los profesores con nombramiento de titulares y asociados puntúen al 100% en actividades de investigación, pues dichos nombramientos permiten el acceso a los financiamientos para la investigación tanto en la universidad como fuera de ella (Villa, 2001), de manera que los profesores de asignatura que no poseen tales ventajas, disminuyen sus probabilidades de

hacer investigación, lo que no es una limitante, pues más de la mitad de ellos afirman hacer investigación como gusto personal o auspiciado por instituciones fuera de la universidad, consiguiendo con ello, la posibilidad de obtener puntajes altos y concursar por estímulos académicos que funcionan como complemento monetario para aumentar el sueldo (Villa, 2001).

Lo anterior concuerda con lo que menciona Gage (1974; en Ortega, 1989), al hablar de los dos tipos de investigación, una referida a la preparación del profesor y la otra, aquella que se relaciona con los efectos que produce su acción. No obstante, según los datos referidos por Villa (2001), los profesores consideran que los requisitos para la obtención de títulos y grados mayores en la academia poseen una indiferencia institucional que inutiliza la necesidad de desarrollo profesional, lo que supone un trabajo basado en destrezas que se adquieren en su trabajo laboral. De ahí el número elevado de profesores de asignatura que hacen investigación, independientemente del reconocimiento por parte de la institución, la realización de esta actividad les permite percibirse como profesionistas que cumplen sus responsabilidades, por lo que las labores de promoción no les suponen dificultades, pero sí incorporación, estabilidad y facilidades para promoverse (Villa, 2001), tal como sucede en la generación estudiada.

Otro punto relevante respecto a la labor de investigación del docente, es saber qué se investiga, es decir, el vínculo existente entre lo que se investiga y los intereses propios de quien lo hace (los profesores). De tal modo, en nuestro estudio hallamos que existe una afinidad entre el proyecto de investigación que tienen los profesores y sus estudios de posgrado, lo que nos permite afirmar que pese a que han estado en busca de grados mayores como requisito para ser miembros de algún grupo y que están inmersos en un grupo de investigación como respuesta a las demandas de las políticas instaladas en la institución, sus intereses no se alejan de sus actividades académicas, es decir, hacen actividades como requisito, pero se centran en lo que a ellos les gusta, cumpliendo satisfactoriamente con los requisitos encomendados como algo que de forma natural la misma disciplina les delinea (Villa, 2001).

Ahora bien, aunque desde 1984 en México se introdujo la evaluación del trabajo académico como política pública, es preciso que las mismas instituciones posean algunos rubros que

delineen determinados aspectos del docente, pues "...las instituciones deberán...garantizar la calidad del ejercicio docente y constatar su cumplimiento" (Ortega, 1989, p. 197), lo que requiere una evaluación permanente e integral encaminada a conocer, retroalimentar y mejorar el funcionamiento del sistema educativo de cualquiera de sus partes y elementos constitutivos (García, 1979; en Ortega, 1989). Así, los participantes de este estudio consideraron algunos puntos importantes para la evaluación, en primer lugar indicaron que el desempeño docente debe evaluarse en cuanto a las estrategias y herramientas que los profesores usan en sus cursos. En segundo lugar, hablan de una evaluación en torno a los contenidos que manejan respecto a la materia que imparten, pues como ya se indicó, el plan curricular empleado en la disciplina deja mucho que desear en cuanto a la actualización de los contenidos. Igualmente la falta real de un plan que funcione de manera general en toda la planta docente sobrepone temas que no son actuales o bien que se alejan de la disciplina psicológica, lo cual trae consigo conceptos erróneos respecto a la misma y el manejo del eclecticismo que se trataba de evitar cuando el plan curricular de 1976 se propuso y puso en marcha.

Por otro lado, los docentes de esta generación sugirieron una evaluación de su desempeño académico a través de sus alumnos, pues son ellos quienes vivencian las formas de trabajo del docente y son quienes logran formarse o no de acuerdo a lo que se espera de la institución en la que se encuentran adscritos. Al respecto, varios autores (Martínez y Sánchez, 1981; Morris y Wilder, 1971; Pophan y Baker, 1970; Quezada, 1980; Arias, 1984; Galaz, Lizárraga y Castro y Villaseñor, 1983; citados en Ortega, 1989) señalan que los criterios de los estudiantes son útiles y funcionales para la evaluación del profesor, ya que sugieren prioridades y criterios de formación, retroalimentan la planeación y las acciones de los profesores y funcionan como parámetro para evaluar la eficacia de la docencia. En este sentido, apuntan hacia una evaluación de los aspectos éticos y formales y el vínculo existente entre profesor-alumno, lo que le permite, a éste último, asegurar una mejor o peor forma de adquisición del aprendizaje, debido a que dicha relación suma o resta seguridad, entrega y confianza del alumno hacía el profesor poniendo en juego la adquisición de conocimientos (Rodríguez, Sánchez y Arteaga, 1997).

Asimismo, se considera prudente la evaluación por medio de pares, pues al pertenecer a un grupo institucional de relevancia, éste le ayudara a crecer como académico y a consolidarse

en su grupo de pertenencia. En el caso de nuestra generación, el 5% de los académicos opinó que la evaluación de sus actividades docentes debería hacerse por sus pares, lo que posiblemente les proporcionaría una retroalimentación respecto a las actividades del resto de su grupo.

Con base en todo lo anterior, podemos decir que la preparación adecuada del psicólogo se logra a partir de varios elementos, entre ellos la institución en la que se encuentran inscritos, el plan de estudios en el que se basan sus formadores y las relaciones que se establecen dentro de la institución que los forma. Así, el buen desempeño del egresado de la carrera, según las concepciones de los docentes participantes de este estudio y los estipulado en el plan de estudios que los rige, apuntan a la adquisición de habilidades metodológicas, de razonamiento, axiológicas, teóricas, profesionales y de comunicación. Estas habilidades que se buscaban desde la propuesta curricular de 1976, se basan en la búsqueda de la transferencia de los conocimientos adquiridos durante la formación del estudiante a escenarios reales, lo que le permite responder a las demandas de la sociedad a la que se enfrenta. De tal manera, la estructura del plan curricular de 1976 pese a ser añejo y necesitar una renovación, aún apunta a objetivos que de ser consolidados y dirigidos a menesteres actuales seguiría funcionando, esto debido a su meta de responder a las necesidades potenciales del momento social en el que se vive y en la que se instalará laboralmente el egresado de la carrera.

De acuerdo a la estructura del plan curricular en vigencia, es importante también hablar de los contenidos que se manejan durante el curso, por lo que en este estudio se analizaron los contenidos que como profesores de la carrera les enseñan a sus alumnos. Encontramos que la mayoría de los maestros inscritos en las áreas básicas creen que la formación que ellos ofrecen es suficiente en habilidades teóricas y metodológicas, sin embargo, los profesores de las áreas aplicadas afirmaron que los alumnos llegan a los últimos semestres con una formación heterogénea, pues consideran que ésta, está en función del maestro con el que hayan cursado, la orientación teórica que tenga el profesor y los contenidos y apego al programa que le hayan manejado en su formación. Así, encontramos que una buena parte de los profesores no halla un vínculo existente entre la formación teórica que le dan a sus alumnos, respecto a la formación aplicada que reciben posteriormente. Esto impide la enseñanza teórico-experimental-aplicada como se había pensado originalmente en el plan

de estudios, pues se esperaba que “los módulos pudieran interactuar horizontalmente cuando se requiriera una secuencia temporal estricta, o pueden vincularse transversalmente...con base en objetivos terminales comunes” (Ribes y Fernández, 1980, p. 35), lo cual no se consigue, debido a que el (o los) plan(es) de estudio que en la actualidad opera(n) en Iztacala es indefinido, porque no existe uno que de manera formal y vivida sea el que prevalezca, tal y como se demostró en los datos que se recabaron en este estudio.

En este sentido, se habla de una urgente necesidad por la modificación del plan curricular que solamente de manera formal prevalece, o bien la creación de nuevas propuestas curriculares que respondan a las necesidades de la institución, del profesor, del estudiante y obviamente de la sociedad.

Este tema ha sido uno de los más sobresalientes en Iztacala, de manera que se han convocado a la creación de nuevas propuestas, mismas que sólo se han quedado en el intento. Así, entre ese ir y venir de un cambio curricular, los docentes entrevistados mencionan algunas características que consideran debería contener la nueva currícula iztacalteca, resaltando aspectos que prevalecían en el plan de 1976, tales como la estructura en que estaba diseñado, los objetivos modulares, la necesidad de estudiantes activos, las prácticas, su diseño con base en las demandas y necesidades de la sociedad. Mencionando sólo cuatro propuestas distintas al plan original, entre ellas, la de un plan abierto que permita movilidad entre las materias y las teorías de interés del estudiante. Igualmente sugieren la inserción de materias obligatorias que complementen el quehacer del psicólogo, tales como idiomas, computación y algunas relacionadas con la anatomía del cuerpo humano. Consideran importante también, una formación por áreas que permita al estudiante hacerse experto del área que le interese, aunque tal señalamiento está en juego, pues algunos otros docentes consideran que la docencia debería estar dirigida de manera general, como estaba propuesto en el plan original y por lo tanto como sucede en Iztacala, apuntando a la formación por áreas únicamente en el posgrado.

Tal como las respuestas de los docentes lo hacen notar, las dificultades existentes para la conformación de una nueva propuesta curricular son diversas, pues cada miembro de la academia demanda aspectos importantes y en beneficio a sus intereses, lo cual propicia un colapso en dicha necesidad de cambio, por lo que algunos de ellos creen que la solución de

esto es la búsqueda de expertos en materia de la planeación curricular que admita una consolidación en la planta docente.

Otros docentes más, consideran importante la búsqueda de una plataforma que les permita definir a la psicología, pues la diversidad de respuestas en torno a la manera en que es concebida contribuye a las disparidad de los intereses y acciones de los docentes, pues mientras unos suponen que la psicología es una ciencia humana, muchos más creen que se trata sólo de una ciencia a secas, y una minoría opta por una ciencia emergente, lo cual imposibilita la forma en que sea abordada y el objeto de estudio sobre el que se rige. Así, cuando una gran mayoría habla de las interacciones, otros más apuestan por el psiquismo o las cogniciones.

Igualmente le prestan mayor o menor importancia a algunas áreas profesionalizantes basados en sus creencias respecto a la psicología y/o a lo que se vive en la sociedad. Lo anterior se refleja tiempo después en el egresado, quien se emplea en el ámbito que le demande sus servicios y por lo tanto en las características y prioridades del mismo, por lo que sale a colación la necesidad de pensar en una propuesta o plan curricular que ponga atención en las necesidades reales, lo que en la actualidad nos ha conducido a las recientes áreas emergentes, tales como la organización, el área de la salud y el área cultural. Elementos importantes a considerar en la nueva propuesta de cambio curricular que aún se espera.

Lo anterior forma parte importante de la manera en que se comporta el docente, en cuanto al seguimiento o no del plan de estudios, los contenidos que aborda en sus cursos, las actividades paralelas a la docencia, como la investigación, su participación en la políticas de cambio insertadas en la institución, su interés por la continuación de sus estudios y su participación e interés en la necesidad del cambio curricular.

En general, los resultados recabados en este estudio, nos dan un panorama general de los tiempos y formas que viven los académicos según el momento de inmersión a la docencia y la trayectoria que vayan marcando con sus acciones y que se va delineando con base en el momento que la sociedad esté atravesando.

Así, cuando los participantes de nuestro estudio ingresaron a la docencia, sus acciones y trayectoria académica estuvo delineada por la entonces nueva instalación de las políticas públicas en la institución a la que se insertaban, los intentos de cambios curriculares que se habían presentado en la escuela y al mismo tiempo el seguimiento de un programa basado en un plan que operaba desde hacía una década y media, lo que a su vez enmarcaba en ello a profesores de esa generación a los que debían mostrar su forma de trabajo para poder situarse en ese sistema de relaciones y que le aseguraban su permanencia en tal campo.

En concreto, la forma en la que se desenvuelven los académicos de los noventa dista mucho del modo en que los académicos de la primera generación lo hacen y viven los cambios referidos. En suma, los académicos de los noventa al estar inmersos dentro de dichas innovaciones, muestran de manera automática una diferencia fundamental respecto a los profesores que entraron a la academia cuando nuestra escuela se inauguró, pues a las nuevas generaciones se les solicitaron grados mayores, como el nivel doctoral, proyectos y demás, con la finalidad de poder llevar un orden y desarrollo hacia delante de las universidades del país (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004). Con ello no se pretende decir que las primeras generaciones estén alejadas de las realidades del presente, pues en su mayoría son profesores que se actualizan; sino que debido a los cambios que la materia de la psicología ha sufrido a lo largo del tiempo y que en la actualidad son adoptados con más fuerza, la formación que las generaciones jóvenes han tenido diferirá sobremanera en cuanto a las primeras generaciones se refiere.

Precisamente, las propuestas curriculares que ellos proponen, se basan en la formación que ellos mismos han tenido, los empleos de los que han sido partícipes y la apertura que han obtenido para instalarse en el campo laboral de la docencia.

Los resultados de este estudio nos permiten ahondar más en cada una de las formas que ha ido delineado la trayectoria del académico y que han ido moldeando su quehacer y permanencia al grupo laboral al que se incrustaron, asimismo, nos permite fijar la vista a la posible relación entre los cambios vividos en la institución y el desempeño del académico, así como la forma en que es afectado el estudiante. Acceden además, a indagar en los cambios que las políticas propician en la institución educativa, igualmente las que se

perfilan en los programas de incentivos en función de las conductas que los académicos adoptan como respuesta a las demandas y requerimientos por los que transitan.

Referencias

- Aguilar, C. H. y Meyer, L. (2003). *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México: Cal y Arena.
- Cepeda, M. y Moreno, D. (1988) Evaluación docente en la carrera de psicología de la ENEP Iztacala. Estudio exploratorio. *Ponencia presentada en el XVIII Coloquio de Investigación, ENEP, Iztacala*.
- Covarrubias, P. P. (2003). *Currículum, disciplina y profesión desde la perspectiva de los académicos de psicología Iztacala*. Tesis de doctorado en pedagogía. México: Facultad de Estudios Superiores –Iztacala.
- Cozby, P. (2005). *Métodos de Investigación del Comportamiento*. México: McGrawHill. Pp. 300-341.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill-Interamericana. Pp. 128-152.
- Galicia, M. I. X y Hickman, R. H. (2006). Perfil del docente de la Licenciatura en Psicología de la FES Iztacala. *Ponencia presentada en XXV coloquio de Investigación, FES-Iztacala*.
- García S. (2001). Las Trayectorias Académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6, 11 enero-abril, México: COMIE. Pp. 15-31.
- Gil, A. M. (1997). Origen no es destino. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2, 4 julio-diciembre, Pp. 255-297.
- Gil, A. M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de Educación Superior*. 29, 113 Enero-marzo, Pp. 1-26. Consultado el 19 de octubre de 2006 en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res113/txt2.htm
- Gil, A. M (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2, 1 noviembre. Consultado en: <http://redie.uabo.mx/vol2no1/contenido-gil.html>.
- Grediaga, K. R., Rodríguez, J. J. y Padilla, G. L. (2004). Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década. México: ANUIES. UAM. Pp. 25-89
- Hickman, H., Cabrera, R. y Mares, G. (en prensa). *Trayectoria de los profesores de psicología Iztacala*. Un acercamiento a sus perfiles académicos.

- Martínez, R. E. y Mendoza, A. (1991). El saber en las aulas de la facultad de psicología, en M. Rueda Delgado y M. A. Campos (eds.) *El Aula Universitaria: Aproximaciones Metodológicas*. UNAM CISE. Pp. 239.
- Monroy, M. A. (1998) Las creencias docentes en profesores de la ENEP, Iztacala. *Ponencia presentada XVIII Coloquio de Investigación*, ENEP, Iztacala, pp.4.
- Ortega, A. P. (1989) La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo, en Urbina y Soria (comps.) *Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM. Pp. 197-236
- Rodríguez, F., Sánchez, S. y Urteaga, E. (1997), ¿Cómo perciben los alumnos a sus profesores? *Investigación educativa en México 1996-1997. Memorias del IV Congreso de Investigación Educativa*: Mérida, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/ Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Educación. Pp. 82-87.
- Ribes, I. E. y Fernández, G. C. (1980). Diseño curricular y programa de formación de profesores. En E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López (comp.) *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo Integral*. México: Trillas. Pp. 25-68.
- Ribes, E. (1980) El diseño curricular en la enseñanza superior desde una perspectiva conductual: historia de un caso. En E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López (comp.) *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo Integral*. México: Trillas. Pp. 341-367.
- Ribes, E. (1980) La carrera de psicología en la ENEP, Iztacala: breve reseña histórica. En E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López (comp.) *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo Integral*. México: Trillas. Pp. 361-367.
- Silva, R. A. (2003). *La pluralidad: Un nuevo paradigma en el diseño de planes de estudio de psicología*. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores –Iztacala.
- Ulloa, L. N. (1998). Hechos, datos, eventos e hitos. En A. Furlán, L. N. Ulloa y V. J. Ávila (comp.) *Iztacala, su tiempo y su gente*. México: UNAM. Pp. 7-13.
- Villa L. (2001). El mercado académico: la incorporación, definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria y formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6, 11. enero-abril, México: COMIE. Pp. 63-77.

A n e x o

CUESTIONARIO DEL PERFIL ACADÉMICO

El siguiente cuestionario tiene como finalidad obtener información relacionada con el perfil actual de la planta académica que conforma la carrera de psicología en la Fes-Iztacala y como parte de un proyecto de investigación “Evaluación diagnóstica de estudiantes, académicos y perfil profesional de Psicología Iztacala” que estamos llevando a cabo.

El cuestionario está dividido en cuatro temas: Datos generales, Docencia, Plan de estudios y Disciplina.

Le agradecemos su disposición y colaboración al mismo, y le comunicamos que toda la información será confidencial.

DATOS GENERALES

1. Nombres _____

2. Nombre de la asignatura(s) que imparte _____

3. Sus asignatura(s) son:

Teóricas

Aplicadas

Laboratorio

4. Años aproximados en que imparte la(s) asignatura(s) _____

5. Horas dedicadas a la docencia _____

6. Horas dedicadas a la investigación _____

7. Horas dedicadas a otras actividades docentes, por ejemplo:

Preparación de material _____ hrs

Tutorías _____ hrs

Asesoría de tesis _____ hrs

Otras, mencione cuáles _____ hrs

ESCOLARIDAD

8. Licenciatura

Título obtenido _____

Institución que lo otorgó _____

Año de obtención _____

9. Especialidad y/o Diplomados

Título obtenido _____

Institución que lo otorgó _____

Año de obtención _____

10. Maestría

Título obtenido _____

Institución que lo otorgó _____

Año de obtención _____

11. Doctorado

Título obtenido _____

Institución que lo otorgó _____

Año de obtención _____

Si actualmente está cursando el doctorado. Año de ingreso _____

DOCENCIA

12. ¿Se incorporó a la planta docente de psicología Iztacala?

a. antes de terminar la licenciatura en el año _____

b. inmediatamente después de terminar la licenciatura en el año _____

c. trabajé fuera de la docencia en los años _____ y posteriormente me incorporé a la academia en el año _____

13. ¿Por qué decidió como profesión la docencia universitaria?

Ventajas y/o desventajas

14. ¿Cuáles son las habilidades que enseña a sus alumnos y por qué?

Metodológicas

Teóricas

Prácticas

Éticas

Razonamiento

Teóricas/metodológicas

15. ¿Considera que sus estudios en licenciatura fueron suficientes para su desempeño actual como profesor?

Si, porque

No, porque

16.Cuál o cuáles son las estrategias o actividades pedagógicas que sigue en sus cursos.

- a. **conferencia general**
- b. **seminarios**
- c. **tutorías**
- d. **exámenes**
- e. **asesoría grupal o individualizada durante las prácticas**
- f. **desempeño**
- g. **otras. Cuáles _____**

17. Utiliza algún tipo de apoyo para la impartición de sus clases. En caso afirmativo señale cuál o cuáles

- a. **Proyector de acetatos**
- b. **Cañón**
- c. **Pizarrón**
- d. **Moderación**
- e. **Dinámicas de grupo**
- f. **Proyección de películas**
- g. **Otras, cuáles _____**

23. ¿su tópico de investigación se relaciona con sus estudios de posgrado?

Si [] No []

24. ¿Considera que la asignatura(s) que imparte vincula a la disciplina con el ejercicio profesional?

Si, por qué

No, por qué

Habilidades teóricas

Habilidades metodológicas

Habilidades prácticas

25. Usted considera necesario que el desempeño docente debe de evaluarse?

Si, en qué aspectos y por qué

No, por qué

26. Elabora junto con sus alumnos el programa a revisar durante el semestre?

Si [] no []

27. Elabora junto con sus alumnos la mecánica de trabajo y la evaluación a seguir durante el semestre?

Si [] no []

28. ¿Cómo se definiría como profesor en la relación con sus alumnos?

exigente

amistoso

preocupado por los alumnos

barco

mantengo mi punto de vista

reflexivo

constructivo

remito a otros autores

29. ¿ En términos de habilidades y competencias, cuál o cuáles serían las características que un alumno debería de tener para el ejercicio adecuado de la profesión?

Teóricas
Metodológicas
Razonamiento
Profesionales
Aplicadas
Generales
particulares

30. Comenta con otros maestros la marcha, positiva o negativa, de la asignatura

- a) con mis compañeros de área
- b) con mis compañeros de sección
- c) con compañeros de otras áreas
- d) con los compañeros que siguen mi mismo programa
- e) nunca comento
- f) yo sigo mi programa sin comentar con alguien más

31. Considera que sus compañeros de área y/o sección en lo general siguen el programa que elaboran en conjunto?

32. *Si usted imparte clases entre V y VIII semestre, considera que la formación recibida por los alumnos durante los primeros semestres (I a IV) es:*

puede elegir más de una:

- a) suficiente en términos de habilidades teóricas
- b) suficiente en términos de habilidades metodológicas
- c) suficiente en términos de habilidades teóricas pero deficiente en las metodológicas
- d) deficiente en términos de habilidades teóricas, pero eficiente en las metodológicas
- e) deficiente tanto en las habilidades teóricas como en las metodológicas
- f) dependiente del maestro o maestros con que hayan cursado las asignaturas
- g) no hay vínculo entre las básicas y las aplicadas

33. Si usted imparte clases entre I y IV, considera que la formación que usted proporciona a los alumnos para su desempeño posterior en las áreas aplicadas es:

puede elegir más de una:

- a. suficiente en términos de habilidades teóricas
- b. suficiente en términos de habilidades metodológicas
- c. suficiente en términos de habilidades teóricas pero deficiente en las metodológicas
- d. deficiente en términos de habilidades teóricas, pero eficiente en las metodológicas
- e. deficiente tanto en las habilidades teóricas como en las metodológicas
- f. dependiente del maestro o maestros con que hayan cursado las asignaturas
- g. no hay vínculo entre las básicas y las aplicadas

34. Si su asignatura es teórica, cuáles aspectos son los fundamentales para la evaluación del desempeño de sus alumnos

Conceptuales
Epistemológicas
Análisis
Síntesis
Históricas
Culturales
Escritura
Redacción
Metodológicas

35. Si su asignatura es aplicada, cuáles aspectos son los fundamentales para la evaluación del desempeño de sus alumnos

Prácticas
Profesionales
Teóricas
Metodológicas
Éticas

36. Si su asignatura es de laboratorio, cuáles aspectos son los fundamentales para la evaluación del desempeño de sus alumnos

Metodológicas
Investigación documental
Diseño
Construcción de preguntas
Análisis e interpretación

37. Los contenidos de su asignatura, los actualiza en función de:

- a. los cambios propuestos al interno del área
- b. los cambios propuestos al interno de la sección
- c. los cambios los elaboro conjuntamente con los alumnos
- d. yo decido cuáles cambios son pertinentes de acuerdo a los avances del tópico a revisar
- e. me ciño a las actualizaciones aprobadas por la jefatura
- f. otras estrategias, menciónelas _____

PLAN DE ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA IZTACALA

38. Ha leído y discutido el plan de estudios original (1975)?

Si [] No []

39. Si lo ha leído y discutido, qué recuperaría de dicho plan?

Objetivos generales
Objetivos modulares
Objetivos de área
Estrategias de enseñanza
Objetivos profesionales
Enseñanza general
Prácticas en escenarios reales
Laboratorios
Casi todo
Casi nada

40. Considera usted que los objetivos planteados en el plan de estudios original, son vigentes en términos de:

- a) únicamente en lo formal
- b) tanto en lo formal como en lo vivido
- c) únicamente en lo vivido
- d) en ninguno en los dos
- e) otras, cuál, mencione _____

41. Si ud. tuviera que elaborar una nueva propuesta curricular, qué características tendría en términos de su estructura y de habilidades a enseñar en los estudiantes

Flexibilidad
Pluralidad
Objetivos generales
Objetivos particulares
Consistencia horizontal/vertical
Que no tenga nada que ver con el previo
Que sea igual al previo
Inclusión de nuevas áreas de aplicación

DISCIPLINA

42. Cuáles considera usted que son las áreas principales de ejercicio profesional de la psicología? Menciónelas

Educativa
Clínica
Salud
Investigación
Social
Organizacional
Cultural
Otras _____

43. Considera que la psicología como disciplina es:

- a. una ciencia natural**
- b. una ciencia social**
- c. una ciencia humanística**
- d. un oficio**
- e. un arte**
- f. una ciencia puente entre lo natural y lo social**
- g. ninguna**
- h. otra cuál _____**

44. Cuál considera ud. que es el objeto de estudio de la psicología

- a. la conducta de los individuos humanos**
- b. la conducta de los individuos humanos y animales**
- c. los procesos mentales de los individuos humanos**
- d. los procesos mentales de los individuos humanos y animales**
- e. los comportamientos sociales humanos**
- f. la psique de los individuos**
- g. otro(s), mencione _____**

45. Usted considera que en licenciatura la formación debe estar dirigida hacia

Formación general

Formación especializada por áreas

Formación especializada por teorías

Formación transdisciplinaria

Formación profesional

Otras _____

46. En su opinión, en un posgrado la formación debe de estar dirigida hacia

Formación general

Formación especializada por áreas

Formación especializada por teorías

Formación transdisciplinaria

Formación profesional

Otras _____

47. Que opina del cambio curricular actual

48. Considera ud. que la institución le provee de los recursos necesarios para el buen desempeño de su práctica docente

Si, por qué

No. Por qué