

111
29



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**RECONSTRUCCION SOCIAL DEL
CURRICULUM DE LA FACULTAD DE
PSICOLOGIA: UN ESTUDIO
ETNOGRAFICO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

REYNA EDITH MARTINEZ SOLANO

ALEJANDRA MENDOZA BEDOLLA

ASESOR: PROCORO MILLAN BENITEZ



MEXICO, D. F.



1989



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

	PAGINA
INTRODUCCION -----	8
CAPITULO I: APROXIMACION INTERPRETATIVA AL CURRICULUM -----	14
CAPITULO II: METODOLOGIA -----	23
2.1 DESCRIPCION DEL ESCENARIO Y LOS ACTORES -----	24
2.2 RECOPIACION DE DATOS -----	24
2.3 EVENTOS Y CATEGORIAS -----	26
2.4 ANALISIS DE DATOS -----	27
CAPITULO III: INTERPRETACION DE DATOS	
3.1 CONTRATO DIDACTICO -----	29
3.2 LOS CAMINOS QUE LLEVAN A LA ACREDITACION -----	41
3.3 EL SABER EN PSICOLOGIA -----	49
3.4 CLASE: MONOLOGO O DIALOGO -----	81
3.5 DESENLACE -----	109
CAPITULO IV: REFLEXIONES EN TORNO AL CURRICULUM DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA U.N.A.M. -----	117
4.1 EL CURRICULUM DECRETADO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA U.N.A.M. -----	117
4.2 LOS CONTENIDOS CURRICULARES, SU RECONTEX-TUALIZACION Y MULTIPLICIDAD DE DISCURSOS TEORICOS -----	120
4.3 LA NATURALEZA DEL ARCHIPIELAGO CURRICULAR Y SU RELACION CON EL CONTINENTE SOCIO-LABORAL -----	122

4.4	LA NATURALEZA DEL ENCUENTRO COMUNICATIVO DEL AULA -----	122
4.5	EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-ENTENDIMIENTO -----	123
4.6	LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGIA, ENTRE LA TRIVIALIDAD CIENTIFICA Y EL CIENTIFICISMO TRIVIALIZADO, LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR -----	125
4.7	EL PROCESO DE APRENDIZAJE-ENTENDIMIENTO, LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO -----	127
4.8	LA NATURALEZA DE LA EVALUACION ACADEMICA -----	128
4.9	EL CARACTER FUNDAMENTALMENTE CERTIFICADOR DE LA EVALUACION Y SU PERDIDA DE SIGNIFICATIVIDAD COMO REFLEXION DE LO APRENDIDO-ENTENDIDO -----	129
4.10	LA EXCELENCIA ACADEMICA -----	129
4.11	EL FENOMENO DEL CREDENCIALISMO -----	131
4.12	EL PAPEL DEL PROFESOR -----	133
4.13	EL PAPEL DEL ALUMNO -----	134
4.14	LA RECUPERACION DE LA SIGNIFICATIVIDAD DEL CONOCIMIENTO -----	134
CAPITULO V: LIMITACIONES Y ALCANCES -----		136
BIBLIOGRAFIA -----		142

I N T R O D U C C I O N

Nuestro interés fue indagar en torno a cómo se presentan determinados conocimientos o contenidos educativos, asociados a ciertos valores, actitudes o ideología particular en el currículum oficial de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M. De esta manera, partimos al igual que en otros trabajos sobre el estudio del currículum (1), de las siguientes interrogantes:

- ¿Qué se considera como conocimiento válido?
- ¿Cómo se transmite ese conocimiento?
- ¿Cómo se evalúa ese conocimiento?

La primera interrogante se refiere al tipo de contenidos educativos que los profesores imparten mediante la enseñanza. Entendemos por conocimiento a la selección de todo un saber determinado por una cultura particular, donde se desarrollan diversas maneras de percibir al hombre y al mundo.

La segunda denota la forma por medio de la cual los profesores comunican a los estudiantes tales contenidos, es decir, los

(1) Millán, (1987).

métodos de enseñanza que emplean.

Y la última significa la aplicación de los métodos y criterios de evaluación, que utilizan los profesores para determinar si el alumno se apropió o no de tal conocimiento.

Fue de gran importancia analizar los elementos implícitos en cada una de las interrogantes ya mencionadas, porque se identificó la influencia política, ideológica y cultural que ejerce esta Facultad al mantener medidas disciplinarias, por medio de las relaciones de poder que se establecen entre profesores y alumnos (es decir, los primeros determinan las reglas del juego, como lo es la dinámica a seguir en la clase y la evaluación; y los segundos las acatan, estén de acuerdo o no), tales como el orden, la puntualidad, la dependencia y la sumisión, actitudes que se transmiten a través de lecciones ocultas desde la educación básica y que son algunas de las características que demanda el mercado de trabajo.

Sin embargo, la reflexión crítica, el análisis, la creatividad y la competencia profesional, (otras de las características que necesita el mundo laboral), no forman parte del currículum oficial de la Facultad de Psicología, lo cual se observa en el discurso, en la interacción, y en los contenidos que transmiten los profesores a los alumnos dentro de las aulas, contribuyendo asimismo a crear una amplia brecha entre la Facultad, las necesidades que requiere nuestra sociedad y las demandas que

solicita el mercado de trabajo, situaciones que generan en el egresado conflictos profesionales.

Otro aspecto que afecta tal situación, es la falta de inter e intradisciplinareidad tanto en las asignaturas como entre ellas, esto es, no se ha establecido una relación de la Psicología con sus diferentes áreas, ni de la Psicología con otras disciplinas.

El elemento clave que nos permitió responder a tales interrogantes, así como los mecanismos y estrategias a los que recurren los profesores para hacer válidos los conocimientos en los alumnos, fue la relación triangular que existe en el proceso de enseñanza-aprendizaje-entendimiento.

El hecho de considerar un elemento más como el entendimiento, obedece a un interés por analizar profundamente como el aprendizaje que adquieren los alumnos, llega a tener un significado o sentido para su formación profesional.

La estructura y organización del sistema educativo, su contenido, las formas y métodos para lograr la excelencia académica dependen de la concepción que se tenga de este proceso.

Generalmente, las teorías sobre la Enseñanza desarrolladas en textos sobre la materia se basan en alguna concepción sobre el Aprendizaje, o bien sobre la naturaleza del conocimiento.

Desde este punto de vista concebimos a la enseñanza como el proceso mediante el cual el profesor y el alumno interactúan para construir determinados conocimientos, aptitudes y valores, a través de una serie de operaciones y prácticas.

Al aprendizaje, lo entendemos como un proceso que sirve para adquirir e interiorizar conocimientos acerca del mundo que nos rodea y que nos permite construir el sentido que damos a las acciones.

En cuanto al entendimiento, lo comprendemos como la acción de compartir significados entre los sujetos educativos.

Por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje-entendimiento no puede ser estudiado en forma separada, ya que esta relación triangular debe ser analizada como un proceso único indisoluble dentro de un contexto como lo es el aula, espacio central de nuestro análisis.

Empero, cada uno de estos elementos se llevan a la práctica por separado, como si se tratasen de elementos independientes y no relacionales; es decir, cuando los profesores transmiten determinados contenidos a los alumnos, no toman en cuenta la forma en que estos últimos los entienden, lo que trae por consecuencia que la transmisión sea unidireccional, que los alumnos no sean co-productores de este proceso, y de que no existan conocimientos compartidos que lleven al entendimiento.

Por todo lo anterior, es indispensable profundizar en un aspecto fundamental como lo es el currículum, el cual estudiamos desde un enfoque socio-cultural y a través de un análisis cualitativo, como un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que se transmiten en el ejercicio de una disciplina determinada y que se consideran socialmente válidos por quienes los imparten.

Partir de este enfoque, nos permitió comprender el mundo de significados que comparten los sujetos educativos dentro del aula, concebida ésta como una unidad social y cultural.

La manera en la cual presentamos esta investigación abarca cinco capítulos: en el Capítulo I presentamos investigaciones donde se reconstruye la situación concreta y cotidiana del aula, que se enfocan en la percepción que tienen los protagonistas de su realidad dentro del contexto escolar, y que además evidencian los mecanismos mediante los cuales se legitiman el conocimiento y los valores que se establecen como normas oficiales de la escuela.

En el Capítulo III, presentamos la interpretación de los datos, donde analizamos cualitativamente la relación entre profesores y alumnos, haciendo énfasis en los contenidos educativos, las tareas que desarrollan cotidianamente y el sentido que le dan a la clase.

En el Capítulo IV hacemos una reflexión de las interpretaciones presentadas, con la estructura curricular de la Licenciatura en Psicología, exponiendo algunas consideraciones para su posible transformación.

Finalmente, en el Capítulo V resaltamos los avances de esta investigación para el estudio curricular en el nivel superior, y las limitaciones encontradas en la misma.

A manera de cierre, la tarea en la que nos centramos consistió en responder las interrogantes planteadas inicialmente, por medio de una reconstrucción social de la cotidianeidad de los procesos educativos que se llevan a la práctica dentro de las aulas de la Facultad de Psicología; y de este modo, dar cuenta a autoridades, docentes y alumnos de los roles que desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje-entendimiento.

CAPITULO IAPROXIMACION INTERPRETATIVA AL CURRICULUM

La evidencia sobre el papel que juega la escuela como reproductora del conocimiento (2) ha sido tomada para profundizar sobre los aspectos ideológicos, políticos y sociales del curriculum.

Recientemente, desde un enfoque interpretativo, ha surgido un interés por crear un puente entre lo que es el curriculum oficial, en cuanto a su papel reproductor, y lo que cotidianamente viven los profesores y alumnos en el aula.

Este enfoque ha tenido un gran impacto dentro de la investigación educativa, y cada día adquiere más interés para los investigadores dedicados a la enseñanza.

Esto se debe a que el enfoque interpretativo ha desempeñado un papel importante en la investigación del aula considerandola como entidad social y cultural única, organizada para la enseñanza y aprendizaje reflexivo; y de la naturaleza de

(2) Véase: Apple, 1978; Bernstein, 1984; De Ibarrola, 1985; De Leonardo, 1986; y Giroux, 1985.

los significados compartidos entre profesores y alumnos, dando un giro diferente con relación a los enfoques tradicionales en donde se estudia este mismo proceso experimentalmente y descontextualizado del sistema social y de los mismos protagonistas educativos.

El enfoque interpretativo implica introducirse en el ambiente escolar, lo que incluye estar atento y reflexivo en la descripción de las situaciones y eventos cotidianos que ocurren en él, identificando las situaciones desde la perspectiva de los actores y los patrones de acción que trascienden las diferencias individuales.

Además, este enfoque interpretativo proporciona elementos claves cuando lo que se quiere es: a) obtener lo que ocurre realmente en las aulas, esto es, saber, concretamente, como se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje-entendimiento; b) comprender los significados que comparten los protagonistas en este proceso, es decir, comprender los roles que juegan cada uno de los actores y sus formas de comunicación; c) localizar los puntos contrastantes en el escenario, esto es, saber como se organizan los sucesos y participaciones entre los actores; y d) identificar las relaciones causales de los puntos anteriores y el desarrollo de teorías alternativas, con relación al mundo exterior (3).

El encontrar las respuestas a estos puntos es sumamente

(3) Erickson, 1986.

relevante, ya que se revelan las acciones y significados que día a día se vivencian, y que no son manifiestas o conscientes entre los protagonistas; se entienden las prácticas y detalles concretos que se presentan en el aula; el tipo de "significados locales", esto es, los significados únicos que se comparten en una entidad única, como es el aula; y se analizan y comprenden comparativamente los diferentes ambientes sociales y educativos, entre ellos y con el mundo exterior (4).

Asimismo, es importante interpretar los resultados que de lo anterior se obtenga con el cuerpo teórico que sustente la investigación sobre la enseñanza, los sujetos educativos y las aulas como contextos sociales; por lo que la distingue de las aproximaciones tradicionales de la enseñanza.

De este modo, el objeto de la aproximación interpretativa es la acción, ya que se interesa por las actuaciones y actividades de los actores, dentro de su contexto social y educativo, más que por conductas aisladas y sin contexto.

Es así, como este enfoque, "...además de tener un interés central por la mente y por el significado subjetivo, está interesada en la relación entre las perspectivas de significados de los actores y las circunstancias ecológicas de la acción, en las que ellos mismos se encuentran" (5).

(4) *Ibidem*

(5) *Ibidem*, p. 45.

Por lo anterior, uno de los puntos centrales de la misma, es que las entidades sociales formales e informales accionan paralelamente, en función del rol que desempeñan en un sistema social. De este modo, se concibe al aula como entidad única, diferente de las otras, con sus propios avances y problemas, y donde se intenta encontrar relaciones entre una y otra para comprender globalmente el sistema escolar; aspecto que la distingue de la investigación estandar, en donde se predeterminan y codifican las categorías y a través de ellas se dirige la investigación (6).

Con base en los puntos anteriores, y dentro de esta misma línea interpretativa, se han elaborado trabajos que consideramos importantes dentro de la actividad de la reconstrucción de la realidad, como el realizado por Bárcena (7), quien, apoyada en la Etnografía y en la Hermenéutica, reveló el carácter político de la educación preescolar y mostró lo que existe detrás del trabajo en el jardín, el trabajo "alienado" en forma de autoridad, en donde "la libertad y la disciplina son condiciones excluyentes en una situación de trabajo ... la libertad es indisciplina. y la actividad intelectual y artística no son trabajo" (8).

En el ámbito de la educación primaria, uno de los pioneros que

(6) *Ibidem*.

(7) Bárcena, 1988.

(8) *Ibidem*, p. 78.

utilizó este enfoque fue Jackson (9), quien realizó un análisis del papel del profesor y el carácter colectivo de la clase. Encontró que los acontecimientos más ordinarios que ocurren en el aula son: la frecuencia de asistencia de los niños, la uniformidad del entorno social y el carácter obligatorio de asistir a la escuela. Asimismo, detectó que los alumnos se enfrentan con tres hechos principales: el grupo, las evaluaciones y el poder; aspectos que son de vital importancia para preparar al alumno para su vida adulta. Acentuó también la importancia del premio y el castigo y su influencia en lo que denomina "motivación extrínseca e intrínseca de los alumnos". Por otra parte, analizó las relaciones entre el éxito académico y las actitudes hacia la escuela, así como la actitud del profesor en el aula, en cuanto a su inmediatez, informalidad, autonomía e individualidad; y la importancia del lenguaje utilizado por el profesor, como aspectos que influyen en la formación de los alumnos.

Rockwell y Gálvez (10) realizaron un estudio a nivel primaria cuyo objetivo principal fue desarrollar técnicas de recolección y análisis de datos basadas en la observación del trabajo docente en el aula, por medio de registros descriptivos orientados en la interacción verbal entre profesor y alumno, este tipo de registros les permitió desarrollar diversas formas de categorías de análisis tales como: presentación del conocimiento, estructura

(9) Jackson, 1975.

(10) Rockwell y Gálvez, 1982.

de la clase, organización de la clase, actividad de los alumnos, pautas de interrogación e integración del conocimiento.

A través de un análisis cualitativo de las clases encontraron que existen problemas de conceptualización en la enseñanza de las Ciencias Naturales; observaron que los alumnos pueden elaborar nuevos conocimientos en el contexto escolar sólo a partir de la presentación concreta del conocimiento y no del programa o del texto en abstracto; notaron que los alumnos en sus respuestas atienden simultáneamente a dos niveles, uno representado por la lógica del contenido, del "razonamiento" que presenta el profesor y otro constituido por la "lógica" de la interacción misma, en la cual el profesor fija reglas de participación, evalúa respuestas, da pistas etc.; que el conocimiento transmitido en una clase se integra y se delimita no solo a través del esquema formal de su presentación concreta, sino también a través de los elementos que caracterizan la situación de las relaciones entre profesores y alumnos; por último sugieren que es fundamental buscar formas de integrar las dimensiones de contenido, formas de enseñanza y relaciones sociales en el proceso de transmisión, tomando en cuenta los efectos que tiene cada uno sobre el otro, en lugar de separarlos como aspectos autónomos de una clase.

Mehan et al (11) también realizaron una investigación en el nivel básico, donde exploraron la relación entre lo que los

(11) Mehan et al, 1982.

profesores dicen acerca de la conducta de los estudiantes en el aula y lo que los estudiantes hacen en ella. Sus descripciones están relacionadas con la comunicación en el aula y tomaron como punto inicial el contexto de la misma y los eventos instruccionales que ocurren para describir los significados sociales que los profesores dan a los estudiantes que participan en estos eventos. El procedimiento utilizado fue la observación en el aula, filmación de eventos representativos y sesiones de examinación, donde se interrogaron a los profesores y se les invitaba a observar la cinta ya grabada de ellos. Los resultados que se obtuvieron de esta investigación fueron que los profesores categorizan al estudiante por el éxito o fracaso académico que manifiestan en sus clases; atienden diferentes conductas de los alumnos de la misma manera; no describen todas las características que produce una conducta en un estudiante; y no identificaron los argumentos que asignaron a cada estudiante cuando se les proyectó la cinta de lo que ellos hicieron en clase.

En este mismo nivel educativo, se encuentra el trabajo de Edwards (12), quien realizó un estudio etnográfico, en el cual, por medio de la observación, investigó la relación entre los sujetos y el conocimiento escolar, con el propósito de comprender lo que ocurre en el acto educativo y así interpretar la realidad escolar. Su trabajo parte más desde la perspectiva del alumno que del profesor en cuanto al intento de construir el sujeto

(12) Edwards, 1985.

educativo en lo que es y no en lo que debe ser, ya que la mayoría de los estudios en educación general en pedagogía están hechos desde el profesor; no obstante, considera de igual importancia tanto a los alumnos como al profesor, sujetos sociales que participan en la estructuración de la forma de conocimiento que se transmite en el aula y en las relaciones que ahí se establecen.

En esta tarea interpretativa, se encontró que el sujeto escolar se forma por medio de su participación activa en la construcción de la situación escolar, por su autonomía frente al orden escolar, por su intervención en el proceso de construcción de conocimientos que se llevan permanentemente entre pares, es decir, que el proceso de apropiación de conocimientos en la escuela se realiza también en la relación alumno-alumno y no siempre en la relación profesor-alumno.

Por otra parte, se identificó tres formas de conocimiento que se transmiten en la enseñanza: tópico, operacional y situacional. Las formas de conocimiento "tópico y como operación" transmiten la imagen de un mundo que existe con independencia del sujeto y cuya verdad es incuestionable, respecto al conocimiento situacional, Edwards encontró que este tipo de conocimiento posibilita en mayor medida la comprensión de la realidad por y para el sujeto, en mayor medida que las otras formas de conocimiento, pues conduce menos a su enajenación en el conocimiento.

Dentro de este enfoque de investigación educativa, encontramos que el Currículum del nivel superior en México es uno de los campos que no ha sido abordado interpretativamente. Siendo alumnos, profesores o funcionarios de este nivel suponemos conocerlo, sin embargo, no existe un análisis cualitativo de su realidad cotidiana que permita entenderlo y concebirlo de manera más profunda en todos sus aspectos que lo definen como una realidad concreta.

De ahí nuestro interés de analizar y reconstruir al currículum de la Facultad de Psicología.

C A P I T U L O I I

M E T O D O L O G I A

Dado que nuestra concepción sobre la educación está inmersa en un proceso social, en donde lo cotidiano es la síntesis de sus determinantes sociales, culturales e institucionales, elegimos el enfoque de la Etnografía Educativa, que consiste en la descripción y explicación profunda de las relaciones sociales entre profesores y alumnos. Sus elementos esenciales son la observación y el análisis cualitativo. Los supuestos básicos que la caracterizan, como lo mencionamos en el capítulo anterior, son que los hechos y eventos educativos que suceden cotidianamente en el aula, guardan significados específicos, manifiesta o latentemente, y que en un momento determinado pueden ser analizados e interpretados.

Las etapas que constituyen esta metodología son la involucración al escenario social, registro sobre las situaciones, construcción de categorías, y análisis e interpretación de las mismas.

2.1 DESCRIPCION DEL ESCENARIO Y LOS ACTORES

Este estudio lo llevamos a cabo en un escenario natural, constituido por 5 aulas de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyos actores educativos fueron los profesores y alumnos de las aulas. El Profesor 1 impartió la asignatura de "Motivación y Emoción", el Profesor 2 la asignatura de "Pensamiento y Lenguaje", el Profesor 3 la asignatura de "Psicología Educativa", el Profesor 4 "Consejo Educativo" y el Profesor 5 "Teoría General y Especial de la Neurosis", correspondientes a los semestres 2do., 4to., 6to. y 8vo. del periodo 88-2. El criterio para elegir estas materias lo hicimos obteniendo una visión transversal del curriculum y la correspondencia entre nuestro horario disponible y el de las materias.

2.2 RECOPIACION DE DATOS

Para recabar los datos utilizamos la técnica de la observación participativa que consiste en introducirse al escenario como miembros del mismo. De esta manera tratamos de registrar "todo" lo que ocurría en el aula, con la finalidad de poder obtener datos relevantes que permitieran comprender como se vivencia el curriculum.

Para tal efecto, nos involucramos como alumnas de las asignaturas, sin que profesores y alumnos tuvieran conocimiento del objetivo de la investigación, cuando cuestionaban acerca de nuestra situación en el grupo, se argumentaba que estábamos de "oyentes". La recopilación de datos se facilitó realizándola de manera intuitiva e inductiva. Iniciamos sin expectativas conceptuales previas o preconcepciones, ya que éstas limitan la acción del observador. No tratamos de introducirnos al aula como "tabula rasa", si bien partimos de interrogantes orientadoras, que mencionamos en la introducción de esta tesis, éstas no limitaron la observación (13).

Comenzamos inspeccionando las aulas, y estableciendo frecuencias de eventos; conforme nos fuimos involucrando, seleccionamos los momentos y lugares, para después hacer conexiones entre los diferentes eventos. Esto se logró releyendo y analizando las notas de campo tomadas durante las observaciones.

Las elecciones que hicimos sobre los eventos, las realizamos intersubjetivamente con nuestro asesor, buscando el eslabonamiento de los eventos en subenunciados.

Los materiales que nos facilitaron la recopilación de datos, fueron lápiz, papel y audigrabadora. Una vez que obteníamos la información diaria, tratábamos de transcribir los registros en

(13) Erickson, 1986.

un lapso no mayor de 48 horas, para evitar que en la descripción se pasaran por alto o se alteraran situaciones importantes.

2.3 EVENTOS Y CATEGORIAS

Los eventos los consideramos como todos los hechos registrados de lo que ocurrió en el aula. Las categorías, son los núcleos de información que sirven para clasificar, ordenar y conceptualizar cualitativamente los eventos de manera integral.

Por lo anterior, las categorías no las definimos al inicio de la investigación, porque nuestra tarea principal no fue evaluar situaciones educativas específicas, sino de entender el proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje-entendimiento.

Para definir las categorías de análisis estudiamos exhaustivamente los registros descriptivos de los eventos que se presentaron en las aulas. Después de varias lecturas de las observaciones, determinamos con el asesor, por medio de un acuerdo intersubjetivo las siguientes categorías de análisis: El contrato didáctico; Los caminos que llevan a la acreditación; El saber en Psicología; Clase: Monólogo o diálogo; y Desenlace; las cuales están definidas en el siguiente capítulo.

2.4 ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS

La información que obtuvimos la sometimos a un análisis cualitativo, relacionando siempre los resultados con una base teórica, y así reconstruir intersubjetivamente la situación escolar, esto es, no tratamos únicamente de realizar una investigación descriptiva, sino de hacer una interpretación que permitiera establecer un puente entre lo que se vivencia dentro del aula y el curriculum oficial de la Facultad de Psicología.

Para llevar a cabo el análisis de datos realizamos una agrupación de los eventos registrados en la observación en el aula, para formar enunciados generales, partiendo de las nociones claves que planteamos en las interrogantes orientadoras del proyecto; enseguida elegimos las viñetas narrativas, los comentarios interpretativos y por último obtuvimos enunciados específicos, a partir de las nociones claves y su confrontación con los datos obtenidos de las observaciones y audiograbaciones (14).

Los enunciados generales los establecimos con base en el cuerpo de datos existentes, leyendo y releendo el material documental que se fueron puliendo en el curso de la investigación, los cuales evidenciamos a través de datos correspondientes y contradictorios del mismo.

(14) Ibidem.

Posteriormente intentamos obtener instancias de la acción social, derivadas de la revisión de las notas de campo y las grabaciones; tales instancias las reportamos por medio de viñetas narrativas, las cuales son citas directas de las notas, y que son representativas de la acción. Estas viñetas las obtuvimos analizando y discutiendo exhaustiva e intersubjetivamente las notas de campo y los enunciados planteados.

Tales viñetas van acompañadas de un comentario interpretativo, el cual ayuda al lector a establecer relaciones entre aquellas y el significado subjetivo que representa, y a demostrar la veracidad de las mismas.

Después de continuos análisis inductivos de los enunciados generales, viñetas y comentarios interpretativos, obtuvimos los enunciados específicos, los cuales son declaraciones típicas de los significados que se comparten en el escenario, y que fueron importantes para la interpretación final.

A partir de estos elementos, se presentan las interpretaciones en el siguiente capítulo.

C A P I T U L O I I I

INTERPRETACION DE LOS DATOS

3.1 EL CONTRATO DIDACTICO

La primera interacción que se da entre el profesor y los alumnos es significativa ya que deja ver la forma en que van a interactuar ambos en las clases siguientes.

El Contrato didáctico es de suma importancia por dos razones:
a) es decisivo para definir y llevar a cabo las reglas del juego;
y b) porque define los roles que seguirán ambas partes.

El inicio del Profesor I se dió de la siguiente manera:

P: "Les voy a platicar como he funcionado, lo que normalmente hago es esto: el curso esta dividido en unidades, de cada unidad hago

unas preguntas que contengan la parte sustancial para el examen, a manera de guía de estudio. Después de cada unidad hago un examen parcial para que no se acumule mucha información. Los que tengan promedio de 8 no hacen examen final, aunque reprueben un examen, pero obtienen el puntaje que dividido en el número de exámenes les da 8 ya pasan. En cuanto a las guías de estudio, éstas se entregarán resueltas a máquina y al final del curso se les dará un peso específico si es necesario para la calificación final. A lo largo del curso se tomará en cuenta la participación. Les pido completa confianza para preguntar cualquier cosa, no acostumbro burlarme. En cuanto al horario, yo tengo una "maldición gitana", ya que soy funcionario de la facultad y esto a veces me impide estar en las clases y no es porque sea flojo, en realidad no quiero perder espacio en la docencia, ya que el puesto que tengo no dura toda la vida. Les pido un margen de 15 min. y si no llego, no me esperen, pero así como yo me comprometo a llegar en ese tiempo, ustedes también lo deben hacer. Después de 15 min. ya no se puede entrar a la clase, porque distraen, perturban. ¿Alguna duda al respec-

to?"

E: "¿Hace exámenes para subir calificación?"

P: "No hago reposiciones de exámenes".

E: "¿Cuál es el tipo de exámenes que usted hace?"

P: "De opción múltiple, por la razón de que el examen en un momento dado se puede corregir y calificar objetivamente, se cuélan menos los factores subjetivos, aquí no hay vuelta de hoja".

El profesor dió inicio al curso haciendo explícito su plan de trabajo en el aula, les pide a los alumnos que: entreguen una guía de estudio, presenten exámenes de opción múltiple, participen, lleguen temprano y si obtienen 8 de calificación excentan, sin embargo no da alguna razón por la que decida hacer tal plan. La respuesta por parte de los alumnos fue de silencio, porque no cuestionaron las aseveraciones del profesor; esto se puede interpretar por dos razones: la primera porque desde la educación básica se considera y fomenta la imagen del profesor como una figura de conocimiento y autoridad, que todo lo que dice es correcto y debe aceptarse; además, el que les haya dicho que le ha "funcionado" esa dinámica, no permitió otra alternativa. La segunda es que al no dar razones o pedir alguna sugerencia o

aportación, limita la participación de ellos, esto aunado a que desconocen diferentes formas de evaluación y de material bibliográfico alternativos que puedan proponer.

No obstante, el que los alumnos no contradigan sus criterios, el profesor lo consideró como una aceptación tácita.

El profesor presenta un plan tradicional que aplicar, y como "normalmente" le ha funcionado, considera que es aplicable a cualquier población semestre tras semestre. Todo parece indicar que el profesor dogmatiza técnicas didácticas que considera eternamente aplicables.

La manera en que se dió el contrato didáctico con el Profesor 2 fue la siguiente: -----
-

P: "¿No han salido los programas de cuarto semestre?"

E: "No".

P: "En la materia de Lógica ¿llevaron Filosofía?"

E: "No".

P: "Bueno, vamos a ver una lógica que está relacionada con el pensamiento y lenguaje, hubo cambios en el programa, vamos a leer diferentes materiales que en general voy a dar, pero si alguien de ustedes puede exponer y se siente capacitado, adelante. No voy a hacer exámenes, no creo que estos evalúen sus conocimientos, así que tienen que leer para participar. ¿Qué vieron en Filosofía de la Ciencia?"

E: "Vimos la problemática de las ciencias naturales".

E: "El Círculo de Viena".

P: "¿Algo más? (No hay respuesta por la mayoría de los estudiantes) Vamos a ver trabajos más recientes como los de la psicolingüística que no sólo tienen que ver con el área experimental, sino también con la educación. El estudiante que no lea, le va a ser difícil comprender los temas. ¿A qué se viene a la universidad muchachos, a prepararse en serio o a ver más o menos como paso la carrera? Las personas que no estén de acuerdo con la forma de trabajar con esta asignatura, se pueden cambiar de grupo (ante esta sugerencia los estudiantes permanecen en silencio). La

bibliografía es la siguiente: Bruner: Acción, Pensamiento y Lenguaje; Manuel de Vega, Introducción a la psicología cognitiva; Piaget: Psicología del Niño; Vigotsky: Pensamiento y Lenguaje. ¿Están de acuerdo en realizar trabajos? Porque como ya saben no va a ver exámenes, yo les voy a preguntar sobre el trabajo".

Como se puede advertir, el profesor 2 inició exponiendo su plan de trabajo: no hace exámenes, sólo califica por medio de sus participaciones y con un trabajo escrito final; sin exponer razones que les sirvan de argumento a los alumnos, para que éstos acepten o rechacen ese plan. Asimismo, no parte del conocimiento de base de los estudiantes, pese a que pregunta sobre sus conocimientos previos no establece nexos con las respuestas de los alumnos.

No muestra interés para llegar a un acuerdo junto con los estudiantes en cuanto a su forma de trabajo, al comentar: "Los que no estén de acuerdo con la forma de trabajar con esta asignatura se pueden cambiar de grupo".

Ante estas condiciones, los estudiantes no manifestaron abiertamente sus puntos de vista donde acepten o rechacen la

dinámica de su clase. Si embargo, en el transcurso de las clases se pudo apreciar que en promedio sólo asistieron 12 alumnos de un total de 40.

Para que un acto de habla sea aceptado por otro, es necesario que esté regulado por una motivación. En este caso, el que los alumnos no se hayan motivado por ese acto, se debe a que el esfuerzo que tienen que realizar para alcanzar una calificación fue mayor al que les exigió otro profesor. Generalmente, los alumnos buscan obtener una mayor calificación con un mínimo de esfuerzo.

Finalmente, se puede decir que en esta primera interacción no se compartieron significados, porque las decisiones finales se tomaron unilateralmente sin llegar a un acuerdo mutuo.

Las reglas de inicio de curso que el Profesor 3 estableció fueron las siguientes:

P: "No habrá exámenes escritos, sino hasta el final del semestre en caso necesario. Mi forma de evaluación girará en torno a su participación en cada clase con relación a los artículos que les iré proporcionando en el transcurso del semestre de esos artículos quiero que me elaboren una reseña y una

conclusión con sus propias palabras, ¿Tienen alguna sugerencia, modificación o rechazo al respecto?". (Al no dar respuesta los alumnos, el profesor da por sentado que así se hará).

Se observa que el profesor inició con una explicación de su plan de acción en el que pidió a los alumnos su participación verbal y presentar reseñas, sin embargo no expone argumentos que justifiquen ese plan, ante lo cual, los alumnos no expusieron abiertamente sus opiniones de aceptación o rechazo. No obstante esta actitud de los alumnos la consideró el profesor afirmativa.

Si bien el profesor pide sugerencias al grupo para llegar a un acuerdo, este no se logró porque a los alumnos no se les proporcionó los elementos suficientes para opinar. Esto ocasionó que las propuestas se dieran unidireccionalmente y por lo tanto que no existiera un entendimiento por parte de los alumnos.

El Contrato didáctico del Profesor 4 se dió de la siguiente manera:

P: "Vamos a revisar el material de la Guía de Estudios. Para evaluarlos les voy a pedir dos

fichas bibliográficas de los libros señalados y se hará examen de los otros dos. El programa es una modificación del que se daba anteriormente, el de ahora es una revisión del enfoque centrado en la persona de Rogers. Lo que yo quiero es que se vean otras corrientes, la transaccional, por ejemplo, ¿Qué opinan ustedes? Me gustaría, o sea, lo que tengo pensado es que cada viernes algunos estudiantes expusieran alguna corriente. Si tenemos otras opciones, ustedes tendrán otros puntos y tener más vision ¿Qué opinan? ¿Qué piensan? ¡Hablen muchachos por favor! Me voy a atener al programa que reconoce el departamento como medida disciplinaria y para que ayude a los que presenten extraordinarios. El leer otras cosas, estudiar diferentes enfoques ayuda al asesor psicológico. Hay un libro, el de Carey, en el que se verían las otras aproximaciones, podemos dejar media hora para las exposiciones de las diferentes corrientes, yo se los prestaría porque en la biblioteca sólo hay uno y lo tengo yo, entonces que. (Finalmente los alumnos aceptan diciendole que si).

Con este profesor se puede observar que al exponer su forma de trabajo, no presentó argumentos con los cuales los alumnos asumieran una posición, sólo hizo explícita una dinámica que los alumnos aceptaron.

Asimismo, no comparte significados con los alumnos, porque si bien pide opiniones, las decisiones se toman unilateralmente sin llegar a un acuerdo, por lo que de esta primera interacción se puede observar la ausencia de un acto comunicativo.

El profesor 5 presentó de la siguiente forma de trabajo:

P: "Los criterios para la evaluación son los siguientes: La asistencia, la intervención, resúmenes de capítulos discutidos en clase, pruebas parciales y examen final. Voy a repartir los objetivos del programa".

El profesor dice el tema (tomado del programa oficial), y el estudiante que quiere dar ese tema alza la mano, si nadie la levanta, el profesor ve su lista y elige quien lo debe exponer. Sólo dos veces se presentó la ocasión en que ningún estudiante levantara la mano, por lo que el profesor, con base en su lista,

seleccionó a los estudiantes, uno de los elegidos dijo que prefería otro tema, el profesor no le hizo caso y los alumnos se rieron; el otro expresó que prefería trabajar de manera individual (los temas se deben exponer entre dos personas), ante lo cual el profesor le dijo que se trabaja mejor con dos personas, el alumno sólo expresó un gesto de rechazo. Finalmente el profesor dió la fechas correspondientes para las exposiciones.

Como se puede observar, el profesor hizo un acto declarativo enfatizando la asistencia, intervención, resúmenes de capítulos discutidos en grupo, pruebas parciales y examen final, a lo que ni dió oportunidad de que los alumnos presentaran sus argumentos o propuestas.

No compartió significados con sus alumnos, no dió razones que justificaran su plan de acción, y mostró manifiestamente su autoridad ante ellos, por lo que a los alumnos nos les quedó otro remedio que aceptar. Sin embargo esa aceptación no fue de total conformismo, ya que la mayoría de los alumnos ya habían llevado previamente una materia con ese profesor y sabían de antemano su forma de calificación, que en realidad sólo era el leer un resumen de un capítulo de un libro en la clase. Por otro lado, los alumnos que no conocían su dinámica nos afirmaron que se inscribieron con este profesor dado que era el único, para esa materia, que se adaptaba a su horario, así que no tenían otra opción.

CONCLUSION

De este primer encuentro que tienen los alumnos y profesores se pueden concluir varios puntos:

Los profesores, al manifestar un acto del habla, no presentan argumentos para justificar su plan de acción. Esto obedece al hecho de que están inmersos en normas institucionalizadas, que de un modo u otro tienen que cumplir aunque no estén de acuerdo.

Las decisiones se toman unidireccionalmente sin que exista un consenso intersubjetivo.

No comparten significados con los alumnos, esto es, no parten del conocimiento de base que aquellos tengan para poder definir el contenido, las tareas y la evaluación.

Los profesores dan como aceptación tácita el que los alumnos callen. Como los alumnos no manifiestan objeciones ante sus mandatos, los profesores consideran su silencio como entendimiento. Lo que ocurre aquí es que se da un tipo de contrato sutil donde ambas partes ya tienen definidos sus roles, lo único que se hace es reafirmar que están dispuestos a desempeñar y compartir esos mismos roles.

3.2 LOS CAMINOS QUE LLEVAN A LA ACREDITACION

Las tareas o las actividades que los profesores asignan a los alumnos para acreditar las materias se pueden definir por las respuestas que se les piden a ellos producir y los medios que pueden seguir para obtener dichas respuestas. Completar la tarea tiene dos consecuencias, en la primera, el estudiante adquirirá una formación (hechos, conceptos, principios, soluciones) al participar en su cumplimiento; y en la segunda, practicará operaciones (memorizando, clasificando, infiriendo, analizando) para obtener o producir la información de la tarea (15). Esto es, las tareas, reflejan el tipo de formación y operación que el profesor fomenta en los alumnos para que éstos las utilicen como futuros profesionales; y además por medio de ellas se comprende como se lleva a cabo el proceso de enseñanza en el aula.

Analicemos pues, las tareas que se utilizaron en el aula.

Los profesores 1 y 4, por ejemplo, fomentan tareas de memorización y de procedimiento, es decir, aplican regularmente exámenes en donde la memorización juega un papel muy importante; como tareas de procedimiento, piden a los alumnos el reporte de un trabajo específico, para el profesor 1 esta tarea es el contestar una guía de estudio y para el profesor 4 una de

(15) Doyle, 1983.

Asesoría Psicológica, en donde la repetición es primordial (16).

Veamos el ejemplo de una parte del examen elaborado por el profesor 11:

1.- Defina motivación.

2.- El hedonismo como doctrina filosófica plantea que la base motivacional es:

- a) La asociación de actos.
- b) La búsqueda del placer.
- c) La evitación del dolor.
- d) b y c.
- e) a y b.

6.- El impulso es la expresión conductual o psicológica de la necesidad de tipo social:

- a) Falso.
- b) Verdadero.

11.- Los infantes humanos pueden realizar tareas si les damos acceso a situaciones de estimulación compleja como acertijos.

(16) Las tareas pueden distinguirse de acuerdo a las estructuras cognoscitivas que se utilizan para su ejecución, así, se pueden identificar cuatro tipos. De memoria, de procedimiento, de comprensión y de opinión (Doyle, 1983). En la primera se requiere que los estudiantes generen o identifiquen información que ya ha sido proporcionada previamente. En la segunda, se espera que el alumno lleve a la práctica principios, reglas o leyes tipificadas y predictibles, para solucionar un problema específico. En la tercera, se pretende que los alumnos seleccionen de entre varios algoritmos ya definidos, el más apropiado para resolver una determinada cuestión. Y por último, con las tareas de opinión se espera que los alumnos den su punto de vista, sobre un tópico determinado.

Esto implica que existen factores _____ en la motivación humana.

14.- Cuando una tarea adquiere cualidades motivacionales independientes hablamos que apareció:

- a) Una pulsión independiente.
- b) Autonomía funcional.
- c) Pulsión local.
- d) Ninguna.

En este examen podemos observar, por las características de las preguntas planteadas, que al profesor le interesa evaluar la capacidad de memorización que el alumno tiene, no promueve el análisis ni la reflexión crítica ya que sólo se tienen que escoger opciones en donde incluso algunas preguntas tienen el 50% de probabilidad de acierto si no se supiera la respuesta, además, los alumnos sólo tienen que reproducir información ya proporcionada, lo que hace que las respuestas fácilmente sean identificadas.

Otro aspecto importante es el hecho de que las preguntas no evidencian claramente de que manera son útiles en la formación profesional de los estudiantes, es decir, no están vinculadas con el ejercicio de una práctica profesional.

Lo siguiente es un ejemplo de un examen aplicado por el profesor 4:

1.- La actualización del individuo depende de:

- a) su interés constante en la lectura.
- b) su crecimiento integral.
- c) su continuo aprendizaje.

3.- En el modelo de asesoría psicológica se considera que la comprensión de la conducta del cliente no es suficiente, es importante además:

4.- Menciona 3 suposiciones básicas del modelo de asesoría psicológica.

5.- ¿Cuál es el criterio de normalidad que se maneja en la asesoría psicológica?

10.- La aproximación conductual de la asesoría psicológica se refiere a:

Este profesor sólo fomenta la memorización del capítulo de un texto, las preguntas se apegan parcialmente al mundo cotidiano de los alumnos, ya que sólo se ve éste desde una sola perspectiva, además se observa que el contenido de este examen, no abarca conocimientos que les proporcionen un panorama integral de la unidad en cuestión.

El profesor 2 recurrió a tareas de comprensión en las que solicitaba a los alumnos estudiar un tópico y explicarlo en la clase en forma verbal, asimismo, pidió a los alumnos que elaboraran un trabajo escrito sobre un tópico específico visto en clase y en donde expusieran un comentario personal. Empero, como a las participaciones en clase no se les asignaba una calificación, la mayoría de los alumnos recurrió a presentar solamente el trabajo final, sólo dos alumnos participaron verbalmente a lo largo del curso.

Se puede apreciar que si bien el profesor intentó fomentar actividades de comprensión, por su flexibilidad evaluatoria, no se cumplió tal cometido.

La tarea que utilizó el profesor 3 fue la siguiente: les pedía a los alumnos que explicarían un tema y de acuerdo al número de participaciones hechas, obtenían una calificación específica, (la cual se observó a lo largo del curso, pero que el profesor no hizo explícito al inicio del curso, estaba en función de la respuesta, esto es, si hacían los alumnos explícita una opinión, además de la explicación del artículo, obtenían MB; si sólo explicaban el artículo, obtenían B y si su participación era un comentario general, obtenían S). El profesor actuaba como mediador de las participaciones tratando de dirigir las a los puntos que consideraba importantes para llegar a una conclusión, con base en los elementos que los alumnos proporcionaban. Sin

embargo, esa participación no se hacía válida si no entregaban una reseña que incluyera un resumen con un comentario personal, ya que ésta era una "garantía de que se había estudiado el artículo correspondiente".

Como se puede apreciar, el profesor llevó a la práctica tareas de opinión, en donde motivaba a los alumnos al análisis y a la reflexión crítica. No obstante, dichos procesos sólo se presentaron en 18 alumnos aproximadamente de un grupo de 50; ante tal situación, al final del curso, el profesor recurrió a una tarea de menor complejidad conceptual (tarea de procedimiento) en forma de un examen escrito, para evaluar a aquellos estudiantes cuya participación no fue constante. Lo siguiente es un ejemplo de ese examen:

- 1.- Explique los procedimientos de la sistematización de la enseñanza bajo una perspectiva conductual.
- 2.- ¿Cuál es la diferencia entre un aprendizaje repetitivo y un aprendizaje significativo?
- 3.- Elabore un objetivo bajo el marco de la pedagogía operatoria.

Como se puede apreciar, las preguntas dirigen a los estudiantes a desarrollar estrategias generales y a integrar la información para comprender un problema.

El profesor 5 consideró como tarea a la actividad de realizar el resumen de un tema y leerlo ante el grupo, además enfatizó a los alumnos que las asistencias se tomarían en cuenta para la calificación final. Como se puede observar, este requisito muestra claramente que el profesor no se interesó en implementar alguna actividad cognoscitiva, por lo menos la memorización. Lo que se puede interpretar como una apatía manifiesta tanto al trabajo docente como a los alumnos.

CONCLUSIONES

De esta sección se deduce lo siguiente:

Generalmente las tareas académicas que implementan los profesores en el aula, no fomentan el análisis y la reflexión crítica en los alumnos, sólo acentúan la memorización y repetición de libros, por medio de exámenes escritos y elaboración de trabajos. Esto se debe al hecho de que de alguna manera los profesores tienen que seguir un patrón ya estipulado, y al cual se ajustan. Además esas tareas, dado que son mínimas en ambigüedad y riesgo (17), les facilita, tanto su aplicación como

(17) Dado que las tareas académicas en el aula, se encuentran sujetas a un sistema de evaluación, se cumplen bajo situaciones de ambigüedad y riesgo para los estudiantes. La ambigüedad denota el grado de disponibilidad de una respuesta exacta. El riesgo se refiere a la rigidez de los criterios evaluativos a los que recurre el profesor y a la probabilidad de que tales criterios puedan referirse a una situación determinada. En las tareas de memoria los alumnos tienen que repetir poca información, para contestar una pregunta, por lo que son bajas en ambigüedad y riesgo, ya que las respuestas están definidas en esa información y su probabilidad de riesgo es alta. Con lo que respecta a las

su evaluación, lo cual les permite disponer de tiempo para dedicarse a otras actividades.

El único profesor que se interesó en aplicar tareas de comprensión y opinión se enfrentó principalmente a una situación que obstaculizó su cumplimiento:

Antecedentes académicos de los alumnos.- Desde la educación básica se considera como universalmente válida la forma de evaluación por medio de exámenes escritos de tipo memorístico, y cuando se enfrentan a una nueva situación, como la participación, les es difícil llevarla a la práctica.

Un aspecto implícito en el cumplimiento de las tareas, a las que recurrieron los profesores, es que generan a su vez, la individualidad, ya que se tienen que realizar de manera personal.

Un característica común de estas tareas, es que para su cumplimiento no generan la investigación o la construcción, sólo la reproducción de elementos ya definidos, es decir, a los alumnos se les considera receptores, más que investigadores.

tareas de procedimiento, los alumnos reproducen métodos cuyo contenido es más amplio y complejo. Las tareas de comprensión, son altas en ambigüedad porque hay varias respuestas posibles y su riesgo es bajo porque cualquiera de éstas puede ser aceptable. Por último, en las tareas de opinión, los alumnos requieren de información previa para dar una respuesta correcta así como de su memoria para deducir un procedimiento de acuerdo al aspecto tratado, por lo que son altas tanto en ambigüedad como en riesgo (Doyle, 1983).

3.3 EL SABER EN PSICOLOGIA

Para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje-entendimiento, también es importante describirlo en términos de su Contenido. Visto de este modo, el proceso y el Contenido son dos formas diferentes, pero que constituyen una unidad lógica.

En este sentido, el Contenido no solamente se refiere a los programas y textos utilizados, sino al conjunto de prácticas que los profesores y alumnos constituyen, reconstruyen, median, modifican o las olvidan, a lo largo del curso por medio de un lenguaje analógico que le da forma y relación al conocimiento.

Con base en esto cuestionamos: ¿Cómo y qué enseñan los profesores? ¿Se relaciona con la vida cotidiana de los estudiantes? ¿Con sus expectativas? ¿Con alguna teoría?

Analicemos pues, el saber del profesor 1:

P: "Vamos a hacer un repaso de lo que es motivación y emoción para ubicarnos. La motivación y la emoción son constructos hipotéticos y sus características es que no son mensurables directamente, paradójicamente las dos tienen su raíz etimológica que significa movimiento. Hay una teoría interesante que es la de Lamark en la que explica que los animales evolucionan y

se transfieren en su descendencia los caracteres adquiridos. Darwin retoma lo de Lamark, y para que entiendan mejor les voy a recomendar los siguientes libros: La autobiografía de Darwin que está en Alianza Editorial y el Origen de las especies. Aquí, una moraleja: es importante que le pierdan un poco el respeto al maestro y a los grandes pensadores, no tengan miedo de cuestionarlos. Darwin nunca dijo que el hombre desciende del mono".

Como se puede observar, utiliza versiones triviales, sin sentido y es sincrético en la forma de exponer los contenidos, ya que pasa de un tópico a otro sin algún orden o dentro de algún contexto teórico que los integre. En este caso habla primero de la motivación y emoción, después de Lamark y por último de Darwin, sin explicar la relación entre estos.

E: "¿Entonces?"

P: "Pues leanlo". (Para explicar la selección recurre a bromas, por ejemplo, comenta la vida de Darwin) "...Darwin tenía mucha lana y su padre le cuestionaba que a que se iba a dedicar, y Darwin decía que a vago, pero su padre le decía que no, que mejor fuera médico ya que toda la familia lo era, y Darwin dijo: ya vas. Pero sucedió que le daba asco la sangre, así

que mejor decidió ser vago, porque muere su padre y le hereda mucha lana, por lo cual decide hacer un viaje por las islas Galápagos. Le lleva 25 años ensamblar toda la "mugrería" que recogió en sus viajes, y encontró que hay ciertos mecanismos adaptativos.... La selección natural se da en todo, en los animales, en la enfermedad que en este caso provocada por virus que también se fortalecen y pasa el tiempo y ahí tiene el SIDA, al que le da SIDA no se muere de a gratis ... En 1859 se presenta la publicación del origen de las especies, el efecto de la teoría darwiniana fue importante dentro de la psicología. Freud tiene un cuerpo teórico muy fuerte en el cual escribía en una forma de espiral ascendente, es importante no hacer un reduccionismo de la realidad a través de las teorías. Surge la Gestalt que chutaba del otro lado de Freud y se interesaron en la percepción y resolución de problemas. Yo creo que William James ha sido uno de los psicólogos más exitosos que se interesaron en como funciona el ser humano y su ventaja es que se puede trabajar con sujetos diferentes, aquí se ve mucho la influencia darwiniana en como se adapta el sujeto con su entorno".

Traslapa las estructuras del conocimiento como un ordenamiento abstracto de hechos, hablando del SIDA por ejemplo, pero sin relación alguna con lo que está diciendo, en donde el contenido mismo se pierde y se fragmenta la realidad (contradiciéndose a sí mismo, ya que habla de no caer en el reduccionismo de la realidad a través de las teorías), lo que ocasiona que no haya una comprensión integral de los conocimientos nuevos de los estudiantes. Además distorsiona y vulgariza la teoría de Darwin, minimizando su importancia histórica.

En la siguiente clase comenta esto:

P: "Si ustedes se dan cuenta, hasta ahora hemos hablado de la motivación como un estado motivacional primario. Yo pienso que la mayoría de nosotros tenemos resueltos nuestros problemas de hambre y sed pero no se si los problemas sexuales han quedado resueltos por la mayoría de nosotros. ¿Qué sucede cuando estas pulsiones primarias quedan resueltas? ¿Nos quedamos así?"

E: "No porque luego surgen las necesidades secundarias".

E: "También se puede hablar de necesidades creadas, como querer un carro, ir a una discoteque y que son creadas por la sociedad".

P: "Hay un concepto importante que es el de la pulsión secundaria y que va a ser referencia a conductas motivadas que tienen una base inicial en las necesidades primarias. Esto de lo que hablamos hoy no viene en sus apuntes, así que paren bien la oreja y tomen sus notas. Es a través de la sociedad que nosotros aprendemos las pulsiones secundarias. También quisiera hablar de otro concepto que es la ideología a la que hacemos referencia cuando interpretamos o percibimos la realidad externa. Todo esto tiene que ver con la motivación. Quisiera que empezáramos a ver cómo la pulsión se ha estudiado experimentalmente: uno de los primeros experimentos que se hicieron sobre esto fue el de Wolff en 1936 (da un ejemplo de cómo funcionan las pulsiones en los animales), a través de este proceso de asociación con una serie de reforzadores el animal es capaz de demostrar que puede trabajar para eliminar la pulsión. Hasta 1968, un procedimiento semejante se extiende en pacientes psiquiátricos para generar un sistema motivacional que es el de la economía de fichas. Un segundo trabajo es el de Miller en el que utilizó una caja con dos compartimentos con una parrilla que electrifica y hay una pared que separa a estos dos

compartimentos que tienen luces que se pueden prender y apagar. La hipótesis que se planteó Miller es ¿Podrá un animal desarrollar una pulsión de miedo aprendido? ¿Qué quiere decir este experimento? Quiere decir que el animal fue capaz de desarrollar una pulsión de miedo que produce que los animales trabajen para evitar el miedo, lo cual ilustra que el miedo también se puede aprender y que no tiene únicamente un origen biológico. No se si alguno de ustedes esté pensando: ¿para qué sirve que el profesor nos esté hablando de los ratones?, ya que esto tiene relación con muchas de las conductas humanas como las fobias. ¿Qué semejanzas se encuentran en el ejemplo del modelo de Miller y el comportamiento humano?"

E: "El miedo".

P: "El animal que evita no tiene posibilidad de aprender ni de extinguir la conducta. Los ratones y los humanos pueden aprender o desaprender el miedo, aunque en los humanos es más complicado, por ejemplo, yo tuve un paciente obsesivo-compulsivo que se lavaba como 80 veces las manos porque creía que algún agente patógeno se le podía contagiar y lo podía ma-

tar, entonces tenemos que un factor cognoscitivo puede desarrollar todo un patrón de miedo".

Hace uso de un contenido reelaborado (18), en donde pretende que el alumno aprenda hechos específicos, sin alguna aplicación con el mundo exterior, lo cual refleja que tanto profesor como alumnos consideran a la clase como un sistema unidireccional de comunicación emisor-receptor.

No parte de los conocimientos previos de los alumnos para transmitir su contenido, lo cual ocasiona que no haya coherencia ni relación en los mismos (19).

La reinterpretación que hace del conocimiento, refleja su incapacidad para utilizarlo, pues sólo toma como punto de referencia su propia experiencia, y no el conocimiento, lo cual se traduce en un egocentrismo, o con palabras de Habermas (20),

(18) Generalmente, los profesores reelaboran los contenidos académicos interpretando o reinterpretando el pensamiento de otros autores y los transmiten por medio de un discurso elaborado también por otros (Bernstein s-f).

(19) Del contenido se pueden apreciar tres aspectos: a) sus relaciones con el mundo exterior, es decir, su vinculación y aplicación práctica fuera del aula; b) el grado de coherencia, esto es, la relación de los aspectos que se tratan entre sí; y c) la forma de la estructura, que se refiere al orden y continuidad de la presentación del material. La capacidad para representar al conocimiento es la clave para saberlo utilizar; el contenido educativo debe satisfacer el criterio de concordancia dentro de la disciplina en cuestión, pero tal parece que este punto está ausente en el contenido que transmiten los profesores.

(20) Habermas (1988) afirma que cuando una persona efectúa actos del habla, refiriéndose a sus propias experiencias subjetivas, está asumiendo una actitud expresiva.

en una actitud expresiva, que conlleva que los alumnos tomen como legítimos sólo conocimientos recontextualizados (21).

Sólo se basa en información que data de tres décadas atrás y que actualmente su aplicación práctica no responde a las expectativas de los estudiantes cuando se enfrentan al mundo extraescolar. Trata de explicar la conducta humana recurriendo a analogías con animales.

El contenido que transmitió el profesor 2 fue el siguiente:

P: "Vamos a hablar de como surge la situación de dar una explicación de como conocemos en general. Desde el siglo XVIII se gestaron las teorías del conocimiento, lo que después se llamó epistemología. Luego surgen los empiristas ingleses que también tratan de dar una explicación al conocimiento. Se da la discusión entre lo que es innato y la experiencia. El conocimiento no sólo depende de la experiencia, sino también de la observación, del cálculo, de las leyes etc. Respecto al pensamiento y al lenguaje, no podemos

(21) Conocimientos que se transmiten a través de versiones autorizadas, es decir, conocimientos que son reinterpretados y reproducidos por el profesor, transformando lo real en imaginario (Bernstein s/f).

apoyarnos en lo innato o en la experiencia, o en las dos, no creemos que el lenguaje por ejemplo, sea pura cuestión madurativa, sino que también tiene que ver la experiencia. ...¿Qué sentido tiene, para qué, por qué estudiar la inteligencia? Piaget es un psicólogo suizo que tiene una formación muy amplia de tipo filosófica y biológica que se ve reflejada en sus explicaciones. ¿Qué es la epistemología del conocimiento?"

E: "Es el saber como un niño aprende a comer para desarrollarse por ejemplo".

P: "Pero eso es un aspecto que no estudia la psicología".

Hay silencio durante cinco min. aproximadamente.

P: "Animense, soy pesada en clase, pero en el examen soy más comprensiva de acuerdo a sus participaciones. Esto que ven complicado ahora les va a servir después en sus posteriores materias. Yo parto de que ustedes tienen conocimientos para entender la clase. Supuestamente tienen bases de Lógica y Filosofía. Piaget va a explicar mucho una palabra para explicar una conducta que estoy observando, por ejemplo, el momento en el que un

niño logra mirar un objeto o tomarlo, va formando e integrando sus esquemas. ...Yo les dije ayer muchachos que cuando la psicología trata de dar otras alternativas a Vigotsky le parecía que la psicología quería transformarse muy rápido y que cuando pretendía pasar de un estado de filosofía a uno de ciencia, esta pretensión llevó a la psicología al reduccionismo. Vigotsky trata de demostrar una polémica que se da entre el desarrollo y el aprendizaje. Los que hablaban del desarrollo ponían énfasis en la maduración del sistema nervioso y los que se referían al aprendizaje basaban sus estudios en la metodología conductista para tratar de dilucidar como aprendemos conocimientos partiendo de los aspectos ambientales. Piaget se interesa en los aspectos físicos, biológicos y cognoscitivos del sujeto. ...La metodología conductista se interesa en crear una buena forma de como se aprende un concepto. El estudio de la formación de conceptos queda polarizado por el aprendizaje y el desarrollo. ¿Qué problema se discutía? Por una parte, Piaget había estado trabajando sobre una lógica intuitiva en el niño que se expresa en una forma espontánea. En la antigüedad la pedagogía clásica se

planteaba algunas preguntas de como podria aprender mejor un niño y se daba privilegio a un tipo específico de conocimiento, por ejemplo, el latín, el cual iba a facilitar el aprendizaje de otros conocimientos. Por otra parte, Thorndike decía que había que trabajar con puras habilidades".

Como se puede observar, su contenido es transmitido en forma lineal y coherente, utilizando un lenguaje "científico" (22), el cual suele ser extraño para los alumnos, sin embargo se presenta como familiar sin serlo. En este contenido, utiliza una versión autorizada, en la cual, por no compartir significados lingüísticos con los alumnos, resultó incomprendible para ellos, hecho que se hizo manifiesto cuando el profesor, después de aclarar un tema y pedir que los alumnos lo explicaran, éstos no participaban oralmente y el profesor tenia que insistirles: "Animense, soy pesada en clase, pero en el examen soy más comprensiva de acuerdo a sus participaciones...". Lo que llama la

(22) En el proceso de enseñanza aprendizaje, lo profesores utilizan un lenguaje especializado o científico para tratar un tópico específico, relegando el uso de un lenguaje académico que sirva de puente entre un lenguaje común y uno científico que ayude al alumno a reflexionar sobre los diferentes enfoques de las condiciones tanto sociales como humanas (Pérez, 1985). No obstante, el hacer uso de un lenguaje científico produce dos consecuencias: "1) Separar a los sujetos de las experiencias diarias, y 2) Legitiman las definiciones profesionales de los eventos sociales" (Popekwitz, 1985, p. 313). Por otro lado, el utilizar un lenguaje común, implica que se distorsione el significado original de un estado de cosas y se fragmente la realidad.

atención, es el hecho de que el profesor mismo sabe que es pesado e incomprensivo en las intervenciones, luego entonces ¿Por qué continúa trabajando de ese modo? Porque no parte del punto de vista de los alumnos, sino del suyo.

Considera al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva instrumental (23). Sólo se muestra interesado por transmitir información de manera parcial, con mínima relación en la vida cotidiana de los alumnos, y con poca transferencia práctica. Además, se transmiten únicamente nociones de un libro sin discutir las profundamente, ni fomentar el análisis y la reflexión crítica.

Su discurso pedagógico obedece a reglas recontextualizantes, porque interpreta y difunde un pensamiento elaborado por otros autores, que al transmitirlo fomenta más la reproducción que la producción de nuevos conocimientos relacionados con el contexto social y educativo que impera en el momento.

El contenido que impartió el profesor 3 fue el siguiente:

P: "Hay que englobar todos los conceptos ¿si?"

La vez anterior vimos conceptos psicológicos

(23) Al Contenido se le asigna una función instrumental, porque se le utiliza para conocer propiedades generales del aprendizaje y no por su valor inherente de como se entiende y aprende (Marton, 1981).

básicos. ¿Qué entienden por educación?"

E: "Es un proceso de transmisión de conocimientos en el que se abarcan procesos regionales, culturales y económicos y además la educación se da en dos formas: que son a través de la educación formal e informal".

P: "¿Qué entendemos por conocimiento?".

E: "El tener conocimiento de algo me permite transmitir mis experiencias".

P: "Denme un ejemplo de transmisión de conocimiento".

E: "Las tablas de multiplicar, el concepto de volumen que adquiere un niño".

P: "Así es, por otra parte, el conocimiento tiende a crecer y también hay conocimiento formal e informal, el primero se va estructurando a través de secuencias educativas, el segundo se va dando por medio de la experiencia. ¿Qué es entonces conocimiento, cultura o costumbre?"

E: "Yo siento que la cultura es un legado de conocimientos que se transmite de generación a generación en un grupo".

E: "Es la percepción que se tiene de la mujer por ejemplo".

P: "Otro ejemplo de cultura sería entonces la relación que se entabla entre padres e hijos. La estructura cultural de las sociedades determina el desempeño del hombre y la mujer en el trabajo. Un ejemplo de cultura que no implique género".

E: "El comer".

P: "No, eso es una costumbre, otro".

E: "El lenguaje".

P: "Hasta que llegaste. El lenguaje es la transmisión de un conocimiento formal, pero el lenguaje también es parte de una cultura. Ya vimos que la educación incide en tres aspectos: costumbre, conocimiento y cultura. Ya vimos que es transmisión de conocimientos. Ahora, ¿qué opinan en relación a lo que es la educación formal?"

Ningún estudiante participa verbalmente, por lo cual el profesor plantea otra pregunta:

P: "La transmisión es la reproducción del sistema ¿Por qué?"

E: "Porque en la transmisión no se toma en cuenta al enseñante".

E: "Aquí podemos tomar en cuenta dos aspectos: primero, la educación nos proporciona un beneficio porque nos adapta a una sociedad, segundo, la educación tiene fallas porque impone conocimientos que el Estado quiere que se manejen".

P: "Vamos a ver entonces si nuestro sistema instruye o educa, porque lo que se ha hecho es mantener a los que no saben y controlar a los que saben. El porque del conocimiento queda oculto, porque no se transmite. El aprendizaje se remite a la memorización ¿Cómo definirían entonces la educación?"

E: "Es un proceso en el que al organismo se le hace pensar racionalmente".

E: "Es la capacidad de extraer conocimiento, como el proporcionar herramientas para que la persona pueda resolver situaciones".

P: "La educación es un proceso contradictorio, porque a pesar de que es una transmisión se le considera al sujeto como pasivo. La educación es el control de los sistemas para su propia reproducción, sin embargo, siempre

hay gente que se sale de los marcos y a través de ello se trasciende. En el momento histórico donde hay alguien que se sale de esos marcos, es la posibilidad de realizar nuevos cambios. En concreto, la educación es la transmisión de conocimientos, costumbres y cultura. La educación es un proceso contradictorio porque hay avances pero paulatinos y azarosos".

Como se puede apreciar, el contenido que este profesor transmite sigue una secuencia coherente, ya que está presentado con continuidad y concordancia con relación en la asignatura que imparte.

Los conocimientos se apegan a la realidad social y cultural de los alumnos, y son presentados por el profesor por medio de un lenguaje común que les resulta comprensible, al mantener un diálogo constante, lo que conlleva a compartir significados entre ambos y que exista entendimiento en los alumnos. Este logro se debe además porque el profesor refleja la capacidad de utilizar tanto su información como la de los alumnos y porque rompe con el esquema tradicional unidireccional de emisor-receptor.

Por otro lado, existe una co-producción de conocimientos, ya que ambos discuten y analizan el contenido para llegar a un acuerdo intersubjetivo. No obstante, en dicha co-producción el discurso pedagógico es recontextualizante.

Lo siguiente es un ejemplo de contenido que imparte el profesor 4:

P: "Vamos a ver las destrezas del orientador que se explican en el libro de Egan, básicamente hay dos presupuestos que dirigen el proceso de ayuda: el orientador es una persona experta que se encuentra más realizada que el cliente por lo menos en las áreas de los problemas del cliente. Por ejemplo, un exalcohólico es de mayor ayuda para un alcohólico, porque está más realizado".

E: "Pero eso no hacemos".

P: "Por supuesto, es sólo un ejemplo. Es importante que el psicólogo de imagen de autorrealizado, seguro de sí mismo, porque generalmente tenemos la forma contraria; debemos actuar como una persona con voluntad y con recursos para actuar. Debe ser una persona con alto nivel de energía, estar siempre activo, dispuesto a todo; debe poseer cierta inteligencia básica y curiosidad, que lea activamente, ¿Saben cómo se lee activamente? Generalmente leemos pasivamente, cerramos el libro y no pasó nada. Se trata de leer y llevarlo a la vida, tradu-

cirlo en la acción, esto se relaciona con ser práctico. El orientador sabe que ayudar implica mucho trabajo. Hay que estar consciente de esto; por ejemplo, una amiga me dijo que su terapeuta al atenderla recibía como cinco llamadas telefónicas, eso le disgustaba mucho, uno al dar terapia debe ponerle mucha atención al cliente. ¿Hay alguna duda sobre esto?"

E: "¿Te sientes capaz de dar terapia o asesoría?"

P: "No, estoy en proceso de. El orientador no permite que sus propias necesidades interfieran con el proceso. Por ejemplo, yo vengo a dar clases y si mi hijo está enfermo o se ponchó una llanta de mi carro, yo debo dar clases, y al dar la clase los problemas se quedan afuera, es preferible, si hay un problema fuerte, no dar la clase o la terapia que darla mal. El orientador es una persona satisfecha y la terapia no es un sustituto para sus carencias. Ayudar a alguien es muy padre, produce satisfacciones, pero no por eso vamos a esperar que las terapias nos ayuden. No debemos sentirnos mal por un fracaso, sino tomarlo como experiencia, es como yo, me hicieron sentir muy mal la primera clase, porque no hablaban, por eso tenía que hacer algo, reafirmar lo que dí.

Bueno, por otro lado, el orientador debe aprender a vivir efectivamente, física, intelectual y socioemocionalmente, debe crecer intelectualmente. Debemos transmitir vitalidad, cuidar de nuestro cuerpo, comer bien, para dar una buena imagen al cliente. ¿Imagínense lo que les falta?. En la orientación, no nos vamos a orientar en el problema, sino en la persona, se dice esto porque el orientador, después de atender a muchos clientes, se va familiarizando con problemas y llega a un momento de solución de problemas, no de ayuda al cliente. Un aspecto importante es que frente a la persona, se cuestiona uno como hacerle para atenderla si nos cae mal, no se trata de que nos caiga bien, sino de respetarla y lograr el respeto de uno, lograr confianza ¿sí?, solo así se puede dar la ayuda, respetando al ser humano. ...Ahora si vamos a ver el capítulo 2. Les voy a dar un cuadro, no se los tengo que dar pero como no tienen el libro se los doy, ya mandé a pedir el libro a la biblioteca. Les voy a dar destrezas del orientador y el cliente". (Lo siguiente lo dicta) "La fase de preayuda. Sólo hay destrezas del orientador y es aprender. Etapa I, responde al cliente/autoexploración del cliente. Destrezas

del orientador: empatía precisa, nivel primario, respeto, genuinidad, ser concreto. Destrezas del cliente: la autoexploración. Etapa II, entendimiento interrogativo/autoentendimiento dinámico. Destrezas del orientador, todas las destrezas de la etapa I más: empatía precisa (nivel avanzado); autodescubrimiento, aquí se pueden dar experiencias propias; proximidad; confrontación y marcos de referencia alternos o alternativos. Destrezas del cliente: escuchar sin estar a la defensiva y autoentendimiento dinámico. Etapa III, facilitar la acción-la acción. En las destrezas del orientador, son todas las de la etapa I, más las destrezas de la etapa II, la elaboración de programas de acción; y apoyo. Las destrezas del cliente son la cooperación; riesgo; y actuar".

Este profesor presenta el contenido en forma coherente, extraído exclusivamente de un texto que parcialmente hace referencia a la realidad cotidiana del alumno, ya que sólo se ve un tópico desde una sola perspectiva, sin someterla a un análisis o discusión crítica conjuntamente con los estudiantes.

La información que transmite se da a un nivel unidireccional,

de tal modo que hasta recurre al dictado para asegurar que la información que transmite la capten los alumnos tal cual, resaltando así su incapacidad para manejar y transmitir la información, aspecto que se ve claro cuando un alumno le cuestionó si se sentía capaz de dar asesoría o terapia, y el profesor contestó: "No, estoy en proceso de". Además, en la mayoría de sus clases se apoyaba de fichas para acordarse de la información.

Si bien el profesor intenta vincular el contenido de la asignatura con situaciones cotidianas, lo único que hace es fragmentar y trivializar la información.

Le asigna al contenido una función instrumental, porque sólo transmite aspectos generales de una teoría sin interesarle o preocuparle como la entendían los alumnos.

En su discurso pedagógico es un aplicador de reglas recontextualizantes, porque sólo se remite, ya no a reproducir sino a repetir textualmente el contenido de un libro.

Lo siguiente es un extracto del contenido transmitido por el profesor S:

P: "...Seguimos con los puntos, la cuarta razón por la cual los neuróticos son tan graves como los psicóticos, es el costo social. Con los

psicóticos se gasta de psiquiatría, hospitalización, y todos los gastos que resulten de esto, como son sueldos, gastos, comida, intendencia, etc. Antes duraban mucho tiempo internados los psicóticos, pero ahora, gracias a los psicofármacos, el paciente no necesita estar muchos años internado, a su vez disminuyó su costo social. Sostener una cama en un psiquiátrico actualmente sale en \$25,000.00 diarios. Si es público la sociedad paga, con los impuestos, si es privado pagan los familiares. El neurótico tiene mas costo social, porque en el IMSS, por ejemplo, un neurótico obrero, nadie lo quiere por problemático, se le tiene que incapacitar y esto tiene un costo social alto. Hay muchas incapacidades neuróticas en México. El hecho de que se suiciden trae costo social a los familiares. La mayoría de los accidentes de tránsito es producida por conductas neuróticas, esto trae costo social muy alto. La mitad de las muertes violentas es por accidentes de tránsito. Otro factor importante son los accidentes en general. ¿Alguna vez les han dado algo sobre la psicología de los accidentes?"

Ante esta interrogante los estudiantes no participan

verbalmente.

P: "Este es un punto muy importante para estudiar. Por ejemplo, si un obrero se corta la mano en una máquina de la fábrica, dice la gente: ¡Hay pobrecito!, pero realmente el obrero tuvo la culpa, por distraído. Por lo anterior es que los neuróticos traen más costo social que un psicótico. La quinta razón por la que las neurosis son tan graves como las psicosis es la Duración, antes los psicóticos eran crónicos, no se curaban. Actualmente, gracias a los psicofármacos, ha cambiado este punto. El psicótico ahora muestra remisiones. Puede hacer vida social temporaria, se adaptan más socialmente. El neurótico siempre es así, nunca necesita internarse pero nunca se cura, los psicofármacos a veces es peligroso usarlos en los neuróticos, crea dependencia y además no le quita los síntomas, no se curan. Los psicóticos bien tratados en tres meses remiten. Los neuróticos no. Por ejemplo, el caso Dora de Freud, aunque la trataron sobre un problema de histeria, llegó a vieja, pero histérica. Desgraciadamente los libros no son actuales, traen conocimientos que antes eran válidos, pero ahora no. Por eso les digo esto, que es actual, no viene en

los libros. ¿Qué se les ocurre de esta primera parte?"

E: "En el caso Dora, ¿Qué falló entonces si el psicoanálisis es especial para ese caso?"

P: "El psicoanálisis era el comienzo de este método, tal vez el tratamiento no era el adecuado, tal vez ahora sea distinto, ya ha mejorado. La segunda razón es que el psicoanálisis no cura todo, no es mágico. Tercero, las neurosis son crónicas".

E: "¿Entonces cual es la opción para los neuróticos?"

P: "Tener control de medicamentos para que no haya adicción".

E: "Eso lo entiendo, ¿Cómo deben abordar las neurosis los psicólogos".

P: "En el psicótico grave no actúa el psicólogo, en el psicótico agudo actúa un poco con la familia. Su campo verdadero es en los neuróticos. Ya es hora de irse, nos vemos la clase que sigue".

En otra clase comenzó ante la pregunta de una alumna, de por qué atacan Freud y la Organización Mundial de la Salud al sexo femenino.

P: "...uno de los puntos básicos de Freud en general y de sus contribuciones es que fue el primero en hablar de psicología evolutiva, el hombre pasa por una serie de etapas que no son biológicas, sino psicológicas y señaló 5 o 6 pasos fundamentales, desde el nacimiento hasta los doce aproximadamente, las llamó etapas del desarrollo psicosexual, sexualidad no es lo que conocemos como introducir un pene en la vagina, se tiene 580 millones de pesos de presupuesto aquí ¿y no hay gis?, bueno, la primera etapa del desarrollo psicosexual es la etapa Oral, de 0 a 2 años, después vendría la etapa Sádico Anal, de los 2 a los 4 años, después la etapa Fálica, de los 4 a los 7 años, después la etapa Latente, de los 7 a los 11 o 12 años, después está la etapa heterosexual, entre los 13 y 15 años, es una etapa normal de gusto por el sexo opuesto. En la primera etapa es una etapa receptiva, la segunda es agresiva, la tercera retentiva y la cuarta expulsiva. Decía que lo psicológico cambiaba muy parecido a lo biológico. La primera etapa que es la oral seguiría los límites de la biológica, pero las demás son más rápidas que la biología. En la última, psicológicamente cambiamos antes que

lo biológico, todavía en la 2, 3 y 4 se va parejo con lo biológico, no es clase de psicoterapia, ni una clase de neurosis psicoanalítica, pero damos lo más sencillo de la teoría de Freud. Para tu pregunta, en la etapa fálica, es la etapa central donde se marca el destino del hombre, si se desarrolla bien se logra un hombre psicológicamente sano, pero si resulta mal se desorganizan las dos últimas, se vuelve un hombre neurótico o incluso psicótico. Lo que ocurre en la Fálica, suceden cosas muy complejas, para Freud en esta etapa nace la angustia, que es muy desagradable en el hombre y la mujer, Freud hace una diferencia en el hombre es una angustia de castración, temor de ser dañado de su pene, en la mujer dice Freud que surge algo que no es objetivo, uno tiene miedo de que se le caiga y la otra tiene envidia del pene. Para Freud, hasta que el hombre muere sentirá la angustia de castración, aunque tenga siempre pene, por ejemplo, si lo deja su pareja, esposa, pensará que lo dejan porque no le gusta su pene, aunque haya sido por otra razón. En la mujer se soluciona más fácil, ¿Cómo resuelve la envidia del pene? según Freud, Freud tenía mucha imaginación, decía

que teniendo un pene, y en la maternidad, al parir, el tener algo entre las piernas, simbólicamente es un pene, y así soluciona sus problemas. Por ejemplo, una mujer se puede acostar con mil y un hombres y siga teniendo su angustia, pero mejora mucho al tener un hijo. Por eso la solterona es neurótica, aunque haya conocido 500 penes, porque no son suyos, seguirá sintiendo envidia del pene. ¿Qué se les ocurre?

E: "Entonces desde este punto de vista, ¿Cómo entiende Freud la normalidad?, no me queda claro, por ejemplo, que el complejo de castración en el hombre, ¿va a vivir siempre con el?"

P: "Por eso en el hombre, reciente mucho más una traición sexual que la mujer, influyen aspectos sociales".

E: "Pero la normalidad según Freud ¿es tener potencia sexual?"

P: "Si, para Freud el hombre que no tiene relaciones sexuales esta mal. ¿Qué otra cosa se les ocurre? Nada, lo importante no es repetir un libro, sino decir cosas nuevas, el que falta se pierde de esas cosas que decimos

aquí, lo que cuenta".

Lo que se aprecia es que el contenido que transmite este profesor está influenciado por su formación médico-psiquiatra. Utiliza una versión autorizada en la cual asume una actitud expresiva que si bien está basada en su experiencia, se vincula parcialmente con la práctica profesional, dado que analiza un aspecto, en este caso la neurosis, desde una sola perspectiva, limitando así el conocimiento que adquieren los alumnos.

Presenta nociones triviales y del conocimiento común, es decir, sólo transmite información que en asignaturas anteriores se repite semestre tras semestre, como lo es la teoría de Freud (y sólo nociones, porque no se imparte a fondo), sin analizar, discutir o hacer una reflexión crítica de la misma, aspecto que se ve claro cuando los estudiantes le cuestionan dudas y éste responde, pero de manera incongruente, ya que no le da orden y sentido a las mismas. Además la transmisión de sus contenidos es unidireccional e informativa, más que formativa, es decir, no proporciona elementos prácticos que les sean de utilidad a los estudiantes en su práctica profesional.

Su discurso pedagógico es recontextualizante, ya que sólo difunde e interpreta el pensamiento y el discurso elaborado por otros autores. Por otra parte, su lenguaje es egocéntrico porque no se interesa en que los alumnos comprendan su contenido, sólo se limita a exponerlo en forma de monólogo.

CONCLUSIONES

Los contenidos y relaciones entre los sujetos no se presentan de manera homogénea en la escuela, ya que esos conocimientos no se transmiten siempre de la misma manera con todos los profesores y alumnos; cada clase es diferente a las demás, y si bien los profesores se basan en contenidos estipulados institucionalmente, lo que imparten es finalmente una reelaboración particular del contenido que está en función de la competencia cognoscitiva de los profesores y alumnos, que al interactuar definen la dinámica a seguir, consciente o inconscientemente (24).

Por otro lado, los profesores 1, 2 y 5 no vinculan prácticamente el contenido con el mundo extraescolar, particularmente los profesores 1 y 5 transmiten los conocimientos de manera incoherente, sin sentido, no relacionales y fragmentados, ya que los transmiten sin un orden y de manera sincrética. Los profesores 2 y 4 siguieron una secuencia coherente, lógica y ordenada en la transmisión de sus conocimientos, pero vinculan el conocimiento de manera parcial, ya que el profesor 4 abarca únicamente una perspectiva, y el profesor 2 sólo da algunos aspectos de varias teorías sin profundizar y con mínima relación integral. El profesor 3 logró tal vinculación, orden y coherencia en los contenidos impartidos.

(24) Edwards, 1985.

Los profesores 1, 2, 4 y 5 le asignan al contenido una función instrumental, esto es, lo imparten sin conocer como sus alumnos aprenden y entienden tal contenido, conciben a los alumnos como sujetos receptivos. No obstante, el profesor 3, muestra interés por el cómo aprendieron y entendieron los alumnos los contenidos, haciéndolos participes de su propia formación académica.

Lo anterior trae como consecuencia, que los profesores 1, 2, 4 y 5, reflejen incapacidad para utilizar el contenido, es decir, denota que su trabajo extraescolar (si es que lo tienen) no establece una relación con las materias que imparten. Sin embargo, el profesor 3, demuestra su capacidad para manejar y aplicar el contenido que transmite.

Si consideramos al contenido académico como una co-producción, significa que los profesores no son los únicos que transmiten el conocimiento a los estudiantes, sino que éstos también contribuyen a su reproducción o producción (25). Sin embargo, en el caso de los profesores 1, 2, 4 y 5, dicha co-producción no se presenta desde esta perspectiva, pues los contenidos que transmiten obedecen a un modelo tradicional de comunicación que se basa en la transmisión unidireccional y vertical de conocimientos, en forma de monólogo, en donde se le da más importancia a la información y en el cual los papeles del emisor y del receptor han sido determinados, esto es, los profesores

(25) Charles, 1988.

asumen el rol de emisor, y los estudiantes adoptan el de receptor, por tal motivo, los estudiantes generalmente no participan verbalmente, además de que este proceso se desarrolla conforme a las condiciones institucionales que establece la escuela, es decir, el hecho de que los profesores tengan que dar clases en una aula con 50 estudiantes, implica que éstos se limiten a actuar como recitadores de información y no brinden atención suficiente a cada uno de los estudiantes, los cuales a su vez se convierten en un público que lo único que pueden hacer es recibir o reproducir el contenido que se le transmitió sin tener la oportunidad de fomentar o generar la reflexión crítica (26). Sin embargo, el profesor 3 hizo uso del modelo de co-producción, intentando fomentar a los alumnos el análisis y la reflexión crítica, a través de la discusión y la participación.

Una característica que presentan todos los profesores es que nunca se citan a sí mismos como productores de conocimientos, pues sólo hacen uso de trabajos realizados por otros investigadores, lo que conlleva que su discurso pedagógico sea recontextualizante.

Finalmente, los profesores 1, 2, 4 y 5, no establecen un puente entre un lenguaje científico y uno común, ya que el profesor 1 emplea un lenguaje común, trivial y egocéntrico, el

(26) Larocque, 1988.

profesor 2 un lenguaje científico, el profesor 4 hace uso de un lenguaje tópico (textual), el profesor 5 utiliza un lenguaje común y reiterativo. Este tipo de lenguajes origina que no se compartan significados comunes con los alumnos y que estos últimos no lleguen a un entendimiento total de los contenidos. El profesor 3 fue el único que estableció dicho puente, haciendo uso de un lenguaje académico.

3.4 CLASE: MONOLOGO O DIALOGO

Uno de los procesos que también se lleva a cabo dentro del salón de clases es el de Interacción, en donde profesores y estudiantes establecen diversas formas de relación social.

Por ejemplo, un fragmento donde se puede observar la interacción en clase que establece el profesor 1 con los estudiantes fue:

P: "Hoy vamos a ver algunas corrientes que tienen que ver con el concepto de motivación. ¿Ustedes conocen a Wundt?"

E: "Si, es el fundador del Estructuralismo".

P: "¿Y qué se entiende por Estructuralismo?"

E: "El estudio de las partes de la conciencia".

P: "¿Cuál es su método?"

E: "Es la introspección".

P: "¿En qué consiste?"

E: "En observar a los sujetos en todo lo que hacen".

E: "En entrenar a los sujetos en ciertas tareas".

para luego preguntarles qué sienten, o sea, que ellos mismos expresen sus experiencias".

P: "Bien, otra corriente es la del Funcionalismo. ¿En qué consiste y cuáles son sus principios?"

E: "Estudia la función de la conciencia".

La relación que establece el profesor hacia los alumnos se da únicamente cuando éste los interroga, las preguntas que plantea son unidireccionales, ya que él es el único quien las elabora y evalúa con un simple "¿Qué es, ...en qué consiste?" y "Bien".

P: "Vamos a ver otra instancia que ilustra las pulsiones adquiridas que es la adicción, la cual no es un fenómeno simple sino incluye fenómenos multivariados. Yo les voy a hablar de una adicción que es el alcoholismo, del cual se dice que existe un peso genético. Un factor de riesgo que puede provocar el alcoholismo son los antecedentes sociales ¿Qué es lo que ocasiona que se desarrolle más el alcoholismo en ciudad Nezahualcóyotl que en la colonia Del Valle?"

E: "Una de las causas es el nivel económico, porque en estas zonas, que son marginadas en

cada esquina hay una vinatería y tres kilómetros a la redonda hay una lechería".

E: "El desempleo".

E: "Aquí también se puede hablar de cuestiones de educación".

P: "Bien, ustedes hablaron de variables genéticas, modelamiento, valores, disponibilidad, empleo, educación. Nosotros les atribuímos ciertas características a las sustancias que afectan nuestro comportamiento. Cuando ingerimos una sustancia, hay cambios fisiológicos. Hay dos tipos de adicciones: la psicológica y la fisiológica, en la primera no hay una dependencia física, esta adicción la hemos aprendido porque se hace referencia a la atribución, hablamos de dependencia fisiológica cuando se incorpora la sustancia en nuestros procesos metabólicos. Los patrones adictivos pueden ejemplificar entonces las pulsiones aprendidas".

Se puede apreciar claramente la triada pregunta-respuesta-reacción (27), donde el profesor tiene la última palabra sin retomar las respuestas verbales y no verbales de los alumnos para fomentar el diálogo y la discusión del tema. Asimismo, las respuestas de los alumnos se caracterizan por ser del sentido común.

P: "...La motivación del logro se refiere a que cuando el hombre se va socializando le intereza obtener otras metas ¿Qué entienden por logro?"

E: "Conseguir cosas".

P: "Con esto acabamos la primera unidad del curso ¿Quieren que hagamos el examen?"

Es: "Si".

P: "¿Que día?"

Es: "El miércoles".

P: "No, a mí me gustaría que fuera el jueves

(27) Los turnos que profesores y estudiantes emplean, establecen la posición y las características de la relación educativa y comunicativa que se establece entre ellos. Comúnmente, esos turnos se llevan a cabo por medio del patrón pregunta-respuesta-reacción, como lo denomina Millán (1989), en el cual encubiertamente el profesor transmite determinados contenidos y dirige las preguntas de los alumnos hasta donde decida. Por lo general, es el siguiente hablante, comentador y evaluador único de las preguntas y las respuestas de los estudiantes.

para aprovechar las dos horas del miércoles, ya que una hora no es suficiente para dar la clase, se me hace muy corto el tiempo".

E: "Pero es que el jueves tenemos otros exámenes".

P: "Pues si quieren lo dejamos para la siguiente unidad, lo cual implica que se acumule más información".

E: "No, porque mejor no aprovechamos una hora del próximo miércoles para el examen y la otra para la clase".

P: "Ya les dije (reflejando una actitud de fastidio) que me gustaría que fuera el jueves para aprovechar las dos horas del miércoles, entonces que sea dentro de quince días que es jueves".

Los estudiantes no continuaron opinando, ya que el profesor se levantó del escritorio dando por terminada la clase.

Se observa una marcada autoridad del profesor cuando es el único que controla la clase y decide su finalización independientemente de que se haya llegado a una comprensión o acuerdo en la misma. Encubiertamente se presenta flexible ante los estudiantes al pedirles opinión de cuando quieren presentar

el examen, sin embargo su fin último fue imponer y establecer su punto de vista.

La interacción se presenta de manera vertical y no dialógica, donde sólo hay intercambio de información sin llegar al entendimiento (28).

Lo siguiente es un ejemplo de interacción en la clase del profesor 2:

P: "La parte de la percepción del artículo de Linaza es muy importante, ya que algunos psicólogos norteamericanos se han dedicado a este problema ampliamente. Por lo cual, sugiero si no lo han leído, que se lea en el salón, por favor que lo lea Gabriela".

En toda la clase leyeron diferentes alumnos. El profesor interrumpía en aquellos párrafos que le parecían necesarios profundizar con sus argumentos, sus intervenciones fueron las siguientes:

(28) La participación, es un factor esencial que debe tomarse en cuenta dentro de la clase, si se le concibe como un acto de comunicación horizontal y dialógico en el que profesor y estudiantes estén dispuestos a ser flexibles en sus turnos y roles que desempeñan durante la clase. En este sentido, la participación no sólo implica intercambio de información o la intervención verbal de los estudiantes, sino una acción apoyada en el diálogo con el fin de llegar a un entendimiento.

P: "A Bruner le interesa saber cuales son los orígenes de como el niño empieza a entender el estado de cosas existentes. Bruner y Piaget en realidad no llegaron a conjuntar puntos de vista, pero Bruner fue profundamente influido por Piaget, gracias a él, su trabajo tiene un gran sentido".

En esta clase, profesor y alumnos no establecen el diálogo, ya que la actividad que el profesor implementó fue la lectura del capítulo de un libro, situación que impidió que ambos participen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto que no exista un conocimiento compartido.

P: "¡Qué tal!, ¿Leyeron? ¿Qué entendieron?, Ahora Gaby no ha venido verdad, ¿Qué está enferma? hasta se siente su ausencia". (Se refiere a una alumna a la que constantemente toma como referencia para iniciar la clase).

E: "En lo que yo entendí acerca del surgimiento del lenguaje, se evidencia la existencia de varias concepciones, el lenguaje tiene que ver con la cultura, es una adquisición social, entonces, desde este punto de vista tiene que ver con la sociedad".

P: "En la posición de Chomsky se dice que la

psicología hasta los años 70's no ha dado respuesta al problema del lenguaje, habla de una posición epistemológica, filosófica, para argumentar el porque del lenguaje innato".

E: "Siento que el trabajo de Chomsky y el de Piaget son muy extremistas, me parecen muy diferentes".

P: "¿Por qué creen que Chomsky llegó a esos extremos en los años 60's? Chomsky salió en contraposición al sistema conductista y es curioso porque todas esas oposiciones eran hacia el norte. El punto más débil del conductismo, está al no poder explicar el porque se llega a producir el lenguaje, querían que los niños aprendieran a hablar a los 3 años, frente a una idea de llevar el lenguaje al laboratorio. Lean unos 10 min. Para que agarren ánimos y después le seguimos, ¿si?".

Es: "Si".

P: "Está un poco más complejo lo de Bruner que lo de Manuel de Vega, ellos también critican la concepción del conductismo".

La interacción se da a nivel del patrón pregunta-respuesta-reacción, en donde el profesor es el único comentador y evaluador de las participaciones verbales de los alumnos, por lo que no se presenta el diálogo.

P: "Les explicaba ayer sobre la utilización de algunos modelos para el estudio del funcionamiento de la información, recurriendo a una analogía a través de la computación que ayuda a la clasificación y uso de la información en forma ordenada. La relación que existe entre el lenguaje oral y escrito es un problema. El problema de Chomsky va a servir mucho a los investigadores para el diseño de sus modelos que tienen que ver con la comprensión de esa relación entre lo oral-escrito".

E: "Maestra ¿Competencia es como decir capacidad?"

P: "Podríamos decir que si, ya que tenemos una capacidad innata, de ahí partiremos para entender el lenguaje que existe en nuestro medio, porque el lenguaje tiene sus reglas: sujeto, verbo y complemento. Si una persona dice: ¿Cómo estas? yo no le voy a responder que fea estás; comunmente por regla gramati-

cal le voy a decir: bien o mal ¿Ahora si ya te quedo claro Guadalupe?"

E: "Si".

P: "¿Cómo me explicarían lo que es comprensión?"

E: "La comprensión es por ejemplo, cuando el niño sabe como abrir la puerta, pero no sabe como expresarlo".

P: "Bien, les quiero comunicar que aunque el semestre se termina el 19 de Agosto, nosotros vamos a continuar una semana más, por último, para el jueves estudien el capítulo 5".

No ofrece respuestas explicativas y argumentativas en relación a las preguntas que le presentan los estudiantes, sólo hay intercambio de información, la cual se transmite en forma fragmentada y vertical.

La dinámica de interacción con el profesor 3 se presentó de la siguiente manera:

P: "La ideología imperante va a ser la de la hegemonía. El que una persona tenga un idioma más del propio, implica un status más alto

¿Qué es un objetivo explícito?"

E: "Aquel que es conocido por el estado".

E: "El objetivo explícito plantea las formulaciones, el medio, el impacto".

P: "Son aquellos que se formulan jerárquica y abiertamente, como el impacto, la cobertura, el logro. Los objetivos explícitos dentro del sistema educativo son la cobertura y el logro académico, dentro del sistema social son la producción, empleo y mercado de trabajo y dentro del sistema cultural son la ideología que abiertamente se transmite. El objetivo de la educación es dar cobertura a toda la educación básica entre 6 y 14 años. Me gustaría que habláremos en relación a la cobertura".

E: "Se espera que toda la población asista a la escuela y la termine, se supone que un 46% de las zonas rurales debe tener educación básica, pero sólo un 25% asiste a la escuela. Aquí el autor Muñoz Izquierdo dice que tal vez en 1995 se alcance un 75% de cobertura".

P: "Lo importante es dilucidar porque las contradicciones entre los datos. El Estado

tiene como obligación cumplir el objetivo explícito de cobertura. Nos hacen creer que se cubre la demanda y no la necesidad. Unos de los problemas ha sido la deserción. Debe haber igualdad de oportunidades, pero Muñoz Izquierdo plantea que en la educación lo importante es garantizar la igualdad de permanencia".

E: "Creo que algo importante que influye para que los niños no asistan a la escuela es que se supone que la educación es gratuita, pero los uniformes, las mochilas, etc., también deberían ser proporcionadas por el Estado. En la deserción se hechan la pelotita la familia, la sociedad y el Estado".

P: "No podemos acusar al sistema educativo de la responsabilidad social, pero tampoco es la panacea. El cambio social se va a dar a partir de la concientización. Terminamos con cobertura y tenemos que irnos más rápido con lo demás. Nada más se quedan las personas que participaron..."

Con este profesor, se aprecia que la interacción se presenta cuando empieza a interrogar a los alumnos, generando la participación verbal, en la cual a través del diálogo, no sólo

hay intercambio de opiniones, sino conocimientos compartidos que los llevan al entendimiento. Además, el patrón pregunta-respuesta, se presenta de manera horizontal, es decir, el profesor no es el comentador y evaluador último, sino mediador de las participaciones verbales de los alumnos (29).

P: "...¿Qué es el aprendizaje?".

E: "Con respecto al aprendizaje yo quiero decir que a pesar de que a lo largo de toda la carrera más o menos nos han dicho lo que es el aprendizaje, yo entiendo que es un proceso dinámico de ciertos conocimientos que se adquieren a través de la experiencia".

P: "Me encantaría que nos estuvieran filmando para que pudieran verse, yo les quisiera decir que es importante para mí, cumplir con mis objetivos. No he visto a ninguno tomando nota de lo que hablan sus compañeros, es decir, que sólo toman nota de lo que yo estoy diciendo y la polémica que ustedes desarro-

(29) Este acto comunicativo conlleva implícitamente una relación social que refleja tanto el contexto institucional, como la situación personal y social de los interlocutores educativos. Sin embargo, no se trata de separar, marcar o delimitar los turnos de participación, sino de que exista entre el profesor y los estudiantes, en palabras de Habermas: "...una distribución coordinada o simétrica de oportunidades para seleccionar y emplear actos del habla, cuando haya igualdad efectiva de oportunidades para asumir los roles del diálogo..." (Citado en Charles, 1988).

llan no la anotan".

E: "Es porque no estamos seguros, sólo cuando usted anota algo en el pizarrón es cuando creemos que decimos las cosas correctamente".

P: "Si hubiera aquí una persona que supiera taquigrafía y anotara todo lo que se discute aquí, sacaríamos una ponencia, un artículo. Es muy importante saber cuales son los momentos en los que se da el aprendizaje".

Es claro que tanto el profesor como los estudiantes son partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje-entendimiento, ya que durante la clase hay flexibilidad entre los turnos y los roles que cada uno desempeña, sin pretender imponer un punto de vista, sino de llegar a un acuerdo mutuo.

P: "Si decido dar recursos a la alfabetización ¿Qué pasa?"

E: "Al niño le estoy quitando la oportunidad de continuar sus estudios, pero al Estado esto le representa una gran fuerza de trabajo".

E: "No se esta cubriendo el total de la población, entonces van a ver mas adultos que van a costar mas trabajo alfabetizar".

E: "La medida de alfabetizar sólo va a ser un paleativo, ya que en vez de solucionar el problema dando educación a la mayoría, lo que hacen es incrementar la desalfabetización".

E: "Yo tengo duda sobre el subempleo o el desempleo, en el sentido de que si es bueno para el sistema".

E: "Si le conviene que haya desempleados, porque de esta manera hay una mayor demanda de trabajo".

E: "Así se puede manejar más al pueblo".

E: "La burguesía necesita gente que no sea consciente para pagarle menos".

P: "Déjeme recapitular para llegar a algo más conclusivo. Al sistema político mexicano en lo legal no le conviene, pero en el hecho le conviene, porque somos un país dependiente económicamente y porque hay un menor costo en la mano de obra".

E: "Al sistema le conviene que se dé el desempleo, pero todo lo que el Estado cree como conveniente tiene un límite en el cual la gente ya no puede aguantar".

P: "Aquí la problemática es tan amplia que no

podemos hablar de que si le conviene o no al sistema. Les voy a dejar una tarea muchachos para este viernes, quiero que hagan un ensayo sobre los sistemas de control que se ejercen dentro de la obra: De la Calle".

Finalmente, de este profesor se aprecia que los interlocutores tienen la misma oportunidad de manifestar sus roles de participación en el diálogo, en donde el profesor se caracteriza por dar respuestas concretas y lógicas ante las preguntas de los alumnos con base en la información que se ha discutido y analizado en clase, de tal modo que no se fragmente el conocimiento, sino que se construya por medio de la reflexión crítica.

Lo siguiente es un fragmento de la interacción que se estableció en la clase del profesor 4:

P: "¿En qué consiste la terapia, cuáles son sus objetivos a diferencia de una asesoría?"

Ningun estudiante participa verbalmente.

P: "¿No lo tienen en sus apuntes ni en su mente?"

E: "El terapeuta atiende problemas patológicos y el orientador no".

P: "¿Por qué hablamos de un enfoque educativo?"

E: "Para que la gente alcance sus metas".

P: "Ajá, nosotros como orientadores vamos a considerar que lo que le falla al cliente es la técnica para afrontar sus problemas, tratamos de que haya un cambio de conducta y ésto es aprendizaje y por lo tanto esta relacionado con la educación, porque vamos a dar técnicas ¿Se trata de tratar o adiestrar al asesor?"

E: "Hay que tratar":

P: "¿Por qué?"

E: "Porque ¿adiestrarnos? (se ríe)".

P: "Adiestrar significa capacitar, ¿entonces?"

E: "Las dos cosas".

P: "Exactamente, es por eso que su actividad debe ser dinámica, en la medida en que se aprenden las destrezas, se asimilan y se capacita al asesor. Pero lo que les falta es leer sus notas".

Lo que resalta en este proceso de interacción, es que la clase sigue el patrón pregunta-respuesta-reacción, en donde los turnos

de intervención se presentan en sentido vertical y sin diálogo, ya que el profesor es el último comentador y único evaluador de las participaciones verbales de los alumnos.

P: "En la orientación psicológica se permite retomar de otras corrientes lo que pueda ser de utilidad. Se critica mucho esto por otros autores, pero aquí si es válido para abordar al sujeto".

E: "¿Se van a tomar pedazos de todas las teorías?"

P: "No, nos vamos a apoyar en ellas. Por ejemplo, en ese modelo se habla de la teoría de la personalidad, ¿pero cuál teoría?, de todas. Otro ejemplo son los principios del aprendizaje, casi siempre los tomamos del conductismo, se toman puntos que nos puedan ayudar para atender al cliente. Según Egan, hay una crisis de ayuda en los profesionales, en donde se quiere dar ayuda sin ninguna capacitación".

E: "¿Sólo en las profesiones?"

P: "Si, trabajadores sociales, abogados, sacerdotes, por ejemplo los médicos muchas veces son muy buenos, saben curar enfermeda-

des, pero no saben tratar a los clientes. Es importante que en el proceso de orientación se trate a la persona y no al problema".

E: "¿Entonces hay que ver que cada persona tiene un problema diferente?"

P: "Sí, por ejemplo, le llega un cliente y lo trata según el problema, como si existiera una técnica especial para tratar al problema. No vamos a resolver problemas, vamos a dar técnicas para que la persona solucione problemas. Se debe respetar a la persona, no ser autoritario, porque no aprenden a solucionar problemas".

En esta parte, el profesor no genera la participación verbal, ya que las intervenciones de los alumnos sólo son dudas del tema, que no son tomadas en cuenta para continuar o fomentar el diálogo, por lo tanto no hay discusión o análisis en la clase, sino intercambio de información.

P: "Vamos a revisar un poquito lo que habíamos visto sobre el retrato del orientador y luego vemos el capítulo 2. ¿Cuál es el retrato del que se adiestra?"

E: "Debemos cuidar nuestro cuerpo, leer activamente, leer mucho, estar autorrealizado, que

E: "Si me gusta la forma en la que el profesor expone la clase".

E: "Es muy ameno".

E: "El es agradable, si estudias lo que él deja y resuelves la guía si pasas, yo recomiendo cursar la materia con él".

E: "Algunas cosas que decía el maestro eran interesantes, pero no las preguntaba en el examen, así que tenías que estudiar lo que venía en el libro y contestar a fondo lo que contestabas en la guía".

Los comentarios hacia este profesor denotan más aceptación que rechazo en cuanto a su persona, no obstante, en relación a su papel docente el único aspecto que resalta un alumnos es que sólo algunos conocimientos que transmitió solían ser interesantes en el momento de la clase, pero que no tenían relación en el momento de evaluación. Es decir, los alumnos aceptan más al profesor por su forma de ser (ameno, agradable) y no por su competencia en la docencia.

Con el profesor 2 los alumnos tuvieron 20 clases, las cuales se observaron en su totalidad, de las 28 que tenía que cubrir, durante tres hrs. semanales en dos sesiones, registrando así un total de 30 horas. Se evaluó el curso por medio de un trabajo final, cuya calificación dependió de la calidad y argumentación verbal del mismo, independientemente de las asistencias y participaciones de los alumnos. De 40 estudiantes inscritos en la

asignatura, 12 asistieron regularmente a las clases, y 20 presentaron trabajo, reprobando uno. De 4 textos propuestos inicialmente, sólo se revisaron 3. A continuación presentamos las opiniones más significativas de los alumnos sobre el profesor:

E: "Me han comentado que el profesor es muy difícil".

E: "Es muy bueno en sus clases, es comprensivo porque nos dejó asistir al mitin de Cuauhtémoc Cárdenas, es un maestro CEUista".

E: "Da muy bien sus clases, antes estaba tomando clases en otro salón y una de las razones por las que me cambié fue porque quería tomar clases con este maestro".

Las opiniones que se obtuvieron para este profesor se inclinan a considerarlo como un profesor flexible, dado que permite a los alumnos asistir a eventos políticos y académicos que se presentaban paralelamente a sus clases; lo conceptualizan como un profesor competente en la docencia.

Con lo que respecta al profesor 3, impartió 30 clases, de las que se observaron 26, de las 40 que tenía que cumplir, repartidas en tres sesiones semanales de una hora cada una, cubriendo 26 horas de observación. Cabe mencionar que cuatro de las clases en las que no se presentó, se debió al hecho de que asistió a un curso, y las restantes, fueron actividades a las que los alumnos asistieron fuera del aula, como lo son mítines y marchas. La forma de evaluar fue con base en las participaciones verbales de

los alumnos y entrega de reseñas, acreditando 7 con MB, de 45, y los restantes tuvieron que presentar un examen final, donde la mayoría acreditó con B. Todos los artículos estipulados se revisaron. Las opiniones de los alumnos sobre el maestro fueron las siguientes:

E: "No me parece la forma de calificar del maestro, porque no toma en cuenta que muchos de nosotros somos introvertidos".

E: "Siempre es muy cumplido".

E: "Se ve que tiene mucha experiencia y conocimientos".

E: "El profesor da su clase de manera crítica pero a veces parece algo dogmático".

A este profesor se le valora su dominio en el área y su facilidad en la transmisión de conocimientos, así como su interés y gusto por la docencia. Sin embargo, los alumnos que no solían participar verbalmente manifestaron en algunas ocasiones que el profesor no tomaba en cuenta los motivos por los cuales no intervenían en la clase.

El profesor 4 impartió 13 clases, de las que se observaron 11, de las 15 que fueron programadas, para darse una vez por semana en dos horas, observando un total de 22 horas. El curso se basó en un libro, cubriéndose sólo el 50% del mismo. Se aplicaron un total de 5 exámenes, acreditando la materia el 70% de los

estudiantes con la calificación de MB y los restantes con B y S, con la opción de presentar reposición de los exámenes no acreditados. A continuación se presentan los comentarios más representativos que hicieron los alumnos sobre el profesor:

E: "Me cae muy bien el profesor, es simpático".

E: "Es muy buena onda, pero los exámenes no me gustan por ser de memoria y extensos".

E: "Se ve que le falta experiencia como orientador, y eso de pedirnos entrevistas en poco tiempo está mal".

Los alumnos de este profesor opinaron más sobre sus características personales que académicas, identificando que carece de habilidades en la docencia y no es congruente con la materia que expone.

Por último, el profesor 5 debió impartir 28 clases, de las cuales dió 15 y se observaron 12. Repartidas en tres horas semanales en dos sesiones, registrando un total de 18 horas. Cubrió todo el programa establecido y para asignarles una calificación a los estudiantes les tomó en cuenta la exposición de su trabajo, por medio del cual obtuvieron todos MB independientemente de las asistencias y contenido del mismo. Los estudiantes expresaron los siguientes puntos de vista:

E: "Es un pésimo profesor, me inscribí con él porque era con el único que se me facilitaba el horario".

E: "Es muy informal".

E: "En algunas de sus clases se quedaba dormido, es que ya está muy acabado".

E: "El profesor está loco, quiere que haga un resumen del libro de Karen Horney y que saque en cinco cuartillas lo más importante, está loco, el libro consta como de doce capítulos, ya ni de cuartilla por capítulo, ya no sé lo que el profesor considere como importante".

E: "Hay que decirle al profesor que exponga él".

E: "No va a querer, su dinámica es que nosotros expongamos".

E: "Es que hay que decirle que no falte, hemos perdido muchas clases y aparte no está bien como va a calificar".

E: "Pero todos hay que decirle algo, porque a veces alguien habla y los demás se quedan callados".

E: "Si hablamos, pero que alguien comience a hablar".

E: "O nosotros damos el tema aunque no esté el profesor y hay que darnos las copias antes de exponer para poderlas leer antes y discutir las, porque eso de darlas el mismo día no se puede crear una discusión".

E: Es que ya nos quedan muy pocas clases, las clases se terminan el 19 de Agosto, aparte tenemos vacaciones administrativas, en total tenemos como seis clases más y todavía estamos a tiempo de hacer algo".

Llego el profesor y lo anterior que habfan dialogado los estudiantes no se llevó a cabo.

Los comentarios a este profesor reflejan una total inconformidad con la dinámica que emplea tanto para dar su clase como para evaluar. Ningún alumno expresó alguna opinión favorable hacia él, ni en su persona ni como docente.

En general, los Profesores no cumplen con los objetivos que ellos mismos proponen, ya que no imparten todas las clases programadas en el calendario escolar. Esto se debe a ciertas causas o motivos como: eventos políticos y educativos (marchas-mitines), conferencias (seminarios de diagnóstico), inasistencia de los profesores ya sea por cuestiones personales o de trabajo, aspectos que definitivamente repercuten en el rendimiento escolar de los alumnos, ya que disminuyen las horas de enseñanza; aunado al hecho de que el semestre se convierte en cuatrimestre por los periodos vacacionales administrativos e intersemestrales.

Los alumnos aceptan estas situaciones principalmente porque cuentan con tiempo libre para dedicarse a hacer tareas o trabajos

que requieren de prácticas o asistencia a la biblioteca, o simplemente porque tienen la oportunidad de platicar sobre temas extraescolares con sus compañeros.

C A P I T U L O I V

REFLEXIONES EN TORNO AL CURRÍCULUM DE LA FACULTAD
DE PSICOLOGÍA DE LA U.N.A.M.

"La escuela es un espacio cultural caracterizado por una gradación variada de acomodación, contestación y resistencia. Un espacio en el que existe una pluralidad de lenguaje y luchas conflictivas, es también un lugar que colinda con las culturas de la vida cotidiana. En síntesis, un lugar en el que a menudo difieren los maestros, los alumnos y los administradores, respecto a como definir y entender los resultados de la acción educativa" (29).

EL CURRÍCULUM DECRETADO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA U.N.A.M.

La situación en el salón de clases se ilustró retomando de Erickson (30) la metáfora del "juego de ajedrez"; donde el tablero es el currículum y sus objetivos, las piezas el estatus de los actores educativos (profesores y alumnos), y las reglas

(29) Millán, 1980, p. 14.
(30) Erickson, 1986.

del juego que lo gobiernan, los roles de estos actores. No obstante el tablero variará en cada aula, pero bajo la misma estructura y organización básica, asimismo las piezas serán distintas en cada aula y año escolar. Esto es, en cada juego van a existir muchos peones, alfiles y caballos, cada uno con un movimiento particular y diferencial (o relaciones sociales), lo cual hace una dinámica diferente en cada juego.

El curriculum o tablero ha permanecido estático, mientras que la piezas y movimiento han cambiado a lo largo del tiempo, histórica y socialmente, lo cual marca una disfuncionalidad entre el tablero y los actores. Este desfase ocasiona que algunas piezas pretendan cambiar las reglas del juego.

Cuando algunas piezas se salen de los marcos normativos, pueden suceder dos situaciones: a) las demás piezas tendrían que ajustar sus movimientos o acciones a las nuevas reglas del juego, pese a que el tablero continúe siendo el mismo, como lo hizo el profesor 3, llegando así a crear intersubjetivamente un nuevo juego; y b) que las piezas en desacuerdo tratarán de mantener las reglas tradicionales que en algún tiempo les funcionaron y sacar de la jugada a aquellas piezas que alteren lo ya establecido, esto a través de la presión, tomando ventaja o la indiferencia hacia las demás piezas, o el chantaje, ya sea por medio de amenazas encubiertas o manifiestas, como el reprobar a un alumno o quitar espacio en la docencia.

El curriculum de la Facultad de Psicología, no se escapa de esta metáfora, ya que se determinó sin partir de un análisis del contexto social, económico y político de la sociedad mexicana; sin definir previamente a la disciplina psicológica; sin delimitar los aspectos normativos, recursos humanos, económicos y materiales de la facultad; y sin caracterizar el perfil profesional del estudiante (31).

Fue diseñado con base en las leyes de las ciencias naturales, las cuales consideran al hombre como un ente aislado, restándole así su importancia social. De este modo se crea una "Psicología Robinsoniana", como lo denomina Millán y Pérez (32), esto es, una psicología del hombre desclasado, ahistórico y aculturizado (33).

Lo cual deja ver que su estructura y organización o tablero, no tiene suficientes bases lógicas, teóricas y metodológicas con relación al desarrollo del conocimiento científico, sólo fue un acuerdo concertado entre diferentes grupos de académicos o piezas de poder.

Tales situaciones reflejan el carácter desarticulado del curriculum, porque desvincula a la carrera con el mundo extraescolar; por su arbitraria separación entre teoría y

(31) Millán y Pérez, 1987.

(32) Ibidem.

(33) Millán, 1988.

sea observador".

P: "Otra cosa".

E: "Está en vías de desarrollo".

E: "Interesado en el problema de la gente".

P: "Está relacionado con el respeto que hay entre ambos, vamos a ver esto en el capítulo 2. No debemos echarle nuestros problemas al cliente ¿les quedó alguna duda?"

Ante esta interrogante no responden verbalmente los estudiantes.

La clase se dirige por medio del sentido común, sin llegar a un entendimiento. Los turnos de intervención se dirigen hasta donde el profesor decide, tal parece que las preguntas que formula, surgen únicamente para hacer hablar a los alumnos, más no para intentar que la clase sea dinámica y se trascienda del sentido común a la discusión y reflexión crítica entre ambos interlocutores.

A continuación se muestra la forma en que se presentó la interacción con el profesor 5:

P: "La vez pasada hablabamos del papel del psicólogo. La psicología tendrá más campo de acción en los trastornos subjetivos, y la

neurosis es un campo inagotable para la psicología. Yo les decía que a veces puede fracasar el psicólogo, por ejemplo, en las psicosis crónicas, pero con los familiares si puede trabajar, así, puede decidir cuando utilizar psicofármacos ¿verdad? Ahora veamos la primera parte del programa ¿trae la copia?" (refiriéndose al alumnos que le toca exponer en clase).

E: "Si".

P: "Me la da con su nombre".

El alumno se para al frente y lee la fotocopia.

P: "Mire, le falta algo, que es su opinión personal, lo debe traer escrito y repartirlo también a los alumnos. Pero dígalo usted a los alumnos".

E: "Se debe estudiar al hombre como una unidad bio-psico-social".

P: "¿Sobre esto qué se les ocurre?"

E: "¿A qué se refiere con lo mágico? ¿Es posible una psicología científica?"

P: "¿Qué se le ocurre decir a su compañero?"

(Le pregunta al alumno que expuso)

E: "En psicología hay leyes, en la orientación conductual hay y sirven para el hombre. Cada uno es individual y estamos influidos por el ambiente, lo que hace que estemos inmersos en ellas".

E: "Pero eso no es ley".

E: "Fenichel lo habla en sus primeros capítulos, no se puede hacer comparación de la psicología y la física. No se puede estudiar solamente al hombre desde un punto de vista fisiológico, sino hay algo más que él denomina mágico. No se pueden desarrollar leyes generales, pero lo que da Freud es un paso para llegar a una psicología científica".

E: "Debería hablar más la compañera sobre psicoterapia ya que es la práctica de lo que se está viendo. Yo no diría que existe algo mágico y menos en la obra de Freud".

E: "Creo que no debes hablar de una psicología científica, es muy aventurado hablar de eso".

E: "Yo hablo lo que está en el libro de

Fenichel, que sirva o no, no me corresponde, eso se opinaba hace tiempo".

P: "Bueno, está bien, ese es el objetivo, que ustedes discutan. ¿A quién le toca la siguiente parte?"

Como se puede apreciar, el profesor no fomenta el diálogo y cuando interactúan los alumnos, no retoma sus participaciones verbales para llegar a un análisis y conclusión general del material, truncando la discusión que se crea entre ellos.

P: "Les toca dar tema a los alumnos

Pónganse al frente los tres, para que estén listos cuando les toque".

E: "Lo que les voy a exponer es sobre el libro de Karen Horney que se llama El Nuevo Psicoanálisis, en vez de leerse los, se los voy a explicar....."

(Mientras expone el alumno, el profesor se muestra somnoliento, bosteza constantemente, de repente cierra los ojos como si durmiera y cabecea).

E: "No se si tengan alguna duda".

P: "Como ya terminó la hora, mejor la próxima

clase nos vemos temprano para que nos de tiempo".

La relación que establece el profesor con los alumnos es limitada, porque durante la clase sólo hace acto de presencia para pasar asistencia, recoger los trabajos realizados previamente por los alumnos que exponen en ese momento y corregirlos en los aspectos que desde su punto de vista considera relevantes.

P: "Vamos a continuar con los que faltaban de exponer ¿ya les dieron sus copias?"

Es: "No".

El alumno que le toca exponer, le entrega su trabajo al profesor.

P: "¿Por qué a mano?"

Es: "Porque no tengo máquina de escribir".

(Comienza a leer su trabajo).

P: "Le faltó decir un párrafo".

Es: "No maestro, ya lo dije".

P: "No lo ha dicho".

Es: "Bueno, lo digo". (Haciendo un gesto de fastidio).

P: "Pero no me lo diga a mí, a sus compañeros
.... Aquí se volvió a saltar un párrafo".

El estudiante repite lo que el profesor le indica. El profesor esta somnoliento y en ocasiones cabecea. Mientras, un alumno le pide a su compañero un cigarro.

P: "Está prohibido fumar en clase, bastante contaminados estamos, si estamos llevando esta clase se debería saber que el fumar es un reflejo de neurosis de angustia y además es una conducta adictiva, como la heroína".

El estudiante apaga su cigarro y el estudiante que estaba leyendo, termina.

P: "Si no tiene máquina, pague para que se lo hagan, porque así parece un trabajo de primaria, además está muy pobre el contenido, a ver diga ahora su comentario".

El estudiante da su comentario.

P: "Vuélvalo a hacer y pásemelo, aunque no es importante que esté a máquina, si lo es su contenido, pero aún así la presentación es importante. Que pase el siguiente".

El estudiante pasa al frente del grupo y comienza a leer su tema. Mientras este alumno expone, el profesor continúa somnoliento y cabeceando.

P: "La próxima vez hacemos un extracto de lo que se ha visto, nos vemos la clase próxima".

En esta parte, el profesor refleja un total desinterés en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndose manifiesto cuando dormita mientras los alumnos exponen un tema. No se comparten conocimientos y los turnos de participación son del tipo pregunta-respuesta-reacción, donde el profesor dirige la clase hasta donde él decide, siendo así, el evaluador único y último hablante de la clase. Además, los turnos adquieren la característica de ser verticales, donde el profesor se muestra inflexible en su turno y rol que ejerce durante la clase.

CONCLUSIONES

De las interacciones que se dieron en las clases se concluye que los profesores 1, 2, 4 y 5 adoptan en sus turnos el patrón pregunta-respuesta-reacción, en los cuales siempre son los siguientes hablantes y evaluadores de las participaciones verbales de los alumnos, dirigiéndolas hasta donde ellos deciden, independientemente de llegar o no al entendimiento de un tópico o de la clase en general; lo que da como consecuencia que las

El estudiante pasa al frente del grupo y comienza a leer su tema. Mientras este alumno expone, el profesor continúa somnoliento y cabeceando.

P: "La próxima vez hacemos un extracto de lo que se ha visto, nos vemos la clase próxima".

En esta parte, el profesor refleja un total desinterés en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndose manifiesto cuando dormita mientras los alumnos exponen un tema. No se comparten conocimientos y los turnos de participación son del tipo pregunta-respuesta-reacción, donde el profesor dirige la clase hasta donde él decide, siendo así, el evaluador único y último hablante de la clase. Además, los turnos adquieren la característica de ser verticales, donde el profesor se muestra inflexible en su turno y rol que ejerce durante la clase.

CONCLUSIONES

De las interacciones que se dieron en las clases se concluye que los profesores 1, 2, 4 y 5 adoptan en sus turnos el patrón pregunta-respuesta-reacción, en los cuales siempre son los siguientes hablantes y evaluadores de las participaciones verbales de los alumnos, dirigiéndolas hasta donde ellos deciden, independientemente de llegar o no al entendimiento de un tópico o de la clase en general; lo que da como consecuencia que las

interacciones se presenten de manera vertical y sin llegar al diálogo. Además, las preguntas generalmente se presentan de manera unidireccional y sin establecer claramente los turnos de intervención.

El profesor 3 fue el único que rompió con ese modelo, compartiendo conocimiento con los alumnos y generando interacciones horizontales y dialógicas, en las cuales, los interlocutores son flexibles en sus turnos y roles que desempeñan durante la clase.

En las interacciones de las clases que imparten los profesores 1, 2, 4 y 5 sólo existe el intercambio de información, caracterizándose por no ir más allá de los límites marcados por la propia asignatura y sin trascender el sentido común. Por otro lado, no retoman las respuestas verbales y no verbales de los alumnos para fomentar o crear la discusión en grupo, o simplemente para cerciorarse si entendieron o no el material.

El profesor 3 implementó una dinámica que llevó tanto a éste como a los alumnos a ser participes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el único que trascendió el sentido común para llegar a la reflexión crítica y construcción del conocimiento.

Se observa poco interés por fomentar la participación, por ejemplo, ignorando las respuestas de los alumnos, como lo hacen

los profesores 1 y 5; poniéndolos a leer, característico del profesor 2; o simplemente haciendo preguntas fragmentadas para cubrir el tiempo en la clase y atraer la atención de los alumnos, como lo hace el profesor 4. Además, las respuestas que brindan esos profesores a los alumnos no son explicativas ni argumentativas.

Por ende, los actos de comunicación que se dan a través de la interacción en el salón de clases, no sólo implican ideas, palabras, discursos, transmisión de información e intercambio de opiniones, sino de algo más profundo como lo es el entendimiento, que sólo es posible cuando se comparten significados entre los protagonistas y entre éstos, los textos y los contenidos; con el fin primordial de lograr superar la transición del sentido común, de lo no crítico, ni reflexivo, a la reflexión crítica y construcción del conocimiento.

3.5 DESENLACE

El Desenlace es la etapa final que consideramos importante presentar, porque nos permite mostrar algunos de los aspectos cuantitativos y cualitativos que se obtuvieron de todos los registros observacionales. En este sentido, es interesante analizar los objetivos finales que se lograron en las clases, es decir, si se cumplió o no lo que se estableció en el contrato didáctico; así como las opiniones que dieron los alumnos sobre el profesor al final del curso.

El profesor 1 impartió 22 clases, que fueron observadas en su totalidad, de las 29 que tenía que cubrir, las cuales se distribuyeron en 3 hrs. a la semana en dos sesiones, lo que hizo un total de 33 horas observadas de clase. De siete temas propuestos en el contrato didáctico, uno no fue revisado. Hay que decir que dichos temas se retomaron de dos libros únicamente. Evaluó los temas aplicando tres exámenes de opción múltiple, sin tomar en cuenta las guías de estudio y las participaciones de los estudiantes, en contraposición con lo que estipuló la primera clase. De 40 alumnos que presentaron la asignatura, 30 la acreditaron, 8 con MB, 10 con B y 12 con S. Las opiniones más representativas que los estudiantes dieron acerca del profesor fueron las siguientes:

práctica; y por el prevalecimiento de criterios administrativos en la planeación de la docencia e investigación (34), esto es, se creo un tablero sin considerar a las piezas.

Los contenidos curriculares, su recontextualización y
multiplicidad de discursos teóricos. (La división entre
producción, reproducción y distribución del conocimiento).

Existe una brecha entre los diferentes tipos de contenidos con respecto a la clasificación arbitraria del conocimiento, en otras palabras, los contenidos forman barreras entre sí, fragmentando al conocimiento científico y desintegrando las interrelaciones entre los diferentes discursos que manejan los profesores. El curriculum, así, se convierte en un instrumento para la distribución de ese conocimiento.

De este modo, los contenidos son presentados como válidos por los profesores, a través de la autoridad de los profesores, recurriendo (con excepción del profesor 1) a versiones autorizadas. El conocimiento que consideran válido es aquel que no tiene vinculación práctica (como lo hacen los profesores 1, 2 y 5) con las necesidades sociales y la vida cotidiana de los alumnos. De esta panorámica, se deduce que el curriculum de la carrera de Psicología cuenta con contenidos aislados, repetitivos, sincréticos y desarticulados que carecen de

(34) Ibidem.

significado para el estudiante. Esto es, todos los significados del aula son no locales y arbitrarios, no pertenecen a la cultura extraescolar de los alumnos. Sólo el profesor 3 logró vincular el contenido de la materia con la vida cotidiana y el mundo extraescolar.

Los profesores le asignan al contenido una función instrumental, sin atender el cómo es aprendido éste por los alumnos. Un aspecto relevante es que ningún profesor es investigador, por lo que recurren a reglas recontextualizantes; lo cual refleja la carencia de elementos para generarlo y utilizarlo. Este aspecto marca claramente la división entre los productores, reproductores y transmisores del conocimiento.

Por otro lado, al presentarse diversos discursos psicológicos en el currículum, la psicología, como dijera Richardson: "...parece incapaz de presentarse como un todo homogéneo, la falta de reflexión teórica le impide toda posibilidad de coordinación, ofreciendo la imagen de un cuerpo disociado o destruido ...El cuerpo desecho de la psicología obedece a mecanismos psicóticos que ocultan su delirio bajo la apariencia de un discurso racional" (35).

(35) Citado en: Millán y Pérez, 1987, p. 14.

La naturaleza del archipiélago curricular y su relación con el
continente socio-laboral.

Dado que el curriculum de la Facultad de Psicología se estableció sin relación con el mundo extraescolar y la vida cotidiana de los alumnos, actualmente se ha quedado corto, es obsoleto en el aquí y ahora concreto, encontrándose aislado del enorme continente socio-laboral, desconocido para los alumnos y al cual se enfrentan los egresados sin contar con herramientas necesarias para ejercer eficientemente su práctica profesional.

Lo anterior obedece, como se hizo explícito anteriormente, al hecho de que este curriculum se diseñó y planeó ametodológicamente, implantándose sin ser producto de una investigación que fundamente su lógica, en la cual no se contemplaron los factores externos que inciden directamente en la disciplina psicológica, ni los servicios que ésta puede ofrecer a la sociedad y al hombre.

LA NATURALEZA DEL ENCUENTRO COMUNICATIVO DEL AULA

La transmisión que consideran como válida los profesores (con excepción del profesor 3) es aquella que se basa en el modelo tradicional de emisor-receptor, presentándose de manera

unidireccional, vertical y en forma de monólogo; los movimientos de las piezas están predeterminados y se ejecutan al pie de la letra.

Tanto profesores como alumnos no compartieron significados lingüísticos en las clases, por lo tanto los alumnos no llegaron al entendimiento.

Las interacciones que se presentan entre profesores y alumnos siguen el patrón pregunta-respuesta-reacción, en donde el profesor es en general el último hablante y comentarista único de las respuestas y participaciones verbales de los alumnos. Sólo el profesor 3 estableció el patrón horizontal y dialógico con los mismos.

Los profesores no van más allá de los límites marcados por su propio programa de la asignatura, sin fomentar la discusión y la toma de decisiones en grupo. El profesor 3 fue el único que se mostró flexible con el contenido de su asignatura y promovió la discusión y la toma de decisiones en grupo.

El proceso de Enseñanza-Aprendizaje-Entendimiento.

En el aula, los profesores se dedican a enseñar independientemente de si los alumnos aprenden o no, lo cual indica, que el proceso de enseñanza-aprendizaje-entendimiento se lleva a cabo

sin relación, sin unidad, es decir, como proceso independiente en donde ni siquiera se contempla un tercer elemento como lo es el entendimiento.

Para interpretar la radiografía del proceso de enseñanza-aprendizaje-entendimiento, se hace indispensable considerar algunos elementos, tales como el poder, la autoridad, influencia, competencia y legitimidad.

En toda interacción existe una relación de poder, para que el profesor haga hablar a un alumno, lo hace haciendo uso y acopio de una cantidad de recursos, lo cual lo hace tener poder frente a ellos, por poder no necesariamente se entiende como dominación en un sentido maquiavélico, sino poder en el sentido de movilización de recursos. Quien moviliza más recursos adquiere más poder frente a los otros, ya que domina más conocimientos. Esto es importante porque explica el ejercicio de poder de manera legítima que ejerce el profesor sobre los alumnos, y el uso de su autoridad para hacer que los mismos hagan lo que él decida y hasta donde él quiera.

No obstante, cuando se ejerce la autoridad ante el desacuerdo de los alumnos, éstos adoptan una actitud de resistencia, negándose a aprender lo que el profesor pretende, situación que explica algunas de las participaciones no verbales de los alumnos.

De este modo, en la organización del aula, como función análoga a la "Economía Política" (36) se ejerce el poder para obstaculizar la circulación del conocimiento cuya finalidad esencial es mantener el sistema, es decir, entre más se retenga el conocimiento y se impida su circulación, se adquiere poder y autoridad en el sistema o en el aula, originando que el profesor imparta menos conocimientos a más estudiantes, haciendo al conocimiento más selectivo y cosificado.

La enseñanza de la Psicología, entre la trivialidad científica y el cientificismo trivializado, la perspectiva del profesor.

Las nociones de ciencia que transmiten los profesores suelen ser trivializadas al impartir los mismos conocimientos año con año; por ejemplo, presentando fragmentadamente en la disciplina psicológica y en forma escueta, visiones de la teoría de Darwin y de Freud, como son los casos de los profesores 1 y 5, quienes además las enseñan de manera banal, restándole importancia histórica y científica.

Se matiza de científico el lenguaje común, sin embargo, éste sigue siendo trivial, es decir, en vez de que se lleve a los alumnos a un lenguaje académico que sirva de puente entre uno común y uno científico, lo que hacen es intentar presentar hechos científicos en forma amena, pero lo que en realidad se hace es

(36) A decir de Erickson, 1986.

caricaturizar a los mismos, volviéndose un cientificismo trivializado. Un ejemplo de ello es al comentar la biografía de Darwin, en donde se afirma que era un "vagocon mucha lana ...le daba asco la sangre ...que ensambló toda la mugrería que recogió en sus viajes", en lugar de presentar una reflexión sobre el contexto intelectual y social que hizo posible el descubrimiento científico de Darwin.

Rompen entonces el valor científico de trabajos desarrollados por el hombre al paso de los años y que han sido avances decisivos para la historia de la ciencia.

Por otro lado, los profesores al transmitir constantemente contenidos como la teoría del reforzamiento (E-R), o al hablar de que el psicólogo atiende neuróticos, lo que hacen es transmitir obviedades científizadas, sin aportar un conocimiento nuevo o diferente a los alumnos, lo que transmiten es conocimiento común con envoltura científica. No se transmite una idea clara del proceso de descubrimiento científico, que permita al estudiante una comprensión de lo que podríamos llamar el "espíritu científico".

En las clases, ningún profesor hizo referencia a lo que es hacer ciencia o investigación en psicología, de hecho ni explicaron si la psicología es una ciencia; si bien en sus discursos se atreven a mencionarla, nunca presentaron ejemplos concretos de la misma o instigaron a los alumnos a reflexionar

sobre este campo. ¿Será a caso que ellos mismos ignoran el abanico de posibilidades de investigación en la psicología, o que en ningún momento han hecho ciencia?

En este sentido, los profesores consideran que al enseñar psicología apegándose al método experimental, hacen ciencia, sin embargo, como dijera Politzer: "La desgracia del psicólogo es que nunca está seguro de hacer ciencia y cuando la hace nunca está seguro de que ésta sea psicología" (37).

El proceso de aprendizaje-entendimiento, la perspectiva del

alumno.

Por otro lado, las actitudes hacia el conocimiento, por parte de los alumnos, es apática, esto es, consideran al conocimiento que se les imparte (al igual que a las asignaturas) como una serie de obstáculos que se tienen que salvar, sin cuestionarse su utilidad o relevancia profesional, acreditan sus materias como si fuera "borrón y cuenta nueva", esperando y preparándose a saltar los siguientes obstáculos que se les presenten en el siguiente semestre. Contados son los alumnos que realmente se interesan en su formación, pero este interés se ve truncado por la cantidad de tareas que tienen que resolver en las demás asignaturas para "pasarlas" (como comunmente se le llama a la acción de acreditar).

(37) Citado en Millán, 1982, p. 51.

Por lo anterior no cuestionan ni exigen a los profesores que mejoren la calidad de la enseñanza y del contenido (aunado a que desconocen estrategias o contenidos alternativos), por lo que se vuelven cómplices de la ineficiencia académica.

LA NATURALEZA DE LA EVALUACION ACADEMICA

Las realizaciones que se consideran como válidas del conocimiento son aplicaciones de exámenes escritos que evalúan en forma sumativa la memorización (ya que "no hay vuelta de hoja") más que realizar una evaluación de tipo formativa que genere el análisis y la reflexión crítica. El profesor 5 consideró como realización válida la lectura de un resumen, por lo que no fomentó ni la memoria. El único profesor que desarrolló tareas de análisis y reflexión crítica fue el 3.

Este tipo de evaluación no es parte de la cotidianeidad escolar, sólo es un elemento último a considerar, para presentar un justificante de las clases impartidas, y como un elemento certificador para los alumnos de que ya "pasaron".

El carácter fundamentalmente certificador de la evaluación y su
pérdida de significatividad como reflexión de lo aprendido-
entendido.

En congruencia con lo anterior, la evaluación del aprendizaje pierde su valor inherente e intrínseco del proceso de enseñanza-aprendizaje-entendimiento, ya que los profesores no la consideran como referente de lo ya aprendido, para reformular o continuar con su didáctica; los alumnos por su parte, no la consideran como reflexión de lo que aprendieron. Incluso, no se revisan los exámenes o tareas para que el alumno analice lo que es significativo aprender y si este aprendizaje fue significativo, es decir, si representa para él un sentido académico; así como para que se de cuenta de las habilidades que adquirió, como lo logró y como las utilizó en el curso de la clase. En última instancia el estudiante no alcanza a formarse un criterio de lo que se podría denominar excelencia o alta calidad de su trabajo y desempeño.

LA EXCELENCIA ACADEMICA

Lo anterior nos dirige a reflexionar sobre la "excelencia académica", o en otras palabras, cuestionar: ¿el currículum de la Facultad de Psicología promueve la excelencia académica?

Este punto ha generado controversias en autoridades, docentes y alumnos al intentar insertar cambios para alcanzarla, pero que sólo han sido "parches" a la estructura curricular.

No obstante la popularidad de esta palabra (principalmente a raíz del documento propuesto por del Dr. Jorge Carpizo), no se ha adoptado algún criterio de medición que oriente a su puesta en marcha y conceptualización.

Si se considera a la excelencia académica como la acción que dirija al alumno a pensar, formular hipótesis, adquirir estrategias generales y reflexionar críticamente sobre el estado de cosas existente, que le permita la descentración intelectual, el lector se habrá percatado de la respuesta a la interrogante. Luego entonces ¿son los conocimientos que transmiten los profesores a los alumnos significativos para el mundo extraescolar? ¿hay correspondencia entre el conocimiento que se imparte y el continente socio-laboral? ¿será posible que el alumno egrese con estrategias generales para desempeñar un empleo en el mercado laboral?

El hablar de excelencia académica remite la entrada al análisis de las diferentes perspectivas que se tienen de la misma. Para las autoridades, por ejemplo, el término excelencia denota la aplicación de una serie de reformas de contabilidad, tales como la implementación de exámenes departamentales (evaluación estandar), pase automático, tiempo de carrera,

aumento en costos de trámites administrativos, criterios de titulación, elementos que se convierten en un proyecto gerencial, donde la calidad se sustituye por la cantidad y con los cuales se establecen criterios selectivos, estrictos y administrativos, que sirven de filtros para que la menor cantidad de alumnos finalicen la carrera.

Para los profesores, excelencia es la búsqueda de mecanismos de control y de asignación de calificaciones, como lo puede ser la asistencia y puntualidad para tener derecho a exámenes.

Por último, para los alumnos es la ley del mínimo esfuerzo por el máximo beneficio, es decir, con el menor tiempo de estudio, constancia y esfuerzo dedicado a la asignatura, obtener una más alta calificación.

¿Son estas las visiones que promoverán la excelencia académica en el curriculum de la Facultad de Psicología?

El fenómeno del credencialismo (devaluación de títulos).

Todos los aspectos analizados, tales como el "pasar" las materias y la pérdida del significado de los conocimientos, son algunos de los puntos que generan una inclinación sobre la cualificación más que del conocimiento, lo que buscan los

alumnos, son los créditos que les permitan competir en el mundo laboral o les permitan conseguir un puesto modesto en el continente socio-laboral. Como lo afirma acertadamente Dore: "En el proceso de cualificación, el alumno no se preocupa de saber, sino de que le certifiquen la sabiduría. No busca el conocimiento en sí mismo, ni para su aplicación constante más tarde en una situación de la vida real, sino con el fin único de repetirlo de una vez por todas en un examen. Y el aprendizaje y la repetición son únicamente medios para un fin: el de conseguir un certificado que es un pasaporte para un empleo codiciado, una situación, una renta. Si la educación consiste en aprender a desempeñar un empleo, la cualificación consiste en aprender para conseguir el empleo" (38).

Lo anterior significa que los estudiantes se remiten únicamente a aprender mecánicamente, sin cuestionarse el por qué lo aprenden o qué significado puede tener el aprender para su desarrollo profesional, lo que marca la diferencia entre la educación como elemento de prosperidad social y superación personal, y la educación como proceso certificador, donde lo más importante es el "papel" o "certificado" más que el manejo de conocimientos.

(38) Dore, 1983, p. 32.

Esta situación también está motivada por el funcionamiento del mercado de trabajo el cual exige más créditos escolares, independientemente de los requerimientos en conocimiento y competencia intelectual y profesional para desempeñar un trabajo.

El papel del profesor.

Para tal función, es esencial reflexionar sobre algunos aspectos determinantes que influyen necesariamente en estas responsabilidades. Primeramente, ante el crecimiento de la matrícula escolar, se contrató masivamente a personal académico y docente joven sin experiencia profesional, situación que originó una brecha entre lo que se enseña y lo que se vivencia en el mundo laboral, disfunción que provocó la separación entre quienes producían y reproducían el conocimiento, es decir, entre investigadores y docentes, división que provoca serios problemas en el proceso educativo, y cuya calidad académica se ve afectada. Por lo anterior, los docentes necesitan llevar a cabo, como parte esencial de su trabajo, la investigación educativa, actualización y formación docente, en donde no sólo sean reproductores y recontextualizadores de conocimientos, sino integradores y generadores de los mismos (39).

Los profesores necesitan cambiar sus actitudes y modos de entender a la enseñanza, la disciplina que imparten, la docencia

(39) Millán, 1986.

y la universidad; partiendo de un mínimo legítimo de calidad de conocimiento y de interacción comunicativa con sus alumnos.

El papel del alumno.

Si se piensa que la enseñanza ha de proporcionar un ambiente de aprendizaje que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, entonces quizás sería importante que éstos cambiaran de un papel pasivo a otro activo, con sentido crítico y reflexivo de su propio proceso de formación profesional y sobre el papel social que desempeñarán como futuros servidores públicos.

La recuperación de la significatividad del conocimiento.

Es importante que cada uno de los actores educativos, se comprometan a trabajar conjuntamente para llevar a cabo intersubjetivamente una resignificación del conocimiento y la democratización del curriculum.

Esta resignificación implicaría darle un valor cualitativo al conocimiento, concientizarse de la importancia del rol que se sigue en su transmisión y adquisición para el mejoramiento de la sociedad y el desarrollo de la disciplina psicológica.

La democratización se entiende como la participación activa de esos actores en la toma de decisiones sobre los cambios y mecanismos que se generen dentro de la acción educativa, con un sentido transformador y emancipatorio, de tal suerte que sea flexible y dinámico en su estructura y que permita su reestructuración a lo largo del tiempo.

Conceptualizando al currículum y a la enseñanza de manera constructivista, como una relación social intersubjetiva, dirige a un mejor entendimiento de la visión de los mismos, que además de compenetrar a los alumnos en el mundo del saber educativo, también es una compenetración a espacios concretos de la realidad del hombre como individuo y como sociedad.

C A P I T U L O V

LIMITACIONES Y ALCANCES

"Hay quienes sostienen que la explicación de lo complejo parte del conocimiento de lo simple. El problema es que lo simple es precisamente lo que no es lo complejo" (40).

La presente investigación sobre el curriculum de la Licenciatura en Psicología, de la Facultad del mismo nombre de la U.N.A.M., representa un producto perfectible de una aproximación teórico-metodológica, relativamente novedosa. Esto implica someterse a riesgos no despreciables de improvisación y parcialidad, pero también presenta ventajas en la comprensión profunda de fenómenos complejos, como lo es el caso tratado.

La cita que encabeza este capítulo es lo suficientemente sugerente sobre el enfoque metodológico adoptado y el propósito

(40) Burke (1957) citado en McLaren, 1987, p. 301.

del mismo. Tras una lectura cuidadosa de este reporte, es posible identificar enunciados controvertidos, lo cual podría relativizar su veracidad, sin que necesariamente la cancele.

Con el propósito de un autoanálisis crítico, se podrían adelantar una serie de limitaciones del estudio, de lo que tenemos conciencia y que podrían aumentar con la lectura realizada por otros colegas. Sin ser una lista exhaustiva de las dificultades metodológicas, nos percatamos de las siguientes:

1. Parcialidad en la observación de campo. Dada la ausencia de tradición metodológica interpretativa en esta Facultad, fuimos adquiriendo progresivamente la experiencia de observación participante. Esto implicó cierta improvisación en el levantamiento de datos y un sesgo en la atención a eventos confirmantes de las interrogantes de investigación de partida. De modo que nos enfocamos selectivamente sobre la ocurrencia de eventos de interacción entre profesores y estudiantes en el aula. No tomamos notas sobre los eventos circundantes al proceso de enseñanza-aprendizaje-entendimiento.
2. Muestreo sesgado de acontecimientos. Como consecuencia del punto anterior, excluimos eventos que se encontraban fuera de la circunscripción inmediata del aula. Como resultado de esto hay una limitación

en la obtención de una visión estereoscópica del fenómeno de estudio, entre lo que ocurre dentro y fuera del aula.

3. La triangulación entre fuentes de datos; notas de campo, grabaciones y documentos del lugar, que permite una mayor confianza en el proceso de análisis de datos para arribar a la generación de enunciados, no lo logramos plenamente. Sobre todo porque las grabaciones que tomamos fueron insuficientes.

4. No realizamos una negociación del ingreso al aula, para obtener la aceptación de los participantes sobre la realización de este estudio. Justificamos esta ausencia, apelando a la negativa de varios profesores a ser grabados por los riesgos supuestos, reales o imaginarios, que esto implica para ellos. Se puede adelantar, sin que esto nos exima, que es una premisa fundamental de esta aproximación el lograr una negociación del ingreso de observadoras al lugar. Esto se debe a la necesidad de salvaguardar a los actores participantes de los escenarios de posibles riesgos sociales, laborales o académicos. Pese a que no realizamos tal negociación, mantenemos el anonimato de los actores implicados, esto es un paleativo más no lo deseable.

5. Finalmente, la poca información existente sobre el mundo sociolaboral en el que se desempeñan los egresados de la facultad, representa una limitante en el análisis de la funcionalidad profesional de los conocimientos que se distribuyen en las aulas.

A pesar de las limitaciones numeradas, pensamos que el estudio realizado aporta algunos descubrimientos que consideramos relevantes para una mejor comprensión del complejo fenómeno que es el curriculum. Por ejemplo:

- Los conocimientos que se distribuyen en el aula, dado el carácter recontextualizante del discurso del profesor, se presentan en versiones que van desde el cientificismo trivializado a la trivialidad científica, como son los contenidos científicos que los profesores pretenden enseñar en las aulas, que al apoyarse en un lenguaje ordinario y de sentido común, lo que terminan haciendo es matizar o quizás sustituir términos del conocimiento común a términos de origen científico. Este es un hallazgo consistente con los encontrados en otras investigaciones (por ejemplo Gordon (41) y Hernández (42)).

- La enseñanza universitaria de la Psicología no logra romper

(41) Gordon, 1984.

(42) Hernández, 1989.

con la tradición inductiva, para acercarse a una comunicativa, cuya sedimentación se inicia desde los primeros años de escolarización. El resultado de esto es que no se logra un entendimiento reflexivo del razonamiento científico que subyace a los contenidos que se distribuyen.

La evaluación del dominio de los conocimientos adquiridos por los estudiantes atiende más a la función certificadora que a la función formativa. Esta situación coloca a los profesores y estudiantes en una situación de negociación independiente de los logros académicos o cognitivos que pretendidamente persigue la enseñanza.

Como punto final, consideramos que el desarrollo de esta investigación, significó un reto para nuestra formación académica tradicional, ya que implicó romper con ciertos esquemas arraigados a lo largo de nuestros estudios.

Intentamos reconstruir una realidad desde la perspectiva interpretativa, y contribuir a la clarificación de aspectos vivenciados en el aula que permanecen invisibles en la cotidianidad del aula.

Al realizar esta investigación logramos, de alguna manera, hacer explícito lo que está implícito en el proceso educativo, sin que por ello, hayamos intentado propositivamente introducir cambios para obtener resultados preespecificados.

Consideramos que esta investigación no se quedó en un nivel meramente descriptivo, sino que intentamos una aproximación interpretativa para explicar la práctica educativa. En este sentido, proporcionamos un enfoque distinto de estudiar el currículum universitario, esperando con ello, que la información sea útil para continuar con investigaciones en el nivel educativo superior.

Sostenemos que la metodología etnográfica nos brindó la oportunidad de comprender como los actores (profesores y alumnos) crean y reproducen cotidiana y activamente significados en una situación escolar que definitivamente conllevan una visión de ciencia, del conocimiento y de la profesión.

Tenemos la esperanza de, con esta tesis, haber contribuido en algo al conocimiento y comprensión de las prácticas curriculares de esta facultad y con ello a su posible transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Apple, Michel W. y Wexler, Philip. Capital cultural y transmisiones educativas: Ensayo sobre clase, códigos y control: Vol II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas, de Basil Bernstein. EDUCATIONAL THEORY. 1978, 28 (1), p. 34-43.
- Bárcena, Andrea. IDEOLOGIA Y PEDAGOGIA EN EL JARDIN DE NIROS. México: Océano, 1988.
- Bernstein, Basil. Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias. En Garvin, L. P. y Lastra de S. Y. ANTOLOGIA DE ESTUDIOS DE ETNOLINGUISTICA Y SOCIOLINGUISTICA. México, U.N.A.M. Lecturas Universitarias, 1984, 357-374.
- Bernstein, Basil. SOBRE EL DISCURSO PEDAGOGICO. Sin fecha.
- Charles Crell, Mercedes. El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación. PERFILES EDUCATIVOS. 1988, Ene-Mar, Num. 39, 36-46.
- De Ibarrola, María. LAS DIMENSIONES SOCIALES DE LA EDUCACION. México, SEP, Caballito, 1985.
- De Leonardo, Patricia. LA NUEVA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION. México, SEP Caballito, 1986.
- Dore, Ronald. LA FIEBRE DE LOS DIPLOMAS. México: FCE, 1983.
- Doyle, Walter. Academic Work. REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH. Summer, 1983, 53 (2), 1159-1199.
- Edwards, Risopatrón, Verónica. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en Primaria: Un estudio Etnográfico. DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, I.P.N., CUADERNOS DE INVESTIGACION EDUCATIVA NUM. 19, Octubre 1985.

- Erickson, Frederick. Métodos Cualitativos en la investigación sobre la enseñanza. En Merlin, C. W. (Ed); HANDBOOK OF RESEARCH ON TEACHING. 3th. edition, 1986. New York, McMillan. (Traducción al español de Prócoro Millán, 1986).
- Giroux Henry, A. Teorías de la Reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación, análisis crítico. CUADERNOS POLITICOS. Ed. Era, 1985, num. 44, 36-65.
- Gordon, D. The Image of science, technological consciousness and the hidden curriculum. CURRICULUM INQUIRY. 14, (4), 367-400.
- Habermas, Jurgen. TEORIA DE LA ACCION COMUNICATIVA. Madrid: Taurus, 1988.
- Hernández González Joaquín. La Enseñanza de las Ciencias Naturales: entre una (re)descripción de la experiencia cotidiana y una resignificación del conocimiento. Tesis de Maestría. IPN, DIE, 1989.
- Jackson Philip, N. LA VIDA EN LAS AULAS. Madrid: Maroba, 1975.
- Larocque, Gabriel. Teorías de la Comunicación vs. teorías del aprendizaje. PERFILES EDUCATIVOS. 1988, Abr-Jun, Num. 48, 24-35.
- McLaren, P.L. Ideology, Science, and the politics of Marxian orthodox: A response to Michael Dale. EDUCATION AND THEORY. 1987, Vol. 37, No. 3, p.
- Marton, Ference. Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. INSTRUCTIONAL SCIENCE, 10 (1981), 177-200.
- Mehan, Hugh; Hertzweck, Alisa; Edwards Combs, Sam & Julius Flynn, P. Teachers' Interpretations of Students' Behavior. COMMUNICATING IN THE CLASSROOM. 1982, 297- 321.
- Millán Benítez Prócoro. La psicología mexicana; una profesión en crisis. REVISTA DE LA EDUCACION SUPERIOR. 1982, No. 43, 51-92.

- , EL PAPEL DE LA INVESTIGACION CURRICULAR EN EL DEBATE SOBRE LA REFORMA O LA TRANSFORMACION DE LA UNIVERSIDAD. 1986, p. 14. Trabajo inédito.
- , Crisis, Psicología y Curriculum: Análisis de sus Correspondencias y contradicciones. REVISTA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Ene-Mar 1987, 4 (9), 15-28.
- , ANALISIS CUALITATIVO DEL CURRICULUM DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA DE LA UNAM. Trabajo Presentado en el Seminario de Diagnóstico de la Fac. de Psicología. -1988.
- , EDUCACION E INDOCTRINACION. Trabajo inédito. 1989.
- , y Pérez Cota Francisco. UN MODELO DE CURRÍCULO DE PSICOLOGIA BASADO EN UN CONCEPTO DE PROFESION COMO SERVICIO PUBLICO. 1987. Trabajo inédito.
- Pérez Gómez, A. Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases Teóricas para el diseño de instrucción. En Sacristán, J. G. y Pérez G. A. (Eds.) LA ENSEÑANZA: SU TEORIA Y SU PRACTICA. Madrid, Akal editor, 1985.
- Popekwitz, T. S. Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas. En Sacristán, J. G. y Pérez, G. A. (Eds.) LA ENSEÑANZA: SU TEORIA Y SU PRACTICA. Madrid, Akal editor, 1985.
- Rockwell, Elsie y Gálvez, Breccia. Formas de transmisión del Conocimiento Científico: Un análisis cualitativo. EDUCACION. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, No. 42, Oct-Dic., 1982, 97-140.