

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES  
FACULTAD DE PSICOLOGIA

EN BUSCA DE UNA ALTERNATIVA PARA LA PSICOLOGIA SOCIAL

EN MEXICO

( Un Modelo De Enseñanza De La Psicología Social )

T E S I S

para optar por el grado de

DOCTORADO EN PSICOLOGIA

Presenta

GILDA LIBIA / GOMEZ PEREZ -MITRE

MEXICO, D.F.

1976

## FE DE ERRATAS

1. Está interrumpida la secuencia de la notación numérica para las páginas 9 y 10.
2. Pag. 25, cita número 14, dice "porue" y debe decir "porque".
3. Pag. 48, dice "Barunstein" y debe decir "Braunstein".
4. Pag. 111, dice "Rosentahal", debe decir "Rosenthal".
5. Pag. 125, dice "intelecturales", debe decir "intelectuales".
6. Aparecen dos páginas sin notación numérica después de la número 130.
7. En Apéndice E, aparece "auto-estimulación" y debe decir "autoestima".

A MIS MAESTROS

QUE TAN PACIENTE Y DESINTERESADAMENTE

ME HICIERON PARTICIPE DE SU SABER

DOCTOR LUIS LARA TAPIA

DOCTOR ROGELIO DIAZ GUERRERO

DOCTOR HECTOR MANUEL CAPELLO

A MI FAMILIA CON TODO MI AMOR.

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página.
Comparación de las distribuciones de las generaciones 1974 - 1975:	
A. Variable Edad.....	187
B. Variable Sexo.....	188
C. Variable trabajo.....	188
D. Variable Estado Civil.....	189
E. Variable Regularidad-Irregularidad del estudiante.	189
F. Variable Dependencia Económica.	190
G. Variable preparación escolar padres	190
H. Variable preparación escolar madres	191
I. Variable Ingreso Económico	191
J. Variable elección correcta de la <u>Ca</u> rrera.	192
K. Variable elección correcta de la <u>Es</u> pecialización.	192
I. Comparación de respuestas de los <u>mis</u> mos estudiantes hechas al SET., y al MEPS.	197
II. Medias y valores "t" para la Ho1	198
III. Comparación de las evaluaciones hechas al MEPS _SET por dos diferentes generaciones.	201
IV. Medias y valores "t" para la Ho2	201
V (4) valores de la $X^2$ y sus niveles de probabilidad. Ho3	
V (5) valores de la $X^2$ y niveles de probabilidad cuando se toman las respuestas de las generaciones por separado.	203
VI Respuestas-de los asesores - de las comparaciones del MEPS - SET	205
VII. Datos de la regresión lineal múltiple.	212
VIII. Información global del total de variables .	234 A.

## INDICE

CAPITULO		PAGINA
	RECONOCIMIENTO	
	LISTA DE TABLAS	
	INTRODUCCION: PRIMERA PARTE.	
I	Formación y Conformación de la Psicología Social	1
	Antecedentes de la Psicología Social desarrollada en los EEUU., de Norte América.	30
	Antecedentes de la Psicología Social desarrollada en la Unión de las Repùblicas Soviéticas So- cialistas.	41
	Sistema de la Psicología Social: problemas epistemológicos.	49
	Proposiciones para el qué - hacer en la Psicología Social.	59
	Proposición de una alternativa.	63
II	El Papel del Psicólogo Social.	65
	Diferentes Posturas Acerca del Papel del Psicólogo Social.	85
	El Psicólogo Social en el Campo de la Docencia	87
III	Psicología Social y Enseñanza	91
	Proceso de Socialización, Legiti- mación. Dependencia y Autoestima	95
	Los Fines de la Educación a Través de la Historia.	113
	Tesis Pedagógicas Derivadas del Pensamiento de Marx.	122

cont. INDICE

CAPITULO	PAGINA
Las Concepciones Pedagógicas Derivadas de Marx, en la Práctica.	126
Críticas y Consideraciones	138
INTRODUCCION: SEGUNDA PARTE	141
IV Proyecto y Lineamientos Generales de la Investigación que Fundamenta el MEPS.	146
Objetivos Disciplinarios	147
Objetivo Profesional	149
Objetivos Psicosociales	154
Objetivos Académicos	157
Definición del Problema	162
Definición de las Hipótesis de Trabajo	173
Definición de Variables	176
Diseño Estadístico	178
V Procedimiento, Análisis y Tratamiento de los Datos.	184
Comparabilidad Estadística de las Poblaciones Estudiadas.	186
Procedimiento, Análisis y Tratamiento Estadístico de los Datos Obtenidos para la Prueba de la Ho1	194
Procedimiento, Análisis y Tratamiento, de los Datos para la Prueba de Ho2	198
Tratamiento Estadístico de los Datos para la Prueba de Ho3.	202
Tratamiento Estadístico..... Ho4	204
Tratamiento Estadístico ..... Ho5	205
VI Discusión e Interpretación de los Resultados.	214
Decisiones Estadísticas Para Las Pruebas de las Hipótesis:	
Ho1.....	217

A TI, ASESOR DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

SOCIAL QUE HAS COMPARTIDO CONMIGO MOMENTOS

DIFICILES Y NO OBSTANTE SIGUES ADELANTE,

DEDICO CON TODO MI AGRADECIMIENTO EL PRESENTE

TRABAJO.



CAPITULO	PAGINAS
Ho2.....	220
Ho3.....	222
Ho4.....	226
Ho5.....	228
Proposiciones para Complementar el Proceso de Evaluación del MEPS.	235
VII      Resumen y Conclusiones.	239

APENDICES

- A.      EXPOSICION GLOBAL DEL MEPS
- B.      REGISTROS DE COMPORTAMIENTOS ACADEMICOS
- C.      ABSTRACTS O RESUMENES DE LAS INVESTIGACIONES.
- D.      PROPOSICION DE MODIFICACIONES AL MEPS.
- E.      DIAGRAMA Y GUIA DEL BLOQUE DE SOCIALIZACION
- F.      RUTA CRITICA GENERAL Y NORMAS INTERNAS DE UN GRUPO
- G.      ACTIVIDADES Y EVALUACIONES DEL TALLER DE CAMBIO SOCIAL.

## RECONOCIMIENTO

A TI ESTUDIANTE DE PSICOLOGIA SOCIAL DEDICO

EL PRESENTE TRABAJO, PORQUE GRACIAS A TUS

INQUIETUDES, INCONFORMIDADES Y A TU ACTITUD

SIEMPRE CRITICA, SURGIERON FRENTE A MI

NUEVOS CAMINOS Y PERSPECTIVAS QUE DIERON

SIGNIFICADO A MI TRABAJO PROFESIONAL.

## INTRODUCCION

### PRIMERA PARTE

El objetivo del presente trabajo, tomó forma sustentándose en los supuestos de los que parte la autora del mismo:

1. El momento actual representa una coyuntura teórica \*<sup>1</sup> y por qué no, también política, que puede generar el nacimiento de una Psicología Social como ciencia, que en su aspecto aplicado, tenga relevancia y significancia a la problemática psicosocial de los pueblos latinoamericanos.

---

\*<sup>1</sup>

R. Bartra (1973) define como coyuntura política al eslabonamiento que se produce en un momento dado de las fuerzas políticas que luchan por controlar el poder socioeconómico. (Roger Bartra, Breve Diccionario de Sociología Marxista, 1973, México, Colección 70 p. 56).

Por otro lado, una coyuntura teórica se da por la existencia en un momento histórico determinado, de condiciones que agudizando las contradicciones producidas en el par antitético ideología/ciencia, hacen surgir una ciencia.

El análisis de la importancia de tal coyuntura en el nacimiento de la Psicología Social, requiere - de la definición del lugar que ocupa la ciencia y la relación que ésta mantiene con la estructura económica de la sociedad.

Si se pretendiera ubicar a la ciencia en la super estructura, entonces, ésta determinaría en última instancia a la ciencia\*<sup>2</sup> y por lo tanto en nuestros países no se daría tal coyuntura. Sin embargo, la historia de la ciencia demuestra, cómo la relación entre ciencia y estructura no es de determinación, sino, de condicionamiento favorable o desfavorable que puede propiciar o dificultar el surgimiento de la primera\*<sup>3</sup>.

---

\*<sup>2</sup> Gramsci postula que la ciencia es parte de la super estructura y que forma una categoría histórica. (Hugues Portelli, Gramsci y el Bloque Histórico, 1973, México, Siglo XXI editores)

\*<sup>3</sup> La postura Gramsciana de acuerdo a Althusser tiene sus raíces en Labriola y Croce. El historicismo dice Althusser: " se caracteriza por una reducción a la historia de toda actividad humana; es una posición que limita todas las prácticas humanas a la práctica histórica".

Al colocar Gramsci a la ciencia en la superestructura, según Althusser, va más allá de Marx, quien sólo habló la superestructura jurídica política e ideológica, en ninguna de las cuales inscribe a la ciencia. (Enrique G. Rojo, Para leer a Althusser, 1974, México, Edit. Diógenes pp 28-29 )

Si esta última relación es cierta entonces el surgimiento de la Psicología Social como ciencia, es posible, debido a la existencia de condiciones propicias y posibilitantes que se combinan en el momento actual.

En el Capítulo I se señala cómo la misma condición - desfavorable de dependencia intelectual, con todas las implicaciones y consecuencias que esto conlleva puede favorecer tal empresa. Allí mismo, también se considera como una condición posibilitante, la existencia misma - en su estado actual - de la Psicología Social.

A lo largo de todo el trabajo se insiste en la necesidad de la transformación de la Psicología Social. En el Capítulo I es donde hace mayor énfasis en las implicaciones que tiene el que se extrapole a nuestra realidad social nacional, en forma acrítica, una Psicología Social desarrollada en otros contextos socioculturales y por lo tanto conformada a las necesidades y demandas sociales de éstos. Para dar fuerza a esta afirmación se compara dicho proceso entre la Psicología Social desarrollada en EEUU., y en la URSS. Se sugiere la necesidad de conocer la problemática de la realidad social nacional, para desarrollar una Psicología Social acorde, libre de todo sometimiento intelectual.

2. Que la transformación de la Psicología Social - y el papel que puede asumir en el cambio social - no puede ocurrir espontáneamente. Es necesario que los que la estudian y la aplican sean conscientes de la necesidad de la transformación de aquella.

Sin embargo, tampoco puede ocurrir espontáneamente tal toma de conciencia. De hecho, los valores, actitudes, - creencias, etc., de los individuos no responden a la reflexividad - para utilizar las palabras de Miller y Herbert (1975) - de éstos sino a las reflexiones imaginarias basadas en las experiencias de lo vivido. Tomando las ideas de estos autores, y utilizándolas para el caso específico de la transformación de la Psicología Social, se dirá que es necesario que los individuos que tienen como campo de estudio a ésta, deberán trascender su papel actual, de agentes imaginarios, o sopor<sub>tes</sub> y convertirse en agentes reales. Esto sólo es posible a través de una práctica teórico - científica que destruya la apariencia "objetiva" que deviene de la experiencia y puedan por lo tanto, producir y fundar un nuevo objeto de conocimiento ( 1 ). Este tema se aborda en el Capítulo II y se plantea como la necesidad de un proceso de "des-socialización - re-socialización del - estudiante de esta disciplina.

3. Que uno de los principios fundamentales, alrededor del cual debe partir todo estudio de los fenómenos psicossociales sea el de la relación dinámica que existe entre éstos y la estructura de la organización social donde los mismos se producen. Así, debe tenerse en cuenta - que en un primer momento, la realidad social determina a los fenómenos psicossociales y éstos vienen a representar los efectos o reacciones provocados por aquella. Sin embargo, en un momento diferente, pueden ser los fenómenos psicossociales los que pueden condicionar ciertas situaciones de esa realidad. En este caso, comportamientos, formas de pensar, actitudes, expectativas, etc., pueden interferir o retrasar , por ejemplo, el cambio social. Es este segundo momento lo que justifica y puede - colocar a la Psicología Social - si se transforma - en - relación al cambio social; en un plano de importancia - sin pretender decir con esto, que rebase o pueda rebasar

su función , misma, que sólo es de carácter coadyuvante, o puede ser coadyuvante al cambio social\*4.

4. Qué la educación en todos sus niveles, ha tenido y tiene - una función conservadora de control social, para asegurar el orden y trabajo eficiente a la sociedad. La educación ha operado, como un mecanismo de transferencia de valores , ideas y actitudes inherentes al ordenamiento social\*5 establecido. Ha servido para justificar el orden vigente y su eficiencia es tal, que los individuos sujetos de la educación legitiman las condiciones existentes y - retomando las palabras de Miller y Herbert - actúan "imaginariamente como sujetos- agentes de lo estructurado, siendo realmente sujetos - soporte de lo estructurante" (2).
5. Que a través de un modelo de enseñanza de Psicología Social se puede transformar la misma.
6. Que se debe mantener un estado de alerta contra el error de caer en la posición de rechazar - ante la dificultad que implica tal empresa - tanto la posibilidad de pisar el umbral de la ciencia de esta disciplina, a

---

\*4 El verdadero cambio social es aquel proceso en el que puede intervenir cualesquiera de las prácticas que engloba la práctica social y que introduce cambios radicales a un dado estado de cosas vigente.

\*5 Dice Althusser, que la reproducción de la fuerza de trabajo pone de manifiesto no sólo la reproducción de su "calificación" - a través de la escuela y otras instituciones del Estado se enseñan ciertos tipos de "saber hacer" sino también la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante. En los modos y bajo los modos de sometimiento ideológico se asegura la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo. ( Louis Althusser, 1974 Buenos Aires, La Filosofía como Arma de la Revolución. Sexta Edic., Ediciones Pasado y Presente, p. 102)

así como del rechazo de ella en nombre de posiciones dominadas por la ideología. Cuidar en todo momento de no rechazar, emocionalmente, conceptos potencialmente teóricos, así como tampoco ideas extranjeras potencialmente fructíferas, como una respuesta desesperada de cariz nacionalista.

Habiendo señalado en forma bastante general posiciones y supuestos que fundamentan el objetivo del presente trabajo, se pasará a aclarar que éste, está relacionado con la presentación de un "modelo" de enseñanza de la Psicología Social. Las comillas que acompañan a la palabra modelo pretenden señalar, que ésta es bastante pretenciosa y que le queda holgada a lo que en este trabajo se denomina como tal. Se considera que aún se requiere de bastante trabajo de afinación, al mismo, para poder prescindir de las comillas\*.

El modelo de enseñanza de la Psicología Social (MEPS) representa una modesta contribución a la enorme y compleja tarea que subyace en la búsqueda de una alternativa para la Psicología Social en México.

En el Capítulo I de este trabajo, se presentan algunos aspectos que se consideraron importantes para el intento de presentar un panorama de la Psicología Social que llevara como mensaje la urgencia de emprender el camino de la transformación de la misma.

En el Capítulo II se hace un cuestionamiento del papel del psicólogo social y se sugieren algunas vías que podrían conducir a la definición de la función de este profesional. Por otro lado, en el Capítulo III se revisa el papel de la educación como una institución encargada del control social y de los fenómenos psicosociales que se desarrollan en el seno de la misma. La segunda parte de este trabajo contiene el proyecto, procedimientos y resultados de la investigación realizada acerca del MEPS.

---

\* por necesidades prácticas en adelante no se utilizan comillas para la palabra modelo sólo por razones prácticas.



## CAPITULO I

### FORMACION Y CONFORMACION DE LA PSICOLOGIA SOCIAL

Los países dependientes, mal llamados "tercer mundistas" <sup>1</sup> no se han caracterizado precisamente por haber sido en

---

<sup>1</sup> Estas formaciones sociales subdesarrolladas son inadecuadamente denominadas con una noción profusamente utilizada en la literatura actual para referirse a las leyes que explican el subdesarrollo o no-desarrollo de las organizaciones sociales que desde el punto de vista de la autora del trabajo no basta para reflejar una realidad que como el Tercer Mundo es aún heterogénea puesto que comprende en él todo un conjunto de países todavía no liberados. El término debe pulirse más para superar la mera descripción por lo general sujeta a concepciones simplistas no consecuentes con una teoría que por otro lado es necesario y urgente desarrollar. Si bien el término se basa en una masa geohistórica transitoria y en una reivindicación económica y social, aquí se usa sólo para referirse a aquellos países que en uno u otro tiempo y en una u otra forma, han sufrido los diversos y variados efectos no únicamente en el ámbito económico mundial sino en el de colonización de carácter intelectual. Esta noción así como otras por ejemplo "modernización", "subdesarrollo", se afinan al grado de substituirse por quizás conceptos científicos tales como "dependencia", (en vez de teoría económica del comercio internacional", por "mundial"), "desarrollo del subdesarrollo", "reproducción ampliada" etc. Dice Frantz Fanon: "La unidad del Tercer Mundo no está hecha: es una empresa en vías de realizarse" (Frantz Fanon., Los Condenados de la Tierra, México, 1973, F. C. E. p. 11). Los conceptos no deben ser -descriptivos de la mayor frecuencia de un evento observado, "mucho más necesario es que expresen, en sí mismos o en sus mutuas relaciones, las contradicciones determinantes que caracterizan la esencia de su objeto". (Lucián Séve, Marxismo y Teoría de la Personalidad, 1972, Amorrortu Editores, Argentina, p. 38). Como la Psicología Social, la Teoría de la Dependencia procura reflejar la estructura contradictoria del fenómeno estudiado, dependencia/desarrollo; y en Psicología Social: -postula Séve- la contradicción individuo/sociedad, le da carácter de ciencia en gestación. Este punto evoca a Kosik: "las categorías principales de la comprensión conceptual de la realidad investigada se dan por pares -fenómeno/esencia, mundo de la apariencia/mundo real, representación/concepto, movimiento visible/movimiento real interno; categorías tomadas que articulan El Capital, (Karel Kosik, La Dialéctica de lo Concreto, México, 1967, Edit. Grijalbo, p. 33).

ellos donde se halla dado la acumulación del pensamiento más avanzado de la humanidad tanto en lo científico, lo tecnológico así como en la esfera de los grandes descubrimientos <sup>2</sup>. Con todo, lo cierto es que la Psicología Social en su nacimiento y desarrollo no fué la excepción ya que ésta vió la luz en países como Alemania, Inglaterra, Francia, Rusia, -en el transcurso - del Siglo XIX-, y algo más tarde en los Estados Unidos de Norteamérica <sup>3</sup>.

El párrafo anterior pareciera implicar que existe una relación directa, unívoca e invariable entre el desarrollo de la base económica -estructura- y el de la ciencia. Y aunque es claro que existe una relación entre ambos, ésta está lejos de ser directa y unívoca en todos los casos.

En realidad la estructura sólo provee las condiciones que puedan facilitar o interferir, favorecer o desfavorecer el desarrollo de la ciencia <sup>4</sup>.

<sup>2</sup> La ciencia de los países dependientes se hace cada vez más difícil de desarrollar debido a la alta importación de patentes, de tecnología -el "to know how"- así como también por causa de la fuga de cerebros.

<sup>3</sup> Este orden de aparición de la Psicología Social en los países mencionados no se mantuvo en cuanto al desarrollo y auge logrados. Fué en el último, en E. E. U. U., en donde esta disciplina alcanza el más impresionante desenvolvimiento.

<sup>4</sup> De acuerdo a Althusser, en una cita de González Rojo: "la vinculación entre estructura económica y ciencia es la de condicionamiento favorable o desfavorable"... "Marx no incluye jamás el conocimiento científico en la superestructura. Al igual que el lenguaje... la ciencia no puede ser ubicada en la superestructura... Hacer de la ciencia una superestructura es pensarla como una ideología que forma un bloque con la estructura y tiene la misma historia que ésta". (Enrique González Rojo, op. cit., p. 10-29).

Así por ejemplo en Europa, la entrada del Capitalismo a una etapa altamente desarrollada, agudiza de tal modo las contradicciones sociales -condición desfavorable en sí misma- que propicia por eso mismo el desarrollo de una ciencia y de una filosofía: ambas las partes integrantes del Marxismo.

El Marxismo presupone una ciencia: el Materialismo Histórico y una filosofía: el Materialismo Dialéctico. El primero es la ciencia del "concepto de historia a través del estudio de su estructura, de su constitución y de su funcionamiento, y de las formas de transición de una formación social a otra" <sup>5</sup>.

Son tantos los factores que intervienen entre estructura y desarrollo de una ciencia, que pueden encontrarse tanto correlaciones positivas como también del signo contrario.

Ahora bien, una ciencia debe ser capaz de explicar su propio nacimiento, siendo una explicación concordante la que da

---

<sup>5</sup> Esta definición de Poulantzas se complementa con la que da del objeto de estudio del materialismo dialéctico: "la producción de los conocimientos, es decir la estructura y el funcionamiento del proceso del pensamiento"... "la teoría de la historia de la producción científica. En efecto, si el Materialismo Histórico fundó en un mismo movimiento teórico, el materialismo dialéctico como disciplina distinta es porque la constitución de una ciencia de la historia -materialismo histórico-, condujo a la definición de una teoría de la ciencia, que comprende la historia como parte integrante de su objeto propio". (Nicos Poulantzas, Poder Político y Clases Sociales en el Estado Capitalista, Argentina, 1975, Siglo XXI Editores, p.1.).

cuando encuentra una correlación positiva entre el grado de avance social y económico de un país y el avance de la misma alcanzado en un momento histórico dado.

Sin embargo también existe un ejemplo de explicación con carácter discordante, caso contrario que consiste en el encuentro de una correlación negativa entre los dos tipos de avance que se está mencionando; en donde precisamente es el pobre desarrollo industrial de un país su circunstancia específica - que a pesar de conformar una condición concretamente desfavorable, representa en ocasiones una auténtica determinación -solamente realizable mediante el trabajo teórico posibilitante- para que surja una ciencia de significancia considerable.

La Psicología Social contiene una estructura no madura que como otras ciencias del mismo orden de desarrollo, constituye en su caso y estado, actuales una disciplina social -como se detallará al final de éste capítulo- que pone en juego el nacimiento y la especificidad de su objeto de estudio en base al esfuerzo teórico que logre producir el instrumento conceptual necesario para ubicar científicamente la problemática que la forma.

Sin embargo, como la ideología dada a luz por la estructura de cualquier tipo de sociedad, y que constituye una representación fáctica, necesaria e imprescindible por ser la materia prima de una ciencia; constituye por lo tanto la condición estructural para que nazca esta última, puede hablarse de una "condición imposibilitante" para el nacimiento y desarrollo de una -

ciencia cuando por ejemplo no tiene un objeto real concreto - sobre el cual operar denunciando o indicando al mismo tiempo el objeto formal de la ciencia por nacer. La inexistencia de la ciencia -consecuentemente- está mostrada por la inexistencia de una ideología que la precede cronológica y epistemológicamente.

Dice González Rojo: "Pero debe recordarse que Marx - habla también de una explicación discordante: existe una gran filosofía en Alemania porque hay en ella atraso económico-social, ya que lo que otros pueblos hacen en sentido económico (como Inglaterra) o político (como Francia), Alemania se conforma con pensarlo" <sup>6</sup>. La ciencia constituye en buena parte, - un trabajo de producción teórica de conocimientos que son válidos <sup>7</sup> y que están destinados a ser superados por otros co-

---

<sup>6</sup> González Rojo, op. cit., p. 33.

<sup>7</sup> "la dependencia es el terreno en que América Latina ha hecho una contribución significativa a la teoría. La teoría de la dependencia, es cierto, deriva de la definición de Lenin del Imperialismo y del trabajo precursor de Gurder Frank en la década de los sesentas pero también ha adquirido nuevas e importantes direcciones gracias a las investigaciones de científicos latinoamericanos: Oswaldo Sunkel, Julio Cotler, Theotonio dos Santos, para nombrar sólo unos cuantos, las mismas energías que la teoría desata parecen apuntar al hecho de que responde a lo excluido o visto como inexplicable en hipótesis previas". (Franco Jean, "La Literatura, la crítica literaria y la Teoría de la Dependencia, Siempre, México, 20-11-75, el subrayado es de la autora).

nocimientos que incluyan a los anteriores e incluyan a aquellos anteriores que no se podían explicar, siendo éste, -por ejemplo- entre muchos otros, el caso de la Teoría de las Clases Sociales o el de la Teoría de la Dependencia.

Los psicólogos sociales deben pensar acerca del porvenir del desarrollo de la Psicología Social, como Althusser lo hace al señalar: "el estado poco desarrollado de muchos de los aspectos de la teoría marxista no debe descorazonarnos sino que, por el contrario, debe impulsarnos a un estudio profundo y crítico de todo lo que ya existe" <sup>8</sup>.

En Braunstein (1975), se encuentra la definición de la Epistemología como "el proceso de constitución de los conocimientos científicos y de los criterios que permiten distinguir a los conocimientos válidos (científicos) de los que no lo son (ideológicos)".

De ésta definición puede derivarse la posición de pensamiento que señala que precisamente la validéz de los conocimientos dentro de la Psicología Social, es una cosa que va a decidir el psicólogo social mismo al trabajar en el interior de su disciplina, y por lo tanto éste problema deja de ser cuestión de los lógi

---

<sup>8</sup> (Marta Harnecker, Los Conceptos Elementales del Materialismo Histórico, 1972, México, Siglo XXI Editores, p. 9).

cos, los filósofos o los epistemólogos en particular.

Llegados a este punto se debe pugnar por la satisfacción urgente de responder para el caso de la disciplina de referencia, por el camino que va desde una ideología hasta una ciencia, es decir, desde un cuerpo de nociones que no tienen validéz científica, hasta un cuerpo sistemático de conceptos que sí la tienen. Debe insistirse en que una ciencia nueva es al mismo tiempo por la ciencia de un objeto nuevo. Dicho objeto de estudio requiere forzosamente ser producido en condiciones de no poder ser compartido por disciplinas afines o que tengan el mismo objeto real concreto -como lo sería los objetos reales, -el hombre- de las disciplinas sociales, caso este último en que cada una de estas disciplinas estudia un aspecto diferente del mismo referente empírico. Es sabido que el caso de la ciencia de la ideología aún no existe, con lo que se puede advertir como Julia Kristeva tiene razón cuando responde:

"la teoría marxista de las ideologías aún no existe, pues /a gnoseología materialista apenas está es sus inicios". Aquí mismo el entrevistador señala: "hoy en día podemos comprobar que está surgiendo un nuevo continente gracias a la convergencia del psicoanálisis, la teoría de la escritura, la semiótica, las "ciencias humanas", etc., pero ¿es posible saber actualmente si ese continente coincide con, o está comprendido por, o abarca la teoría de la Ideología y de las ideologías que el marxismo está elaborando", "La Lingüística, la Antropología estructural y la semiótica han -

construido sistemas significantes a partir de lo que comunmente se llama "ideologías". Al mismo tiempo se abre la posibilidad de una ciencia de las relaciones significantes" <sup>9</sup>.

Antes de continuar debe señalarse en los términos del título: formación y conformación de la Psicología Social:

A. Como en E.E. U.U. y en la U. R. S. S., ambos procesos estuvieron determinados en última instancia por la estructura económica de dichos países <sup>10</sup>,

B. Como las implicaciones que trae consigo el proceso de conformación de la Psicología Social hace nociva y peligrosa la extrapolación acríticamente política de la misma, desde otras realidades sociales ajenas, hasta una realidad nacional y latinoamericana,

C. Cómo puede afirmarse la posibilidad de rescatar los elementos científicos ideologizados que como material precientífico contenido en el actual sistema psicológico-social, se revelaría como la materia prima para la construcción de la ciencia de la Psicología Social,

---

<sup>9</sup> "Práctica Analítica. Práctica Revolucionaria", Preguntas a Julia Kristeva. La Cultura en México, Suplemento de Siempre, 19 de marzo de 1975, p. VI).

<sup>10</sup> Se reconoce la limitación que implica el referirse solamente a estos dos países, sin embargo, en cierta medida puede justificarse debido al casi único manejo que en México se hace de la Psicología Social norteamericana así como a la inquietud que -despierta la que se hace en la URSS., sin contar con que un análisis crítico de la posición teórica y de la aplicación que se hace de esta disciplina en ambos países puede resultar por sí mismo altamente instructivo.



D. La urgencia de la tarea de rescate epistemológico mediante la búsqueda de otra alternativa que sea diferente de la actual aplicación técnica y por tanto política de la Psicología Social conformada en satisfacción de demandas sociales de tipo económico, político, ideológico y cultural, que posibilita la dependencia de carácter intelectual en los países de la Dependencia.

La Psicología Social, al igual que otras disciplinas sociales, fue siendo conformada para satisfacer demandas, presiones y necesidades de las diferentes etapas en los países - donde ésta daba sus primeros pasos.

Lindsey y Aronson (3) aparte de coincidir con otros historiadores en cuanto a que el éxito obtenido en el desarrollo de la Psicología Social del pueblo norteamericano se debe principalmente a su línea característicamente pragmática de pensamiento <sup>11</sup>, privilegian el papel que en tal desarrollo representó la emergencia de problemas nacionales en ésta región <sup>12</sup> del mundo. Tales

---

<sup>11</sup> Charles S. Pierce fué el fundador en 1878 de esta filosofía. De acuerdo a H. K. Wells (1964) fué Pierce quien imprimió a dicha filosofía un rasgo norteamericano. Su tesis fundamental dice: "una cosa existe cuando es buena para" la actividad práctica humana. Si un objeto no es útil, no existe. Una cosa "no es nada si no opera en la práctica". (H. K. Wells, El Pragmatismo, Filosofía del Imperialismo. Ed. Platina, 1964).

<sup>12</sup> Se entiende por región un territorio económico y social concreto que implica un estado de coexistencia antagónica con otros espacios con diferentes contenidos contextuales que pueden o no ser distintos o aún antagónicos en su estructura social.

problemas incentivaron necesariamente un encargo social que adoptó la forma de un replanteo de la demanda social que la Psicología Social había de satisfacer. Esta elaboraba todo un conjunto de teorías -microteorías-, técnicas de medición, sistemas y muy variadas instrumentaciones destinadas a la solución práctica de los problemas sociales. Sin embargo, las demandas y - las prontas soluciones que éstas exigían invidieron elaborar, -de acuerdo a estos autores-, la perspectiva histórica necesaria.

De esta manera, no es casual la correlación positiva que puede observarse entre desarrollo de la Psicología Social y urgencia por resolver problemas sociales. La Primera Guerra Mundial, en este sentido marca el despegue de la Psicología Social Norteamericana. La misma correlación puede observarse en otros momentos de la historia de este país, haciendo al mismo tiempo cada vez más evidente que el desarrollo económico de aquel país determinó el hecho de que la Psicología Social compensara las limitaciones y abarcara áreas que la Psicología General por sí misma - no alcanzaba a cubrir; situación que planteaba retos a los psicólogos sociales con un grado de dificultad creciente.

Así, los temas de la Psicología Social en Estados Unidos fueron desarrollados por el devenir histórico en momentos tales como la aparición -después de la Segunda Guerra Mundial- de un poderoso movimiento sindical acompañado de huelgas y de la adhesión de miles de trabajadores al Partido Laborista o al comunista

la irrupción de Hitler en la Historia y la lucha internacional - contra el nazismo, el rápido crecimiento de la industrialización y el desarrollo urbano de los grandes centros de población, el incremento de sectores de inmigración que provocaba la multiplicación de grupos étnicos minoritarios acompañados siempre de problemas raciales, etc., Estos son sólo algunos de los hechos sociales que entre muchos otros de innegable relevancia quedan - establecidos como un pobre intento de enumeración.

Lo importante es hacer ver que todos estos problemas fueron generando gradual y progresivamente la temática de la Psicología Social.

Sherif postula que la probable explicación del ritmo creciente del desarrollo de la Psicología Social....

"radica en la mayor demanda de respuestas a los problemas de relaciones humanas que se plantean a los hombres en asuntos prácticos... en relación con grupos humanos, así como en su organización, liderazgo, sumisión, moral, relaciones de poder, y los canales de comunicación... En un mundo cambiante marcado por el conflicto entre lo viejo y lo nuevo, los problemas de cambio de actitudes han pasado a primer plano..." ( 4 ).

Por otro lado, H. Gerth y W. Mills aseguran que la conmoción de los acontecimientos mundiales ha influido en las ciencias sociales con más fuerza que lo que muchos hombres de ciencia están dispuestos a reconocer, "... Para bien o para mal la ciencia va detrás del ejército y de la marina..." ( 5 ). Para estos autores es el ímpetu de un mundo que enfrenta graves problemas de orden práctico, lo que ha llevado a la Psicología Social a tener un contacto más íntimo con las realidades que trata de com-

prender.

Un contacto más íntimo con la realidad es indispensable para el conocimiento de la misma; siendo las necesidades específicas de ésta el motor del desarrollo de sistemas conceptuales especializados -teorías, métodos y múltiples técnicas salidas - del laboratorio- lo que en conjunto forman a la Psicología Social.

Al conjunto de demandas sociales que exigen tales instrumentaciones es a lo que aquí se ha convenido en denominar proceso de conformación. Al conjunto de acciones o prácticas de ésta disciplina se le llamará Psicología Social Aplicada, puesto que representa la suma de sus diversos momentos de que-hacer o tiempos de acción psicológico social.

La Psicología Social Aplicada se ve enormemente impulsada después de la Segunda Guerra Mundial, sin embargo -como ya se mencionó anteriormente- es en Estados Unidos de Norteamérica donde ésta logra su mayor impulso. En su historia, este país contó de alguna manera siempre, con condiciones favorables -al interior de su estructura social- que permitieron el avance de una técnica psicológico social muy depurada. Entre algunas de las más importantes pueden señalarse: la tradición pragmática del pensamiento del pueblo estadounidense que dejaba de lado las formulaciones teóricas en investigación, el establecimiento de prominentes psicólogos europeos que huyendo de la persecución nazi encontraron acogida legal en Estados Unidos. Pero sobre todo, estaban presentes las demandas que traducían las necesidades sociales de un país pujante cuya meta estaba en la cúspide del mundo.

Por otro lado, el primer avance de la Psicología Social en la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas, se hace evidente hacia el período entre 1920 y 1930 aproximadamente, después - de un gran lapso de estado latente en el que se había dejado en un segundo término el interés en investigación social, de carácter psicológico.

De acuerdo a Pariguin ( 6 ), el resurgimiento de la Psicología Social coincide -no por casualidad- cuando se luchaba por destruir rezagos de un régimen de vida social caduco. El primer estado socialista del mundo tenía objetivos prácticos que requerían en cada momento de un potencial técnico como recurso ante la demanda social y como instrumento teórico y conceptual con que hacer frente al reto representado por la necesidad de derivar una teoría científica de la Psicología Social.

Las necesidades de quehacer práctico para éste autor, - constituían un poderoso factor en la motivación para alcanzar - la cristalización de metas no sólo trazadas para lo social por - los psicólogos, sino también por filósofos, sociólogos, economistas, epistemólogos; hombres que consagraron sus fuerzas que orientaban para el desarrollo de su productividad nacional y de las - ciencias sociales incluyendo a la Psicología Social, cuyo desarrollo finalmente, no se pudo fundar en el orden de la práctica científica.

Así, la necesidad de forjar un nuevo hombre que superara los niveles de apego personal que como sentimientos arraizados tenía la población hacia la propiedad privada, la necesidad de educar a varias generaciones de individuos nacidos en una sociedad ante-

rier en donde las clases se presentaban siempre en una pugna esencial y característica de un sistema de vida que se aparecía invariablemente bajo la forma de la explotación del hombre por el hombre, la necesidad de la lucha ideológica en contra de las corrientes psicológicas y sociológicas de los países capitalistas constituyeron entre muchos otros el conjunto que se presentaba como reto a la práctica de los psicólogos de la Unión Soviética.

De esta forma, al igual que aconteció a los psicólogos sociales en los Estados Unidos de Norte América, los psicólogos sociales de la Unión Soviética - desde luego con objetivos opuestos y enfoques de la realidad social fundados en concepciones que eran irreconciliables entre sí - también se vieron presionados por la necesidad de lograr un mejor conocimiento de la problemática psicosocial de sus respectivas estructuras sociales de origen.

Así pues, las necesidades de carácter social arriba señaladas, dieron origen a la temática de la Psicología Social-soviética con asuntos tales como, la psicología de los grupos, la psicología colectiva y de masas, temas relacionados con la enseñanza y la educación, los problemas sobre las relaciones entre colectividad e individuo, el desarrollo de la personalidad dentro del grupo, etc.

Con el propósito de abundar e ilustrar un poco más sobre el proceso de conformación de la Psicología Social soviética, conviene hacer otras referencias. Lenin, se interesó en gran manera por la psicología de las masas. Lenin creía que para preparar y llevar a cabo la Revolución Socialista era fundamentalmente necesario favorecer la formación de una conciencia política, así como, la centralización de la energía revolucionaria de las masas trabajadoras.

"Las tareas con que se enfrentaba el movimiento revolucionario de la clase obrera de Rusia no sólo exigía que se comprendiera y se tuviera en cuenta la corriente psicológica colectiva, sino que además se luchara contra la corriente psicológica de la sociología burguesa... (7)

La Psicología Social soviética, es una Psicología social de principios y es en este sentido que puede decirse que dentro del sistema de los mismos, uno de los principios fundamentales es el de conformidad con el espíritu del Partido.

" La Psicología Social es una ciencia de Partido en no menor medida que la Filosofía, la Sociología • la Economía Política" ( 8 )

Es pues evidente, que la Psicología Social ha sido conformada por la problemática social de los contextos donde se fue desarrollando, siendo no obstante, dicho proceso solamente una parte del problema a entender y comprender a la Psicología Social actual así como a sus tendencias, es necesario buscar sus raíces epistemológicas. Buscando así, ligar históricamente los nexos antecedentes y consecuentes, posibilitando un dinamismo creador en la misma búsqueda.

Es necesario, explicitar buscando en la historia de esta disciplina cuales son las tesis originarias acerca de algún punto en especial, que hayan sido retomadas en las actuales concepciones psicosociales, pasando así, a heredar tales - cabe llamar - elementos conceptuales como parte de su problemática. Puntos a buscar según se mencionó, que solamente por dar algunos ejemplos se se mencionan los siguientes: la correlación entre lo social y lo individual en el comportamiento humano, la conciencia social como resultado de la interacción de conciencias individuales, el contenido y significado social de las representaciones colectivas, el estudio del objeto de la Psicología Social, las concepciones sobre lo que debe ser una ciencia social, etc.

Se hace indispensable analizar los detalles acerca del estado histórico de evolución de las ciencias, sobre el objeto de ellas, reflexionando sobre las diferentes concepciones que sobre el mismo se han mantenido a través de las distintas etapas a lo largo de las cuales una disciplina dada se transformó en ciencia.

Se requiere comprender la postura de una determinada concepción psicosocial al respecto de puntos fundamentales tales como la posibilidad del conocimiento, la fuente del mismo, su criterio de validéz, su carácter relativo y absoluto,



medios de obtenerla, "el que" del conocimiento, la naturaleza de la conciencia y su posibilidad de existencia así como la posible influencia que sobre ella ejerce la realidad exterior y la que ella misma ejerce. Este último punto referido no solamente a una conciencia individual sino fundamentalmente en su manifestación social.

También es importante, ver la posición psicosocial dada en su concepción de la práctica científica y analizar sus premisas metodológicas para encontrar el marco teórico filosófico que subyace en los fundamentos analizados.

"Si Lenin escribió que "sin teoría revolucionaria, no hay movimiento revolucionario", (postula Althusser) éste podría haber escrito: "sin teoría científica, no hay producción de conocimientos" ( 9 )

Todos estos - cabe llamarlos - "puntos nodales" podrían aportar "luz" acerca de una determinada posición en Psicología Social.

Así, en algunos sistemas psicosociales, se ha concebido un determinado objeto para la Psicología Social creando todo un arsenal de conocimientos que son representados por conceptos empíricos y a veces por nociones, arsenal de términos que se ha llegado a considerar como algo inherente a la Psicología Social misma.

De esta manera, si se examina la siguiente cita tomada del diccionario filosófico de M. Rosental y F. Iudin se encuentra la siguiente explicitación dada a la Psicología Social, por los representantes de la Academia de Ciencias de la URSS: "El término "Psicología Social" también se emplea para designar la parte de la ciencia que estudia la psicología colectiva. El objetivo fundamental señalado por el marxismo-leninismo ante la Psicología Social consiste en el análisis de la naturaleza económico social de los

factores objetivos y de las leyes a que obedece la formación de los sentimientos sociales, de los estados de ánimo, de los estímulos de la actividad y de otros procesos psíquicos"(10)

En la naturaleza de dicha definición, no se encuentra el establecimiento de las determinaciones que permitan comprender el objeto formal de estudio de esta disciplina. K., Kosik se pregunta: " Qué significa el hecho de que el autor fije en el texto determinado significado? (Debemos admitir que entendemos por texto en un sentido amplio, no sólo un texto literario, sino también una imagen, una figura plástica, en suma, toda estructura significativa)." ( 11 ) Es posible, una interpretación auténtica de un texto de tal manera, que capte el significado objetivo de la obra? Si no existiese tal posibilidad, cualquier intento de interpretación sería absurdo, ya que el texto solamente podría ser captado en una aproximación subjetiva de él."(12)

En estas dos respuestas de Kosik, se revela que: a. el texto de Rosental tiene un significado y b. que tal significado, cualquiera que éste sea, puede ser conocido. Estos dos incisos indican los puntos nodales del análisis que pretendiera en algún momento dar las características de la Psicología Social. Se contempla en esta definición, una ideología. Como "sistematización doctrinaria de las representaciones" para Kosik, o como "falsa conciencia" para Marx. Un conjunto de categorías " (que sólo por un hábito "bárbaro" se consideran conceptos ) " ( 13 ), del pensamiento ordinario que polarizan a otras categorías inscritas científicamente: "teoría y ciencia" contra "sistematización doctrinaria de las representaciones" y "comprensión real de las cosas" contra "falsa conciencia".

Así pues, las categorías del pensamiento de Rosental, que utiliza para definir a la Psicología Social sólo se pueden inscribir en el " pensamiento ordinario " - para retomar la concepción de Kosik - haciéndose evidente que no es por reducción, como se producirá validez gnoseológica. Categorías tales como "psicología colectiva",

"objetivo fundamental", "estados de ánimo", "procesos psíquicos" utilizados por Rosental, llevan a recordar uno de los cuestionamientos de Kosik: " por qué los hombres han cobrado conciencia de su tiempo precisamente en esas categorías y que tiempo se muestra a los hombres en dichas categorías ? " (14).

La exigencia de un análisis crítico de la historia de la ideología de la Psicología Social es una condición necesaria para una tarea crítica. Antes de pasar a este tema - que se abordará en la parte final de este capítulo - se quiere insistir una vez más en el hecho que como consecuencia de la etapa neo-colonial de dependencia que sufren los países latino-americanos e para mayor precisión, México, ha habido una marcada y clara forma no de producir, sino, de "reproducir" ciencia social en general y Psicología Social en especial, siguiendo de las corrientes surgidas principalmente en EEUU., y secundariamente las de algunos otros países.

Tomando en cuenta este hecho, y sin olvidar el proceso de conformación, del que se ha venido hablando, se ha considerado que el análisis - en sí mismo - de la Psicología Social norteamericana y soviética puede constituir un factor posibilitante para crear una coyuntura teórica para el nacimiento de la ciencia de la Psicología Social.

Es posible, que desde el terreno mismo de la confrontación de estas dos concepciones, pueda surgir una alternativa por lo menos para la aplicación de la Psicología Social dentro del contexto nacional y latinoamericano. Lugar donde el psicólogo social intra e interprofesionalmente debe marcar objetivos que guíen su acción en el que-hacer teórico-práctico, que en el caso presente, sería en lo fundamental, para el rescate ideológico. Demarcación de objetivos propios, como guías para la acción que no pueden extrapolarse de otras realidades sociales, se pena, de correr riesgos no sólo desde el punto de vista científico, sino, que también en el plano de lo político.

Es en el plano del que-hacer práctico, donde debe evitarse antes que nada, el procedimiento tan errado como coincide de atribuir a nuestra realidad social características en ella ausentes por ser had-hoc para otras realidades. Ahora bien, no se puede negar que existe suficiente y valioso material de carácter que puede ser científico\*13 aportado por la Psicología Social desarrollada en otros países, que el psicólogo social latinoamericano, debe y puede aprovechar. Es decir, no se trata de empezar a un nivel cero, porque se estaría adoptando una posición que acertadamente podría ser calificada de absurda. No es este el problema, - que hablaría de posturas nacionalistas • emocionalizadas - más bien éste consiste en resolver la contradicción que conlleva en sí, el extrapolar y adoptar sin crear y/• adecuar sistemas que fueron generados para responder a las demandas sociales planteadas por contextos y realidades ajenas.

---

\* 13 " En la Arqueología de una ciencia - su pasado ideológico - ...no todos los elementos que conforman la problemática ideológica juegan el mismo papel... hay elementos francos y decididamente ideológicos; pero hay otros que, aunque estén "ideologizados" por la estructura global de la problemática de referencia, contiene aunque distorsionados, elementos de verdad y pueden ser reconocidos como "pre-científicos" ( Enrique G. Rojo . op.cit., p.30)

Cuando Darcy Ribeiro habla sobre la Universidad latino-americana dice que ésta deberá alcanzar la lucidez necesaria para entender a donde quieren llegar los otros, a fin de prever y fijar su propio camino. Más adelante dice este autor; el desarrollo y la independencia cultural de estos pueblos representa todo un desafío, en el que se tiene que procurar, tanto la convivencia internacional como evitar la propia alienación y compromiso en proyectos extraños.

" En un mundo bipartido, en que hay dos mitades hostiles, todo se encuentra en vuelto en el conflicto, incluso y principalmente la ciencia, estamos amenazados a ver nuestros limitados cuadros de investigadores, desviados de la tarea del desarrollo nacional, para ser colocados al servicio de la competencia científica mundial" (15) .

Entre la Psicología Social desarrollada en los dos países que se han venido mencionando, existe una clara y abierta oposición. Los autores soviéticos denominan a la Psicología Social que se hace fuera de su país, - a la que tiene rasgos característicamente norteamericanos - Psicología Social "burguesa", autodenominando a la propia como Psicología Social marxista o materialista-dialéctica.

Para los psicólogos soviéticos, esta disciplina surge a partir del proceso de psicologización que sufre - a fines del siglo pasado - la Sociología burguesa, y/o la Psicología Social burguesa - desde este ángulo sería "doblemente burguesa", ya que como se sabe, su historia proviene de ambas - . Los autores soviéticos consideran, que ésta - la Psicología Social - es sólo un recurso ideológico, específico, al servicio de las clases dominantes . Una arma ideológica para la lucha contra la ideología del marxismo.

" Hay que considerar el nacimiento de la Psicología Social, ante todo, como una respuesta a la intensificación de las acciones revolucionarias del proletariado y no como resultado de la generalización de los conocimientos psicológicos - del período precedente " (16)

Por otro lado, también agregan - los psicólogos soviéticos - que los fundamentos de la Psicología Social burguesa son idealistas y que su problemática de investigación se caracteriza principalmente por su interés en problemas sociales aplicados, al servicio de la justificación ideológica - del capitalismo. Por lo tanto concluyen los autores soviéticos - entre los que se encuentran Mansúrov, Kuzmin, Kovaliev y Osipov - citados por Pariguin - que ésta, la Psicología Social burguesa, no forma parte de la ciencia.

Dentro de esta misma línea de pensamiento, Brauns - tein (1975), se pregunta "...si la Psicología está condenada a vivir para siempre en el plano de las ideologías empíricas comandadas por el encargo social de las clases dominantes " (17)

Antes de proseguir, sería interesante hacer algunas consideraciones con respecto al planteamiento de los autores soviéticos arriba señalados:

Primero, y con respecto al origen de la Psicología Social, existen otros autores, norteamericanos y soviéticos, Pariguin entre los últimos, que considera, que no sólo la Psicología y la Sociología son las únicas fuentes de la Psicología Social. Este autor afirma que es incuestionable la multiplicidad de fuentes de esta disciplina y asegura que la aparición de ésta se produjo con todo el rigor de un fenómeno sujeto a ley. ( 18)

La lingüística, por ejemplo, - dice Pariguin - nece -

sitio del desarrollo de la Psicología Social para su propio desenvolvimiento. Problemas de comunicación, y la necesidad del conocimiento de los pueblos colonizados, fueron algunos de los sucesos que marcaron a la Linguística una limitación que sólo podía superarse a través del desarrollo de la Psicología Social. De aquí, que algunos autores consideren a la Linguística como el punto de partida de la Psicología Social. Pariguin menciona a la Filosofía, a la Antropología, Psiquiatría como algunas de las especialidades que también jugaron un papel importante en la caracterización de la Psicología Social.

Segundo, con respecto a lo que los autores soviéticos mencionan en relación a la utilización de la Psicología Social burguesa - en cuanto instrumento ideológico - en el presente trabajo se cuestiona: qué tanto se aleja la propia Psicología Social soviética de ser un recurso ideológico específico al servicio de la clase dominante, que en este caso estaría representada por los líderes e dirigentes del Partido.? Recuérdese que uno de los principales principios de la Psicología Social soviética es el de la conformidad con el espíritu del Partido.

No se puede olvidar e ignorar que aun el marxismo en tanto teoría que supone una filosofía - el Materialismo Dialéctico - y una ciencia - el Materialismo Histórico - fue designado por el mismo Lenin como "ideología revolucionaria", e al marxismo, "como la ideología de la clase obrera". Téngase en cuenta su frase célebre: "toma de conciencia ideológica" \*14

\*14 Decía Lenin, "El marxismo ha conquistado, su significación histórica universal como ideología del proletariado revolucionario porque no ha rechazado en modo alguno, las más valiosas conquistas de la época burguesa". Esta cita fue publicada por primera vez en 1926 en la revista "Krasnaya Nov" Trabajos recopilados para la cuarta Edic. en ruso de la Obras de Lenin preparada por el Instituto de Marxismo - Leninismo adjunto al CC de PCUS.

Téngase también en cuenta, los objetivos prácticos que condujeron al resurgimiento de la Psicología Social soviética.

La Psicología Social burguesa, postula Pariguin, no puede reducirse a sólo un conjunto de argumentos destinados a defender al capitalismo. Hay que considerar, que posee un conjunto de problemas reales, de recursos técnicos eficientes y de métodos para obtener y elaborar información científica, todo lo cual, si se exime de su "matiz idealista" puede utilizarse con éxito en interés del conocimiento científico y de la actividad práctica.

Haciendo eco de las palabras de Pariguin, en el presente trabajo, se considera que es erróneo circunscribir a la - Psicología Social a un mero conjunto de procedimientos de defensa y justificación de una ideología dada - sea ésta la soviética • la norteamericana - y partiendo del hecho de que en ambos países, esta disciplina ha seguido su respectivo proceso de conformación, se procede a rechazar la denominación de Psicología Social "burguesa" . Se considera, en todo caso, - aparte de lo ya expuesto - que frente a una denominación de "burguesa" dada a la Psicología Social, se le debería de oponer una de "proletaria" • una "idealista" frente a una - "materialista"

Por otro lado, y en lo fundamental, se considera que la verdadera diferencia entre ambas reside en el campo metodológico, por lo cual, en lo que sigue de este trabajo se hará caso omiso a la denominación de "burguesa" y se seguirá - haciendo referencia para el caso, a una Psicología Social - norteamericana • estadounidense.

Tal consideración que de la Psicología Social sostienen algunos de los psicólogos sociales soviéticos, muestra que son víctimas directa • indirectamente de la ideología que



denuncian, ya que la confunden con la ideología propiamente dicha de la Psicología Social. Aceptando las posiciones del adversario y admitiendo sus propias condiciones reconocen a la Psicología Social en la imagen que la propia burguesía - estadounidense les impone. Deviniendo así, sus concepciones acerca de tal disciplina en confusión e impostura. Es decir, se hace evidente la aparición del viejo problema de la distinción entre ciencia e ideología.

Por último y en tercer lugar, no se considera válida la conclusión de no-cientificidad de la Psicología Social, -- estadounidense, si se aduce como argumento el interés que se dice tiene ésta, en la aplicación a problemas sociales. El interés por aplicar la ciencia al estudio y solución de la problemática social, es parte esencial de toda disciplina social. Si se aceptara tal argumento, se estaría aceptando que la Psicología Social que hacen los soviéticos no se aplica a la solución de su problemática social.

Al respecto, es interesante señalar, lo que Lazarsfeld dice, en relación a la Sociología y que puede generalizarse a otras disciplinas sociales, entre ellas, a la Psicología Social:

" ...-incluso los sociólogos marxistas más partidarios de la investigación concreta, acusan a sus colegas del oeste, sobre todo a los americanos, de ser lacayos del imperialismo y del capitalismo; lo cual resulta paradójico por las siguientes razones: los marxistas no vacilan en expresar la esperanza que tienen de que sus trabajos puedan ayudar al Partido a cumplir con sus tareas de planificación y a guiar el desarrollo del país... " (19)

El aspecto aplicado de las disciplinas sociales justifican su razón de ser, pero no su validéz científica ya que ésta pertenece a otro orden de realidad si se la entiende como una práctica técnica que puede o no estar inscrita dentro de la estructura de la práctica teórica. No obstante, estos dos elementos - la práctica técnica y la validéz científica - están relacionados en la naturaleza propia de la ciencia social en general - por las implicaciones políticas la práctica técnica - haciendo más difícil la organización de este tipo de disciplinas, porque enfrentan al investigador social a problemas que el investigador no-social ignora: el primero tiende a defender la elección que hace de un problema de investigación en términos de la importancia social de lograr una solución (20). Al que se le exige también, en un doble papel científico - ciudadano, por un lado objetividad y por el otro definición política. (21)

Ahora bien, el punto que se está abordando, lleva a preguntar si existen dos o más Psicologías Sociales. La respuesta de acuerdo a Szejnanski sería el resultado de un debate que sólo concierne a los historiadores de las ideas(22).

Para la autora del presente trabajo, se trata de una Psicología Social que se aproxima a su realidad social en espacio tiempo distintos desde marcos teóricos o filosóficos consecuentemente diferentes. Es una Psicología Social, que tiene elementos científicos ideologizados, que pueden estar bajo la forma de concepciones soviéticas o norteamericanas. No obstante, existe algo que es común a ambos, - la instrumentación de esta disciplina - que está representado por la búsqueda y logro de una misma meta, la hegemonía del mundo.

La Psicología Social norteamericana aun no es una -

ciencia madura y existe consenso en considerarla todavía en su fase formativa, no obstante de haber entrado a ésta en los años 30. De la misma manera, la Psicología Social soviética se encuentra en pleno período de formación, habiéndose iniciado en éste aproximadamente en los años 60.

No obstante la diferencia que marca la entrada a esta etapa y con ella el enorme desarrollo alcanzado por la Psicología Social estadounidense, la Psicología Social soviética probablemente alcance su madurez como ciencia\*15 siguiendo las ideas de Kuhn - en un lapso más corto que la norteamericana. En la URSS., existe, un esfuerzo unificado por fundamentar la Psicología Social a partir de una única tarea. De acuerdo a Pariguin, desde los años 20 el esfuerzo - no siempre exitoso - de los psicólogos sociales soviéticos ha sido el de hacer concordar sus estudios con el materialismo histórico, derivando de los escritos de Marx las indicaciones -- esenciales para su construcción.

---

\*15 A juicio de Thomas S. Kuhn, cuando los miembros de una comunidad científica trabajan de acuerdo a un paradigma o paradigmas estrechamente relacionados, comparten reglas y normas para su práctica se establece continuidad y se percibe con más claridad el progreso de una comunidad científica. " La adquisición de un paradigma y del tipo más esotérico de investigación que dicho paradigma permite es un signo de madurez en el desarrollo de cualquier campo científico dado" ( Thomas S. Kuhn, La Estructura de la Revolución Científica, 1971, México FCE., p.35)

Antecedentes de la Psicología Social desarrollada en los Estados Unidos  
de Norte América.

Siguiendo adelante con el propósito de este capítulo y habiendo dicho que el proceso de conformación sólo aporta una parte para la comprensión de la Psicología Social, es necesario, pasar a considerar las necesidades del desarrollo del saber científico que contribuyeron al nacimiento y desarrollo de esta disciplina. Tal nacimiento y desarrollo no pueden explicarse entendiéndolos respectivamente gestados solamente en el seno de un conjunto de procedimientos ideológicos elaborados en interés de la clase dominante o en el de los dirigentes del Partido. Por otro lado, de acuerdo a Pariguin las necesidades que impone el desarrollo del conocimiento científico pueden estar de acuerdo tanto con el interés de las clases reaccionarias, como con el de las clases progresistas. (23) Dentro de esta misma línea de pensamiento, I.S. Kon considera que es más acertado buscar aparte de las determinantes histórico-sociales las raíces gnoseológicas, cuando se pretende explicar el origen de una nueva rama del saber. \*<sup>16</sup>

---

\*<sup>16</sup> De acuerdo a la terminología de Althusser esta actividad estaría relacionada con lo que este autor denomina la "arqueología" de la ciencia que lleva a identificar los antecedentes ideológicos de la misma, a diferencia de lo que él llama la "genealogía" o búsqueda de su ruptura epistemológica. (Enrique G. Rojo, op. cit., p. 12).

Muchas de las ideas y tendencias a explicaciones psicológicas de los fenómenos sociales que caracterizan sin excepción a la Psicología de los siglos XIX y XX tienen sus raíces en los primeros pensadores de la antigüedad clásica. G. W. Allport (1959) considera a Platón como al fundador de la tendencia irracionalista. Dice este autor que el miedo a la democracia se derivaba de la irracionalidad que Platón atribuía a las masas... "en relativa soledad los hombres pueden razonar sabiamente, pero en masa su razonamiento es defectivo". (24) En Platón se entiende como la historia se convierte en apología de la opresión y la explotación a través de mitos teleológicos.

Por otro lado, el antecedente de el hincapié puesto en las relaciones humanas como base explicativa de las relaciones sociales, fueron planteadas por Helvecio, Fierbach y Hegel en momentos históricos distintos de la Filosofía. \*<sup>17</sup> Posteriormente y basada sobre estos antecedentes surge la corriente psicológica en la Sociología como respuesta -en gran parte- a las leyes del desarrollo del conocimiento científico. Es decir, el reconocimiento de los sociólogos del carácter limitado de la interpretación que se venía dando hasta ese entonces de la vida social,

---

\*<sup>17</sup> Actualmente y desde el punto de vista del materialismo histórico las relaciones sociales -de producción- no se consideran relaciones "humanas" por estar mediatizadas por la propiedad no-propiedad de los medios de producción de las clases sociales. (Marta Harnecker, op. cit., p. 53).

traducido ésto en una crisis metodológica de la filosofía idealista -en su modalidad pragmática- favoreció que se abriera paso al estudio de los problemas de la psicología colectiva, iniciándose así la formación de la Psicología Social. De acuerdo con el proceso de conformación se diría que la agudización de la lucha de clases característica de las revoluciones burguesas de los siglos XVII-XIX, que marcaban las primeras acciones del proletariado, hizo cada vez más evidente la necesidad de pasar del estudio del individuo a las colectividades.

De esta manera, se inicia así, todo un movimiento en el estudio de la psicología de los pueblos y de las masas. Algunos de los principales exponentes de este movimiento fueron: Lazarus y Steinthal (1860-1890); G. LeBon (1895); S. Sighele (1895); Wundt (1832-1921); E. Durkheim (1858-1917); Sidis (1893-1898); Tarde (1903); E. A. Ross (1908); E. D. Martin (1920); S. Freud (1921), etc.

Lazarus y Steinthal, antropólogo y filósofo respectivamente, consideraban que la realidad de la mente de grupo no era trascendental, sino, un asunto de similitudes así como un reconocimiento de las mismas entre mentes individuales; estos autores se vieron fuertemente influenciados por Herbart. En la mayoría de sus discursos hablaban de la mente de grupo como de una entidad metafísica opuesta y contraria a la mente individual.

Por su parte Le Bon, al igual que en otra época lo hiciera Platón, tenía una pobre opinión del hombre en la multitud y consideraba que

las muchedumbres representaban una amenaza para las instituciones establecidas. Así mismo consideraba, que tanto las mujeres como ciertas "razas" se caracterizaban por ser excesivamente sugestionables, afirmando que: "...las multitudes se distinguen dondequiera por sus cacterísticas femeninas, pero las multitudes latinas son las más femeninas de todas". (25) Para Le Bon, el individuo era el único portador de la razón. Es al líder al que le corresponde la función de influir en forma decisiva y consciente sobre la muchedumbre.

Las teorías del italiano Sighele -muy parecidas a las de Le Bon- afirmaban que la democracia era "mala" por su tendencia en pro de la muchedumbre. Consideraba que: "en una muchedumbre, el microbio del mal se difunde con mucha facilidad, mientras que el microbio del bien casi siempre muere sin hallar adecuadas condiciones de vida". (26)

Por su parte W. Wundt propuso en 1862 -en los inicios de su carrera- que había dos ramas de la Psicología, la fisiológica y la social -folk-. El hecho más significativo de este autor fue su insistencia en que los estudios de todos los procesos mentales elevados caen dentro de la psicología de los pueblos -"Volkerpsychology"- . Afirmaba que el pensamiento era condicionado por el lenguaje, las costumbres y por el mito. Así, era dentro de estas tres áreas, donde radicaban los problemas primarios del Volkerpsychologie. Consideraba que aún cuando la mente del grupo presupone componentes individuales, ésta, era más que

la suma de las actividades mentales individuales, debido a que la interacción produce nuevas cualidades. (27)

Un autor francés contemporáneo de Wundt, E. Durkheim, consideraba que las ideas eran representaciones individuales que no podían reducirse a las operaciones del sistema nervioso. Decía este autor, que así como no se puede especificar la contribución de cada célula del cerebro a una imagen, tampoco se puede especificar la contribución de un individuo a la representación colectiva, es decir, el emergente final es exterior e independiente de cualquier individuo específico. (28)

G. Tarde explicaba el fenómeno del comportamiento de las multitudes en función de la imitación. Dicha imitación era inconsciente y facilitada por la tendencia a dejarse sugestionar. Consideraba, además, que el líder poseía una influencia magnética. "Atribuir -dice el autor- a las colectividades, incluso en su formación espiritual, el honor del progreso humano sería un grave error. Toda iniciativa fecunda parte del pensamiento individual, independiente y fuerte". (29)

Posteriormente, Ross estudia principalmente las consecuencias de la sugestión y considera que en las multitudes, la sugestión alcanza su máxima expresión, debido a que ésta se multiplica. Por esto, el individuo en multitud era incapaz de control. Basado en la tradición de Le Bon, Ross y Freud, E.D. Martin propone que la mente de la multitud puede comprenderse mejor en relación a los sueños, la ilusión y a las varias formas de conducta automática. Afirma que las multitudes



sirven como agentes facilitadores de la salida de los impulsos reprimidos. De acuerdo a este criterio, las multitudes podían clasificarse teniendo en cuenta los impulsos reprimidos. Freud propuso además, el fenómeno de identificación para la comprensión y explicación de las relaciones de los miembros de una multitud y de éstos, los componentes de la multitud, con su líder.

Puede verse, que en general es característica común del movimiento de estudio de las masas, la irracionalidad atribuida al comportamiento colectivo.

Por otro lado, en la interacción líder-muchedumbre, se atribuye al primero la actividad creadora y consciente, mientras que al segundo se le adjudica un rol de sometimiento ciego y pasivo al influjo de la personalidad del primero. Las teorías de esta corriente se caracterizan por el carácter irracional, histérico, patológico y antisocial atribuido a las masas. Son precisamente estas características las que, de acuerdo a los autores soviéticos, representan las ideas burguesas. El interés en este tema, dicen dichos autores, surge como respuesta defensiva ante lo que representaba una amenaza irracional y destructiva de los pilares sociales y políticos del capitalismo. LeBon lo explicitaba cuando señalaba que "el conocimiento de la Psicología de las multitudes constituye actualmente el último recurso que tiene en sus manos el hombre de estado, no para dirigir a las masas, cosa ya imposible, sino para no darles excesiva libertad sobre sí mismas". (30)

En esta declaración, LeBon otorga un poder a las masas que no logra justificar ni explicar. Por otro lado, las ideas antifeministas que aparecen precisamente ante la escalada de las ideas que podrían calificarse de pro-feministas y de liberación de la mujer, bajo la forma de envidia del pene en Freud por citar un ejemplo, tiene su contexto ahí mismo donde se gestan los movimientos sociales que conformaron a la Psicología Social. La propagación de la doctrina idealista de los "héroes y la multitud", (31) de las ideas del racismo, y de la teoría de las élites, etc., expresan el sentimiento que la burguesía y sus ideólogos tenían hacia las masas trabajadoras. \*<sup>18</sup>

No obstante que este movimiento de estudio de las colectividades constituye los primeros pasos de la Psicología Social, no es éste el representante de la Psicología Social como disciplina independiente. El estudio de las masas buscaba descubrir la naturaleza y leyes de la mente de grupo, sin embargo, los resultados fueron pobres y confusos. A pesar de ello, este movimiento preparó el terreno para la colaboración

---

\*<sup>18</sup> Parece ser que existe una confusión impensada o deliberada por parte de Le Bon y otros autores de este período en relación con el concepto de masas y el de muchedumbre. Las masas están constituidas por el conjunto de individuos que forman la sociedad entera. Se organizan en la forma de la sociedad de la que surgen. Las relaciones entre los individuos de las masas -no de las multitudes o muchedumbres- constituyen la estructura económica de la sociedad para la ciencia actual. Por otro lado, muchedumbre o multitud se refiere a un conjunto de individuos que se encuentran en contacto entre sí frente a una dada situación.

En esta declaración, LeBon otorga un poder a las masas que no logra justificar ni explicar. Por otro lado, las ideas antifeministas que aparecen precisamente ante la escalada de las ideas que podrían calificarse de pro-feministas y de liberación de la mujer, bajo la forma de envidia del pene en Freud por citar un ejemplo, tiene su contexto ahí mismo donde se gestan los movimientos sociales que conformaron a la Psicología Social. La propagación de la doctrina idealista de los "héroes y la multitud", (31) de las ideas del racismo, y de la teoría de las élites, etc., expresan el sentimiento que la burguesía y sus ideólogos tenían hacia las masas trabajadoras. \*<sup>18</sup>

No obstante que este movimiento de estudio de las colectividades constituye los primeros pasos de la Psicología Social, no es éste el representante de la Psicología Social como disciplina independiente. El estudio de las masas buscaba descubrir la naturaleza y leyes de la mente de grupo, sin embargo, los resultados fueron pobres y confusos. A pesar de ello, este movimiento preparó el terreno para la colaboración

---

\*<sup>18</sup> Parece ser que existe una confusión impensada o deliberada por parte de Le Bon y otros autores de este período en relación con el concepto de masas y el de muchedumbre. Las masas están constituidas por el conjunto de individuos que forman la sociedad entera. Se organizan en la forma de la sociedad de la que surgen. Las relaciones entre los individuos de las masas -no de las multitudes o muchedumbres- constituyen la estructura económica de la sociedad para la ciencia actual. Por otro lado, muchedumbre o multitud se refiere a un conjunto de individuos que se encuentran en contacto entre sí frente a una dada situación.

entre la Psicología y la Antropología Cultural. Así, en la actualidad se estudia bajo el concepto de cultura lo que antes se adscribió a la mente de grupo. (32)

En general puede decirse que la Psicología Social de fines del siglo XIX hasta más o menos el primer cuarto del siglo XX presenta características muy semejantes sin importar las diferentes corrientes que se desarrollaron:

La corriente de la Psicología individual que se subdividió en una aproximación organicista -fuertemente influenciada por Darwin y Spencer- y una aproximación conocida como Psicología profunda con representantes tales como W. James, McDougall, G. Tarde y posteriormente Freud. Ambas aproximaciones parten de la Psicología individual e intentan explicar la conducta de los grupos así como otras manifestaciones de la vida social. La principal diferencia entre ambas aproximaciones radica en que la primera -la organicista- reduce todos los fenómenos sociales a fenómenos biológicos, mientras que la segunda da prioridad a los instintos, a las emociones, a los motivos y procesos inconscientes en la explicación de los fenómenos sociales.

Otra corriente más, la Psicología Sociológica, considera que la conducta individual y de grupo es socialmente condicionada. Las ideas fundamentales de esta corriente se encuentran en las obras de Durkheim, Levy Bruhl, T. Ribot, Blondel, Halbwards y otros. (33)

De acuerdo a Rubinstein, (1963) la desmenbración de la Psico

logía en dos disciplinas -una psicofisiológica y la otra psicosociológica- es una manifestación dualista consistente en considerar a las representaciones colectivas de carácter ideológico como independientes de los individuos y de las conciencias individuales. Se entiende a lo social compuesto no por las relaciones sociales de producción, sino por las representaciones colectivas. En su conjunto, el análisis de la psicología "social" de los representantes del sociologismo idealista francés se encontraron con el problema de la correlación entre lo social y lo individual en la conciencia del hombre, pero de acuerdo con Rubinstein, no pudieron resolverlo. Dice este autor, que bien o psicologizan la conciencia social, concibiéndola erróneamente, como resultado de la interacción de conciencias individuales como tales, o por el contrario, representan el contenido de la conciencia individual como una proyección en la psique del hombre, del contenido objetivo de las representaciones colectivas, de la ideología, de los conceptos formados como resultado del desarrollo histórico social. Por lo común estos dos puntos de vista se combinan: se psicologiza el contenido de la conciencia social, y la conciencia del individuo se transforma en proyección de la conciencia social. En la base de esta idea acerca de la correlación entre la conciencia individual y la conciencia social se encuentra una falsa representación idealista sobre la relación entre la conciencia y el ser. Cuando la conciencia social, las ideas, los conceptos fijados en el lenguaje en la conciencia son entendidos como producto de la interacción de las concien-

cias individuales, no se tiene en cuenta que, en realidad, el contenido objetivo del lenguaje, de la ciencia, etc., está determinado por el ser social, por la práctica social. La vida del individuo es lo que determina la relación del mismo respecto a las ideas sociales engendradas por el curso del desenvolvimiento histórico, dominantes en una sociedad dada. El que el individuo haga suyas tales o cuales ideas y el modo en el que se las apropia, dependerá del contenido real de su vida. Dejando aparte el ser -social y personal- no es posible ni inferir la conciencia social, ni las ideas engendradas por el ser social. (34)

Por último, debe mencionarse una corriente más que es considerada como una posición de compromiso, en la que se da igual importancia al factor biológico y al social. Sin rechazar el organicismo, crea una concepción más sutil que, aunque biológica, no rechaza el factor social. Dentro de este marco biosocial, surge el Behaviorismo que se constituye en una escuela básica en la Psicología Social norteamericana y que también se difunde ampliamente, en Inglaterra. El Behaviorismo niega la existencia de la conciencia y se enfoca en la conducta.

Las características generales de este período de la Psicología Social se pueden resumir de la siguiente forma:

- Tendencia a una explicación monista. Se elaboraron esquemas teóricos generales que intentaban explicar todos los fenómenos sociales.

- Una concepción globalmente irracionalista del hombre.

Lindzey y Aronson opinan que la mayoría de los psicólogos so ciales tendían a seleccionar y a desarrollar una fórmula simple y soberana creyendo cada uno que era la clave de la conducta social. (35)

De esta manera, para Durkheim fue la fuerza coercitiva de las representaciones colectivas, Para Tarde, la imitación de las masas; para LeBon, el "contagio" y el alma de la raza; para Ward, el deseo; para Freud, la libido; para Sighele, la ley de la nivelación del individuo en la masa; para Spencer, la adaptación biológica y la supervivencia; para James, la costumbre, etc. (36)

Antecedentes de la Psicología Social desarrollada en la Unión de las  
Repúblicas Soviéticas Socialistas.

Los historiadores franceses Thierry, Guizot y Niehbuhr, así como los economistas Smith y Ricardo, de comienzos del siglo XIX, habían ya tratado el problema de la existencia de clases o grupos antagónicos antes de Marx, según éste aclara advirtiendo que su aportación en este terreno consistió en: a. demostrar que la existencia de las clases sólo va unida a determinadas fases históricas del desarrollo de la producción; b. demostrar que la lucha de clases conduce necesariamente, a la dictadura del proletariado, y c. demostrar que esta misma dictadura no es de por sí más que el tránsito hacia la abolición de todas las clases y hacia la sociedad sin clases. Estas declaraciones fueron hechas a J. Weydemeyer, el 5 de marzo de 1852.

La concepción histórica de los historiadores mencionados en primer término y especialmente las concepciones de Thierry, al privilegiar el papel de los grupos antagónicos y su lucha se oponían a las demás concepciones de su tiempo. El punto de llegada de esos historiadores constituye el punto de partida de Marx en dicho terreno. La concepción recién gestada por parte del marxismo contribuyó a la par que la influencia de los historiadores franceses con tal nueva concepción, a convertir los problemas inherentes a la psicología colectiva, la psicología de los pueblos y de las masas en el tema central de investigación. Mientras



que para LeBon y los autores antes mencionados, el papel de las masas era subestimado, en Marx y Engels aparte de constituir el motor de la historia en cuyo seno se albergaba la lucha de clases, poseían concepciones totalmente opuestas a los psicólogos estadounidenses.

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX -al igual que en los países capitalistas- se inicia la Psicología Social. En los países socialistas se recurre en la búsqueda de explicación de las conductas de los diversos grupos a la teoría marxista, dando así, origen a la Psicología Social materialista. Sin embargo, el camino que se tenía que recorrer para el desarrollo de la Psicología Social materialista era largo y difícil, debido en parte a que los fundadores del marxismo no se ocuparon sistemáticamente de los problemas propiamente dichos o inherentes a la Psicología Social, provocándose en esta forma desacuerdos y controversias entre los estudiosos interesados en las disciplinas sociales y específicamente en la Psicología Social.

Son varios los pensadores que consideran que Marx ignoró el aspecto psicológico del hombre. Es decir, el cuerpo de conceptos sistemáticamente desarrollado como una necesidad que obedece a un imperativo teórico, fue olvidado por los fundadores del marxismo.

Pariguin menciona que el historiador alemán P. Barth clasificaba al materialismo histórico como una "construcción económica de la historia", implicando así que en la explicación de la vida de la sociedad se daba importancia unilateral y elevando al plano de lo absoluto, a un

solo factor, el económico.

En la misma dirección, E. Fromm afirma que Marx "subestimó la complejidad del mundo de las pasiones humanas... pasiones y anhelos que constituyen la fuerza motriz más poderosa del desarrollo humano". (37)

Por su parte, A. Q. Alejandre en su escrito sobre la Psicología Marxista Integral (1971), afirma que: "En el estudio de la realidad sociopsíquica, Marx y Engels tuvieron necesariamente que descuidar el segundo aspecto de ella", (38) en seguida pasa a citar a Engels diciendo que éste reconoció dicho descuido al declarar. "Falta además un solo punto con el que, por lo general, ni Marx ni yo hemos hecho bastante hincapié en nuestro escrito, por lo que la culpa nos corresponde por igual. En lo que nosotros más insistíamos era en derivar de los hechos económicos básicos las ideas políticas, jurídicas... y los actos condicionados por ellas. Y al proceder de esta manera, el contenido nos hacía olvidar la forma, es decir, el proceso de génesis de estas ideas."

(39)

Dentro de esta misma línea de pensamiento Freud afirmaba que: "La fuerza del marxismo estriba en la demostración perspicacísima de la influencia coercitiva que las circunstancias económicas de los hombres ejercen sobre sus disposiciones intelectuales, éticas y artísticas. Con ello se descubrió toda una serie de relaciones y dependencias totalmente ignoradas hasta entonces. Pero no se puede admitir, que los

motivos económicos sean los únicos que determinan la conducta de los hombres en sociedad... no se comprende en general, como es posible prescindir de los factores psicológicos en cuanto se trata de reacciones de seres humanos vivos... si alguien pudiera indicar al detalle como... la disposición instintiva generalmente humanas, sus variantes raciales y sus mutaciones culturales se conducen bajo las condiciones de la ordenación, de la actividad profesional y de las posibilidades adquisitivas... se completaría así el marxismo haciendo de él verdadera sociología."

(40)

Por último se citará a W. W. Rostow, que aun cuando no se refiere a la Psicología, sino al desarrollo o crecimiento económico de los países, sus afirmaciones concuerdan en cierta manera con las de los autores arriba mencionados. Dice este autor que aun cuando las etapas de crecimiento que él propone representan una forma económica, de ninguna manera significa que los mundos de la política, de la organización social y la cultura sean una simple superestructura construída y obtenida exclusivamente de la Economía. El autor señala: "aceptamos desde el principio la idea a la que Marx volvió finalmente la espalda y que Engels ya muy anciano estaba dispuesto a reconocer..., a saber, que las sociedades son organismos de acción recíproca... y en términos de la motivación humana, muchos de los cambios más profundamente económicos son vistos como consecuencia de motivos y aspiraciones humanas de naturaleza no económica. (41)

Estas son pues, algunas de las críticas dirigidas al marxismo que, como puede verse, van desde una posición comprensiva, considerando que fue una omisión entendible si se toma en cuenta la magnitud del trabajo desarrollado por Marx y Engels, hasta afirmar que éste -el materialismo histórico- sólo es una doctrina unilateral como tantas otras.

Como respuesta a tales posiciones, Pariguin afirma que los fundadores del marxismo no sólo sientan los fundamentos metodológicos de la Psicología Social aun antes de que aparecieran los primeros trabajos de los psicólogos sociales de los países capitalistas, sino que muchos de los múltiples fenómenos de esta disciplina -estados de ánimo, necesidades, intereses, tradiciones, particularidades de la psicología de los diversos grupos, capas y clases sociales de la sociedad burguesa, etc.- ya se analizaban en varios de los escritos de Marx y Engels. Estos autores -dice Pariguin- fueron capaces de ver el valor decisivo del medio social y la importancia del factor económico en la formación de la conciencia social.

Es claro que si bien los fundadores del marxismo no utilizaron el concepto de Psicología Social ni siquiera la expresión "psicológica", y si por tal cuestión se pretende que Marx dejó de lado el aspecto psicológico del hombre, en principio conviene señalar como primera instancia que el marxismo generalmente no habla de la historia como la obra de los individuos vivientes, ya que, al analizar las relaciones sociales reales y su desarrollo real analiza justamente el producto de la

actividad de los individuos.

Actualmente un joven filósofo checoslovaco, Karel Kosik y quien es considerado dentro del movimiento antidogmático y renovador del marxismo señala que: "El Capital explica claramente las relaciones entre estructura social y parxis y sobre todo, demuestra que el hombre concreto no puede ser reducido al sistema. La reducción del hombre a una parte del sistema, como *homo economicus*, lejos de ser propia de Marx es lo más opuesto a él... el hombre concreto se halla por encima del sistema y no puede ser reducido a él." (42)

Así mismo, L. Seve dice que saber leer El Capital no es cuestión de reconstruir una fría arquitectura de conceptos económicos, por lo contrario, se debe tener en cuenta el lazo que existe entre el funcionamiento objetivo de la estructura y sus efectos sobre las personalidades vivientes del sistema. Más adelante pasa a citar lo que Marx escribió y que es bastante sugestivo, "El capitalista no es solamente capital". (43)

Parece ser que la crítica hecha al marxismo en labios de Barth, implica un no querer reconocer -voluntaria o involuntariamente- la diferencia que existe entre la ciencia de la economía política y las ciencias de la historia y del materialismo dialéctico. Reducir la superestructura a un simple factor económico negando que la estructura y la súperestructura tengan tiempos diferentes, es adoptar una postura economicista, como lo es también reducir la conciencia de clase -fenómeno

ideológico- a un reflejo de las condiciones económicas.

Ahora bien, otras de las críticas hechas al marxismo provienen de autores que sostienen una postura humanista no historicista. Entre ambas -el humanismo no historicista y el marxismo- existen filosofías, teorías y categorías tan diferentes que hacen imposible el diálogo. El marxismo rompió con el humanismo al formar una teoría con conceptos nuevos, al abocarse a la crítica de las pretensiones teóricas de todo humanismo filosófico y al definir éste como una ideología. (44)

Así por ejemplo, desde el punto de vista del marxismo, la concepción del mundo y del hombre que presenta el psicoanálisis corresponde al idealismo metafísico. Este se ofrece como una justificación espiritual a una sociedad enajenada. Wells afirma, que la psicología profunda desarrollada por Freud corresponde a una dinámica netamente mental constituida por la combinación ecléctica de seis principales tendencias: "la sugestión hipnótica (Hansen, Liébault y Berheim); la interpretación de los sueños mediante la traducción de símbolos estereotipados (Schermer, Radestock, Shubert, Artemidorus y literatura popular sobre los sueños); mitología (Frazer, Reinach, y Max-Mueller); herencia psíquica innata (Le Bon); sexología (Ellis, Krafft-Ebing y el Diario de las Aberraciones sexuales); y por último la psicología del inconsciente (Hebart y Fechner)." (45) No obstante, existen posiciones conciliatorias que intentan la síntesis entre las raíces genoseológicas del idealismo metafísico de Freud y el marxismo. Entre tales intentos se encuentran los

trabajos de I. Caruso, K. Gravilov, J. Bleger, Mauro Torres, R. Osborn, y otros. Dentro de otro contexto teórico cabe mencionar a Lacan, a Barunstein y a Herbert y Miller. (46)

Sistema de la Psicología Social: problemas epistemológicos.

Se ha dedicado esta parte del trabajo para abordar el problema que enfrenta la Psicología Social en el terreno de la producción del conocimiento científico. Sin embargo, es necesario apuntar, en primer lugar, que no se pretende dar la solución a dicho problema. La intención, es más bien bastante modesta y se reduce a un señalamiento crítico de la problemática, cosa que no podría ser de otra manera si se toma en cuenta que un esfuerzo teórico de esta naturaleza, aun no se ha empezado siquiera, en ninguna parte.

Por otro lado y en segundo término, tampoco se pretende asumir una postura destructiva frente a la Psicología Social, porque precisamente gracias a su existencia, tal como la conocemos, es posible tener un objeto de conocimiento, que si bien, hasta ahora sólo ha sido indicado por ella, ésto en sí mismo constituye una condición posibilitante para el nacimiento de una ciencia y a partir de la cual se puede ya realizar un trabajo teórico -cabe llamar una condición determinante- para el desarrollo de la ciencia de la Psicología Social.

Habiéndose establecido en párrafos anteriores de este capítulo las coordenadas generales de carácter histórico de la Psicología Social que permitieran una idea general del sistema de esta disciplina, se pasará ahora a la estructura interna. Sin embargo, es necesario preguntarse ¿Es el estudio de los cambios y transformaciones de un siste-

\* ¿Por qué no en objeto de conocimiento?

e

2  
100  
Pag  
58



ma conceptual la condición previa para analizar dicha estructura? o bien, ¿Es el análisis de esta última la que permitirá la posibilidad de dar cuenta de las variaciones y transformaciones que ha sufrido el sistema en cuestión? Aunque esta última pregunta se revela como la lógica por contener en ella a la primera, esto es precisamente un problema para la epistemología de la Psicología Social actual.

El cuerpo medular de la Psicología Social está constituido por un grupo de microteorías que no pueden inscribirse aún dentro de una conceptualización teórica general, porque hasta ahora no se dispone de un trabajo sistemático que aporte los conocimientos que la desarrollen y que permitan integrar las múltiples micro teorías y teorías de alcance medio. Es decir, no obstante la existencia -aunque incipiente- de bases teóricas se requiere de un examen crítico que lleve a la elaboración de criterios que permitan diferenciar, la producción de conocimientos científicos, dentro de este campo, de la producción teórico-ideológica de nociones dentro del mismo.

Así, ¿el criterio de verdad en ciencia es el reflejo de la realidad? ¿no sucede que si se busca la adecuación o no adecuación del conocimiento a la realidad se puede confundir conocimiento con realidad?

La problemática de la verdad es una de carácter metafísico, en religión existe la verdad y se conoce por "revelación". En ciencia no existe el criterio de verdad. En ciencia se trata de un trabajo de producción teórica de conocimientos que son válidos y que están sometidos a un

3

trabajo de producción teórica de conocimientos que son válidos y que están siendo continuamente superados y remplazados por otros que si bien, los contienen, los rebasan en su alcance explicativo. Así, es el criterio de validez o no validez de los conocimientos es lo que constituye una diferencia tajante entre lo que es científico y lo que permanece aún en el plano de lo ideológico.

Ahora bien, ante la declaración que dice que un discurso dado es ideológico si y sólo si es falso; y si y sólo si cumple con una función de dominio de una clase sobre otra, se puede contraargumentar a la primera parte de dicha declaración, que el criterio de falsedad no entra dentro de la competencia de los científicos, basándose nuevamente, en lo ya declarado, que lo verdadero y lo falso no forma parte del análisis epistemológico. Con respecto a la segunda parte de la declaración, puede decirse que para la epistemología científica, la acepción política del vocablo ideología, implica que existen ideologías de clase y por lo tanto existe una de la clase dominante y otra de la clase dominada,

3

De aquí que existen discursos ideológicos que favorecen el desarrollo de unas ciencias y se opongan al de otras.

En el presente trabajo se considera que lo ideológico no sólo no es ni lo verdadero ni lo falso, como tampoco puede considerarse que lo ideológico sea lo "malo" frente a lo "bueno" que sería lo científico. La ideología en primer lugar, no es igual a todo lo falso porque la contraposición a lo ideológico es lo válido, no lo falso. Para aclarar estas afir-

la p Social es un tipo de ideología? (57)

maciones, sería conveniente contestar a las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuál es la diferencia entre verdad y validez?
- b. ¿Qué diferencia existe entre validez lógica y la validez científica?
- c. ¿Es siempre lo no-válido algo no-científico?

EMPIRICA

El problema de la validez o no validez del conocimiento no es uno que competa al filósofo desde afuera de la ciencia, éste es problema del científico mismo, trabajando en el interior de esa ciencia. Es a través de la práctica teórica cuya estructura asemeja a la estructura de la práctica económica que lleva al científico a la producción de conocimientos a través de un trabajo sistemático que va cubriendo diferentes niveles, que lo llevan a trabajar, primero, con lo que le proporciona el nivel empírico -resultados del orden sensorial y lógico conceptual- hasta la producción de un nuevo conocimiento, en otras palabras, el científico recorre el camino a partir de un conjunto de nociones hasta alcanzar un cuerpo sistemático de conceptos.

La Psicología Social se encuentra en su primera etapa, ha alcanzado el primer nivel, cuenta con un conjunto de nociones y con un objeto real, ambos indispensables, para recorrer el camino que la lleve a la producción de conocimiento científico. Es pues, dentro de la práctica teórica donde la Psicología Social puede probar la validez de los conocimientos. Es allí donde el psicólogo social debe preguntarse si la teoría que está manejando le permite explicar los mecanismos de producción del fenómeno que estudia. Es esta, la validez del conocimiento, una va

\* ¿CUÁL objeto?

lidez transitoria. Además de que la validez del conocimiento supone que el objeto de conocimiento es distinto del objeto real.

Con respecto a la segunda pregunta, se dirá que cuando se ha hablado de la validez del conocimiento no se está refiriendo ni a la validez lógica o formal como tampoco a la validez empírica, por el simple hecho de que si se habla de validez científica, la existencia de las primeras es incuestionable.

La ciencia es ciencia cuando se encuentran como prerequisites la consistencia -no incongruencia o contradicción- en el modelo -conjunto de construcciones lógicamente relacionadas entre sí- y la consistencia de dicho modelo con los hechos de la realidad que representa.

Por último, ¿lo no-válido es no-científico? La respuesta es afirmativa. Si un conocimiento es no-válido, es decir, no permite explicar en un momento dado, el campo de hechos de la experiencia a los que debe explicar, entonces es un conocimiento no-científico.

Ahora bien, puede haber una validez no-científica. Este es el caso en que los hechos de descripción que puede aportar el psicólogo social son válidos precisamente, a ese nivel de la descripción de conocimientos empíricos. Dichos conocimientos no pueden inscribirse dentro de una conceptualización científica porque no alcanzan una validez a este nivel.

El problema es que, para que algo, además de ser cierto sea científico es necesario que sea introducido dentro de una conceptualiza-

Para que se explique?  
 MAS bien se trata de verdad empírica

Handwritten notes on the right margin: a vertical line with a bracket, and the letters 'C' and 'XX' written vertically.



a lo más complejo. Ahora bien, la Psicología Social no es una ciencia para este autor, porque al basarse en una concepción empirista o continuista, lo que obtiene es un conocimiento ideológico -en el sentido epistemológico- o precientífico. El conocimiento precientífico es un primer nivel y es indispensable para llegar al conocimiento científico, pero para que esto suceda se necesita romper con el conocimiento sensorial.

Frente a la concepción epistemológica, empirista continuista, Brauns-  
tein opone una concepción discontinuista materialista, que no se apoya en las apariencias sino que se construye por la producción de conceptos -con la aproximación empirista continuista sólo se obtienen nociones- que se enfrentan a los datos de la experiencia sensorial. La concepción discontinuista materialista utiliza la experiencia preexistente y rompe con su continuidad integrando sus elementos en una nueva problemática.

(48)

Braunstein -siguiendo a Bachelard, Macherey y -Althusser- afirma que la ciencia es ciencia de una ideología, a la cual critica y explica, entendiendo por ideología el saber precientífico obtenido a través de una concepción epistemológica continuista, cuya principal limitación -que radica en la ignorancia de la estructura, por representar un primer nivel de conocimiento- es la imposibilidad de alcanzar una verdadera explicación.

La concepción epistemológica continuista también obtiene conocimiento de la realidad, pero de una realidad aparente, es más, a tra-

vés del análisis llega a descubrir regularidades propias de lo empírico y se puede obtener información sistemática; sin embargo, lo que logra es meramente una descripción que sólo adquiere visos de explicación cuando se hacen inferencias o se hacen formulaciones en términos técnicos. Pero todo esto, de acuerdo a Braunstein, es sólo una reproducción de lo real, una "realización de lo real", mientras que una "realización de lo racional" -en palabras de Bachelard- requiere de un cambio de problemática donde las nociones ideológicas obtenidas de la realidad aparente, ocupan un nuevo lugar en una estructura distinta y dejan de ser nociones para convertirse en abstracciones -conceptos- objeto de la práctica científica. La palabra puede ser la misma -la que identificaba a la noción- pero su significado y las interrelaciones que establece con otros conceptos es distinta.

Ahora bien, las razones que aparecerán a medida que se avance así mo aquellas que no se explicitaron antes, exigen algunas precisiones terminológicas, en primer lugar sobre la relación entre epistemología y Psicología Social.

Ya se vio que la ideología y la ciencia constituyen un par antitético, cuyo primer elemento tiene como medios de producción, para producir las representaciones con una función práctico social, a las nociones. A diferencia de la ciencia que para producir conocimientos emplea conceptos, con ello se está en condiciones de agregar que la ciencia cuyo efecto es el conocimiento real aportado a los hombres para que conozcan

su relación con la naturaleza. La ideología es productora de un simple reconocimiento. En ideología -recuerdese la religión- las cosas se presentan a los hombre como vividas apariencialmente y por tanto representadas, precisamente, porque la ideología por ser el cemento de cohesión de la estructura social provee las condiciones mentales para que una cultura reproduzca su biotipo cultural.

Sin embargo la ideología no se la puede valorizar negativamente valorizando en forma positiva a la ciencia. Esto sólo tiene valor en política. La ideología aún con su relación de parte de la clase dominante y aquí se propone que tal vez gracias a ello, constituye la materia prima de la ciencia. Al inscribirse en el par ideología-ciencia pertenece a un proceso. Si la ideología indica un objeto de estudio ideologizado, entonces gracias a ello constituye la posibilidad única de que surja de ella una ciencia. La Psicología Social actual pisa el terreno de un objeto real -empírico- que habrá de transformarse mediante un esfuerzo teórico en un objeto de estudio, un objeto de conocimiento o un "objeto formal abstracto" para emplear la terminología althusseriana.

Si la ideología produce una representación y la ciencia un conocimiento; entonces al decir que la ideología señala un objeto real concreto, a pesar de tal importancia, por sí misma no podría producir un conocimiento sino tan sólo un re-conocimiento; la ciencia nace de una ideología, por lo cual cabe decir que la ciencia es ciencia de una ideología y por tanto de un objeto. La ciencia no trabaja sobre un referente empíri-

¿COMO se puede hacer cambio social con ideología? se contradice con sus propósitos  
p. 63

69 Contraste

51

59

60

63



¿Esgr en con relación?

co y existente sino sobre un hecho con forma de algo general o bien sobre lo general acerca de un hecho. Es sabido como comparten algunas ciencias sociales el mismo objeto de estudio desde puntos de vista distintos.

Lo existente de una ciencia es algo ideológico por lo que en contraparte una ideología siempre lo es de una ciencia o por mejor decir para una ciencia. Constituye como se dijo antes su condición posibilitante. La ideología señala la región o ámbito de la futura ciencia. Lo importante es mantener intacta la diferencia entre ciencia e ideología y al mismo tiempo conocer y teorizar su relación íntima. Si ambas instancias están relacionadas mediante sus respectivos instrumentos de producción y por tanto existe entre ellas una compenetración en la que la una influye mediante sus propios recursos a la otra, debe entenderse que en forma dialéctica están separadas por un espacio teórico abismal, bajo la forma de una no-relación relación doble.

Por otra parte, así como el materialismo histórico necesitó por ejemplo partir del concepto de "totalidad social" para poder integrar las bases conceptuales de su objeto: la Psicología Social para establecer su propio objeto formal necesitaría de conceptos que habrían de formar sus propias categorías para construir su propia estructura adoptando determinaciones abstractas que sirvieran para toda ciencia ya establecida. Estos conceptos abstractos permitirán el conocimiento y su producción dando cuenta de las diversas estructuras de que dispondrá la ciencia de la Psicología Social, una teoría regional, propia para cada fenómeno es-

\*

P. 49

tudiado.

La Psicología Social ya cuenta con avances muy valiosos cuando observa datos registrados con la suficiente validez empírica y formal con una coherencia interna entre cada "teoría", y datos con conceptos empíricos que señalan realidades concretas.

①

ok

La Psicología actual Social tiene una técnica, un método, tiene una práctica empírica que opera sobre las relaciones sociales satisfaciendo la demanda de sociedades con necesidades diferentes a las nuestras -objetivándose así como práctica política que también opera sobre el mismo objeto con el fin de transformarlo- tiene un sistema con teorías particulares que reclaman una imperativa inscripción dentro de una Teoría General para abandonar la problemática ideológica inherente a un sistema como conjunto de teorías hasta ahora aún no relacionadas entre sí.

②

11  
57

Todo el conocimiento de la actual técnica de la Psicología Social, no produce el efecto de conceptos, sino de nociones al servicio de la demanda social de los países donde se ha conformado.

PROPOSICIONES PARA EL QUE HACER EN LA PSICOLOGIA SOCIAL.

1. Un esfuerzo crítico para avanzar en terreno firme en el ámbito de la autocrítica de una disciplina que aspira al rango de la práctica científica. Un estudio de la estructura actual para comprender los pasos y los saltos ideológicos que la historia de la Psicología Social ha da-

② Como puede ser el caso de un método de investigación de fin de un objeto científico?

do en los países donde dió sus primeros pasos. Estudiar las condiciones de los países y las estructuras sociales que las caracterizaban cuando esta disciplina dió pasos tanto cualitativos, en el mejor de los casos, como cuantitativos.

2. Tratar de situar la región de la Psicología Social dentro del ámbito de la cognición científica, que sería el intento de lograr una ubicación del mismo orden de la problemática actual para posibilitar la producción conceptual de un objeto formal abstracto para la misma.

Encontrar antecedentes conceptuelizadores en consenso interdisciplinario y preferentemente intradisciplinario, para fixar una ubicación del objeto indicado por la Psicología Social, con el fin de actuar como hasta ahora pero planteando objetivos teórico-prácticos que permitan señalar direcciones nacidas de la confrontación y crítica del pensamiento más avanzado acerca de la realidad social nacional.

3. Paradójicamente, hasta ahora la Psicología Social al responder a la demanda de una minoría elitista, se autodenomina con un nombre con el que no es consecuente, especialmente si se piensa en el término de "social".

Debe considerarse a la práctica técnica de nuestra disciplina, por tanto, como el recurso más importante para la labor de des-

su significado a través de la disciplina para la psicología

mistificación, que pretendiéndose científica, se realice como denuncia e impugnación de la aplicación actual de esta disciplina. En las condiciones de colonialismo intelectual, el mayor reto planteado a los psicólogos sociales, es la integración de la condición determinante, -que consiste en la producción teórica necesaria-, para posibilitar el nacimiento de una Psicología Social científica, mediante la utilización de una técnica que satisfaga la demanda de los sectores mayoritarios en beneficio de los mismos.

4. El psicólogo social debe estar preparado para abandonar parte del actual cuerpo de conceptos por otro que explique mejor la realidad social nacional.
5. Estar al mismo tiempo trabajando al interior de la disciplina que nos ocupa afinando los conceptos empíricos de que se dispone, tratando de rescatar mediante la previa formación de una ciencia de las ideologías el modus operandi de la Psicología Social, perfeccionando las técnicas funcionalistas disponibles al servicio de las mayorías.
6. Empezar la tarea de definir el contenido de los conceptos empleados hasta la fecha, para enfrentar la difícil tarea de diferenciación entre los conceptos de otras disciplinas y la propia para aspirar al derecho de poseer un objeto de estudio propio.
7. Eliminar la actitud resignada de estudiar solamente aspectos de otros objetos reales concretos compartidos por otras disciplinas en base al análisis exhaustivo de las contradicciones actuales no sólo de las aporta-----

ciones nacionales a nuestra problemática psicológica social, sino fundamentalmente en base al estudio de una filosofía de la ciencia que no se cierre a una confrontación con otras concepciones filosóficas y base a ella se posibilite por una vía más el camino hacia el nacimiento de la ciencia psicológicosocial. ①

8. El psicólogo latinoamericano examinará que a lo largo de la historia de la Psicología Social en su historia casi sin importar el país donde se desarrolló en algún aspecto, siempre ha satisfecho la demanda social de las clases en el poder, pero una vez visto ese aspecto que de hecho es el único es precisamente cuando surge la necesidad y el imperativo de iniciar algo dentro de esa historia que cambie cualitativamente el trayecto seguido hasta ahora y tenga más que iniciativa para emprender una tarea que si bien difícil, no por ello deja de ser menos factible... Recuérdese los ejemplos de todas las nuevas ciencias que se han desarrollado en Europa y en América Latina. Véase el primer inciso y recuérdese que al interior de la Psicología Social en su historia ha existido implícito un criterio pragmático que ha impedido hasta la fecha en gran parte la investigación epistemológica que beneficiaría desde el profesionista y el estudiante hasta el pedagogo y al investigador de esta disciplina social.

PROPOSICION DE UNA ALTERNATIVA

Se propone una alternativa que quien la postula -la autora del presente trabajo- es consciente de las limitaciones que ella implica. Limitaciones que la autora reconoce como provenientes de su propia formación y de su propia capacidad.

En resumen, la alternativa, que se desprende del presente trabajo es: transformar a la Psicología Social a través de un modelo de enseñanza de la propia Psicología Social que:

1. propicie la práctica teórico-científica
2. favorezca el proceso de des-socialización-re-socialización del estudiante
3. lleve a la definición de una función con significancia del psicólogo social
4. lleve a la definición de esta disciplina dentro del campo del cambio social
5. favorezca la lucha ideológica entendiendo por esto, el cuestionamiento de la realidad social.

Es importante aclarar una vez más, que el contenido del presente trabajo y que puede decirse se resume en el planteamiento de la alternativa arriba señalada, no pretende de ninguna manera que la Psicología Social -aún transformada- y que el psicólogo social -aún con una definición de su función- provocarán por sí mismos el cambio o transformación

ACLEARAR con... el cambio

social. Considero que esta tarea está fuera de los alcances que pueda tener no sólo la Psicología Social sino cualquier otra disciplina de las ciencias sociales.

No obstante, considero que la importancia potencial de la Psicología Social reside en su papel coadyuvante o propiciador dentro del terreno del cambio social, puesto que éste requiere de individuos-grupos que lo realicen.

## CAPITULO II

### EL PAPEL DEL PSICOLOGO SOCIAL

En el campo laboral, el estudioso de la Psicología Social puede desarrollarse como investigador o como profesional \*<sup>1</sup> El desarrollo y la adecuada utilización de la Psicología Social depende de la íntima interdependencia de dichos campos y por lo tanto, de la colaboración que se establezca entre los seguidores de esta disciplina.

En otras palabras, el profesional de la Psicología Social optimizará la solución que puede dar a problemas concretos, sólo si se respalda firmemente en un cuerpo teórico-científico, que le corresponde desarrollar al Psicólogo Social dedicado a la investigación básica y por otro lado, el trabajo del investigador se verá enriquecido, si busca otra prueba más, la que le puede aportar la realidad a través de la aplicación de la Psicología Social que lleve a cabo el profesional. El estudioso de la Psicología Social dedicado a la investigación básica no puede ignorar la aplicación que se haga del conocimiento logrado por él. En este sentido, dice C. Casas Campillo que el hombre de ciencia no debe evadirse de las implicaciones y responsabilidades que conlleva el conocimiento por él generado. Este -de acuerdo a dicho autor- debe actuar antes como ciudadano

---

\*<sup>1</sup> Una tercera alternativa se encuentra en el campo de la docencia. Posteriormente se abordará la importancia de ésta.



no que como científico, para que de esta forma, se encuentre en condición de poder determinar cuando y en que dirección deben ser utilizados los resultados de sus investigaciones. ( 49 )

La división hecha, del campo de trabajo, del psicólogo social concuerda con las proposiciones que hacen Feaucheaux y Moscovici (1971) Estos autores consideran que las actividades del investigador se relacionan con la construcción de teorías y el desarrollo de métodos. Mientras, -dicen los autores- corresponde al profesional, a través de su práctica profesional, recoger y comunicar la información obtenida en la realidad social. Estos autores identifican, además, el rol del psicólogo social con el del educador por intervenir ést en la modificación de conductas y relaciones. ( 50 )

Ahora bien, las actividades y tareas del psicólogo social responden o cumplen una función determinada en la sociedad. Cuál es ésta, y ¿quién o quiénes la han definido? y si existe tal definición ¿se encuentra en forma explícita o por lo contrario en forma implícita? Es alrededor de este tema, de la función del psicólogo social, el que la autora de este trabajo pretende abordar en este capítulo. Se intenta señalar algunos puntos, que a criterio de la misma, pueden conducir, por lo menos, al cuestionamiento de la función del psicólogo social nacional y latinoamericano. Por lo tanto, y con el propósito señalado, se parte de la siguiente premisa: El profesional de la Psicología Social actualmente responde, en su práctica, a las necesidades o dirección que le marca su propio proceso

b  
c

de socialización \*<sup>2</sup> al que inevitablemente es y ha sido sometido como un miembro más de la sociedad a la que pertenece.

El proceso de socialización -para fines de este trabajo- se entiende: como la influencia que en forma diferencial, pervasiva y social se ejerce sobre el individuo. Proceso que tiene en un primer nivel o como base explicativa general a la estructura de la organización social; y un segundo nivel, interdependiente, constituido por factores o aspectos subjetivos o psicosociales, cuya explicación corresponde por derecho al campo de la Psicología Social. Desglosando los términos utilizados en este intento de definición, se entiende, por influencia todo aquello que produce cambio, y que afecta las respuestas haciéndolas cualitativamente diferentes. El término diferencial se refiere a que la influencia es mayor en la edad temprana del individuo y a que habrá variantes de acuerdo a la posición que éste ocupe dentro de la organización social. Por otro lado es

---

\*<sup>2</sup> Peter Bruckner, en su libro "Psicología Social del Anti-Autoritarismo" asegura, que el ritmo de la producción fija desde el principio el de la socialización. En otras palabras, el autor afirma, que las relaciones de producción entre otras cosas determina la posición de clase, las expectativas, motivaciones, etc. "Niños y jóvenes quedan subordinados ampliamente a los intereses para largo plazo del capital, a las necesidades de la industria, de las administrativas, del consumo... Dice este autor que éstos -los niños y los jóvenes- constituyen una reserva en potencia y que la función de los agentes socializadores es moldearla a las necesidades del sistema de que se trate. (Notas tomadas de las pp. 16, 51 y 52).

pervasiva porque la influencia se ejerce a lo largo de la vida del mismo. Dicha influencia se caracteriza, por requerir al principio, para ser efectiva, de un control externo directo y propositivo aunque esto no significa que una parte de ella, se ejerce en forma indirecta y no propositiva. \*<sup>3</sup> Posteriormente, aquella influencia ejercida bajo control externo directa e indirectamente propositiva o no propositivamente genera en el individuo sus propios medios de auto-control, auto-socialización que responde, por lo general, con los lineamientos marcados en la influencia temprana.

Por último el término social se refiere a que para que tal influencia se ejerza, se requiere como condición necesaria y suficiente la interacción. La interacción se produce a través de las diversas actividades \*<sup>4</sup> que el individuo desarrolla dentro de su sociedad y que son las que

---

\*<sup>3</sup> La Psicología Social explica los mecanismos a través de los cuales se produce la influencia indirecta recurriendo al proceso de aprendizaje social, la imitación, a la comunicación para-verbal, a los medios masivos de comunicación, a la identificación, etc.

\*<sup>4</sup> Estas diversas actividades se podrían traducir a lo que Althusser llama práctica social. Para este autor la práctica social como categoría representa la unidad de las diversas prácticas -la científica, la filosófica, la artística, la ideológica, la estética, etc.- de los individuos. La unidad deviene por responder cada una de ellas a la misma estructura que la de la práctica transformadora, la económica. Este autor se opone a la utilización del término actividades por considerar que tal generalidad hace difusos los principales elementos de la estructura práctica, como lo son el elemento fuerza humana de trabajo y conciencia humana. (Notas tomadas del libro de Enrique G. Rojo, Para Leer a Althusser, 1974, Ed. Diógenes, S.A., México, pp. 18 y 43).

condicionan su relación con otro u otros individuos y/o con los productos sociales de éstos. En otras palabras la interacción se produce en el contexto concreto donde el hombre entra en relación con otros hombres, en donde trabaja directa o indirectamente para cubrir la amplia gama de las necesidades humanas.

Ahora bien, aunque es la estructura la que provee los lineamientos generales de la influencia social, ésta no da razón de los "matices" o particularidades de los efectos en los individuos. Los efectos o matices individuales constituyen el material de los fenómenos psicosociales. Si bien estos se derivan del primer nivel o están determinados primariamente por la estructura sucede que también adquieren una relativa independencia \*<sup>5</sup> de ésta y a su vez van a influir en cierta forma sobre la misma, aunque sólo sea para mantenerla sin cambios.

El objetivo terminal del proceso de socialización es el de asegurar la sobrevivencia de la sociedad como tal. Contribuye a la "armonía" y a la estabilidad de la misma en la medida que moldea o conforma a las nuevas generaciones de acuerdo a valores aceptados. El proceso se con-

---

\*<sup>5</sup> Jorge Thénon (1963) afirma que los procesos psíquicos no se pueden considerar como particularidades primeras de la vida psíquica, sino como producto del proceso de intercomunicación. Sin embargo, éstos adquieren autonomía y se transforman en un poderoso regulador de la conducta. (Psicología Dialéctica, Ed. Platina, Buenos Aires, 1963, de la Colección El Ser y la Conciencia, (pp. 43-44).

tinúa porque cada socializado es un socializador en potencia dentro de los mismos lineamientos. Los agentes socializadores poseen poder \*<sup>6</sup> y por lo tanto, los medios de control necesarios que facilita dicho proceso.

El contenido del proceso de socialización -formulaciones y acciones- que representan o sostienen los agentes socializadores están respaldadas por un conjunto de creencias -marcos de referencia, expectativas, actitudes, valores, etc.- socialmente condicionadas. De acuerdo a J. Thenon (1963) "el hombre refleja en su conciencia las formas superestructurales de su época y éstas responden en última instancia a los modos de producción, al régimen de trabajo..." ( 51 p. 236)

Para fines de la presente exposición se dirá que el proceso de socialización está constituido por varias dimensiones interactuantes. Una gran dimensión que corre a través de los diversos grupos humanos en la que sin importar la posición que ocupen éstos en el sistema social -la influencia que ejerce- tiene una función de homogeneización e integración to

---

\*<sup>6</sup> El poder proviene de muchas y diversas fuentes. Ejemplificando en forma muy simple y general se dirá que parte del poder de los padres -como agentes socializadores- deviene de la madurez fisiológica de los mismos, de esta forma el niño depende total y necesariamente del adulto para su sobrevivencia. Así, el poder socializador de los padres, en las primeras etapas de la vida del niño, podría decirse que es casi absoluto. Otros agentes socializadores como las instituciones, los medios masivos de comunicación, sólo por nombrar algunos de estos, cuentan con los medios de control necesarios como para socializar efectivamente en la dirección que se requiere.

tal que permite por un lado, la sobrevivencia individual y por el otro lleva a la sobrevivencia del grupo total, el de la sociedad. En este caso, los agentes socializadores transmiten normas generales y orientan, por ejemplo, a la constitución legal de la familia, al cuidado y protección infantil, respeto hacia la integridad humana, etc. Las otras dimensiones corren a través de la primera, éstas toman en cuenta la clase social de los grupos y son precisamente las que introducen variantes al proceso de socialización. En este caso la función homogeneizadora y de integración es por grupos, dentro de los grupos. Son las que los diferencian entre sí y la sobrevivencia de algunos de éstos va a afectar en diversas formas a la de los otros.

En relación al psicólogo social, éste no escapa a la influencia de las dimensiones del proceso de socialización y son las segundas las que le proveen entre otras cosas de valores y expectativas de clase que le llevan a actuar -en su actividad profesional- de acuerdo a las exigencias de ésta. Es decir, el psicólogo social también ha sido moldeado por las necesidades del sistema social de su sociedad, constituye parte, de lo que P. Bruckner (1974) llama el potencial del saber profesional, técnico o científico al que se le ha creado -con fines de evitar problemas- expectativas de ascenso.

Podría decirse que en forma general, el psicólogo social pertenece al grupo que ocupa una posición intermedia dentro de la organización social, por lo tanto, su socialización responde a los valores de esta clase

con fuertes expectativas de ascenso en la escala social \*<sup>7</sup>.

La premisa anteriormente formulada, así como también el intento de definir descriptivamente el proceso de socialización y sus formas de operar, se consideraron pasos necesarios, previos, a la formulación de la proposición central de este capítulo. Pero antes de pasar a dicha proposición es conveniente hacer todavía algunas consideraciones.

Al estudiante de Psicología Social se le entrena para resolver problemas. Prácticamente se puede considerar que el psicólogo social actual es un "solucionador de problemas", que posee las técnicas necesarias y el entrenamiento adecuado para utilizarlas hábilmente en la solución de la más variada gama de problemas. Así, el psicólogo social puede intervenir -sólo para mencionar algunas situaciones- tanto para solucionar problemas de relación entre padres-hijos como aquellos que se presentan en la relación patrón-obrero o en aquellos que enfrenta el campesino, por ejemplo, ante nuevas formas de vida. En la denominación "solucionador de problemas" se está lejos de usar tal expresión con connotaciones peyorativas ya que la misma habla de actividades que en una u otra forma están orientadas a la sociedad. Esta expresión que, de acuerdo con la autora del presente trabajo, resume las actividades del psicólogo

---

\*<sup>7</sup> Jorge Thenon (1963) menciona el paradigma de Babbit que habla de las modalidades psicológicas del pequeño burgués, entre las que se encuentra la atracción que ejerce en él todo aquello que conlleva la posición del gran burgués pero por otro lado, dice el autor están también los sentimientos humanitarios que siente por el pueblo (Thenon, op. cit., p. 246).

social se utiliza para contrastarla con la de "agente de cambio social" de signación dada por algunos autores a la función del psicólogo social.

El psicólogo social -al igual que cualquier otro cientista social- sólo puede aspirar a ser potencialmente un coadyuvador, propiciador o facilitador -dentro de su campo de acción- del cambio social. En relación al psicólogo social, la palabra potencialmente implica que para que tal cosa suceda, se tienen que llenar primero ciertas condiciones, entre las que estaría como un primer paso la existencia de una función con signifi-cancia. El psicólogo social en México, desarrolla actividades que se que-dan como tales, es decir no tienen una función significativa, no existen metas unificadas. Un propiciador de cambio social tendría que definir claramente que entiende por cambio social, la dirección que tomaría éste y el por qué y el para qué del mismo. Tendría que existir un grupo -los psicólogos sociales- estructurado por una tarea cuyos objetivos priorita-rios dirigieran y optimizaran la búsqueda del conocimiento, comprensión, explicación y solución a aquellos problemas psicosociales que afectan a los grupos humanos pertenecientes a una realidad específica, en este caso, la nacional en la que éstos -los grupos- viven entre murallas que real y subjetivamente levanta alrededor de ellos la dependencia estructural ex-terna -resultado de la desigualdad económica entre las naciones del orbe- y la dependencia estructural interna -consecuencia de la injusta distribu-ción del producto nacional-.

Conviene preguntarse cómo puede ser el psicólogo social un



propiciador del cambio social si por ejemplo ignora, \*<sup>8</sup> o no le ha interesado saber si junto a la dependencia externa o interna se desarrolla una dependencia o subdesarrollo psicosocial. Si tampoco le ha interesado conocer el papel que juegan los factores subjetivos en el mantenimiento de tal dependencia y como consecuencia ignora si éstos la preceden o son consecuencia y por último también desconoce si un cambio en el plano psicosocial \*<sup>9</sup> coadyuvaría o no, a un cambio de la estructura social dependiente.

Tales consideraciones pretenden señalar la urgencia de definir la función del psicólogo social, que es precisamente la proposición central del presente trabajo. La búsqueda de una función con significancia a la realidad social nacional que sea capaz de articular la inserción de los grupos humanos a su realidad. Tal articulación-inserción sería desde luego en el plano psicosocial, que tendría que ver con la restaura-

---

\*<sup>8</sup> El psicólogo social tiene un ejemplo en el esfuerzo realizado por los sociólogos, quienes en el intento de conocer la problemática social han desarrollado sus teorías de la dependencia o el subdesarrollo.

\*<sup>9</sup> Se entiende por plano psicosocial al conjunto de comportamientos abiertos o encubiertos que forman parte de la estructura cognitiva-afectiva y conativa del individuo. Dando por hecho que dicha estructura es socialmente condicionada.

ción en los individuos de la percepción \*<sup>10</sup> real de sí mismos, de su posición en la sociedad y de las relaciones que establece a través de sus diversas actividades en la interacción con su contexto social. En otras palabras, es posible que, parte de una función significativa -del psicólogo social- esté relacionada con la des-socialización re-socialización \*<sup>11</sup> de

---

\*<sup>10</sup> Se está aludiendo a una percepción distorsionada implantada a través de las dimensiones de influencia social que introducen variantes al proceso de socialización de acuerdo a la posición que ocupan los grupos en la sociedad. Así, creencias, valores, expectativas y por lo tanto la percepción de la realidad va a variar en las diferentes clases sociales, aunque no se debe perder de vista, que tal variación no significa necesariamente la existencia de incongruencia entre ellas. Es decir, puede ser que la socialización de los individuos de las clases dominantes los lleve a valorar en alto grado todo aquello que se relacione con comportamientos de mando y dirección y que en las clases dominadas -por efectos de su socialización- se valore en la misma medida la obediencia y sumisión.

\*<sup>11</sup> El proceso de socialización, específicamente en su dimensión que introduce variantes al mismo, puede equipararse tentativamente a la función social de la ideología de la que habla Althusser. Esta en forma muy general y de acuerdo a este autor:

- a. asegura la ligazón de los hombres entre sí en el conjunto de las formas de su existencia.
- b. asegura las relaciones de los individuos en las tareas que les fija la estructura social.
- c. en la sociedad de clases asegura la dominación de una clase sobre las otras.
- d. permite justificar (lo que el autor llamara "bello engaño") las propias actuaciones no sólo de la clase dominada, sino que también de la clase dominante.
- e. ofrece una representación deformada y mistificada de la realidad.

(Louis Althusser, La Filosofía como arma de la Revolución, Argentina, Ed. Pasado y Presente, S.R.L., Siglo XXI, 1974, p. 46-49). Tomando en cuenta el contenido del último inciso, la desmistificación de la realidad equivaldría a la función de des-socializar o re-socializar de la que se habló en párrafos anteriores y que utilizando nuevamente la terminología de Althusser se relacionaría en cierta manera con la lucha ideológica cuyo objeto es el cuestionamiento de las realidades sociales. (Althusser, Loc. cit., p. 46).

los individuos que los lleve al conocimiento objetivo de la realidad y por lo tanto puedan transformarla.

Ahora bien, definir una función con significancia del psicólogo social es una tarea que no corresponde a un trabajo individual, razón por la cual en este trabajo se está lejos de tal pretensión. Se da por hecho que es un proceso complejo, que requiere de un esfuerzo conjunto, planeado y sistemático tanto a nivel de la práctica teórica, obtención y producción de conocimientos como en la práctica empírica.

Sin embargo, para que dicha tarea se lleve a cabo, se requiere como condición primera que el psicólogo social esté consciente de que carece de una función significativa. La posibilidad de que ésto se efectúe -la toma de conciencia- se ve disminuída por su propia socialización.

Así, es necesario que primero se efectúe en el psicólogo social un proceso de des-socialización-re-socialización. Este es un proceso dinámico que puede sustituirse por proceso de inversión el que en forma resumida representa -en el nivel de la abstracción- la dinámica de lo que acontece en lo que se refiere a dicho primer proceso. La función del proceso de inversión será la de posibilitar al psicólogo social no sólo la definición de su función, sino que también a la realización de la misma.

La socialización a la que ha sido sometido el psicólogo social, lo lleva a actuar y aplicar su conocimiento en forma acrítica y podría decirse que hasta casi por inercia. Sería conveniente considerar que tanto se aleja o se acerca a la actuación del psicólogo social mexicano lo que

La Passade y E. Morin afirman con respecto al psicólogo social práctico. De acuerdo a estos autores éste "es un agente de la colaboración de clase del capitalismo y aún de la propia sociedad burocrática". ( 52 )

Por su parte Braunstein afirma que el psicólogo social responde a un encargo social determinado por las demandas de una dada formación social. Dentro de dicho encargo está implícito evitar que los aparatos represivos del estado actúen abiertamente. Dice este autor que el lugar y rol de este profesional está determinado por la estructura de la formación social donde se desenvuelve. Braunstein cita a F. Basaglia quien es más categórico cuando asegura que el psicólogo es un intermediario de violencia, rol que desempeña gracias a la concesión de poder técnico de que es objeto por parte de los grupos que representa. Además dice Basaglia que el psicólogo sin ser un ejecutor de violencia real -y lo que es más importante de considerar y que va en dirección de lo que aquí se ha llamado respuesta al propio proceso de socialización- puede no tomar nunca conciencia de ser intermediario de violencia. "El psicólogo se convierte en un dispositivo de violencia técnica, es decir, suaviza las asperezas, disuelve resistencias, resuelve conflictos generados por las instituciones..." ( 53 )

Ahora bien, al considerar los efectos que sobre la actuación del psicólogo social tiene su propio proceso de socialización se tiene que mencionar entre éstos, aquellos que derivan de su formación académica. El estudiante de Psicología Social, sigue moviéndose dentro de un marco

de dependencia, la intelectual. Es entrenado, a través del manejo de modelos y teorías creadas y aplicadas a la solución de problemas surgidos en realidades sociales ajenas. El estudiante aprende a extrapolarlas sin cuestionar las implicaciones que conlleva tal procedimiento. Adquiere así, sin darse cuenta, marcos de referencia -que por estar siempre ligados a los problemas y necesidades de la metrópoli- tienden a mantener el colonialismo y desafortunadamente no sólo de carácter intelectual.

El estudiante aprende a preocuparse por la adaptación o readaptación del individuo a la sociedad, es decir, se le enseña a pensar en términos de regulación y equilibrio. Estudia problemas que enfrenta el hombre "blanco frente al negro" y contradictoriamente olvida los problemas reales de su propia sociedad y hace a un lado el compromiso contraído con los grupos más desfavorecidos de la misma. \*<sup>12</sup>

Como ya se dijo en párrafos anteriores, el proceso de inversión constituye sólo una condición posibilitante para la definición de una función con significancia cuya aplicación puede colocar al psicólogo social como verdadero propiciador del cambio social, desde luego dentro

---

\*<sup>12</sup> La educación -en los países capitalistas- es una forma de impuestos regresivos, que pagan los pobres y del que se benefician los ricos, ya que se sostienen en gran medida por los impuestos generales que gravan preferentemente a los pobres y por los impuestos indirectos que recaen más en el consumidor que en el productor. (Ivan Illich y Eveerett Remer en La Nueva Pedagogía, Biblioteca Salvat, S.A., Barcelona, 1973, p. 122).

de las limitaciones que le impone su propia disciplina. La Psicología Social no es auto-suficiente como no lo es ninguna de las otras disciplinas sociales, de aquí el nombre de interdisciplinariedad que se les aplica.

Cada una de ellas estudia principalmente parte de la totalidad social. A la Psicología Social le corresponde estudiar de esa totalidad aquellas variables involucradas en el comportamiento social. Pero dado que las variables psicosociales, se encuentran en los actores de una dada realidad social en la que éstos trabajan, hacen ciencia, arte, política, etc., y dado también, que estas diversas actividades de los individuos -división social del trabajo- las determina la estructura económica, entonces se tiene que: La Psicología Social tiene que recurrir a los hallazgos de las otras ciencias sociales para ubicar y dar sentido a los propios y tiene que partir del principio de que la parte de esa totalidad social que le corresponde estudiar -variables psicosociales- están determinadas en última instancia por la base estructural del sistema social. Estas limitaciones dan al papel de la Psicología Social, para efectos del cambio social, sólo una función coadyuvante.

Casanova dice al respecto, en su artículo La Psicología Dialéctica y la "orientación vocacional" que "no hay oposición tajante entre ciencia y cambio social; entre psicología y proceso revolucionario. Se trata más bien de una unión de fuerzas del conocimiento para alcanzar el fin más anhelado de nuestra época: la liberación de la humanidad" ( 54 )

En otra parte de su escrito, dice este autor, que la revolución moderna

¿variables variables?  
Psicología

900

900

900

tiene, en la Psicología como en las otras áreas del conocimiento un importante papel coadyuvante.

Ahora bien, el estudiante de la Psicología Social tiene que evaluar crítica y objetivamente la importancia que tiene o puede adquirir su campo de estudio, \*<sup>13</sup> ya que, si bien es cierto que el comportamiento social está determinado por la base estructural, no es menos cierto que éste así influido, puede a su vez influir sobre la misma estructura. Esta última influencia tiene consecuencias importantes: pueden realmente coadyuvar al cambio social o pueden por otro lado, dificultarlo o retrasarlo.

El psicólogo social dice J. Fonseca es un profesional de amplio alcance social que debe avocarse a la solución de necesidades humanas en la colectividad. Entre otras cosas -de acuerdo a este autor- éste debe y

---

\*<sup>13</sup> Desafortunadamente es una experiencia común observar como algunos de los estudiantes de esta área subestiman o niegan la importancia del conocimiento de las variables psicosociales. Esto posiblemente se deba a que por no existir una función significativa, éstos se sienten defraudados por la irrelevancia que tal conocimiento adquiere en su aplicación a la problemática de la realidad social nacional. De esta forma, estos estudiantes tratan de imponer objetos de estudio de otras disciplinas sociales como, por ejemplo, el de la Sociología. Tal situación podría conducir a consecuencias indeseables ya que la duplicación o traslape de los objetos de estudio de las disciplinas sociales hace innecesaria la existencia de algunas de ellas, porque se incrementa vanamente el esfuerzo al duplicar el conocimiento. Por otro lado, ya en el propio nivel de la práctica profesional, en el caso específico del estudiante de Psicología Social, éste estaría desventajosamente colocado en el campo profesional, pues su preparación no alcanzaría a cubrir los conocimientos que se exigen al Psicólogo Social ni aquellos que se le piden al Sociólogo.

puede facilitar el desarrollo humano orientándose a la conformación de la infraestructura humana. ( 55)

Las palabras de Fonseca, llevan a la autora del presente trabajo a señalar uno de los problemas psicosociales cuyo estudio y comprensión pudiera formar parte de la función del psicólogo social.

La sobrevivencia de una sociedad compuesta por grupos que ocupan diferentes posiciones en la misma, descansa, en parte, por la "aceptación" que los componentes de dichos grupos hagan tanto del lugar que se les ha asignado como de las tareas correspondientes a los mismos. Así, los individuos son conformados -a través del proceso de socialización- desde sus primeras etapas de vida en las direcciones requeridas. El individuo aprende cual es su lugar y que se espera de él. Debido a que los grupos no viven aislados unos de los otros, sino, que por lo contrario, el lugar que ocupan y la misma existencia de unos depende del lugar y existencia de los otros, se establece entre ellos un contacto continuo que los lleva a constatar la existencia de múltiples diferencias entre ellos. Estas diferencias derivan de la posición que ocupan y se caracterizan principalmente por el mayor o menor acceso que los grupos tienen de los satisfactores de los que dispone la sociedad. Frente a todas las consecuencias que implican tales diferencias, los individuos buscan una explicación. En la búsqueda de una explicación éstos tienden a justificar y por lo tanto a legitimar una dada situación.



El fenómeno psicosocial de legitimación \*<sup>14</sup> lleva a los grupos privados de satisfactores a justificar su condición -conformismo- \*<sup>15</sup> aduciendo toda clase de razones o argumentos de carácter metafísico o argumentos aducidos por los grupos dominantes \*<sup>16</sup>

J. Thenon, afirma, que la ideología no sólo compromete la mentalidad y la conducta del burgués, sino que se extiende y profundiza su influencia entre la clase obrera. Menciona este autor que Lenin lo dijo en la respuesta que dio cuando le preguntaban el por qué los movimientos obreros se impregnaban con la ideología de la burguesía: "Por la sencilla razón de que la ideología burguesa, por su origen, es mucho más antigua que la proletaria, porque está estructurada por múltiples costados, porque dispone de medios de difusión incomparablemente más numerosos".

( 56 )

La legitimación se relaciona íntimamente con la imagen auto-devaluada que de sí mismos tienen los componentes de los grupos menos

---

\*<sup>14</sup> El problema de legitimación, auto-estima se abordan más ampliamente en el Capítulo III. De la misma forma en dicho capítulo se amplía sobre el proceso de socialización.

\*<sup>15</sup> De acuerdo a Peter Bruckner "la socialización en los estratos "inferiores" tiende a multiplicar la dependencia y la resignación" (Peter Bruckner, op. cit., p. 51).

\*<sup>16</sup> La explicación a la pobreza puede atribuirse a la mala suerte o bien a falta de inteligencia o a la flojera.

favorecidos. La formación y evaluación de la imagen es un producto más del proceso de socialización, en el que intervienen percepción, aprendizaje y pensamiento, elementos del proceso cognitivo, que responden al condicionamiento social. Así, las experiencias de sometimiento o de privación de satisfactores pueden conducir a la formación de una imagen auto-devaluada o a una baja auto-estima.\*<sup>17</sup> La legitimación es un problema psicosocial que tiende a mantener las condiciones existentes y éstas a su vez producen legitimación estableciendo así un círculo que dificulta el cambio social. Corresponde al psicólogo social aportar conocimiento de las variables y principios involucrados en estos procesos que permitan romper la circularidad que se establece entre ellos y así, en esta forma coadyuvar el cambio social.

Debe hacerse notar que en este trabajo no se pretende decir que la solución al problema de legitimación por sí misma producirá cambio social, ya que se dijo antes, que éste sólo es uno de los tantos problemas psicosociales que puede abordar el psicólogo social y se dijo también que el logro de tal solución sólo coadyuvaría al cambio.

Aún con las aclaraciones hechas, esta posición difiere en

---

\*<sup>17</sup> J. Fonseca habla de las consecuencias que trajo consigo el coloniaje hispano y considera que fue cuando se instauró el sentimiento de inferioridad racial y otras consecuencias psicosociales como la exaltación de las virtudes del sometimiento, el servilismo y la negación de sí mismo. (Op. cit., pp. 18-19).

cierta forma, con la de aquellos que sostienen que primero se necesita efectuar la revolución económico-social para después realizarse la revolución mental; así como con la de aquellos que consideran que la primera -revolución económica- por sí sola traerá como consecuencia la transformación en el aspecto psicológico, \*<sup>18</sup> ya que con toda razón, como ya se ha dicho la conciencia del hombre refleja las formas superestructurales de la sociedad y éstas a su vez están determinadas por la estructura de la misma.

En el presente trabajo no se pretende negar dichas posturas, sino, acreditar mayor fuerza de la que se le ha dado a la relativa autonomía que adquieren los procesos psicosociales. Los cambios, los llevan a cabo los grupos y el psicólogo puede facilitar dichos cambios instrumentalizando las condiciones psicosociales requeridas. Mao dijo:

Sucede con frecuencia que objetivamente las masas necesitan un cambio determinado, pero que subjetivamente -aquí se diría psicosocialmente- no tienen toda vía conciencia de esta necesidad y no están dispuestos o decididos a realizarlo. No debemos realizar el cambio hasta que por efecto de nuestro trabajo la mayor parte de las masas haya adquirido conciencia de la necesidad de este cambio y tenga la necesidad y el deseo de hacerlo. ( 57 )

---

\*<sup>18</sup> Para Thénon existe una relativa falta de simultaneidad entre la transformación de la sociedad y la mutación mental del hombre, debido a la existencia de factores como la tradición, la lengua, la literatura y la imposibilidad de una ruptura tajante entre los hombres que nacieron antes y después de un dado cambio. Esto a criterio de este autor explica la relativa no coincidencia en el proceso de transformación y la conciencia del hombre. (Op. cit., 238).

Diferentes Posturas acerca del Papel del Psicólogo Social.

De acuerdo a H. Marcuse, el psicólogo social, que trabaja en las empresas, transforma una desdicha colectiva -cuyas causas residen en la alienación o en la situación de clase- en una desdicha privada. Es to, añade el autor, lo hace argumentando razones afectivas, frustraciones o problemas relacionados con la interacción personal. ( 58 )

Se tiene que considerar que la crítica de Marcuse se dirige al hecho de que el psicólogo social se detiene en el nivel de los hechos observados y no pasa al análisis de relaciones causales. Esta crítica no debe considerarse dirigida a la clase de variables utilizadas -estas forman parte del plano psicosocial- el problema relacionado con ellas es que la relación existente entre ellas sólo se describe y ésta no se inserta en una teoría general que la explique.

Leontiev, asigna a la Psicología la misión de explicar las leyes de la conciencia en el carácter y particularidades de la acción recíproca entre el hombre y el mundo exterior naturaleza y sociedad y no en la conciencia misma. ( 59 )

El campo de estudio psicosocial es infinitamente rico, Clude Filloux (1971) afirma que la implementación de la verdadera democracia no es sólo cuestión de estructuras, sino también de modelos. Este autor entiende por modelos, las normas, costumbres, tipos de relación interpersonal, etc. Son éstos -dice el autor- los que permiten funcionar a las estructuras. La congruencia entre estructura y modelos es lo

que asegura el funcionamiento de los grupos. Por lo tanto, un modelo incongruente con las estructuras producen disfuncionamiento que pone en peligro la sobrevivencia de las estructuras. Este autor concluye que es al psicólogo social a quien corresponde separar los modelos de comportamiento aptos para hacer funcionar una estructura. ( 60 ) Por su parte Serge Moscovici considera que el papel de la Psicología Social es el de aportar conocimiento de la génesis del comportamiento y de la organización de los grupos humanos. Además, afirma Moscovici que el estudio de las ideologías forma parte del campo de investigación de esta disciplina. Faucheaux se auna a Moscovici al considerar que la Psicología Social como ciencia y como práctica es en esencia política.

La verdadera función de la Psicología Social radica en el campo de la transformación y de la creación de la cultura. La Psicología Social daría cuenta de las contradicciones que surgen en el proceso de transformación de un organismo político, del momento de la toma de poder y de la edificación de una cultura humana.

Así, estos autores consideran que el psicólogo social por su saber y por sus experiencias puede contribuir a la construcción de una cultura capaz de responder a las exigencias materiales y psicológicas de sus miembros, el camino a seguir, dicen los autores, no está dado por las filosofías predeterminadas, sino que es sólo a través de la ciencia que surja del análisis de las sociedades y del comportamiento de sus miembros, esto, señalan los autores sería el punto de partida. ( 61 )

Por otro lado, entre los autores latinoamericanos, H. Foladori, considera que los psicólogos sociales deben estar al servicio de los intereses del pueblo. Dice Foladori, que no obstante que la opción que se le presenta al psicólogo puede ser relativamente sencilla, no lo es así, llevar a la práctica su tarea por carecer éste de una adecuada formación teórica. Esta carencia, es consecuencia de que el aprendizaje obtenido en la Universidad corresponde a la ideología de la clase dominante. La opción a la que se refiere Foladori, corresponde a la de elegir entre servir como un instrumento del fascismo, a la de mantener la explotación del pueblo o a la de polarizarse con la clase trabajadora, a actuar en la enseñanza y en los sindicatos teniendo como meta la formación de la conciencia de clase. ( 62 )

#### El Psicólogo Social en el Campo de la Docencia.

El campo de la docencia, se dijo al principio de este capítulo, constituye la tercera alternativa de desarrollo -trabajo- para el psicólogo social.

El psicólogo social docente debe cumplir con una función orgánica, una función clave por su importancia y que se relaciona directamente con la formación de los psicólogos sociales. Es una función orgánica en el sentido de que debe crear una estructura y articular ésta tomando en cuenta la problemática de una realidad social concreta. Así, el psicólogo social docente debe articular a esta realidad una óptima

preparación académica que contemple la práctica teórica, y la empírica y en forma paralela y subyacente debe crear las condiciones para propiciar el proceso de inversión. Favorecer la formación de cuerpos de investigadores y profesionales de la Psicología Social capaces de definir racional y propositivamente la función a cumplir debe ser uno de los objetivos a lograr dentro de la docencia de esta disciplina.

El psicólogo social docente representa potencialmente al verdadero propiciador de cambio social en la medida que forme investigadores y profesionales proyectados a las necesidades de la comunidad. Este debe ser entre otras cosas un integrador grupal que a través de un experto manejo de los principios de la dinámica grupal puede conducir al proceso de inversión. Debe apoyarse en un sistema de enseñanza que provea al estudiante de experiencias nuevas que lo conduzcan gradual pero firmemente a dicho proceso.

El proceso de inversión requiere de un sistema de enseñanza que de igual valor a la preparación del psicólogo social -adquisición de conocimientos y técnicas- y a la formación del mismo. Esta última debe propiciar la formación de nuevas imágenes, actitudes y valores que proporcionen nuevas perspectivas de acción, seguridad, autonomía, capacidad de decisión, sentido de responsabilidad, desarrollo de la crítica y auto-crítica, etc. Así sólo por mencionar algunas condiciones se dirá que si el estudiante experimenta relaciones no-autoritarias, éste dejará de ser sumiso, pasivo e improductivo. Si profesor y alumno traba

jan para el logro de metas comunes y el primero demuestra paso a paso la importancia del grupo para obtenerlas entonces, el estudiante hará su yos los valores del grupo y aprenderá a dejar de lado su propio interés -expansión individual- en favor de la organización social.

En la medida que el psicólogo social docente acepte su labor no dentro de un plano "superior" desde el cual "imparte conocimiento", si no, dentro de un plano de igualdad en el cual puede "compartir experien cias"; y aprende a proporcionar alternativas de solución -a los problemas que el estudiante enfrenta- y no a solucionarlos; y que acredite capacidad real y potencial al estudiante, en esa misma medida, el psicólogo social docente estará favoreciendo las condiciones para que el estu diante, por sí mismo, entre a una nueva dimensión cognitiva de sí mismo, y por lo tanto a la producción de nuevos comportamientos.

Así la preparación -formación del estudiante- debe responder a un sistema que siga todo el rigor y sistematización que exige la apre hensión del conocimiento de una ciencia, así como a toda una implemen tación de condiciones que desarrollen plenamente al estudiante como un individuo-miembro de grupos.

Estas dos condiciones más los contenidos de la primera -los que intervienen en la preparación- y las formas -como se da el contenido y como se propicia las condiciones de la formación- constituyen los antecedentes básicos para generar psicólogos sociales capaces de asu-



mir una función con significancia a la realidad social nacional. \*<sup>19</sup>

Se han señalado algunas de las actividades que forman parte de la labor del psicólogo social docente, quien puede alcanzar la denominación de un verdadero propiciador de cambio social, en la medida que deumuestre ser capaz de implementar programas de enseñanza que tengan como objetivos paralelos desarrollar al estudiante como un individuo comprometido con su realidad social y como un profesional -altamente calificado- de una ciencia en desarrollo, la Psicología Social.

---

\*<sup>19</sup> En la segunda parte de este trabajo se aborda extensamente un modelo de enseñanza de la Psicología Social (MEPS) que se asume cubre las características señaladas.

## C A P I T U L O      I I I .

### PSICOLOGIA SOCIAL Y ENSEÑANZA.

#### I. ESCUELA E IDEOLOGIA.

Las instituciones educativas reflejan necesariamente los niveles --- componentes de la totalidad orgánica de toda sociedad. De esta manera, -- tiene funciones políticas --estructuradas por las relaciones de clase--, fun-- ciones ideológicas --difusión de las ideas dominantes en forma de represen-- taciones, creencias, valores, etc.--, que relacionan a los hombres consigo mismos y con la naturaleza, asegurando el msntenimiento de las posicio--- nes asignadas a los grupos. Estas funciones por su parte se encuentran de-- terminadas por la base económica de la sociedad. \*1

---

\*1. El estado juega un papel importante del nivel superestructural. De acuerdo a Ignacio Hernández, en su aserto La Reforma Educativa a Nivel Superior: Ideología y Estructura Económica, el Estado es un instrumento de la burguesía, cuya función es la de dominación, en este caso determinante en última instancia. Pero también representa un aparato institucional, con estructura propia de funcionamiento, sin embargo, en cualquiera de sus dos características está situado en la superestructura del modo de producción dominante (en Reforma Educativa y Apertura Democrática, 1972, México, pp. 216).

La escuela -estructurada por un dado sistema de enseñanza- representa a uno de los principales agentes socializadores con funciones ideológicas, encargada de la preparación y formación de individuos socializados, de acuerdo a las exigencias y los objetivos de dichas funciones. \*2

De acuerdo a Marx, "las ideas dominantes son las ideas de la clase dominante" (63). De tal forma, que en una sociedad van a existir unas ideas dominantes y otras dominadas o subordinadas. Así, dentro de cada ideología, se encuentran tendencias que van a representar a las diferentes clases sociales.

La ideología \*3, tiene funciones importantes que cumplir dentro de-

---

\*2 El concepto de la evolución histórica como un resultado de las luchas de clase, nos ha mostrado, en efecto, que la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y en la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia" (Aníbal Ponce. Educación y Lucha de Clases, 3a. Ed. 1976, México, D. F., Edic. de Cultura Popular, S. A., p. 215).

\*3 A la noción ideología se le han conferido las más diversas connotaciones. Tanto que Luis Villoro habla de un "panideologismo" y propone definir ésta de tal forma que pueda ser teóricamente útil, es decir, que ideología adquiriera un sentido preciso como concepto teórico. Este autor hace una breve relación de los diferentes significados de este término: a) Aparece por primera vez con Destutt de Tracy, quien la utiliza para referirse a su teoría de la formación de ideas. b) Para Marx y Engels significó un tipo especial de "conciencia falsa", una forma de error socialmente condicionado. c) Lenin hablaba de una "ideología proletaria" y A. Schaff de "ciencia de la ideología". Dice Villoro que estos últimos la aplican a cualquier conjunto de creencias ligadas a una clase social, aunque se consideren verdaderas. d) Dentro de la "sociología del conocimiento", en la que K. Mannheim es el principal representante, ideología es cualquier conjunto de conocimientos o de creencias verdaderas o falsas, socialmente condicionadas. e) Los sociólogos anglosajones le dan un sentido semejante, pero no idéntico al utilizado por Marx. La definen como sistemas organizados de creencias irracionales, aceptadas por autoridad, que cumplen una función de dominio sobre los individuos. (Luis Villoro, El Concepto de Ideología. Revista Plural 31 4/1974).

la sociedad y de acuerdo a Althusser (1974), ésta se relaciona a dos niveles, con el conocimiento y con la sociedad. Representa una realidad objetiva independientemente de la subjetividad de los individuos y éstos pueden participar en la ideología, ya sea de forma activa -consciente-, o en forma pasiva y mecánica, reflejando valores, creencias, actitudes, etc. (64).

La ideología provee al hombre, desde que nace, de marcos de referencia que constituyen los parámetros que guían las relaciones de éste con su medio social.

La transmisión de la ideología de la clase dominante, y por lo tanto el establecimiento de marcos de referencia que guían pensamientos y acciones de los individuos, puede explicarse a través del proceso de socialización. Este se efectúa a través de los agentes socializadores, diversos representantes, quienes pueden pertenecer o no a esta clase\*4, que en forma organizada y simultánea están presentes en todas las actividades que el hombre realiza.

Si a este carácter de organización y simultaneidad se agrega que la acción de los agentes socializadores puede alcanzar formas altamente sutiles, se tiene pues, que el proceso de socialización es un medio efectivo en

---

\*4 Los agentes socializadores, entre ellos los padres y los maestros, -- por ejemplo, pueden pertenecer a la clase no dominante, y sin embargo socializar de acuerdo a la's pautas establecidas por ésta. En el Capítulo II se habló de cómo la ideología, la dominante, se extiende e influye en todas las clases.

la transmisión de la ideología. \*5.

De acuerdo a Lou Benson (1974), gran parte de lo que la escuela transmite al niño, está más relacionado con la forma que con el contenido. Dice este autor que en la escuela prácticamente el educador puede inculcar al educando en forma indirecta y sin intención, ya que es lo que el maestro percibe como verdad; son sus actitudes frente a la vida lo que influirá y moldeará la personalidad del niño (65).

En las aulas escolares tiene lugar un doble proceso: el educando adquiere conocimiento, destrezas y habilidades que confieren a éste, poder de competencia para la solución de problemas, pero al mismo tiempo y en forma subyacente, se provee al educando de una percepción del mundo y de sí mismo, que puede favorecer o interferir en la utilización del primero (poder de competencia). Así, por ejemplo, mientras el niño aprende a sumar actividad racional por parte del que enseña y del que aprende también puede aprender a ser pasivo, a subestimarse, a legitimar, a hacer suyos valores y marcos de referencia ajenos a sus propios intereses de cla-

---

\*5 "El aparato ideológico educativo desempeña un papel dominante en la sociedad capitalista. Desde que iniciamos nuestro "aprendizaje" para desenvolvernos de manera "satisfactoria" y "productiva"... por varios años nos encontramos entre el aparato ideológico familiar (que igualmente reproduce las relaciones sociales de producción) y el escolar que es donde nos "enseñan" toda una serie de "habilidades"... envueltas en la ideología dominante (uso correcto del lenguaje, aritmética, la historia patria y la universal... que conforman la ideología dominante en su estado puro: la moral, la instrucción cívica, la filosofía, etc.)." (Ignacio Hernández, Op. cit., p.p. 217-218).

se y sin que para esto se requiera propósito o conciencia, por parte del maestro o del estudiante.

Si el conocimiento se traduce en poder, entonces la escuela, en la medida que imparte conocimiento, se encarga real y potencialmente de distribuir poder. Esta lo debe distribuir por igual a todos los miembros de la sociedad, debiendo cuidar que el conocimiento que imparte derive al individuo un alto grado de poder. El poder al que se está haciendo mención es el de competencia, el que deriva el hombre del conocimiento que tenga de su mundo, conocimiento que le permite transformarlo. Sin embargo, dicho conocimiento por sí solo no transforma, es necesario que el individuo esté dispuesto o quiera hacerlo, y es precisamente este querer o no querer transformar el mundo, lo que confiere mayor o menor poder al conocimiento. Es en este sentido en el que la escuela debe asegurar al individuo la adquisición del máximo poder y esto está relacionado con el proceso subyacente -el proceso de socialización- al del conocimiento.

## II. PROCESO DE SOCIALIZACION LEGITIMACION,

### DEPENDENCIA Y AUTOESTIMA.

Puesto que el proceso de socialización ocupa un lugar muy importante para entender cómo se moldean formas de pensamiento y comportamientos, se pasará a hablar un poco más de este proceso y otros fenómenos psicosociales que a través de éste se desarrollan.

El término de socialización se ha utilizado para referirse a algo -- siempre presente, que subyace a la explicación del comportamiento social, y que en términos generales se utiliza para hablar de la influencia social. - Esta puede ejercerse en forma explícita o implícita; puede ejercerse en el presente o haberse dado en el pasado; puede ser una influencia próxima al individuo o bastante alejada de él -en espacio tiempo-.

La riqueza de este concepto -socialización-, se deriva en parte de su origen y desarrollo multidisciplinario. Sus fuentes se encuentran tanto en la etnología como en el psicoanálisis, en la psicología del desarrollo, la sociología y la psicología social. Existen tantas teorías, que explican este proceso como aproximaciones de estudio se han desarrollado. No obstante y a pesar de las -- muchas y variadas definiciones de socialización, existen también constantes a lo largo de las mismas, que pueden tomarse pa ra explicar este proceso; se -- considera como un proceso continuo y siempre presente en las diferentes eta -- pas de desarrollo de la vida del individuo. Sin embargo, la mayor influencia se ejerce en los primeros años de vida del individuo. Por otro lado, también se explica su continuidad, por el hecho de que el individuo socializado pasa a su vez a ser socializador, siguiendo las mismas pautas de su propio proceso. Es decir, cada individuo repite, como lo han hecho sus antecesores, el proceso de sociallización que implica la incorporación y adaptación al medio social, así como la - asimilación de roles y funciones sociales.

La socialización se puede explicar a través de los varios principios del aprendizaje y se considera que éste puede efectuarse en forma conscienti

te o inconsciente.

Por otro lado, los diferentes grupos humanos y las instituciones -la sociedad, su estructura y la cultura- imponen normas, valores y roles, en forma directa o indirecta. Estos cuentan con los medios y condiciones necesarios para socializar y ejercer control social. De hecho, uno de los fines principales del proceso de socialización es el control social que se ejerce a través del uso de sanciones o recompensas. Se considera que a través de este proceso se adapta, ajusta e integra al individuo a su sociedad. De la misma forma, la socialización da cuenta y contribuye a explicar la formación de la personalidad y de la individualidad, así como de los comportamientos que caen fuera de normas y valores postulados y aceptados por una sociedad dada. Esto habla, por lo tanto, de la influencia que ejerce este proceso sobre la estructura cognoscitiva del individuo, de su percepción, motivación, lenguaje, pensamiento, autoconcepto, creatividad, pasividad, agresividad, conformismo, etc.

Por último, van a existir variantes en este proceso, determinados por la estructura de la formación social, variantes relacionadas con el contenido, pero no con las funciones de este proceso, la sobrevivencia de la sociedad de que se trate. \*6

---

\*6 Lenin en 1918, en el Primer Congreso-Pan-Ruso, decía: "Alguien nos reprueba de hacer de la escuela, una escuela de clase. Pero la escuela ha sido siempre una escuela de clase. Nuestra enseñanza dependerá por eso exclusivamente, de los intereses de la clase laboriosa de la sociedad". Lenin y la Juventud. Edic. del Secretariado Sudamericano de la Internacional Juvenil Comunista, Buenos Aires, 1920, citado por A. Ponce, Op. cit., p. 219.



La sociedad -capitalista- está constituida por grandes grupos, -las clases sociales-. Sin embargo, dentro de estos grandes grupos se forman a su vez subgrupos. La Psicología Social se ha interesado en el estudio de las relaciones que se establecen entre los individuos tomando en cuenta la existencia de los subgrupos como una forma más para entender mejor el -- proceso de socialización.

Shibutani (1955), afirma que los grupos de referencia de un indivi-- duo regulan su comportamiento. El comportamiento del individuo se orga-- niza de acuerdo a las perspectivas de dichos grupos, y estas perspectivas-- lo hacen, a su vez, en la subcultura de los grupos (66). La contribución -- más importante del estudio de los grupos de referencia, se relaciona con -- el hecho de que los hombres pueden moldear o formar actitudes por refe-- rencia a otros grupos más bien que a los propios.

Así también contribuyen a la evaluación que el individuo puede ha--- cer de sí mismo y lo hace muchas de las veces seleccionando puntos poco -- usuales de comparación social. Paralela a la teoría de los grupos de refe-- rencia, se ha desarrollado la de la influencia personal, que viene a ser la -- influencia ejercida por "los individuos de referencia". De esta forma, y -- teniendo en cuenta los grupos de referencia, el comportamiento del indivi-- duo también se moldea no sólo por la influencia de aquellos con quienes vi-- ve, sino por otros que estén bastante alejados.

De acuerdo a French y Raven (1959), mientras que el poder de refe-

rencia de un grupo al que no se pertenece, se deriva de la identificación -- que el individuo hace de las normas y valores que percibe de ese grupo, los grupos a los que se pertenece tienen poder --conforman, inducen, recom-- pensan o castigan-- aun cuando el individuo no los tome como grupos de referencia (67).

De acuerdo a Merton y Rossi (1957), el individuo puede tener como grupo de referencia a un grupo al que no pertenece, pero al que aspira pertenecer, y por lo tanto empieza a socializarse a sí mismo de acuerdo a lo que percibe como normas de ese grupo. Los autores llaman a este fenómeno como "socialización anticipada" (68).

Relacionando este estudio de los grupos de referencia, con la movilidad social, se asume que el individuo escoge un grupo de ellos, ya sea en fantasía o de hecho sobre la base de sentirse a sí mismo parte de un grupo más favorecido, o porque busca un cambio social más rápido.

Por otro lado, se puede escoger un grupo de referencia para efectos de comparación social para asegurar o proteger el ego. Turner (1955), hipotetizó que se toman como puntos de comparación, sólo aquellos grupos que son relevantes en un aspecto particular de la auto-evaluación. Si la situación de esos grupos es muy alta o muy baja, pierde significancia para el individuo, y no los usa como grupos de referencia. La teoría de Festinger (1954) de los Procesos de Comparación Social, sostiene una posición muy similar a ésta. Sin embargo, el principio de similitud aún tiene muchos fac-

tores psicológicos no estudiados, ya que es la similitud percibida lo que -- cuenta y hay muchas dimensiones de similitud, como también puede haber -- direcciones distintas. Esto explicaría el por qué otras investigaciones he-- chas al respecto, se ha encontrado que también se escogen grupos de refe-- rencia más altos y no-similares. Los autores de dichas investigaciones -- consideran que en las sociedades con altas tasas de movilidad social o en -- aquellas en que el ascenso social es un valor importante, los individuos de las mismas se identifican más frecuentemente con grupos de referencia co locados en situaciones sociales ventajosas (69).

El estudio de los grupos de referencia puede explicar en parte el -- fenómeno social de la legitimación, que hacen los grupos más necesitados, de los valores, normas, actitudes, etc., de los grupos dominantes. El fe-- nómeno de legitimación no es más que una consecuencia lógica de la contra-- dicción social que surge de las ventajas y limitaciones que enfrentan los -- grupos pertenecientes a diferentes grupos o clases sociales.

A la explicación expuesta arriba, que dice que la selección de gru-- pos de referencia no similares que puede aplicarse a la identificación -- que los grupos en desventaja hacen-- con grupos en situaciones "ventajosas", -- tiende a efectuarse con más frecuencia en sociedades con movilidad social, puede oponerse la siguiente --dejando a un lado el supuesto de la movilidad social que puede ser sólo un artificio de mediatización--, los grupos más -- necesitados, a fuerza de tanto carecer --en diferentes grados-- de poder so-- cial, han aprendido a "satisfacer vicariamente" sus necesidades a través --

de la satisfacción real que los grupos que sí poseen poder, logran. De aquí que dichos grupos seleccionen como grupos de referencia a otros no similares. Es esta una de las formas que podrían explicar parte del fenómeno social de legitimación.

Aunque P. Freire no habla de legitimación, las afirmaciones que hace en su libro *Pedagogía del Oprimido* (1973), pueden aplicarse a dicho fenómeno. De acuerdo a este autor, los oprimidos alojan en sí al opresor, se identifican con el agresor e introyectan sus valores, hacen suya su ideología y consecuentemente desarrollan una imagen devaluada de sí mismos. -- Como consecuencia de la misma identificación, el oprimido tiende a convertirse en opresor o subopresor; de esta manera no busca la liberación, sino que aspira a poseer bienes que lo conviertan en patrón, su búsqueda se centra en objetivos individualistas. \*7

Los oprimidos -dice Freire- son hombres duales, contradictorios y divididos. "La situación de opresión, de violencia en la que éstos se conforman", en la cual "realizan" su existencia, los constituye en esta dualidad" (70).

Se utiliza el término resocialización para referirse a los efectos de la influencia social en el adulto. Aunque la influencia que ejerce la reso--

---

\*7 S. Freud desarrolla este término y dice que un individuo se identifica con el agresor -como un mecanismo de defensa- en forma inconsciente. De esta manera, el individuo reduce ansiedad, porque disminuye la's probabilidades de agresión por parte del modelo seleccionado.

cialización en el adulto es menor si se compara con la influencia que en el niño ejerce la socialización, el proceso de resocialización es importante, - ya que el adulto se ve influenciado constantemente por los diversos grupos humanos con los que interactúa. De acuerdo a Brim (1966), durante la socialización temprana se acumula material inconsciente, que establece una inercia relativa en la personalidad individual. De esta manera existen cualidades perdurables en el aprendizaje de la niñez, los efectos de tal aprendizaje interfieren en cierta manera con la socialización posterior. Es decir, la socialización primaria determina si se limitará o facilitará la socialización adulta (71).

De acuerdo a Pariguin, el nivel de desarrollo de la sociedad y el de la autoconciencia del individuo, se relaciona con el grado con el que éste - asimila o rechaza las tradiciones y los estándares vigentes. Dice este autor que es característico de las sociedades capitalistas la tendencia al conformismo automático. La tendencia al conformismo automático implica renuncia a la propia individualidad y una subordinación ciega a una colectividad ficticia (72). En esa misma línea Cohen -citado por Paraguin-, critica la estandarización total, incluyendo la cultura material y espiritual de esas sociedades.

En el medio escolar la influencia de la socialización se institucionaliza y se sistematiza. En los primeros años de la enseñanza escolar, la familia y la escuela se complementan y se respaldan mutuamente, aun cuando pueden existir otras influencias que mediatizan las anteriores. Poste--

riormente, en los años de enseñanza superior, el individuo se resocializa y la influencia familiar disminuye. En la escuela de los primeros años se determinan los roles que el individuo desempeñará posteriormente, de acuerdo al grado de éxito o fracaso obtenido en la misma. Claro está, y no se debe olvidar, que en dicho éxito o fracaso intervienen otras variables si tuacionales derivadas de la clase social, así como otras variables provenientes del propio organismo, que contribuyen a las diferencias individuales.

Aun partiendo del supuesto de que todos los individuos de una dada sociedad tienen acceso a la enseñanza escolar, no puede concluirse que todos tienen igualdad de oportunidades para la obtención del éxito escolar. De acuerdo a Haggstrom (1964), la pobreza genera una situación de impotencia, lo cual va a afectar en gran medida las actividades del individuo, los medios desfavorecidos permiten la aprehensión y formación de expectativas que colocan a los individuos desde un principio, en situación de desventaja. Battle y Totter (1963), encontraron que los niños provenientes de clases bajas se consideraban sujetos a un mayor control externo y menos capaces de determinar que les sucedería en el futuro, en comparación con los niños de la clase media. No sentirse dueños de su propio destino -existen razones de sobra que justifican dicha actitud-, es una variable importante que puede generar comportamientos de apatía o indiferencia hacia la vida en general, subestimación por el propio valer, lo cual puede constituir un poderoso obstáculo en el éxito escolar. Los niños desfavorecidos han acumulado fracasos y han carecido de experiencias exitosas necesarias para crear

la motivación requerida que lleve a lograr un adecuado rendimiento escolar y a adquirir las habilidades básicas que constituyen un prerrequisito para -  
ulteriores logros (73). Los hallazgos reportados por los autores arriba --  
mencionados, son hechos que se han obtenido a través de un riguroso proce-  
so de investigación. Sin embargo no se debe perder de vista que los efec--  
tos psicosociales mencionados -apatía, carencia de motivación, baja auto-  
estima, inseguridad, etc. -, tienen como causa primaria la existencia so--  
cial de los individuos dentro de las condiciones de una realidad concreta ca-  
racterística de una sociedad de clases antagónicas, en la que la posesión -  
de satisfactores por parte de una de ellas implica necesariamente la caren-  
cia de la otra. Ahora bien, los efectos psicosociales así determinados, ad-  
quieren importancia en sí mismos, desde el momento en que éstos pueden-  
favorecer o mantener las condiciones existentes, o pueden, por otro lado,  
si no transformar la realidad por sí mismos, sí pueden coadyuvar a tal ---  
transformación.

En el presente trabajo se considera que uno de los principios funda-  
mentales -alrededor del cual debe partir todo estudio de los fenómenos psi-  
cosociales- se refiere a la relación dinámica que existe entre éstos y la -  
experiencia social que el individuo obtiene al actuar dentro de las limita--  
ciones o ventajas que le ofrecen las condiciones materiales que constituyen  
su realidad social concreta.

En un primer momento puede considerarse que dicha realidad - su  
estructura económica -, determina los fenómenos psicosociales, y éstos -

son los efectos o reacciones. Sin embargo, en un momento diferente, pueden ser los fenómenos psicosociales los que estén condicionando ciertas situaciones de la realidad social. En este caso, comportamientos, formas de pensar, actitudes, etc., están impidiendo o interfiriendo con el cambio social. Es este segundo momento lo que justifica y coloca a la Psicología Social en un primer plano de importancia dentro de las ciencias sociales.

Regresando a la influencia de la socialización que se ejerce en el medio escolar, se pasará a señalar otros fenómenos psicosociales, que si bien no se gestan sólo en el medio escolar, sí adquieren la fuerza y el vigor suficientes como para afectar seriamente la actividad posterior del individuo.

De acuerdo a los estudiosos del comportamiento social, uno de los componentes de la motivación humana es el ejercicio de poder, en el sentido de ejercer alguna influencia sobre el medio ambiente. Esta motivación se inicia desde el nacimiento y probablemente es una de las fuerzas más persuasivas del comportamiento humano. En términos de poder el organismo debe encontrar que tiene algún control sobre su propia vida, debe sentir que puede moldear su destino en alguna forma. Si no es así, el individuo tiene sentimientos de alienación. Muchos de los conflictos entre padres-hijos, maestros-alumnos, entre clases sociales, gobierno-pueblo, etc., han sido luchas de los que no tienen poder contra de los que lo tienen. Ahora bien, la relación que se establece entre aquellos que tienen poder y los que no lo tienen, es una de dependencia. En la vida de todo ser humano, y



al principio de ésta, va a existir una relación de dependencia "natural" -psico-fisiológica-, pero una vez superada ésta, el individuo va a depender de otro u otros, en la medida que éste atribuye, cree o percibe poder en ese otro u otros. Creer en el poder de los otros es parte del proceso de legitimación y va a establecer comportamientos y formas de pensar que favorecen la dependencia. No es del todo falso aquello de que "los pueblos tienen el gobierno que se merecen". -- L. Benson menciona que no hay sociedad en la que exista la tiranía, sin que también exista el consentimiento de, por lo menos, algunas de sus minorías, cuando no de toda su población, como en el caso de la Alemania nazi (74).

Dependencia, conformidad, pasividad y baja auto-estima, constituyen un conjunto de comportamientos íntimamente relacionados, que el individuo puede aprender a través de experiencias en sus primeras relaciones con su realidad social, donde los agentes socializadores, como la familia y la escuela, forman parte de la misma.

La escuela tradicional, su forma, su método de enseñanza, contribuyen en forma definitiva a la formación de individuos dependientes, conformistas, pasivos y auto-devaluados. \*8

---

\*8 Como es sabido, la pedagogía occidental desde la Edad Media, ha estado íntimamente relacionada a la cultura clásica grecolatina y a una forma de enseñanza que se ha llamado "tradicional". Esto no quiere decir que hayan existido pedagogos de la enseñanza tradicional que propusieran autoritarismo, memorismo, rigidez, o el consabido refrán: "la letra con santra"; no obstante parece ser que tales cosas han estado presentes, tanto en el comportamiento de padres como de maestros, y que por consenso se ha venido llamando enseñanza tradicional (La Nueva Pedagogía, -1973, por diversos autores. España, Sabat Editores, p. 25).

La educación tradicional se centra en los intereses de la sociedad — adulta, incita al estudiante a la pasividad, a la obediencia ciega y a la sumisión. Forma para competir entre sí, trata de transmitir una cultura caduca y una ideología dogmática. Fomenta en el alumno un respeto desmesurado a la autoridad. El maestro representa a la sociedad, debe ejercer su autoridad para hacer que el alumno realice esfuerzos a lo que no se siente naturalmente inclinado. El alumno acata el principio de autoridad y aprende a aceptar pasivamente cualquier presión que se haga sobre él (75).

Los principios rígidos en los que se basa el sistema de enseñanza — tradicional, las relaciones de autoridad-maestro-alumno, la juventud de — los individuos — que implica toda clase de dependencia, entre las que se encuentra la dependencia económica— y la posesión de los medios de control — por parte de los agentes socializadores — castigos, recompensas—, constituyen algunas de las variables que van a influir en el proceso cognoscitivo de los individuos en formación. Uno de los componentes del proceso cognoscitivo, la percepción, tiene una función importante en el establecimiento de — la dependencia, el conformismo y la autovaloración de los individuos.

El organismo humano con sus capacidades y necesidades se desarrolla — crece y madura— a la par que actúa y se relaciona con los individuos — y objetos que constituyen su medio ambiente. A través de observación, comparación y un constante proceso de ajuste a su medio, el individuo aprende a percibirse como parte y no-parte de ese medio y va formando el concepto de sí mismo. A dicho concepto se le agregan juicios de valor que el indivi-

duo infiere de las consecuencias que su comportamiento obtiene. Dichas - consecuencias pueden ser positivas o negativas e implican los costos o re- compensas que obtiene por la actividad que desarrolla sobre su medio y -- por las relaciones que experimenta con los individuos.

Las consecuencias positivas que implican menor costo-menor - esfuerzo de ajusted, mayor sentimiento de adecuación, logros mate- riales, etc., contribuyen a la formación de juicios autovalorativos - favorables.

Es así como se forma un ciclo constante de retroacción entre -- juicios autovalorativos y consecuencias obtenidas del medio ambiente. La dinámica de este proceso va a permitir que el individuo establezca me- canismos particulares de auto-percepción, así como de su medio ambiente, como también patrones de comportamiento -relativamente estables-, que van a ser característicos del juicio autovalorativo que se tenga. El juicio autovalorativo va a influir también en las expectativas que éste tenga - de la vida en general.

El auto-concepto y los juicios de valor dados al mismo -el término más utilizado es el de auto-estima-, representan una abstracción, que es parte del proceso cognoscitivo. A más joven el individuo, más rudimenta- rio su proceso cognoscitivo y, por lo tanto, más vago y limitado su auto-con- cepto. Kuhn (1960), pidió a un grupo de individuos que elaboraran un núme- ro de respuestas para responder a la pregunta "¿quién soy?". Los resulta-

dos mostraron que los niños pequeños hacían muy poco uso de categorías -- sociales, a diferencia de los adultos. Las respuestas dadas por los niños -- mostraron una enorme influencia de los sentimientos que otras personas -- --padres y maestros--, tenían de ellos. Los niños pequeños dieron respuestas como: molesto mucho, hago enojar a mis hermanos, pierdo el tiempo,- soy descuidado, etc. (76).

Los resultados de esta investigación muestran la importancia o in-- fluencia que los otros tienen sobre la auto-descripción de los niños, y pudieran tomarse como las primeras indicaciones de la auto-estima.

En relación a los resultados encontrados por Kuhn, es importante lo que Jones & Gerard sugieren. Dicen estos autores que la información recibida al principio del desarrollo de una categoría cognoscitiva, ésta va a tener mayor influencia que la información recibida cuando ya está formada la categoría (77). Debido a que la influencia de la socialización por parte de los padres y maestros es más fuerte, precisamente en las primeras etapas de la formación de categorías. Por esto, estas primeras experiencias tienen un efecto importante en la formación de los conceptos del niño, entre -- los cuales se encuentra el concepto de sí mismo. El concepto que el individuo tiene de sí mismo va a influir en su percepción del medio ambiente. Está demostrado dentro de los estudios del proceso perceptual, que la histo-- ria del aprendizaje puede producir fijación o mecanización de respuestas -- --Einstellung-- y/o conducir a la distorsión porcentual, elevando o bajando los umbrales normales de percepción (78). Estos mecanismos perceptua--

tuales pueden explicar en parte cómo el individuo preserva su auto-estima y cómo se determinan psicológicamente sus expectativas. La experiencia facilita la categorización de los estímulos e influye sobre la percepción. Sobre ésta tienen influencia también los valores y las necesidades del individuo. Eriksen (1951, 1954), relaciona la vigilancia o sensibilidad perceptual -disminución de umbral- a efectos de reforzamiento positivo y la defensa perceptual -aumento en el umbral-, a efectos de reforzamientos negativos (79).

La auto-estima se ha estudiado en relación con otros fenómenos psicosociales. En relación con la conformidad, se ha encontrado que las personas con baja auto-estima -autodevaluación-, se someten más fácilmente a la presión social (Barkowitz y Lundy, 1957; Janis y Field, 1959). En relación con la ejecución de tareas bajo condiciones de conflicto, los individuos con baja auto-estima han demostrado tener una ejecución más pobre, comparada con la de aquellos que tienen alta auto-estima.

Bledsoe (1964), encontró una correlación positiva entre auto-estima y el rendimiento escolar (80). En la misma líneas de investigación, Brukner (1964); Thomas (1965) y Secord y Backman (1962), investigando en forma independiente, confirmaron la existencia de dicha relación positiva entre auto-estima y rendimiento escolar.

El concepto de sí mismo, traducido en expectativas, contribuye al éxito o al fracaso de las actividades en general, que el individuo realiza en

diferentes contextos sociales. Los estudios hechos al respecto -self fulfilling prophefey- han demostrado cómo el individuo condiciona las respuestas de su medio ambiente en función del éxito o el fracaso que espera obtener.

Rosentahal y Jacobson (1966) demostraron cómo las expectativas -de progreso intelectual- sostenidas por el maestro, eran capaces de moldear el concepto de sí mismos de los niños, de tal modo que el desempeño de ésos se ajustaba a lo que el maestro esperaba. Las expectativas del maestro condicionan el rendimiento mediocre de algunos alumnos, ya que estos niños necesitan que se les preste mayor atención, y no que se les descuide. La enseñanza individualizada lleva a disminuir las consecuencias negativas de esta situación, ya que un número elevado de alumnos y las presiones sobre el maestro, impiden una mayor atención a los niños que más la necesitan (81).

Aunque existe una enorme cantidad de datos relacionados con la auto-estima, y en general se ha encontrado una clara relación entre ésta y el desempeño de éxito o fracaso del individuo, en las más variadas actividades, no existe aún una línea unificada de investigación, no se han relacionado los objetivos de la misma, situación que ha impedido una integración de conocimiento y la han favorecido al mismo tiempo, la carencia de leyes y principios que pueden utilizarse en la aplicación y la solución de problemas sociales, con los que pueda relacionarse la adquisición de una baja auto-estima.

### Instituciones Educativas y Sistemas de Enseñanza.

Los efectos de la socialización, la gestación de comportamientos de pendientes, el establecimiento del auto-concepto, la adquisición de baja au to-estima, los principios del proceso de aprendizaje, el desarrollo de la - inteligencia y de la moral, la motivación, la dinámica de los grupos, etc., son algunas -entre muchas otras-, de las aportaciones de la Psicología -- Social a la actividad pedagógica que tiene funciones tan importantes, como las de formar y preparar al individuo que sea capaz de conocer y transformar su mundo.

La relación entre la Psicología Social y la Pedagogía, es explicable desde el momento en que no es el mero nacimiento del individuo el que lo - hace un ser social, sino que es a través de un largo proceso de aprendiza-- je como el hombre se hace acreedor de tal categoría. Es el mismo hombre el que crea la institución educativa, para socializar con propósitos defini-- dos a las nuevas generaciones.

Ahora bien, M. A. Manacorda (1969), afirma que las instituciones - educativas -con origen no-natural-, forman parte de la superestructura - cuyas características contradictorias residen en la de asumir un carácter - suntuario, ya que educa a sus intelectuales como simples usufructuarios - y se aleja, por lo tanto, de la's necesidades de la estructura de base. Es-- to explica, -de acuerdo a este autor-, cómo a través de la historia de las - estructuras educativas se han distinguido por su carácter tradicional ana--

crónico, en relación a las otras estructuras sociales. Es decir, que aunque existe un cambio continuo en el proceso de formación de las nuevas generaciones, éste es tan lento que se retrasa en relación a otros cambios. Así por ejemplo, la tecnología transforma inmediatamente a la fábrica. La tecnología, a diferencia de la educación, representa un producto social histórico y racional (82).

### III. LOS FINES DE LA EDUCACION

#### A TRAVES DE LA HISTORIA.

La escuela, como estructura especializada con fines y objetivos específicos, no existe en la comunidad primitiva. La educación en esta etapa se lleva a cabo en forma natural y espontánea y es suministrada indistintamente por todos los miembros de la comunidad. El individuo se conforma actuando en su sociedad. La educación se caracteriza por su homogeneidad, ya que refleja la organización económica tribal, donde todos los individuos ocupan la misma posición en el pobre proceso de producción.

Cuando la organización social de las comunidades primitivas se transforma, la propiedad común deja de serlo y aparece la propiedad privada; la sociedad antes homogénea da lugar a una sociedad de clases, y es así como la dirección del trabajo se separa del trabajo mismo. En este momento se efectúa la separación de las fuerzas físicas y las fuerzas mentales, el origen de lo que aún actualmente puede observarse en algunas sociedades: el desprecio y subestimación del trabajo manual, y es así como,



también, la educación deja de tener una función total y espontánea. De esta manera, se inicia una de las características distintivas de la educación, y que ha sobrevivido a través del tiempo: la educación al servicio de una clase; lo que transforma el conocimiento en un instrumento de poder, racionalizando su difusión y manteniendo así la hegemonía.

De acuerdo a A. Ponce, los primeros lineamientos de un proceso educativo, diferenciado, se tiene ya en las ceremonias de iniciación. Los poseedores del significado de los mitos y de la esencia de las tradiciones --sacerdotes, magos y sabios--, lo transmiten a jóvenes seleccionados dentro de las clases dirigentes. Se establecen entonces las jerarquías, pero no sólo entre clases, sino dentro de las mismas clases. Este autor explica cómo en el momento mismo que aparece la propiedad privada, también aparece como consecuencia necesaria la religión con dioses, así como la educación secreta, la autoridad del padre, la sumisión de la mujer y los niños, y asimismo la separación entre los trabajadores y los sabios. (83 )

La historia de la educación muestra cómo a lo largo de la misma, --han sido las clases dominantes las que en forma reiterada se apropian de la educación.

A. Ponce, en su libro Educación y Lucha de Clases, hace una magnífica exposición crítica del desarrollo de la educación. Dice este autor, --que en Esparta, el objetivo primordial de la educación estaba dirigido al --aseguramiento de la superioridad material de los nobles espartanos, sobre

las clases sometidas.

En Atenas existían lugares especiales -escuela, palestra, gimnasio, etc. -, encargados del desarrollo educativo y social de las clases dirigentes. \*9

Posteriormente -alrededor del siglo V-, surge una nueva clase social, la de los comerciantes e industriales, y ante el empuje de esta nueva clase se abre paso un nuevo ideal pedagógico: la sabiduría práctica. Para esta clase poca utilidad tenía el conocimiento de la geometría y la astrología, ahora se requería aquel conocimiento que llevara por buen camino los asuntos relacionados con los negocios.

En Roma el ideal educativo era formar al hombre de bien. "El hombre de bien -el vir bonus-, es el hombre de las clases gobernantes. La educación le proporciona las cualidades necesarias para cuidar y acrecentar los intereses de su clase".

En Roma, al igual que en Grecia, el surgimiento de la clase comer

---

\*9 De acuerdo a Mario A. Manacorda, la palabra escuela es anacrónica - al tratar ésta en las épocas más antiguas, en cuanto a estructura específica de formación de un determinado tipo de hombre "dividida ésta nace históricamente en el interior de las clases poderosas; no existe - para las clases restantes y es hasta aproximadamente en los inicios de la Revolución Industrial cuando se convierte en una perspectiva para toda la Sociedad. Durante miles de años la oposición no ha - sido entre escuelas -escuela del artesano vs. la escuela del doctor-, sino entre escuela y no-escuela" (Marx y la Pedagogía Moderna, 1969, Barcelona, Oikos - tan, S. A. Ediciones. p. 127).

ciante e industrial va a producir cambios en los ideales de la educación. La lucha por el poder entre la aristocracia terrateniente y la industrial conduce a que sea el Estado el que se haga cargo de la educación y son Teodosio y Valentiniano quienes logran que el Estado monopolice la educación, prohibiendo que la enseñanza en cualesquiera de sus formas se realice fuera del control de éste.

Más tarde, en la etapa feudal, la Iglesia Católica es quien se apodera de la educación. Destina las escuelas monásticas para la instrucción del pueblo. Dicha "instrucción" consistía en "familiarizar a las masas campesinas con las doctrinas cristianas y mantenerlas, por lo tanto, en la docilidad y el conformismo" (84; p. 106).

La transformación que sufre la economía ante el florecimiento del comercio, va a transformar también las relaciones entre las clases sociales y, consecuentemente, la educación también sufre cambios. Al aparecer la burguesía, la Iglesia se ve obligada a abrir otro tipo de escuelas: las catedralicias. Sin embargo, dice A. Ponce, fue hasta el siglo XI cuando bajo la presión de la burguesía, la escuela catedralicia puede considerarse la antecesora de la Universidad.

Fue precisamente la fundación de las universidades --triunfo de la burguesía--, las que van a permitir a ésta tener acceso a beneficios que antes sólo estaban reservados a la Iglesia y a la nobleza. No fue fácil la lucha --en defensa de la cultura que hasta entonces había utilizado como ins--

trumento de dominio-, que la Iglesia tuvo que sostener frente a la nueva --  
burguesía.

¿Qué sucede en el Renacimiento? ¿Cuál es la función de la educa--  
ción? ¿Cómo piensan los pedagogos y humanistas de este período? La His-  
toria tiene la respuesta y A. Ponce, entre otros, la explicita: "... el bri-  
llo extraordinario del Renacimiento, con el esplendor de sus artes y la pom-  
pa de sus fiestas, no modificó un ápice la situación de los explotados. "es-  
cribo para los eruditos y no para la plebe", decía Policiano. Y ese era el-  
sentir de todo el humanismo; pueblo significaba plebe, vulgo, canalla" ---  
(85 p. 126).

Pese al Renacimiento, la educación seguía estando en manos de la -  
clase poderosa -la de las finanzas-, las clases desposeídas seguían espe--  
rando su oportunidad, la función e ideales de la educación permanecen igua-  
les, y así seguirá todavía durante muchos años.

A. Ponce señala las principales corrientes pedagógicas que cubren  
el período que va del siglo XVI al XVIII. Una de estas corrientes -la que  
expresaba los intereses de la nobleza cortesana-, estuvo representada por  
el movimiento de la Reforma. Lutero aconsejaba mandar a los niños a la -  
escuela, hablaba ya de una escuela popular, donde se enseñaran las prime-  
ras letras. Enseñar a leer a los niños de las clases dominadas representó  
ya un avance sobre los propósitos de la escuela monástica; sin embargo, -  
las intenciones de la escuela protestante, así como las de la escuela católi-

ca eran las mismas. Conocer las letras significaba para Lutero conocer la Biblia y no la incorporación de estas clases a los beneficios de la enseñanza.

Una corriente -pedagógica- más, la que servía a los intereses de la iglesia feudal, estuvo eficientemente representada por los jesuitas. Es conocida la organización y disciplina casi militar con la que estos servidores de la Iglesia preparan a la juventud destinada a ocupar los puestos de poder de la sociedad. Los jesuitas no concebían siquiera que fuera posible la existencia de una educación para las clases "inferiores". Es cierto que había otras órdenes religiosas, más humildes, que se interesaban por la educación popular, pero también es verdad que no era la instrucción lo que interesaba, sino la catequización. Así, por ejemplo, una figura relevante dentro del catolicismo y a quien consideran el iniciador de la enseñanza primaria gratuita y el precursor de la escuela -que se aproximaba a lo que hoy se conoce como escuela activa-, es Ch. Demia. Es cierto que el sacerdote Demia se interesaba porque en las escuelas se enseñaran labores manuales, pero Demia tenía sus razones: las escuelas se encargarían de preparar a aquellas personas que serían los servidores y empleados de las personas acomodadas. No podía ser más claro Demia al señalar sus ideales educativos: enseñar al pueblo para servir mejor a las clases dominantes.

Otra corriente más que menciona A. Ponce, es aquella que repre-

sentaba a la burguesía protestante. Se verá como una transformación revolucionaria de la economía, como lo fue el paso de la simple manufactura a la producción industrial, que tampoco logra cambiar el ritmo ni la direc--ción de la educación. Más que nunca -dice este autor-, se hizo evidente --lo que se considera una característica de ésta: su carácter tradicional y --anacrónico con respecto al cambio de otras estructuras de la sociedad. A una serie de descubrimientos y avances científicos y técnicos, el conoci--miento que se impartía en la escuela burguesa permanecía sin cambios. A mediados del siglo XVII aparece la Didáctica Magna de Amós Comenius. - La obra de Comenius representa la función e ideales educativos de su tiempo. Se aboga por la funcionalidad de la educación, que sea práctica y que --ahorre tiempo. "Sólo haciendo se puede aprender a hacer, escribiendo a --escribir, pintando a pintar" ( 86 p. 153). En cuanto a la función de la edu--cación, ésta se sigue sosteniendo como instrumento de dominio de las cla--ses poderosas. En el siglo XVIII, al escribir Rousseau su Emilio, lo hi--zo pensando en un joven de la clase acomodada; en la misma línea están - las ideas pedagógicas de Basedow de Condorcet y Pestalozzi, sólo por nombrar algunas de las figuras relevantes de ese período.

Las proposiciones pedagógicas de Condorcet representan realmente un avance significativo, sin que por esto pueda negarse que este educador sea uno de los mejores representantes de la burguesía. Aboga por una instrucción o formación, obligatoria y gratuita, una instrucción pública que --ponga en manos de todos la cultura, para lo cual es necesario que los re--

cursos también estén universalmente disponibles.

Aunque este pensador considera que el Estado es el que debe proveer una educación gratuita, se opone terminantemente a que éste intervenga u opine con respecto a lo que deba enseñarse. De esta forma, en la escuela no debía prevalecer ningún credo político, ni tampoco religioso. Libertad de conciencia de enseñanza y no monopolio del Estado, escuelas públicas y privadas sin intervención del Estado. Las proposiciones de Condorcet no pueden ser más positivas; sin embargo, es interesante la aclaración que hace Ponce: "... mientras el poder del Estado continuaba en manos de la clase enemiga -la monarquía-, había que impedir a toda costa -el control de ese Estado en las escuelas; quitarle, además, la designación de los maestros y reclamar la existencia de escuelas particulares -en este caso burguesas-, en cuya fundación el monarca no debía intervenir. Mas -tan pronto la burguesía tomó en sus manos la máquina del Estado, Condorcet afirmó de inmediato que la vigilancia y la dirección del Estado eran necesarias" ( 87 p. 176).

Puede verse, pues, cómo la función social de la educación no sufría menoscabo; si bien cambiaba de manos -de la monarquía a la burguesía-, éstas eran las que seguían teniendo el poder.

A mediados del siglo XIX, los intereses de la burguesía exigían preparar a las clases trabajadoras. Era necesaria una educación primaria para las masas trabajadoras y una educación superior para los técnicos. Pe

ro estas exigencias en el terreno de la educación, eran aplicables sólo para las clases trabajadoras; los ideales educativos para los hijos de la clase burguesa, no se relacionaban con trabajos manuales y técnicos.

La enseñanza divorciada del trabajo productivo, iniciada con la aparición de clases, se hace aún más evidente dentro de la burguesía capitalista. La producción es lo más importante para ésta y entonces se preocupa por preparar mejor a los que se van a encargar directamente de ella. La burguesía es congruente con sus ideales, ha aprendido cómo hacer para que los demás produzcan más, y así, transmitiendo el conocimiento adecuado a las clases que deben trabajar, impiden a éstas la apropiación de la cultura. "... mientras que nuestra imperfecta organización social prohíba al gran número el acceso a la cultura moral e intelectual es necesario que el pueblo "aprenda" a través de las clases medias, a pensar, querer y actuar" (88 p. 185).

Se puede decir, pues, que la función social de la educación, nacida en el seno de las clases poderosas, logra para éstas una situación social sin superiores. Así, la educación se convierte en el pilar de apoyo más poderoso de la división social de trabajo.

De esta manera, a través de la historia del ser humano, la preparación o formación de las clases dominantes y las de las clases productoras, se han mantenido sin contacto ni principios comunes de contenido y de método.



Aunque prácticamente enseñanza y trabajo -dentro de las clases productoras-, se unen a partir de la moderna Revolución Industrial, debido a -la expansión de las fábricas, no obstante este proceso se caracterizó por la imposición -de organización, tradición y métodos-, de las estructuras de las clases privilegiadas.

#### IV. TESIS PEDAGOGICAS DERIVADAS DEL PENSAMIENTO DE MARX.

Para llegar a un desarrollo pleno de las fuerzas productivas y a la -recuperación de la omnilateralidad del hombre, Marx y Engels propugnaban por la eliminación de la propiedad privada, la división de trabajo, la explotación y la unilateralidad del hombre. Lenin, en 1897, al criticar la proposición de una reforma educativa -en la polémica contra los populistas-, argumentaba lo inútil que resultaría para las nuevas generaciones la separación de la enseñanza del trabajo productivo. Tal separación imposibilitaría alcanzar el nivel en el que se encontraban en esos momentos la técnica y los conocimientos científicos. En 1920, al trazar la perspectiva comunista, aseguraba -de acuerdo al pensamiento ya desarrollado por Marx en su Crítica al Programa de Gotha de 1875-, el desarrollo omnilateral del hombre, una vez lograda la supresión de la división del trabajo, y por lo tanto entre trabajo intelectual y físico (89).

La necesidad de un desarrollo omnilateral -desarrollo total, completo, multilateral en todos los sentidos de las facultades y de las fuerzas -

productivas de las necesidades y capacidad de satisfacción- es imperativa - frente a la realidad de la enajenación humana. Sin embargo existe "un nexo recíproco por el cual el individuo no puede desarrollarse unilateralmente, si no se tiene una totalidad de fuerzas productivas y una totalidad de las --- fuerzas productivas no puede ser dominada, más que por la totalidad de los individuos libremente asociados" (90).

En los Manuscritos de 1844, aparece por primera vez la expresión - unilateral, en la relación que establece Marx entre hombre-naturaleza en el trabajo. Las implicaciones pedagógicas de la imagen del hombre omni-- lateral, sugieren que para la reintegración de la unilateralidad del hom-- bre, es necesaria la reunificación de las estructuras de la ciencia, con la - de la producción.

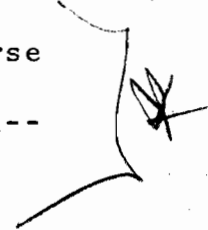
A. Gramsci rechaza el determinismo y el innatismo pedagógico, por que éstos no se adaptan a la concepción del hombre como formación históri-- ca. La conciencia del niño no es algo individual, sino el reflejo de la parte de sociedad civil de la que el niño forma parte, de las relaciones sociales - que se crean en la familia, en la vecindad, en el pueblo, etc.

El maestro es un dirigente que opera en un sector particular, la es-- cuela y la educación. El educador debe adquirir conciencia crítica de su -- ser y de su función directiva en la sociedad. Es maestro sólo aquel que es -- tá en condiciones de representar la conciencia crítica colectiva y, por lo -- tanto, puede actuar como elemento de unión entre el ambiente y el que se -

está educando.

Gramsci habla de un elemento necesario en la educación: la coe-  
 r-  
 ción, pero no como autoritarismo, sino como respuesta a una necesidad his-  
 tórica de acuerdo a las líneas de la realización de aquel conformismo diná-  
 mico racional y social. Un conformismo no impuesto sino deseado y acepta-  
 do libremente en el cuadro del desarrollo racional de la personalidad del ni-  
 ño, según una idea del desarrollo mucho más amplia y compleja que la sim-  
 ple espontaneidad del naturalismo o de la actividad por la actividad, de al-  
 gunas corrientes pedagógicas activistas contemporáneas. Si el conformis-  
 mo y la autoridad son necesarios, no hay que detenerse en ellos, sino hay  
 que superarlos, de manera que la autoridad establezca la libertad y ésta se  
 conforme cada vez más por su contenido, a la autoridad. La escuela, dice  
 Gramsci, debe ser el vehículo de enlace entre el mundo del trabajo y la --  
 construcción del nuevo humanismo y la nueva cultura. Los valores del hu-  
 manismo se deben socializar, y para ser socializados se debe superar la -  
 dicotomía existente entre trabajo intelectual y trabajo manual. El trabajo  
 es el componente de la instrucción. La instrucción-trabajo, debe signifi-  
 car mantener el contacto con la realidad histórica de la técnica y de las ne-  
 cesidades de la vida, de manera que el mundo de las relaciones humanas -  
 sea llevado de nuevo al hombre, y la técnica se someta a la libertad pro--  
 ductiva de éste.

Para Gramsci, el papel del intelectual orgánico es el de mezclarse  
 activamente en la vida práctica, como constructor, organizador "persua--



sor permanente"; debe alcanzar la concepción humanística histórica, pasando de la técnica-trabajo a la técnica-ciencia. Si no se alcanza esta última fase, el intelectual no pasa de ser un "especialista" y no puede llegar nunca a dirigente -un especialista más político-.

Entre intelectuales e individuos debe existir la misma unidad que existe entre teoría y práctica. Esta es la única manera de tener organicidad de pensamiento y estabilidad cultural. De hecho se puede decir que los intelectuales hacen bloque intelectual y social con los procesos de los que han elaborado y hecho coherentes los principios y los problemas que plantean con su actividad práctica. El intelectual que propone Gramsci, no debe encerrarse en las investigaciones abstractas separadas de sus términos reales, que son aquellos en los que el pueblo siente y vive el problema. Debe llegar a una formulación orgánica superior, en la que el "sentir" del pueblo se transforme en "entender" y, por lo tanto, en comprender. Es en esta forma como el intelectual se convierte en el dirigente de todo el movimiento de elevación del pueblo. El contacto entre intelectuales y demás individuos, es necesario para construir un bloque intelectual que haga políticamente posible un progreso intelectual de masa y no sólo el de unos pocos grupos intelectuales (9)].

Puede verse, pues, que las tesis pedagógicas derivadas del marxismo sostienen que la integración de la enseñanza con el proceso del trabajo conduce a la formación omnilateral del hombre, formación opuesta a la que deviene del proceso de enseñanza donde se enfatiza, por ejemplo, la -

especialización. La especialización unilateraliza el individuo y consecuentemente mantiene la estratificación de los grupos sociales. La unilateralidad conduce a la formación de caracterizaciones individuales y éstas, de acuerdo a Gramsci, no son sino un producto histórico que pueden suprimirse de la misma manera, históricamente. La formación de hombres omnilaterales, a través de una enseñanza integrada al trabajo mismo, puede contribuir a tal supresión. Para Gramsci la integración del trabajo se da como momento educativo dentro del proceso autónomo y primario de la enseñanza "desarrollar en los niños la capacidad de trabajar industrialmente en un proceso escolar coordinado con la fábrica, pero autónomo con respecto de ésta" (92).

Las tesis pedagógicas derivadas del marxismo no hacen alusión a un carácter individualista, sino social, con capacidad de transformación, tanto de la sociedad como de la naturaleza, se aleja de presupuestos moralistas y se basa en la crítica de las estructuras básicas.

#### V. LAS CONCEPCIONES PEDAGOGICAS DERIVADAS DE MARX EN LA PRACTICA.

La práctica de las concepciones marxistas en el campo de la educación es actualmente una realidad en Cuba. La enseñanza y la cultura en Cuba estuvieron condicionadas por potencias extranjeras -primero España y después EEUU-, cuyo interés primordial consistía en defender, mantener y prolongar el sometimiento cultural. Fue a partir del triunfo de la Revo-

lución Cubana -1959-, cuando se superó tal dependencia y se hizo posible la extensión del conocimiento a todos y cada uno de los cubanos. Sólo así, a través de la universalización del conocimiento, se podría formar, integrar, fortalecer y enriquecer a una sociedad nueva donde se desarrollara también un hombre nuevo. Se planeó elevar la calidad de los servicios educacionales, fortalecer el trabajo pedagógico, fundamentándolo en el marxismo-leninismo, mejorar la organización escolar, revisar y ajustar los planes y programas de estudio, complementar y perfeccionar los libros de texto, guías y base material de estudio en general, y elevar la preparación del personal docente y de dirección.

En la educación cubana, de acuerdo a las concepciones marxistas, es norma fundamental la integración del trabajo de la mente con el manual. La enseñanza está ligada al desarrollo industrial y agrario de la nación. -- Se operó también un cambio de mentalidad en el entendimiento de la función de la enseñanza superior, pues era necesario que el pueblo y no sólo las -- clases con poder económico, tuvieran acceso a la Universidad, por lo que a través de programas de becas se hizo posible que fuera la capacidad y no el dinero el que franquease las puertas de la universidad. No obstante todos los esfuerzos realizados, la Universidad no constituía un servicio docente universal al alcance de quien quisiera recibirlo. El campesino, el -- trabajador, no podían acudir al domicilio histórico de la Universidad. "La ciudad Universitaria, noble objetivo de una época debía dar paso a una Universidad de la nación. Todo el territorio del país habría de convertirse en campus universitario, en espacio cruzado por una red creciente de cáte---

dras y laboratorios donde cada trabajador pudiera convertirse en un estudiante en un trabajador" (93).

De esta manera se haría posible para el obrero y para el campesino la obtención de conocimiento que antes le estaba vedado, y por otro lado el propio estudiante adquiriría un adiestramiento profesional con experiencias inmediatas. Este programa, que parece imposible, se lleva a cabo a través de numerosas filiales, que alcanzan ya territorios muy alejados de los centros de la población. Es así cómo en Cuba se termina con una enseñanza colonizada y tradicional, donde sólo algunas clases sociales podían aspirar a la obtención del conocimiento y donde se subestimaba el trabajo manual.

"El sueño \*10- de una Universidad que cubra al país con su obra, se funda en la certidumbre de que, al hacer del trabajador-estudiante y del estudiante-trabajador un sujeto consciente de la oportunidad y de la necesidad de un cambio histórico, quedan vencidos todos los obstáculos levantados en el camino. Cuando se abre paso el concepto de que la educación es, en lo profundo, una empresa estratégica para arribar a la nueva sociedad, lo fundamental está alcanzado" (94).

La construcción de Escuelas Secundarias Básicas en el campo, cum-

---

\*10 Puede parecer un sueño el tratar de impulsar un cambio de tales dimensiones, si se toman en cuenta las dificultades que existen: déficit de profesores y técnicos, recursos materiales limitados, la lucha contra mentalidades largamente condicionadas por el colonialismo, etc. (Instituto Cubano del Libro, Op. cit., p. 10).

ple fielmente con las tesis pedagógicas derivadas del marxismo-leninismo: coordinación o integración entre el trabajo intelectual y el manual. Esta escuela responde a las realidades y necesidades de la nación cubana. Responde en cuanto a la pedagogía, a las concepciones del pensamiento marxista, que concibe la educación, la formación del hombre, vinculada al trabajo productivo, al trabajo creador. Responde a la posibilidad real de combinar la educación, con el estudio y el trabajo. No es una escuela de especialización, es una escuela en la que se comienzan a realizar actividades productivas, a crear bienes materiales, aparte del trabajo intelectual. Se adquiere una educación general básica con la práctica, en los laboratorios, con círculos de interés científico, con algunas actividades de investigación (95).

Es así como el proceso educativo en Cuba ha alcanzado una nueva dimensión significativa a sus objetivos sociales nacionales: incorpora al campesino, al obrero y al estudiante, en forma dinámica y consciente, al desarrollo del proceso económico.

El divorcio entre el trabajo manual y el intelectual se llevó a cabo, como ya se dijo, en el momento histórico en que la comunidad primitiva se transformó en una sociedad de clases, y posteriormente fue otra etapa histórica —marcada por las luchas del proletariado—, la que reintegró la unidad de los dos campos de desarrollo del hombre. De acuerdo a A. Ponce, —en Rusia, desde los primeros grados escolares hasta la Academia de Ciencias, se trabaja por un mismo objetivo: perfeccionar las técnicas del trabajo



jo colectivo, ya que éste es el camino que puede conducir a que cada hombre que trabaja, disfrute de una vida digna, liberada y culta.

Desde la usina -campo o taller de trabajo en la fábrica-, o desde el koljós -granja colectiva-, el obrero o el campesino se desarrollan a través de un sistema de enseñanza que ha logrado unificar al taller y a la Universidad. En el sistema de la escuela proletaria "las organizaciones de cada fábrica mantienen con la escuela una especie de contrato de solidaridad y ayuda mutua; la usina se compromete a ayudar a la escuela en la organización del trabajo escolar y en la enseñanza técnica de los alumnos, admite a los alumnos de los grados superiores en sus propios talleres, bajo la vigilancia de los ingenieros y obreros calificados, y pone a disposición de los maestros los conocimientos relativos a la producción... La escuela asume a su vez, la tarea de liquidar el analfabetismo y la incultura de los obreros adultos y gracias a los esfuerzos de los alumnos y maestros, organiza conferencias y conversaciones y participa en los cursos nocturnos..." (96).

Es así como a través de un trabajo conjunto del sistema de producción y el de enseñanza en Rusia, se busca la formación omnilateral del individuo. El niño aprende a participar activamente en su sociedad, junto al adulto, y adquiere desde una edad temprana conciencia de clase, pero de clase para sí, que implica, de acuerdo a Marx, que el individuo adquiera conciencia del papel histórico que desempeña y que, por lo tanto, sabe lo que quiere y a lo que aspira.

## VI. NUEVAS ESCUELAS DE ENSEÑANZA.

A principios del siglo XX surge dentro del campo de la educación lo que se ha dado en llamar la Revolución Pedagógica. El surgimiento de ésta se produce por el avance que logran las ciencias biológicas y sociales y la propia Psicología.

De esta forma, en el campo pedagógico la enseñanza parte del interés y la experiencia del niño. Ya no es la disciplina autoritaria, sino la autodisciplina, y se busca como meta que el conocimiento, por sí mismo, se convierta en el mejor reforzador. \*11.

Entre los teóricos de la educación y pedagogos de esta época, se encuentran J. Dewey, quien funda en 1896 la Escuela Experimental de Chicago; Rosa Agazzi, en 1898, propone la fundación de una escuela maternal; en 1896 Ferreire funda en Ginebra el Bureau International des Ecoles Nouvelles; P. L. Laberthemiére, en 1901, publica su "Teoría de la Educación"; Claparede, en 1909 escribe su "Psicología del Niño" y "Pedagogía Experimental"; la Doctora Montessori establece en Roma la primera "Casa dei Bambini".

Con la Primera Guerra Mundial surgen nuevas inquietudes dentro --

---

\*11 A. Ponce divide en dos grandes corrientes este movimiento pedagógico: La "Metodológica", que se fundamenta en los principios señalados, la corriente "Doctrinaria", que tiene como objetivo el logro de una "nueva imagen del hombre". Esta escuela exige al Estado limite su intervención y se convierta en un "Estado Cultural". Los seguidores de ésta suponen que la educación es el medio a través del cual se puede transformar la sociedad (A. Ponce, Op. cit., pp. 197-199).

del campo pedagógico y se hace experimentación en nuevas direcciones. Así, - aparece la escuela de Summerhill, "El Plan Dalton" "Técnica Winetka", el - "Plan Howard"; en Francia Roger Cousinet experimenta "El trabajo libre por - grupos, Makarenko dirige las colectividades soviéticas y en Australia y la --- Gran Bretaña surgen instituciones con carácter psicoanalítico. Entre las co- rrientes más modernas destaca C. Freinet, quien lucha por una verdadera edu- cación popular; surge la pedagogía cibernética; la pedagogía institucional, la - no-directiva y aquellas corrientes que pueden calificarse de anti-escuela" ( 97).

En la actualidad, uno de los grupos pedagógicos franceses, cuyo princi- pal exponente es G. Mialaret, considera que debe existir un equilibrio entre las exigencias sociales y los derechos del individuo, y que por lo tanto, la educa- --- ción y la sociedad deben estar uno al servicio del otro. La escuela es una institu- ción que debe reflejar la sociedad y debe ser un elemento de la transformaci- ón de la misma. La educación debe mantener una actitud prospectiva y, por lo tan- to, debe participar en la determinación y en la creación del hombre de la socie- dad del mañana. \*12 (98 ).

---

\*12 A. Ponce se pregunta si la "doctrina" de la nueva educación coincide -- con el ideal socialista. A esto responde que son tan enormes las dife- -- rencias que hasta parece una burla demostrarlo. Dice que aunque la -- nueva educación se propone construir un hombre nuevo, esto lo hace a partir de la escuela de la burguesía. Esperar que el Estado burgués se comprometa a no intervenir y a que el maestro llegue limpio de toda -- mentalidad de clase, es esperar un absurdo. Pedirle al Estado que se desprendan de la escuela es como pedirle que se desprenda del ejército, la policía o la justicia. Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama, y si alguna vez parece que no es así, es porque la palabra de los teóricos oculta, a sabiendas o no, las exigencias de la clase que re- presentan. (A. Ponce, Op. cit., pp. 209-215).

Dentro de las corrientes pedagógicas, cuyos ideales se dirigen a la obtención de una pedagogía popular, se encuentra aquella representada por C. Freinet. El trabajo debe ser el principio, el motor y la filosofía de la pedagogía popular. Del logro de este principio se desprenderán todas las otras adquisiciones. La escuela fundamentada en una sociedad de trabajo, unificará a ésta con la realidad social. Puede verse que, en cierta manera, la postura de Freinet se adhiere a algunos de los principios pedagógicos derivados del marxismo. Freinet coincide también con Makernko en el énfasis hecho en lo colectivo. Ambos autores consideran que la colectividad es el medio y el fin de la educación.

Uno de los principios comunes de los seguidores de la escuela nueva se refiere a que la enseñanza debe centrarse en el alumno, lo cual lleva a la no-directividad. Sin embargo existen diferentes grados de aceptación, -- entre éstos, de tal principio.

La Enseñanza Programada puede considerarse, en cierta manera, como parte de la corriente no-directiva. Los objetivos de ésta son el autoaprendizaje y el auto-control. En los programas de enseñanza, el maestro deja de ser un agente represivo, lo cual favorece un desarrollo más libre en las relaciones alumno-maestro.

C. Rogers es el representante de la enseñanza "centrada en el alumno" --no-directiva--, más destacado. Para Rogers el papel del maestro es el de facilitador del aprendizaje. Educar no se debe limitar a la transmi-

sión del conocimiento, pues esto no conduce al crecimiento (growth) o desarrollo de la personalidad. Para Rogers, la clase magistral es útil cuando los alumnos la solicitan y como un medio de esclarecimiento de cuestiones que ya se han discutido. Este autor no propone la supresión del maestro, por lo que aboga es por un cambio de función. Igualmente pide la abolición de exámenes y se inclina por la auto-evaluación. La evaluación debe reflejar un criterio conjunto, donde el maestro y los alumnos participen por igual.

C. Rogers ha tenido éxito en la aplicación de sus principios pedagógicos a nivel universitario. Sin embargo, parece ser que en los niveles primarios los resultados han sido opuestos.

La posición de este autor deriva de su entrenamiento terapéutico, en el que uno de los principios fundamentales se refiere a la aceptación incondicional del individuo, así como de la existencia en éste de una capacidad real y potencial para el logro de su propio desarrollo.

Al autoritarismo, engreimiento y superioridad del maestro, que todo lo sabe y quien siempre tiene razón, Rogers opone uno cuya relación sea de respeto al ser humano y de igualdad. \* 3 (99).

---

\*13 Rogers hace a un lado las implicaciones políticas e ideológicas que conlleva todo sistema educativo. Si bien los principios que postula tienen un alto contenido humano, la aplicación acrítica de éstos sólo tendrá una función mediatizadora opuesta al cambio social.

La Escuela Institucional se considera de carácter contestatario. Se busca la auto-gestión social y pedagógica. Se caracteriza por la ausencia de poder, es decir, el maestro renuncia a su función de representante de éste. Se trabaja en grupos y es a través de la iniciativa de los componentes de éstos, como ellos mismos se proporcionan instituciones satisfactorias.

El maestro es el monitor del grupo y no participa hasta que considere que éste está integrado. Su papel es el de "consejero técnico", a través del cual transmite el conocimiento. Los métodos de la escuela institucional para adultos -universidad, preparatorias, etc.-, se fundamenta desde luego en el mismo principio de la no-directividad, así como en la amplia utilización de las técnicas de grupo, que aporta la Psicología Social.

Los seguidores de la Pedagogía Institucional parten del supuesto de que la auto-gestión pedagógica no se realiza si no existe un mínimo de auto-gestión política. Opinan que "el cruzarse de brazos, considerando que los cambios educativos se producirán solamente después de una revolución realizada por la clase obrera, es una postura quizá cómoda, pero profundamente conservadora (100).

El hecho -dicen los pedagogos institucionalistas-, de que la educación haya tenido hasta ahora la función de perpetuar el orden social existente e impedir toda posibilidad de transformación, no implica que no pueda ser usada en sentido contrario.

Por último se verán, a grandes rasgos, las ideas pedagógicas de -- una importante figura del campo intelectual latinoamericano: P. Freire.

Freire aprovecha el momento político que le brinda el gobierno "populista" de Goulart, para poner en práctica una pedagogía destinada a rescatar --a través de la alfabetización--, a aquellos grupos de individuos que, como dice Freire, se encontraban inmersos en la "Cultura del Silencio". Con esta expresión, el autor caracteriza a los pueblos subdesarrollados, a quienes se les ha privado de la palabra y en los que, como consecuencia de una continuada colonización económica y cultural, en los individuos no existe -- una toma de conciencia, y como si esto fuera poco, legitiman la opresión.

De esta manera, alfabetización, para Freire, equivale a la liberación del oprimido, y educación significa la "toma de conciencia crítica de la realidad, de modo que lleve a actuar, a reaccionar de una manera efectiva".

De acuerdo a este autor, sólo dos posiciones son posibles en la pedagogía: transmitir un saber que favorezca el stablishment, o a través -- del mismo provocar la toma de conciencia --en el pueblo--, de su situación objetiva. No es la contrapropaganda --propaganda ideológica contra el orden establecido--, sino la instrumentalización de los medios necesarios que lleven a la clarificación de la situación concreta, lo que libertará a los oprimidos.

Para Freire, la educación es dialéctica, el hombre y el mundo se -

relacionan permanentemente. El hombre, al transformar al mundo, se -- transforma a sí mismo. Por lo tanto, sin praxis-reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, no es posible la superación - de la contradicción opresor-oprimido.

Freire habla de dos momentos de la pedagogía del oprimido:

1. Los oprimidos descubren el mundo de la opresión y se comprometen en la praxis con su transformación; y
2. Transformada la realidad opresora, la pedagogía deja de ser -- del oprimido para pasar a ser la de los hombres en proceso permanente de liberación (101).

Opina este autor, que en la escuela existe una especie de enferme-- dad, que consiste en narrar y siempre narrar, verbalismo alienante, que - es igual a sonido, pero no a significado. Frente a esta situación, él propone una relación entre educando-educador, de tipo discursivo y disertador, - frente a una educación con concepción "bancaria" -depositar en los educa- dos el contenido- una educación libertadora o problematizadora que supere la contradicción educador-educando, de tal modo que al conciliarse los po- los, se hagan ambos simultáneamente educadores y educandos.

En la educación "bancaria" se parte de un orden jerarquizante. El- educador es el que sabe, el que piensa, el que habla, etc. Por lo tanto, su misión, adaptación, conformismo, indecisión, carencia de juicio crítico, -



etc., serán las características del educando. Así, la función del educador es la de "domesticar", "apaciguar", "adaptar" al educando al mundo, de tal modo que a más "educados" serán más adecuados.

"La educación como práctica de la dominancia... al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende dentro de su marco ideológico, es inoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión" (102).

Por otro lado, la educación libertadora o problematizadora es un acto cognoscente, "como situación gnoseológica en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador por un lado, educandos por el otro" (103). La educación problematizadora de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad.

Para Freire, es esencial la libertad en la pedagogía, por lo tanto - su técnica alfabetizadora parte de unidades de enseñanza llamada "círculos de cultura". En éstos, el que enseña no tiene rol de profesor, sino de coordinador, que toma conciencia junto con el grupo de la situación que viven. El coordinador dialoga con los componentes del grupo -primer acto de concientización-, para obtener de éstos aquellas palabras de uso corriente en el medio en que se desenvuelven. Estas palabras son la clave del proceso de aprendizaje, puesto que son las que tienen sentido para el alfabetizado. Así, Freire, logra hacer del analfabeta un agente activo de su propio apren

dizaje y logra que el propio método de alfabetización sea el instrumento de concientización (104).

Freire ha comprendido, que para la realidad social de los pueblos latinoamericanos, la instrucción puede constituir una trampa si ésta está encaminada a la mera transmisión de conocimientos hacia la obtención de mano de obra más o menos cualificada. De aquí su insistencia en una toma de conciencia, de una postura crítica que permita al hombre transformar su medio y, por lo tanto, transformarse a sí mismo.

## VII. CRITICAS Y CONSIDERACIONES.

Se plantearán dos posiciones de crítica con respecto a las escuelas de la Nueva Pedagogía, que se desarrollaron a partir del siglo XX.

Una de estas posturas dice que los planteamientos que hacen los exponentes de las nuevas corrientes pedagógicas, son fundamentalmente de carácter político. Así, puede verse que los ataques dirigidos a la escuela se basan no tanto en sus deficiencias físicas -falta de edificios, instalaciones, materiales, etc. - o técnicas -programas inadecuados, carencia de profesores bien preparados, etc. -, como en la función de ésta -la escuela- al servicio de las clases y países dominantes, en detrimento de las clases dominadas.

Partiendo de esta característica general de las corrientes de la Nueva Pedagogía, hay pedagogos que al considerar que es escuela y sociedad

se encuentran en interacción, afirman que es tan utópico esperar que se produzca una revolución social y política para cambiar la escuela, como pensar que tal revolución ha de surgir de ésta. De aquí que propongan como alternativa una democratización simultánea de la enseñanza y de la sociedad. Esta posición, que puede parecer de compromiso o reformista, es la de aquellos que del análisis de la realidad se dedican a la práctica pedagógica.

Otra postura más radical, representada por los que apoyan la no-directividad extrema, pretenden agravar la crisis educativa para que acelerando la descomposición de la sociedad se impulse de este modo un cambio de tipo revolucionario (105).

Por otro lado, la segunda de estas posturas asegura que las corrientes de la "Nueva Educación" se esfuerzan en tomar una actitud intermedia entre el fascismo de la burguesía y el socialismo del proletariado.

Los teóricos de estas corrientes representan a individuos desarraigados de un sistema de convicciones, que todavía no están instalados en otro. Por lo tanto, su posición es ambigua y no se atreven a llamar a las cosas por su nombre -lucha entre las clases- ni a actuar para dar respuestas a las grandes cuestiones. De aquí que sus posiciones sean una aporía. Este hallarse sin camino, no representa otra cosa que las raíces económicas de clase social.

Estos teóricos están abiertos a la innovación, pero dentro de la pon

deración. No pueden entender que la educación no es un fenómeno accidental dentro de una sociedad de clases y que sólo una transformación desde la misma base del sistema económico que la sustenta, puede renovarla de verdad. Por lo tanto, los pequeños retoques, lejos de transformar la sociedad, representan una esperanza absurda, y lo que es peor, una utopía que a la larga es reaccionaria, porque sirve para mediatizar, calmar las inquietudes, etc. (106).

## INTRODUCCION

### SEGUNDA PARTE

La educación es una actividad social, por excelencia, que no puede sustraerse por razones de su propia actividad, de funciones políticas e ideológicas. Estas funciones la convierten en una práctica potencialmente coadyuvante a la transformación social.

Sin embargo, la historia demuestra cómo la educación ha tenido una función de dominio y cuan efectivamente ha colaborado en favor de los intereses de las clases y países dominantes.

En México, al igual que en tantos otros países, la educación mantiene su función clasista, apoya eficientemente la división social del trabajo y posee mecanismos reguladores que favorecen de manera selectiva la formación de cuadros medios y superiores para satisfacer las necesidades de la burguesía. De la misma manera alimenta a la sociedad de trabajadores "calificados" como no-calificados a partir de la inmensa población "frustradamente estudiantil" que el sistema educativo ha eliminado de sus niveles escolares primarios. \*<sup>1</sup>

---

\*<sup>1</sup> Este punto habría que retomarlo a la luz de los más recientes acontecimientos. El día 5 de septiembre de 1976 aparece la noticia de la orden dada por el Secretario de Educación Pública, en relación a que los niños de primaria no podrán ser reprobados.

Pablo Latapí no puede ser más claro cuando afirma que:

El sistema educativo funciona como reflejo del aparato burocrático y del sistema social en su conjunto con la finalidad de impedir el aprendizaje y dificultar el acceso a una escolaridad superior. Esta manera de funcionar está condicionada principalmente por la necesidad del sistema social de filtrar a los individuos más aptos, conforme a criterios teóricos de mérito, para los empleos sociales de mayor prestigio y remuneración (107 p. 171).

Ahora bien, en la escuela, el proceso de socialización, la forma y el contenido de la educación, entre otras cosas, contribuyen al mejor cumplimiento de la función de dominio de ésta. Los métodos de enseñanza tradicional en cuanto a contenidos y forma han mostrado su eficiencia como facilitadores de tal función, la prueba de esto queda evidenciada en la larga sobrevivencia de éstos a pesar no sólo de los cambios y reformas educativas sino hasta de las transformaciones sociales habidas a lo largo de la historia.

La forma de enseñanza tradicional favorece el que la escuela se constituya en un medio artificial en donde a través de la disciplina y medios de coerción se logra que el que aprende se libere gradual pero en forma continua de sus "impulsos" y ceda -se conforme- a los modelos que se le presentan. Los métodos de la enseñanza tradicional se basan en una estructura piramidal que va de lo simple a lo complejo, lo que la hace repetitiva, hace énfasis en el memorismo y formalismo. El sistema descansa en la autoridad del que enseña, y éste funge como "orador". Por otro lado, el buen funcionamiento del sistema exige el mantenimiento de

"distancias" entre el maestro y el estudiante.

Antecedentes del Presente Proyecto sobre el que se basa el Modelo de Enseñanza de la Psicología Social (MEPS).

La enseñanza de la Psicología Social se venía realizando -hasta el año de 1973- de acuerdo a los lineamientos generales que caracterizan a un sistema de enseñanza tradicional. A este hecho se sumaba un contenido temático repetitivo a lo largo de las diferentes materias que constituían el programa académico. Los textos y material de consulta eran en su gran mayoría de origen extranjero; la información metodológica -en lo fundamental- seguía una aproximación de carácter funcionalista y/o estructuralista. Esta parcialización del conocimiento constituía uno de los principales factores del descontento de la población estudiantil del área de la Psicología Social. Como consecuencia, era vigente un sentimiento de "saturación" en el estudiante y esto no sólo incrementaba el interés por aproximaciones que no se revisaban sino que se cuestionaba la utilidad y la razón de ser de la Psicología Social. Además, el conocimiento que se ofrecía al estudiante era de carácter verbalista alejado de la realidad social y desde luego, sin la instrumentalización necesaria requerida en el ejercicio profesional.

El "clima de malestar general" no era más que el reflejo del conflicto o agudización de las contradicciones que provocaba, por ejemplo, el utilizar métodos tradicionales en la enseñanza de una juventud fuertemente sensibilizada, posiblemente como una respuesta reactiva

-como diría Brem- a la continua exposición de ésta a instituciones sociales coercitivas y autoritarias; a la difusión de un contenido altamente dependiente y poco significativo a las necesidades de la realidad social nacional; a las expectativas que se forma el estudiante que se adscribe a esta área, en cuanto a lo que puede ofrecerle la Psicología Social como práctica teórica y social, etc.

Fue pues, una situación de conflicto la que señaló la necesidad de un cambio y fueron las inquietudes de una juventud estudiosa quienes apresuraron dicho cambio. Pero fueron también los profesores -en su mayoría gente joven- quienes con su entusiasmo y decidido apoyo lo hicieron posible. El Dr. H. M. Cappello fundador del departamento de Psicología Social merece un especial reconocimiento. En aquel entonces, en su calidad de Presidente del Colegio de Profesores del mismo departamento y siendo uno de los profesores más entusiastas, frente a un posible cambio, presentó a los integrantes del departamento un ante-proyecto que contempla la reestructuración del área.

Un estudio de la situación académica por aquel entonces vigente y el ante-proyecto arriba mencionado sirvieron de base para que la autora del presente trabajo -a cargo de la jefatura del departamento- y la maestra A. Tishler Fuks -como coordinadora del mismo- se avocaran a



la elaboración de un proyecto de cambio social dirigido. \*<sup>2</sup> Fue así, que en el primer semestre académico del año de 1974 se llevó a la práctica dicho proyecto como un estudio exploratorio que proporcionara información para el logro de una mejor implementación del mismo.

El Modelo de Enseñanza de la Psicología Social (MEPS) se basa en un proyecto de investigación, que más adelante se expone, que se ha ido modificando -a partir del exploratorio elaborado en 1974- de acuerdo a las experiencias obtenidas que incluyen tanto fracasos como éxitos. Se parte del supuesto de que todo trabajo científico o que por lo menos que pretende serlo, es perfectible. De aquí, que el presente proyecto que fundamenta el MEPS y que en seguida se expondrá requerirá cambios y un afinamiento constante para que el MEPS se encuentra cada vez más próximo a las metas que se propone.

---

\*<sup>2</sup> Este primer proyecto de tipo exploratorio elaborado conjuntamente con la Maestra Tishler puede consultarse en la Biblioteca de esta Facultad bajo el nombre: "Un Proyecto Piloto Académico y Administrativo de un Departamento Realizado a Través de un Proceso de Cambio Social Dirigido".

## CAPITULO IV

### PROYECTO Y LINEAMIENTOS GENERALES DE LA INVESTIGACION QUE FUNDAMENTA EL MEPS.

Se entiende por "modelo de enseñanza" a la representación simplificada -puesto que éste sólo muestra parte de las características de la realidad que representa- y abstracta que sistematiza los procedimientos que se efectúan dentro de un dado proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, en el presente trabajo se entiende por proceso de enseñanza-aprendizaje a una actividad o práctica social que se caracteriza por su sistematización y planificación y en la que los individuos participan, comparten y se transmiten información basada en la experiencia directa o indirecta, se influyen mutuamente y se transforman. Subyacente a la dinámica de esta actividad se encuentra el proceso de aprehensión de la información que se está manejando así como la del conocimiento que deriva de las experiencias conjuntas, todo lo cual, va a traducirse en cambios comportamentales de los que participan en el acto de enseñanza-aprendizaje.

La efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje descansa, en parte, sobre la enunciación y clarificación de metas u objetivos. De acuerdo a Krathwhl (1971) objetivos son aquellos fines, metas o propósitos que se pretenden alcanzar en un sistema de educación.

Los objetivos son importantes porque -bien definidos- facilitan y

dan eficiencia a la acción enseñanza-aprendizaje. Es decir, los objetivos definen marcos de referencia, orientan la acción educativa y pueden constatar el logro o no logro de los mismos.

Para los fines del presente Modelo de Enseñanza de la Psicología Social se han clasificado los objetivos de la siguiente manera:

OBJETIVOS DEL MEPS

---

MEDIATOS	DISCIPLINARIOS
INTERMEDIOS	PROFESIONALES PSICOSOCIALES ACADEMICOS
INMEDIATOS	APRENDIZAJE

---

DEFINICION DE OBJETIVOS.

I. Objetivos Disciplinarios:

Los objetivos disciplinarios son aquellas metas relacionadas con la Psicología Social como ciencia. Así, alcanzar dichos objetivos significaría lograr a través del MEPS -actividades, forma y contenidos- la transformación de la propia Psicología Social.

Una Psicología Social transformada representaría -en el nivel de su práctica empírica- a una disciplina liberada y rescatada de los elementos ideológicos que la mantienen en la dependencia intelectual y cultural impuesta hasta ahora por la metrópoli. Así, la Psicología Social transformada sería

capaz de responder a las necesidades psicosociales de la realidad social nacional. De la misma manera, sería una disciplina liberada de los elementos ideológicos internos representantes de los intereses de las clases dominantes.

En el nivel de su práctica teórica -adquisición del conocimiento- la Psicología Social transformada representaría a una disciplina que ya habría trascendido un sistema de conocimientos primarios basado en la práctica empírica observacional de lo concreto y por lo tanto contaría con un sistema conceptual o cuerpo teórico general en el cual adquirirían significado sus teorías particulares.

Se acepta que los objetivos disciplinarios arriba mencionados representan una meta por demás ambiciosa. Igualmente se reconoce que la autora del presente trabajo se expone a ser calificada de simplista o ingenua por esperar que a través del proceso que implica el MEPS se pueda alcanzar tales objetivos. Sin embargo, el logro o no logro de éstos, sólo podrá constatarse a largo plazo y como se dijo anteriormente el MEPS tendrá que ir sufriendo cambios a partir de los resultados que se vayan obteniendo. Buscar nuevas salidas a un problema dado, por simples que éstas parezcan ser, provoca, por lo menos, respuestas críticas que pueden conducir a otros estudiosos mejor dotados a la búsqueda de mejores soluciones que permitan alcanzar tales objetivos.

Un segundo objetivo disciplinario se relaciona con los individuos que practican la Psicología Social, es decir, se relaciona con la definición

de una función con significancia del psicólogo social. \*<sup>3</sup> Entre estos dos objetivos no existe jerarquización, ni prioridad, ya que existe una interrelación compleja entre ellos y no puede decirse que uno se deriva o deriva al otro. Más bien, ambos serán el resultado de un proceso dinámico donde se encuentran involucradas circunstancias, condiciones y procedimientos que pueden facilitar el surgimiento y logro de los mismos. Por otro lado, se asume que el alcanzar dichas metas va a depender en gran medida del logro de otros objetivos que pueden constatarse a más corto plazo.

## II. Objetivo Profesional:

El estudiante de la Psicología Social, al término de su entrenamiento deberá ser capaz de resolver a través del proceso de investigación aplicada, problemas psicosociales tanto en el ecosistema urbano como en el rural.

¿Significa el contenido que define este objetivo, que el psicólogo social seguirá siendo simplemente un técnico eficiente "solucionador de problemas" al servicio del mejor cliente o al de las necesidades individualistas incluyendo las propias, las del mismo psicólogo social? La respues

---

\*<sup>3</sup> Ver capítulo II, p. 73, donde se define que se entiende por una función con significancia del psicólogo social.

ta es negativa \*<sup>4</sup> se asume por un lado que la experiencia que el estudiante tenga con la realidad social -requisito necesario para cumplir con los objetivos de aprendizaje- en su práctica empírica y teórica lo pondrá en contacto con las necesidades reales de los grupos mayoritarios y por otro lado, que las experiencias que derivará de su propio proceso de formación y preparación -relacionadas con los objetivos psicosociales- sensibilizará a éste de tal modo, que por lo menos producirá como un primer paso que el estudiante cuestione en forma crítica pero constructiva su papel como futuro profesional, como psicólogo social de un país dependiente y como miembro de una sociedad en la que los satisfactores de los que dispone la sociedad se encuentran tan injustamente distribuídos.

El objetivo profesional arriba señalado define al psicólogo social como a un investigador por excelencia. Una de las razones que justifica tal afirmación se deriva principalmente de la complejidad de los proble-

---

\*<sup>4</sup> No debe olvidarse que todo intento de cambio se enfrenta a una barrera difícil de traspasar -resistencia al cambio- constituída por toda clase de limitaciones reales que pueden ser desde aquellas de carácter meramente económico hasta aquellas más sutiles y más difíciles de librar como las de carácter político e ideológico. Existen factores simples a primera vista que dificultan y hacen más lento un proceso de cambio como podrían ser, por ejemplo, hábitos de estudio, pasividad, dependencia, etc. que han sido fuertemente condicionados por las instituciones sociales tradicionales, como la familia, el sistema educativo, etc. De esta manera el proceso de cambio es lento, se tiene que empezar con lo que se tiene, tanto en el nivel de los recursos humanos como en el de los recursos materiales. El cambio tendrá que producirse a lo largo y durante el mismo proceso de la tarea.

mas psicosociales. Definir la complejidad de los problemas psicosociales requeriría de un trabajo aparte, por lo que se ha optado por presentar un pequeño muestreo de los problemas que forman parte del campo de trabajo del psicólogo social que hablará por sí mismo de tal complejidad y de la necesidad del proceso de investigación aplicada para la mejor solución de los mismos.

#### APLICACION DE LA PSICOLOGIA SOCIAL.

La Psicología Social opera en dos grandes complejos de la ecología social, el habitat rural y el habitat urbano.

1. El aspecto rural. La población rural constituye uno de los campos de estudio y aplicación más importante para la Psicología Social, donde se ocupa de estudiar y proponer soluciones en los siguientes aspectos:
  - a) en el remodelamiento comunitario para introducir mejoras en el nivel de vida de los campesinos por medio del establecimiento de sistemas que permitan la aceptación y participación de los mismos, en el proceso de mejoramiento de sus condiciones de habitación, salud, alimentación, vestimenta y hábitos sociales.
  - b) en el mejoramiento de sistemas de trabajo, mediante la aceptación a la introducción de nuevas técnicas que le permitan al campesino ahorrar esfuerzo y optimizar el rendimiento productivo. El problema de la introducción de nueva tecnología, tal como la mecanización, acuacultura, el uso de semilla mejorada, el conocimiento y uso de

nuevos cultivos, así como la adquisición de nuevas formas de organización y participación es un tema de primerísima importancia en este campo de trabajo de la Psicología Social.

2. El contexto urbano. La ciudad o el contexto urbano se puede considerar como un ecosistema donde la Psicología Social o socioecológica estudia las relaciones entre los organismos o grupos de organismos con su medio ambiente social. Algunos de los campos específicos dentro de dicho contexto donde se estudian variables relacionadas con la motivación, aprendizaje, percepción, anomia social, etc., están por ejemplo:
  1. La planeación urbana, que incluye diversas sub-áreas tales como: unidades habitacionales, programas de planificación familiar, programas de educación y promoción sanitaria, programas de conservación de recursos naturales, programas contra la contaminación, etc.
  2. Los efectos que los medios masivos de comunicación tienen sobre todos los tipos de socialización, su influencia en la agresividad, roles, auto-concepto, estereotipos, etc.
  3. Los problemas derivados de la modernización relacionados por ejemplo con la inmigración campo-ciudad, choques culturales, efectos psicológicos del subempleo, etc.
  4. Programas educativos, en relación con la socialización donde a través del aprendizaje social el niño internaliza normas, valores,



creencias, actitudes que sustenta el marco socio-cultural.

5. Perfiles psicosociales en los problemas de anomia social, donde el interés se centra en problemas relacionados con la drogadicción, alcoholismo, prostitución, criminalidad, etc.

Lo hasta aquí dicho describe sólo algunas de las áreas donde se aplica la Psicología Social dentro de un contexto urbano, al hacerlo se fundamenta en su marco teórico formado por el estudio de los fenómenos y procesos del individuo en relación con su medio ambiente social, trata de descubrir regularidades, para predecir comportamientos, proyectar cambios e implementarlos a través de programas de acción bien definidos.

Ahora bien, considerando que el psicólogo social es un investigador y que por lo tanto, el proceso de investigación aplicada constituye su principal instrumento de trabajo, el MEPS parte de la premisa fundamental de que, es este proceso, el medio didáctico óptimo el que debe implementarse en la actividad enseñanza-aprendizaje de la Psicología Social.

El proceso de investigación aplicada como el medio principal didáctico en la enseñanza de la Psicología Social permite que el estudiante adquiriera simultáneamente conocimiento que proviene de la experiencia acumulada por otros y por lo tanto un conocimiento indirecto, así como la adquisición de conocimiento directo proveniente de la aplicación del primero a la realidad social concreta. Tal procedimiento de enseñanza-aprendizaje permitirá que el estudiante compruebe la efectividad o inefec

tividad del material teórico-metodológico con el que se cuenta en el desarrollo actual de la Psicología Social. Como consecuencia de esta actividad, es de esperarse, que se produzca la construcción de nuevas teorías y/o la reconstrucción o adecuación de las ya existentes que permitan la explicación y solución de los problemas de la realidad social nacional. Por otro lado, el proceso de investigación aplicada, como medio didáctico desarrolla en el estudiante entre otras cosas, un pensamiento crítico y un razonamiento lógico. Ofrece además un conocimiento integrado, con significado, que no puede ser superado por la tradicional "exposición de cátedra" por excelente que ésta sea.

### III. Objetivos Psicosociales.

Los objetivos psicosociales se relacionan con la formación de actitudes, motivaciones, valores, etc., que en última instancia van a cristalizarse en comportamientos académicos y sociales de las partes que integran la actividad de enseñanza-aprendizaje. El propósito fundamental de estos objetivos está dirigido a la formación personal y al desarrollo de comportamientos de grupo. Se asume que el MEPS señala los lineamientos a seguir para establecer las condiciones y situaciones requeridas para que los participantes tengan experiencias que los lleve a reafirmar o a adquirir comportamientos de auto-affirmación, a ejercitar la toma de decisiones, a desarrollar la crítica fundamentada, etc. En suma, los objetivos psicoso-

ciales buscan la implementación de comportamientos que nieguen la posibilidad de conductas de sometimiento en cualesquiera de las formas en que éste puede presentarse dentro de un contexto educativo.

Definición de los Objetivos Psicosociales:

1. Autogestión. Que los estudiantes se responsabilicen de la organización y estructura general de sus pequeños grupos de trabajo, lo cual significa, la elección de los compañeros de trabajo, la selección del asesor del grupo, el establecimiento de las normas internas de su grupo, la selección del problema de investigación y la participación en la solución de los problemas académicos que se presentan en el área.
2. Autoevaluación. Que el estudiante tenga una participación activa en el proceso de su propia evaluación. Esto significa que la evaluación final del estudiante estará dada no sólo por el asesor sino que ésta representará el promedio de pesos dados por el estudiante mismo, por sus compañeros de grupo y por los del asesor.
3. Actividad vs. Pasividad. Que el estudiante se convierta en su propio agente de aprendizaje. Es decir, que éste, busque y obtenga por su propio esfuerzo la información asignada, que la comparta en su grupo a través de su exposición y discusión. Se espera que el asesor refuerze la obtención de información adicional -que no fue asignada- así como el esfuerzo realizado al compartirlo a través de la exposición.

4. Independencia vs. Dependencia. Que el maestro sustituya el rol que tradicionalmente se le ha asignado y asuma el papel de asesor. Dicho papel exige una relación de simetría entre asesor--estudiante. Así, el estudiante no va a depender más ni a delegar sus responsabilidades escudándose en una pasividad denigrante en nombre de una relación de poder, jerarquizada, entre maestro-alumno. Por lo tanto, el papel del asesor es el de un guía que orienta, que aclara dudas, que indica las fuentes de información y que en la solución de problemas propone alternativas pero no los soluciona. El asesor no "imparte conocimiento" más bien lo comparte, el estudiante no "recibe" conocimiento, todo lo contrario, tiene que trabajar activamente para adquirirlo.
5. Interés por el conocimiento mismo. Si se establecen las condiciones y situaciones que exigen los objetivos psicosociales arriba señalados, entonces como una consecuencia natural, el conocimiento por sí mismo será el principal reforzador del estudiante. El estudiante, por iniciativa propia buscará mayor información que la que le proporciona el área, organizará otras actividades, realizará lecturas adicionales, buscará nueva bibliografía para profundizar los temas del programa, etc.
6. Organización Social vs. Expansión Individual. La organización y la estructura de las tareas señaladas por el MEPS están diseñadas en tal forma que favorecen el desarrollo de conductas de cooperación entre los estudiantes. El estudiante trabaja en equipo en pequeños grupos,

esto significa, que cada pequeño grupo establecerá metas comunes, que todos y cada uno de los miembros se responsabilizará por el cumplimiento de tareas que forman parte del logro de las mismas. El estudiante deberá adquirir conciencia de su propia importancia como persona para el mejor desarrollo del grupo pero también aprenderá a valorar la importancia que el grupo tiene como tal para el logro de las metas establecidas.

7. Satisfacción vs. Insatisfacción. Que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Psicología Social sea, más satisfactorio tanto para estudiantes como para asesores, de lo que podría ser el mismo proceso bajo el sistema de enseñanza tradicional.
8. Interés por el proceso de investigación. Que el estudiante valore la importancia del proceso de investigación aplicada como medio para la solución de problemas. Que el estudiante desarrolle los comportamientos requeridos por dicho proceso: objetividad, capacidad de planeación, sistematicidad, organización, razonamiento lógico, juicio crítico, capacidad de análisis, síntesis, etc.

#### IV. Objetivos Académicos.

##### I.- Información Integrada Teórico-Aplicada.

La información -el contenido temático- que constituye el cuerpo medular del MEPS deberá organizarse de tal forma que ésta deberá constituir un todo integrado que adquiera significado para el estudiante y que

pueda ser manejado tanto en el nivel teórico como en el aplicado. Se asu  
me que este objetivo se logrará con la organización y distribución adecua  
da tanto de los materiales como de las actividades involucradas en el  
MEPS.

El área de especialización de la Psicología Social abarca los tres  
últimos semestres de la carrera de Psicología. Las actividades académi  
cas que se realizan en estos tres últimos semestres pueden dividirse en  
dos grandes niveles interdependientes. El primero es teórico en el senti-  
do que se proporciona al estudiante el contenido temático y metodológico  
básico de la Psicología Social. Sin embargo, este nivel teórico se extien  
de a lo largo no sólo del séptimo semestre sino que se continúa en el trans  
curso del octavo y noveno semestres. El segundo nivel, es principalmen-  
te de carácter aplicado y se integra al primero en el octavo y noveno se-  
mestres. Por lo tanto se tiene:

7o. Semestre. Adquisición principalmente teórica del contenido  
temático y metodológico de la Psicología Social. La informa  
ción básica-mínima de la temática de la Psicología Social  
constituye un bloque \*<sup>5</sup> dividido por razones didácticas en  
cuatro unidades y un taller intensivo sobre metodología.

---

\*<sup>5</sup> La palabra bloque se utiliza para señalar el carácter integrativo -que  
se pretende lograr- de la información que se maneja en esta área de  
especialización. Adelante en la Ap. "E" se hablará en detalle sobre el  
particular.

- 8o. Semestre. Aplicación del conocimiento adquirido en el séptimo semestre. El estudiante dedica una parte considerable de su tiempo al proceso de investigación aplicada. Además tiene que cubrir otras actividades académicas complementarias dedicadas a talleres y conferencias.
- 9o. Semestre. Durante el noveno semestre el estudiante cubrirá un seminario de investigación, un taller de metodología y hará investigación que podrá presentar como trabajo de Tesis Profesional.

Enseguida se exponen algunas de las razones que justifican el carácter de básico-mínimo que tiene el contenido temático de la Psicología Social que se ofrece al estudiante del séptimo semestre.

1. El MEPS propone formas y actividades de enseñanza-aprendizaje que necesariamente involucran al estudiante. Por lo tanto se asume que:
  - a. El estudiante buscará por sí mismo -en el momento que lo necesite- no sólo mayor información, sino que, también mayor profundización.
  - b. Una información que sobrepase un límite que pueda considerarse como básico-mínimo, tenderá a contrarrestar los efectos de involucración que se asume provoca el MEPS y por lo tanto el estudiante tenderá a la pasividad.

2. Evitar una información de carácter enciclopédico, así como redundante.
3. La justificación de mayor peso en favor de un contenido temático básico-mínimo puede resumirse así: la información temática de la Psicología Social que se inicia en el séptimo semestre sigue siendo objeto de revisión y ampliación en los siguientes semestres ya que la actividad investigativa así lo requiere, además de que, en las otras actividades -taller y conferencias- se sigue manejando necesariamente el contenido de esta disciplina. Y aún más tarde, ya en la práctica profesional la continua adquisición y revisión de tal contenido constituye una actividad insustituible de la misma profesión.

II. Crear nuevas teorías, métodos, líneas de investigación y por lo tanto una bibliografía propia \*<sup>6</sup> que tenga significado para la problemática psicosocial nacional y latinoamericana.

III. Preparar y formar psicólogos sociales con una amplia perspectiva interdisciplinaria de las ciencias sociales.

---

\*<sup>6</sup> En el apéndice "C" se presentan los abstracts de las investigaciones que los estudiantes y asesores de esta área han producido en el transcurso de los cuatro semestres escolares -específicamente son producto de dos octavos semestres- que se lleva trabajando bajo el MEPS.



Los objetivos académicos y psicosociales que han sido expuestos se fundamentan, en parte, en lo que puede considerarse como características distintivas de la Psicología Social. En forma muy general éstas son:

LA PSICOLOGIA  
SOCIAL ES UNA  
DISCIPLINA:

No-Autosuficiente. La Psicología Social al igual que otras disciplinas sociales estudia sólo una parte de la compleja problemática social. De aquí que los hallazgos del psicólogo social tendrán sentido en la medida que se ubiquen en relación al conocimiento global del sistema social como un todo. Por lo tanto, las aportaciones de las otras disciplinas sociales representan un conocimiento valioso e indispensable al psicólogo social. Esta condición es lo que da el carácter de INTERDISCIPLINARIEDAD a la Psicología Social.

De Apoyo. La Psicología Social debe aportar leyes y principios psicosociales ya que sus hallazgos deberán ser tomados en cuenta por los especialistas de las otras disciplinas sociales si es que se pretende una óptima comprensión de los fenómenos sociales.

Multidisciplinaria. La Psicología Social es multidisciplinaria en el sentido de que en su aplicación práctica -como podría ser por ejemplo en la remodelación de una comunidad rural- actúa no sólo al lado de las otras disciplinas sociales sino que también, al de las denominadas ciencias naturales.

Institucional. Por lo general, son las instituciones de todo tipo, las que por contar con los recursos necesarios se encargan en forma organizada de la solución de los problemas sociales. Es pues, evidente que la actividad profesional del psicólogo social no se desarrolla en forma personal o privada, es en una institución y por lo general forma parte de equipos interdisciplinarios o multidisciplinarios.

Por último, para terminar con la definición de los objetivos del MEPS faltaría exponer los relacionados con el aprendizaje. Sin embargo, por razones prácticas estos aparecen más adelante en la exposición global del modelo.

## V. Definición del Problema.

Si el MEPS responde a un sistema que combina principios de la enseñanza que se conoce como la Nueva Pedagogía, así como principios aportados por la Dinámica de Grupos, y sí se utiliza este modelo en la enseñanza de la Psicología Social en sustitución del método de enseñanza tradicional, será posible que:

- a. ¿se incremente la efectividad de la enseñanza-aprendizaje de la Psicología Social?
- b. ¿facilite al estudiante la integración de tal conocimiento?
- c. ¿el estudiante participe activamente y se responsabilice en la obtención de su propio conocimiento?
- d. ¿se incremente el interés por el conocimiento mismo?
- e. ¿estudiantes y asesores encuentren más satisfactorio el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- f. ¿los estudiantes desarrollen actitudes favorables hacia este modelo de enseñanza?
- g. ¿los estudiantes desarrollen actitudes favorables hacia el proceso de investigación aplicada?
- h. ¿los estudiantes desarrollen comportamientos de grupo y valoren la importancia de éste para la consecución de metas y para la realización de la tarea?
- i. ¿se pueda determinar cuáles de las variables psicosociales que se están manejando tienen mayor peso en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la Psicología Social?
- j. ¿se pueda apreciar como afecta la orientación del asesor -hacia la tarea o hacia las relaciones sociales- la tarea del grupo?
- k. ¿al mismo tiempo que el estudiante se prepara y forma como psicólogo social aporte información -que más tarde podrá

traducirse en conocimiento de la realidad social nacional- y por lo tanto material bibliográfico que formará el contenido temático de una Psicología Social significativa a las necesidades de los países latinoamericanos?

Principios Pedagógicos que combinan el Sistema del MEPS.

En el capítulo III se habló en forma general de diversas escuelas pedagógicas, sin embargo, ya en forma específica, el MEPS combina algunos de los principios de las siguientes escuelas:

De la escuela Institucional \*<sup>7</sup> el MEPS hace suyo el derecho que se le otorga al estudiante de ejercer la autogestión. En el apartado de los objetivos psicosociales se definió en qué consiste dicha autogestión para el caso particular del MEPS.

Por otro lado, la Pedagogía de la Liberación \*<sup>8</sup> postula una enseñanza práctica que desemboque en la acción y exige que el papel del maestro se convierta en el de un coordinador. Uno de sus principales postulados se refiere a que la educación debe ser una reflexión crítica que tenga como objetivo la toma de conciencia. En suma, esta escuela

---

\*<sup>7</sup> Una explicación completa de la función que tiene el principio de la autogestión en la escuela Institucional puede consultarse en *La Pedagogie Institutionnelle* de Michel Lobrot. París, 1966.

\*<sup>8</sup> Ver *La Educación como Práctica de la Libertad*, 1971, México, D.F. Siglo XXI y *Pedagogía del Oprimido*, 1973, México, D.F., Siglo XXI.

sustituye lo que P. Freire llama una enseñanza de tipo bancario, de depósito, por una enseñanza que él llama problematizadora.

En el MEPS el papel del maestro ha sido sustituido por el de asesor -cuyas funciones ya han sido definidas en el apartado de los objetivos psicosociales- y las clases magistrales se han sustituido por seminarios donde el papel activo corresponde al estudiante. Las actividades que complementan a los seminarios -conferencias y talleres- se caracterizan por fomentar la discusión y el análisis crítico de los fenómenos sociales que se estudian, así como del contexto social -estructuras y sistemas que conforman la formación social- donde éstos se producen. De la misma manera se fomenta la crítica fundamentada tanto de las limitaciones que representa el desarrollo actual de la disciplina que se estudia, como de las deficiencias del modelo de enseñanza que se sigue. De hecho algunos de los principales cambios introducidos a éste se deben a proposiciones bien estudiadas y argumentadas por el estudiantado de esta área.

El enfoque pedagógico no-directivo \*<sup>9</sup> postula una enseñanza "centrada en el alumno" y considera que es posible realizar un compromiso mediante el cual los estudiantes lleven a cabo sin apartarse de sus

---

\*<sup>9</sup> Consultar "Client Centered Therapy", Capítulo 9, Student-Centered Teaching de C. R. Rogers. Ed. HMC Co., 1951.

intereses, las tareas previstas por los programas académicos. El papel del maestro debe ser el de un facilitador de los procesos del aprendizaje, debe convertirse en un miembro más del grupo y debe participar en el acto colectivo del aprendizaje. La educación debe ser total y no una mera transmisión de conocimiento. Así, este enfoque considera que educar no es "enseñar" sino "aprender". El aprendizaje se realiza sólo cuando el estudiante manifiesta el deseo de hacerlo, es decir el aprendizaje descansa sobre la motivación. La enseñanza "centrada en el alumno" impugna la autoridad del maestro tal como la concibe la enseñanza tradicional.

En el caso específico del presente modelo, la enseñanza se centra en el estudiante y básicamente todo él apunta a la motivación del mismo -ver lo que se pretende lograr con los objetivos psicosociales-. Además, la participación en el acto de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en forma de seminarios en pequeños grupos donde el asesor trabaja junto al estudiante por las mismas metas -realización de investigación, presentación a otros grupos y asesores del área de aquellos trabajos realizados dentro de los grupos, etc.- favorece el establecimiento de relaciones simétricas del asesor-estudiante que tienden a eliminar el autoritarismo, medidas de coersión, etc., característicos en el rol tradicional del maestro.'

Ahora bien, de los hallazgos aportados por la propia Psicología Social a través de una de sus principales áreas de estudio, la Dinámica de Grupos, existe información que fundamenta algunos de los procedi-

mientos señalados por el MEPS. Así, por ejemplo, los estudios realizados por Lippitt y White ( 108 ) demuestran los efectos que tienen sobre el comportamiento de los individuos y sobre las tareas que estos realizan los diferentes tipos de liderazgo, o los diferentes climas sociales que éstos producen, como pueden ser el autoritario, el demócrata o el de laissez-faire. El comportamiento y la efectividad de la tarea difieren bajo los tres sistemas, encontrándose que es bajo el sistema democrático donde se producen resultados más positivos.

De hecho el MEPS apunta a lo que podría calificarse como un sistema "democrático" de educación. La misma organización interna del departamento pretende servir de modelo a los integrantes del área. La toma de decisiones académicas no descansa sobre la autoridad del jefe del departamento, éstas -las decisiones que se toman- responden o son el producto de una discusión conjunta de todos los integrantes o profesores del área.

#### DEFINICION DE GRUPO.

El MEPS, descansa sobre los principios relacionados con la formación y estructuración de los grupos. Por lo tanto, es importante explicar que es lo que se entiende por grupo bajo el MEPS. Existen diversas definiciones de grupo, sin embargo, para las necesidades del presente Modelo, se considera que la definición aportada por Morton y Deutsch (1955), es la que más se ajusta. De acuerdo a estos autores, un grupo

existe cuando los miembros que lo constituyen persiguen fines promotivamente interdependientes.

Ahora bien, de acuerdo al MEPS se considera que un grupo existe cuando como consecuencia de desarrollar actividades conjuntas para lograr fines promotivamente interdependientes, van surgiendo otras metas que trascienden los intereses primarios de los miembros del grupo. En este caso, los intereses primarios (los fines promotivamente interdependientes) se relacionan con la realización de tareas que redituarán créditos -pago de materias- que finalmente se traducirán en una licencia para ejercer profesionalmente. El verdadero valor del MEPS -de acuerdo a la autora del presente trabajo- descansa sobre el surgimiento de esas otras metas que deben trascender a las primarias y que se relacionan íntimamente con los objetivos disciplinarios ya mencionados, la construcción de una Psicología Social científica relevante a las necesidades de nuestros países y la definición de una función significativa del psicólogo social.

#### IMPORTANCIA DE LA VARIABLE TAMAÑO DE LOS GRUPOS Y SU EFECTO SOBRE EL COMPORTAMIENTO DE LOS MISMOS Y SOBRE LA REALIZACION DE LA TAREA.

Dentro de cada grupo, existe una influencia social recíproca entre los individuos -efectos de la interacción- que lo componen, pero también existe influencia social entre grupos. De este modo, la influencia

social externa \*<sup>10</sup> e interna del grupo va a afectar no sólo las relaciones emocionales de los individuos, sino que, también va a afectar la tarea que estructura al grupo. La importancia de esta última, la tarea, adquiere gran relevancia, por ser ésta la que estructura el trabajo de los grupos bajo un sistema educativo. De esta manera es importante revisar los efectos que la variable, tamaño del grupo, puede tener sobre el comportamiento de los individuos y sobre la tarea que los mismos realizan.

Gibb (1951) comparó grupos de diferentes tamaños y encontró que la productividad de los mismos se relacionaba inversamente con su tamaño. En la misma línea de investigación, Thibaut y Kelly encontraron que en los grupos grandes, disminuye para la mayoría, la oportunidad de producir. De acuerdo a estos autores, este fenómeno se produce, porque los miembros más activos del grupo, alcanzan más rápidamente las soluciones. Stodbeck, Mills y Rosenborough (1951); Carter (1951) y Stephan y Mishler (1952) entre otros autores, coinciden -en investigaciones realizadas por separado- en que a mayor número de miembros en los grupos, mayor número de éstos se ven reducidos al silencio, es decir, más individuos se quedan sin expresar sus ideas.

---

\*<sup>10</sup> La influencia social externa está determinada por la posición que ocupan los individuos en el sistema de producción de la organización social y ésta va a influir cualitativamente diferente en la influencia social interna de los grupos.



Por otro lado, dentro de la Psicología Ecológica -en la que se ha ce mayor énfasis entre la relación de factores psicológicos y no-psicológicos al explicar la conducta- existen datos de la influencia que ejerce el tamaño de los grupos sobre el individuo y sobre la tarea que éste realiza. Así por ejemplo, Barker afirma que un "setting" subpoblado en comparación con uno sobrepoblado implica un mayor esfuerzo y responsabilidad a sus componentes; provee de tareas más difíciles e importantes y ofrece una más amplia variedad de actividades. Estas condiciones -de acuerdo con dicho autor- proporciona a los individuos componentes de un "setting" subpoblado, un sentido de mayor importancia. De aquí, que las personas en unidades pequeñas, sean más puntuales, tengan menor número de ausencias, realicen mayor número de tareas voluntarias, sean más productivas y adquieran mayor importancia para sus grupos. De la misma manera, se encuentra mayor interés entre ellos, y se produce una mayor y mejor comunicación. La interacción es más frecuente y se produce mayor cohesividad que la que se da en unidades grandes. Todo ésto tiene como resultado que los componentes de los grupos pequeños se encuentren más satisfechos con sus experiencias (109 p. 453).

De acuerdo a los hallazgos arriba señalados el MEPS postula que la variable tamaño de los grupos debe tomarse en cuenta para el logro de una mejor y más efectiva realización de la tarea de los grupos. De aquí, que los grupos de trabajo se formen con ocho a diez estudiantes como un tamaño máximo. Sin embargo, las experiencias obtenidas demuestran

que ocho estudiantes en cada grupo es el número óptimo.

#### COHESIVIDAD, COOPERACION Y EFICIENCIA EN LA TAREA.

Los estudios hechos en relación a la cohesividad de grupo pueden dividirse en dos grandes ramas: aquella que se basa en los aspectos del comportamiento y procesos de grupo y aquella que se interesa principalmente en factores de atracción. Estas dos posiciones relacionan la productividad del grupo con diferentes variables. Así en la primera, cohesividad-moral, se parte de los siguientes supuestos: En un grupo cohesivo, existe una alta moral y atracción entre los miembros del grupo. Esto lleva a esperar una mayor productividad. Así, a mayor cohesividad mayor será la productividad. La segunda posición, cohesividad-atracción, considera que a más grande la cohesividad será mayor el poder del grupo para influir sobre sus miembros. De esta forma, se considera a la productividad del grupo como parte o función del éxito del mismo, ésta -la productividad- aumentará o disminuirá de acuerdo a la dirección que tenga la inducción del grupo.

Para E. Bovard, la cohesividad de un grupo está en función de cuan atractivo es el grupo para el individuo, o de cuanta satisfacción deriva del mismo. Este investigador, comparó dos formas de enseñanza universitaria: enseñanza centrada en el grupo y enseñanza centrada en el líder. Estudió la atracción por el grupo y el agrado por la clase como un todo. Bovard, encontró diferencias significativas entre los dos grupos

que indicaban una mayor atracción y agrado -así como mayor cohesividad- en el grupo con enseñanza centrada en el grupo.

La cohesividad de grupo se relaciona con la productividad y ambos factores se relacionan con la aceptación de una meta común. Ahora bien, la aceptación de un trabajo que requiera de una meta común implica el desarrollo de situaciones que requieren de comportamientos de cooperación. De hecho se ha encontrado, que los grupos cooperativos desarrollan situaciones que se caracterizan por su alta cohesividad. De esta forma, si la efectividad en la tarea se relaciona positivamente con la cohesividad y si entonces para el grupo es valiosa una alta realización de la tarea y si ésta es tal que para su ejecución se requiera de un esfuerzo mayor del grupo, entonces se incrementará la cohesividad. La cohesividad no sólo aumenta la comunicación intra-grupal y el éxito del grupo, sino que el éxito del grupo y la comunicación intragrupal aumenta la cohesividad. ( 110 - p. 100-105)

Deutsch (1949) derivó varias hipótesis relacionadas con la cohesividad y el efecto de ésta en el funcionamiento de los grupos. Este autor propone que en un grupo cohesivo se acepta más rápidamente, en beneficio del logro de metas comunes, las acciones de los otros miembros en sustitución de las propias acciones.

También sugiere que en un grupo cohesivo los miembros tienen mayor posibilidad de ser influenciados por los otros miembros del grupo.

Que habrá mayor catexis entre los miembros y un mayor número de com-

portamientos que pueden ser calificados de amigables.

Estas hipótesis planteadas por Deutsch, han sido comprobadas en diferentes estudios por diversos autores entre los que se encuentran investigadores como Buck (1951); Levy (1953) y Schachter (1952).

(111p. 134-135), (112 p. 469-470).

Habiendo expuesto los supuestos teóricos sobre los cuales se fundamenta el MEPS se pasará a definir las hipótesis de trabajo.

Sin embargo, antes es necesario hacer notar las limitaciones presentes en este trabajo. Una de éstas, la más importante -a criterio de la autora- fue la imposibilidad de contar con grupos que sirvieran de control.\*<sup>11</sup> Metodológicamente, el manejo de dos condiciones, -grupos bajo el sistema tradicional y grupos bajo el MEPS- experimentales permitiría probar hipótesis que aportarían un conocimiento más fino y rico acerca del MEPS. Por otro lado, otra limitación más se relaciona con la imposibilidad -a la que está sujeta, por lo general, toda investigación que se realiza dentro de contextos educativos- de ejercer un riguroso control de las variables extrañas que pueden intervenir entre las relaciones de las variables de interés. Es decir, por razones obvias en los contextos educativos se trabaja con grupos intactos. A reserva de que

---

\*<sup>11</sup> Haber satisfecho esta condición experimental hubiera significado por lo menos doblar el presupuesto que se le asigna al área.

posteriormente se discutirán las implicaciones derivadas de las condiciones metodológicas del presente trabajo, se pasará enseguida a la definición de las hipótesis.

#### VI. Definición de las Hipótesis de Trabajo.

$H_1$ : Si los estudiantes comparan su propia experiencia en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Psicología Social bajo el SET (sistema de enseñanza tradicional) y el MEPS y se les pide:

- a. que evalúen el grado de conocimiento que creen haber logrado bajo estos dos sistemas, entonces, las respuestas de los estudiantes mostrarán que existen diferencias que favorecen al MEPS.
- b. que evalúen el grado de efectividad, de los dos sistemas, en cuanto a la transmisión del conocimiento, entonces, las respuestas de los estudiantes mostrarán que existen diferencias que favorecen al MEPS.
- c. que evalúen el grado de interés que ambos sistemas despiertan en el estudiante, entonces, las respuestas de los estudiantes mostrarán diferencias que favorecen al MEPS.
- d. que evalúen el grado de integración del conocimiento que los estudiantes logran bajo estos dos sistemas, entonces, las respuestas de los estudiantes mostrarán diferencias que favorecen al MEPS.

Los datos recogidos para probar la  $H_1$ , provienen de la primera generación (1974) de estudiantes que siguieron el programa del MEPS. Esta ge

neración cursó su primer semestre de especialización (7o. semestre) en Psicología Social bajo el SET, y fue precisamente, al pasar al 8o. semestre cuando se puso en marcha el MEPS.

H<sub>2</sub>: Si se pide a estudiantes de dos generaciones distintas -7o. semestre del año escolar 1975 y 7o. semestre de 1976- que comparen el MEPS y el SET y evalúen en relación:

a. al grado con el cual ambos sistemas favorecen la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces, las respuestas de los estudiantes indicarán que:

1. no existen diferencias entre las evaluaciones que ambas generaciones hacen, es decir, ambos grupos tienen la misma percepción del MEPS y

2. en ambos grupos las evaluaciones favorecen al MEPS.

b. al grado de aprovechamiento que creen haber obtenido bajo los dos sistemas, entonces, las respuestas de los estudiantes mostrarán que:

1. no existen diferencias entre las evaluaciones que ambas generaciones hacen y

2. en ambos grupos las evaluaciones favorecen al MEPS.

c. a que tan buenos les parecen ambos sistemas, entonces, las respuestas de los estudiantes indicarán que:

1. no existen diferencias entre las evaluaciones que ambas gene

raciones hacen y

2. en ambos grupos las evaluaciones favorecen al MEPS.

H<sub>3</sub>: Los estudiantes de dos generaciones distintas harán evaluaciones si milares y favorables hacia el MEPS, en relación a que tanto éste fa vorece:

- a. que en el estudiante se incremente el interés por el conocimiento mismo.
- b. que el estudiante se responsabilice activamente por la obtención de su propio conocimiento.
- c. que el estudiante no sólo se interese por la obtención de créditos.

H<sub>4</sub>: Si se pide a los asesores del área que comparen el MEPS y el SET, y evalúen los mismos en relación a:

- a. como mejor método de enseñanza \*<sup>12</sup> y
- b. al grado de satisfacción que el asesor deriva de la actividad en señanza-aprendizaje. Entonces,
- c. las respuestas dadas por los asesores indicarán que existen di-ferencias que favorecerán el MEPS.

---

\*<sup>12</sup> Bajo esta categoría quedan las respuestas a rating scales que se re-ferían a: aprovechamiento, participación activa del estudiante, res-ponsabilidad que el método delega al estudiante, motivación, apren-dizaje y grado de preparación profesional.

- H<sub>5</sub>: El puntaje de evaluación que alcanza la tarea del grupo (investigación) estará significativamente relacionado con:
- a. con el grado de precisión y claridad con la que el asesor estructura las diferentes etapas de la tarea.
  - b. con el tipo de orientación -hacia la tarea o hacia las relaciones interpersonales- del asesor.
  - c. con la actitud -favorable o desfavorable- que se tenga hacia el asesor.
  - d. con la actitud hacia la tarea.
  - e. con la actitud hacia el grupo.
  - f. con la actitud hacia el MEPS.

#### DEFINICION DE VARIABLES

Variable Independiente. El MEPS, constituye a la variable independiente. Es decir, que es la forma como se realiza la actividad de enseñanza-aprendizaje. Desglosando la V. I. se tiene:

- tamaño de los grupos de trabajo
- eliminación de la clase tradicional y en el lugar de ésta, seminarios, conferencias y talleres
- sustitución del rol tradicional del maestro por el del asesor
- el proceso de investigación como principal medio de enseñanza.
- ejercicio de la autogestión
- auto-evaluación



- relación de simetría entre asesor-estudiante.

Variable Dependiente. La variable dependiente queda formada por las respuestas dadas a los diferentes instrumentos, por las evaluaciones de los trabajos de investigación, de los seminarios y demás actividades del proceso de enseñanza.

Control de Variables Extrañas.

Como ya se había señalado en párrafos anteriores, no fue posible llevar a cabo un control de variables de tipo experimental. Sin embargo, se obtuvieron datos de variables que pudieran interferir, entre las variables de estudio, para ser controladas no en forma experimental sino estadísticamente. Entre estas variables se encuentran: edad, sexo, estado civil, actividad laboral, regularidad o irregularidad del estudiante, promedio escolar, elección "correcta" de la carrera y de la especialización, actividad laboral de los padres, preparación escolar e ingreso económico.

Instrumentos.

Se llevaron a cabo entrevistas personales, se construyeron cuestionarios, rating scales, escalas de actitudes, hojas de registro de comportamientos y se elaboraron pruebas de conocimientos.

Diseños de investigación.

Se utilizaron diseños de grupos apareados, de grupos indepen-

dientes y un diseño múltiple de grupos independientes.

Población de Estudio. Se trabajó con grupos intactos, es decir, con la población total formada por los estudiantes que se adscribieron al área de especialización de la Psicología Social. De esta manera, se obtuvieron datos de los estudiantes del 8o. semestre del año 1974; estudiantes del 7o. y 8o. semestres de 1975 y el 7o. semestre de 1976.

#### DISEÑO ESTADÍSTICO

$H_{01}$ : No existen diferencias estadísticamente significativas entre el MEPS y el SET, en relación a la evaluación que hacen los estudiantes...

- a. del conocimiento que creen haber logrado bajo los dos sistemas
- b. de la efectividad de los dos sistemas en la transmisión del conocimiento.
- c. del interés que ambos sistemas despiertan en el estudiante.
- d. de la integración del conocimiento que los estudiantes logran.

$H_{A1}$ : Existen diferencias estadísticamente significativas entre el MEPS, y el SET y que favorecen al primero en relación a la evaluación que hacen los estudiantes...

- a. del conocimiento que creen haber logrado bajo los dos sistemas
- b. de la efectividad de los dos sistemas en la transmisión del conocimiento

- c. del interés que ambos sistemas despiertan en el estudiante.
- d. de la integración del conocimiento que los estudiantes logran.

Ho<sub>2</sub>: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las evaluaciones que los estudiantes de dos generaciones hacen del MEPS, y el SET, en relación a...

- a. que tanto favorecen la participación activa del estudiante
- b. el grado de aprovechamiento que creen haber obtenido bajo los dos sistemas
- c. que tan buenos les parecen ambos sistemas.

H<sub>A</sub> 2: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las evaluaciones que los estudiantes, de dos generaciones hacen del MEPS y el SET en relación a...

- a. que tanto favorecen la participación activa del estudiante
- b. el grado de aprovechamiento que creen haber obtenido bajo los dos sistemas
- c. que tan buenos les parecen ambos sistemas.

Ho<sub>3</sub>: No existen diferencias estadísticamente significativas en las evaluaciones favorables que los estudiantes de dos generaciones diferentes hacen del MEPS, en relación a que tanto ésta favorece:

- a. que en el estudiante se incremente el interés por el conocimiento mismo

- b. que el estudiante se responsabilice activamente por la obtención de su propio conocimiento
- c. que el estudiante no sólo se interese por la obtención de créditos.

H<sub>A</sub> 3: Existen diferencias estadísticamente significativas en la evaluación que hacen del MEPS, los estudiantes de dos generaciones diferentes, en relación a que tanto éste favorece:

- a. que en el estudiante se incremente el interés por el conocimiento mismo
- b. que el estudiante se responsabilice activamente por la obtención de su propio conocimiento
- c. que el estudiante no sólo no se interese por la obtención de créditos.

H<sub>0</sub> 4: No existen diferencias estadísticamente significativas entre el MEPS y el SET cuando se comparan en relación a...

- a. como mejor método de enseñanza
- b. la satisfacción que derivan los asesores del proceso de enseñanza.

H<sub>A</sub> 4: Existen diferencias estadísticamente significativas cuando se comparan el MEPS y el SET, en relación a:

- a. como mejor método de enseñanza
- b. la satisfacción que derivan los asesores en la enseñanza

c. las evaluaciones favorecerán al MEPS.

$H_{0_5}$ : No existe relación significativa entre la evaluación de la tarea y

- a. el grado de precisión y claridad con el que se estructura las diferentes etapas de la tarea
- b. con el tipo de orientación del asesor
- c. con la actitud que se tenga hacia el asesor
- d. con la actitud hacia la tarea
- e. con la actitud hacia el grupo
- f. con la actitud hacia el MEPS

$H_{A_5}$ : Existe una relación significativa entre la evaluación de la tarea y

- a. el grado de precisión y claridad con el que se estructura las diferentes etapas de la tarea
- b. con el tipo de orientación del asesor
- c. con la actitud que se tenga hacia el asesor
- d. con la actitud hacia la tarea
- e. con la actitud hacia el grupo
- f. con la actitud hacia el MEPS.

#### Selección de las Pruebas Estadísticas.

Para la prueba de la  $H_{0_1}$ , se seleccionó la prueba "t", dado que los datos se recogieron con esclas intervalares; que  $N > 30$ , requisito que sugieren

algunos autores \*<sup>13</sup> para evitar efectos de distorsión (bias) en los resultados cuando no se tiene el conocimiento de que los datos provengan de una distribución normal y porque  $n_1 = n_2$  para prevenir los efectos (bias) en los resultados cuando no se está seguro de la existencia de homogeneidad de la varianza. Para la prueba de  $H_{02}$ , se seleccionó la prueba "t" para  $n_1 \neq n_2$ .

Para la prueba de  $H_{03}$ , se seleccionó la prueba no-paramétrica de  $X^2$  dado que las respuestas dadas al instrumento se categorizaban dicotómicamente.

Para la prueba de  $H_{04}$ , se seleccionó la prueba no-paramétrica de Wilcoxon para datos apareados.

Para la prueba de  $H_{05}$ , se utilizó un diseño de análisis multivariado para obtener la relación entre varias variables independientes con la variable dependiente y obtener el peso de cada una de estas relaciones. Esta prueba fue la de regresión múltiple.

Nivel de Significancia.

$\alpha = .05$  para todas las pruebas de las diferentes Hipótesis nulas.

---

\*<sup>13</sup> Consultar R. Plutchik, Foundations of Experimental Research, Harper & Row, 1968.

### Región de Rechazo.

Dado que  $H_A^1$  y  $H_A^4$  establecen dirección, la región de rechazo se estableció en una cola de las curvas de las distribuciones. Para  $H_A^2$ ,  $H_A^3$  y  $H_A^5$ , la región de rechazo se estableció en ambas colas de las curvas.

### Decisión.

La decisión estadística de rechazo o aceptación, de las diferentes Hipótesis nulas que se plantearon, aparece en el Capítulo correspondiente al análisis y tratamiento de los datos.

## C A P I T U L O V.

### PROCEDIMIENTO, ANALISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS.

Como ya se dijo anteriormente, en el presente estudio no fue posible ejercer control experimental que permitiera trabajar con grupos iguales en una serie de variables, de tal modo que sólo la variable independiente, en este caso el MEPS, fuera la condición que los diferenciara. Si tal control hubiera sido posible, entonces el presente estudio podría aportar juicios de causalidad derivados de observaciones directas --grupos siguiendo el MEPS y grupos con el SET--, que permitieran, dentro de un rango dado de probabilidad, aceptar o rechazar la bondad del MEPS sobre el SET, o viceversa.

Sin embargo, el investigador tiene otras alternativas para tratar de superar, hasta donde sea posible, aquellas limitaciones reales, que por diferentes razones tienen que aceptarse.

Cuando el investigador está manejando un diseño experimental y pro



cede a igualar los grupos en una serie de variables que considera importantes, lo que está haciendo es asegurar que sean estadísticamente comparables. \*1.

Ahora bien, dado que parte de los datos que se iban a manejar en esta investigación, puede considerarse como información indirecta -si se compara a como se obtendrían en la condición experimental-, es decir, -- juicios subjetivos de los estudiantes, comparando dos sistemas de enseñanza, se pensó por lo tanto, cómo superar esta debilidad en la información, - o por lo menos cómo dar mayor confiabilidad a los resultados. Se consideró que una forma de dar mayor peso a los resultados, sería, si se obtuvieran dichos juicios, de dos o más poblaciones sometidas a las mismas -- experiencias.

Sin embargo, para que tales juicios, provenientes de individuos de diferentes grupos, puedan ser aceptados, es necesario que los individuos sean similares en otras variables -o que los grupos sean estadísticamente comparables-, para que los juicios que emitan se deban con mayor grado de probabilidad a la experiencia sufrida -en este caso los sistemas de enseñanza-, y no a otras variables.

De esta manera, se consideró que era necesario recolectar información de aquellas variables que no se podían controlar experimentalmente

---

\* 1 Este problema puede consultarse en "Métodos Estadísticos para la Investigación en Ciencias Humanas", de J. M. Doménech Massens. - Barcelona, Ed. Herder, 1975.

y así probar si las poblaciones estudiadas eran o no estadísticamente comparables, que en última instancia, como ya se dijo, es lo que hace el experimentador cuando controla variables.

#### COMPARABILIDAD ESTADÍSTICA DE LAS POBLACIONES ESTUDIADAS.

Se encontró que las poblaciones de las dos generaciones, de los 7os. semestres del 75-76, eran comparables estadísticamente en relación a las variables: edad, sexo, estado civil, actividad laboral, educación escolar de los padres, ingreso, regularidad e irregularidad académica, dependencia económica, elección correcta de carrera y especialidad.

En relación a las poblaciones de los 8os. semestres del 74-75, se encontró que no había comparabilidad estadística sólo en tres variables. -- Con objeto de no recargar de números y tables indiscriminadamente, se reportan sólo los datos de los 8os. semestres, que fueron en los que se encontró dicha disimilitud.

Para comprobar la existencia o no de comparabilidad estadística, -- entre estas dos poblaciones de estudio (los 8os. semestres), se procedió a utilizar la prueba de homogeneidad de las  $X^2$ , cuya fórmula puede ---- encontrarse en cualquier libro de estadística. En los casos donde  $df = 1$  -- y/o las frecuencias esperadas  $< 5$ , se procedió a aplicar la corrección de -- Yates.

En cada caso, para cada variable, la hipótesis a probar fue:

H0 : las distribuciones de las dos poblaciones son iguales, y

H1 : las distribuciones de las dos poblaciones son diferentes.

Estos datos se obtuvieron a través de entrevistas personales realizadas por un mismo investigador y utilizando una forma estándar de preguntas.

En seguida se presentan los datos y su tratamiento estadístico, que se utilizaron para probar la comparabilidad estadística de las poblaciones del año 1974-1975:

Variable Edad:

Tabla A

Comparación de las distribuciones de edad  
de las generaciones 1974-1975

Generación	Intervalos - Edad				N
	21-24	25-28	29-32*	33-36*	
1974	26	13	4	2	45
1975	36	8	1	0	45

Contenido celdillas = frecuencias

\* Se combinaron las frecuencias de estas celdillas

Decisión estadística: con  $df = 2$   $P_{.05} (5.99 > X^2 = 4.34)$

Se acepta la H0

Se rechaza la H1

Variable Sexo:

Tabla B

Comparación de las distribuciones de la variable sexo,  
de las generaciones 1974-1975

Generación	Sexo		Total
	F	M	
<u>1974</u> N = 45	67	33	100
<u>1975</u> N = 45	58	42	100

Contenido celdillas = porcentajes

Decisión estadística:

con  $df = 1$   $P_{.05}$  ( $3.84 > X^2 = 1.36$ )

Se acepta la  $H_0$

Se rechaza la  $H_1$

Variable Actividad Laboral:

Tabla C

Comparación de las distribuciones de la variable trabajo,  
de las generaciones 1974-1975.

Generación	Actividad Laboral		Total
	Sí	No	
<u>1974</u> N = 45	58	42	100
<u>1975</u> N = 45	56	44	100

Contenido celdillas = porcentajes

Decisión estadística:

con  $df = 1$   $P_{.05}$  ( $3.84 > X^2 = .062$ )

Se acepta la  $H_0$

Se rechaza la  $H_1$

Variable Estado Civil:

Tabla D

Comparación de las distribuciones de la variable estado civil,  
de las generaciones 1974-1975

Generación	Estado Civil		Total
	Casados	Solteros	
1974 N = 45	18	82	100
1975 N = 45	20	80	100

Contenido celdillas = porcentajes

Decisión estadística: con  $df = 1$   $P.05$  ( $3.84 > X^2 = .064$ )

Se acepta la  $H_0$

Se rechaza la  $H_1$

Variable Regularidad-Irregularidad del Estudiante. \*2.

Tabla E

Comparación de las distribuciones de la variable  
regularidad-irregularidad, de las generaciones 1974-1975

Generación	Regular-Irregular		Total
	R	I	
1974 N = 45	40	60	100
1975 N = 45	56	44	100

Contenido celdillas = porcentajes

Decisión estadística: con  $df = 1$   $P.05$  ( $3.84 > X^2 = 1.26$ )

Se acepta la  $H_0$

Se rechaza la  $H_1$

\*2 El estudiante regular es aquel que no debe materias atrasadas y su número de créditos corresponde exactamente al total que debe cubrirse, de acuerdo al semestre escolar que cursa. El estudiante irregular se encuentra en la condición opuesta, es decir, debe materias atrasadas. Esta última condición se considera desfavorable al programa del MEPS, pues el estudiante dispone de menor tiempo para las actividades del área y se ve más presionado para cumplir con las mismas. Además interfiere con los objetivos del MEPS, pues el estudiante trabaja al mismo tiempo con el SET.

Variable Dependencia Económica. \*3

Tabla F

Comparación de las distribuciones de la variable  
dependencia económica de las generaciones 1974-1975

Generación	Dependencia-Económica		Total
	Si	No	
<u>1974</u> N = 45	42	58	100
<u>1975</u> N = 45	53	47	100

Contenido celdillas = porcentajes.

Decisión estadística: con  $df = 1$   $P.05$  ( $3.84 > X^2 = 1.98$ )

Se acepta la  $H_0$

Se rechaza la  $H_1$

Variable Preparación Escolar Padres.

Tabla G

Comparación de las distribuciones de la variable  
preparación escolar-padres de las generaciones 1974-1975

Generación	Preparación escolar padres					Total
	P	S	Pr	P.I. *	P.C. *	
<u>1974</u> N = 45	27	40	11	2	20	100
<u>1975</u> N = 45	51	9	9	9	22	100

\*Contenido celdillas = porcentajes

\* Se combinaron estas celdillas

Decisión estadística: con  $df = 3$   $P.01$  ( $11.34 < X^2 = 26.44$ )

Se rechaza la  $H_0$

Se acepta la  $H_1$

\*3 Los padres o sustitutos del estudiante solucionan los problemas económicos. Los estudiantes pueden trabajar, pero siguen viviendo en la casa paterna y los padres siguen cubriendo las principales necesidades de éstos.

Variable Preparación Escolar - Madres.

Tabla H

Comparación de las distribuciones de la variable  
preparación escolar-madres de las generaciones 1974-1975

Generación	Preparación escolar - madres					Total
	P	S	Pr	P.I.*	P.C.*	
1974 N = 45	27	47	11	4	11	100
1975 N = 45	58	16	13	2	11	100

Contenido celdillas = porcentajes

\* Se unieron los porcentajes de estas dos columnas

Decisión estadística: con  $df = 3$   $P.01$  ( $11.34 < X^2 = 25$ )

Se rechaza la  $H_0$

Se acepta la  $H_1$

P = primaria

S = secundaria o comercio

Pr = preparatoria o equivalente

P.I. = profesional incompleta

P.C. = profesional completa

Variable Ingreso Económico.

Tabla I

Comparación de las distribuciones de la variable  
ingreso económico de las generaciones 1974-1975

Generación	Ingreso - Económico			Total
	Bajo	Medio	Alto	
1974 N = 45	27	55	18	100
1975 N = 45	44	43	13	100

Contenido celdillas = porcentajes

Decisión estadística: con  $df = 2$   $P.05$  ( $5.99 < X^2 = 6.32$ )

Se rechaza la  $H_0$

Se acepta la  $H_1$

B = Bajo : Menos de 8,000.00

M = Medio: de 8,000.00 a 16,000.00

A = Alto : más de 16,000.00

Variable Elección Correcta de la Carrera. \*4

Tabla J

Comparación de las distribuciones de la variable  
elección-correcta-carrera de las generaciones 1974-1975

Generación	elección-correcta-carrera		Total
	Sí	No	
1974 N = 45	62	38	100
1975 N = 45	73	27	100

Contenido celdillas = porcentajes

Decisión Estadística: con  $df = 1$   $P_{.05}$  ( $3.84 > X^2 = 2.77$ )

Se acepta la  $H_0$

Se rechaza la  $H_1$

Variable Elección Correcta de la Especialización. \*5

Tabla K

Comparación de las distribuciones de la variable  
elección-correcta-especialización de las generaciones 1974 - 1975

Generación	elección-correcta-especialización		Total
	Sí	No	
1974 N = 45	93	7	100
1975 N = 45	91	9	100

Contenido celdillas = porcentajes

Decisión estadística: con  $df = 1$   $P_{.05}$  ( $3.84 > X^2 = .130$ )

Se acepta la  $H_0$

Se rechaza la  $H_1$

\*4 Se preguntó al estudiante: "Si en este momento hubieras terminado tu preparatoria y estuvieras eligiendo carrera, ¿cuál escogerías? Bajo la categoría Sí quedaron las respuestas de los que contestaron Psicología.

\*5 En este caso, se preguntó en relación a la selección del área de especialización, dentro de la carrera de Psicología.



Como puede verse a través de los datos presentados arriba, las poblaciones de los 8os. semestres de los años 1974-1975, son estadísticamente comparables, en una gran mayoría, de las variables que se consideró -- podían influir diferencialmente entre la variable independiente y la dependiente. Las variables en las que las poblaciones estudiadas no pueden considerarse estadísticamente comparables, son: ingreso económico de la familia y grado de preparación escolar de los padres y de las madres de los estudiantes. Las tres variables se reparten en mayor grado en la población de 1974, es decir, en esta población existen más padres y madres con mayor preparación escolar, así como más familias con mayor ingreso económico.

Coincidentemente, las tres variables en las que los grupos no son comparables estadísticamente, a diferencia del conjunto restante, forman parte, en mayor grado, del contexto social del individuo que del aspecto -- más personal, como es en el caso de las otras variables.

El siguiente paso sería exponer la justificación del por qué de las -- variables seleccionadas para la prueba de la comparabilidad. Si se toma -- en cuenta que en el presente estudio se pide a los estudiantes que hagan una serie de evaluaciones -juicios-, basándose en sus experiencias, sobre dos sistemas de enseñanza, entonces se tiene que considerar que tales evaluaciones pueden ser influenciadas no sólo por la experiencia con dichos sistemas, sino por otras condiciones de los individuos mismos. Así, muy pro-

bablemente, las evaluaciones dadas por un estudiante que tiene problemas derivados de su situación matrimonial, que por razones de su trabajo le es difícil cumplir con las exigencias de sus estudios, si es irregular; es decir, que debe materias atrasadas que tiene que cubrir al mismo tiempo que cursa su especialización, si considera que se equivocó al elegir dicha especialización, etc., serán diferentes de las de otro estudiante que se encuentre en situación opuesta, sin importar que ambos hayan sufrido la misma experiencia sobre la cual se les pregunta. Siendo pues, obvias, las razones del por qué de las variables seleccionadas, y señalando que más tarde se utilizará esta información, sobre la comparabilidad estadística de las poblaciones estudiadas, se procederá exponer el tratamiento estadístico de los datos de las hipótesis que se plantearon en este trabajo.

## 1. PROCEDIMIENTO, ANALISIS Y TRATAMIENTO ESTADISTICO DE LOS DATOS OBTENIDOS PARA LA PRUEBA DE LA $H_0$ .

Al iniciarse el 8o. semestre del año de 1974 ingresaron estudiantes que terminaban el 7o. semestre, que corresponde al primer semestre del área de especialización de Psicología Social. Esta sería la única generación que habría de tener experiencia con el SET, precisamente con materias de esta área.

En la primera semana de actividades académicas del 8o. semestre, se aplicó a los estudiantes un cuestionario con las siguientes características:

- a) tres secciones con reactivos presentados en diferentes formatos, preguntas abiertas, de elección múltiple y rating scales.
- b) diferentes contenidos con el propósito de encubrir, hasta donde fuera posible, el propósito del cuestionario, preguntas de conocimiento y preguntas "clave", que eran las que se referían al SET, como método de enseñanza.

Se decidió que, para facilitar el tratamiento estadístico, sólo se tomaría en cuenta aquella información que recogiera a través de las escalas, además de que eran las que abordaban en forma directa el problema que interesaba.

Para dar confiabilidad a las preguntas de interés, se incluyeron preguntas de chequeo interno, de tal manera, que la incongruencia entre ellas permitiera eliminar cuestionarios.

Las preguntas clave se presentaron como escalas. Para facilitar las respuestas se dieron tres categorías, que fueron las siguientes:

Máximo	(80 - 100 %)
Medio	(55 - 75 %)
Bajo	(30 - 50 %)

Estas categorías representaban tres intervalos, a los que se les dio para su tratamiento estadístico, los valores 3, 2 y 1, respectivamente.

Los cuestionarios se aplicaron a la misma población al iniciarse el 8o. semestre y al finalizar éste. Este procedimiento pareciera ajustarse a un diseño de "antes-después" y la prueba estadística debería corresponder a uno de datos apareados. Sin embargo, existen condiciones y limitaciones que no permiten dicho procedimiento:

- a) el instrumento para la condición que sería "post", no se referiría al mismo objeto de estudio. Es decir, el cuestionario del "Pre" test, se referiría al SET, mientras que el segundo al MEPS, aunque los reactivos eran los mismos.
- b) el tiempo que medió entre lo que sería el Pre y el Post, fue por lo menos de cuatro meses.
- c) el diseño de Antes-Después requiere de la identificación de los individuos que responden, ya que éste se trabaja con las diferencias de las respuestas dadas antes y después.

En el presente estudio era indispensable asegurar el anonimato a los estudiantes, si se quería tener respuestas que se acercaran más a lo que realmente pensaban éstos. Por otro lado, tenía que evitarse lo que se conoce como efecto de deseabilidad social, ya que fueron los asesores los que lo aplicaron a sus grupos; así, si el alumno firmaba sus respuestas, se vería presionado a responder como "se esperaría que debería responder".

Dadas estas condiciones, y teniéndose como objetivo conocer las

evaluaciones, de dos formas de enseñanza hechas por estudiantes que habían tenido experiencias con ambas, y habiendo de por medio un espacio de tiempo bastante grande, se decidió tratar los datos no como muestras apareadas, sino independientes. Se seleccionó la prueba "t" para grupos independientes. Las razones estadísticas de esta selección aparecen en la sección dedicada al diseño estadístico.

Las siguientes tablas muestran el tratamiento estadístico para la prueba de la  $H_0$ . Se utilizó la t para grupos independientes, con  $n_1 = n_2$ .

Tabla I

Comparación de las respuestas de los estudiantes de la generación 1974: al iniciarse el semestre evaluaron el SET; al finalizar el mismo evaluaron el MEPS.

Categorías de respuestas	Objeto de estudio SET				Objeto de estudio MEPS			
	X	f	fX	fX <sup>2</sup>	X	f	fX	fX <sup>2</sup>
Máximo	3	0	0	0	3	38	114	342
Medio	2	20	40	80	2	4	8	16
Bajo	1	25	25	25	1	3	3	3
$H_{01.a.}$ N = 90 con df = 88 P.01 (2.61 < t = 13.4)								
Máximo	3	0	0	0	3	36	108	324
Medio	2	13	26	52	2	7	14	28
Bajo	1	32	32	32	1	2	2	2
$H_{01.b.}$ N = 90 con df = 88 P.01 (2.61 < t = 14.1)								
Máximo	3	2	6	18	3	30	90	270
Medio	2	10	20	40	2	0	0	0
Bajo	1	33	33	33	1	15	15	15
$H_{01.c.}$ N = 90 con df = 88 P.01 (2.61 < t = 6.0)								
Máximo	3	0	0	0	3	38	114	342
Medio	2	16	32	64	2	3	6	12
Bajo	1	29	29	29	1	4	4	4
$H_{01.d.}$ N = 90 con df = 88 P.01 (2.61 < t = 12.08)								

Tabla II

Medias y valores t para la H0<sub>1</sub>

H0 <sub>1</sub>	SET $\bar{X}$	MEPS $\bar{X}$	t	P <
a)	1.44	2.78	13.4	0.001
b)	1.29	2.75	14.1	0.001
c)	1.31	2.33	6.0	0.001
d)	1.36	2.75	12.08	0.001

## II. PROCEDIMIENTO, ANALISIS Y TRATAMIENTO ESTADISTICO DE LOS DATOS OBTENIDOS PARA LA PRUEBA DE LA H0<sub>2</sub>.

Los datos para probar la H0<sub>2</sub> y la H0<sub>3</sub> se obtuvieron de dos generaciones distintas: de los estudiantes del 7o. semestre del año de 1975 y de los del año de 1976. Los estudiantes de estas generaciones, a diferencia de los estudiantes del 8o. semestre (cuyos datos se utilizaron para la prueba de la H0<sub>1</sub>) no tenían experiencia con el SET, en cuanto a método de enseñanza de la Psicología Social; más bien, su experiencia con tal sistema era general, la obtenida durante los seis semestres anteriores, antes de ingresar al área.

Al término de cada séptimo semestre, cada asesor aplicó un cuestionario que contenía rating scales, preguntas abiertas y preguntas dicotómicas. Las escalas contenían cinco categoría's de respuesta, en las que se podía comparar el SET y el MEPS, en varios puntos relacionados con la forma de enseñanza y con las actividades de la misma, bajo cada sistema. Las categorías dadas fueron:

Muy superior

Superior

Igual

Inferior

Muy inferior

En las instrucciones se pedía la cooperación de los estudiantes pidiendo la mayor objetividad posible y se les aclaraba que no era necesario que pusieran sus nombres, ya que lo que se buscaba a través de sus respuestas era tratar de mejorar las deficiencias del MEPS. En la última parte del cuestionario se pedía que hicieran críticas "constructivas", así como sugerencias.

Las categorías recibieron pesos de 5, 4, 3, 2 y 1, respectivamente, para efecto del tratamiento estadístico.

El contenido de las escalas de interés se parafraseaba en otros reactivos, para fines de checar consistencia interna de las respuestas de los estudiantes y poder eliminar así los datos de aquellos cuestionarios, donde se encontraban incongruencias. Esto desde luego era un intento de dar confiabilidad al instrumento, ya que la validez (validez de facie) era evidente, pues el contenido de las escalas estaba directa y obviamente relacionado con el objeto de estudio, formas y actividades de los dos sistemas de enseñanza.

Para poder probar la consistencia entre las escalas de interés y los

reactivos de chequeo, era necesario saber si ambos medían lo mismo; por lo tanto se procedió a obtener la correlación entre ellos.

Para tal propósito se utilizó la R múltiple, producto momento de -- Pearson; para efectos de facilitar la computación se utilizó el método de -- las matrices, con la siguiente fórmula:

$$R^2 = S_{cc}^{-1} S_{cp} S_{pp}^{-1} S_{pc}$$

donde:

$R^2$  = coeficiente de determinación múltiple

$S_{cc}^{-1}$  = matriz inversa de la variable criterio (y) que en el presente caso correspondía al puntaje de la escala de interés.

$S_{cp}$  = matriz de productos cruzados; el valor de la escala de interés con los puntajes de los reactivos de chequeo (x)

$S_{pp}^{-1}$  = matriz inversa de las variables predictoras (X).

$S_{pc}$  = la matriz transpuesta de la matriz  $S_{cp}$ .

Los coeficientes de correlación fueron:

para la escala 1 :	$R^2 = .48$ sig. con p. .05
2 :	$R^2 = .53$ sig. con p .01
3 :	$R^2 = .51$ sig. con p .05
4 :	$R^2 = .48$ sig. con p .05
.5 :	$R^2 = .49$ sig. con p .05

con  $df = N - \text{No. de Vs.} = 59 - 7 = 52$



Para el tratamiento estadístico para los datos de la H0<sub>2</sub>, se utilizó la prueba t para grupos independientes con  $n_1 \neq n_2$ .

Tabla III

Datos de dos generaciones diferentes (7os. semestres 1975-1976) para comparar evaluaciones hacia el MEPS y comparar en las variables contenidas en la H0<sub>2</sub> al MEPS y al SET

categorías de respuestas	(l/n) f 7o. sem. 1975 n = 59					(l/n) f 7o. sem. 1976 n = 65				
	p	X	f	fX <sup>2</sup>	fX <sup>2</sup>	p	X	f	fX	fX <sup>2</sup>
M. S.	.153	5	9	45	225	.169	5	11	55	275
S	.714	4	42	168	672	.723	4	47	188	752
I	.102	3	6	18	54	.046	3	3	9	27
Inf.	.034	2	2	4	8	.061	2	4	8	16
M. I.		1	0	0	0		1	0	0	0
H0 <sub>2</sub> . a. N=124 con df = N - 2 = 122 P <sub>∞</sub> (1.96 > t = .14)										
M. S.	.068	5	4	20	100	.123	5	8	40	200
S	.714	4	42	168	672	.754	4	49	196	784
I	.170	3	10	30	90	.092	3	6	18	54
Inf.	.051	2	3	6	12	.030	2	2	4	8
M. I.		1	0	0	0		1	0	0	0
H0 <sub>2</sub> . b. N=124 con df = N - 2 = 122 P <sub>∞</sub> (1.96 > t = 1.21)										
M. S.	.357	5	21	105	525	.338	5	22	108	540
S	.476	4	28	112	448	.631	4	41	164	656
I	.119	3	7	21	63	.030	3	2	6	18
Inf.	.051	2	3	6	12	.000	2	0	0	0
M. I.		1	0	0	0		1	0	0	0
H0 <sub>2</sub> . c. N=124 con df = N - 2 = 122 P <sub>∞</sub> (1.96 > t = 1.00)										

Tabla IV

Medias y valores t para la prueba de H0<sub>2</sub>

H0 <sub>2</sub>	$\bar{X}$ 1975	$\bar{X}$ 1976	t	P
a)	3.98	4.00	.14	> .50
b)	3.80	3.97	1.21	> .20
c)	4.14	4.28	1.00	> .20

### III. TRATAMIENTO ESTADISTICO DE LOS DATOS PARA LA PRUEBA DE H<sub>03</sub>.

Los datos provienen de respuestas dicotómicas. Se anotaron tales - respuestas en tablas de contingencias de 2 x 2 y se procedió a utilizar la - prueba de Asociación de la X<sup>2</sup> de Pearson. Para cada una de estas pruebas se aplicó la corrección de Yates.

Tabla V(1)

Datos de dos generaciones distintas (7os. semestres 1975-1976).  
Comparación de las respuestas que los estudiantes dieron, en relación  
al MEPS (comparación interna en las variables contenidas en la H<sub>03</sub>)

	Sí	No	Total
7o. sem. 1975	35	30	65
7o. sem. 1976	37	22	59
T o t a l	72	52	124

con  $df=1$   $P_{.05} (3.84 > X^2 = .664)$   
1 9 7 5                      1 9 7 6

	O	E	O	E
Sí	[35]	[32.5]	[37]	[29.5]
No	[30]	[32.5]	[22]	[29.8]

Con  $df = 1$                       Con  $df = 1$   
 $P_{.05} (3.84 > X^2 = .384)$      $P_{.05} (3.84 > X^2 = 3.32)$

Tabla V(2)

	Sí	No	Total
7o. sem. 1975	46	13	59
7o. sem. 1976	44	21	65
T o t a l	90	34	124

con  $df=1$   $P_{.05}$   
(  $3.84 > X^2 = 1.16$ )

1 9 7 5                      1 9 7 6

	O	E	O	E
Sí	[46]	[29.5]	[44]	[32.5]
No	[13]	[29.5]	[21]	[32.5]

Con  $df = 1$                       Con  $df = 1$   
 $P_{.05} (3.84 < X^2 = 24.46)$      $P_{.05} (3.84 < X^2 = 35.44)$

Tabla V(3)

	Sí	No	Total
7o. sem. 1975	10	49	59
7o. sem. 1976	8	57	65
T o t a l	18	106	124

H0<sub>3</sub>.c.

con  $df=1$   $P_{.05}$   
 $(3.84 > X^2 = .228)$

Prueba:  
 tomando ca  
 da genera--  
 ción por se  
 parado.

	1 9 7 5		1 9 7 6	
	O	E	O	E
Sí	[10]	[29.5]	[8]	[32.5]
No	[49]	[29.5]	[57]	[32.5]

Con  $df = 1$   $P_{.05} (3.84 < X^2 = 24.46)$       Con  $df = 1$   $P_{.05} (3.84 < X^2 = 35.44)$

Tabla V(4)

Resumen de los valores de la  $X^2$  y sus niveles de probabilidad, cuando se comparan las respuestas de las dos generaciones de los séptimos semestres

H0 <sub>3</sub>	X <sup>2</sup>	P
a)	0.664	> 0.50
b)	1.160	> 0.40
c)	0.228	> 0.50

Tabla V(5)

Resumen de los valores de las  $X^2$  y sus niveles de probabilidad, cuando se toman las respuestas de cada generación por separado.

Valor de las  $X^2$  y P  
 del número de respuestas "sí" y el número de respuestas "no".

H0 <sub>3</sub>	X <sup>2</sup>		P	
	75	76	75	76
a)	.384	3.32	> 0.50	> 0.05
b)	17.340	7.44	< 0.001	< 0.005
c)	24.460	35.44	< 0.001	< 0.001

#### IV. PROCEDIMIENTO, ANALISIS Y TRATAMIENTO ESTADISTICO DE LOS DATOS OBTENIDOS PARA LA PRUEBA DE LA $H_0$ .

Los datos para la prueba de la  $H_0$ , provienen de las respuestas de los asesores del área, dadas a rating scales. Cada reactivo, presentaba dos escalas, una para el SET y otra para el MEPS. Las escalas se presentaron en forma gráfica con un continuo marcado del 1 al 10. Se pidió a los asesores que evaluaran ambos métodos de enseñanza, basándose en su experiencia docente, para lo cual tenían que señalar un punto sobre el continuo señalado del 1 al 10, en las escalas respectivas.

Dado que la  $N$  era pequeña (igual a 9) y se tenían datos apareados, se seleccionó la prueba de Wilcoxon, que corresponde a una prueba no paramétrica, que sustituye a la prueba  $t$  para datos apareados.

Para la  $H_0$ .a., se tomaron aquellos reactivos que se relacionaban con el aprovechamiento, participación activa, responsabilidad que el método delega en el estudiante, motivación, aprendizaje y grado de preparación profesional que provee cada método. Se promediaron las respuestas a cada reactivo y se trataron como lo indica Wilcoxon.

Tabla VI, siguiente página.

Tabla VI

Datos provenientes de las respuestas que los asesores del Area de Psicología Social dieron al comparar el MEPS con el SET en los variables contenidos en la H04

Ss	MEPS X	SET Y	d	Rango de las d	Rango con signo menos frecuente	
H04. a.	1	8.0	3.3	4.7	7	
	2	8.0	3.5	4.5	6	
	3	9.0	5.3	3.7	5	
	4	9.6	2.8	6.8	9	
	5	8.0	6.6	1.4	1	
	6.	8.5	6.0	2.5	2	
	7	8.5	5.1	3.3	4	
	8	8.2	3.0	5.2	8	
	9	7.3	4.5	2.8	3	
				$\Sigma R(+)$ 45	$\Sigma R(-)$ 0	
Con N = 9, T = 0 significativa con P < .005						
H04. b.	1	8.0	7	1	2	
	2	9.0	3	6	7	
	3	10.0	2	8	8	
	4	9.0	7	2	4.5	
	5	8.0	7	1	2	
	6	10.0	1	9	9	
	7	9.0	7	2	4.5	
	8	6.0	7	- 1	- 2	2
	9	8.0	3	5	6	
				$\Sigma R(+)$ = 43	$\Sigma R(-)$ = 2	
Con N = 9, T = 2 significativa con P = .005						

#### V. PROCEDIMIENTO, ANALISIS Y TRATAMIENTO ESTADISTICO DE LOS DATOS OBTENIDOS PARA LA PRUEBA DE LA H05.

Con los datos obtenidos para probar la H05, se intenta conocer si -- las variables psicosociales que intervienen en la forma de enseñanza del --

MEPS, (orientación del asesor, actitudes hacia el asesor, hacia la tarea, - hacia el grupo y hacia el MEPS en general), se relacionan o no con el pun- taje de evaluación que alcanza la tarea final de cada grupo (reporte de la in- vestigación realizada), durante los octavos semestres. Si se da, tal rela- ción, interesa también conocer cuáles son los pesos de dichas relaciones. - Además de las variables psicosociales, se incluye otra variable de tipo --- técnico que tiene que ver con la habilidad del asesor (percibida por su gru- po) para estructurar clara y precisamente las diferentes etapas de la tarea.

Explicación de las variables que intervienen en el estudio de rela- ción, de acuerdo a la H0<sub>5</sub>:

1. Evaluación de las Investigaciones. \*6

(Tarea final de los grupos de los octavos semestres)

Se establecieron criterios de evaluación para los estudios confirma- torios o explicativos y para los exploratorios y/o descriptivos.

En ambos tipos de estudios la evaluación consta de dos grandes par- tes:

A. Marco Teórico:

a) relevancia al problema de investigación,

---

\*6 El proceso de revisión y evaluación de las investigaciones estuvo a -- cargo de la Profesora L. Reidl, una persona altamente calificada y -- con experiencia en investigación, a quien se le asignó dentro del Dep- to. de Psicología Social, la coordinación encargada de la publicación - de las investigaciones realizadas por los estudiantes de esta área.

- b) calidad de integración,
- c) crédito a los autores revisados y forma correcta en la enunciación de citas bibliográficas.

#### B. Metodología.

- a) claridad y precisión de los pasos seguidos de acuerdo al proyecto o plan de investigación (establecimiento del problema, hipótesis, variables, control de las mismas, etc.),
- b) calidad de los instrumentos utilizados,
- c) empleo correcto de la estadística,
- d) establecimiento claro de la relación entre los resultados encontrados y las hipótesis conceptuales y de trabajo.

En los estudios de tipo exploratorio y/o descriptivo, los puntos de evaluación son los mismos, con excepción del correspondiente al inciso d, que se sustituye por: derivación correcta de hipótesis a partir de la información recolectada en el estudio,

Cada uno de los puntos a evaluar para cada una de las partes señaladas, se le asignaron diferentes pesos, de tal manera que el marco teórico puede alcanzar un valor máximo de 42.84, y la parte metodológica uno de 57.12.

## 2. Estructura de la Tarea.

Los datos de esta variable se obtuvieron a través de un instrumento donde se pedía a los estudiantes que contestaran una serie de preguntas que

tenían como objetivo mejorar la calidad de la asesoría en beneficio de los futuros grupos de investigación.

Las proposiciones del cuestionario estaban relacionadas con algunas de las actividades del proceso de investigación: problema de investigación, objetivos de la misma, orden de los pasos a seguir, conocimiento del por qué de cada paso, distribución de tareas dentro de cada grupo, dónde encontrar el material necesario para realizar las tareas asignadas, alternativas posibles para alcanzar los objetivos, etc.

Cada proposición tenía un continuo escalar con cinco categorías de respuesta, que iban desde "totalmente claro", hasta "totalmente confuso". El estudiante tenía que señalar con una cruz aquella categoría -- que indicara la claridad con la que había percibido cada uno de los pasos señalados por las proposiciones, de acuerdo a la experiencia que -- tuvo en su grupo.

Para las diferentes categorías de respuestas se asignaron pesos de 4, 3, 2, 1 y 0, respectivamente. Para cada cuestionario se sumaron los diferentes pesos dados a cada proposición. Una vez obtenido el puntaje total por cada cuestionario, se obtuvo una media -- por grupo. De esta manera se obtuvo un puntaje promedio para cada asesor, que se asume calificaba su habilidad para estructurar -- la tarea del grupo.



### 3. Orientación del Asesor.

De acuerdo al Modelo de Contingencia de F.E. Fiedler \*7, relacionado con el estudio de los determinantes personales y situacionales \*8, en la efectividad del liderazgo se construyeron dos escalas con adjetivos bipolares -como las que utiliza Osgood, para su Diferencial Semántico-, que describían atributos de personalidad.

La combinación de estas dos escalas produce un puntaje que Fiedler llama ASO, que se refiere a la similitud asumida entre opuestos. Por separado, cada escala produce un puntaje LPC (least-prefered co-worker), que es igual a la estimación que un individuo hace de un compañero de trabajo (co-worker), al que considera menos preferido como tal, y un puntaje MPC (most-prefered co-worker), que corresponde a la estimación que ese mismo individuo hace de un compañero de trabajo a quien considera el preferido, es decir, una persona deseable como compañero de trabajo.

Se aplicó a los asesores del área, las dos escalas -MPC y LPC- y

\*7 F.E. Fiedler et. al. han investigado profusamente sobre este modelo, -desde el año 1956. Para la revisión de este tema consultar bibliografía que aparece en Group Dynamics Research and Theory. Cartwright & Zander, 3a. y 4a. Ediciones. Harper & Row.

\*8 El Modelo de Contingencia de Fiedler, toma en cuenta no sólo la orientación del líder, sino la favorabilidad o desfavorabilidad de la situación donde se desarrolla la tarea del grupo. En el presente estudio no se tomó en cuenta la condición situacional, por la imposibilidad que representaba, no sólo el manejo y control de variables que implica una condición situacional, sino por el número de grupos en los que tendría que realizarse tal control.

se obtuvo para cada uno un puntaje ASO, que corresponde al tratamiento estadístico de las diferencias obtenidas entre el MPC y el LPC.

4. Actitud hacia el Asesor, hacia la Tarea,  
hacia el Grupo y hacia el MEPS.

Los puntajes de estas variables se obtuvieron a través de la aplicación de escalas de actitud. La construcción de estas escalas de actitud estuvo sujeta a condiciones especiales, debido a una serie de limitaciones impuestas por los objetos psicológicos de estudio:

- a) El contenido de las afirmaciones era específico a las condiciones y actividades de la forma de enseñanza que se estaba siguiendo en el área de Psicología Social,
- b) no se tenía una población similar, de la cual obtener una muestra, cuyos individuos pudieran fungir de jueces, como lo exige Thurstone, que con sus respuestas se pudieran obtener afirmaciones con mayor poder de discriminación - como requiere la técnica de Likert-,
- c) no se podían utilizar a los estudiantes del área para los propósitos señalados arriba, porque se disminuiría considerablemente la población de estudio.

Dadas estas condiciones se procedió de la siguiente manera:

- a) se elaboró una escala, siguiendo el procedimiento de Likert, pe

ro con afirmaciones con tres categorías de respuestas, y se -- aplicó a la población de estudio,

- b) se siguió el procedimiento requerido y se obtuvieron los valo-- res  $t$  para las afirmaciones de los grupos altos y bajos. Es -- decir, se trataron las respuestas dadas a las escalas de acti-- tud, como si provinieran de una muestra seleccionada para ob-- tener pesos de las afirmaciones,
- c) se seleccionó un número diferente de afirmaciones para cada -- objeto psicológico, que obtuvieron los valores  $t$  más altos, -- cuidando que cada conjunto tuviera igual número de afirmacio-- nes favorables y desfavorables,
- d) se reunieron las escalas de los estudiantes que pertenecían a -- un mismo grupo \*9. En cada escala se buscaban aquellas afir-- maciones con los valores  $t$  ya seleccionados, se sumaban es-- tos puntajes y se sacaba un promedio de actitud por grupo.

Para el estudio de las relaciones entre las variables arriba mencio-- nadas, ( $H0_5$ ), se seleccionó un diseño estadístico de análisis multivariado de regresión lineal múltiple.

---

\*9 Aunque nunca se pidió a los estudiantes que pusieran sus nombres en los instrumentos que se les aplicaban, por razones que ya se explicaron, siempre se les pidió que indicaran a qué grupo pertenecían.

Tabla VII

Act. MEPS ( $X_1$ ), Estructura tarea ( $X_2$ ), Act. Grupo ( $X_3$ ),  
Act. tarea ( $X_4$ ), Act. Asesor ( $X_5$ ), Orientación Asesor ( $X_6$ )  
y Evaluación de las Investigaciones ( $Y$ )

Grupos *	$X_1$	$X_2$	$X_3$	$X_4$	$X_5$	$X_6$	$Y$
A	6.50	27.42	13.36	17.73	10.09	15.81	61.88
B	9.00	20.67	11.66	18.33	9.33	17.66	70.21
C	7.40	26.67	12.00	18.00	8.80	17.66	65.45
D	7.80	29.20	15.20	22.00	10.60	18.71	89.25
E	8.40	32.60	16.00	22.20	11.20	17.85	99.96
F	8.60	28.44	15.11	21.33	10.78	15.07	96.38
G	5.80	26.00	14.20	15.00	10.50	18.87	85.68
H	6.60	22.33	12.00	15.00	7.66	16.00	57.12
I	6.00	26.67	12.66	17.00	10.30	16.00	96.39
J	7.80	26.48	13.70	21.37	8.66	21.30	57.60
K	7.30	26.00	13.12	19.75	7.75	14.00	42.88
L	6.70	27.43	12.00	20.50	9.35	15.07	78.54
M	8.60	31.50	14.83	23.17	11.17	17.85	79.73
N	6.00	26.20	13.20	18.20	9.60	20.00	39.18
O	8.30	17.25	12.66	14.67	9.17	14.39	72.11

## Coeficientes de Regresión

Variables (X)	a	b	B (estandarizado)
		-28.44448	6.03044
1		2.01474	0.40042
2		-1.92077	-0.13311
3		-3.29772	-0.47179
4		14.39313*	0.82312*
5		-2.78492	-0.30118
6	e.e. = 13.09496		

## COEFICIENTES DE CORRELACION

coeficiente de determinación = 0.74452  
coeficiente de correlación múltiple = 0.86286

\* Por diferentes razones algunas investigaciones no fueron incluidas en el análisis de regresión.

## Desviaciones estándar y valores t para los coeficientes B

VARIABLES (X)	e. e. (b)	e. e. (B)	t	Nivel de Conf.
1	6.29948	0.35384	0.957	64.640
2	2.59067	0.51488	0.778	55.116
3	4.68029	0.32435	-0.410	31.268
4	3.41568	0.48867	-0.965	65.038
5	4.94792	0.28297	2.909	98.920
6	1.79847	0.19450	-1.548	85.766

## Correlaciones Parciales

VARIABLES (X)	Corr. parcial	R2-Delete
1	0.32059	0.71526
2	0.26512	0.72521
3	-0.14359	0.73914
4	-0.32304	0.71476
5	0.71696	0.47430
6	-0.48022	0.66795

## Análisis de Varianza

Fuente de varianza	df	Suma de Cuadrados	Medias Cuadráticas	F	Nivel de Conf.
Regresión	6	3997.8376	666.3063		
Residual	8	1371.8229	171.4779	3.8857	95.944 *
T o t a l	14	5369.6606			

D (Durbin Watson) = 1.40517

## CAPITULO VI

### DISCUSION E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

En la parte empírica del presente estudio, se pretendió comparar dos sistemas de enseñanza -el MEPS y el SET- en una serie de variables que se consideraron importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autora de este trabajo partió del supuesto -como lo indican las hipótesis planteadas- de que el MEPS sería superior -en las variables que se estudiaron- al SET. Se utilizó un procedimiento metodológico que superara hasta donde fuera posible las limitaciones consecuentes de la utilización de una aproximación no-experimental, con el propósito de optimizar la confiabilidad en los resultados que se obtuvieran:

1. Así, frente a la imposibilidad de un control experimental de las variables extrañas, se recurrió a un control estadístico de las mismas.
2. Frente a la carencia de grupos control que validara la comparación de los dos sistemas de enseñanza, se decidió que un acuerdo significativo en la evaluación o juicios emitidos -por los estudiantes y asesores- sobre los sistemas de enseñanza mencionados podría alcanzar indirectamente la misma confianza de los resultados que si se hubieran teni

do grupos control.

3. Para alcanzar este propósito, se tenía que dar fuerza a los datos subjetivos -juicios y evaluaciones- de los que se podía disponer, por lo tanto, se asumió que si las experiencias derivadas bajo el MEPS conducían a que estudiantes de diferentes generaciones emitieran evaluaciones similares, entonces, la similitud de los juicios estaría aportando un grado de confiabilidad a los juicios emitidos y por lo tanto a los resultados de la presente investigación.
4. Sin embargo para proveer de tal confiabilidad a los resultados que se obtuvieran se requería necesariamente probar que los juicios emitidos por los estudiantes de diferentes generaciones se debían a las experiencias que éstos habían tenido con el MEPS y el SET y no a otras variables extrañas al objeto de estudio.

Teniendo como base los antecedentes arriba señalados, se procederá a la discusión de los resultados obtenidos.

#### I. Comparabilidad Estadística de las Poblaciones Estudiadas.

Se comprobó que en las poblaciones de los 7os. semestres las variables extrañas que podían interferir en los juicios de los estudiantes, se distribuían similarmente en ambas poblaciones. La distribución similar de las variables extrañas corresponde al control experimental que

se conoce como constancia de condiciones.

Por otro lado, en las poblaciones de los 8os. semestres se comprobó que las variables se distribuían similarmente en un gran número de ellas con excepción de tres -ingreso económico, preparación escolar del padre y de la madre- que por sus implicaciones hubieran adquirido gran relevancia, si los resultados obtenidos hubieran estado en la dirección opuesta. Es decir, si se parte del hecho de que las dos poblaciones de los 7os. semestres de los años 1975-1976 y la población del 8o. semestre de 1975, son similares o estadísticamente comparables, mientras que fue la población del 8o. semestre de 1974 en la que difieren las distribuciones de las tres variables mencionadas, \*<sup>1</sup> y si por otro lado, los resultados obtenidos de esta última población coinciden con las de las otras poblaciones, entonces, esto indica que no hubo efecto o interferencia de las variables distribuídas no-similarmente. En caso contrario, si se hubieran obtenido resultados en dirección opuesta, la interpretación de los mismos, tendría que sujetarse a serias reservas.

Probada la posibilidad de comparabilidad estadística entre las poblaciones estudiadas, es posible interpretar los resultados obtenidos,

---

\*<sup>1</sup> Los datos referentes a estas variables aparecen en las primeras páginas del capítulo V.



partiendo del supuesto de que éstos se deben con un mayor grado de probabilidad a las experiencias que los estudiantes han tenido con el objeto de estudio que al efecto de otras variables extrañas al mismo.

## II. Decisiones Estadísticas para las Pruebas de las Hipótesis.

### 1. Resultados y decisiones para la $H_{01}$ .

De acuerdo a los datos y resultados presentados en las tablas I y II se procedió a rechazar la  $H_{01}$  con una  $p < .001$ , y a aceptar la hipótesis alternativa.

La aceptación de la hipótesis estadística alternativa lleva a confirmar la hipótesis de trabajo ( $H_1$ ) que se planteó. Se confirmó que existen diferencias entre el MEPS y el SET. Diferencias medidas a través de las evaluaciones que hacen los estudiantes en relación al grado de conocimiento obtenido, de la efectividad de los sistemas en la transmisión del conocimiento, del interés que despiertan en el estudiante y del grado de integración del conocimiento que los estudiantes logran, bajo los dos sistemas de enseñanza. Se confirmó también que las diferencias encontradas favorecen al MEPS. Es decir, que los estudiantes afirman, cuando comparan ambos sistemas, que es en el MEPS y no en el SET, donde se dan en mayor grado las condiciones que se les pide que comparen. Los resultados obtenidos responden favorablemente a los corres-

pondientes objetivos psicosociales y académicos del MEPS \*<sup>2</sup> y aunque se considera que aún se está lejos de lograr plenamente tales objetivos, los resultados obtenidos señalan que los procedimientos y actividades académicas realizadas a la fecha van en la dirección indicada por este modelo de enseñanza. Se considera que los resultados obtenidos son congruentes o en otras palabras que representan la consecuencia lógica de las actividades seguidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que señala el MEPS. Así si por ejemplo, si se toman en cuenta sólo dos de sus condiciones: el proceso de investigación aplicada como el principal instrumento didáctico y la selección del estudiante de un tema o problema de investigación de acuerdo a su propio interés, estas dos condiciones aseguran al estudiante:

1. Una experiencia propia que se traduce en un conocimiento directo que no puede ofrecer ni la trasmisión puramente verbal de la cátedra, ni el contenido de los libros, ya que está fuera del alcance de éstos, tanto la solución de los diversos problemas y dificultades que enfrenta el investigador en acción como la trasmisión de una experiencia directa. Considerar al proceso de investigación aplicada como el principal instrumento didáctico no significa que el es-

---

\*<sup>2</sup> Estos objetivos se definieron en el capítulo IV.

tudiante no reciba información de tipo verbal, como tampoco que no acuda a la literatura, ya que es precisamente esta clase de información la que complementa -a través de talleres y conferencias- los seminarios de investigación dedicados a la realización de la misma.

2. Una adecuada elicitación del interés por la tarea que desempeña. Si el tema o problema de investigación es seleccionado y no asignado, en principio, puede asegurarse que tal selección se debió al propio interés del estudiante, condición ésta que asegura, la iniciación de la tarea ya dentro de un primer nivel de motivación. El incremento y mantenimiento de ésta se producirá por la involucración del estudiante que lleva a éste a ser al mismo tiempo, actor y testigo de la forma y significado que va adquiriendo aquello, que despertó su interés desde un principio.
3. Integrar el conocimiento, como consecuencia de la propia acción integradora del proceso de investigación. Las diferentes etapas de ésta se desarrollan alrededor del problema de investigación, y si bien en un primer momento el investigador trabaja para obtener información que le permita abordar la siguiente etapa, en otro momento, el trabajo del investigador adquiere sentido sólo en función de la información total, de la integración del conocimiento

obtenido. Es esperable que el estudiante que tiene como tarea final la realización de una investigación, logre mayor integración del conocimiento que un estudiante que tiene que adquirir este mismo conocimiento, indirectamente, a través de la narración escrita o verbal de la experiencia de otros.

## 2. Resultados y decisiones para la Ho<sub>2</sub>

Los resultados relacionados con la Ho<sub>2</sub> y la Ho<sub>3</sub> aportan información de los séptimos semestres cuyas actividades académicas son diferentes a las que se desarrollan en los octavos semestres. \*<sup>3</sup>

En relación a la Ho<sub>2</sub> se quería probar la superioridad del MEPS sobre el SET en relación a las variables siguientes: grado con el que el sistema de enseñanza favorecía la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza: grado con el cual favorecía el aprovechamiento del estudiante. Interesaba también confirmar si el MEPS era considerado por los estudiantes como un sistema de enseñanza mejor o superior que el SET. Probar la superioridad -en dichas variables- del MEPS dependía de la evaluación similar que dieran los estudiantes de dos grupos diferentes que en diferentes tiempos hubieran pasado por las mis

---

3

\* En la sección dedicada a la exposición global del MEPS apéndice A se señalan las actividades académicas correspondientes a cada uno de los semestres del área de especialización de Psicología Social.

mas experiencias relacionadas con la enseñanza de la Psicología Social. Aparte de la similitud de las evaluaciones de dos grupos, se esperaban que éstas fueran favorables al MEPS.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la tabla III y IV, la  $H_0$  se aceptó. con  $df = 122$ : a. con  $p > 0.50$ : b. con  $p > 0.20$  y c. con  $p > 0.20$ . Habiendo aceptado la  $H_0$  con todas sus variantes, se procedió a rechazar la hipótesis estadística alternativa a la nula. La aceptación de la  $H_0$ , llevó a confirmar la hipótesis de trabajo ( $H_2$ )\*<sup>4</sup>

Es decir, se confirmó que dos grupos diferentes que habían cursado el séptimo semestre en años diferentes evaluaban similarmente el MEPS. La  $H_2$ , afirmaba, además, que la dirección de la evaluación sería favorable al MEPS. Al respecto, puede verse que en la Tabla III aparecen en la primera columna las proporciones correspondientes a cada una de las categorías utilizadas en la recolección de los datos. Para probar dicha favorabilidad se aplicó la prueba de  $\chi^2$ , colocando las proporciones de cada grupo en una tabla de (2x1). Para llevar a cabo, tal propósito, se combinaron las proporciones de las categorías (M.S. y S.) para una celdilla y las categorías (I e Inf.) para la otra celdilla. En las

---

\*<sup>4</sup> En este caso la  $H_2$  coincide con la  $H_0$ .

tres variantes de la  $H_2$  se probó la existencia de diferencias significativas para cada grupo, entre las proporciones (MS-S) y las (I-Inf.). Además en todos los casos las primeras (MS-S) sumaban la proporción mayor de la proporción total ( $p = 1.00$ ). Resumiendo, la decisión estadística tomada en relación a la  $H_0_2$ , condujo a la confirmación de la hipótesis de trabajo correspondiente ( $H_2$ ). En los dos séptimos semestres se encontró un acuerdo significativo de las evaluaciones hechas hacia el MEPS y dichas evaluaciones fueron favorables al mismo.

### 3. Resultados y Decisiones para la $H_0_3$ .

Los resultados obtenidos del tratamiento de los datos relacionados con la prueba de la  $H_0_3$ , aparecen en la Tabla V(1), V(2), V(3), V(4) y V(5). La  $H_0_3$  con sus tres variantes fue aceptada (con  $df = 1$ : a. con  $p > 0.50$ ; b. con  $p > 0.40$  y c con  $p > 0.50$ ) (Ver tabla V(4)).

Como puede verse, estos resultados están en relación a la primera parte de la  $H_0_3$  que se refiere a la similitud de las evaluaciones hechas por dos grupos diferentes. La aceptación de la  $H_0_3$ , condujo al rechazo de la hipótesis alternativa y a la confirmación de la hipótesis de trabajo ( $H_3$ ).<sup>\*5</sup> Es decir, tanto los estudiantes que cursaron el séptimo semestre en el año de 1975 como los que cursaron el mismo semes-

---

\*<sup>5</sup> La hipótesis de trabajo coincide con la hipótesis estadística nula ( $H_0_3$ ).

tre en el año de 1976 hicieron evaluaciones similares del MEPS.

Ahora bien, con respecto a la segunda parte de la  $H_0$ , relacionada con la favorabilidad de las evaluaciones, entendiendo por favorabilidad la aceptación de los estudiantes de que el MEPS, si favorece lo que las variables de la hipótesis plantean, se encontró lo siguiente: (Tabla V (5) ) Para la variante a. de la  $H_0$ , no hubo diferencias estadísticamente significativas, ( $\chi^2 = 0.384$  con  $p > 0.50$  y  $\chi^2 = 3.32$  con  $p > 0.05$ ) en las frecuencias de las respuestas SI y las frecuencias de respuesta NO dadas por los estudiantes de los séptimos semestres del 75 y del 76. Mientras que para las variantes b y c se encontraron diferencias estadísticas altamente significativas.

Las variables que se estudiaron en relación a la  $H_0$ , son las siguientes: despertar en el estudiante el interés por el conocimiento mismo (motivación intrínseca); delegar responsabilidad del estudiante para que éste participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (el estudiante como su propio agente de aprendizaje); y disminuir en el estudiante el interés por factores externos o indirectos (motivación extrínseca) en la obtención del conocimiento.

Estas variables forman parte del contenido de los objetivos psicosociales (3, 4 y 5) del MEPS. La conformación de la  $H_3$ , indicaría si éstos, (los objetivos) se están o no, logrando. Resumiendo los resultados se tiene que:

a) Los estudiantes de ambas generaciones coinciden en sus

evaluaciones.

- b) En ambos grupos se encontró que la cantidad de estudiantes que dijo que el MEPS si favorecía que se incrementara el interés por el conocimiento mismo, no difería estadísticamente (aunque si numéricamente) de la cantidad de estudiantes que dijo que no.
- c) En ambos grupos se encontraron diferencias altamente significativas en las que hubo un acuerdo en que el MEPS, sí favorece el que los estudiantes trabajen activamente por la obtención de su propio conocimiento y que en el estudiante disminuya el interés por factores externos en el proceso del conocimiento, es decir, que no sólo se estudie por la obtención de créditos o calificaciones.

Analizando estos resultados puede verse que existe una contradicción, cuando se comparan los resultados obtenidos en la variante a y c de la  $H_{03}$ . Es decir, si no se dio un acuerdo en relación a que el MEPS, favorece el que se desarrolle el interés por el conocimiento mismo, entonces, se esperaría que las respuestas de los estudiantes fueran congruentes y tampoco se encontrara un acuerdo, en relación a que el MEPS, favorece que el estudiante no sólo se interese o estudie por la obtención de créditos.

Los resultados obtenidos para la  $H_{03}$  en sus variantes a y c sugieren que:



- a. Realmente no se están alcanzando los objetivos psicosociales correspondientes a estos datos. \*<sup>6</sup>
- b. Que la variable "interés por el conocimiento mismo" siendo una variable compuesta fue entendida por los estudiantes de diversas formas, por lo que no se logró un acuerdo sustancial. Esta explicación, de acuerdo a la autora de este trabajo, tiene menos peso, puesto que en el instrumento utilizado para la recolección de datos se procedió a un chequeo interno donde se correlacionó los puntajes de esta variable con otros indicadores.
- c. Esta variable no es medible satisfactoriamente sólo a través de juicios (datos subjetivos) o evaluaciones hechas por grupos de individuos, sino, que se requiere de otros datos o indicadores que aporten mayor información.
- d. La contradicción encontrada entre las variantes a y c se debe posiblemente a que los estudiantes no pudieron evitar el factor de "desabilidad social" al responder mayoritariamente que el MEPS, sí favorece que el estudiante no sólo estudie por la obtención de créditos. Es decir, si existe

---

\*<sup>6</sup> El logro total de este objetivo (motivación intrínseca por el conocimiento) requeriría entre otras cosas de un cambio definitivo de la estructura formal del método de evaluación que se sigue en la Universidad.

aprobación social para el estudiante que se interesa primordialmente por aprender, más que por el valor de la calificación, entonces puede entenderse que las respuestas que dieron los estudiantes hayan sido influidas por dicho factor.

Por otro lado, los resultados obtenidos en la variante b de la  $H_{03}$ , son congruentes y esperables, puesto que el estudiante no puede tener dudas al respecto, ya que, al adscribirse al área de Psicología Social se encuentra (a diferencia de lo que pasa en los semestres anteriores fuera de esta área de especialización) con que no existe "un maestro que imparta la clase" sino que él mismo tiene que buscar y obtener la información asignada por el asesor, que es él, quien tiene que presentarla y discutirla con su grupo, que es él, quien junto con los otros miembros de su grupo y con el asesor participará en la distribución de las tareas a realizar, que decidirá como y qué se tomará en cuenta para el buen funcionamiento del grupo, etc.

Siendo esta la situación, difícilmente podían esperarse otros resultados. Si se revisan los valores de la  $x^2$ , (tabla V (4) se verá que es precisamente la de la variante b la que tiene el valor más alto de la misma.

#### 4. Resultados y decisiones para la $H_{04}$ .

Los datos y resultados presentados en la Tabla VI indican que se procedió a rechazar la  $H_{04}$ : a. con  $P < 0.005$  y b. con  $p = 0.005$ , por

lo tanto, se aceptaron las correspondientes hipótesis alternativas. Esta decisión estadística condujo a la confirmación de la Hipótesis de Trabajo ( $H_4$ ). Es decir, las evaluaciones hechas por los asesores del área de Psicología Social mostraron que:

- a. Existen diferencias entre el MEPS y el SET, y que es el primero el que favorece: un mejor aprovechamiento del estudiante, la participación activa del mismo, que se responsabiliza por la obtención de su propio conocimiento, una mayor motivación e interés en el estudiante, mayor grado de aprendizaje y mejor preparación profesional.
- b. Los asesores derivan mayor satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el MEPS que con el SET.

La confirmación de la  $H_4$ , va en la dirección de los resultados obtenidos con la hipótesis anterior (con excepción de los obtenidos para la  $H_3$ : a.) lo cual da mayor fuerza a los mismos. Así, no sólo existe acuerdo en relación a las variables estudiadas entre los estudiantes de generaciones diferentes, sino, que también se cuenta con el de los asesores. Un acuerdo de todos los que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, provee mayor confianza a los resultados relacionados con la evaluación del MEPS, como sistema de enseñanza, aclarando que la evaluación del MEPS:

- a. Proviene de una medición indirecta, juicios de estudiantes y asesores que se fundamentan en la experiencia directa que éstos han tenido con este modelo de enseñanza.
- b. Que la evaluación del MEPS, se restringe sólo a las propiedades o atributos estudiados y que una evaluación más completa requiere de otras investigaciones que abarquen muchas otras propiedades que el presente estudio ha dejado de lado por el momento.
- c. Que el tipo de medición utilizada, requiere de otros criterios o indicadores que den mayor consistencia a los resultados obtenidos. Por lo tanto, en la etapa siguiente de la investigación sobre el MEPS, se contempla la presentación de los resultados de otras variables en los que se tiene en cuenta la evaluación interna de este modelo de enseñanza, evaluación que tiene como base: análisis de tareas, calificaciones obtenidas, comparaciones entre grupos y asesores en relación al grado de aprendizaje. Es decir, la investigación se centrará en los objetivos de aprendizaje.

##### 5. Resultados y Decisiones para la $H_{05}$ .

En relación a los datos y resultados de la  $H_{05}$  se encontró que:

- a. El análisis de varianza que prueba la  $H_0: (B_1 = B_2 = B_3 \dots = B_6 = 0)$  se rechazó con una  $F = 3.8857$  con  $df(6, 8)$   $p = 0.05$ , por lo tanto, se aceptó la  $H_1: (B_1, B_2 \dots B_6 \neq 0)$ . La prueba del análisis de varianza indicó que las variables independientes ( $x^1, x^2 \dots x^6$ ) están significativamente relacionadas con la variable dependiente ( $Y$ ), que corresponde a la evaluación de la tarea del grupo.
- b. El coeficiente  $R$  múltiple prueba la  $H_0: (R_{y. 1, 2, \dots 6} = 0)$ . Se encontró que una  $R = 0.86286$  con  $(N - \text{No. de Vs.} = 15 - 7 = 8)$  es estadísticamente significativa con  $p = 0.05$ . Por lo tanto, se aceptó la  $H_1: (R_{y. 1, 2, \dots 6} \neq 0)$ . Esta decisión indica que existe relación entre las variables  $X_s$  y la  $V(Y)$ . Esta estimación va en la misma dirección que la de los resultados del análisis de varianza, e indica, que existe interdependencia entre las variables de estudio.
- c. El coeficiente de determinación múltiple  $R^2$  prueba la bondad de ajuste del plano de regresión a los puntos derivados de los datos. Este índice indica qué tanto, un plano básico ajustado a los puntos y que pasa por las medias de  $\bar{Y}, \bar{X}_1 \dots \bar{X}_6$  se mejora por la introducción del plano de regresión. Por lo tanto, este coeficiente permite estimar la parte de la desviación total que no se puede explicar después de que se ha ajustado el plano de regresión.

Así,  $1 - R^2 = 1 - 0.74452 = 0.25548$  indica que ésta es la parte de la varianza que no explican las variables Xs o que el 74% de la desviación total ha sido explicada por el plano de regresión, es decir, que aproximadamente el 25% de la varianza está siendo controlada por otras variables que no se están manejando en el estudio.

- d. Para el análisis de los coeficientes de regresión se tiene que:  $(b_1 - B_1) / sb_1$  se distribuye como t con  $df = n - k$  para probar la  $H_0: (B_1 = 0; B_2 = 0; \dots B_6 = 0)$ .

Se encontró que para  $B_5$ ,  $t_5 = b_5 / sb_5 = 2.909$  con  $df = 9$  es estadísticamente significativa con  $p < 0.02$  por lo que:

$H_0: B_5 = 0$  se rechazó y  $H_1: B_5 \neq 0$  se aceptó.

Dado que los coeficientes de regresión pueden exhibir una distribución de valores que puede ocurrir por azar, la prueba t determina si  $b$  es, o no es, significativamente diferente a 0  $\underline{b}$  representa el cambio promedio de Y correspondiente a un incremento unitario de X, cuando las demás Xs se mantienen constantes. Los coeficientes  $\underline{b}$  no pueden compararse por representar unidades diferentes por lo que Y y las diferentes Xs se transformaron en unidades de desviación típica o estándar, (B) para poder efectuar las comparaciones pertinentes. El hecho de que el coeficiente  $B_5$  haya sido significativamente diferente a  $\underline{0}$ , permite

concluir que la actitud que el estudiante tiene hacia el asesor ( $X_5$ ) se relaciona significativamente con la evaluación o calidad de la investigación, ( $Y$ ) que refleja la efectividad de la tarea del grupo.

Para las otras variables  $X_s$  se aceptaron las correspondientes hipótesis nulas:  $H_0: B_1 = 0; B_2 = 0; B_3 = 0; B_4 = 0$  y  $B_6 = 0$ .

- e. Los coeficientes de correlación parcial explican claramente como fue la  $V_5 (X_5)$  la que aporta la mayor varianza (0.71696) de la correlación múltiple. Fue también la relación de la  $V_5$  con la V.D. la que tiene mayor peso ( $b = 14.39113$  ó  $B = 0.82312$ ) lo que también explica los resultados del análisis de varianza.
- f. El índice  $\underline{d}$  de Durbin y Watson permite probar si  $\underline{e_i}$  (error estocástico de la regresión) corresponde a una variable aleatoria, independiente. A esta variable ( $e_i$ ) se adhieren todos los efectos ajenos a las  $X_s$  que están explícitamente presentes en la función de regresión. Si los  $\underline{e_i}$  no son independiente, se obtienen resultados indeseables al utilizar el método de los cuadrados mínimos y los valores de los coeficientes de regresión subestiman la verdadera varianza. La hipótesis que prueba  $\underline{d}$  son:
- a.  $H_0$ : existe correlación positiva entre los  $e_i$ .

b.  $H_1$ : no existe correlación positiva entre los  $e_i$ .

c. Prueba no concluyente:  $d_1 < d < d_u$ .

El valor obtenido de  $d$  1.40517 resultó no concluyente puesto que: con  $n = 15$  y  $k^1 = 6$ :  $d_1 = 0.39 < d = 1.40 < d_u = 1.96$ .

Los resultados obtenidos muestran que de las seis variables estudiadas sólo una, la variable cinco, se relaciona significativamente con la evaluación o calidad de la tarea, las cinco variables restantes al canzaron un peso despreciable en tal relación. Existen algunas condiciones que deben tomarse en cuenta para explicar dichos resultados.

- a. El número de observaciones ( $N = 15$ ) es muy pequeño. La optimización de los resultados no sólo requiere de la selección correcta del diseño estadístico sino que debe tomarse en cuenta, también, el número correcto de observaciones. Se ha demostrado que un número menor o mayor al número estadísticamente correcto de observaciones va a afectar los resultados. Así si realmente existen en los datos las relaciones que se asumen, cuando el número de observaciones es menor, al requerido, es posible que estadísticamente no se muestren tales relaciones. Por otro lado, en los datos, puede no darse entre ellos la relación que se asume y estadísticamente encontrar tal relación só lo, porque el número de observaciones es grande, mayor que el número requerido. Algunos autores, entre ellos



Hays y G. Keppel proponen el uso del índice  $W^2$  para encontrar el tamaño adecuado de las muestras y por lo tanto optimizar el diseño estadístico seleccionado y por ende los resultados. \*<sup>7</sup>

En el presente trabajo el tamaño de la N para el análisis de la regresión hubiera sido mayor si se hubieran utilizado los datos por individuos. Sin embargo, nótese que los puntajes de la V. (Y) corresponde a las evaluaciones de trabajo por grupos, es decir, a las investigaciones que los estudiantes realizan en el octavo semestre y que constituyen la tarea de grupo final sobre la cual se evalúan los mismos. \*<sup>8</sup> Siendo el puntaje de la V (Y) de grupo, los puntajes de la Vs Xs necesariamente tendrían que adquirir la misma forma. Esta condición de los puntajes redujo considerablemente el tamaño de la N para el análisis de regresión.

- b. Por otro lado, la prueba no-concluyente del índice  $d$  pudo, posiblemente, influir en los resultados obtenidos (haberse

---

\*<sup>7</sup> Este punto es extensamente tratado por W. L. Hays en su libro "Statistics", editado por Holt Rinehart, 1967.

\*<sup>8</sup> La evaluación de las investigaciones constituye el 50% de la calificación individual del estudiante. Existen otras actividades académicas que se evalúan individualmente y que aportan el otro 50% de la calificación del estudiante. Este punto se abordará en la exposición global del MEPS (apéndice A) en forma más amplia.

encontrado sólo una relación significativa con la V.D.).

La palabra posiblemente, se debe a que no se puede determinar claramente ésta, (la influencia) como es posible hacerlo en el caso en el que se acepta o se rechaza la  $H_0$  del índice d.

Los resultados obtenidos para la  $H_{05}$  condujeron:

- a. A aceptar la  $H_0$  para las variantes a, b, d, e y f.
- b. A rechazar la  $H_0$  para la variante c.
- c. A aceptar la hipótesis alternativa para la variante c.
- d. A confirmar la hipótesis de trabajo ( $H_5$ ) sólo para la variante c.

Los resultados obtenidos en relación a la prueba de la  $H_{05}$ , señalan caminos a seguir en la etapa posterior de la presente investigación:

1. Un análisis posterior a nivel estadístico donde:
  - a. Se vuelva a analizar las variables, solucionando el problema del número de observaciones y el de la aleatoriedad de la variable  $e_i$ .
  - b. La utilización de un diseño estadístico multivariado que estudie relaciones no-lineales, en el caso de que la solución de los problemas arriba señalados no produzca un mayor número de variables [arriba señalados no produzca un mayor número de variables] con relaciones significativas.
2. Si bien se encontró que la actitud que el estudiante tiene hacia el asesor se relaciona significativamente con la calidad de la tarea, esta

INFORMACION QUE APORTA LA PRESENTE INVESTIGACION

Atributos o propiedades (variables) que se estudiaron	Datos que provienen de rating scales, escalas de actitudes, cuestionarios, etc.	Datos que provienen de la comparación del SET y el MEPS	Datos que provienen sólo del MEPS	Datos que provienen de los estudiantes	Datos que provienen de los asesores
grado del conocimiento obtenido	x	x		x	
efectividad en la trasmisión del conocimiento	x	x		x	
interés (motivación) que el sistema de enseñanza despierta en el estudiante	x	x		x	x
integración del conocimiento que el estudiante logra con el sistema de enseñanza	x	x		x	
participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje	x	x		x	x
aprovechamiento del estudiante	x	x		x	x
bondad o superioridad del sistema de enseñanza	x	x	x	x	x
motivación intrínseca del conocimiento (interés por el conocimiento mismo)	x		x	x	
responsabilidad del estudiante por la obtención de su propio conocimiento (estudiante como agente de su propio conocimiento)	x	x	x	x	x
disminución de la motivación extrínseca en el conocimiento (interés principal en la obtención de calificaciones)	x		x	x	
satisfacción que se deriva en el proceso de enseñanza-aprendizaje	x	x			x
grado de aprendizaje que el estudiante logra con el sistema de enseñanza	x	x			x
preparación profesional del estudiante	x	x			x
precisión claridad con la que el asesor estructura la tarea	x		x	x	
orientación del asesor (hacia la tarea o hacia las relaciones interpersonales)	x		x		x
actitud hacia el asesor	x		x	x	
actitud hacia la tarea	x		x	x	

Atributos o propiedades (variables) que se estudiaron	Datos que provienen de rating scales, escalas de actitudes, cuestiona rios, etc.	Datos que provienen de la comparación del SET y el MEPS	Datos que provienen sólo del MEPS	Datos que provienen de los estudiantes	Datos que provienen de los asesores
Actitud hacia el grupo	x		x	x	
actitud hacia el MEPS	x		x	x	
calidad de la tarea del grupo (investi- gaciones octavos semestres de los años 74-75)			x		
aportación de material bibliográfico psicosocial nacional (Apéndice C)			x		

información debe ser considerada como un primer nivel del cual debe partirse para analizar los elementos situacionales e individuales que contribuyen, que están presentes en la actividad enseñanza-aprendizaje y que condicionan la actitud favorable hacia el asesor.

Con el fin de facilitar una visión global del total de variables en la que se ha evaluado el MEPS, se presenta enseguida una tabla conteniendo un resumen de dicha información para pasar inmediatamente después a señalar el trabajo que falta por hacer en relación a la evaluación de este sistema de enseñanza y que forma parte de la siguiente etapa de investigación.

### III. Proposiciones para Completar el Proceso de Evaluación del MEPS.

Como puede verse en el cuadro anterior, una parte considerable de la evaluación del MEPS, se llevó a cabo en forma indirecta, con datos que provenían de los juicios emitidos por alumnos que en diferentes tiempos estudiaron de acuerdo a los lineamientos que marca el modelo de enseñanza en estudio, así como por los de los asesores que han venido realizando sus actividades académicas bajo las mismas condiciones. \*<sup>9</sup>

---

\*<sup>9</sup> En diversas partes de este trabajo se ha explicado las limitaciones reales que condujeron a la aproximación metodológica utilizada.

Esta etapa de investigación del MEPS, requería de información que indicara si éste superaba -en las variables estudiadas- al SET, que aportara información en relación a la consecución de los objetivos del MEPS que se relacionan con las variables que se estudiaron. La obtención de dicha información serviría para justificar el cambio de sistema de enseñanza y respaldaría la decisión de seguir adelante con él.

Si bien los resultados obtenidos cumplen en general con los propósitos de esta etapa de investigación, es necesario ampliar y afinar muchos de ellos y sobre todo, estudiar otras variables o atributos del MEPS que a su vez se relacionan con otros de los objetivos del mismo.

Dado que la comparación entre el MEPS y el SET ya se realizó en la presente investigación, es posible dedicar la nueva etapa de investigación a la evaluación interna de este modelo de enseñanza, utilizando información directa que provenga del conocimiento y del aprendizaje que el estudiante logra con este sistema:

- a. Dedicarse de lleno a la comprobación del logro de los objetivos de aprendizaje del MEPS. \*<sup>10</sup>
- b. Analizar la relación significativa entre la variable actitud favorable hacia el asesor y la calidad de la tarea. Se requiere de comparaciones intra e intergrupales. Intragrupu

---

\*<sup>10</sup> Estos objetivos aparecen en la exposición global del MEPS en la presentación global del MEPS. (Apéndice A).

palmente se debe analizar el aprendizaje individual de los componentes del grupo -calificaciones, trabajos realizados, etc.- y compararlo con el puntaje de grupo -evaluación obtenida en el trabajo de investigación- para determinar que tanto éste representa el conocimiento individual y conocer las ventajas o desventajas que tiene para la obtención del conocimiento el trabajo de equipo. Comparar los grupos con puntajes más altos en la tarea de grupo con aquellos grupos con puntajes más bajos, para analizar factores comunes y diferentes a los mismos. De esta manera se podría en el futuro favorecer aquellas condiciones que aumentan la probabilidad de que el estudiante realice tareas de alta calidad. Es decir, el desarrollo de una actitud favorable se produce como consecuencia de la combinación presente de situaciones, condiciones y características individuales del asesor y de los estudiantes. Un análisis del contexto situacional donde se produce una actitud favorable, producirá mayor información del papel de ésta en el conocimiento.

- c. Seguir a los estudiantes graduados en su práctica profesional (follow-up) este procedimiento regresará información que permitirá conocer que tanto se cumple el objetivo profesional, los objetivos de aprendizaje y algunos de los obje

tivos académicos del MEPS.

- d. Retomar el estudio de la variable que se relaciona con el objetivo del MEPS, que pretende el desarrollo de la motivación intrínseca del conocimiento. Implementar las condiciones necesarias que sugieran los resultados del estudio y probar si se produce un cambio favorable al respecto. \*<sup>11</sup>
- e. Implementar las condiciones para poner en marcha los cambios sugeridos, tanto por los resultados de la presente investigación, como por otras experiencias de los asesores-estudiantes y evaluar los resultados que se obtengan en la siguiente etapa.

---

\*<sup>11</sup> En el Apéndice D se proponen las modificaciones a realizar en el MEPS como producto de este estudio y de las experiencias de los asesores y estudiantes.



## CAPITULO VII

### RESUMEN Y CONCLUSIONES

#### RESUMEN.-

En este último capítulo se sintetizarán los principales puntos expuestos a lo largo del presente trabajo, así como las conclusiones que se derivaron a partir de los resultados obtenidos en la investigación de carácter aplicado que se realizó en relación a un modelo de enseñanza de la Psicología Social.

1.- Se hizo especial hincapié de la condición de la Psicología Social en relación a su aspecto de conformación. Se señaló que el proceso de conformación es una consecuencia inevitable e inherente al aspecto aplicado de las ciencias sociales en general. Se intentó demostrar como la Psicología Social que se hace en EEUU. y en la URSS. responden a las necesidades sociales específicas que les plantean sus respectivas realidades sociales, para argumentar contra la utilización y extrapolación acrítica que se hace de la Psicología Social en México y en general en los países latinoamericanos.

2.- Se planteó la necesidad de iniciar la tarea del rescate de la Psicología Social de sus contenidos y prácticas ideologizadas dentro del terreno mismo del conocimiento y de lo político. Se fundamenta tal planteamiento aduciendo la existencia de condiciones posibilitantes en ambos terrenos.

3.- Se abordaron en forma bastante general algunos de los problemas de carácter epistemológico relacionados con esta disciplina y se señalaron algunos caminos a seguir como -- simples tentativas, que puedan llevar a la transformación de la Psicología Social.

4.- Se afirmó que el papel del psicólogo social hasta ahora, ha sido el de un "solucionador de problemas" sin una definición de su función y por lo tanto, se señala la urgencia de una función con significancia a la problemática psico-social de los países latinoamericanos, una función que se avizore potencialmente coadyuvadora al cambio social. Se propuso al psicólogo social no como "agente de cambio social" sino como un propiciador o facilitador de éste. Se sugiere como parte del campo de trabajo del psicólogo social el de la lucha ideológica, tanto en el terreno mismo del contexto de las relaciones externas - el colonialismo intelectual - como en el contexto de las relaciones internas en pro de la ideología de las clases dominadas.

5.- Se señaló el papel de las instituciones educativas con funciones de control social con carácter conservador y reforzador del estatus-quo. Así, se habló de la eficiencia - de dichas funciones - con la que tales sistemas han venido operando a lo largo de la historia de la educación y se planteó la necesidad de poner dicha eficiencia al servicio del cambio social.

6.- Se propuso que en el terreno de la docencia, - enseñanza de la Psicología Social - que forma parte del campo de trabajo del psicólogo social, es uno de potencial importancia para la transformación de la Psicología Social y para la definición de la función con significancia del estudioso de esta - disciplina.

7.- Se propuso un modelo de enseñanza de la Psicología Social (MEPS) con objetivos disciplinarios, profesionales, psicosociales y de aprendizaje.

8.- Se presentan los resultados de la evaluación del MEPS en algunas de sus variables y se señalan aquellas variables que se evaluarán en la siguiente etapa de investigación.

9.- Se señalaron las limitaciones de carácter metodológico de la investigación que se realizó:

a.- imposibilidad de utilizar grupos control para efectos de comparar el modelo de enseñanza que se propone y el modelo de enseñanza tradicional.

b.- como consecuencia del punto arriba señalado, no -- fue posible un control experimental de las variables aparte de que es difícil tal control cuando se trabaja en el interior de contextos educativos que por lo general imponen la necesidad - de tomar grupos intactos.

c.- evaluación indirecta del MEPS., a través de entrevistas, cuestionarios, escalas de actitudes, rating scales, etc

10.- las limitaciones impuestas por la no utilización de todo aquello que implica el método experimental se trató -- de superar con el control estadístico:

a.- se comprobó si existía comparabilidad estadística entre las diferentes poblaciones en las que se efectuó el estudio. Este procedimiento corresponde al control experimental de mantener las mismas condiciones en los diferentes grupos.-

b.- se obtuvieron evaluaciones en una serie de variables del MEPS de estudiantes de diferentes generaciones.

c.- de la misma manera se obtuvieron evaluaciones --- hechas por los asesores quienes realizan su labor docente de acuerdo a los lineamientos del MEPS.

d.- se postuló que un acuerdo significativo - entre las diferentes poblaciones - en la evaluación de las variables de estudio del MEPS alcanzaría como resultado el mismo valor que si se hubiera utilizado el control experimental.

#### Conclusiones.

1.- Se comprobó la existencia de comparabilidad estadística entre las poblaciones de estudio. Por lo tanto, se asumió que los resultados encontrados se debían con diferentes grados de probabilidad a la experiencia que los individuos habían tenido con el MEPS que a la presencia de variables extrañas no controladas.

2.- Se confirmaron en su gran mayoría las hipótesis que se plantearon. Los resultados obtenidos de las comparaciones entre el MEPS-SET realizados por estudiantes de diferentes generaciones confirmaron que con el MEPS:

a.- los estudiantes obtienen mayor grado de conocimiento.

b.- mayor efectividad en la transmisión del conocimiento.

c.- despierta mayor interés en el estudiante.

d.- mayor integración del conocimiento.

e.- mayor participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

f.- mejor aprovechamiento.

g.- superior al SET como sistema de enseñanza.

h.- el estudiante se responsabiliza por la obtención de su propio conocimiento.

3.- Los asesores consideraron:

a.- que derivan mayor satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el MEPS que con el SET.

Que el MEPS favorese:

b.- mayor grado de aprendizaje en el estudiante.

c.- mejor preparación profesional.

d.- mayor aprovechamiento.

e.- mayor participación activa.

f.- mayor responsabilidad por la obtención del conocimiento.

g.- mayor motivación del estudiante.

4.- De los datos obtenidos para probar qué variables se relacionaban significativamente con la realización de la tarea ( investigación ) de los grupos se encontró que:

a.- una relación altamente significativa entre la actitud que los estudiantes tienen hacia el asesor y la calidad de la tarea.

5.- No se confirmó la relación entre la calidad de la tarea y:

- a.- la actitud hacia el grupo
- b.- la actitud hacia la tarea
- c.- la actitud hacia el MEPS
- d.- la habilidad del asesor de estructurar las diferentes etapas de la tarea y
- e.- la orientación del asesor.

6.- Se encontraron resultados contradictorios entre los resultados de dos de las variables estudiadas:

a.- motivación intrínseca del conocimiento ( interés por el conocimiento mismo ) que de acuerdo a los resultados obtenidos se concluyó que el MEPS no despertaba dicha motivación y:

b.- disminución de la motivación extrínseca en el conocimiento, por calificaciones y obtención de créditos ( disminución del interés de estos factores )

Los resultados obtenidos indicaron con un alto grado de significancia que el MEPS si favorecía esta condición.

La interpretación a los resultados expuestos en inciso 5 y 6 se ofrecen en el capítulo VI de este trabajo.

7.- No pueden hacerse conclusiones con respecto a -- las relaciones existentes entre los resultados obtenidos y aquellos que postulan los antecedentes teóricos del MEPS; ya -- que como se dijo, antes, aun falta por estudiar algunas de --

las variables más directamente relacionadas con la tarea.

Sin embargo, los resultados de este estudio señalan - que van en la dirección de lo que Gibb, Thibaut y Kelly, y Barker dicen con respecto a la variable tamaño de grupo. Los resultados y la información proveniente de los registros del asesor se ajustan, por ejemplo, a lo que Barker dice con respecto de las características de un setting subpoblado. Así, en -- los pequeños grupos que han trabajado de acuerdo al MEPS el au sentismo de los estudiantes es mínimo, existe mayor responsabilidad personal en el cumplimiento de las tareas, mayor comunicación, etc. Como puede verse, se ha dado información que no corresponde a la presente investigación puesto que la variable registro de comportamientos académicos forma parte de los objetivos de aprendizaje cuyo estudio corresponde a la siguiente etapa de investigación.

APENDICE A

EXPOSICION GLOBAL DEL MEPS

ORGANIZACION DE LOS RECURSOS HUMANOS.

I. ASESORES

II. ESTUDIANTES.

I. El MEPS requiere de un equipo de profesores de tiempo completo especializados en Psicología Social. La inclusión a este equipo de algunos especialistas en las otras ciencias sociales, optimizaría el funcionamiento del mismo.

1. Funciones de los profesores:

- a. asesoría
- b. consultoría.

Asesoría. Las funciones de asesoría se llevan a cabo en los 7os. y 8os. semestres del área de especialización de Psicología Social. Cada asesor se reúne con su grupo un determinado número de horas a la semana.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza en forma de seminarios, y el asesor organiza y sistematiza las actividades académicas de acuerdo a objetivos específicos de aprendizaje. Instrumentaliza las condiciones necesarias para que sea el estudiante mismo quien en for-



ma activa participe en la obtención de su propio conocimiento.

El asesor "no da clases" más bien se integra a su grupo como un miembro más, en donde y en función de su mayor experiencia puede orientar y guiar a los estudiantes en la búsqueda de información: señala fuentes de información, hace énfasis sobre los puntos más importantes, apunta la existencia de problemas teóricos no resueltos, favorece la discusión como un medio de reafirmación del conocimiento, refuerza la expresión oral y escrita. El asesor favorece las condiciones que lleven al grupo a la realización de un trabajo constante y socializado en el que todos los miembros adquieren responsabilidades y la optimización de la tarea del grupo depende de todos sus componentes.

Consultoría. El profesor de Psicología Social dedica un número determinado de horas a la semana al servicio de consultoría. Cada asesor -por razones diversas- tiene un mejor manejo en algunas de las áreas de la Psicología Social que en otras. El asesor pone a disposición de los estudiantes y asesores sus conocimientos. Dentro de este servicio de consultoría ocupa un lugar muy especial el relacionado con la metodología y los diseños

estadísticos que en forma permanente da servicio a todos los grupos que realizan investigación.

2. Forma de Registro.

El asesor lleva un registro diario de todos y cada uno de los miembros de su grupo, tanto de las actividades académicas internas -en los seminarios- como de las actividades externas, aquellas que se realizan en los talleres. La evaluación que el asesor hace de los miembros de su grupo se basa en los datos de dicho registro.

3. Juntas departamentales.

El asesor acude una vez por semana a la junta departamental. Estas reuniones adquieren gran importancia para la organización del área. Se establece una comunicación constante entre los asesores que los mantiene informados del estado y desarrollo del programa del MEPS. Permite tomar decisiones conjuntas en la solución de problemas y lo más importante es que, es a través de estas juntas, el asesor toma mayor conciencia de la importancia que tiene su actuación para el mejor funcionamiento del área.

4. Actividades Complementarias.

En los 7os. semestres, el asesor acude con su grupo -dos veces por semana- al taller de metodología.

En los 8os. semestres, el asesor acude con su grupo: a taller de cambio social, a los talleres de las conferencias, a los talleres

de presentación de las investigaciones y asiste al ciclo de conferencias. En todas estas actividades, el asesor se encarga del registro del desempeño académico de los miembros de su grupo, prepara junto con éste las exposiciones y presentaciones de trabajos que su grupo tiene que hacer frente a los otros grupos y asesores, revisa los diversos trabajos asignados en las diferentes actividades, etc.

En los 9os. semestres el asesor participa en seminarios de tesis, seminarios de investigación y un taller sobre metodología.

5. Actividades de Coordinación.

El profesor del área de Psicología Social contribuye a la organización de la misma, haciéndose cargo de la coordinación que se le asigne:

- a. coordinación dedicada a la evaluación, revisión, corrección y publicación de las investigaciones realizadas por los grupos de trabajo de los octavos semestres
- b. coordinación encargada del aprovisionamiento del material bibliográfico que requieren los grupos del 7o. semestre. Elaboración de guías o de las unidades del contenido temático de la Psicología Social que se utilizará en este mismo semestre
- c. coordinación encargada del ciclo de conferencias que se lleva a cabo en el 8o. semestre
- d. coordinación encargada del funcionamiento de los talleres

- e. coordinación encargada de organizar las actividades que llevan a cabo los estudiantes que realizan el servicio social.

## II. ESTUDIANTES.

Los estudiantes que se adscriban al área de especialización de Psicología Social deberán:

- a. disponer como mínimo, de medio tiempo, para cumplir con las actividades académicas del MEPS
- b. preferentemente ser estudiantes regulares
- c. estar dispuestos a trabajar dentro y fuera de las aulas
- d. cubrir el 7o., 8o. y 9o. semestres en ese orden. \*<sup>1</sup>

El área de Psicología Social, por su estructura, no cubre las necesidades de aquellos estudiantes que sólo requieren de materias sueltas para completar créditos.

## III. ESTRUCTURA CURRICULAR

El programa curricular está constituido por dos grandes áreas,

---

\*<sup>1</sup> Existen diversas situaciones por las que el estudiante se puede encontrar en el caso de cubrir primero las materias del octavo semestre y después las que componen el séptimo semestre. Dado que en el área de Psicología Social, se dedica el octavo semestre al proceso de investigación aplicada, es necesario, que el estudiante haya cursado primero el séptimo semestre que es donde adquiere el conocimiento básico temático y metodológico de la Psicología Social.

que cubren la gran mayoría del contenido de las materias del programa aprobado en el año de 1970.

1. Area de Metodología. Técnicas de investigación y Diseños estadísticos.

En esta área se revisan los métodos correspondientes a las siguientes aproximaciones: a. neofuncionalista, estructuralista y la del materialismo histórico y dialéctico. Se estudian las técnicas de investigación correspondientes y diseños estadísticos paramétricos y no paramétricos.

2. Area del contenido temático de la Psicología Social.

Esta área se divide en bloques de información básica-integrada. Los temas centrales de cada bloque son:

- a. Socialización, Sociedad, Cultura y Ecología. \*<sup>2</sup>
- b. Estudio, medición y cambio de las Actitudes, Opinión Pública y Escalas Monodimensionales.
- c. Dinámica de Grupos, Liderazgo y Procesos de Comunicación.
- d. Cambio Social, Anomia, Psicología Transcultural y Medios Masivos de Comunicación.

---

\*<sup>2</sup> En el apéndice 'E' aparece un diagrama de este bloque de información.

Proposición para la distribución del número de créditos que se deben cubrir en esta área.

El área de Metodología y la del Contenido Temático cubrirían respectivamente 20 créditos haciendo un total de 40 créditos en el 7o. semestre.

En el 8o. semestre el estudiante cubriría 40 créditos más. Los 14, créditos restantes se pagarían en el 9o. semestre.

Con la estructura curricular del área de Psicología Social se intenta proporcionar al estudiante una información integrada, teórico-práctica. Por integración se entiende a la relación que se establece -en cada bloque- entre los temas de la Psicología Social que son interdependientes y que pierden sentido si se estudian en forma separada. La integración permite, además, eliminar información redundante. La integración también comprende, la relación que se establece entre el contenido temático de un dado bloque -que en un dado momento se está revisando en los seminarios- con la instrumentalización metodológica y técnica -que se trabaja en los talleres- que se requiere para investigar dentro de ese contenido temático.

En relación al aspecto teórico-práctico se considera que el primero se cubre con las actividades que se desarrollan en los seminarios del séptimo semestre, mientras que el aspecto práctico corresponde al trabajo que se realiza en los talleres, donde el estudiante elabora y aplica instrumentos, realiza pequeños experimentos, realiza encuestas, utiliza la

estadística, etc.

En el octavo y noveno semestres el aspecto teórico-práctico se cubre a través de la utilización del principal instrumento de enseñanza-aprendizaje, el proceso de investigación aplicada.

#### IV. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Se presentarán los objetivos de aprendizaje más generales y se omitirán aquellos más específicos que se elaboran cada nuevo semestre porque sufren modificaciones las actividades académicas complementarias o porque como en el caso de los bloques de información del contenido temático, existe un continuo crecimiento y renovación de la temática de la Psicología Social.

El estudiante deberá adquirir el conocimiento y la práctica necesaria para:

1. manejar los diferentes métodos y técnicas de las Ciencias Sociales en general y de la Psicología Social en especial
2. implementar proyectos de investigación cubriendo los requisitos necesarios en función al problema de estudio (experimental, estudios de campo, encuestas, etc.)
3. identificar o delimitar y especificar el problema de investigación
4. construir hipótesis conceptuales, de trabajo y estadísticas
5. definir variables, manejar técnicas de control de las mismas.

6. implementar estudios exploratorios. Es decir, como recoger información que le permita identificar no sólo el problema sino las variables y condiciones de importancia involucradas
7. seleccionar el diseño de muestreo óptimo de acuerdo al problema de investigación, del tiempo disponible y de los recursos económicos
8. elaborar y conducir entrevistas
9. elaborar y aplicar encuestas
10. observar y registrar comportamientos individuales y de grupo
11. elaborar y aplicar diferentes escalas de actitudes
12. elaborar y aplicar sociogramas
13. realizar análisis de contenido
14. construir indicadores e índices
15. codificar y categorizar
16. manejo de los datos para la utilización de la computadora
17. piloteo de los instrumentos de investigación
18. conocer, seleccionar y manejar los diseños estadísticos más apropiados para el análisis de los datos y la prueba de hipótesis
19. interpretar adecuadamente los datos de acuerdo a la aproximación teórica y de investigación utilizada
20. conocer y manejar la terminología adecuada a la aproximación teórica de estudio



21. conocer las limitaciones y ventajas que le ofrecen las diferentes corrientes teóricas, así como los métodos correspondientes a las mismas
22. relacionar los datos obtenidos con las hipótesis conceptuales o el marco teórico del cual partió
23. elaborar reportes de investigación que cubran los requerimientos profesionales y/o académicos. Es decir, como un reporte de hallazgos o como un reporte para fines de publicación.

## V. ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES ACADEMICAS

### Actividades Académicas del 7o. semestre.

Los objetivos del 7o. semestre se dirigen a la adquisición de la información básica del contenido temático de la Psicología Social y el manejo e implementación del aspecto metodológico del contenido que se revisa en este semestre.

#### Procedimiento:

1. se forman pequeños grupos, ocho estudiantes, y trabajan con su asesor en forma de seminarios
2. los estudiantes eligen a su asesor y a sus compañeros de grupo
3. los seminarios se llevan a cabo tres veces por semana
4. los grupos junto con sus asesores acuden a los talleres de metodología dos veces por semana

5. en la primera semana de trabajo las actividades que se desarrollan dentro de cada grupo se relacionan con:
  - a. discusión del programa de trabajo y tiempo del que se dispone para cumplirlo
  - b. señalamiento de los objetivos
  - c. los miembros de cada grupo junto con su asesor elaboran las normas internas que regirán la organización dentro de los mismos, división de trabajo, adquisición de derechos y responsabilidades, etc. (en el apéndice "F" aparece un documento correspondiente a las normas internas de uno de los grupos).
6. Se asigna un dado número de horas a la revisión de cada bloque de información del contenido temático y cuatro horas a la semana durante el semestre a la metodología
7. al término de la revisión de cada bloque se efectúa la evaluación del conocimiento logrado
8. las diferentes actividades realizadas en los talleres también reciben puntajes de evaluación
9. evaluación final del 7o. semestre. La evaluación final de cada estudiante está constituida por:
  - a. la suma de los puntajes de las evaluaciones parciales de los seminarios y de los talleres
  - b. de los puntajes derivados del registro que cada asesor hace durante el semestre de cada estudiante de su grupo. Dicho registro con

tiene evaluaciones por cumplimiento de tareas, por realización de tareas espontáneas, calidad de las exposiciones y de los trabajos escritos, asistencias, etc. (en el apéndice 'B' aparece una forma de registro de uno de los asesores)

- c. cada miembro del grupo hace una evaluación de la actuación de todos y cada uno de los componentes del mismo. Esta evaluación se discute y se fundamenta ampliamente
- d. cada miembro se auto-evalúa justificando la razón de la evaluación que se asigna.

De esta manera la evaluación final de cada estudiante responde a la evaluación que hace el asesor basándose en su registro y en las evaluaciones parciales de las actividades académicas. Estas evaluaciones del asesor cubren un peso dado de la calificación total. El complemento de la calificación proviene de la evaluación que los miembros del grupo hacen de cada compañero y de la propia autoevaluación del estudiante.

## VI. ACTIVIDADES ACADÉMICAS DEL 8o. SEMESTRE

Los grupos del octavo semestre tienen como tarea principal y final la realización de una investigación aplicada a los problemas psicosociales que puede llevarse a cabo en el área urbana o rural.

El proceso de investigación aplicada constituye el principal medio didáctico y a través de ésta y las actividades complementarias de este se-

mestre se reafirma y amplía el conocimiento del contenido temático de la Psicología Social que se inició en el séptimo semestre. En este semestre se espera que el estudiante adquiera también una visión interdisciplinaria a la Psicología Social.

Procedimiento:

- a. se forman los pequeños grupos siguiendo los mismos lineamientos indicados para el séptimo semestre
- b. al término de las dos primeras semanas del semestre cada grupo deberá entregar al departamento, su ant-proyecto de investigación, \*<sup>3</sup> la ruta crítica que marcará el desarrollo de su investigación y el presu-puesto requerido para llevar a cabo la misma
- c. los seminarios de investigación se llevan a cabo dos veces por semana las actividades del grupo se centran alrededor de todo el proceso de investigación

Actividades Complementarias:

1. Un ciclo de conferencias, una por semana, durante el semestre:
  - a. se seleccionan conferencistas especializados en las diversas ciencias sociales

---

\*<sup>3</sup> El problema de investigación lo selecciona cada grupo junto con su asesor.

- b. el contenido de las conferencias se refieren a problemas sociales nacionales y latinoamericanos
- c. el contenido de todo el ciclo de conferencias se divide en cuatro grandes áreas, que abarcan el aspecto rural o urbano de la problemática social: 1) problemas relacionados con el cambio social; 2) problemas relacionados con la Anomia Social; 3) aquellos relacionados con los estudios transculturales y 4) problemas relacionados con los medios masivos de comunicación. A través de estas grandes áreas se tocan indistintamente factores de carácter económico, político e ideológico, y por supuesto aquellos de carácter social.

El objetivo fundamental del ciclo de conferencias es proveer al estudiante una visión interdisciplinaria del estudio de los problemas sociales de la realidad nacional y latinoamericana.

- 2. Talleres sobre las conferencias, donde los asesores del área junto con los estudiantes relacionan el papel que desempeña la Psicología Social en el estudio de los problemas vistos en las conferencias. Es decir, se trata de ver el aporte de la Psicología Social y su relación con las otras disciplinas sociales, en el estudio de los mismos problemas sociales.
- 3. Taller sobre cambio social. En este taller se aborda el cambio social desde la perspectiva que ofrece el Materialismo Histórico y Dialéctico (en el séptimo semestre se revisó este te-

ma de acuerdo a las otras corrientes teóricas existentes)

4. Taller sobre las investigaciones. En este caso, cada grupo expone a los otros grupos, el grado de desarrollo en que se encuentra su propia investigación. Este taller tiene como objetivo discutir las aproximaciones de estudio empleadas, la metodología, formas y procedimientos, etc., de las diferentes investigaciones que se están realizando. De esta forma el estudiente entra en contacto con otros problemas y otras aproximaciones que amplían su conocimiento.

#### Proceso de Evaluación en el 8o. Semestre.

La evaluación final se compone de los siguientes indicadores que tienen cada uno diferentes pesos.

- a. de acuerdo a criterios objetivos ya establecidos \*<sup>4</sup> y se evalúa la calidad académica del reporte de investigación que entrega cada grupo, al departamento, el último día de clases.

La evaluación del reporte de investigación equivale al 50% de la calificación total de cada estudiante

- b. el 50% restante lo cubren los puntajes de evaluación obtenidos en los talleres de cambio social y en los de las conferencias, las evaluaciones del grupo y la auto-evaluación.

---

\*<sup>4</sup> Los criterios de evaluación aparecen en la p. 206 del Capítulo V

## VII. ACTIVIDADES ACADÉMICAS DEL 9º. SEMESTRE

Los estudiantes del noveno semestre tienen como tarea final el desarrollo de una investigación que será presentada como trabajo de Tesis en el Examen Profesional.

- a. los estudiantes asisten a seminarios de Tesis
- b. los estudiantes tienen que cubrir un taller de metodología
- c. los estudiantes cuentan con el servicio de consultoría relacionado con los temas y necesidades de su investigación
- d. uno de los asesores se responsabiliza por la dirección de la investigación
- e. las investigaciones que se presentarán como trabajo de Tesis pueden realizarse en forma individual o de grupo
- f. la investigación del 9º. semestre puede ser el estudio de un nuevo aspecto, continuación o derivación de la realizada en el 8º. semestre.

## VIII. ACTIVIDADES DE LA JEFATURA RELACIONADAS CON LA ORGANIZACIÓN DEL MEPS

- a. la jefatura se encarga de organizar y establecer las diferentes coordinaciones para cubrir las necesidades del MEPS, y asegurar el mejor funcionamiento del mismo
- b. elabora una ruta crítica general -de acuerdo al calendario escolar-, que se entrega a cada asesor al principio de cada semestre.

tre. Las rutas críticas que elabora cada grupo pueden tener va riantes de acuerdo a las necesidades de los mismos, pero deben ajustarse a los plazos marcados en la general.

- c. con ayuda de las coordinaciones y asesores se lleva un registro general del desempeño de cada grupo. Esta actividad permite detectar fallas, deficiencias limitaciones del MEPS. Con la información así derivada, es posible, introducir modificaciones para evitar cometer los mismos errores con los grupos de futuro ingreso al área. \*<sup>5</sup>
- d. lleva un registro de la actuación de los asesores en relación al cumplimiento de las tareas y coordinaciones asignadas.
- e. evalúa al asesor en función de la calidad de la investigación de sarrollada por el grupo a su cargo.

Uno de los resultados más importantes derivados del MEPS y que representan el trabajo conjunto de la organización de la jefatura, de la coordinación encargada de la revisión de las investigaciones y principalmente del esfuerzo de los asesores y estudiantes se refiere a la publicación de las investigaciones, que a la vuelta de dos años del funcionamiento de este sistema de enseñanza se encuentra en las últimas fases, del

---

\*<sup>5</sup> En el apéndice 'D' aparecen algunas de las modificaciones que se proponen para futuros semestres.



procedimiento acostumbrado, para ser publicadas. \*<sup>6</sup>

#### IX. NECESIDADES DEL MEPS

- a. profesores de tiempo completo especializados en Psicología Social y en otras ciencias sociales afines a ésta.
- b. estudiantes de medio tiempo que puedan cubrir éste en actividades realizadas dentro y fuera de las aulas
- c. un número de salas pequeñas cuyo arreglo permita trabajar en forma de seminarios. Las características de los salones de clase tradicional asientos fijos, estrado para el maestro, capacidad para grupos grandes, etc., son incompatibles para las necesidades del MEPS
- d. el tiempo total asignado a esta área de especialización debe corresponder por lo menos, al que abarcan tres semestres nor-  
males. La disposición de este tiempo permitiría cumplir me-  
jor con los objetivos de este sistema.
- e. dado que el MEPS responde a un proceso formado por etapas que siguen un orden secuencial, no es posible, integrar estu-  
diantes al mismo, que no hayan cubierto las primeras etapas
- f. de la misma manera, habiendo eliminado cursos que respondan

---

\*<sup>6</sup> En el apéndice I aparecen los abstracts de las investigaciones reali-  
zadas en el 8o. semestre del año 1974 y el 8o. de 1975.

a materias sueltas, esta área no cubre las necesidades de est  
diantes que sólo requieren completar créditos

- g. financiamiento para las investigaciones, para los gastos de pu-  
blicación y honorarios para profesores invitados y conferencis-  
tas.

## X. PROPOSICIONES EN RELACION AL MEPS

Una de las críticas que puede hacerse al MEPS está en relación al número de estudiantes que forman cada grupo de trabajo. Es decir, un asesor para cada ocho estudiantes puede alcanzar un costo prohibitivo a medida que aumente la población estudiantil. Sin embargo, en el caso es  
pecífico del área de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la UNAM es posible establecer un programa que permita funcionar al MEPS a un costo mínimo a través de la organización de los recursos humanos de los que dispone la propia área de especialización a nivel de licenciatura y a nivel de estudios superiores:

1. A nivel de licenciatura. El área puede disponer de un número impor-  
tante de estudiantes que realizan su servicio social:
  - a. de acuerdo a criterios de selección y un programa que pudiera lla-  
marse de oposición se contaría con estudiantes capacitados y sobre  
todo, con individuos que conocen el sistema a través de su propia  
experiencia
  - b. los estudiantes así seleccionados fungirían como monitores bajo la  
supervisión de los asesores

c. se contaría con un número relativamente fijo de asesores sin tomar en cuenta el tamaño de la población estudiantil, puesto que se contaría con un flujo constante de monitores.

2. En el área de Psicología Social de la División de Estudios Superiores se exige a los estudiantes de maestría un período de prácticas. Estas prácticas las cubre el estudiante, haciéndose cargo de un grupo al cual imparte alguna de las materias de Psicología Social.

Bajo las mismas condiciones señaladas en el punto uno, los pasantes de maestría podrían hacerse cargo de algunas de las actividades del MEPS.

3. Por otro lado, el MEPS, puede llegar a bastarse a sí mismo -en relación al aspecto económico- en la medida que se vaya perfeccionando y demuestre su eficiencia en la preparación profesional del psicólogo social. El cumplimiento de tales condiciones permitiría organizar esta área de especialización en un sistema de Enseñanza-Trabajo.

Un departamento de Psicología Social, organizado como un sistema de Enseñanza-Trabajo contaría con un programa de Proyectos relacionados con problemas sociales vigentes en el campo rural y/o urbano. Se promoverían dichos proyectos en las instituciones sociales idóneas, es decir, se crearían los medios adecuados para que los estudiantes más avanzados bajo la supervisión de los asesores del departamento, trabajaran en dichos proyectos en forma remunerada.

Las ventajas que tal sistema traería a la preparación y formación del estudiante de la Psicología Social serían innumerables, aparte de que el estudiante contaría con una percepción económica y el MEPS podría financiarse a sí mismo.

## APENDICE B

### REGISTROS DE COMPORTAMIENTOS ACADÉMICOS.

Cada asesor lleva un registro - que se ha llamado de - " Comportamientos académicos " - de cada uno de los miembros de su grupo.

Este es un registro diario, que incluye tanto las actividades internas de cada grupo - en los seminarios - como las actividades desarrolladas en los talleres.

Los asesores entregan, dicho registro, periódicamente al departamento. Sobre la base de tal registro el asesor evalúa a los estudiantes. La evaluación del asesor constituye una parte - se le asigna un peso-de la evaluación final alcanzada por el estudiante, pues como ya se dijo en otra parte de este trabajo, la evaluación final de cada estudiante esta compuesta -- por la evaluación que los miembros del grupo hacen cada uno de sus componentes, y por la propia evaluación que cada uno hace de sí mismo. Cada una de estas evaluaciones es discutida y --- fundamentada en el grupo.

El siguiente registro corresponde a uno de los grupos del séptimo semestre de 1975. Este es un cuadro de concentración que el asesor entrega al finalizar el semestre.(Ver cuadro en la siguiente hoja).

Contenido de las columnas en el orden de aparición en el cuadro y criterios utilizados:

	% Asist.	% Part.	F. Bib	Res.	Int.	Art.	Pres. Cum.	T.E	P.F.	Ring	C.F.
Comité de los Alumnos											
Aranda Reinos Osuna	88	78	21	19	18	20	16	24	276	11	13
Calderín Beltrán Osuna	98	96	42	39	49	45	54	60	504	20	113
Escobar Elgueter Osuna	94	90	51	32	44	53	48	49	478	4	112
Fanels Jiménez León	86	79	45	28	29	44	37	36	392	6	13
Jiménez Martínez Osuna E.	86	88	33	21	20	25	25	30	354	9	8
Guerrero Ruscón León	92	90	54	36	53	57	56	59	508	1	113
Mateo Mendoza Sr. de los Angeles	100	97	48	33	33	50	56	55	503	3	113
Mendoza Saiz Osuna	86	84	33	25	26	35	34	33	365	8	8
Morales Peralta Osuna	82	79	38	25	40	48	39	48	407	5	8
Pérez Aguilera Osuna	78	73	27	18	25	24	25	25	301	10	8
Reinos Bedalla Osuna	84	76	36	32	35	41	38	39	383	7	8

- 1.- Asistencia registradas en porcentajes.
- 2.- Puntualidad cada celdilla representa porcentajes de puntualidad. Las celdillas con valores mas altos indican un menor número de retardos.
- 3.- Fichas bibliográficas.
- 4.- Resumen.
- 5.- integración del material presentado en forma oral y/o escrita.
- 6.- Participación.
- 7.- Presentación.
- 8.- Cumplimiento.
- 9.- Tareas espontáneas ( toda forma de participación y contribución relacionada con el tema que se revisa y que no fue asignada ni por el asesor ni por los miembros del grupo ). las celdillas continen frecuencias.
- 10.- Puntaje final alcanzado por cada estudiante.
- 11.- Rango que ocupa cada estudiante de acuerdo al puntaje final que alcanza.
- 12.- Calificación final que asigna el asesor.

Las actividades correspondientes a los incisos arriba señalados con los números 3,4,5,6,7,8, y 9, se les asignan puntajes de acuerdo a las siguientes categorías: ( las celdillas representan puntos acumulados )

- |                 |   |   |        |
|-----------------|---|---|--------|
| Muy Bien        | = | 3 | puntos |
| Bien            | = | 2 | puntos |
| Regular         | = | 1 | punto  |
| Mal o no cumple | = | 0 |        |

APENDICE C

ABSTRACTS O RESUMENES DE LAS INVESTIGACIONES

En este apéndice se presentan algunas de las investigaciones realizadas por los oc tavos semestres de los años de 1974 y

1975



EFEECTO DE LA PRISIONALIZACION SOBRE LAS ACTITUDES HACIA LAS CELADORAS, LA CARCEL, LA AUTOCUESTIMA, Y EL SIGNIFICADO DE ALGUNAS PALABRAS EN UN GRUPO DE INTERNAS DEL CENTRO FEMENIL DE REHABILITACION SOCIAL DEL DISTRITO FEDERAL.

Asesor: Lic. Lucy Reidl

A B S T R A C T

Entendemos por prisionalización la adopción por parte de las reclusas, de las normas, valores y actitudes de la cultura informal de una prisión. La bibliografía indica que en términos generales, esta cultura de internas es opuesta o contraria a la del personal, que de alguna manera, representa a la cultura convencional del mundo exterior.

Partiendo de lo anterior, y considerando las dificultades que supone la investigación directa de la prisionalización, se intentó conocer ésta al través de las actitudes del interno hacia las normas de la prisión y del personal de ésta.

Los problemas de investigación que planteamos se relacionan con los posibles efectos de la prisionalización, si es que este se da en la institución investigada, sobre las actitudes que mujeres recluidas en prisión tienen hacia la cárcel, las celadoras, y la autoestima, y los significados connotativos que atribuyen a las palabras: libertad, justicia, delito, madre, familia, vida, dinero y felicidad. Se plantearon 9 hipótesis (conceptuales, de trabajo, nulas y alternas) referidas a los problemas anteriores.

Las variables independientes que se manejaron fueron las siguientes: 1. Tiempo, que en relación al total de su condena, la interna había permanecido en prisión. 2. Cultura de procedencia, definida en términos de la escolaridad, ocupación e ingreso de la interna y las personas cercanas a ella y los servicios de la casa que habitaba. 3. Calidad de las relaciones interpersonales de la interna fuera y dentro de la prisión. Se midieron las siguientes variables dependientes: 1. actitud hacia la cárcel; 2. actitud hacia las celadoras; 3. actitud hacia sí mismo (autoestima); 4. el significado connotativo de las palabras antes mencionadas.

La muestra investigada estuvo constituida por 150 mujeres internadas en el Centro Femenil de Rehabilitación Social del D.F., representando así al 35% aproximadamente, del total de internas en ese momento. El procedimiento fue aleatorio al azar, excluyendo a las llamadas "presas políticas".

Se clasificó a los sujetos en grupos diferentes en relación a las variables independientes manejadas quedando: 3 grupos para tiempo en prisión (internas que se encontraban al principio, a la mitad y al final de su condena); 3 grupos para cultura de procedencia (baja, media, y alta); 2 grupos para relaciones interpersonales fuera (buenas y malas); y dos grupos para relaciones inter-

personales dentro (mensas y salas). Los criterios usados para la clasificación de los sujetos en estos grupos quedó especificado en el trabajo.

Se usó un cuestionario para investigar las variables independientes e información general de la muestra. Para medir las variables dependientes relacionadas con las actitudes de los internos hacia la cárcel, las celadoras y hacia sí mismas, se construyeron escalas de actitud tipo Thurstone (intervalos aparentemente iguales); y para el significado de las palabras, diferencias semánticas. Los instrumentos fueron pilotados y modificados cuando así lo requirieron.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en cubículos aislados dentro de la propia institución, por entrevistadoras del sexo femenino, contrabalanceando el orden de aplicación de las tres escalas. Los procedimientos estadísticos empleados para mostrar la existencia o ausencia de diferencias significativas entre los grupos fueron: la prueba "t" para dos grupos al azar, la prueba "t" para dos grupos aparejados, y la prueba de rangos de Duncan para dos más de dos grupos al azar.

Los resultados encontrados son los siguientes:

A. La primera hipótesis se refiere a los efectos que tiene el tiempo pasado en prisión sobre el fenómeno denominado prisionalización. La literatura revisada indica que a medida que transcurre el tiempo en prisión, los internos adoptan y hacen suyas, cada vez más, las normas de la cultura informal. Sin embargo en el período cercano a la liberación se muestra un proceso de resocialización respecto a las normas convencionales del mundo exterior. Sabemos que la cultura de los internos es en términos generales, e contraria u opuesta a la cultura de la administración, que supuestamente representa a la cultura convencional exterior. La hipótesis planteada en este estudio se refiere a que la prisionalización sería mayor en el grupo que se encuentre más alejado en tiempo del mundo exterior y menor en los otros dos. El procedimiento escogido para determinar el grado de prisionalización fue el medir las actitudes hacia la cárcel y las celadoras como representantes de la cultura formal de la prisión. También indicamos que entre más desfavorable fuera la actitud hacia estos objetos, más prisionalización se estaría dando. Los resultados obtenidos indican que no hay diferencias estadísticamente significativas en las actitudes hacia la cárcel y las celadoras entre los tres grupos estudiados cada uno con diferente tiempo en prisión. Sin embargo, se observa que la actitud hacia la cárcel es ligeramente desfavorable y la actitud hacia las celadoras es más bien indiferente y neutral.

B. La segunda hipótesis se refiere a encontrar una autoestima más elevada en el grupo que estuviera a la mitad de su condena. Supondríamos que al aumentar el grado de prisionalización la interna podría adquirir un "status" y un "rol" dentro de la cultura infor-

mal, y que al principio de su estancia en prisión, la privación implicada por la cárcel haría bajar su autoestima, sucediendo lo mismo al acercarse a su liberación, ya que la imagen de un convicto es bastante indeseable, para la sociedad de la que va a formar parte nuevamente. Los resultados encontrados nos indican que no hay diferencia en autoestima (valor que el individuo se da a sí mismo) entre los tres grupos estudiados.

C. La tercera hipótesis se refiere a la posibilidad de que los significados connotativos de las palabras libertad, justicia y delito puedan verse modificados en función del tiempo transcurrido en prisión. De interés, aunque secundario, está el averiguar el significado dado a cada una de estas palabras en términos de las escalas de adjetivos dados para describir a cada uno de los conceptos. Para plantear esta hipótesis partimos de la suposición de que al ser el lenguaje un producto de la cultura adquirido a través de las asociaciones establecidas entre los conceptos y la situación cultural estimulante donde se da, creemos que podía verse afectado de alguna manera el significado connotativo de las palabras empleadas debido a los diferentes niveles de prisionalización posibles de alcanzar por los sujetos. Sin embargo, observando los resultados encontrados, se puede decir que en términos generales no existen diferencias en los significados connotativos de los tres conceptos en los tres grupos estudiados. Los significados dados a las tres palabras se presentan en el reporte. De lo que se puede concluir que los significados atribuidos a estos conceptos se ven poco modificados en función del tiempo que la reclusa permanece en prisión.

D. La literatura revisada hace suponer que habrá un mayor grado de prisionalización a medida que la cultura de procedencia sea más inadecuada. Nuestra hipótesis plantea tal posibilidad. Los resultados señalan que habremos de aceptar parcialmente esta hipótesis ya que encontramos diferencias entre los grupos de baja y alta cultura de procedencia en su actitud hacia la cárcel y ninguna entre los grupos en su actitud hacia las celadoras. Sin embargo, debemos notar que los resultados indican que el fenómeno de prisionalización se da, en este caso, al contrario de como lo plantea la literatura, ya que se observa una actitud más desfavorable hacia la cárcel en el grupo de cultura de procedencia más alta.

E. Partiendo del supuesto que los conceptos de vida, dinero y felicidad deberían estar relacionados con la cultura de procedencia de los sujetos, supusimos en nuestra quinta hipótesis, que podría haber diferencia en los significados connotativos estudiados. Observando los resultados nos podemos dar cuenta que las palabras vida y felicidad tienen significados diferentes para los grupos de baja y alta cultura de procedencia, que la palabra vida

difiere en su significado para los grupos de medio y alta cultura de procedencia y que la palabra dinero significa lo mismo para los tres grupos. De esta manera podemos aceptar nuestra hipótesis de manera parcial.

F. En la sexta hipótesis supusimos que la calidad de las relaciones interpersonales sostenidas con las personas fuera de la prisión podrían de alguna manera modificar el significado connotativo de las palabras madre y familia. Los resultados indican que estas dos palabras significan lo mismo para los grupos que tienen relaciones interpersonales positivas o negativas con individuos fuera de la prisión.

G. La literatura indica que si las relaciones interpersonales establecidas entre iguales dentro de la prisión son positivas, la prisionalización será mayor. En este sentido planteamos nuestra hipótesis de trabajo. En base a los resultados encontrados tenemos que aceptar la hipótesis planteada de manera parcial ya que se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que tiene relaciones interpersonales positivas y negativas en su actitud hacia las celadoras, y no en su actitud hacia la cárcel. La diferencia encontrada es como se predicha, ya que presentan una actitud más favorable hacia las celadoras (una menor prisionalización) aquellas internas que indicaron tener relaciones interpersonales negativas con sus iguales.

H. La octava hipótesis postula, de acuerdo a la literatura, que debería haber mayor prisionalización en los casos en que existieran relaciones interpersonales negativas con personas fuera de la institución, ya que se supone que en estas circunstancias el grupo informal de internas, será el grupo de referencia importante para los sujetos investigados. Los resultados encontrados nos obligan a rechazar nuestra hipótesis ya que no hay diferencias entre los grupos.

I. La novena hipótesis se refiere al nivel de autoestima sentida por las internas, y a la cultura de la que proceden. De acuerdo a los teóricos que hablan sobre la pérdida que sufre la imagen propia al ser encarcelados, era de suponerse que los individuos que más pueden perder serían aquellos que procedan de culturas más altas. Nuestra hipótesis de trabajo está planteada en este sentido, y habremos de rechazarla en función de los resultados encontrados, ya que aunque hay diferencia entre los grupos de cultura baja y alta, y entre los de cultura media y alta, estos son contrarios a los predichos por nosotros, en el sentido de que es más baja la autoestima en los grupos de nivel cultural inferior.

Para cada una de las hipótesis se da una interpretación de los resultados obtenidos. Cada una de las variables empleadas fue definida operacional y conceptualmente. Los instrumentos fueron contruidos siguiendo los lineamientos planteados por los autores de los modelos.

OPINIONES SOBRE EL PAPEL QUE DEBERIA JUGAR EL PSICOLOGO COMO AGENTE DE CAMBIO SOCIAL EN LA SOCIEDAD MEXICANA.

Aseor: Dr. Arcelauís Coronel

A B S T R A C T

El objetivo de la investigación es conocer las variables que determinan que los psicólogos pueden o no ser agentes de cambio. Se utilizó la teoría de la dependencia como punto de partida teórico ya que se considera que solamente a través de un análisis histórico del desarrollo de los países latinoamericanos como sociedades capitalistas dependientes se puede conocer, en sus diversas matices, el problema en cuestión.

Se expone de manera sucinta cómo el desarrollo de América Latina se ha caracterizado por relaciones de subordinación económica, política e ideológica con las distintas metrópolis de las diferentes épocas; primero como colonias productoras y exportadoras de materias primas e importadoras de manufactura y posteriormente como países "independientes".

Se describe también el desarrollo histórico de las universidades latinoamericanas en general, evidenciando las distintas formas de penetración económica, política, ideológica y cultural de que son objeto por parte de las potencias mundiales.

Se analiza el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina enfatizando que el estado de crisis por las que estas atraviesan se debe fundamentalmente a importación y aplicación mecánica de modelos teóricos que no corresponden a nuestra realidad.

Se trata también el tema del psicólogo como agente de cambio social fundamentando este planteamiento.

Se procede entonces a definir conceptualmente las variables que se estudiarían, como por ejemplo, datos generales, nivel socioeconómico y cultural, ideología, motivaciones, expectativas y filiaciones.

Se presenta el cuestionario que se aplicaría a los sujetos de la investigación y la bibliografía revisada.

# CARACTERIZACION DEL TRABAJO FEMENINO EN LA INDUSTRIA MEXICANA

Asesor: Dr. Arcalado Coronel

## A B S T R A C T

El objetivo de este estudio es conocer las condiciones en las cuales la mujer obrera mexicana vende su fuerza de trabajo en un sistema capitalista dependiente, y de una manera indirecta, las consecuencias que tales condiciones tienen en vida personal y familiar.

Esto es un estudio descriptivo, casi de caso, de obreras que trabajan en 7 diferentes fábricas, de las cuales se tuvieron que anular 3 casos, quedando un total de 48, muestreados accidentalmente. Se eligió como instrumento un cuestionario (encuesta) de preguntas cerradas y abiertas. Se realizó un estudio exploratorio con un primer cuestionario de donde se decidió construir otro que detectaba 12 variables de la siguiente manera: datos personales, 7 preguntas; motivaciones, 4 preguntas; participación, 7 preguntas; grado de explotación, 8 preguntas; discriminación, 5 preguntas; satisfacción, 12 preguntas; ausentismo, 4 preguntas; percepción de clase, 2 preguntas; interés de clase, 4 preguntas; información sobre el proceso del trabajo, 6 preguntas; frustraciones por paternidad, 5 preguntas; temporalidad, 5 preguntas, quedando un total de 60 preguntas.

Se presenta un análisis cuantitativo (a nivel de %) y cualitativo de los datos encontrados. Se presentan las dificultades que tuvieron en realizar el estudio.

Las conclusiones a las que se llegaron son:

Teniendo como base los resultados de nuestra encuesta, se presenta una caracterización del trabajo femenino que aún siendo dentro de los límites de un estudio de caso, no resulta contradictorio con la situación del proletariado mexicano en general. La mano de obra femenina empleada en la industria reviste una característica de juventud; revela que de las obreras entrevistadas, la mayor parte son solteras y pertenecientes a algún estado de la República. Su nivel escolar al ser bajo propicia que su contratación sea relegada a puestos de baja calificación y muchas veces únicamente se trata de una prolongación de los trabajos realizados en el hogar, impidiendo esto su mayor capacitación a causa de la asignación de un rol tradicionalmente aceptado como inferior. A la mujer se le discrimina de muchas actividades, pero aún así constituye una reserva de mano de obra disponible (por la falta de fuentes de trabajo) en el momento en que la industria lo requiera.

El capitalismo al considerar de hecho al trabajador como una mercancía más para poner en marcha el proceso de trabajo, demuestra claramente la ideología que lo sostiene. Las empresas mexicanas desde luego no escapan a ello. El grado de explotación al que es sometido el proletariado reviste características especiales en la mujer ya que su condición femenina hace que los empresarios eviten su contratación

Para no tener que brindar las prestaciones especiales que requieren por enfermedad, eludiendo así los trastornos que a los propietarios les causa.

Una situación más notable es el caso femenino que en el masculino, es el de la evitación de acumulación de méritos para obtener ascensos, esencialmente en el tiempo de vacaciones, aguinaldos y jubilación, más aún por la costumbre de los emplees largas temporadas a intervalos irregulares, a través de contratos eventuales.

Se precora muchas veces acentuar la explotación ya sea por incremento en la producción en ciertas temporadas, por la extensión de la jornada debido a diversas causas, perscruciendo oculta la remuneración. Regal por tiempo extra y de esta manera evitando cualquier influencia por medio de la cual las trabajadoras pueden adquirir este conocimiento.

Los resultados obtenidos coinciden en general con la situación de desorganización del proletariado que se da a excepción de unos cuantos sectores.

La afiliación sindical registrada está adscrita a sindicatos oficiales o blancos, en los que la situación del trabajador es mala. Esto es congruente con la realidad del trabajador mexicano ya que solo un 25.5% de la población trabajadora del país está afiliada a algún sindicato. Sin tener datos precisos al respecto, se piensa que para la situación femenina la cifra es proporcionalmente mucho menor.

No existe en la mayoría de los casos una percepción real de la clase social a la que pertenecen las trabajadoras. La clase dominante ejerce un control total en lo ideológico, económico y político sobre el proletariado necesario para el sostenimiento del sistema. En la mujer obrera no se encuentra en lo general una diferencia significativa al respecto. Su escaso nivel de sindicalización activa, percepción e interés de clase, se da en un contexto en el que hay grandes obstáculos para una organización sindical independiente. Además no existen organismos que representen los intereses de las mujeres.

Es tema de una investigación más amplia en sentido explicativo, es abundar sobre las presentes cuestiones, pues es paradójico observar que la mayoría de las obreras encuestadas reportan satisfacción con sus condiciones de trabajo. Tal vez, el tener un empleo representa un cambio cualitativo en su condición femenina, a pesar de las arduas condiciones en que se desempeña como trabajadora. También sería necesario investigar sobre la actitud de los empresarios sobre la mujer asalariada, así como realizar estudios comparativos entre obreros y obreras.



FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA SINDICALIZACION DEL PERSONAL  
ACADEMICO DE LA U.N.A.M.

Asesor: Lic. Myrna Jara.

A B S T R A C T

Es un estudio exploratorio que consta de dos partes: Una primera parte de trabajo exploratorio, y una segunda en la que se plantearon ciertas hipótesis que postulaban las posibles diferencias y asociaciones entre las variables de interés. El objetivo del estudio es descubrir los factores que inciden en la sindicalización del personal académico.

En la primera fase de trabajo exploratorio se plantearon dos objetivos: a) conocer realmente el problema: 1. origen del sindicato; 2. estructura y organización; 3. momentos conjurales más importantes del sindicato, entendiendo por esto las actividades realizadas por el sindicato; 4. política que ha seguido: relación con otros sindicatos, cómo se moviliza, qué línea sigue. b) conocer la población para extraer la muestra: 1. número de sindicalizados; 2. personal académico: clasificación y salarios; 3. dependencias: escuelas, facultades, centros de investigación, preparatorias y CCH; 4. Estadísticas: de la UNAM y del SPAUNAM.

La búsqueda de la información fue a través de entrevistas no estructuradas y abiertas pero dirigidas. El criterio para seleccionar a los entrevistados fue: gente que estuviera interiorizada con el problema, así como dirigentes sindicales reconocidos. La primera entrevista que se llevó a cabo abarcó los siguientes temas: cómo surge el sindicato, quiénes son los sindicalizados, funcionamiento, perspectivas y papel político dentro y fuera de la UNAM. En una segunda entrevista se elaboraron preguntas más específicas que se dividieron en tres partes: a) 12 preguntas referidas al inicio del sindicato; b) 24 preguntas referidas al movimiento de huelga y a la estructura y organización del sindicato; c) preguntas que cubrían la línea política del sindicato.

Del trabajo exploratorio se obtuvo la siguiente información: 1. número total de docentes en general y por dependencia; 2. salarios; 3. número total de sindicalizados por dependencia; 4. información relacionada con el origen y formación, así como la organización actual del SPAUNAM; 5. identificación de las posibles causas o factores que incidían en la sindicalización.

La población de la que posteriormente se extraería la muestra estaba comprendida por: escuelas y facultades de la UNAM, los CCH, preparatorias y centros de investigación. Las facultades, escuelas y centros de investigación fueron clasificadas en: área científico-técnica; área de humanidades y área artística. Los CCH y preparatorias no se clasificaron. En función de varios problemas,



se tuvo que sustraer de la población a las preparatorias por haber terminado las clases, y si se incluían los centros de investigación, podría haberse repetido a la totalidad de los catedráticos que hacen investigación, por lo que también se desecharon. De esta manera, de una población originalmente de 17,700, se redujo a 12,225. De aquí se extrajo la muestra con un procedimiento polietápico intencional ponderado. De cada una de las áreas se extrajeron tres escuelas o facultades que cumplieran con los siguientes criterios: una que tuviera un número mínimo de sindicalizados, otra con aproximadamente la mitad de los sindicalizados, y una con una mayoría de sindicalizados.. Sin embargo, en los CCH y en el área artística, no se pudieron cumplir los criterios, ya que los primeros son eminentemente sindicalizados y los segundos, no. La muestra quedó compuesta por 120 sujetos, de ambas categorías.

En la segunda parte del estudio, se procede a definir conceptualmente y operacionalmente las variables que se suponen inciden en la sindicalización del personal académico de la UNAM. Se definieron conceptualmente desde el punto de vista marxista los factores económico, ideológico, político, coyuntural y académico. Las definiciones operacionales de los mismos se hicieron en base a las preguntas del cuestionario que se aplicó: 16 referidas al factor económico; 23 al ideológico; 27 al político; 20 al coyuntural, y 15 al académico, correspondiendo a dos niveles: 1. nivel objetivo: referido a la forma en que se dan los hechos concretos y el conocimiento real que las personas tienen de éstos; 2. nivel subjetivo, referido a la interpretación, creencias y valores que las personas tienen ante los hechos reales.

Se plantearon 8 hipótesis referidas al factor económico; 15 al ideológico; 15 al político; 13 al coyuntural, y 6 al académico.

De los 120 cuestionarios entregados a los sujetos de la muestra, sólo 52 fueron devueltos y de éstos, buena parte sin contestar de modo completo.

Los datos obtenidos se sometieron al siguiente análisis estadístico: cuadros porcentuales,  $\chi^2$ , y coeficiente de contingencia C para los cuatro factores estudiados habiendo dicotomizado a los sujetos investigados en sindicalizados y no sindicalizados. En base al análisis de la  $\chi^2$  se rechazaron las siguientes hipótesis nulas dentro de cada factor: 1. factor económico:  $h_0$  7; 2. factor ideológico:  $h_0$  4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, y 15; 3. factor político:  $h_0$  1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, y 14; 4. Factor coyuntural:  $h_0$  1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, y 12; 5. factor académico:  $h_0$  3, 4, y 6.

De aquí se procede a describir exhaustivamente cada uno de los 64 cuadros referidos a los cuatro factores estudiados, en términos de porcentajes, las conclusiones generales a las que se llegan son las siguientes:

1. Factor económico: no hay una diferencia estadísticamente significativa entre sindicalizados y no sindicalizados respecto a los aspectos comprendidos en este factor, por lo que podemos decir

que no debían influir en la sindicalización. Tampoco hay diferencia respecto al número de horas que trabajan en la U.N.A.M. y en los ingresos percibidos; la mayoría no realiza una labor administrativa, y dependen económicamente de ellos de una a cuatro personas; para la mayoría no representa ningún problema ser despedido de la UNAM; los sindicalizados indican que sí tienen obstáculos para trabajar de manera independiente, y los no sindicalizados no.

2. Factor ideológico: tanto sindicalizados como no sindicalizados se identifican en cuanto a clase social con la pequeña burguesía, piensan que su trabajo es de igual importancia para la sociedad que el realizado por los trabajadores manuales; consideran que no ha habido un decremento en el status social de su profesión; piensan que deberían participar en la toma de decisiones de actividades laborales-académicas como son planes de estudio, programas y salarios; reportan no haber tenido problemas académicos-laborales de importancia, y no tener necesidad como académicos de pertenecer a un partido político; perciben al SPAUNAM con tendencias políticas de izquierda revolucionaria; piensan que el charismo ha sido una forma de control gubernamental sobre los sindicatos. Difieren los sindicalizados y los no sindicalizados en los siguientes aspectos: los sindicalizados consideran que la mejor manera de resolver sus problemas sean académicos laborales es a través del SPAUNAM, mientras que los otros consideran que debe ser a través de canales académicos oficiales. El primer grupo considera que las luchas sindicales son las formas legítimas de lucha del sector académico, mientras que el segundo piensa que deben ser las formas legales. Los primeros consideran que sí ha habido un surgimiento de sindicatos independientes, que han ejercido una influencia positiva para la formación del SPAUNAM y que el control gubernamental de los sindicatos es negativo; los segundos desconocen que haya este tipo de surgimiento. Los primeros consideran que existen sindicatos en el ámbito universitario nacional mientras que los otros desconocen el tema. Los sindicalizados piensan que el STEUNAM influyó en la formación del SPAUNAM sentando precedente, motivando y dando apoyo a profesores, mientras que los no sindicalizados consideran que la formación del SPAUNAM se debe a profesores con conciencia democrática y a la proletarianización del trabajo intelectual. El orden de importancia del papel académico e ideológico que debe asumir el SPAUNAM, los sindicalizados consideran el papel académico en primer orden y el ideológico en cuarto orden; los no sindicalizados consideran al papel académico en primer orden y el ideológico en tercer orden de importancia.

3. Factor político: los sindicalizados saben de la existencia de inversiones extranjeras en la UNAM, mientras que los otros en menor grado; los primeros opinan que los movimientos obreros han tenido interferencia en la formación del SPAUNAM, mientras que los segundos desconocen estos hechos. Los primeros opinan que hay organizacio-

nes que se contraponen al SPAUNAM, mientras que los segundos desconocen esto. Estas organizaciones no satisfacen los intereses de los sindicalizados mientras que los otros no responden. Los primeros opinan que las formas de Lucha del SPAUNAM son medianamente eficientes o inadecuadas, mientras que los no sindicalizados opinan que son inadecuadas o no lo saben. Con respecto a Rectoría, los sindicalizados piensan que no cumple su función académica laboral, mientras que los otros opinan que sí la cumplen. Los primeros piensan que Rectoría representa los intereses de algún sector social; mientras que los otros, lo desconocen. La política de Rectoría con los grupos disidentes de derecha es tolerante y en algunos casos es de total apoyo, opinan los sindicalizados mientras que los otros no responden. Con los grupos disidentes de izquierda, los sindicalizados opinan que es represiva, mientras que los otros no responden. En cuanto a las medidas que ha tomado Rectoría ante problemas político-laborales, para los sindicalizados es negativa, mientras que para los no sindicalizados no hay respuesta. Ambos grupos se abstiene de responder frente a las medidas que debería tomar Rectoría ante estos problemas; ambos opinan que hay control del gobierno de en el nombramiento de autoridades universitarias. Los sindicalizados opinan que no hay ninguna organización que contrarreste este control, los otros no responden. Ambos grupos piensan que en la UNAM se refleja la situación política del país. Ambos grupos opinan que el movimiento de 68 fue motivo para el surgimiento de una juventud política de izquierda, y ninguno responde en cuanto a las formas de organización que tiene este movimiento.

4. Factor coyuntural: en el momento actual de la lucha de clases como definimos la coyuntura, tiene presencia dentro de la UNAM y diferencia a los académicos que han tomado su lugar dentro del sindicato y aquellos que no pertenecen a él.

5. Factor académico: el fenómeno de la sindicalización en general está poco relacionado con problemas de tipo académico. Ambos sectores coinciden en que en sus centros docentes no existen las condiciones adecuadas para la población estudiantil de infraestructura material y métodos de enseñanza, tampoco las condiciones adecuadas para que el personal pueda impartir docencia; a pesar de esto, un alto porcentaje del personal académico opinó que la preparación académica de la UNAM era buena. El grado de estudio alcanzado por los maestros no está asociado con el ser sindicalizado o no serlo: la mayor parte de los entrevistados tienen licenciatura. Las razones dadas para considerar las condiciones como no adecuadas para la población estudiantil, se referían a aspectos de tipo económico y de sobrepoblación. Las razones dadas para la inadecuación del trabajo académico también son de tipo material y económico y la masificación. Ambos grupos opinan que las ciencias sociales no son neutrales sino que

representan a una ideología determinada, la burguesía. El grupo sindicalizado dice conocer lo que es el Co-gobierno, mientras que el otro lo hace en menor grado; sin embargo, fue también el primer grupo el que opinó que este sistema era desfavorable. El grado académico no se relaciona con la sindicalización.

Se elaboraron 5 cuestionarios para ser aplicados a cada uno de los sindicatos de la siguiente manera: No. 1: Información general acerca de los sindicatos; No. 2: Entrevista abierta semiestructurada para los dirigentes; No. 3: Cuestionario para los dirigentes; No. 4: Cuestionario para los trabajadores; No. 5: Guía de observación de reuniones y asambleas. Solo se aplicaron el No. 1 y el No. 2, que servirían como piloteo para la restructuración y modificación de los demás.

La segunda parte plantea un proyecto de investigación que indica como terminar la fase exploratoria del estudio (Cuestionarios No. 3, 4, y 5).

El reporte, en base a lo investigado, termina planteando las siguientes hipótesis para una investigación futura, ya no exploratoria, sino confirmatoria, cuyo objetivo es determinar si hay diferencias en la forma en que los trabajadores perciben y aceptan o no el control del estado sobre los sindicatos cuando pertenecen a dos tipos de organizaciones: independiente y afiliados.

Hipótesis: 1. Habrá diferencia en la percepción de las formas de control que ejerce el Estado sobre el movimiento sindical entre los trabajadores pertenecientes a sindicatos independientes y los afiliados a sindicatos dependientes. Los primeros percibirán las formas de control, los segundos no.

2. Habrá diferencia en la forma de aceptación de las formas de control que ejerce el Estado sobre el movimiento sindical entre los trabajadores pertenecientes a sindicatos independientes y los afiliados a los sindicatos dependientes. Los primeros no aceptarán, es decir, rechazarán o considerarán ilegítimas las formas de control, y los segundos las aceptarán o considerarán legítimas.

3. Habrá diferencia en la concepción de las metas del sindicalismo entre los trabajadores pertenecientes a sindicatos independientes y los afiliados a sindicatos dependientes. Los primeros concebirán como meta última la colectivización de los medios de producción, y los segundos concebirán el reformismo económico como su meta última.

# DIFERENCIA DE ACTITUD HACIA EL TRABAJO ENTRE DESEMPLEADOS Y SUBEMPLEADOS, Y EMPLEADOS.

Asesor: Dr. Hector Manuel Cappello

## A B S T R A C T

Es un pequeño estudio realizado en la ciudad de Culiacán, Sin., México. Plantea la posibilidad de que haya diferencias en la actitud hacia el trabajo entre un grupo de empleados, y otro de subempleados y desempleados, partiendo de una concepción marxista del problema. Se establece una hipótesis nula que indica que no hay diferencia de actitud hacia el trabajo entre dos grupos, indicando la hipótesis alterna que la actitud será más favorable en el grupo de los subempleados y los desempleados. Se estableció un nivel de significancia de 0.01. Se construyó una escala de actitud con una técnica de evaluación de cada ítem en base a la media de los rangos asignados (del 1 al 7) a cada uno de ellos por un grupo de jueces (35). Se escogieron 21 ítems de los 102 originales de manera que se repartieran uniformemente a lo largo del continuo de 1 a 7, quedándose con tres ítems por intervalo. Se elaboró un pequeño cuestionario que investigaba los siguientes aspectos: a) aspectos generales: edad, número de personas que dependen económicamente del sujeto, salario, seguridad percibida en el trabajo, etc.; b) perspectivas, respecto a colocarse o pasar de uno a otro de los sectores investigados (empleados, desempleados o subempleados).

Se definieron operacional y conceptualmente las variables empleadas. Se sacó una muestra intencionada accidental de manera de reunir 21 sujetos en cada uno de los dos grupos. Se aplicó el instrumento con un entrevistador que aplicó registraba las respuestas dadas por los sujetos.

Se analizaron los datos a través de una comparación de medias muestrales ("z"). Se encontró que la actitud de los desempleados y subempleados es significativamente más favorable (6.0826) que la de los empleados (4.6851), siendo la actitud de los segundos entre neutral y ligeramente favorable.

Se reportó también, lo siguiente: 1. Los subempleados aceptarían trabajar si se les propositiera empleo fijo en una industria nueva, a excepción de los mayores de 50 años. 2. Las razones dadas para aceptar un empleo fijo se refieren a "tener algo seguro de que vivir". 3. Los empleados, ante la perspectiva de perder su empleo, responden de manera vacilante y emocional como por ejemplo: no contestaban inmediatamente, y cuando lo hacían decían:

"me desesperaría", "no sabría qué hacer". Indican también que emprenderían una vida económica individualista: "pondría negocios propios", "haría cualquier cosa en casa para vender".



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

## CONTINGENCIAS DE REFORZAMIENTO VS. PRESIÓN SOCIAL EN LA RESISTENCIA A LA TENTACIÓN.

Asesor: Mtro. Arturo Martínez

### A B S T R A C T

Es un estudio de Psicología Social Experimental que consta de dos experimentos de laboratorio. Solo reportaremos el primero, pues el segundo presenta un error mecanográfico que impide analizar las conclusiones del experimento, pero sí lo mencionaremos, solo que sin conclusiones.

Experimento I. En este experimento se tratan de comprobar los efectos de la presión social (presente y ausente) y del reforzamiento (positivo y negativo) así como la interacción entre ambas variables sobre la resistencia a la tentación en niñas de 5 a 8 años, de inteligencia normal sin defectos de lenguaje o sensoriales conocidos y que fueran capaces de seguir instrucciones. Se tuvieron cuatro condiciones experimentales: 1. contingencia de Rf neg. con presión social; 2. contingencia de Rf positivo con presión social; 3. contingencia de Rf negativo sin presión social; 4. contingencia de Rf positivo sin presión social. El diseño experimental fue factorial de  $2 \times 2$ . Las variables independientes son: 1. contingencia de Rf negativo: verbalizaciones negativas de autocontrol; 2. contingencias de Rf positivas: verbalizaciones positivas de autocontrol; 3. Presión social: presencia de una compañera; 4. sin presión social: trabajo individual. Cada uno de los grupos 1 y 2 tenían 8 pares de niñas, mientras que los grupos 3 y 4 tenían 8 niñas cada uno, preocupándose de balancear las edades de los sujetos. La variable dependiente fue la resistencia a la tentación (latencia de respuesta) consistiendo en medir el tiempo que transcurría desde el momento en que el experimentador salía de la cámara después de haber producido la situación experimental pertinente, y los sujetos volteaban a ver los juguetes en la mesa.

El experimento se llevó a cabo en una cámara de Gessell dentro de la cual se colocaron dos mesitas, en una de las cuales había 5 juguetes para niñas y en la otra una grabadora. El observador tomaba el tiempo con un cronómetro.

Los resultados fueron sometidos a un análisis de varianza y la prueba F evaluando la comparación de las medias de latencia en segundos resistiendo a la tentación de los distintos grupos experimentales. Los re-



salidas indica la no existencia de diferencia significativa entre las latencias de respuesta entre los grupos y también la no existencia de interacción entre las dos variables.

Experimento II. Atribuyendo los resultados del primer experimento al hecho de que las instrucciones fueron ingenuas, se decidió registrar un segundo experimento cambiando el procedimiento experimental. Las variables independientes que se manejaron fueron las mismas que en el anterior. Los sujetos fueron 4 niñas de 5 a 6 años con inteligencia normal. Las sesiones experimentales se llevaron a cabo en un cuarto con ventanas laterales desde una de las cuales era observado el sujeto sin que se percibiera de ello. Se colocaron dos méditas, sillitas y un juguete distintivo por sesión experimental. Sobre la mesa en que estaba las niñas se colocó una grabadora. Se registró la variable dependiente con un cronómetro. Se siguió un procedimiento experimental que tenía por objeto seleccionar 8 niñas con latencias de respuesta iguales o menores de 60 segundos para tener un grupo homogéneo sin diferencias muy grandes en la resistencia a la tentación. Se procedió a establecer la línea base de estas niñas en lo referente a la resistencia a la tentación, durante 5 días, al final de los cuales quedaron las 4 sujetos experimentales que se necesitaba.

En las fases experimentales cada niña fue sometida a un tratamiento diferente, en el cual se contrabalancearon las condiciones experimentales.

El tratamiento al que fueron sometidas las sujetos fue el siguiente:

- Suj. No. 1: CRF-SP; CRf-F; CRF+SP; CRf+P.
- Suj. No. 2: CRf-P; CRf+SP; CRf+P; CRf-SP
- Suj. No. 3: CRF+SP; CRf+P; CRf-SP; CRf-P
- Suj. No. 4: CRf+P; CRf-SP; CRf-P; CRf+SP.

Los resultados encontrados fueron los siguientes:

En el sujeto No. 1 no hay mucha diferencia entre su línea base y las respuestas de la condición experimental. La latencia en responder es de un segundo, siendo que su latencia media en voltear a ver durante la línea base fue de 7 segundos; obviamente no tuvo resistencia a la tentación con las verbalizaciones negativas. En la tercera sesión experimental hay un leve aumento a 12 segundos en la situación de contingencia de reforzamiento positivo sin presión social.

El sujeto No. 2 muestra una drástica diferencia entre la fase experi-

mental y su línea base, sobre todo en la segunda sesión con verbalizaciones positivas y sin presión social. La latencia de la respuesta se eleva a 194 segundos, siendo la media de latencias en la línea base de 40 segundos. También en la primera sesión, (contingencia de reforzamiento negativo con presión social) la latencia de respuesta fue grande, pues la niña tardó 90 segundos en voltear a ver los juguetes.

El sujeto No. 3 presenta en la segunda sesión una latencia de 65 segundos que contrasta con la latencia media de la línea base de 28 segundos, mientras que en la tercera sesión la latencia desciende a un segundo.

Sujeto No. 4 en la primera sesión tiene una latencia media de 60 segundos siendo la latencia media de la línea base de 28 segundos. En las demás sesiones su latencia disminuyó a 5 y 4 segundos, latencias muy inferiores a las registradas en la línea base.

Analizando globalmente los resultados, se observa que las latencias mayores se dieron en las situaciones de contingencia de reforzamiento positivo tanto con presión social como sin ella, por lo que se recomienda que se estudie con mayor precisión y profundidad el papel que juegan las contingencias de reforzamiento positivo en el establecimiento de la resistencia a la tentación.

Las conclusiones generales son las siguientes: los resultados del primer experimento están de acuerdo con los obtenidos por Kabfer y Harting (1973). En este experimento utilizamos las mismas verbalizaciones que las empleadas por Kabfer y Harting y al igual que ellos no encontramos diferencia significativa entre grupos con verbalizaciones positivas y grupos con verbalizaciones negativas. En el segundo experimento si hubo una diferencia significativa entre las latencias de voltear a ver los juguetes con verbalizaciones positivas y las latencias de respuesta de con verbalizaciones negativas. La variable presión social no afectó significativamente la latencia de respuesta en ninguno de los dos experimentos, por lo que se concluye de acuerdo con Aronfreed (1963) que el niño internaliza patrones de resistencia a la tentación aprendidos por reforzamiento social y luego emite estas respuestas aún en situaciones en las que se encuentra solo.

# ACTITUDES HACIA EL SOCIALISMO EN UNA EMPRESA DEL DISTRITO FEDERAL

Asesor: Mtra. Aida María Rodríguez

## A B S T R A C T

El estudio intentó responder a las siguientes preguntas: ¿Existirá diferencia en la actitud hacia el socialismo en los sujetos, que dentro de una empresa se encuentran en situaciones sociales diferentes?; ¿Las habrá en los sujetos que dentro de una empresa sean representativos de diferentes estratos económicos?; ¿Las habrá en sujetos que dentro de la misma empresa ocupan diferente situación laboral?; Para esto se plantearon las siguientes hipótesis nulas: No habrá diferencia significativa en las actitudes hacia el socialismo entre dos grupos de personas con posición jerárquica diferente (posición baja y alta); entre dos grupos de personas que desempeñan funciones diferentes dentro de una misma empresa; entre dos grupos con sueldos mensuales diferentes (alto y bajo); entre dos grupos de personas con diferente nivel de escolaridad (alto y bajo); entre dos grupos de personas con ingreso familiar mensual per capita diferente (alto y bajo); entre dos grupos de personas con relación laboral diferente (eventual y de planta); entre dos grupos de personas con diferente vinculación con el sindicato o los patrones (sindicalizados y de confianza); entre dos grupos de personas con diferente puesto sindical (delegados y base). Las hipótesis alternativas planteadas fueron en la misma dirección. Se definen conceptual y operacionalmente las diversas variables implicadas en las hipótesis.

Se realizó un estudio exploratorio donde se obtuvo información respecto a: tipo de empresa; aspectos históricos; organización; administración y contabilidad; producción; prestaciones; condiciones de trabajo; e inspecciones.

La muestra se obtuvo de una población de 113 sujetos, de manera de quedar con el 50% de la misma, siguiendo un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado; sin embargo, se perdieron 15 casos de la muestra debido a diversas razones, quedando un total de 41 sujetos que representaran de manera adecuada a los diferentes estratos de la empresa.

Se construyó un cuestionario socioeconómico que cubría las siguientes áreas: ficha de identificación, social y económico, bastante largo; debido a esto se decidió disminuir los contenidos de las dos últimas áreas, ya que la longitud del instrumento implicaba sacar a los casos muestreados de la producción y no era conveniente. Por lo tanto se investigó solo lo siguiente: ficha de identificación, (nombre, edad, sexo, estado civil y colonia donde vive); escolaridad, situación laboral (puesto, funciones, tipo de contrato, antigüedad, personal bajo sus órdenes, etc.); e ingreso per capita familiar mensual. Parte de estos datos fueron obtenidos de los archivos y de

la jefa de personal. Este cuestionario se aplicó a la totalidad de la población. De estos se obtuvo la muestra (41 casos) y sólo se analizaron éstos.

Se construyó una escala de actitudes hacia el socialismo con el método de intervalos aparentemente iguales de Thurstone, con una modificación: se usaron sólo siete intervalos en el proceso de enjuiciamiento. Se obtuvieron 21 reactivos que cubrieron todo el continuo que tuvieran los valores Q más bajos y se añadieron 9 reactivos más sobre agresión, ya que fue interés de la empresa que se investigara esto. Las escalas fueron contestadas tanto individual como colectivamente ( 5 sujetos en cada ocasión); la duración promedio de la aplicación fue de 15 minutos incluyendo instrucciones y establecimiento de rapport.

Los resultados encontrados son los siguientes: 1. En análisis estadístico de las hipótesis relacionadas con jerarquía, función, estado de sueldo, situación en el trabajo (eventual y permanente) y puesto sindical expresa que las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas respecto a diferencias de actitud hacia el socialismo. 2. En las hipótesis referentes a nivel de escolaridad, ingreso familiar mensual per cápita y tipo de personal (confianza y sindicalizado) encontramos diferencias estadísticamente significativas siendo la dirección de las diferencias en sentido contrario de las planteadas en las hipótesis alternas. Así, tenemos que los individuos situados en el estrato A respecto a dichas variables obtuvieron actitudes más favorables hacia el socialismo que los individuos del estrato B.

Las conclusiones a las que se llegaron son las siguientes: existe una ausencia de conciencia de clase en los individuos de los estratos bajos que pertenecen a una empresa del Distrito Federal. Esta falta de conciencia de clase ha sido condicionada en los obreros, además de por otros medios, por una estructura sindical dependiente del estado que expresa los intereses de la clase dominante. En los estratos altos, no encontramos una actitud estrictamente favorable al socialismo, sino una apreciación más amplia de los problemas sociales como resultado de un mayor nivel de escolaridad. Desde el punto de vista político, el hecho de no haber encontrado una actitud favorable al socialismo en los obreros, sino únicamente exigencias inmediatas de tipo económico, revela la expresión de la ideología dominante burguesa en la vida cotidiana de los obreros, además de que representa un problema para la transformación de la situación actual a un sistema diferente.

Se presentan además, descripciones porcentuales de diferentes cuadros elaborados de acuerdo a diversa información obtenida del cuestionario socioeconómico y la escala de actitud. Se hizo una descripción, también en términos porcentuales, de la forma en que se distribuyen diversas variables respecto al puesto y función que ocupan los diversos casos estudiados en la empresa en cuestión.

RELACION QUE EXISTE ENTRE INTENCIONES, CREENCIAS, ACTITUDES Y CONDUCTAS CON ALGUNAS VARIABLES DE MODERNIZACION DENTRO DE LA PLANIFICACION FAMILIAR EN UNA UNIDAD HABITACIONAL ( IZTACALCO-IMPONAVIT)

Asesor: Mtra. Susana Pick

A B S T R A C T

Es un estudio de tipo confirmatorio basado en la teoría de Fishbein-Ajzen (1975). El propósito es el de investigar de que manera en nuestro país, algunas variables de modernización, tales como: cosmopolitismo, alfabetismo, medios de comunicación masiva, conocimientos políticos, motivación de logro y religión influyen en las intenciones, creencias, actitudes y conductas que las mujeres investigadas manifiestan ante la planificación familiar.

Se plantearon las siguientes hipótesis: 1. existe mayor planificación familiar entre las mujeres que son más cosmopolitas; 2. existe mayor planificación familiar entre las mujeres que están más alfabetizadas; 3. existe mayor planificación familiar entre las mujeres que tienen más contacto con los medios masivos de comunicación; 4. existe mayor planificación familiar entre las mujeres que tienen más conocimientos políticos; 5. existe mayor planificación familiar entre las mujeres que tienen mayor motivación de logro; 6. existe mayor planificación familiar entre las mujeres cuyas intenciones hacia la misma son mas positivas; 7. existe mayor planificación familiar entre las mujeres cuyas actitudes a planificar la familia son positivas; 8. existe mayor planificación familiar entre las mujeres que tienen creencias positivas en cuanto a planificar la familia; 9. existe mas intención a planificar la familia en las mujeres que tienen creencias, actitudes y conductas positivas hacia la planificación familiar; 10. existe una actitud mas positiva en las mujeres que tienen creencias, intenciones y conductas positivas hacia la planificación familiar; 11. existen creencias positivas sobre planificar la familia en mujeres que tienen intenciones, actitudes y conductas positivas hacia la planificación familiar; 12. existen conductas positivas a planificar la familia en las mujeres que tienen intenciones, actitudes y creencias positivas hacia la planificación familiar.

Las variables se definieron operacionalmente de acuerdo a las preguntas del cuestionario que las cubrían.

Con objeto de obtener información sobre la aceptación o rechazo hacia la planificación familiar y la relación de ésta con las creencias, actitudes, intenciones y conductas de las mujeres se rea-

lizó un estudio piloto y constituido por 20 entrevistas aplicadas a personas del sexo femenino en edad de procrear. La información se obtuvo mediante la aplicación de un cuestionario estructurado con preguntas sobre actitudes, intenciones, creencias y conductas además de preguntas sobre cosmopolitismo, analfabetismo, medios de comunicación masiva, conocimientos políticos, motivación de logro, religión y datos personales del sujeto. El estudio definitivo se llevó a cabo en el Distrito Federal en una población de mujeres que residen habitualmente en esta ciudad en una unidad habitacional (Istacalco- INFONAVIT). El tipo de muestreo utilizado fue aleatorio simple; la muestra estuvo integrada por un total de 120 casos.

Las conclusiones a las que se llegaron son las siguientes: 1. se encontró que el nivel de alfabetización o escolaridad está en íntima relación con la planificación familiar, ya que la asistencia a la escuela se relacionó con las creencias, intenciones y conductas hacia la planificación familiar. 2. El cosmopolitismo no es por sí sola una variable que pueda influir en la planificación familiar ya que solo se relacionó con la conducta sobre la planificación familiar. 3. Por el momento no se puede decir que haya relación entre el contacto con los medios de comunicación masiva y la planificación familiar ya que no se encontraron resultados significativos. 4. Los conocimientos políticos si tuvieron relación con la planificación familiar ya que se relacionaron tanto con las creencias como con las intenciones y la conducta hacia la planificación familiar. 5. La motivación de logro no fue medida bien o en sí no tuvo relación con la planificación familiar ni con ninguna de las demás variables tanto importantes como no, que aparecieron en la investigación. 6. La relación entre las variables psicológicas implicadas en la planificación familiar resultó muy dispareja. En un solo caso, una variable psicológica, la intención, se relacionó con las otras variables: creencias, conducta y actitud; en las demás hubo relaciones de tres, conducta, intención, actitud; y de dos, creencias e intención. Esto muestra una inconsistencia contraria a lo postulado por Fishbein y Ajzen (1975).

## BAN JUAN TLACOMENGO: UN ESTUDIO DE CASO.

Apreciación subjetiva de la comunidad de sus condiciones objetivas: modo de vida y estructura de poder.

( Asesor: Mtra. Clarisa Hardy )

### A B S T R A C T

Es un estudio descriptivo, el estilo antropológico, un estudio de caso, sobre el modo de vida y estructura del poder en una comunidad campesina, y la evaluación de los habitantes sobre estas áreas. Tiene por objeto encontrar que elementos son los que impactan más a su gente, qué los mueve en su accionar diario y tratar de explicar por qué ocurre ello. Se trató de ver en que forma los elementos cognitivos y afectivos de la conducta campesina, motores de su acción, tienen una base material y objetiva, y cómo ésta a su vez es percibida por la síntesis que la experiencia ha efectuado sobre lo que son y cómo se ven, así como sus aspiraciones.

Se estudió por lo tanto el modo de vida y la estructura de poder a dos niveles: objetivo ( cómo son el modo de vida y la estructura de poder ) y subjetivo ( cómo los evalúan ). La investigación consta de las siguientes fases: 1. Análisis del nivel objetivo: para esto se confeccionaron una pauta de observación en terreno y cuestionarios-entrevistas a ser aplicados en forma no autoadministrada que cubrían las variables vinculadas con la estructura social de la comunidad ( modo de vida y estructura de poder ): calidad y tipo de las viviendas; propiedad de la tierra y cultivos; estructura familiar; trabajo, ingresos y participación en consumo; escolaridad; salud; medios de comunicación; participación en la estructura de poder. Una entrevista estaba dirigida a sujetos y organismos fuera del pueblo, pero institucionalmente vinculados a él; constó de 40 preguntas y se aplicó a autoridades de la cabecera municipal, técnicos del FONAFE, y al delegado de la SRA. Un cuestionario familiar dirigido a los habitantes de la comunidad constituido por 28 preguntas de alternativa múltiple y abiertas que fue aplicado a 135 familias ( el total de la población ), al jefe de la familia o a quien lo sustituyese. La pauta de observación en terreno implicó una permanencia de cuatro semanas en el pueblo, participando en una reunión de asamblea, conversaciones con los representantes elegidos y con los habitantes en general. 2. Análisis del nivel subjetivo: donde se trató de obtener información acerca de cómo los habitantes del pueblo evaluaban su modo de vida y la estructura de poder. En el momento de seleccionar la muestra para esta segunda etapa, se tuvo que estratificar de acuerdo a la pertenencia de los individuos a dos grupos antagonicos: los verdes y los rojos, con objeto de ver si en la aprecia-



ciones subjetivas se veía afectada por el hecho de pertenecer a uno u otro de los grupos de poder. La muestra estuvo integrada por 38 sujetos. De ellos 6 eran dirigentes del pueblo y 32 constituían lo que se denominó "base". Los 6 dirigentes fueron escogidos intencionalmente, tres de un grupo de poder y tres del opuesto. Los 32 sujetos de base fueron seleccionados al azar, pero en la proporción en que se distribuía la población en ambos bandos, quedando de esta manera 18 sujetos del grupo de los verdes, y 20 del grupo de los rojos. El tamaño de la muestra representaba al 28% del total de los 135 encuestados inicialmente. Para esta etapa se elaboraron dos cuestionarios diferentes: uno para los "dirigentes" y otro para "los sujetos de la base". El cuestionario para la "base" constaba de 56 preguntas que fueron de opción dicotómica, de alternativas múltiples con un continuo de aprobación-desaprobación, de opción múltiple y abiertas que investigaban las áreas de interés arriba enunciadas, agregando algunas preguntas referidas a las expectativas del modo de vida. El cuestionario para los "dirigentes" constaba de 51 preguntas con una estructura similar al cuestionario de la base, pero difiriendo en su contenido, que detectaba la evaluación de los dirigentes respecto a las necesidades del pueblo, las apreciaciones de los habitantes en las mismas áreas, así como la evaluación que ellos mismos hacían de la estructura de poder.

El análisis estadístico consistió en la primera fase de la investigación en la elaboración de cuadros porcentuales, y en la segunda, en la aplicación de una  $\chi^2$  para ver si había diferencias significativas en las respuestas dadas por los sujetos de los dos bandos: rojos y verdes.

Como resultado de la primera fase de la investigación se presenta una amplísima y muy detallada descripción de la localización del pueblo, sus características físicas, topográficas, etc.; Los resultados se pueden resumir de la siguiente manera: el pueblo tiene viviendas inadecuadas tanto en su estructura y tamaño como en la dotación de que se dispone: ausencia de servicios sanitarios, limitado número de muebles, pisos de tierra, espacios estrechos, que ofician de dormitorio-sala-cocina, construcción que impide protegerse adecuadamente de las condiciones climáticas. Tierras malas y de escasísima productividad, que permiten cultivos exigüos, que apenas contribuyen al sustento familiar, carencia de implementos de trabajo y de recursos para su sustitución. Niveles bajísimos de ingresos ligados a una ~~est-~~ inestabilidad permanente en el trabajo lo que determina bajos índices en el consumo. Todo ello repercute en la calidad de la alimentación de bajo poder nutritivo, en índices altos de mortalidad infantil, en nivel de escolaridad que aún en crecimiento, sigue siendo muy deficitario. La ausencia de agua potable, de servicios médicos locales, de asesoría técnica en el trabajo agrícola, así como de créditos a los comuneros, son entre otros, elementos que juegan un rol en la pobreza, miseria y nivel



de vida en el pueblo en su conjunto. La cercanía a centros urbanos, la existencia de vías de comunicación han permitido que en estas condiciones tenga una mejoría en relación a su pasado. La elevación de la alfabetización y la escolaridad, el empleo estable remunerado de algunos de sus miembros, la presencia de medios de difusión, el uso de zapatos y ropa, etc., reflejan un cambio en ellos que de alguna manera debe influir en la apreciación y expectativas de sus vidas. La estructura de poder es rígida, centralizada en un puñado de familias que se ha perpetuado en la dirigencia por largos años, con una práctica que ha implicado finalmente el acoger transitoriamente las aspiraciones del pueblo, pero no afectando la explotación que éste ha sufrido a manos de funcionarios y distintos personajes.

Los resultados de la segunda fase de la investigación se pueden resumir de la siguiente manera: 1. En primer lugar, no hubo diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas a las preguntas por los dos grupos: verdes y rojos. 2. En segundo lugar se presenta una descripción amísimas y detallada sobre como ve el pueblo su modo de vida: vivienda, sus necesidades vitales, educación, trabajo, tierra; la estructura del poder: la caracterización de los representantes actuales, la caracterización del ejercicio del poder, y el conflicto y el poder.

La conclusión (interpretación) final se puede resumir de la siguiente manera: hay una aparente contradicción entre algunos aspectos objetivos de las condiciones de vida de la comunidad y cómo ésta los evalúa. Efectivamente las viviendas son precarias e insuficientes, pero para sus habitantes es vivienda al fin y al cabo; las condiciones alimenticias son deficientes, pero el comunero puede llevar alimentos al hogar. La posibilidad de tener algo de vestuario, de tener techo y muros, de usar transporte, de hablar el español y saber leer y escribir, crea un grado de conformidad y adecuación a sus condiciones de vida, que no cuestiona siquiera lo insuficiente de ellas. Los problemas se identifican como comunes, cada habitante entrevistado manifestó tener una situación de vida semejante al conjunto; esto crea la sensación de que se está igual que los demás, se está bien. Referente a la estructura de poder, aún cuando el origen de ésta está en la base, la presencia de conflictos de intereses, la adscripción, se hace por encima de estos intereses a través de mecanismos de relaciones interpersonales. El dirigente es visto como capaz de solucionar problemas; el pueblo puede reunirse y hablar en las asambleas, puede elegir y ser elegido, puede decidir sobre sus fondos. Este "poder hacer" que en la práctica tiene restricciones, se convierte a los ojos del comunero en un "realmente hacer" a través del representante, y por ende legitima en éste aquello que él no hace. El habitante de la comunidad piensa que ha mejorado, y tienen expectativas favorables del futuro. Son conformistas con su situación actual, pero

no es fatalista.

Se termina el estudio planteando la siguiente hipótesis: así como las condiciones del conformismo fatalista propio de los núcleos cerrados, típicamente campesino, tiende a desaparecer conjuntamente con el proceso de descampesinización, este efecto es contrarrestado por el ejercicio de un poder basado en relaciones de tipo interpersonal, y no de definición de intereses contrapuestos expresados en la estructura de poder. La naturaleza del comportamiento de la gente de esta comunidad, en lo que se refiere a su modo de vida y a su organización interna, puede explicarse en parte por los factores antes mencionados.

## INVESTIGACION

Asesor: Lic. Myrna Jara

### A B S T R A C T

Es un estudio de tipo descriptivo y exploratorio planteado dentro del punto de vista de la teoría marxista que pretende observar si se da un cambio social cuantitativo (cambio: medido por las diferencias entre dos sectores) en los niveles de participación, económico, ideológico y político, en aspectos que se consideran importantes dentro de cada nivel, dentro de un mismo modo de producción, entre dos grupos de ejidatarios: uno que posee una organización colectiva de trabajo, y otro que no la posee. La muestra de cada grupo fue intencionada, investigándose a 15 sujetos en cada uno, que reunieran los requisitos de ser ejidatarios y tener tierras de riego. En ambos grupos, la muestra representó al 50% de la población. Se empleó una entrevista dirigida para la recolección de datos, que constó de aproximadamente 160 reactivos que cubrían los cuatro factores de interés. Se controló el efecto del sexo del entrevistador con el procedimiento de balanceo. Las variables de cada factor fueron definidas conceptualmente de acuerdo a los postulados de la teoría marxista, y la definición operacional se refirió en todos los casos a los reactivos que investigaban esas variables.

El análisis estadístico consistió en determinar los porcentajes con que eran respondidas cada una de las alternativas de los reactivos en los dos grupos, con objeto de caracterizarlos y posteriormente ver si difieren significativamente entre ellos a través de una prueba de  $X^2$ .

Los resultados referidos a las diferencias encontradas con un nivel de significancia de 0.01 y 0.05 se dieron en los siguientes factores: 1. Factor económico: a) el grupo organizado colectivamente es propietario de sus instrumentos modernos de trabajo, el otro no; b) el grupo organizado trabaja en mediería, el otro lo hace en menor proporción; c) el grupo organizado emplea un número mayor de peones para el trabajo de la parcela que el otro; d) el grupo organizado cede sus productos a la sociedad colectiva, el otro a particulares; e) el grupo organizado pertenece a una organización de trabajo, el otro no. 2. Factor participación: a) el grupo no organizado o independiente pertenece en su mayoría a la sociedad de padres de familia de la escuela, el otro en su minoría; b) el grupo organizado pide créditos bancarios en grupo, el otro no; c) el grupo organizado vende su cosecha en grupo, el otro no. Factor ideología: a) el grupo organizado opina que es mejor trabajar en grupo en contraste con el otro que opina lo contrario; b) el grupo organizado opina que es mejor vender sus cosechas en grupo, en contraste con el otro. 4. Factor político: a) el grupo organizado elige como la segunda persona más importante de la comu-

nidad al administrador de la Sociedad colectiva mientras que el otro no. Por último, el grupo independiente carece de estudios de manera mas acentuada que el otro.

Las conclusiones generales son: en la medida en que se colectiviza el trabajo del campesino se puede observar que poseen sus medios de producción, aunque siguen trabajando individualmente sus parcelas para lo que emplean peones asalariados surgiendo con esto el empleado agrícola y mostrándose una ~~esya~~ mayor tendencia a la compra de fuerza de trabajo; el producto de las parcelas individuales se vende a la Sociedad colectiva, invirtiéndose de esta manera las ganancias no en atenciones personales, sino con objeto de aumentar el capital de la sociedad colectiva, manifestándose de esta manera un capitalismo incipiente, el tiempo que pertenecen a una organización de trabajo. Se vuelve más importante participar de manera colectiva en asuntos relacionados con el trabajo que en otros como las sociedades de padres de familia existentes en la escuela de la comunidad. Se produce una actitud u opinión favorable hacia el trabajo y en venta colectiva de los productos. La estructura de poder informal y formal es percibida de manera semejante por ambos grupos, pudiendo decir entonces que se legitima de esta forma a través de la estructura jurídico política la económica.

En términos generales, partiendo de los 162 reactivos de los que constaba el instrumento de recolección de datos, y viendo que solo 10 muestran diferencias significativas en su forma de ser respondidos, se puede decir que el cambio cuantitativo en la estructura económica y en superestructura ideológica y jurídico política no existe como resultado de las diferentes formas de trabajar en ambos grupos. Sin embargo, debe hacerse notar, que la organización colectiva del trabajo, tiene solo 6 meses de existencia que solo una parte de la comunidad participa en ella, y que de acuerdo a la teoría marxista, los cambios en la superestructura se den sólo después del cambio total en la estructura económica.

El estudio termina planteando las siguientes hipótesis generales de investigación:

1. Los factores económico, social, ideológico y político de la comunidad están inmersos en la estructura particular del país, que los determina o modifica.
2. La estructura de la comunidad se caracteriza por encontrarse en ella una combinación de dos modos de producción: mercantil simple y capitalismo incipiente.
3. Los campesinos, socios de la pequeña industria colectiva, tienden a romper con el modo de producción mercantil simple.

Y una hipótesis específica:

1. La colectivización del trabajo en el sector agrícola tiende a romper las relaciones de producción mercantil simple e inicia la acumulación originaria de capital.

ESECTOS DIFERENCIALES DEL RUIDO Y PROGRAMACION TELEVISIVA INFANTIL  
SOBRE LOS NIVELES DE ANSIEDAD, FANTASIA Y CONCEPTUALIZACION EN  
NIÑOS DE EDAD ESCOLAR.

Asesor: Lic. Lucy Reidl

A B S T R A C T

El objeto del estudio es averiguar si hay efectos diferentes sobre los niveles de ansiedad, conceptualización y contaminación de la fantasía en niños de edad escolar en base a la presencia o ausencia de ruido producido por aviones de retropropulsión (maniobrando a baja altura) y el contenido televisivo de la programación infantil.

Se plantearon tres tipos de hipótesis: a) 15 hipótesis denominadas de control para determinar si efectivamente se controlaron las variables que se deseaba controlar; b) 9 hipótesis principales referidas a los efectos que se deseaba observar en función del ruido y la TV; c) 11 hipótesis secundarias referidas a otros posibles aspectos de las variables dependientes principales que serían objeto de estudios posteriores.

Las primeras (15 de control) planteaban que no había diferencia entre edades de los sujetos, escolaridad, número de miembros que viven en la misma casa, escolaridad del padre y de la madre, número de habitaciones de la casa, número de hermanos y hermanas del sujeto, tipo de familia predominante, el lugar que ocupa el sujeto dentro de la familia, el monto del ingreso mensual, nivel o grupo ocupacional del padre, material usado en la construcción de la vivienda, tipos de programas de TV que observan los sujetos en los tres grupos estudiados.

Las segundas (9 principales) se refieren a la no diferencia entre los puntajes obtenidos por los sujetos en: la subprueba de Analogías y Semejanzas del WISC, niveles de conceptualización arrojados por la subprueba de Analogías y Semejanzas, calificación global del TASC, calificación en Vocabulario del WISC, nivel de conceptualización arrojado por la subprueba de Vocabulario del WISC, número de respuestas correctas e incorrectas en la Prueba de Palabras, calificación en la prueba del DSC, el grado de contaminación en la fantasía de los tres grupos.

Las terceras (11 secundarias) se refieren a la no existencia de diferencias en: el número de colores empleados por los sujetos en sus dibujos, número de temas diferentes en los dibujos, número de oraciones reportadas en el dibujo e historia, número de verbos empleados, número de verbos en presente, pasado y futuro, número de verbos empleados en primera, segunda y tercera persona, número de verbos impersonales, tipo de agresión reflejada (hacia dentro o hacia fuera), en el grado de agresión manifestada, y el tipo de fuente empleada por los tres grupos estudiados. Todas las hipótesis se plantearon con un nivel de signifi-

cancia del 0.05.

Variables que se trataron de controlar: edad, escolaridad, nivel socioeconómico, tipo de vivienda de los sujetos, escolaridad del padre y madre de los sujetos, ocupación del jefe de la familia, y sexo del sujeto.

Las variables se definen de la siguiente manera: Variables independientes: a) programación infantil de TV: aquella que pasa por TV de las 15 a las 19:30 horas aproximadamente, clasificada como apta para toda la familia. b) Ruido: aquel producido por aviones de retropropulsión que despegan, aterrizan o sobrevuelan a baja altura sobre zonas habitadas. Ambas asumieron dos valores: presente y ausente. Variables dependientes: 1) conceptualización: nivel de abstracción manifestado por los sujetos en las subpruebas de Analogías y Similitudes y Vocabulario del WISC, y tuvo dos diferentes maneras de registrarse: en una primera parte asumió tres valores: a) nivel concretista o descriptivo, b) nivel funcional, c) nivel abstracto; en una segunda parte: a) nivel alto u b) nivel bajo (determinado por la mediana del rango de distribución de las calificaciones obtenidas por los sujetos). 2) Ansiedad: calificación obtenida mediante las escalas de Sarason, teniendo dos diferentes maneras de registrarse: por medio del DSC y por medio del TASC, asumiendo dos valores: alto y bajo (determinados por la mediana del rango de calificaciones obtenidas por los sujetos). 3. Fantasía: aquello que se manifestó en las historias infantiles espontáneas que se realizaron en torno al dibujo hecho por los sujetos. Esta asumió cuatro valores: a) nada contaminado; b) alguna contaminación, c) contaminación media, y d) mucha contaminación, siguiendo un criterio arrojado por una fórmula de contaminación creada exprofeso: número de elementos de contenido contaminado sobre el número total de elementos por 100 quedando las siguientes categorías: de 1 a menos de 25%, de 25 a menos de 50%, de 50 a menos de 75% y de 75 a 100%.

Se emplearon los siguientes instrumentos: Escalas de ansiedad de Sarason, subtests de vocabulario y analogías y semejanzas del WISC, Prueba de palabras, prueba de dibujo y cuestionario socioeconómico. Las tres últimas fueron elaboradas, piloteadas y modificadas por los investigadores.

La población estudiada fue de tres grupos independientes, específicamente seleccionados para cumplir con los criterios establecidos por las variables independientes, quedando tres grupos de la siguiente manera: grupo 1: ruido y TV presentes; grupo 2: TV presente, ruido, ausente; grupo 3: ruido y TV ausentes. La selección de los sujetos dentro de cada grupo fue no probabilística sino de muestreo intencional hasta que se reunió un número determinado de sujetos, 150, de los que se descartaron 20 por no ajustarse a las características especificadas en el control de variables, quedando una N de 130 entre los tres grupos.

El procedimiento de aplicación de los instrumentos fue el siguiente: aplicación del cuestionario socioeconómico a los padres del sujeto, cuestionario para el niño, prueba de dibujo, relato de historia referi-

de el dibujo, analogías y semejanzas del WISC, TASC de Sarason, Vocabulario del WISC, prueba de palabras, DSC de Sarason.

Los procedimientos estadísticos empleados fueron: la prueba de  $\chi^2$  para dos muestras independientes y para k muestras independientes; la prueba de la mediana para dos muestras independientes y la prueba de la extensión de la mediana para k muestras independientes; la prueba de rangos de Dundan.

Los resultados encontrados indican: a) en cuanto a las hipótesis de control no hubo diferencia estadísticamente significativa entre los tres grupos en el número de miembros que viven en la casa del sujeto, la escolaridad de la madre, el número de habitaciones de la vivienda, número de hermanos y hermanas del sujeto, tipo de familia predominante, lugar que ocupa el niño en la familia, grupo ocupacional del padre, de la madre, y el tipo de programas de TV que ven los sujetos. Sí hubo diferencias entre los tres grupos en cuanto a: edad de los sujetos, escolaridad de los sujetos, escolaridad del padre, ingreso mensual global, tipo de construcción de la vivienda. Esto nos indica que hubo ciertas variables (las que arrojaron diferencias estadísticamente significativas) que no fueron bien controladas. b) En cuanto a las hipótesis principales, no hubo diferencias significativas entre los tres grupos estudiados en la calificación total del TASC (aunque sí las hubo cuando se hace el análisis para la primera y segunda partes de la prueba por separado), en el grado de conceptualización reflejado en la prueba de Vocabulario del WISC, en el número de respuestas correctas e incorrectas en la prueba de palabras. Hay diferencia entre los grupos estudiados en la calificación global de analogías y semejanzas del WISC, en los diferentes niveles de conceptualización que arroja la prueba de analogías y semejanzas, en la calificación total de Vocabulario del WISC, en la calificación total del DSC, y en el grado de contaminación televisiva en las fantasías de los sujetos. c) En cuanto a las hipótesis secundarias, como será o objeto de la tesis de uno de los investigadores, no se reportan aquí.

Las conclusiones generales son: al principio supusimos que los sujetos escogidos de acuerdo al criterio del cuestionario socioeconómico no presentarían diferencias, sin embargo, variables muy importantes como la edad y la escolaridad de los sujetos, así como la escolaridad del padre, el monto del ingreso mensual global y el tipo de construcción de la vivienda arrojaron diferencias en los tres grupos. El grado de conceptualización, tal como es medido por las pruebas de inteligencia, está íntimamente relacionado con la escolaridad del niño, con la escolaridad del padre y el nivel socioeconómico; se observa además una relación entre edad del sujeto y las puntuaciones en las pruebas de inteligencia; ~~esente-meyer-se~~ también se ha visto que la relación entre los padres e hijos y otros factores ambientales producen cambios ascendentes o descendentes en el C.I. de los niños, asociados al clima del medio cultural y emocional en el que se desarrolla el ni-



no (Anastasi, 1966). Por lo tanto, las diferencias encontradas en conceptualización no pueden ser explicadas en términos de nuestras variables TV y ruido, sino en términos de las diferencias encontradas en la escolaridad del padre y el hijo, en la edad del niño y el nivel socio-económico. Los resultados en la calificación global del test de Analogías y semejanzas señalan que el grupo 1 obtuvo la calificación más baja y el grupo 2 obtuvo la calificación más alta; la misma prueba en sus diferentes niveles de conceptualización arrojó los mismos resultados: el grupo 1 nivel de conceptualización más bajo, y el grupo 2 el más alto. En la calificación total de Vocabulario, el grupo 1 obtuvo la calificación más baja y el grupo 2 la más alta; los grados de conceptualización de esta prueba fueron iguales para los tres grupos. Esto puede indicar que aunque todos utilizan el mismo grado de conceptualización, algunos sujetos respondieron a un número mayor de reactivos en la prueba. En la prueba de palabras no se encontraron diferencias entre los tres grupos.

Respecto a la ansiedad, la calificación total del TASC fue igual para los tres grupos; sin embargo, en la primera parte del TASC los grupos 1 y 2 presentaron mayor ansiedad que el grupo 3. En la segunda parte, donde se les provocó una situación de stress (de acuerdo a las instrucciones del instrumento), el grupo 1 fue el que mayor ansiedad presentó, siendo el 2 y el 3 semejantes. En los resultados del USC, indicaron una mayor ansiedad en el grupo 1 y la menor en el grupo 3. Como las pruebas de ansiedad miden ansiedad global en referencia a la situación escolar, a las relaciones familiares y la imagen que el niño tiene de sí mismo, podemos afirmar que entre otros factores, los que posiblemente expliquen estas diferencias sea la presencia del ruido y la TV, concordando nuestros resultados de esta manera con algunas observaciones hechas por otros investigadores, como Maccoby (1951), Berelson y Morris (1955), Mc Donough (1952) y Packard (1970) quienes afirman que algunos programas de TV provocan un alto nivel de excitación, y también de acuerdo con Harris (1957) que indica que el ruido de los aviones provocan un alto nivel de ansiedad.

En cuanto al grado de contaminación de la fantasía, el grupo 3 no presentó contaminación, en tanto que el grupo 1 presentó la mayor contaminación. Esto nos indica que la TV y el ruido provocan índices de contaminación más amplia que la TV por sí sola, y que la ausencia de estos factores hacen posible una "fantasía libre de contaminación" de acuerdo a nuestra definición de fantasía contaminada.



## APENDICE D

### PROPOSICION DE MODIFICACIONES AL MEPS.

Modificaciones que se proponen en relación a algunos de los procedimientos hasta ahora seguidos en el MEPS.

1.- Durante el séptimo semestre del año de 1975-el primer grupo de este semestre que trabajó de acuerdo al MEPS - se procedió a elaborar guías de estudio, en las que se señalaba a los estudiantes tiempo asignado a cada bloque el contenido a cubrir, objetivos de aprendizaje y las fuentes de consulta obligatorias y suplementarias.

En el siguiente séptimo semestre del año de 1976 - el departamento decidió que se elaboraran las unidades que formaban cada bloque, con el propósito de facilitar la tarea de los estudiantes, - búsqueda y compra de libros - -- así, se asignaron las diferentes unidades a los asesores, éstos se encargaron de traducir el material que aparecía en otro idioma, de integrar las diferentes aproximaciones existentes sobre un mismo tema, hacer contrastación de las mismas, Etc.

Al comparar las experiencias de los asesores obtenidas en estos dos séptimos semestres se encontró consenso entre los mismos en relación a lo siguiente:

a.- Mayor actividad y participación en los estudiantes del séptimo semestre de 1975. Es decir, hubo mayor número de consultas de bibliografía que se había asignado como complementaria. Las quejas de los estudiantes se relacionaban con la dificultad de encontrar algunas de las

fuentes señaladas, del material que aparecía en inglés, -- problema que se solucionaban ellos mismos, asignando -- dicho material a aquel compañero o compañeros del grupo -- que no tenían problemas con dicho idioma -- igualmente se quejaban de la repetición de algunos de los temas que aparecían en algunas de las fuentes de información asignada. ( El contenido de estas quejas fueron las que precisamente llevaron a que se elaboraran las unidades en el siguiente semestre. ). No obstante las quejas señaladas, la actividad e interés de los estudiantes en general fue satisfactoria de acuerdo a los reportes de los asesores y las experiencias de estos últimos.

b.- Mayor pasividad en los estudiantes del séptimo semestre del año de 1976, es decir, una consulta mínima -- de otro material bibliográfico que no apareciera en las unidades. Un gran descontento con el contenido, forma de redacción, con la presentación, -- material borroso, mal -- picado, etc. , de las unidades, en suma, la energía que -- los estudiantes de este semestre debían dedicar a la búsqueda y consulta del material asignado se invirtió en una queja constante. El análisis de estas experiencias demostró que entregar al estudiante unidades del contenido temático de la Psicología Social, ya elaboradas, tendía a pasivizarlo, consecuencia totalmente negativa y en sentido contrario a aquellas que se buscan y que constituyen algunas de las principales metas u objetivos del MEPS.

por lo tanto se propone que en los futuros séptimos semestres se elaboren guías o programas indicando los temas a cubrir y señalando las fuentes de consulta obligatorias y complementarias de los mismos.

2.- Actualmente después de tres generaciones de estudiantes que han cursado el octavo semestre siguiendo los lineamientos del MEPS., se ha acumulado un número de investigaciones, todas ellas importantes por abordar el estudio de diferentes problemas psicosociales, relacionados con -- nuestra realidad social.

No obstante, lo que se tiene son parcelas de conocimiento, de los más variados temas de investigación, diversificación de esfuerzos que requeriría el paso de muchos años antes de tener una visión y conocimiento global e integrado del conocimiento desde un punto de vista psicosocial de la realidad social nacional. El procedimiento seguido - selección del problema de investigación de acuerdo a los intereses de los estudiantes - dificulta entre otras cosas la construcción y/o adecuación de teorías significativas a los problemas que enfrentan los grupos de nuestra sociedad. Impide introducir y probar cambios que requieren las técnicas y métodos utilizados y que fueron contruidos para abordar problemas relacionados con individuos pertenecientes a otras culturas.

Por lo tanto, se propone, formar líneas de investigación que cubran áreas de conocimiento dentro del con-

texto rural y urbano. El estudiante podrá seguir eligiendo - su problema de investigación, pero lo hará dentro de campos delimitados. Entre algunas de las ventajas que ofrecería este procedimiento estaría la de dirigir los esfuerzos en las mismas direcciones. Así llegaría un momento en que grupos - de estudiantes estarían investigando sobre una área de in-vestigación a partir de los hallazgos reportados por grupos de estudiantes anteriores a ellos. Habría una continuidad de conocimientos sin que esto significara que sólo se desa-rrollaría el reporte a un solo tema o problema, ya que dentro de una línea de investigación de una dada área pueden abor-darse diversos temas o problemas de investigación. Así solo por poner un ejemplo digamos que una línea de investigación se centra en el conocimiento de la influencia que los medios masivos de comunicación tiene sobre la socialización de los niños. Como se ve quedó delimitada el área, pero los proble-mas a investigar dentro de ella son innumerables: agresivi-dad, actitudes, ideología, roles, efectos relacionados con la integración o desintegración de la familia, auto-estima, dependencia, etc.etc.

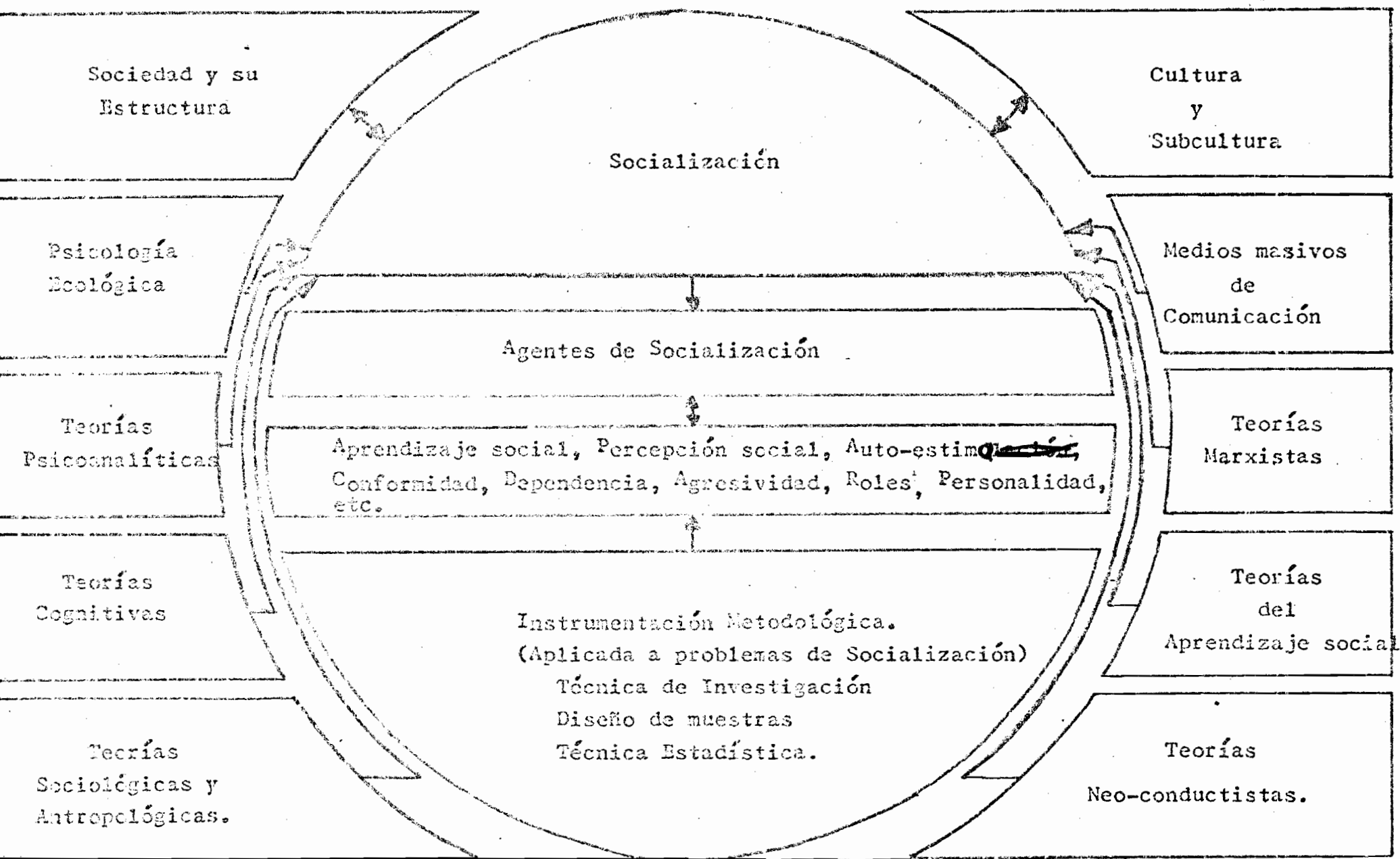
La continuidad que proporcionaría la creación de lí-neas de investigación llevaría a la creación y/o adecuación de teorías, a la elaboración de nuevas técnicas, instrumentos y procedimientos de investigación, a la integración y pro-fundización del conocimiento, a detectar problemas psicosp-ciales vigentes y urgentes de solución, a probar la efica-

cia de diferentes aproximaciones de investigación, etc.

Las posibilidades y ventajas que puede ofrecer la creación de líneas de investigación contribuiría a lograr los objetivos disciplinarios del MEPS.

3.- Cuidar que las dos investigaciones que el estudiante del área de Psicología Social tiene que realizar en el transcurso de su especialización - la del octavo semestre y la del noveno que utilizará como trabajo de Tesis Profesional - le proporcionen experiencias y un conocimiento teórico-aplicado más amplio. Esto es posible si se controla, que las aproximaciones de estudio de las mismas no se repitan.

DIAGRAMA DEL BLOQUE DE SOCIALIZACION.



## APENDICE E

### DIAGRAMA Y GUIA DEL BLOQUE DE SOCIALIZACION.

El propósito de cada bloque de información del contenido temático, básico de la Psicología Social es el de proporcionar al estudiante una información integrada. Cada bloque, aborda temas íntimamente relacionados de tal manera que adquieran sentido para el estudiante. Así por ejemplo, el bloque de socialización, aborda este proceso y los fenómenos psicosociales que se establecen y que se pueden explicar a través de él, tomando en cuenta los factores de la Psicología Ecológica, la influencia de la estructura de la sociedad, la cultura, la personalidad y el papel de los medios masivos de comunicación. Todos estos temas, en el SET., CONSTITUIAN materias separadas que el estudiante podía cursar indistintamente en cualquier semestre. Por otro lado, cada bloque que se revisa en los seminarios, es completado por su correspondiente instrumentalización técnica y metodológica a través de talleres en donde se implementan una serie de prácticas.

En seguida, se presenta una guía y un diagrama del bloque de socialización:

Depto. de Psicología Social.  
 Unidad Socialización  
 36 Hrs. (20 pts)

Catf: 12p; disert, parti-  
 particip, deb, e  
 unificación en el d  
 8 pts. Trabajo co  
 Proyecto A. L. R.

Objetivos	Temas	Bibliografía	Técnicas de enseñanza y auxiliares didáct	Hrs.
<p>Que los estudiantes puedan identificar los elementos básicos que integran el proceso de socialización y su importancia como tema de la Ps. Soc.</p>	<p>Concepto de socialización.            Elementos que incluye el proceso            Importancia en Ps.</p>	<p>Unidad didáctica (Inhod.) PP 9-10            Unidad didáctica Apéndice IV</p>	<p>Lectura y discusión</p>	<p>30'</p>
<p>Que los estudiantes diferencien los conceptos de socialización, resocialización y desocialización</p>	<p>concepto de resocialización            concepto de desocialización</p>	<p>Marmteón, 19.. PP            Unidad Didáctica (Introd.) p. 15</p>	<p>Lectura y discusión (Relacionar con centros penales y de educación de adultos)</p>	<p>30'</p>
<p>Que los estudiantes puedan diferenciar por lo menos 2 aproximaciones funcionalista, estructuralista, y funcionalista (marxista) para explicar la sociedad, y describir el contexto</p>	<p>Concepto, características y procesos que se dan en la sociedad.            1. Aprox. funcionalista            2. Aprox. estructuralista</p>	<p>Unidad Didáctica (Introd) pp 1-9            Chinoy 19.. PP            La guaribe 19 PP.            Masey y Eng. "Prólogo"</p>	<p>Lectura y discusión</p>	<p>6 hrs.</p>



Objetivos	Temas	Bibliografía	Tec. de enseñanza y aux. didácticos	Hrs
4º. Que los estudiantes puedan establecer la relación entre factores ecológicos y formas de socialización en diferentes grupos humanos.	<p>Concepto de Ecología</p> <p>Influencia de la ecología en las condiciones de vida: trabajo, salud, vivienda, formas de relación y conductas.</p> <p>Problemas ecológicos de las grandes ciudades. (México).</p>	<p>Linton</p> <p>Kluckhohn } <u>NO</u></p> <p>L. Jevé }</p> <p>H }</p>	<p>Lectura y discusión.</p> <p>película</p>	2 hrs.
5º. Que los estudiantes puedan definir e identificar el concepto de cultura, su relación con la sociedad con los procesos de socialización y con el desarrollo de la personalidad.	<p>Concepto de cultura.</p> <p>Concepto de relativismo cultural</p> <p>aculturación</p> <p>Relación entre cultura y sociedad.</p> <p>Relación entre cultura y personalidad (personalidad modelada? (carácter nacional?))</p>	<p>Linton</p> <p>Kluckhohn</p> <p>L. Jevé</p> <p>Hollander</p> <p>Barnow</p> <p>Unidad didáctica: cultura, sub-cultura, sociedad y personalidad.</p>	<p>Lectura y discusión</p>	2 hrs.
6º. Que los estudiantes reconozcan e identifiquen los factores del ambiente social de individuos/fa-	<ol style="list-style-type: none"> <li>Influencia de la familia</li> <li>" Religión</li> <li>" G. pares y dese</li> </ol>	<p>Bossard</p> <p>Barnow</p> <p>L. Jevé</p>	<p>Lectura discusión</p> <p>Película</p>	

# Unidad Sociología (Proyecto)

3

Objetivos	Temas	Bibliografía	Tec. de enseñanza y aux. didácticos	Hrs.
<p>religión, patrones culturales, campos de referencia, etc.) y los factores personales (temperamento, inteligencia, personalidad, condiciones físicas) que influyen en el proceso de socialización.</p>	<p>5. Inteligencia 6. condiciones físicas 7. personalidad</p>	<p>Piaget (R. Brown) Unidad Did. Ap. I Pariguin 19 pp. Unidad Did. Personalidad Unidad: "Conducta y Personalidad"</p>	<p>Lectura Discusión Película</p>	5
<p>7<sup>o</sup>. Que los estudiantes identifiquen los roles de los agentes socializadores: familia, escuela, y medios de comunicación, con un enfoque especial a la sociedad mexicana</p>	<p>La educación formal e informal como agente socializador  Los medios de comunicación social</p>	<p>Bossard Backman &amp; Secord Ponce Amibal Silva Ludovico Unidad: Inocencia y criminalidad  Interstiz:</p>	<p>Lectura Discusión película Conferencia</p>	8 hrs
<p>8<sup>o</sup>. Que los estudiantes diferencien los procesos psicosociales que hacen posible la socialización</p>	<p>Procesos psicosociales: Aprendizaje social Dependencia Internalización de valores</p>	<p>Unidad: Apéndice II Jones &amp; Gerard pp.  Unidad: Apéndice III</p>	<p>Lectura, Discusión película</p>	6 hrs
<p><u>Evaluación</u> Aprenderán los estudiantes a reconocer los conocimientos básicos señalados</p>	<p>Los que incluye la Unidad</p>	<p>La obligatoria que requiere la Unidad</p>	<p>Ejercicio didáctico que incluye la integración de los conocimientos en un marco teórico y la aplicación</p>	6 hrs 3 pts

## APENDICE F

### RUTA CRITICA GENERAL Y NORMAS INTERNAS DE UN GRUPO.

La ruta crítica general - para el proceso de investigación - que elabora el departamento de Psicología Social para los octavos semestres proporciona a los grupos, lineamientos generales del desarrollo de las etapas de investigación ajustadas dentro del tiempo que se dispone en cada semestre, de acuerdo al calendario escolar.

En dicha ruta quedan señaladas las dos primeras semanas como el plazo límite para entrega al departamento de la siguiente información:

- a.- las normas internas establecidas en cada grupo.
- b.- la ruta crítica del desarrollo de la investigación ajustada a las necesidades del problema de investigación.
- c.- el ante-proyecto de la investigación y
- d.- el presupuesto requerido para llevar a cabo la misma.

En seguida se muestra una ruta crítica general elaborada por el departamento y los documentos que presentó - uno de los grupos del octavo semestre de 1974, conteniendo la información señalada arriba en los incisos a, b y c . Este grupo no presentó lo referente al presupuesto por no requerirlo su investigación.



RUTA CRITICA GENERAL, que puede servir de lineamiento en la realización de las investigaciones.

UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

Semana 1 1. Establecimiento de normas internas. 2. Establecimiento del programa de investigación 8 horas	Semana 2 1. entrega de anteproyecto 2. entrega del presupuesto 8 horas 18 de junio	Semana 3 1. estructuración del proyecto definitivo. 2. determinación de la bibliografía a revisar.	Semana 4 Elaboración del marco teórico	Semana 5 Elaboración del marco teórico
Semana 6 Elaboración del marco teórico	Semana 7 Elaboración del marco teórico	Semana 8 Construcción y piloteo de instrumentos	Semana 9 Construcción y piloteo de instrumentos	Semana 10 Modificación de los instrumentos
Semana 11 Aplicación y calificación de instrumentos	Semana 12 Aplicación y calificación de instrumentos	Semana 13 Aplicación y calificación de instrumentos	Semana 14 Aplicación y calificación de instrumentos	Semana 15 Tratamiento estadístico
Semana 16 Tratamiento estadístico	Semana 17 Análisis e Interpretación	Semana 18 Entrega del reporte de investigación 9 de octubre		

Ruta Crítica.  
Grupo: "Estudio Exploratorio sobre Movimiento Obrero  
en México"

M: A.M. Rodríguez.

1<sup>er</sup> Oct.

Semanas

13 Dic.

17 E.

7/

Revisión Bibliográfica

Elaboración del Antecedente y  
Trabajo en forma de bitácora.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE PSICOLOGIA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL

Seminario de Investigación sobre

EL MOVIMIENTO OBRERO EN MEXICO  
"Estudio Exploratorio sobre algunas formas de control  
Ideológico del Estado sobre los Sindicatos"

I. INTRODUCCION

La preocupación e interés del grupo por conocer las características de los sindicatos como grupos organizados, fue el motivo principal para seleccionar el área de investigación.

Se estima que el tema es de interés para la Psicología Social y de utilidad para los miembros del grupo para ayudarlos a lograr un mejor conocimiento de la realidad social. Además es un área que prácticamente no ha sido estudiada por los psicólogos sociales.

Se consideró que sería interesante tratar de identificar los mecanismos o formas de control ideológico que utiliza el Estado sobre los sindicatos, tomando como base la aproximación marxista que los explica como medios que emplea la clase dominante para mantener las condiciones imperantes en la sociedad.

El estudio de las aproximaciones de la Psicología Social acerca de las relaciones entre grupos, las relaciones de poder y las formas de organización que influyen en la toma de decisiones, se considera necesario para complementar el marco teórico y comprender mejor el tema de estudio.

La limitación de tiempo para realizar una investigación de esta naturaleza y los conocimientos apenas incipientes de la mayoría de los miembros del grupo acerca de la teoría marxista, determinaron que se decidiera hacer un estudio exploratorio con los siguientes objetivos:

II OBJETIVOS

1. Conocer las aproximaciones de la psicología social acerca de las relaciones de poder entre grupos y su influencia en los procesos de toma de decisiones.
2. Conocer (familiarizarnos) con la teoría marxista de la estructura social (formación socio-económica).

3. Conocer que se entiende por ideología y por control ideológico del Estado.
4. Identificar las características fundamentales del desarrollo histórico del movimiento obrero y sindical en México, principalmente en relación con las formas de control ideológico del Estado durante su evolución, para comprender sus características actuales.
5. Conocer las características actuales de la estructura social en México.
6. Explorar (identificar) los mecanismos jurídico-políticos por medio de los cuales se ejerce el control ideológico del Estado sobre los sindicatos actualmente.
7. Estudiar las relaciones de los sindicatos con los organismos del Estado, las Centrales Obreras y el Partido dominante.
8. Conocer la organización interna de los sindicatos.

### III. PROCEDIMIENTO

#### 1. Hipótesis

La hipótesis central sobre la que se apoya el estudio exploratorio es la siguiente: En la sociedad mexicana actual, la clase dominante ejerce, por medio de diferentes mecanismos jurídico-políticos del Estado, un control ideológico sobre los sindicatos.

#### 2. Técnicas

- 2.1 Revisión bibliográfica por temas (libros, tesis, investigaciones, leyes, documentos, revistas, etc.)
- 2.2 Entrevistas con expertos, funcionarios de gobierno, dirigentes políticos, patronales, sindicales y con obreros.
- 2.3 Observación de actividades sindicales (asambleas, reuniones de C. Central, comités específicos, etc.) por lo menos en dos sindicatos de la misma rama de actividad pero de diferente adhesión política (oficial e independiente).

### 3. Instrumentos

- 3.1 Se diseñarán guías o esquemas de entrevistas para captar la información que se considere relevante después de la revisión bibliográfica.
- 3.2 Se diseñarán guías o esquemas para observar las actividades sindicales que se consideren útiles para el estudio exploratorio y a las que sea factible tener acceso.
- 3.3 Se diseñarán guías o esquemas para captar la información contenida en leyes, estatutos, declaraciones, etc. que sea pertinente a los objetivos de la investigación.

#### IV. ANALISIS Y RESUMEN

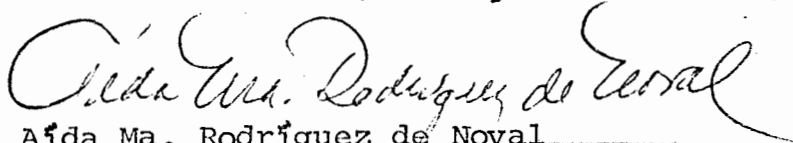
Con base en la integración de la bibliografía y fuentes consultadas (marco teórico) y el análisis de la información captada (documentos, entrevistas y observación de actividades) se procederá a:

1. Plantear los problemas específicos a investigar en tesis o investigaciones subsiguientes;
2. Elaborar hipótesis para los estudios posteriores.

#### V. ELABORACION DEL INFORME

Por último se estructurará y elaborará el Informe Final del Estudio Exploratorio.

MIEMBROS DEL SEMINARIO: Irmgard von Wobeser  
 Renate Dyckhoff  
 Cecilia Crespo  
 Magdalena Guerrero  
 Rosa María Salgado  
 Virginia Ugalde  
 Silvia Arjona  
 Aída Ma. Rodríguez de Noval (Asesora)

  
 Aída Ma. Rodríguez de Noval

Octubre 25 de 1974.



## NORMAS INTERNAS DE TRABAJO

La organización interna del equipo dependerá de las necesidades de la investigación.

Así mismo, el calendario de trabajo será establecido y modificado por los miembros del grupo, según dichas necesidades.

El sistema de trabajo en cada reunión será por medio de un coordinador que presida la misma y de un secretario(a) que resume los acuerdos y proposiciones a los que se llegue.

La evaluación general de cada alumno y del asesor se hará conjuntamente entre todos los miembros del grupo, incluyendo al asesor, conforme a las siguientes normas:

- 1) El alumno o asesor deberá asistir los días y a las horas acordadas por el grupo, lo cual representará el 30% de su calificación. (No se tomarán en cuenta las ausencias justificadas).
- 2) El alumno o asesor deberá cumplir con el trabajo que se le haya asignado (entregar informes, leer, etc.) y entregarlo la fecha establecida. Esto representará el 70% de la calificación.

A menos de que sea solicitado por los miembros del grupo, el asesor no deberá ser cambiado o transferido de su equipo antes de que la investigación haya sido terminada.

APENDICE G

ACTIVIDADES Y EVALUACION DEL TALLER

DE CAMBIO SOCIAL. ( octavo semestre)

Taller sobre el Cambio Social desde una perspectiva marxista. En los séptimos semestres se revisa este tema de acuerdo a las otras aproximaciones.

Temas de cursos sobre  
(la perspectiva marxista)

A) Temas y Bibliografía por Sesión

Presentación del Programa 8º Semestre

Junio -

Integración unidades del 7º Semestre: materialismo dialéctico, materialismo histórico, algunos elementos generales de Economía Política

Duración: 10 - 12 hrs.

Junio -

El Estado como categoría social. Evolución del Estado y clases sociales.

Exposición: 10 - 11<sup>15</sup> hrs.

Bibliografía: Leo Huberman "Los Bienes Terrenales."

Discusión: 11<sup>15</sup> - 12 hrs.

Grupo Responsable: Myrta. (M)

Arcalaus. (V)

Junio -

El Estado capitalista: carácter del Estado, sustento de poder, clases sociales (superestructura jurídico-política e ideología), situación revolucionaria y dualidad de poder

Exposición: 10 - 11<sup>15</sup> hrs.

Bibliografía: Lenin "El Estado y la Revolución"  
Marx "El Manifiesto Comunista"

Discusión: 11<sup>15</sup> - 12 hrs.

Grupo Responsable: Clauisa. (M)

José M. (V)

Junio -

El Estado Socialista: la transición y dictadura del proletariado, democracia burguesa - democracia proletaria, formas de ejercicio del nuevo poder y clases sociales

Exposición: 10 - 11<sup>15</sup> hrs.

Bibliografía: Lenin "El Estado y la Revolución"  
Marx "La Comuna de París"

Discusión: 11<sup>15</sup> - 12 hrs.

Grupo Responsable:

Clauisa (M)

José M. (V)

Julio -

Algunas experiencias socialistas: URSS, Cuba y China.  
Revolución democrática burguesa - revolución socialista  
Su presencia actual.  
Exposición: 10 - 11<sup>15</sup> hrs.  
Bibliografía: M. Harnecker "Cuba Dictadura o Democracia"  
Grupo responsable: Arcalaus (M)  
Norma (V)

Julio -

El Estado Social desde un punto de vista marxista.  
Integración conceptual de: clases sociales, lucha de clases,  
estado, carácter del estado, dictadura del proletariado  
(carácter del estado y su forma de gobierno), vías y la  
política vía armada - vía pacífica, formas de lucha,  
situación revolucionaria, revolución, transición, poder, dem  
cracia, etc.

Exposición: 10 - 11 hrs.  
Bibliografía: los libros antes mencionados y "  
Marx "La Acumulación originaria"  
Discusión: 11 - 12 hrs.  
Grupo responsables: Louisse y Aída (M)  
Myrta y Susana (V)

Julio -

Presentación de Trabajos por Grupo \*

- 1) Materialismo Histórico y materialismo dialéctico  
Grupo: Myrta (M) José M (V)  
Duración 10 - 10<sup>15</sup>
- 2) Transición al Capitalismo  
Grupo: Louisse (M) Susana (V)  
Duración 10<sup>15</sup> - 10<sup>30</sup>
- 3) Transición al Socialismo  
Grupo: Arcalaus (M) Georgina (V)  
Duración 10<sup>30</sup> - 10<sup>45</sup>
- 4) La Dictadura del Proletariado  
Grupo: Aída (M) Myrta (V)  
Duración 10<sup>45</sup> - 11<sup>00</sup>

5) La Revolución Cubana

Grupo: Clarisa (M) Arcalaus (V)

Duración 11<sup>00</sup> - 11<sup>15</sup>

6) La Psicología y esta perspectiva de Cambio Social

Grupo: Georgina (M) Norma (V)

Duración 11<sup>15</sup> - 11<sup>30</sup>

Discusión Oral: 11<sup>30</sup> - 12 hrs.

\* Cada grupo expondrá durante 15 minutos, en que consistirá su monografía y resumirá brevemente su contenido, de modo que los restantes grupos se formen una idea general del conjunto de los trabajos.

### B) Bibliografía Obligatoria del Taller (7° y 8° Semestre)

- Marx " Tres Fuentes y Partes Integrantes del Marxismo "
- Marx " Prólogo a la Contribución de la Crítica de la Economía Política "
- Engels " Del Socialismo Utópico al Socialismo Científico "
- Engels " El Papel del Trabajo en la Transformación del Hombre en Hombre "
- Marx " El Manifiesto Comunista "
- Huderman " Los Bienes Terrenales "
- Marx " El Estado y la Revolución "
- Marx " La Comuna de París "
- Marx " La Acumulación Original "
- Marx " Cuda Dictadura o Democracia "
- Marx " Será fundada de lectura obligatoria, el capítulo correspondiente al tema de cada sesión, del:
- Marx " Algunos Conceptos Elementales del Materialismo Histórico. "

## C) Procedimiento

En cada sesión se realizará:

- 1) el tema a ser tratado
- 2) la duración de la exposición sobre el tema, a cargo de las ma. Clauisa (M) y Myrta (V).
- 3) la bibliografía obligatoria para los alumnos del taller, en cada sesión
- 4) la duración de la discusión bibliográfica, en donde los alumnos del taller deberán participar activamente
- 5) el grupo responsable de organizar la discusión, en cada sesión. Asimismo es obligatoria la lectura para todos los alumnos, en cada sesión un grupo previamente asignado por partes deberá organizar el debate. Para ello tendrá una serie de preguntas acerca del contenido de la bibliografía y las formulará al resto de los alumnos; el grupo responsable deberá así mismo ser capaz de formular las respuestas correctas en caso de que el alumno no ha sido capaz de resolver satisfactoriamente las preguntas.

6) Para la última sesión cada grupo deberá exponer brevemente (15 minutos) la monografía que le ha sido asignada por partes y entregar a su asesor la monografía por escrito, con una extensión máxima de 15 carillas.

## D) Evaluación

La evaluación final del taller será de la siguiente manera: -

Asistencia : - se tomará asistencia a cada sesión. Evaluará la asistencia la ma. Claissa (M) y Myrma (V) y reunirá esta evaluación a cada asesor y una vez finalizado el taller.

Participación : - en cada sesión, los asesores llevarán cuenta de la participación que sus alumnos tengan en la discusión bibliográfica.

Fichas bibliográficas : - semanalmente cada asesor recogerá las fichas de sus alumnos. Las fichas se elaborarán de la bibliografía obligatoria de cada sesión semanal.

Responsabilidad de grupo : - se evaluará el desempeño del grupo responsable de guiar la discusión en cada sesión. Dicha evaluación será responsabilidad de la ma. Claissa (M) y Myrma (V) y se hará de acuerdo con la calidad de las preguntas que dicho grupo ha ya elaborado así como de la calidad de las respuestas que entregue o considere pertinentes para las preguntas. Esta evaluación será reunida a cada asesor.

Exposición monográfica : - la ma. Claissa (M) y Myrma (V) evaluarán las exposiciones monográficas, atendiendo a la calidad de la síntesis como del contenido de la exposición. Esta evaluación será reunida a cada asesor.

Monografía escrita será evaluada por la ma. Clauisa (11) y Myrta (12) y remitido su resultado a cada asesor. La monografía tendrá un mínimo de 15 cuilllas a máquina y deberá incluir - como exigencia mínima - la bibliografía obligatoria del taller. Para la bibliografía complementaria, consultar directamente a las ma. Clauisa y Myrta. El requisito de bibliografía complementaria, aun cuando no es obligatorio, es recomendable.

Los criterios de evaluación mencionados se fundamentarán de la siguiente manera: -

- Asistencia : 10 %
- Responsabilidad de grupo : 20 %
- Fichas bibliográficas : 30 %
- Exposición Monografía : 10 %
- Monografía Escrita : 30 %
- Participación : este criterio le permitirá al asesor subir o bajar décimas para la nota final del taller, una vez contabilizado todos los otros criterios.

Clauisa Hardy  
Tutor matutino

Myrta Jara  
Tutor Vespertino.



## BIBLIOGRAFIA

1. Miller J.A., Herbert T., Ciencias Sociales, Ideología y Conocimiento, 1975, Buenos Aires, Argentina. 2a. Ed., S.XXI, p.10
2. ibid., p.11
3. Lindzey G., & Aronson E., The Handbook of Social Psychology, 1968. USA., Addison Wesley 2nd. Edit., Vol.I
4. Sherif M., & Sherif Carolyn, Psicología Social, 1975 México. Harla p. XVI.
5. Gerthy H., Mills C.W. Carácter y Estructura Social, 1971 Argentina Edit. Paidós 3a. Edic. p.13
6. Fariguin, B.D. La Psicología Social Como Ciencia. 1967 Uruguay. Ediciones Pueblos Unidos Montevideo
7. ibid., p.58
8. ibid., p.105
9. Althusser Louis. Lenin y la Filosofía, 1969. México. Serie Popular Era, p. 53
10. Rosental M. y Iudin P.F., Diccionario Filosófico, Uruguay., Ediciones Pueblos Unidos Montevideo.
11. Kosik Karel., Dialéctica de lo Concreto. 1967. México. Edit. Grijalbo . p. 174
12. ibid., p. 30
13. ibid., p. 33
14. ibid., pp. 34-35

15. Ribeiro Darcy. La Universidad Latinoamericana y el Desarrollo Social en Elites y Desarrollo en América Latina. Lipset S.M. y Solari E.A., 1971., Argentina. Paidós p. 40
16. Pariguin , op. cit., p. 16
17. Braunstein N.A. et. al., Ideología y Ciencia ,1975., S. XXI p. 381
18. Pariguin, op. cit., p. 26
19. Piaget J. MacKenzie W. y Lazarsfeld P.F. y otros. Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales, 1973, España Edit. Alianza Universidad. p. 353
20. Kuhn S. Thomas., La Estructura de las Revoluciones Científicas. 1971. México., FCE., p. 254
- 21 Blalock H., Introducción a la Investigación Social,1970 Argentina. Amorrortu . p. 20
22. Piaget,MacKenzie,Lazarsfeld, op. cit., p. 348
23. Pariguin op. cit., p. 23
24. Allport G. W. The Historical Background of Modern Social Psychology. 1954 Cambridge p. 19
25. Lindzey G.Aronson E. op. cit.,p. 40
26. Pariguin, op. cit., p. 19
27. Lindzey G. Aronson E. ,op. cit., p. 50
28. ibid. , p. 51
29. Pariguin, op. cit., p. 27
30. ibid., p. 29
31. Konstantinov F.V. Fundamentos de la Filosofía Marxista, 1965. México Ed. Grijalbo p. 626
32. Lindzey G.,Aronson E. Loc.cit., p. 50
33. Pariguin,op. cit., pp. 35-37
34. Rubinstein S.L. La Psicología: Principios, Métodos, Desarrollo. 1963. Uruguay. Edic. Pueblos Unidos Montevideo.
35. Lindzey G. Aronson E., op. cit., p. 10
36. Pariguin, op. cit., p. 38
37. ibid., p. 51
38. Quiroz A. Armande. La Psicología Marxista Integral,"Socio-Neuro-Psicoanalítica en Revista de Psicología Dialéctica Vol.1 No. 1 Mayo/Agosto 1971 pp. 31-32

39. Engels: Carta a F. Mehring., 14 de julio de 1893., en Obras Escogidas. Vol.II pp. 503
40. Quiroz A. Armando op. cit., p 32
41. Restow, W. W., Las Etapas del Crecimiento Económico 1970. México., 4a. Impresión. FCE., p. 14
42. Kosik K. op. cit., p. 14
43. Séve Lucien Marxismo y Teoría de la Personalidad, 1972. Buenos Aires. Amorrortu. pp. 120-121
44. Gonzales Rojo E. Para Leer a Althusser 1974. México. Editorial Digenes p. 34
45. Wells K. Harry., Sigmund Freud. Una Critica Pavovliana, 1965. Buenos Aires. Edit. Platina p. 120
46. Casanova M. Evaristo. La Concepción Científica de la Psicología en torno a la Reflexología y el Psicoanálisis. 1971 México. Tesis no publicada. p. 87
47. Althusser Louis. La Revolución Teórica de Marx. ,1975. México. S.XXI pp. 137-138
48. Braunstein. op. cit. p. 7
49. Casas C. C. , Consideraciones de Algunas Responsabilidades del Científico en México. 1975 .México. Revista de Sociología No. 1
50. Moscovici S., Pages, Max y otros., Psicología Social y Compromiso Político: Responsabilidades Actuales del Profesional de la Psicología 1971 Buenos Aires. Editor Rodolfo Alonso.
51. Thénon J., Psicología Dialéctica. 1963 Buenos Aires, Ed. Platina de la colección El Ser y la Conciencia p. 236
52. Moscovici., Pages., Max., op. cit., p. 10
53. Braunstein et, al. op. cit., 411
54. Casanova E. La Psicología Dialéctica y la "orientación vocacional" Revista de Psicología Dialectica No. 2 1971. México. pp. 47-48
55. Fonseca J. J. Los Psicólogos Sociales en el Tercer Mundo 1973. México. Edit. Anibal Ponce., p. 53