

12
2e3.



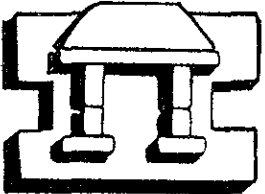
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

EL ENFOQUE SISTEMICO EN LA
PSICODIDACTICA APLICADA A LA EDUCACION
Y LA CAPACITACION.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
LAZARO ALMARAZ MORALES
LUZ DEL ROSARIO SALMERON PADILLA

DIRECTOR DE LA TESIS: LIC. OMAR ABRAHAM CORONADO VAZQUEZ.
SINODALES: LIC. ESTEBAN CORTES SOLIS.
MTRO. JOSE DE JESUS VARGAS FLORES.



IZTACALA LOS REYES IZTACALA.

JUNIO DE 1998.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

264746



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A tí mamá por tu amor. Por la entereza que mostraste al enfrentar la vida sola, realizando grandes esfuerzos y sacrificios para salir adelante. Porque lo que soy te lo debo a tí.

A tí papá por tu cariño, confianza que siempre depositaste en mí y tu apoyo cuando lo necesité.

A mis hermanas Ana y Lety, que quiero tanto por su apoyo incondicional: así como hemos compartido alegrías y tristezas, quiero compartir este logro con ustedes.

A Dany y Karen, que los adoro

De la Familia:

A mi abuelita que mantiene unida esta familia

A mis tíos(as), primos(as), que desde pequeña me apoyaron y han estado cerca de mí. A tí Tete que siempre has sido como una madre para mí.

A Conchis, siempre fuiste un ejemplo a seguir.

A la memoria de mi tía Lulú y mi abuelito, que aunque ya no están en este mundo, seguramente comparten mi alegría.

A mis amigos:

A todos los amigos(as) que a lo largo de mi vida me han enriquecido y fortalecido.

A Tere, por la amistad que hemos mantenido durante tantos años.

A Abraham, por tu apoyo y cariño que siempre has tenido hacia mí.

A Hugo, por todos los momentos agradables que compartimos juntos y los que nos hemos apoyado.

A Miguel Angel, por tu optimismo y buen humor.

En mi desempeño laboral a Lety Alvarez, Rocío, Katy, Astrid, Olivia, por su ayuda y amistad incondicional. A Lulú por compartir todos tus conocimientos conmigo y darme tu amistad, a Norma por escucharme y permitirme acercarme a tí, a Alma por tu alegría y profesionalismo, a Alfredo por brindarme tu amistad y confianza.

En Especial a:

Lázaro, que por fin logramos concluir este trabajo, alcanzando una de las metas que nos hemos propuesto, desde que decidimos formar una vida juntos.

Por tu tenacidad para conseguir lo que quieres, por tu amor y compañía
Gracias.

A tí hijo, por la alegría que le has dado a mi vida y el compromiso inmenso de hacerte un hombre de bien.

Rosario

ϕPapá Juanito: Por enseñarme a ver la vida con positividad, guiarme y respaldarme en todo momento. Donde esté Gracias.

Mamá Juanita: Por tu fortaleza y enseñarme a ser obstinado en el logro de las cosas

Mamá Guille: Por consentirme, hacerme sentir importante y vivir a pesar de todo.

Papá Lázaro: Al fomentar en mí la Independencia y Responsabilidad. Me demostraste cómo se consiguen las cosas (Gracias por tus palabras y consejos en el momento preciso.

A mis hermanos y sobrinos: Por el apoyo, confianza y ejemplo de siempre.

A mi suegra: Por el apoyo, confianza y regaños, Gracias.

Abraham: Por tu amistad incondicional, demostrada a través de tantas y tantas situaciones y actividades juntos.

A mis compañeros y amigos: Por todas las muestras de afecto y aceptarme como soy.

Jefe Saúl. Por permitirme aprender de usted y respaldar con confianza mi trabajo.

A mi hijo: Porque con cada situación nueva que realizas, me demuestras todo lo que me falta por hacer (Te Quiero).

Sal: Te agradezco a tí al último porque eres mi inspiración y quiero que al final de mi vida seas quien esté conmigo. Recuerda todos los proyectos que nos faltan por cubrir, sobre todo que eres lo más importante para mí.

Te Amo.

A todos nuestros maestros, ya que fueron y son el pilar de nuestra formación profesional.

Especial reconocimiento a aquellos que nos enseñaron el por qué de la Psicología, además de cómo utilizarla; David Campos, Oliva López, Francisca Béjar, Luz Ma. Rojas, Jorge Guerra, Jorge Rodríguez y Miguel Monroy.

A nuestros asesores por aceptar guiarnos en este trabajo y permitirnos el acceso a una nueva etapa en nuestras vidas.

Lázaro

INDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
1. EL ENFOQUE SISTÉMICO EN LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y ORGANIZACIONAL	19
1.1. La definición de psicología	20
1.2. El campo de la psicología aplicada	24
1.2.1. La perspectiva positivista	24
1.2.2. La perspectiva accionalista	26
1.3. La Psicología Educativa	32
1.4. La Psicología Organizacional	40
1.5. El enfoque sistémico	44
2. EL PANORAMA EDUCATIVO DE LA INSTRUCCIÓN	47
2.1. Instrucción y educación académica	48
2.2. Antecedentes	48
2.3. Rol del docente	50
2.4. Rol del alumno	52
2.5. Objetivo de la preparación	53
2.4. Magnitud del proceso	55
2.5. Taxonomía psicológica del proceso	57
3. EL CONTEXTO ORGANIZACIONAL DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	63
2.1. Instrucción y educación académica	64
2.2. Antecedentes	67
2.3. Rol del instructor	70
2.4. Rol del participante	71
2.5. Objetivo de la preparación	72
2.4. Magnitud del proceso	73
2.5. Taxonomía psicológica del proceso	75

4. LA PSICODIDÁCTICA APLICADA A LA INSTRUCCIÓN Y LA CAPACITACIÓN	82
4.1. Plan instruccional	83
4.2. Expectativas de la psicología educativa y organizacional en el proceso enseñanza-aprendizaje institucionalmente regulado	84
4.3. Problemática real de la educación en México	86
4.3.1. La situación vigente de la educación	87
4.4. Los motivos de la desprofesionalización	90
4.5. Rol del Psicólogo	91
CONCLUSIONES	94
BIBLIOGRAFÍA	101

RESUMEN:

Entre la capacitación de personal y el proceso educativo existen grandes paralelos, puesto que ambos procesos implican la presencia de dos agentes: uno que transmitirá los conocimientos, habilidades y actitudes; y otro que los ha de asimilar y practicar.

El presente trabajo establece vínculos entre ambas modalidades educativas, considerando que la formación académica puede ser vista como la instrucción preparatoria para la vida productiva de la persona, mientras que la capacitación y el adiestramiento pueden considerarse como la vía de optimización de las aptitudes dentro del contexto de trabajo.

Así mismo, se define bajo una perspectiva sistémica, una propuesta psicodidáctica para la planificación de la enseñanza en nuestro contexto nacional, para la definición de una continuidad en el proceso instruccional, y para vincular el rol del psicólogo educativo y del psicólogo organizacional en la mejora continua de las facultades humanas y de su posibilidad de aprovechamiento para la vida personal, social y productiva.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido parte facilitadora de la vida social para el ser humano. La gente como seres con necesidades han tenido que desarrollar formas para superar los problemas que enfrenta. Una de las formas que ha establecido para desarrollarse y procurarse mejores condiciones de vida y de convivencia social ha sido la de compartir los "secretos" mediante los cuales resuelve tareas. Esta transmisión social de los conocimientos y habilidades ha venido evolucionando hasta convertirse desde hace mucho tiempo en una práctica formal.

De siglos atrás ha sido formalizada la educación que podemos denominar "académica", esta se ha ocupado en gran medida de socializar y otorgar conocimientos y valores a los individuos para convertirse en participantes productivos a su sociedad.

No obstante, de manera similar se ha configurado la capacitación de personal como una manera de optimizar el desempeño de los trabajadores en favor de la empresa. Esta forma instruccional ejercida al interior de las organizaciones tiene mucho menos tiempo de haberse formalizado como una táctica de educación institucional.

Ambas, independientemente de tratar de satisfacer intereses de personas diferentes: una de carácter público y la otra de carácter privado, ayudan al crecimiento, desarrollo y prosperidad de la nación. La primera otorga a los individuos las herramientas básicas para su incorporación a la vida productiva en el sector público o privado. La segunda, por su parte, se ocupa de otorgarles las habilidades requeridas para los puestos de trabajo de la organización y así mejorar las condiciones para ofrecer a los clientes los productos y/o servicios que se demanden.

De esta manera, ambos procesos instruccionales dan a la vida nacional las alternativas para que la gente adquiera conocimientos y habilidades para la adecuada satisfacción de necesidades.

El presente trabajo tiene como finalidad establecer los nexos entre la docencia y la capacitación de personal como procesos instruccionales, para vincularlos al quehacer del psicólogo educativo y proponer así un programa de asistencia a las necesidades de dicho proceso como interacción y la implementación de las correspondientes estrategias de enseñanza.

Para esto, empezaremos por puntualizar los factores asociados a la docencia y a la capacitación, para proseguir con la explicación de la incidencia de la psicología educativa en los procesos instruccionales. Luego de esto, se analizarán los puntos de convergencia y divergencia entre dichos procesos, y así poder formular la propuesta antes mencionada.

Empezaremos por hablar de los orígenes, la definición y los objetivos de la educación, la capacitación y la docencia.

Los primeros intentos de formalizar la educación como una práctica social regulada repercutieron en casos como los siguientes (Bergan y Pum, 1980):

1. *Se desarrollaron sistemas educativos complejos sin interés en la persona (pedagogía tradicional de consumo, grupal estricta)
2. *Transmisión de los conocimientos de generación en generación
3. *Pedagogía blanda a pedagogía auto-directiva (humanismo)

La práctica educativa a nivel escolar se caracterizó en sus inicios por las siguientes características (Bergan y Pum, 1980):

1. Generales: agrupamiento por edades en escuelas específicas para cada rango (se inició en el humanismo renacentista)
2. Estudio de las humanidades: poesía, arte, literatura, etc.
3. Programas basados en filosofía, psicología (nociones) y en ciencias
4. Educación en masa (revolución industrial)
5. Reorganización por disciplinas
6. Formación de grupos que permanecen largo tiempo juntos.

Algunas de sus preocupaciones principales han sido:

1. Preocupación por el fomento intelectual y de responsabilidad
2. Desarrollo de la capacidad intelectual
3. La ciencia y la filosofía como el sustento de la educación
4. Evitar la degradación del individuo
5. regular "el desarrollo autodirectivo del individuo"
6. vigilar que "hay reglas que se deben acatar sin reproche para evitar el desorden"
7. y también "la despreocupación provoca el fracaso en la escuela"

Dos manifestaciones contrastantes en los orígenes de la educación formal podemos apreciarlos en una práctica docente directiva ortodoxa (denominada por Bergan y Pum como "tradicional") y la educación humanista (Bergan y Pum, 1980). Analizaremos algunos de sus componentes principales:

	Escuela "Tradicional"	Escuela Humanista
Papel del docente	*Faltos de interés en su actividad y para con sus alumnos *Arno y señor de la situación	*Fomento del desarrollo intelectual, físico y social **Enseñar a dirigir las cosas y a hacerse responsables de ellas
Papel del alumno	*El individuo no debe caer en sentimentalismos, sino ser combativo *Paradójicamente también debe ser estático y sumiso	*Trascender en la sociedad haciendo uso e innovación de la cultura, y como elector de sus propias metas
Aptitudes que se le forman	*Lograr actitudes y valores hacia su sociedad en oposición a una independencia irracional (ped. blanda) y el peligro de la individualidad]	*Convertirse en pensadores lúcidos, serres auto dirigidos u responsables *Obtener habilidades que les permitan orientar sus acciones
Objetivo de la preparación	Integrar al individuo a la vida productiva de la sociedad	*Formar jóvenes útiles a su cultura. a) metas b) control de su comportamiento de manera autónoma c) colaboración en las mejoras *Retomar la importancia a la vida terrenal *Adquisición de conocimientos de la naturaleza humana por medio de el proceso enseñanza-aprendizaje académica

Pero la educación no deja de ser hoy día motivo de controversia, ejemplo de algunas de las aportaciones o efectos son los siguientes (Bergan y Pum, 1980):

Escuela "Tradicional"	Humanismo
*Se crea la dependencia y la inutilidad *Los dirigentes y los docentes no toman conciencia de sus actos	*Influencia de los avances científicos y tecnológicos *Preservación de la naturaleza humana *Dewey: La democracia debe practicarse así en la escuela como en la sociedad *El individuo es visto como un ente social *El individualismo puede ser peligroso para la sociedad

Aclaremos al respecto que este dato es comentario de Bergan y Pum, y que aquí fue retomado sólo con el propósito de evidenciar la clase de aportaciones y de quejas que normalmente pueden darse en relación a los procesos educativos.

Por su parte, un factor que no se puede descuidar cuando hablamos de la educación en las escuelas y la capacitación en las empresas, es que ambas juegan un papel muy importante en la vida productiva del país. Por consiguiente, el aspecto económico resulta un factor que influye a estos dos procesos, y que puede ser influido por los mismos.

Ejemplo de esto es que también en México la economía exige a la educación el "proveer de recursos y dar promesas de progreso". En nuestros días se sufre de problemas como la creciente demanda, la escasez de recursos y las escasas oportunidades de trabajo (Pacheco, 1981).

Harnacker (1985) explica al respecto, la importancia de la economía y la ideología en la vida social al referirse a que se ha supuesto que Marx ha hecho a un lado la "Idea" para orientarse hacia la "Economía" como la tendencia fundamental. Esto, en las relaciones de poder, refleja en Hegel al Estado como el mediador y a la sociedad como el mediado; mientras que el materialismo histórico plantea, en sus modos de producción, al Estado como el ideólogo y delimitador de las reglas (jurídico* políticas), y a la sociedad

como el móvil económico ("lo primordial"). Así, plantean que lo ideológico y jurídico-político tienen su origen en lo económico:

Pacheco (1981) respalda dicha afirmación al mencionar que la educación incide a nivel económica, político e ideológico en el mantenimiento histórico-social, satisfaciendo las necesidades que la sustentan. El pensamiento social propone perspectivas para la educación (siempre obedeciendo al *Zeitgeist*, espíritu de la época).

Los planteamientos de Marx concernientes a la historia se oponen al idealismo (apoyándose en su bandera económica): ellos plantean relaciones de producción que ignoran la voluntad humana y generan cambios, que influyen en el Estado (conciencia social fundada en la economía) y en la determinación social de la cultura. A veces estos entran en contradicciones que llevan a revoluciones. Con esta noción queda atrás su postulado de la lucha de clases como fundamento de la historia.

No obstante se mantiene el supuesto de fases "de producción" en la objetividad. Esta tendencia aporta para la historia (Harnacker, 1985):

- a) La vida material estudiada en lugar de las ideas.
- b) Las relaciones de producción como base de la estructura social científicamente estudiable.
- c) El desarrollo de las fuerzas productivas y su incidencia en la historia, que hacen evolucionar al modo de producción.

El modo de producción es entendido como un compuesto de tres estructuras ajenas (Harnacker, 1985):

1. Economía
2. Ideología
3. Jurídico-política, subordinados a la primera de las tres estructuras.

La economía como la instancia primordial en la vida de una nación ha sido la que ha designado la necesidad actual de que la gente se prepare más y mejor al servicio, ya sea de la nación, o de las empresas. Por consiguiente, el hombre no puede ser pasivo:

sin su acción no se dan los cambios económicos, jurídico*políticos ni ideológicos; pero no puede actuar solo, sino en colectividades.

Claro reflejo de esta necesidad emanada del devenir económico, ideológico y jurídico-político, nos ubica en el último decenio del siglo, en un país que trata de dar prioridad a la educación escolar y la capacitación de personal como las medidas primarias para alcanzar la reactivación económica.

Así encontramos que la vida moderna ha generado cambios significativos en la cuestión educativa, tanto en lo docente como en la capacitación. Quesada (1978) menciona que el crecimiento de la población escolar ha propiciado el de la población docente, trayendo así problemas de conocimiento de métodos, procedimientos y técnicas. Por otra parte, se ha enfatizado en la necesidad de actualización del personal vigente por medio del cambio de condiciones y de cursos de apoyo, los cuales deben justificar su existencia en aportaciones para el desarrollo de la planta docente

Y en lo referente a la capacitación, Quesada (1978) hace evidente el que tenemos que respondernos a ciertas preguntas para determinar si la capacitación funciona hoy día:

- A) ¿Satisface el programa de formación o capacitación las necesidades que lo originaron?
- B) ¿Logra los objetivos de aprendizaje pretendidos?
- C) ¿Cumplen con sus propósitos todos y cada uno de los elementos que integran y confluyen el programa?
- D) ¿Se traduce en la ejecución ocupacional deseada el aprendizaje obtenido a través del programa?
- E) ¿Qué cambios se pueden hacer para mejorar el programa?
- F) ¿Cuáles son las repercusiones del cambio inducido por la capacitación en el logro de los objetivos generales de la institución?

En resumen, la pregunta, tanto en la educación académica como en la capacitación de personal es la siguiente: ¿Es eficaz y eficiente el programa para cumplir con su cometido?

Aunado a esto, podemos complementar dicha evaluación del estado actual de el proceso enseñanza-aprendizaje en el país con los siguientes campos de evaluación:

1. Evaluación de las consecuencias (comparando con otros o haciendo seguimiento de los participantes)
2. Evaluación del proceso (cómo se da en base a instructores, recursos didácticos, contenidos y organización de la enseñanza)
3. Evaluación de metas (no en resultados, sino en bases)

A continuación, analizaremos al proceso de la docencia, partiendo de su definición, del grado de interés en este proceso, la forma en la que se formula el plan curricular; además, se prestará especial atención al rol del docente y del educando.

La educación, como ya se había mencionado al inicio de este proyecto, es uno de los procesos normalizados para otorgar conocimientos y facultades a los individuos. Como tal, y dentro de la perspectiva de una nación, ha de definirse en primera instancia como el integrar al individuo al proceso socializador deseado (Pacheco, 1981).

Es de todos sabidos que en la educación pública o a nivel de institución, se esperan resultados en favor de la sociedad. Como tal, Durkheim consideró que la educación se manejaba en tres niveles (Pacheco, op. cit.):

1. como acción, para la transmisión normativa del conocimiento
2. como proceso de transformación
3. como insitución, para sistematizar y enseñar disposiciones y métodos, de acuerdo a intereses y a las normas.

Como se mencionó en párrafos anteriores, la educación pública es de interés nacional. Sin importar si la ofrece una escuela pública o privada, todas participan de un reconocimiento oficial de la Secretaría de Educación Pública.

La educación al apegarse a dicho reconocimiento y validez, ha de seguir los planes y programas de la educación primaria y secundaria establecidos por dicha dependencia de Estado. Y en lo concerniente a la educación posterior (preparatoria, técnica,

comercial y/o profesional, validar sus estudios ante la Dirección General de Profesiones de la SEP).

Así, la prospectiva curricular ha de ser vitalicia, hasta una nueva reformulación.

El profesor o docente fungirá como el promotor de los conocimientos y de las habilidades del alumno. Este último, pudiendo variar en su grado de participación según los criterios de evaluación tendrá como misión asimilar y practicar dichas aptitudes.

La educación vista como un cambio social planificado debe generar un aumento de la producción y se da como un fenómeno de equilibramiento, el cual produce modificaciones internas, las cuales parecieran dar estatus y movilidad social.

Por su parte, la capacitación será explicada de manera similar, tomando en consideración su definición, el grado de interés que existe en esta práctica, su forma de elaborar los planes de capacitación; y bajo el mismo criterio, la revisión del rol del instructor y del participante, y de particularidades en el ejercicio actual de la capacitación.

Las organizaciones hoy en día son algo a lo que estamos acostumbrados, es difícil pensar que nuestra vida pase sin conocer escuelas, iglesias, marcas de refrescos, de alimentos, servicios y productos entre otras cosas.

De acuerdo con Coronado (1996), gran parte de nuestra vida social se sustenta en las organizaciones, organizaciones que se han creado para satisfacer necesidades; a lo que cabría preguntar:

- Tenemos necesidades?
- Hacemos algo para satisfacerlas?
- Qué hacemos cuando nosotros solos no podemos satisfacerlas?
- Buscamos a aquellos que ofrecen algo que satisfaga nuestras necesidades?.

Toda evolución de la sociedad ha dependido de la evolución de las organizaciones, y más en particular de las empresas. En la medida que las empresas nos ofrecen ciertos productos y servicios, nuestra sociedad puede avanzar, y mejorar su calidad de vida.

Sin embargo, el motor principal de la evolución de la sociedad a través de las empresas no se sostiene realmente en un espíritu de servicio, sino en un imperativo de competencia.

Prepararse para triunfar es lo que ocurre día con día, cuando sale un nuevo producto, cuando se ofrece un mejor servicio, al poner artículos en oferta, al anunciarse lo mejor posible, etc.

Y existen muchas formas de prepararse para triunfar, algunas de las que ocupan las empresas son:

- Selección de personal
- Adquisición de tecnología de punta
- Adquisición de materia prima
- Mercadotecnia y Publicidad
- Calidad total
- Programación neuro-lingüística
- Capacitación, entre otros.

Pero antes de involucrarnos de lleno en el tema, conviene precisar qué es la Capacitación, y qué tiene que ver con el Adiestramiento.

Tena (1980) nos hace la siguiente distinción entre las definiciones de sentido común, y la válida, reconocida por la Ley Federal del Trabajo.

Definiciones coloquiales

Adiestramiento: Acción y efecto de adiestrar o adiestrarse: ser diestro, instruir, guiar, encaminar.

Capacitación: Acción de capacitar o capacitarse: Hacer a uno apto para alguna cosa.

Partiendo de estas definiciones, tendríamos una situación de ambigüedad poco útil para satisfacer dicha necesidad empresarial.

Por lo mismo, la Ley Federal del Trabajo en el artículo 153 e, párrafo final dicta:

"...Así como en el caso que el trabajador desee capacitarse en una actividad distinta de la ocupación que desempeñe, en cuyo supuesto la Capacitación se realizará fuera de la jornada de trabajo..."

De esta manera, las definiciones legalmente sustentadas serán:

Adiestramiento: La impartición de conocimiento para hacer al trabajador más apto en el desempeño de la labor que normalmente le corresponde.

Capacitación: La impartición de conocimientos buscando la aptitud del trabajador en una labor distinta a la que normalmente desarrolla.

A partir de estas definiciones hemos de suponer cuáles son los motivos para realizar la Capacitación y el Adiestramiento.

Ahora debemos identificar:

1. A quiénes beneficiaría?
2. Cómo?
3. Qué costos generaría?
4. Qué ventajas ocurrirían?

5. Qué argumentos entran en ideales?
6. Qué argumentos entran en fundamentos y políticas institucionales?

Para evitar confusiones y poder prestar una Capacitación legítima, la Ley Federal del Trabajo (LFT) dicta en el artículo 153 F lo siguiente:

"Actualizar y perfeccionar sus conocimientos y habilidades en la actividad que normalmente desarrolla, así como proporcionarle información sobre la aplicación de nueva tecnología en ella; preparar al trabajador para ocupar una nueva vacante o puesto de nueva creación; prevenir riesgos de trabajo; incrementar la productividad y en general mejorar las aptitudes del trabajador".

En lo tocante a la psicología educativa, vale la pena establecer los límites de su ejercicio profesional, remarcando el hecho de que difiere el rol legítimo del psicólogo al que ocasionalmente vemos que realiza llevando a cabo la práctica docente. Al mismo tiempo, conviene explicar los enfoques principales que utiliza el psicólogo educativo: innatistas, sensualistas y diferenciales. Además, se hará mención de algunas estrategias de enseñanza en las que el psicólogo apoya como orientador y facilitador de los procesos instruccionales.

El psicólogo también participa de los procesos instruccionales. Es motivo de esta tesis presentar en parte el rol que puede desempeñar un psicólogo tanto en la capacitación como en la educación escolarizada. Ciertamente es que el psicólogo funge adecuadamente como docente y como instructor; pero este tiene muchas otras cosas que aportar.

Una muestra de que el psicólogo educativo tiene funciones particulares que puede desempeñar en estos contextos instruccionales la encontramos en Rueda (s/año), quien menciona haber identificado las siguientes actividades:

En los Estados Unidos:	En Francia:	En México:
El tradicional había sido el de diagnóstico de niños problema en la APA (American Psychological Association) y en la NASP (como psicólogo escolar)	Responde a la necesidad socio-económica; aunque tiene dificultades en el ejercicio con los pedagogos, cuestionándose el: *papel del psicólogo en la educación *relación entre el psicólogo y el pedagogo *el proceso enseñanza-aprendizaje, etc.	1977: psicología ciencia y profesión *no oficializado *propuesta del CNEIP *evaluar *planificar *intervenir en problemas *prevenir *investigar *interesarse en estratos sociales del más marginado al más desarrollado
Desde los 50's: 1. Evaluación psicológico-educativa 2. Orientación individual 3. Consulta a padres 4. Consulta a maestros 5. Consulta a otros 6. Orientación grupal 7. Organización de talleres de formación 8. Realización de los talleres 9. Elaboración de informes 10. Investigación y evaluación de los programas 11. Traslado de una instalación educativa a otra Recientemente, 1. Evaluación hacia el funcionamiento de los alumnos 2. Intervención orientada al funcionamiento individual y grupal 3. Intervención de apertura a las partes 4. Consultas y colaboración en el tratamiento de problemas de escolares y de personal	Wallon consideró en los planes educativos: *el conocimiento individual y psicológico *efectos psicológicos de los métodos *criterios de ajuste en la edad y los programas *calificación pedagógica y psicológica *breve actividad en la educación especial *diagnóstico coordinado con los maestros, el médico, los padres y los servicios sociales *seguimiento de los niños *atención a niños con problemas *tratamiento de problemas individuales (Zazzo) *trabajo interdisciplinario en educación especial *investigación *estudios psicopedagógicos	Otra propuesta consiste en: *que los programas de acción deben obedecer a las condiciones de cada institución *consistir en la planificación, desarrollo y evaluación *incluir medios para satisfacer las necesidades de las partes *privilegiar las características de su tema de estudio *responder a la investigación

Podemos encontrar en un psicólogo educativo a un facilitador u orientador del proceso enseñanza-aprendizaje, cuya mayor implicación sería ofrecer alternativas de trabajo en

la relación educador-educando, docente-alumno, instructor-participante, respecto de los conocimientos necesarios para elaborar planes y programas de capacitación y de enseñanza en términos de desarrollo. Por otro lado, puede asesorar también en la conformación de mejores técnicas y estrategias de enseñanza, para hacer de el proceso enseñanza-aprendizaje un proceso efectivo.

A continuación se mencionan algunos ejemplos de aplicaciones psicológicas a los procesos instruccionales.

Autor:	Caso:	Modelo:	Aportaciones:
Harris, Wolf Y Baer (1978)	La conducta problema del alumno atrae la atención del profesor (fueron preescolares) Meta: Desarrollo de habilidades sociales y lúdicas	Técnicas operantes: atención diferencial (reforzamiento social positivo y castigo social negativo) y reforzamiento por aproximaciones sucesivas Al profesor corresponde: -Uso de técnicas operantes en el trato con los alumnos para eliminar conductas problema y cubrir el objetivo - Manejo de contingencias -Decide lo apropiado para el niño -Programación del reforzamiento social	Uso de registros de línea base, eliminación del comportamiento antisocial u orientado hacia sí mismos, lasas más elevadas de conducta social.
Borton (1978) Los sentimientos y actitudes son válidos en las clases. Los afectos y vivencias son más rememorables que el proceso enseñanza-aprendizaje. La salud y el rendimiento son productos de la integridad, de las actitudes y delineaciones	El alumno: Sus vivencias se engloban en: sentimientos, fantasías, relaciones Interpersonales, motivaciones, actitudes, etc., y determina sus acciones y sus alcances. META: Involucramiento de Los afectos y las relaciones en los programas académicos. Afección sobre los afectos y delineaciones	Enfoque humanista Dar paso a: -la experiencia vivencial -la expresión de compañerismo y de creatividad -la metacomunicación para la identificación de afectos y actitudes -improvisaciones y juegos -dinámicas de grupos y explicaciones de los mismos	La educación para el enriquecimiento de la vida, y control de los conflictos dentro del sistema

Autor:	Caso:	Modelo:	Aportaciones:
<p>Paez (s/año)</p> <p>Sistema abierto, centros de entrenamiento y organización de lo simple a lo complejo</p> <p>Se apoya en los principios conductuales, busca como fin el aporte de la ciencia a la tecnología y el lograr que la gente haga lo que uno quiere</p>	<p>Establecimiento de educación a distancia:</p> <p>Facultades prácticas dentro del criterio trabajado</p> <p>PAPEL DEL MAESTRO:</p> <p>Poner IP's a disposición del alumno para informar, guiar y controlar el aprendizaje</p>	<p>Pedagogía cibernética.- que se divide en programa lineal (Skinner) y programa ramificado (Crowder)</p> <p>El plan Keller es similar a los cursos por correspondencia, y se le conoce como instrucción personalizada (IP) o sistema abierto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -programación del curso -el alumno lo lleva a su ritmo -se divide en unidades -contiene una instrucción y sondeo en su formato -existe en la modalidad de textos programados 	<p>OBJETIVO:</p> <p>Adaptación del hombre al medio, instrucción a cargo de la industria, y pérdida o renuncia a la creatividad</p>

Tras esta revisión, el trabajo tendrá como parte de su análisis conceptual el análisis de las convergencias y divergencias existentes entre la capacitación de personal y la docencia. Los parámetros a analizar de manera principal serán la constitución de los siguientes aspectos:

- Planes instruccionales
- Programas instruccionales
- Relación educador-educando
- Impartición
- Evaluación.

Realizar esta evaluación tiene como propósito establecer nexos entre ambos procesos instruccionales y analizar los verdaderos alcances de la forma en la que han definido su trabajo.

Así, podrían compaginarse esfuerzos que llevaran al cumplimiento de las metas citadas por Díaz-Barriga (1991):

1. - Incidencia recíproca como parte del plan de estudios
2. - Enseñanza dinámica no reproducible de manera idéntica
3. - Uso del diagnóstico previo
4. - Ubicación en el aquí y el ahora
5. - Campo de desarrollo (dinámico):

* institucional

* ambiental

* individual

* metodológico

* social

* histórico

6. - No aislar variables

7. - Rebasar límites

Para lo cual tomaremos en cuenta que cada uno de estos grupos tiene necesidades particulares

Finalmente, corresponde describir la propuesta, que consistirá en sentar las bases de un programa de orientación a instructores y docentes en el manejo de las relaciones con los educandos y las estrategias de enseñanza.

CAPITULO I

EL ENFOQUE SISTEMICO EN LA PSICOLOGIA EDUCATIVA Y ORGANIZACIONAL.

RESUMEN:

La psicología aplicada, como una de las ramas de la psicología, se representa en la vida social como una forma en la que se apoya y regulan situaciones de aprendizaje englobadas como "educación" o "proceso enseñanza-aprendizaje".

Por otra parte, la educación, el proceso enseñanza-aprendizaje han extendido sus alcances a situaciones académicas, en las que participa el psicólogo educativo; y a la formación y desarrollo de personal, apoyados por el psicólogo organizacional. Las diferencias entre estas, en sus expectativas, en la forma de practicarse, a quiénes va dirigido, y el grado de interés (nacional para los primeros y empresarial para los segundo), no afectan al hecho de que siga implicando un proceso educacional, una práctica docente y la participación del psicólogo, aunque con parámetros técnicamente diferentes.

Asimismo, se describe el enfoque sistémico, el cual va a ser el hilo conductor del análisis y de la propuesta de este escrito.

1.1. LA DEFINICION DE PSICOLOGIA

Según Braunstein (1985), a la psicología se le ha encomendado el mantenimiento y reproducción de las condiciones vigentes dictadas por el grupo dominante sobre el grupo social por medio de la prevención y el tratamiento, fungiendo entonces nada más como un aparato ideológico.

Podemos ver entonces que cuando se define el objeto de estudio de la psicología social se hace más evidente este encargo social, y que no hay una delimitación precisa del campo. La definición de la psicología participa también de este problema en la delimitación de nuestro campo (Braunstein, op. cit.)

El objeto definido como interacción o proceso por el cual un individuo toma en cuenta y responde a los demás que lo están tomando en cuenta ha sido concebido como una ampliación del modelo conductual. Aparte, se refleja la pobre delimitación de los campos cuando se aborda en planos bioquímico, fisiológico, psicológico individual o social, antropológico cultural o sociológico (Lugan, 1991). Uno de los problemas consecuentemente que tenemos que resolver, parte de que no somos los únicos que estudiamos la conducta, sino también las disciplinas antes mencionadas, y otras como la historia, la etnología, el derecho, etcétera.

De este modo, es necesario que nosotras delimitemos nuestro campo de acción como psicólogos; es decir, nuestro objeto de estudio. Sin embargo, esto no es fácil, porque nuestra definición de psicología suele acercarnos a otras disciplinas. Por ejemplo (Braunstein, 1985):

- Al definirlo como conducta o respuestas del organismo al medio, se considera una extrapolación del medio físico a uno social, haciéndolo biologicista.
- Como tareas, se estudia la competencia como sujeta a los modos de producción, disponiéndose lo académico hacia una futura utilidad del individuo.

- Si se le toma como procesos y resultados de la interacción, definen estructuras donde se señalan los roles de los participantes. Se señala que esto limita las posibilidades de expansión de otras disciplinas (el psicoanálisis, que se refiere a procesos de sujetación y desujecación; y el materialismo histórico, que estudia esencialmente los modos de producción). Como son problemas producto de la interacción social, se busca la resolución por los mismos medios.
- Al definir al grupo como dos o más personas que comparten normas y con roles sociales intervencionales, encontramos una definición más social que nos lleva a un contexto todavía no muy diferenciado entre el psicólogo y las otras disciplinas. No obstante encontramos que al tomar a las normas como un marco de referencia compartido, se señala una necesidad de acatar lo ya determinado; y los roles, comportamientos esperados de los individuos, ya señalan una posición social.

Por lo mismo, algunas de las tendencias que ha seguido la definición de psicología han generado modelos planteados con base en lo (Braunstein, 1985):

- a) biológico, donde se metaforiza al grupo con un organismo que se adapta a los cambios y busca el equilibrio
- b) sociológico, donde se copia en los grupos la estructura social
- c) psicoanalítico, donde se metaforiza al grupo con un aparato psíquico individual, con su núcleo, desarrollo y periferia de la personalidad
- d) psicosocial, con sus bases precisas y particulares y fenómenos de estudio: liderazgo, cohesión, rol, actitud, estatus, etc..

Como este trabajo se contextualiza principalmente dentro del enfoque sistémico, la tendencia con la que mayor confusión pudiera desatarse es con la sociológica, o incluso con la psicosocial. Por esto, debemos ser cuidadosos en la definición de la psicología dentro del enfoque sistémico, diferenciándola de la sociología. Un motivo principal para diferenciarla de esta, es que el enfoque sistémico se ha manifestado en otras disciplinas con éxito: forma parte del plan de estudios de la carrera de Sociología de la ENEP Aragón ({}), así como también ha sido retomada para la Administración ({}), y otras tantas disciplinas (véase Bertalanffy, 1976).

En cuanto a la definición de psicología, como enfoque sistémico, vale la pena diferenciarla en este instante de la sociología. Dado que todos los seres humanos se comportan en grupos, la sociología tendrá la intención de estudiar la interacción de individuos según las situaciones (Lugan, 1991).

En todos los procesos humanos hay una interacción de individuos (situación que se identifica y se hace confusa entre más de una disciplina). Esta acción de afección recíproca es el objetivo de la Sociología. Pero esto, por su generalidad no nos permite desarrollar la teoría, ni la práctica. Por esta razón, debemos de respaldarnos en una explicación de las interacciones sociales basada en Gurvitch (cit. en Lugan, 1991):

- a) El nivel micro sociológico, que consiste de las relaciones más particulares entre y de individuos en una relación informal (en esta se dan la afectividad, la funcionalidad y la comunicación)
- b) El nivel de agrupamientos parciales, donde la influencia colectiva propicia la objetividad de las convenciones o valores y reglas del juego (aquí las relaciones ya pueden ser institucionales y sufrir cambios en su relación)
- c) El nivel macro sociológico, que se refiere a las sociedades que se organizan según los criterios de la cultura

En un modelo tal, todos los eventos o actos se contextualizan a partir del análisis de los niveles en una sola relación (y no interculturalmente). Así todos los eventos se juzgan de acuerdo a su efectividad o a la congruencia de los aspectos objetivos y subjetivos de los tres niveles.

Entre los tres niveles se constituye una relación recíproca donde las partes aisladas no tendrán ningún sentido. Es decir que se contextualizará el nivel macro sociológico pero sin olvidar el nivel micro sociológico (donde se encuentra la relación más directa). Entonces no se estudiará al individuo, sino su interacción social (la sociedad se entenderá como procesos de interacción de individuos). Y la macro se ocupará de las influencias ideológicas relacionadas con la micro.

De este modo, es necesario distinguir entre la psicología y la sociología:

- El sociólogo debe estudiar los hechos subjetivos y objetivos entre individuos y grupos. Así, la perspectiva deberá obedecer al conocimiento del contexto (situación dinámica), con los actos y las otras influencias.
- En este caso la psicología estudiaría las bases biológicas y psíquicas de la conducta y del medio. Pero Mead (cit. en Lukan, 1991) afirma la necesidad de una participación social para el desarrollo de la personalidad. Según Lewin (cit. en Lukan, 1991) se hablaría preferentemente de la función personalidad-contexto.

Ahora el modelo de Gurvitch se aproxima a la subjetividad-objetividad, lo individual y lo colectivo, y la psicología-sociología. Esto afirma que, el hombre no tiene sentido más que en la relación con los otros.

Bajo el modelo explicativo de Gurvitch, podemos identificar con mayor facilidad el objeto de estudio de cada disciplina social. Lukan nos señala al respecto, el tipo de relación que tiene la sociología con otras ciencias sociales (1991):

- a) la Historia, que hace un análisis diacrónico. Por otro lado, la sociología abarca principalmente la sincronía (relaciones contextuales)
- b) la Antropología, es la ciencia del hombre, y subordina a las demás ciencias sociales. Esta estudia la tradición colectiva.
- c) la etnología, que es la más próxima a la sociología en los que concierne a los métodos, se encarga de estudiar el desarrollo intercultural.
- d) la Psicología social, que se ha considerado como que ha perdido la noción de su objeto de estudio.

Así podemos ver que existe una relación con las otras ciencias, pero que no existe una correspondencia real. Y entre otros aspectos, se ve a la psicología como difícil de definir por la constante transgresión de los campos y la inexistencia de una forma de abordaje

que permita el trabajo interdisciplinario porque cada profesional conoce sus términos, pero no los del otro.

De ahí que describamos posteriormente al enfoque sistémico como un modelo de psicología social aceptable en el ámbito de su incidencia al servicio de la sociedad.

1.2. EL CAMPO DE LA PSICOLOGIA APLICADA

Todo campo de conocimiento ha de servir de una u otra manera a los intereses de la gente. Y la psicología no ha de ser la excepción; sin embargo, conviene explicar la importancia que tiene en psicología partir de un fundamento teórico-metodológico e instrumental, que permita extender el conocimiento logrado en la investigación a los contextos de aplicación.

Para esto, hemos escogido dentro del quehacer psicológico dos posturas correspondientes a la conformación teórico-aplicada del ejercicio de este profesional, con el fin de describir (con la ayuda de ellas mismas) sus ventajas y desventajas (Lugan, 1991):

1.2.1 LA PERSPECTIVA POSITIVISTA

Aquí se buscan leyes para los hechos sociales (conductas) como si fueran objetos. Se requiere de no valorizarlos, sino de analizarlos y explicarlos (contrario al derecho y a la moral). Sin embargo, es necesario verificar si el positivismo es capaz de explicar los fenómenos sociales (Scarr, 1985):

1. Para empezar, los psicólogos no se pueden apartar de las influencias sociales e ideológicas (también contextuales) de su experiencia.
- 2.- Luego, la ciencia humana pertenece a la historia social y es una forma de estudiar un hecho social en el contexto.
3. Finalmente, su objeto de estudio es activo, por lo tanto cambia.

Según Mendras, este es <<indefinidamente infinito>> sobre todo en las sociedades más activas. En cualquier enfoque que se apegue al positivismo convendrá entonces que no se den cuenta de:

- a) que son sujeto y objeto a la vez
- b) de alejarse lo suficiente de ese objeto a fin de abarcarlo en sus múltiples dimensiones
- c) tener una conciencia de una cierta temporalidad, de una cierta relatividad de sus conocimientos.

A diferencia de esos enfoques, la psicología sistémica (que será descrita posteriormente) no puede ser acumulativa porque estudia las situaciones con la ayuda de la investigación previa para elaborar nuevas teorías más precisas (Lugan, 1991). Ahora esta estudia más las regularidades y el funcionamiento que la existencia de las leyes:

La psicología nunca se aleja de normas y de producciones sociales, aún la moral y la política. La sociedad tiene la necesidad de legislar lo que le permita su supervivencia. Sin embargo el positivismo dice que es amoral.

Sobre sus métodos, se puede decir que el positivismo emplea el conteo y la descripción. No deberá buscar soluciones precisas, pero sí de estudiar las relaciones entre los eventos y las macro sociologías.

Entonces es difícil de distinguir entre los objetivos del psicólogo y los del estado y de las instituciones.

No obstante Durkheim dió un poco de relativismo en la perspectiva positivista. Por lo que los valores y las ideologías se tornan ya importantes.

1.2.2 LA PERSPECTIVA ACCIONALISTA

El enfoque sistémico forma parte de los modelos que se consideran accionalistas (Lugan, 1991). Alain Touraine desarrolló una teoría sostenida en los siguientes principios:

1. El objeto de la Sociología es el estudio de las relaciones sociales.- No es necesario estudiar lo subjetivo y lo objetivo, ni las intenciones o las opiniones. Se trata de la acción, en relación a relaciones sociales (contexto), del actor.
2. Una relación social es una acción contextualizada que puede ser estudiada por:
 - La sociología, donde se ubican roles en las situaciones.
 - La ciencia política, donde las interacciones son transacciones hechas por los actores, sin importar el contexto.
 - Otras disciplinas, como la psicología, la etnología, la historia, etcétera.
3. Un campo es una intervención de la sociedad sobre ella misma la cual hace más plausible el desarrollo de roles y de relaciones jerárquicas; de organizaciones, de instituciones (campos de decisiones bien formalizadas), la constitución (un escrito
4. para legislar impuesta por una jerarquía dominante), las relaciones de clases (vistas como las acciones sociales y no como acciones institucionales, pero organizacionales).

Esto nos señala las acciones del profesional estudioso del comportamiento social, llámese sociólogo, psicólogo o cualquier otro (Lugan, 1991):

1. la de analizar las relaciones sociales a partir del campo cultural que les produce y las relaciones sociales que lo motiven
2. de criticar las ideologías y de encontrar las relaciones sociales y las actividades, y también las jerarquías y de sus conflictos y debates, por lo que debería evitar la ideología. Por el contrario nunca evitará su relación con la ideología; así se dará cuenta de su influencia durante la acción.

Para Touraine la objetividad sera lo que la jerarquía dominante en la relación ha impuesto. El psicólogo no deberá pertenecer a ella, pero analizará los diferentes cambios.

Pero a su vez, ya sea que nos orientemos por una perspectiva positivista, o por una accionalista, como en el enfoque sistémico, debemos reconocer que los modelos obedecen aún a la integración del individuo a la institución, rehabilitando o segregando a los no incorporados o etiquetados tal y como lo menciona Braunstein (1985).

Por otra parte, el quehacer psicológico como ciencia, ha puesto en evidencia que parte del trabajo al interior de esta disciplina expresa irregularidades. Serlin y Lapsley (1985) citan un número de prácticas metodológicas y de procedimiento que parecen cuestionar la racionalidad del quehacer psicológico.

- La primera cuestión concierne a la asimetría en la evaluación teórica entre la psicología y la física y la paradoja resultante de que, debido a que la hipótesis nula psicológica siempre es falsa, los incrementos en la precisión en psicología siempre llevan a evaluaciones débiles de una teoría.
- La segunda cuestión, relacionada con la primera muestra el lento progreso observado en la investigación psicológica y la aparente indisponibilidad de los científicos de tomar seriamente los criterios Popperianos para la racionalidad intelectual.

Proponemos un principio de "concordia" para resolver la paradoja metodológica de Meehl y aproximarnos a una reconstrucción más poderosa de la ciencia desarrollada por Lakatos (citados en Serlin y Lapsley, 1985) para el desenvolvimiento de la práctica actual en investigadores psicológicos.

La reevaluación de los métodos de una disciplina es una práctica para verificar la utilidad y honestidad del ejercicio que permite (Lakatos, cit. en Serlin y Lapsley, 1985); el cual, a nivel metateórico ha facilitado el justificacionismo y las falsificaciones metodológicas en el replanteamiento de su discurso (Popper, cit. en Badouin, 1991; Lakatos; Zahar; cit. en Serlin y Lapsley, 1985).

No se pueden plantear analogías entre las ciencias sociales y la física, ya que en el proceso de reconstrucción de la ciencia (Popper, cit. en Badouin, 1991), las teorías deben sujetarse a evaluaciones estrictas (las cuales están lejos del alcance de las ciencias sociales, por su imprecisión, lo que hace cuestionable su carácter científico). Esto cuestiona su progreso científico basado en la evidencia empírica.

La causalidad lineal de la hipótesis nula y la hipótesis alterna elimina la posibilidad de considerar parámetros diferentes (producto de la multiplicidad de factores que afectan a las variables y a la conducta). Para eliminar este efecto se propone el uso de hipótesis direccionales:

$$H_0: \Lambda = 0 \quad H_0': \Lambda < 0$$

$$H_1: \Lambda \neq 0 \quad H_1': \Lambda > 0$$

Así la comparación de dos poblaciones da igualdad de posibilidades a las hipótesis direccionales pues la predicción teórica se asigna aleatoriamente.

La asimetría de la física y la psicología se ve también dentro de las hipótesis direccionales en que la precisión de la primera no da cabida a la confirmación de la hipótesis nula, mientras que para la segunda sirve para el estudio de complementos lógicos (factores adicionales).

Por otra parte, Meehl (cit. en Serlin y Lapsley, 1985) criticó la práctica común de la comparación de teorías o de evaluaciones opositoras de la misma teoría. Encontró poco significativo el conteo, pensando que el esquema Popperiano de las cosas considera más significativa una particularidad (refutación) que un cúmulo de regularidades.

Cuestiona además el grado en el que el <<modus tollens>> puede ser dirigido hacia la teoría sujeta a evaluación. Es decir, un investigador intelectualmente honesto debe especificar el grado en el que pueda estar falsificando la teoría. Sin embargo, una teoría no puede ser evaluada directamente, pues se apoya en teorías auxiliares (que buscan los investigadores cuando la evidencia empírica da resultados negativos que pueden

refutar la teoría). Fenómeno que a pesar de ser análogo para las ciencias blandas y duras, es más crítico para las primeras por (Serlin y Lapsley, 1985):

- a) la dificultad de evaluar independientemente las teorías auxiliares
- b) que no existe un vínculo preciso entre las teorías auxiliares y la teoría sustancial.

Mostrando así que la práctica del psicólogo es una evidencia de la no neutralidad en el campo profesional.

Por su parte, Lakatos vinculó el estudio de la reconstrucción de la ciencia en un contexto histórico (cit. en Serlin y Lapsley, op. cit.). Se planteará el modelo de Lakatos a la vez de analizar los planteamientos de Meehl.

Históricamente el falsificacionismo metodológico se ha sustentado de diversas formas. Al no poderse fundamentar modelos por los medios racionales, se han apoyado en la inducción como en el caso de aquellos que no tienen comprobación (justificacionismo) y los improbables (neo justificacionismo o probabilismo), cuya valoración no se realizará estadísticamente. Así, toda teoría no comprobada luego de su evaluación será descartada del grupo de las teorías científicas. Esto no es funcional en psicología pues se desconocen en principio criterios para evaluarla y luego en que no hay correspondencia precisa entre los hechos y la teoría.

Otro aspecto para rechazar el falsificacionismo dogmático está en que los resultados empíricos negativos se deben a factores extraños no controlados o de alta influencia que hacen igualmente no comprobables, improbables, y improbables a todas las teorías científicas.

Así el falsificacionismo metodológico no es sólo una muestra de que la ciencia es un relacional de conocimientos, sino también un sistema de convenciones por:

1. la necesidad de tomar decisiones metodológicas
2. la inexistencia de la observación pura (inexistencia de la neutralidad)

3. uso de criterios en las técnicas y las teorías al decidir el objeto de estudio y los parámetros (cosa que no percibió Meehl y no conlleva directamente teorías auxiliares)

Se pueden cuestionar anomalías de una teoría (o programa de investigación), pero no es suficiente para rechazarla, ya que formulan una barrera lógica apoyándose en teorías auxiliares (heurística negativa de un programa) producto de una decisión metodológica. Así como también cuentan con una heurística positiva que dicta modelos o criterios para corregir las refutaciones que se le pueden hacer (el camino que debe tomar).

Esto lleva a que uno debe estar preparado para abandonar un programa de investigación superado por un programa más efectivo que puede corroborar hechos.

De este modo la denuncia de un falsificacionismo no permite la refutación de un programa sino hasta la consecución de una teoría más poderosa. No es suficiente contrastar "teorías" con "hechos", sino además con "teorías" en el campo de las ciencias de lo impreciso. Sólo alcanza racionalidad un programa nuevo en términos del uso histórico que hace de no repetir anomalías de su predecesor.

Podemos concluir entonces que el problema radica en el acuerdo del uso de los resultados del experimento con la teoría; es decir, el concordia (lo que facilita la falsificación); sin embargo se respalda el tratamiento de las hipótesis direccionales partiendo de que ninguna teoría es absolutamente cierta y de que mantengan similitud con la barrera de concordia en las ciencias blandas (correspondencia aproximada entre los hechos y la teoría).

Ahora que, también tenemos que considerar que en algunos casos se dan las falsificaciones metodológicas tratando de acceder más fácilmente y de obtener resultados positivos para las necesidades de las personas.

No parece muy conveniente el trabajar con falsificaciones que hacen que no exista correspondencia legítima entre una teoría, su método y su aplicación final; pero en

ocasiones el psicólogo busca dar respuesta a las necesidades prioritarias de determinada población.

Y sobre qué necesidades tiene que participar el psicólogo como servidor social?. Pichón-Rivière y Pampliega (1985) mencionan lo siguiente:

"La Psicología en el estudio del comportamiento humano (a nivel bio-psico-social) debe ubicarlo en su contexto inmediato o cotidiano, para así comprender las relaciones socio-históricas que originan a la subjetividad" (p. 9).

El sujeto en lo cotidiano tiene necesidades en el medio, por las cuales se relaciona y planifica su trabajo (se relaciona con la naturaleza y con otros individuos). De este modo produce y reproduce su forma de vivir (los productos sociales o la organización social) en lo cotidiano. Sin embargo, aún cuando algunos vivan el mismo momento histórico-social, su interpretación de la realidad será diferente de acuerdo a sus relaciones particulares.

Por esto la "producción de la propia vida" marca las condiciones experienciales, basadas en las necesidades y en su consecuente vínculo con el medio y las formas de organización, lo que da lugar a la subjetividad.

Es así como todo pensamiento e interpretación se origina en la práctica con objetos reales, la acción y las experiencias concretas.

Esta revisión de lo cotidiano, propuesta por Pichon-Rivière ubica como actor al sujeto: producido, determinado y productor en las relaciones sociales; pudiendo así estudiar las causas de su conducta sin ser mecanicista.

Toda acción social es parte de la vida cotidiana ("mundo-en-movimiento", p. 13), sea cual fuere (la familia, el sexo, el deporte, etc.); que son experiencias subjetivas y a la vez intersubjetivas (puesto que son compartidas) <<"mi mundo" es un mundo que vivo con otros>> (Pichon-Rivière y Pampliega, 1985, p. 13).

Esta vida cotidiana suele tomarse como <<hechos>>, como acciones que no vale la pena cuestionar. Esta visión ideológica de "la realidad" disfraza lo cotidiano naturalizándolo y quitándole historicidad (volviéndolo un mito de universalidad y orden).

Así lo cotidiano es desconocido y en esa condición se le interpreta para lo científico. Lo que hace aparecer y desaparecer la <<realidad social>> en la vida cotidiana y en la interpretación de la misma.

Por este camino el análisis de la vida cotidiana, en psicología social, mostrará el surgimiento y definición de las necesidades que rigen las formas de organización y de acción de las relaciones sociales. Dicho vínculo sujeto-contexto e ideología enmarca una representación simbólica.

1.3. LA PSICOLOGIA EDUCATIVA

La psicología ha mantenido por mucho tiempo un estrecho vínculo con la filosofía. Al igual que esta, la psicología ha tenido que evolucionar. La filosofía cambió su orientación hacia el sujeto. En esta se sustituyó la postura objetiva por una subjetiva (crítico-empírica). Sus orígenes parten del término de la Edad Media y de la Metafísica-Sistemática (Coreth, 1982).

En esta evolución del conocimiento, también influyó la noción de Copérnico, viendo al sol como el verdadero centro del Universo, lo que repercutió en la búsqueda de expectativas de vida y la sensación de despojo en el mundo occidental (Buber, cit. en Coreth, 1982). Así la razón se ubica en los productos sociales (como la metafísica, la religión, la moral, la antropología), y en la experiencia a su alcance (como secundario). De estos modos de explicar la realidad, la psicología desprende tanto sus métodos como sus campos de aplicación.

En el campo de aplicación de la Psicología a la educación, los profesionales de esta disciplina se han ocupado en los últimos años, desde 1982, de las siguientes actividades (FES Zaragoza, 1993):

1. Educación preescolar
2. Educación especial individual
3. Educación especial grupal
4. Asesoría educativa

Sin embargo, en la experiencia de la FES Zaragoza, que es una de las universidades con mayor repercusión en servicios a la comunidad, se ha reorientado desde 1992 la evaluación del servicio de la psicología educativa a los siguientes puntos (1993):

1. Población atendida
2. Problemas tratados
3. Métodos de evaluación
4. Formas de tratamiento e intervención
5. Experiencia formativa del alumno

Y para 1995, ya se menciona por primera vez una implicación de la psicología educativa a las áreas productivas de la nación, las empresas (Sánchez, 1995).

El ámbito educativo por su parte, define un rango de expectativas particulares a todo profesional que apoye dicho proceso de enseñanza-aprendizaje. Pacheco (1981) remarca que en la educación a nivel de institución, se esperan resultados en favor de la sociedad. El sistema está dividido en partes interrelacionadas que constituyen un todo.

Así, el proceso enseñanza-aprendizaje se caracteriza según Durkheim (cit. en Pacheco, 1981) por definirse en tres niveles:

1. - como acción, para la transmisión normativa del conocimiento
2. - como proceso de transformación
3. - como institución, para sistematizar y enseñar disposiciones y métodos, de acuerdo a intereses y a las normas.

En México la economía exige a la educación el "proveer de recursos y dar promesas de progreso". Además, se sufre de problemas como la creciente demanda, la escasez de recursos y las escasas oportunidades de empleo y desarrollo (Pacheco, 1981).

A continuación citaremos algunos modelos educativos en los que ha estado implicado de una manera más directa el psicólogo. No se señalan múltiples orientaciones educativas, ya que aún cuando sus características sugieren la participación de la psicología, en el hecho real no se le ha visto implicado en estas.

Una variante dentro de las modalidades educativas que se practican en el país es la Educación a Distancia o Sistema Abierto (Paez, s/a). La participación del psicólogo en estos casos se ha desarrollado de dos modos, conocidos como Pedagogía Cibernética:

- programa lineal (Skinner) y
- programa ramificado (Crowder)

Una de las formas más avanzadas de la pedagogía cibernética es conocida como el Plan Keller (Paez, s/a), el cual es similar a los cursos por correspondencia, y se le conoce como instrucción personalizada (IP) o sistema abierto:

1. -programación del curso
2. -el alumno lo lleva a su ritmo
3. -se divide en unidades
4. -contiene una instrucción y sondeo en su formato
5. -existe en la modalidad de textos programados

Los efectos de dicha propuesta han sido a la fecha la conformación de facultades prácticas dentro del criterio trabajado, mientras que se dificulta formar un sentido crítico o liberador.

Otra práctica educativa permeada del quehacer psicológico es la conocida como Escuela Activa, y que tuvo como uno de sus máximos representantes a Célestín Freinet.

Esta considera que la educación debe ser centrada en el niño y no en los programas educativos, con el fin de que cada quien sea el arquitecto de su propio destino, en búsqueda de la formación de elementos más capacitados (Freinet, 1969):

En esta se parte de una forma de organización por estructuras, que son técnicas de trabajo escolar vinculadas a la realidad. Esta consiste de la formación de una disciplina propiciada por el trabajo organizado hasta que se haga cotidiana. Además, se recurre a:

- La utilización de recursos contemporáneos (discos, radio, teléfono, etc.) .
- La readaptación desde la raíz (la familia, la tradición, etc.).

Con esta lo que se pretende lograr en los educandos es el logro de los conocimientos (manuales o técnicos, e intelectuales) deseados por el alumno, los cuales sean útiles en su entorno, pero respetando su facultad volitiva. Construcción de su personalidad con ayuda docente

Esta propuesta educativa significó en su momento la facilitación de los modos para alcanzar las metas; pero había que tomar en cuenta también los costos financieros de la formación de su planta docente.

En algunos países se mantiene todavía esa noción de enseñanza en la que el estatus del docente no se define como superior. Un ejemplo de esto lo son los Grupos de Enseñanza desde el enfoque operativo (Zarzar, s/a). Este está dirigido a los docentes para trabajar de manera participativa y activa con los grupos, comprendiendo además los procesos de desarrollo grupal ahí involucrados.

En los grupos de aprendizaje se enfatiza en 5 apartados (Zarzar, op. cit.):

a) Conceptos centrales, como lo son:

- la tarea: Se define como el objetivo del grupo (el motivo que los integró para trabajar juntos en sesión), lo que es distinto a la definición de objetivos conductuales o

terminales. La tarea dirige el trabajo del grupo y del docente en cuanto a la toma de decisiones, la selección de la metodología, la selección de las temáticas, de las técnicas y de la organización del trabajo.

- **la temática:** Es lo que se estudia o revisa en cada sesión. Se vincula a la tarea grupal (formal o informalmente, dependiendo de los intereses grupales).
- **la técnica:** La forma de realizar el trabajo grupal en distintos puntos orientados hacia la tarea, como lo son los puntos de integración (enfrentamiento de la situación, la organización y las estrategias). Ejemplos de técnicas lo son el seminario, el brainstorming (lluvia de ideas), etc.. Además, existen diversos tipos de técnicas, entre las cuales se destacan las de integración, de comunicación y los ejercicios estructurados (juegos de roles). Estas orientan la dinámica del grupo hacia un fin determinado.
- **la dinámica:** Lo que ocurre en todo grupo con la interacción, la tarea, la temática y las técnicas en una situación particular.

Esta entre otras cosas toma en cuenta diversos factores que influyen en el desarrollo grupal:

1. la individualidad de cada sujeto, que son ejes verticales de cada uno que contienen ideología, valores, expectativas, etc., así como subgrupos, afectos, etc.
2. factores metodológicos, que ocurren a nivel de temas, estilos, métodos, etc.
3. factores ambientales, de orden de espacio físico.
4. factores contextuales, institucionales y sociales.

Otra definición considera a la dinámica como la investigación de procesos grupales (psicología social), tales como la cohesión, la meta, etc.. Incluso se le ha definido como "método o campo de prácticas de auto-experiencia y reflexión sobre procesos del grupo" (Zarzar, s/a, p. 19).

b) La ocurrencia de contenidos manifiestos y de contenidos latentes

Lo manifiesto es aquella información que se percibe fácilmente o que incluso es observable (medible a veces con sociogramas); mientras que lo latente es aquello que no es directamente comprensible ni observable (tampoco explícito), pero que influye también (este se presta a la especulación con respecto al acto o actitud, ya sea individual o grupal).

El trabajo del docente en este punto consiste de reconocer la existencia del nivel latente y aceptar que este fenómeno ocurre en los grupos además de lo que es manifiesto. Lo latente lo buscará a partir de una interpretación provisional o de una hipótesis de trabajo acerca de lo manifiesto.

El docente tiene tres opciones para tratar de que se vuelva manifiesta la información latente:

1. - sea el dejar proseguir al grupo para corroborar o descalificar su hipótesis,
2. - sea el señalar al grupo lo que le llamó la atención para que estos lo trabajen, o
3. - interpretar el fenómeno para que lo trabaje el grupo.

Cuando ocurre la información latente es común que surja el <<emergente>>: una acción o verbalización en el grupo que reacciona ante un fenómeno interno o externo. Cuando esto lo expresa alguien en particular en el grupo, le llamamos portavoz (esto no siempre ocurre).

c) La definición de la tarea explícita y de la tarea implícita

Por tarea explícita entenderemos lo que definimos como tarea. Sin embargo, sabemos que la sola reunión de esos individuos con esa meta no es índice de efectividad para cubrir la tarea (su funcionamiento es un proceso difícil de alcanzar).

Alrededor de este alcanzar el funcionamiento óptimo se encuentran limitaciones que han de superarse por diversos medios. Al hecho de tratar de superar esos obstáculos le

llamaremos tarea implícita (esta se centra en la integración del grupo). Y esta se logrará mediante la superación de estereotipos que limitan el progreso del grupo.

Durante la tarea ocurren dos momentos de resistencias: una, conocida como miedo a la pérdida (ansiedad depresiva), y la otra, el miedo al ataque o a enfrentarse a una nueva situación (ansiedad paranoide), que conforman la resistencia al cambio.

Durante la tarea implícita debe construirse el esquema referencial grupal (ECRO), para integrar la información en vez de partir de marcos referenciales individuales en donde emergen diversas ideologías que se confrontan y que limitan la posibilidad del cambio.

La incidencia del coordinador sobre la tarea será principalmente en cuanto al cumplimiento de la integración del grupo (tarea implícita).

d) La importancia del encuadre y de la primera sesión

El encuadre será la delimitación de las características del trabajo grupal, es decir, las reglas del juego con respecto a la tarea a modo que las conozcan los integrantes. Los fines del encuadre son tres:

1. - primero, delimitar responsabilidades y funciones, el rol que a cada uno le han asignado, así como su rol asumido y su rol posible.
2. - segundo, no incrementar la angustia a la ya existente por la situación.
3. - tercero, la posibilidad de enmarcar e interpretar los fenómenos grupales.

Aquí es importante considerar las reglas institucionales sobre el grupo y sus reglas internas. El encuadre será de distintos niveles:

1. - Histórico- institucional.- sitio que ocupa en la institución
2. - Teórico.- sitio que ocupa en el plan de estudios
3. - Tarea del curso.- objetivo del mismo
4. - Metodología de trabajo.- Su carácter (taller, seminario, etc.)
5. - Contenidos programáticos
6. - Instrumentos con los que el grupo cuenta para trabajar

7. - Funciones y responsabilidades del coordinador
8. - Funciones y responsabilidades de los estudiantes
9. - Evaluación final y/o evaluaciones parciales.- criterios, forma, etc.
- 10.- Número de sesiones efectivas de trabajo
- 11.- Horario de las sesiones
- 12.- Porcentaje de asistencia mínimo para acreditar.

e) Los momentos grupales:

1. -tarea
2. -pretarea.- la nueva situación da origen a los miedos básicos (de pérdida y de ataque), que forman parte del primer momento de la pretarea. De aquí surge una manifestación contra esta forma de trabajo (mecanismos de defensa) dirigidos por un saboteador (de los más afectados) manifestándose sucesivamente del convencimiento al ataque, y luego a fingir el cumplimiento de la tarea (además de una justificación lógica de sus actos: racionalización). Es aquí que el coordinador debe darse cuenta de la existencia de contenidos latentes adicionales a los manifiestos.
3. -proyecto.- este es el tercer momento grupal y se da cuando ya se siente pertenencia al grupo y este comienza a planificar (con base en sus alcances y limitaciones)

La repercusión que se espera al aplicar esta técnica se manifiesta de la siguiente manera. Se empieza por la concientización masiva para eliminar las limitaciones vigentes en el grupo. Luego, se les provee de recursos para afrontar los conflictos y el conocimiento del modo en que se vinculan los lazos y las fantasías del grupo familiar. A esto le sigue la identificación intragrupal de la comunicación verbal y no verbal (contradicciones, malentendidos, e incongruencias) que suelen señalar a un culpable para que el demás grupo evada su responsabilidad en el conflicto. De este modo se logra el redescubrimiento de los canales de comunicación que anteriormente se encontraban viciados.

Dentro de los enfoques que se han involucrado en el proceso educativo, podemos identificar al enfoque conductual (como se vió en Paez, s/a), la orientación cognoscitiva, entre otras la piagetiana (véase FES Zaragoza, 1993; y Palacios y Abaroa, 1995), que trata básicamente del estudio del desarrollo cognitivo ligado a la maduración desde la infancia hasta la adultez (Piaget e Inhelder, 1984). Se considera que el ambiente juega un rol importante a partir del nacimiento en el desarrollo físico y mental, rebasando entonces las explicaciones basadas en la maduración biológica, ya que existe una experiencia social.

Desde el enfoque maduracional de Piaget, el estudio de la ontogenia infantil trata de explicar la forma en que se desarrollan los procesos perceptuales y cognitivos, etc. y su relación con las operaciones y estructuras lógicas importantes en psicología general. De este modo, pues la transmisión social todavía es representada por individuos que también han vivido su infancia.

Además de estos enfoques, también ha participado en la psicología educativa, la psicología sensitiva (Freinet, 1969), y el Grupo Operativo en su modalidad de Grupos de Aprendizaje (Zarzar, op. cit.). Algunos de estos modelos los explicaremos brevemente en el siguiente capítulo como una forma ilustrativa de algunos de la taxonomía psicológica que norma y orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.4. LA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL

En este apartado, analizaremos los acontecimientos importantes de la psicología organizacional, en lo que toca a la capacitación de personal.

En los orígenes de la Psicología.

El punto de partida considerado para las organizaciones y la Psicología científica se da en 1879 con la fundación del primer laboratorio de psicología, por Wundt (Robles, 1991; Robbins, 1990).

Algunos de los momentos más trascendentes para el desarrollo de la capacitación en la psicología organizacional son los siguientes (McCarthy, 1995):

- Uno de los primeros precedentes se da con los planteamientos de Aristóteles, al vertir conceptos modernos de administración, incluyendo el de la especialización en el trabajo, la delegación de la autoridad, la departamentalización, la descentralización y la selección del liderazgo.
- Círculos de calidad para asegurar la fina artesanía en la época medieval europea.
- John Locke hacia 1690 al señalar la importancia de la administración participativa en su argumento de que el liderazgo es asentado por el gobernado.
- La centralización del trabajo y el equipamiento en las fábricas, división del trabajo especializado y administración de la especialización en las fábricas, planteados por Adam Smith en 1776.
- La creación de la primera escuela de administración profesional en la Universidad de Pensilvania.
- Uno de los acontecimientos más importantes se dió en 1903, cuando W.L. Bryan, mandó un escrito a la American Psychological Association invitando a estudiar "actividades y funciones concretas tal y como ocurren en la vida diaria.
- Walter Dill Scott al aplicar los principios de la psicología a la motivación y productividad en el área de trabajo. Además influyó al colaborar en la definición de procedimientos de selección de personal durante la Primera Guerra Mundial (Werther y Davis, op. cit.).
- El libro de Taylor "Shop Management" explicó el rol administrativo en la administración de trabajadores para evitar el comportamiento laboral de decidia ("take it easy").

- Se publicó el libro de Taylor "The Principles of Scientific Management": dos de sus principios claves:
 1. métodos de trabajo científicamente diseñados para elevar la eficiencia.
 2. selección de mejores trabajadores y su correspondiente entrenamiento en los mejores métodos.

- Robert Yerkes fue el exponente más destacado de ese momento, e hizo que la psicología aportara a la 1ª Guerra Mundial formas de detección de reclutas y de deficientes mentales respecto de la asignación en comités de selección del ejército, donde los psicólogos investigaron también la motivación, la moral y problemas de incapacidad física de los soldados (neurosis de guerra) y disciplina. Yerkes desarrolló ahí su test de inteligencia.

- En ese tiempo Walter Dill Scott evaluó la selección adecuada de los soldados en puestos específicos. Condujo evaluaciones de desempeño, desarrollando y preparando descripciones de puestos y calificaciones para alrededor de 500 empleos.

- La aparición de la revista Journal of Applied Psychology, que inició la publicación de la revista Today, considerada como la más respetada y representativa publicación en el campo organizacional.

- Elton Mayo hizo el primer importante llamado a considerar el movimiento de las relaciones humanas en su reporte interno en los estudios de Hawthorne.

- Mostró la existencia de grupos informales de empleados y sus efectos en la producción, la importancia de las actitudes de los trabajadores, el significado de un supervisor agradable y comprensivo, y la necesidad de tratar a la gente como gente; no sólo como simple capital humano.

- En 1939, Kurt Lewin pionero en la investigación experimental sobre los efectos de los estilos de liderazgo; este trabajo dió origen a argumentos para el uso de técnicas de administración participativa.

- En los finales de los 40's e inicios de los 50's, las teorías de Carl Rogers y Abraham Maslow acerca de la motivación fueron los cimientos del desarrollo de las relaciones humanas.
- Skinner inició discusiones acerca del conductismo en contextos organizacionales.
- John C. Flanigan postuló su Técnica de Incidentes Críticos, retomable para la evaluación de condiciones y riesgos de trabajo.
- En los finales de los 50's Douglas McGregor propuso la Teoría X y la Teoría Y acerca de las relaciones entre los empleados y los trabajadores.
- En los inicios de los 60's, los modelos contingenciales de liderazgo señalaron una necesidad de practicar diferentes estilos bajo diferentes circunstancias (una perspectiva que se desarrolló en el trabajo de Fred Fiedler en los mediados de los 60's).
- Katz y Kahn publicaron la teoría de la delimitación y la investigación de la conducta organizacional, retomando aspectos de sistemas sociotécnicos.
- Finales de los 60's, Edwin Locke planteó la aproximación motivacional de definición de metas.
- En mediados de los 60's y hacia inicios de los 70's, se dieron avances en las técnicas de análisis de puestos incluyendo (McCarthy, 1995):
 1. La aproximación al "inventario de tareas", del departamento de investigación de la fuerza aérea norteamericana.
 2. Diccionario de Títulos Ocupacionales (publicado en 1965).
 3. La investigación en los 60's del Centro de Investigación Ocupacional de Purdue llevó a la publicación del Position Analysis Questionnaire en 1972
 4. Edwin Fleishman desarrolló la aproximación de "requerimientos de habilidades".

- La incursión de los enfoques cognitivos en el estudio de temas de psicología, la cual creció en los 60's, siguió creciendo y alcanzó a la psicología organizacional e industrial en sus investigaciones.
- 1980's y 90's Los japoneses avanzaron de manera importante a partir de modelos de Calidad Total propuestos por autores americanos: Edward Deming, Joseph Juran, y Noam Crosby; estos fueron adoptados por los japoneses tras la Segunda Guerra Mundial una vez que las empresas americanas no les prestaron valor.
- un artículo de la Academy of Management Review dió explicaciones para el éxito de las técnicas de administración japonesas como:
 1. Procesos superiores de manufactura.
 2. Elevada calidad y cantidad asociadas a la reducción de costos.
 3. Técnicas de Administración Participativa
 4. Uso de del control estadístico de calidad.

1.5. EL ENFOQUE SISTÉMICO.

Esta propuesta surgió como una alternativa para explicar de una manera más homogénea todo fenómeno de conocimiento en las distintas ciencias. Además, se justifica significativamente en la posibilidad de explicar los fenómenos sociales contemplando todos los elementos que se involucran en dichas relaciones (Bertalanffy, 1976).

No obstante, no ha sido la Psicología la única disciplina en tener que superar las explicaciones causales-lineales, que se caracterizan por ser mecanicistas y que asemejan asegurar que se puede meter la sociedad en un laboratorio experimental. En Psicología se ha intentado resolver ciertos eventos mentales partiendo de unidades de estudio como las sensaciones y el gusto, siendo que la Gestalt mostró la existencia e importancia de <<todos>>, que no son la suma de unidades y que son gobernados por leyes dinámicas. Y las ciencias sociales pasaron del concepto <<economic man>> a uno supraordenado como sociedad, nación, institución, como integrador de sus partes.

La evolución del conocimiento ha tendido a superar el reduccionismo de las explicaciones, desechando los sistemas cerrados y las relaciones biunívocas, sustituyéndolos por sistemas abiertos y estados de desequilibrio (Bertalanffy, 1976).

Existen modelos, principios y leyes que se aplican a los sistemas generalizados o derivados, que son la naturaleza de sus elementos componentes y las relaciones entre estos (Bertalanffy, 1976). Las explicaciones sistémicas engloban isomorfismos en diferentes campos, que al haber similitud en las leyes rectoras de las conductas de las entidades (interpretadas como sistemas) mantienen correspondencia en los principios generales y a veces hasta en las leyes específicas.

La aportación consecuente de la Teoría General de Sistemas es la siguiente (Bertalanffy, 1976):

- a) modelos que pueden ser empleados y transferidos a otras áreas
 - b) formas de evitar vagas analogías que han limitado el progreso
 - c) términos como organización, totalidad, directiva, teleología, diferenciación, que sirven para explicar la vida de los organismos y de los grupos.
1. La ciencia clásica ha mostrado su capacidad explicativa de fenómenos en condiciones aisladas. El riesgo en la teoría de sistemas es definir un todo muy limitado o reducido
 2. Otro riesgo de la TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS es el de caer en analogías poco significativas como cuando se compara al organismo con el estado y por ende al ser humano con una célula (no es lo mismo la influencia biológica y la social). La TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS no busca analogías superfluas, sino también diferencias y niveles de similitudes coherentes.
 3. La TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS piensa en un valor explicativo, en el cual no todos los procesos son fáciles de definir. Para lo que es necesario pensar en la existencia de niveles explicativos y en los campos aún poco explorados. La explicación no siempre es predictiva, pero puede ser útil en la formulación teórica estructurada.

Los puntos centrales de trabajo de la TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS son los siguientes (Bertalanffy, 1976):

1. Estudio de problemas en sistemas integradores de fenómenos como un todo y no por componentes aislados. Esto además enfatiza en un cambio de creencias y actitudes científicas.
2. Énfasis en los isomorfismos en leyes de diferentes campos de estudio, para permitir mencionar sistemas y principios de sistemas en los similares (para facilitar el trabajo multidisciplinario).
3. Validar una ciencia de sistemas cuyos componentes están integrados y se relacionan por fuerzas rectoras.
4. A pesar del empleo de totalidades no se debe considerar a la TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS como ambigua. Puede concebirse como una teoría lógico- matemática sofisticada y aplicable a las demás áreas experimentales.

En los dos siguientes capítulos explicaremos la forma en la que se manifiesta el proceso enseñanza-aprendizaje en la práctica educativa académica y en la capacitación de personal, asociando esto con algunas de las orientaciones psicológicas que han participado en apoyo del mismo.

CAPÍTULO 2.

RESUMEN

El presente capítulo tiene como fin describir al proceso enseñanza-aprendizaje vinculado a la práctica docente y los nexos con los modelos educativos permeados por la psicología.

Este análisis toma como primer elemento a la definición del proceso enseñanza aprendizaje vinculado a la educación. De este primer vínculo se prosigue con una breve revisión de los antecedentes de modelos educativos en los que ha participado activamente el psicólogo.

Por otra parte, la revisión integra la explicación de la forma de participación de los agentes de la educación, educador y educando; la correspondencia entre el objetivo de la preparación y la taxonomía psicológica en que se fundamentaba.

Adicionalmente, se revisa la magnitud del proceso psico educativo en términos de la economía, la ideología y los lineamientos jurídico-políticos que le dan cabida.

EL PANORAMA EDUCATIVO DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

2.1. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN ACADÉMICA

El proceso enseñanza-aprendizaje ha estado fuertemente asociado al proceso educativo, ya que lo incluye (Rodríguez y Ramírez-Buendía, op. cit.). La evidencia de su vínculo es la definición de este último (Durkheim; Giuseppe, cit. en Monroy, 1993):

"Proceso social que las generaciones adultas ejercen sobre aquellas que no han alcanzado el grado de madurez y es representada por toda y cualquier influencia sufrida por el individuo y que es capaz de modificar su comportamiento" (s/p).

2.2. ANTECEDENTES

La primera parte de este escrito se ocupa de señalar algunos de los antecedentes del proceso educativo institucional; pero más que orientarlo en toda la historia de la educación, lo señalará en relación a algunas de las prácticas académicas que han estado asociadas con el quehacer del psicólogo. Aún cuando existen modelos que sugieren en gran medida aspectos e intervenciones psicológicas, como el de Montessori y la escuela liberadora de Freire, se les ha excluido de dicho análisis, ya que no se encontraron en esta revisión documental, evidencias de una verdadera intervención del psicólogo en el surgimiento o en la implementación de dichas propuestas.

A continuación, señalaremos algunos de los hallazgos importantes en la educación.

Rodríguez cita que ha sido descuidado el estudio del proceso de aprendizaje a nivel Bachillerato y Profesional al suponer que el alumno se encuentra maduro (biológicamente hablando) y suficientemente socializado. Sin embargo, no interesa el uso del conocimiento; para lo cual se requiere de contextos facilitadores (estudiados por psicólogos y la Didáctica. Rodríguez, 1976).

El profesor debe entonces interactuar con sus alumnos en situaciones de aprendizaje originadas antes de la instrumentación (fundamentación), y que implican marcos

institucionales para la normatividad educativa. Además, es necesario ubicar la planeación de contenidos y experiencias, y de la relación objetivos-tiempo para orientar la formación.

El aprendizaje, como proceso, parte de la acción en su contexto y de la percepción que asume en sus experiencias y en los cambios que le generan. Así es un proceso cognitivo-social-afectivo. Esto hace que opere, más que repita, sobre su medio (Rodríguez 1976).

En el aprendizaje existe la predeterminación hacia una meta (intención), o submetas, que la llevan a contradicciones no detienen, sino que amplían el panorama a estudiar (corrección de productos), logrados individual o grupalmente.

Al orientarse hacia los procesos en vez de los productos se debe tomar en cuenta la existencia de relaciones jerárquicas en el grupo y de (Kirilenko y Korshunova, 1985):

1. -Un marco institucional, que dictamina la ideología
2. -Un docente, líder formal
3. -Sujetos motivados o integrantes del grupo
4. -Experiencia idiosincrática o marco referencial de cada uno, con el que ha de relacionarse y ha de incorporar o modificar prácticas en el mismo.

Estos actúan siempre por necesidades en busca de estabilidad. En lo académico es probable que los motivos no coincidan con las metas y actividades.

El análisis consiste en la revisión de los componentes estudiados y las alternativas efectivas. Por otro lado la síntesis evalúa y delimita el producto del proceso. Estos se emplean en la formulación teórica como práctica del conocimiento (siempre sujetos los términos a criterios) de la realidad (estrecho vínculo del pensamiento y del acto) (Kirilenko y Korshunova, 1985).

Cuando se considera al proceso de aprendizaje como dialéctico se habla de crisis, acciones, necesidades, marcos y relaciones que se ponen a prueba en un medio. Esto es parte de la búsqueda de operatividad con el objeto, en la que el individuo emplea su marco referencial (que puede ajustarse a las necesidades), el análisis y la síntesis.

Esta visión del proceso de aprendizaje permite el replanteamiento de la didáctica, ya no como instrumental, y cuyos momentos serían (Rodríguez, 1976):

1. - la apertura, perspectiva del marco referido, su método y formas de evaluación (además de actividades y medios)
2. - el desarrollo, análisis de temas o problemas y sus vínculos;
3. - y la culminación, que hace una recapitulación a modo de síntesis.

Todo esto dentro del contexto social-institucional y del proceso de aprendizaje involucrados.

2.3. ROL DEL DOCENTE

Dentro de los procesos educativos, existe un agente que se significa como el proveedor o facilitador del conocimiento y de las aptitudes de los educandos. A este lo llamamos, profesor, docente o educador. Este, de acuerdo a las precisiones señaladas por los autores que mostraremos a continuación se ha manifestado de distintas maneras, según las políticas y los estilos que se le han definido o permitido practicar.

En el humanismo se identifica al docente como un promotor del desarrollo intelectual, físico y social, cuya función consiste en enseñar a dirigir las cosas y a hacerse responsables de ellas; a diferencia de lo preestablecido en la pedagogía tradicional, donde los profesores se muestran tanto faltos de interés en su actividad y para con sus alumnos, como "amos y señores" de la situación (Bergan y Pum, 1980).

Diferente a estos dos patrones, podemos destacar que dentro de la Psicología Sensitiva, en el modelo de Escuela Activa, se realizan principalmente las siguientes tres actividades (Freinet, 1969):

a) Trabajo multidisciplinario en:

1. - el cuidado de la salud de los padres (p. ej: vicios)
2. - cuidados especiales a la mujer embarazada

3. - preparación para el tratamiento del neonato en la situación física, alimentación, experiencias tempranas y vestimenta y cuna
4. - comportamiento de los padres

b) Equipamiento en:

1. Ubicación.- ya sea en parques o jardines o espacios abiertos cerca de las urbes interesadas
2. Dependencias.- que deben consistir de preferencia en un medio natural que tenga contacto con los espacios abiertos, árboles y arbustos, rocas y grutas, riberas y cascadas, laguna con playa, y donde hayan áreas de cultivo, animales silvestres, animales domésticos, y un jardín para su práctica de jardinería (con herramientas)
3. Locales, como el granero, el invernadero, la sala de experiencia incidental (con juguetes, materiales, etc.), la sala de descanso, y con personal para el trabajo en los locales.

c) Atención a:

1. - los locales y el medio adecuado
2. - la organización de la actividad, con el propósito de que domine paulatinamente los medios
3. - locales y dependencias
4. - materiales y técnicas: Las actividades poco a poco permitirán la expresión simbólica a través del lenguaje, el dibujo, la imprenta y la lectura
5. - se utilizan técnicas de iniciación y de empleo de estos recursos de manera muy satisfactoria

Así, al docente le corresponderá:

- a) conocer las condiciones desfavorables de los niños y evitarlas
- b) comprender dicho sentido pedagógico y saber ayudar al niño cuando sea necesario

2.4. ROL DEL ALUMNO

El alumno o educando es también parte importante de cada proceso instruccional, ya que es este el que ha de recibir los conocimientos y al que corresponde asimilarlos y practicarlos, para algún día, incorporarse a la vida productiva. Es también sobre este en quien se viven las manifestaciones de la práctica docente y del modelo educativo que señalará si su participación será activa (crítica, decisional y pragmática), o pasiva (escucha que memoriza y desarrolla conductas terminales).

De acuerdo a una práctica ortodoxa de la enseñanza académica cotidiana, se puede decir que el perfil del alumno cae en una paradoja, ya que no debe caer en sentimentalismos, sino ser combativo; pero se le marca a su vez que también debe ser estático y sumiso. Las aptitudes que tendrán que caracterizar a este alumno se reducen a lograr actitudes y valores hacia su sociedad en oposición a una independencia irracional (ped. blanda) y el peligro de la individualidad (Bergan y Pum, 1980).

Desde una orientación humanista, se pretende que el alumno trascienda en la sociedad haciendo uso e innovación de la cultura, y como elector de sus propias metas; para así convertirse en pensadores lúcidos, seres auto dirigidos y responsables, además de obtener habilidades que les permitan orientar sus acciones (Bergan y Pum, 1980).

En la Escuela Activa el alumno se manifiesta siempre activo ya que se encarga de hacer lo siguiente (Freinet, 1969):

- a) inspección y análisis de los eventos
- b) seguir analizando y habituándose
- c) manipular los recursos para alcanzar logros en su práctica social

Las aptitudes a lograr en estos alumnos son tres (Rogers, op. cit.):

- a) inicio de su autonomía al ir analizando los fenómenos
- b) alcanzar ya las representaciones mentales vía experiencia incidental
- c) formación de conciencia sobre las metas y las actividades

2.5. OBJETIVO DE LA PREPARACIÓN

Asimismo, todo proceso educativo ha de definirse metas a alcanzar, así como los medios para lograrlas y los criterios en los cuales se sustenta. Dentro de las orientaciones antes mencionadas, podemos mencionar que sus objetivos principales son los siguientes. La orientación humanista, así como la pedagogía tradicional tienen como meta fundamental formar personas útiles a su cultura (Bergan y Pum, 1980):

- a) metas
- b) control de su comportamiento de manera autónoma
- c) colaboración en las mejoras

Estas pretensiones de la orientación humanista se sustentaban en su preocupación por el fomento intelectual y de responsabilidad en los individuos, además de maximizar el desarrollo de la capacidad intelectual, conjugando a la ciencia y la filosofía como el sustento de la educación. Estos justificantes eran además fortalecidos por la visión que tenían de lo que ellos consideraban generaba la educación tradicional (Bergan y Pum, 1980):

1. -Degradación del individuo
2. -"el desarrollo autodirectivo del individuo"
3. -"hay reglas que se deben acatar sin reproche para evitar el desorden"
4. -"la despreocupación provoca el fracaso en la escuela"

Acerca de las consecuencias que reportan estos autores, habría que cuestionar si realmente se dieron los efectos por ellos citados, como son, la influencia de los avances científicos y tecnológicos, la preservación de la naturaleza humana; tal vez como un ideal se considera válido el que la democracia debe practicarse así en la escuela como en la sociedad, que el individuo sea visto como un ente social, teniendo cuidado con el individualismo, pues puede ser peligroso para la sociedad. Estos objetivos bien son equiparables a los que tenía la escuela de Summerhill, los cuales citaremos enseguida (Bernstein, 1978):

- Encontrar el interés entendido como felicidad

- Fomentar una salud hacia el sexo
- Lograr que los niños tengan un trato espontáneo y confiable con otras personas
- Desarrollar un ambiente libre y facilitador de metas
- Permitir la libre decisión de juego o responsabilidad

La definición de los mismos probablemente podemos tomarla como ambigua, pero nos indica el grado en el que se pretendía facilitar la autonomía de sus educandos. Esto se basaba en criterios tales como el que ellos mismos asumieran la responsabilidad y la libertad a integrarse a la normatividad, así como el supuesto de que el aprendizaje puede respaldarse en la personalidad y el carácter; aparte, existía dentro de esta escuela la interrogante de si puede alguien integrarse de una vida tan permisiva a una tan restringida, que le depara la realidad (Bernstein, 1978).

Las aportaciones que conllevó este tipo de escuela y sus objetivos fueron los siguientes:

- Desempeño póstumo autodidacta
- Fueron pocos los que lograron la convicción de madurez
- Los que no se ubicaron enfatizaron en la poca atención al desarrollo académico
- Al no dirigir los maestros, los alumnos no se sintieron retroalimentados
- Ideal para los inquietos, pero no para los tranquilos
- Poca aprobación social paterna
- Su interés rebasaba aún la necesidad de presión docente para estudiar en el sistema tradicional

En la orientación de Freinet, el proceso enseñanza-aprendizaje tiene como meta perfeccionar la organización técnica; en otras palabras, practicar la <<Gimnasia pedagógica>>, enfrentar su experiencia incidental a situaciones novedosas

La propuesta educacional de la Escuela Activa parte de la necesidad de capacitar a la gente dentro de una realidad adjunta al conocimiento, y de que en el momento en que esta surge, el sistema educativo se ajustaba lentamente al proceso del grupo rector (económico, político y social):

- a) Edad Media-instrucción en el trabajo (activa y práctica)

- b) Control de grupos religiosos sobre la educación
- c) Renacimiento: la burguesía se proveyó de la lectura y la escritura
- d) Siglo XIX: se vuelve la educación una necesidad económica en la que se hacen las distinciones de grupos sociales según su grado de instrucción

Así surge de una búsqueda de un nuevo equilibrio, provocada por la no correspondencia entre las bases pedagógicas, técnicas y morales de la enseñanza y las necesidades vitales, la necesidad de aprender a vivir fuera de la escuela, y una lucha por atacar la disposición social y familiar de alcanzar mediocrementemente las metas para poder subsistir (Freinet, 1969).

La mayor aportación de este modelo parece ser la facilitación de los modos para alcanzar las metas; pero hay que tomar en cuenta los costos financieros de la formación de sus profesores.

2.6. MAGNITUD DEL PROCESO EN LO ECONÓMICO, LO IDEOLÓGICO Y LO JURIDICO-POLÍTICO.

Como psicólogos tendemos con mucha facilidad a analizar cualquier hecho como estrictamente psicológico. Pero bajo una noción sistémica siempre conviene rescatar las "normas" que regulan a un hecho social. En el caso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el carácter masivo de la educación que se imparte se legisla en la Ley General de Educación (la cual no es el propósito explicar en este trabajo), pero la finalidad del proceso educativo tiene como punto primordial el sentido "producción" como criterio de objetividad. Esta tendencia aporta para su análisis (Harnecker, op. cit.):

- a) La vida material estudiada en lugar de las ideas.
- b) Las relaciones de producción como base de la estructura social científicamente estudiable.
- c) El desarrollo de las fuerzas productivas y su incidencia en la historia, que hacen evolucionar al modo de producción.

El modo de producción es entendido como un compuesto de tres estructuras ajenas (Harnecker, op. cit.):

1. Economía
2. Ideología
3. Jurídico-política, subordinados a la primera de las tres estructuras.

Se supone además la ruptura de la cronología lineal por fases (esclavismo, feudalismo, etc.), ya que no todas las naciones cubren dicha sucesión. Además se considera imposible estudiar las formaciones sociales, y en su lugar se investigan los modos de producción. La formación social, entonces, se ve como el cambio en los modos de producción.

Aquí el individuo no puede ser pasivo: sin su acción no se dan los cambios económicos, jurídico-políticos ni ideológicos; pero no puede actuar solo, sino en colectividades.

Una de las muestras de la influencia del carácter jurídico-político de la educación lo es la planificación del proceso enseñanza aprendizaje bajo patrones como los siguientes (Bergan y Pum, 1980):

1. -Educación en masa
2. -Reorganización por disciplinas
3. -Formación de grupos que permanecen largo tiempo sujetos a reglas estrictas.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, conviene señalar que algunas de las corrientes educativas surgieron en oposición a lo que normaba en esa época. Tal es el caso de la corriente humanista, en relación a la "pedagogía tradicional" (Bergan y Pum, 1980).

La orientación humanista en la educación rechazaba el favorecimiento de los sistemas educativos complejos sin interés en la persona (pedagogía tradicional de consumo, grupal estricta). Como alternativa, propuso una pedagogía blanda que se orientaba como facilidad a una pedagogía auto-directiva (humanismo)

Rogers por su parte, señala que las políticas educativas han descuidado gran parte de los cambios emocionales que sufren los alumnos en la escuela (1978):

1. -Las presiones sociales como factores ansiolíticos
2. -El temor se refleja en la enseñanza como efecto en todos sus niveles
3. -La eficiencia y utilidad es lo primero que cuenta
4. -Los sentimientos y actitudes de los adultos repercuten en el desenvolvimiento infantil

2.7. TAXONOMÍA PSICOLÓGICA DEL PROCESO.

La participación del psicólogo en dichos modelos educativos se ha significado desde la misma concepción que tienen del proceso enseñanza-aprendizaje, la noción de desarrollo psicológico de los educandos, así como de los métodos y técnicas que pueden aprovecharse en dichas situaciones de aprendizaje. Aquí se describen someramente algunas de las concepciones psicológicas que matizaron a la educación escolar tiempo atrás.

El modelo de Freinet rebasó la condición de ser una propuesta educativa, y fue a su vez, en la estancia del mismo como prisionero de guerra, el surgimiento de un enfoque conocido como Psicología Sensitiva (1968). Se reconoce en este tanto la capacidad autodidacta como la audacia intelectual para proponer ideas nuevas.

Bajo este modelo, el docente, al conocer del niño, podrá saber en teoría de sus facultades; pero además intentará llevarlo a un rendimiento máximo (evitando el fracaso escolar, la reprobación y los conflictos poco usuales).

Su propuesta tenía como fin promover una pedagogía dinámica sustentada en el trabajo de teóricos, prácticos e investigadores. Se dirigió este a los padres y a los docentes para afrontar los problemas intelectuales, sociales y humanos de la educación. Y se destacó además por sus psico- pedagógicos para ser utilizada por los docentes y los alumnos (élèves- instituteurs). Se buscó sobre todo propiciar una integración del trabajo de los investigadores para desarrollar una <<pedagogía experimental>> (p.12) de este modelo.

Esta propuesta fue el producto de la experiencia pedagógica del autor (30 años), en cuanto a destacar la importancia de del proceso histórico, tanto social como individual, por encima de las creencias de la verdad absoluta y de la metafísica (Freinet, 1968):

"Esto explica también que haya preferido ser técnico que psicólogo, que haya tendido, por todos mis medios, a orientarme hacia una ciencia cuya exigencia primordial es ante todo ser práctica" (p.7).

Por esta razón se mantiene al margen de las disciplinas que otorgan mayor peso a sus ideas y sus premisas que a la experiencia, y pretendió además fundamentar una pedagogía de la acción (como en L'EDUCATION DU TRAVAIL). Para esto buscó vincular a la pedagogía y la psicología (al profundizar en el comportamiento de los individuos y la conformación de su personalidad).

La personalidad que ha de estudiarse parte del conocimiento del niño y forma parte de una <<psicología vivencial>>, que consiste en comprender el comportamiento al mismo tiempo que se reducen los riesgos de error con el fin de conocer realmente la personalidad del individuo.

Freinet partía de una taxonomía psicológica en la que se ubicaba a los niños en relación a la situación de enseñanza aprendizaje de la siguiente manera (1969):

- a) Período preescolar (nac.- 2 años aproximadamente).- Este consiste de las experiencias tempranas y se orienta al desempeño (pedagógico, social e individual) integral del niño
- b) Período de guarderías y jardines de niños (de 2 a 4 años aprox.).- Se orienta hacia la experiencia incidental
- c) La escuela materna (mediadora entre el medio familiar, las reservas escolares y el medio escolar) (de 4 a 7 años).- Busca el control del medio a través de la relación recíproca entre el juego y el trabajo

Por otro lado, se definen también en la Psicología Sensitiva etapas de la actividad infantil (Freinet, 1969):

1. **Experiencia incidental.**- Donde analiza los fenómenos y va adquiriendo autonomía
2. **De familiarización.**- Empieza a organizar sus ideas y su entorno (representaciones mentales, de 2 hasta los 4 años)
3. **De trabajo.**- Conquista de cambios en el medio con los recursos y la concesión del adulto. Pasa del juego- trabajo al trabajo- juego para satisfacer sus necesidades

Por otro lado, en una tendencia considerablemente diferente, la taxonomía psicológica desde una perspectiva conductual señala patrones no fundamentados en etapas de desarrollo, sino en interacciones. Cruz, Negrete, Quintanar y TépoX (1995), describen dicha tipología bajo los conceptos conductuales correspondientes:

El enfoque conductual supone una clasificación de los aprendizajes humanos. Se explica por la necesidad de racionalizar, sistematizar y evaluar el proceso didáctico. Las taxonomías de Bloom se apoyan en cuatro principios:

1. **Principio didáctico (planes y programas de estudio).**- Debe acomodarse a lo perseguido en la enseñanza.
2. **Principio psicológico.**- Debe amordarse a los conocimientos logrados en la psicología del aprendizaje.
3. **Principio lógico.**- La articulación ha de responder a la lógica.
4. **Principio Objetivo.**- Principio de dificultad creciente. El uso de taxonomías se basa en que hay más de un modo de aprender y lógicamente más de un modo de enseñar.

Las ventajas del uso de taxonomías son que permiten planificar objetivos, clasificar, agrupar, identificar categorías de objetivos y evaluación.

El modelo conductual asimismo como uno de los principales tipos de dominio al cognoscitivo, aparte del afectivo y psicomotor (Cruz, Negrete, Quintanar y TépoX, 1995).

Este incluye a aquellos objetivos que una vez conseguidos hacen que el alumno sea capaz de reproducir algo que ha sido aprendido con anterioridad. Se incluyen también

las aptitudes y habilidades para usarlos, la capacidad para resolver problemas y las técnicas que operan en su solución. Se pide al alumno capacidad para aplicar la información y los conocimientos a situaciones concretas y a problemas nuevos, habilidades y destrezas intelectuales. Las destrezas subrayan el proceso mental de organizar las habilidades y conocimientos, mientras que las habilidades al campo aplicativo.

Las taxonomías cognoscitivas fueron:

1. -conocimiento
2. -comprensión
3. -aplicación (estas dos constituyen al tensión cognoscitiva o tolerancia a la frustración)
4. -Análisis
5. -Síntesis
6. -Evaluación

En síntesis, en lo que concierne al enfoque conductual en el contexto educativo, se parte de la premisa de que el organismo se comporta en un contexto determinada. Con esto se afirma de que siempre participa de manera activa en situaciones de aprendizaje cuyo arreglo contingencial puede facilitar la adquisición de repertorios y la modificación de las actitudes por medio de (Harris, Wolf y Baer, 1978):

1. - Uso de técnicas operantes en el trato con los alumnos para eliminar conductas problema y cubrir el objetivo
2. - Manejo de contingencias
3. - Programación del reforzamiento social

Evidentemente, un elemento vital en la educación académica es el desarrollo, la cual es explicada como desarrollo cognoscitivo y disposición por Ausubel (1983), retomando los siguientes elementos.

La disposición cognoscitiva se refiere al equipo de desarrollo para la resolución de un problema cognoscitivo. Esta se manifiesta de manera creciente en función de la edad y

la experiencia. Otro término importante es el de maduración, que se refiere al aumento de capacidad sin evidencia de experiencias educativas específicas, como puede ser alguna de tipo genético o una experiencia incidental. Esta junto con el aprendizaje determinan la disposición de desarrollo del organismo para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje. De modo que la <<falta de maduración>> puede provocar una disposición insuficiente en el niño y así la escuela queda libre de la aplicación de técnicas o prácticas de enseñanza, que son igualmente importantes en el estado disposicional del niño (Ausube, 1983).

Entre las teorías del desarrollo cognoscitivo la piagetiana distingue cuatro áreas del mismo., la percepción, la objetividad- subjetividad, el conocimiento, y la naturaleza del pensamiento o la resolución de problemas (Ausubel, 1983).

Esta postura ha recibido muchas críticas con respecto de sus planteamientos, sobre todo de sus fases del desarrollo. Dichas fases no son más que una progresión sucesiva, ordenada e identificable de desarrollo, cualitativamente diferentes de las de fases adyacentes. Aunque estas sean un proceso discontinuo, su ejecución no puede calificarse de abrupta, ya que a diferencia del desarrollo físico, emocional y de la personalidad, el desarrollo cognoscitivo no tiene apariciones repentinas de cambios.

Así, tampoco se puede insistir en que una etapa ocurre en la misma edad en cada cultura, como la primera se encuentra en función de la estimulación ambiental, la ocurrencia de la etapa varía en cada cultura. Piaget se refiere a un nivel promedio cuando señala un nivel de edad para cada etapa, donde se enmarca un rango de variabilidad normal de diferencias de genotipo, de experiencias y de personalidad en muchos niveles:

- a) la no adquisición de la conservación de volumen en niños africanos
- b) Niños muy inteligentes de clase media en comparación de niños menos capaces adquieren antes razonamientos combinatorios y de conservación
- c) Mismos frente a niños marginados
- d) Niños retrasados y niños pretensivamente normales que no llegan a la etapa formal de las operaciones lógicas

- e) Mayor relación entre la edad mental y la etapa alcanzada de desarrollo que con la edad cronológica
- f) Diferencias sexuales, expectativas culturales o experiencias previas.

Como el período transitorio de una fase a otra no es instantáneo, entonces ocurren fluctuaciones hasta la consolidación de la próxima etapa. Es en estos procesos que el grado de experiencias pertinentes (oportunidades de desarrollo) supera en importancia al grado de inteligencia y a la edad.

Hemos visto que las influencias ambientales trascienden en las etapas, lo que señala que no es solo un proceso de maduración interna provocado por factores endógenos.

Las consecuencias de las etapas de desarrollo para la maduración necesariamente inciden sobre la práctica docente. Aebli (1951, cit. en Ausubel, 1983) señala que la incursión en el desarrollo intelectual también capacitaría a los profesores para:

- a) Detectar ciertas clases de inmadurez cognoscitiva (subjetividad, animismo, egocentrismo, antropomorfismo, nominalismo, razonamiento teleológico, ideas de causalidad única, concentración en un solo aspecto del problema, etc.).
- b) Proporcionar experiencias facilitadoras de la transición de una fase a otra.

Dicha ya la posibilidad de la introducción intuitiva y previa en el curriculum de temas más avanzados donde exista la disposición genuina para adquirir la comprensión previa e intuitiva del tema, en vez de la adquisición por repetición en la preparatoria o en la universidad y así evitar la escasa familiaridad de dichas ideas al revisar posteriormente.

Inhelder y Piaget introdujeron además un término más preciso para referirse a la maduración: el <<equilibramiento>>, que incluye tanto factores endógenos como de experiencia incidental (idiosincrásicos, intra e interculturales). Así pues, la maduración sita de este modo explica la universalidad de las etapas sucesivas y su ordenamiento, mientras que la variabilidad del aprendizaje incidental explica las diferencias individuales y culturales (Ausubel, 1983).

CAPÍTULO 3

EL CONTEXTO ORGANIZACIONAL DEL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

RESUMEN:

Se describe en este capítulo la correspondencia entre el proceso enseñanza-aprendizaje y la capacitación de personal. Se parte del hecho de que al igual que la educación académica, la capacitación es un proceso educativo; pero difiere de los otros en que suele fungir como complemento para la adquisición de habilidades laborales del individuo.

Asimismo, se destaca la trascendencia que tiene para su adecuado ejercicio el apego a las definiciones legales de capacitación y adiestramiento, así como el velar por cumplir las expectativas que la misma Ley Federal del Trabajo impone.

Esta práctica normalmente descuidada por los empresarios ha tenido que ser socorrida por la intervención de diversos profesionales; pero en cambio, no parece haber evolucionado mucho ni el rol del instructor como docente, y menos el del participante como educando.

Se involucra al final de este capítulo la propuesta estructural-sistémica de Puglisi (1992) para el ejercicio de la psicología organizacional.

3.1. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA CAPACITACIÓN DE PERSONAL

El proceso enseñanza-aprendizaje como la educación misma, mantiene un vínculo tal vez no muy bien definido con la capacitación. Según Rodríguez y Ramírez-Buendía (1991), el entorno representa para la vida social un cúmulo de novedades continuas, adaptaciones y procesos igualmente continuos, los cuales hacen participe a la educación en dos modalidades de un proceso de cambio:

- **Educación orientada por el Sistema Educativo Nacional.-** Esta norma los parámetros y expectativas del proceso enseñanza-aprendizaje, ejercido en las escuelas de todos los niveles académicos; además pretende que el seguimiento de los planes y programas definidos en su interior se extiendan a nivel nacional o mínimo regional. Se norma además por la Ley General de Educación.
- **Educación encaminada a la asimilación de nuevas tecnologías y el desempeño de puestos de trabajo.-** Esta sucede a la anterior al incorporarse el trabajador a la empresa. Esta se ejerce en las empresas, y la implementación de sus planes y programas se restringe a los intereses de cada unidad productiva; es decir, no los comparte con otras personas físicas o morales que sean ajenas a su gremio. Esta se rige por los lineamientos de la Ley Federal del Trabajo.

Esta educación encaminada a la asimilación de nuevas tecnologías y el desempeño de puestos de trabajo es conocida bajo el nombre de Capacitación de Personal. Pero trataremos de precisar su definición.

En sentido coloquial, la capacitación y el adiestramiento son definidos de la siguiente manera (Coronado, 1996):

- **Adiestramiento:** Acción y efecto de adiestrar o adiestrarse: ser diestro, instruir, guiar, encaminar.
- **Capacitación:** Acción de capacitar o capacitarse: Hacer a uno apto para alguna cosa.

Partiendo de estas definiciones, tendríamos una situación de ambigüedad poco útil para satisfacer dicha necesidad empresarial.

Por otra parte, aparecen definiciones como las siguientes:

- **Entrenamiento:** "Es un proceso de instrucción a corto plazo, en el que se emplea un procedimiento organizado y sistemático mediante el cual el personal operativo puede adquirir conocimientos, técnicas y habilidades con una finalidad definida" (Ardila, 1975). El entrenamiento comprende la capacitación, el adiestramiento y el desarrollo.
- **Capacitación:** Según Guzmán (1978) quien menciona que "la capacitación incluye el adiestramiento, pero su objetivo principal es proporcionar conocimientos, sobre todo en los aspectos técnicos del trabajo. En esta virtud, la capacitación se imparte a empleados, ejecutivos y funcionarios en general, cuyo trabajo tiene un aspecto intelectual bastante importante".
- Para Arias Galicia (1976), "la capacitación es la adquisición de conocimientos principalmente de carácter técnico, científico y administrativo. Por medio de la capacitación el trabajador se integra a su puesto de acuerdo a las necesidades de la empresa".
- Armstrong, Cornell, Kraner y Wayne (1973), sugieren que "la capacitación se imparte a empleados, ejecutivos y funcionarios en general, cuyo trabajo tiene un aspecto intelectual muy importante, como lo es su aportación para que la empresa produzca".
- por último Siliceo (1982), menciona que "capacitar implica proporcionar conocimientos que permiten al trabajador desarrollar su labor y resolver problemas que se le presentan durante su desempeño. Se capacita a alguien cuando se le proporcionan datos que le permiten conocer a fondo lo que se hace y su interrelación con otras actividades conexas tanto horizontales como verticales".

Una dificultad evidente de las definiciones antes mencionadas, además de no apearse a los criterios oficiales de incidir explícitamente en el puesto de trabajo, es que no se les ha actualizado, y que son definiciones de fuentes publicadas hace ya más de 10 años.

Por otra parte, Rodríguez y Ramírez-Buendía (1991) definen estos términos de una manera más precisa:

- **Adiestramiento:** Conjunto de actividades encaminadas a hacer más diestro al personal, es decir, a incrementar los conocimientos y habilidades de cada trabajador de acuerdo con las características del puesto de trabajo, con el fin de que lo desempeñe en forma más efectiva (p. 2).
- **Capacitación:** Conjunto de actividades encaminadas a proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y modificar actitudes del personal de todos los niveles para que desempeñen mejor su trabajo (p. 2).

Desafortunadamente, estas otras definiciones tampoco han logrado satisfacer los ideales ni las normas definidas por ley para el ejercicio y aprovechamiento de la capacitación de personal. Bajo la concepción de Rodríguez y Ramírez-Buendía, se encuentran orientaciones erróneas de la capacitación y el adiestramiento.

Enseñanza escolar	Capacitación	Adiestramiento.
<ul style="list-style-type: none"> • Tiende a ser teórica, • es humanista o técnica, • es general o específica 	<ul style="list-style-type: none"> • Es práctica, • es humanista o técnica, • es general o específica 	<ul style="list-style-type: none"> • es práctico, • es técnico, • es específico.

Esta forma de concebir a la capacitación y el adiestramiento parte más de la aparente transparencia de los términos, pero dista de la concepción que tenemos que respetar, ya que es la oficial y por consiguiente, aquella que se tiene que cumplir en las empresas. Esta la dicta la Ley Federal del Trabajo en el artículo 153 e, párrafo final:

“...Así como en el caso que el trabajador desee capacitarse en una actividad distinta de la ocupación que desempeñe, en cuyo supuesto la Capacitación se realizará fuera de la jornada de trabajo...”

De esta manera, las definiciones legalmente sustentadas serán (Coronado, 1996):

Adiestramiento: La impartición de conocimiento para hacer al trabajador más apto en el desempeño de la labor que normalmente le corresponde.

Capacitación: La impartición de conocimientos buscando la aptitud del trabajador en una labor distinta a la que normalmente desarrolla.

3.2. ANTECEDENTES

La capacitación es hoy día una preocupación nacional. Prueba de ello es el artículo publicado por Raúl Llanos Samaniego en La Jornada, el 13 de marzo de 1996, cuyo título es:

ESFUERZOS MENORES EN CAPACITACIÓN, REPORTA LA AMERI (transcripción textual).

Las empresas mexicanas destinan, en promedio, 605 pesos por persona al año en la capacitación de su personal, mientras el porcentaje del total de la nómina que se utiliza para este objetivo es de sólo 3.5 por ciento, revela un estudio de la Asociación Mexicana de Relaciones Industriales (Ameri).

El análisis, de reciente elaboración, resalta también que el promedio de horas/capacitación en las empresas es de 106 al año. Esto, considera la Ameri, "evidencia que en México el desarrollo de los procesos de capacitación son esfuerzos menores".

La metodología que se utilizó para realizar el documento fue la aplicación de cuestionarios a 157 empresas y organismos privados de diversas regiones del país como Aguascalientes, Baja California, Coahuila, Chihuahua, Hidalgo, estado de México, Jalisco, Morelos, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco y Yucatán, entre otros

El capítulo cuatro, dedicado a "Capacitación y desarrollo" indica que el monto de la inversión en este renglón a lo largo de 1995 creció 25 por ciento en relación con el año

anterior. Cita también que el 73 por ciento de las empresas nacionales efectuaron "diagnósticos de necesidades de capacitación".

Sin embargo, el monto total de inversión por persona capacitada el año pasado fue de 605 pesos, lo que pone en tela de juicio la verdadera voluntad de los empresarios para avanzar en este aspecto.

En el capítulo sexto, de "Relaciones laborales", menciona el estudio de la Ameri que la central sindical con mayor representatividad es la Confederación de Trabajadores de México (CTM), con 69 por ciento de contratos establecidos con las empresas.

Aunado a ello, resalta que las relaciones empresa-sindicato se calificaron como excelentes; los conflictos laborales que se presentaron fueron en su mayoría por recuentos físicos, y las demandas laborales durante 1995 alcanzaron la cifra de mil 31.

Mientras, en el capítulo cinco, "Compensación y beneficios", el documento cita la cuestión salarial entre trabajadores sindicalizados, no sindicalizados, y ejecutivos. En el primer caso, el 47 por ciento de las empresas opinaron que los sueldos de su personal sindicalizado crecieron de 10 a 20 por ciento.

En tanto, 37 por ciento de empresas dieron a su personal no sindicalizado aumentos de sueldo que fueron del 10 al 20 por ciento; otro 35 por ciento contestó haber otorgado alzas salariales del 20 al 30 por ciento.

Finalmente, en el caso de los salarios de los ejecutivos, 68 por ciento de las empresas respondió haber otorgado en 1995 incrementos que fueron del 10 al 30 por ciento.

Otros datos del estudio anual señalan que el 64 por ciento de las empresas del país tienen firmados convenios de productividad con el sindicato, los cuales contemplan en su mayoría la compensación variable integrada al salario, así como bonos vía pagos en efectivo no integrados al salario.

Señala por su parte Pérez-Rul (1997) lo siguiente (cita textual):

El III Informe de gobierno de Ernesto Zedillo marca una nueva etapa en su sexenio, ya que en contraste con el que presentara el 1á de septiembre de 1995, el de 1997 marca ya el punto de ascenso de la economía. Finalmente, el primer mensaje dirigido a la nación se constituyó en un reconocimiento del terrible estado en que se encontraba la economía y planteó la estrategia a seguir para salir de la emergencia económica. Hoy, ésta ha sido superada en lo inmediato, quedan aún las secuelas como los rezagos sociales que tanto pesan sobre la población.

No obstante, la posición del Presidente se ha fortalecido con aciertos no sólo en el campo económico, sino en el político también, con la apertura de la pluralidad en el Congreso y las recientes elecciones del 6 de julio. Al mismo tiempo que su prestigio en el extranjero ha aumentado, por la razón antes señalada, por una parte y, por la otra, porque al haber logrado se paguen los créditos del rescate financiero -no obstante su costo interno- su credibilidad se fortaleció.

En 1995 existía una severa devaluación monetaria, una deuda dolarizada que habría que pagarse, una fuerte caída de las reservas monetarias y, como consecuencia, una quiebra masiva de empresas y una crisis bancaria. Por supuesto, el empleo se desplomó y, ante los problemas en la producción la inflación se disparó. La astringencia en los mercados llevó a una fuerte elevación del rédito, en tanto el crédito otorgado a los consumidores se revirtió en su contra, cobrando como víctima el patrimonio de muchos. En síntesis, el país vivió la peor crisis económica de su historia.

En 1997, los síntomas más graves han sido controlados. Se registra crecimiento en algunos sectores de la economía, al tiempo que las expectativas del avance económico han sido revisadas al alza, no sólo por los economistas gubernamentales, sino por analistas extranjeros. Algunos sectores muestran signos positivos de crecimiento, mientras otros que se creía avalarían el ascenso, no han podido hacerlo. No obstante, según los últimos datos, el empleo ha crecido y los salarios también han podido hacerlo, al tiempo que los bancos intentan darle respiración artificial al consumo, mediante programas de otorgamiento de crédito para este propósito. Si bien el repunte, como todos lo saben, no

será cosa de niños y llegar a recuperar lo perdido tomará finalmente varios años, las cosas ya no van en retroceso.

Eliminar los rezagos sociales, será ahora la meta más urgente que debe plantear el gobierno para los próximos tres años. Sus éxitos en el frente macroeconómico son buenos, pero la distorsión que existe entre el manejo de la economía debe resarcirse para eliminar presiones sociales cuyo surgimiento podría eliminar los avances logrados. Es evidente que las autoridades tienen buena cuenta de esto, por lo cual se han anunciado algunos programas para ayudar a las clases más afectadas por la crisis. No obstante, los caminos por recorrer aún son largos. Los esfuerzos que se hagan deberán ser constantes y por muchos años, ya que la crisis nos remitió a varios años atrás en bienestar social.

Así, una vez superado lo más urgente en el terreno económico, lo necesario es mirar ahora hacia lo social, aunque ciertamente lo uno conlleva a lo otro, sólo que ante la magnitud de la crisis, las políticas deben ser formuladas y aplicadas de manera cuidadosa, como una forma de demostrar que se ha asimilado la terrible experiencia de 1995.

La situación económica actual podría constituirse en una nueva base en la que se apoyen las futuras políticas, que deben considerar como prioridad elevar el nivel de vida, por medio del aumento del poder adquisitivo.

3.3. ROL DEL INSTRUCTOR

En esencia los agentes de la capacitación se subdividen en tres rubros (Coronado, 1996):

Instructor interno.- Que se encuentra formalmente contratado como parte de la misma empresa, suele ser un instructor habilitado y no necesariamente es reconocido por la STPS como un instructor en toda la extensión de la palabra.

Instructor externo.- Este ofrece sus servicios a distintas instituciones, su carácter laboral obedece a contratos por obra determinada (impartición del curso o desarrollo del proceso de capacitación); además este cuenta

con un registro oficial ante la STPS, que lo autoriza como un agente capacitador reconocido.

Instituto de Capacitación.- Se conforma de un conjunto de instructores externos que en sociedad se posibilitan mutuamente de impartir los cursos del otro, siempre y cuando los hayan amparado bajo el registro de su instituto.

Por otra parte, además de la impartición propia del evento o programa de capacitación, corresponde en ocasiones al instructor llevar a cabo la detección de las necesidades de capacitación, con la que busca dar respuesta a lo siguiente, si el empleado requiere un entrenamiento y de qué clase. Por ello, determina el modo como el empleado específico está desempeñándose y así, averiguar qué necesidades debe desarrollar, qué conocimientos y qué actitudes debe adquirir para mejorar su rendimiento en la tarea. También puede utilizarse para determinar qué nuevas habilidades, conocimientos y actitudes son necesarias para que realice una nueva tarea (Cabrera y Padilla, 1996).

3.4. ROL DEL PARTICIPANTE

Como se puede observar, el factor humano dentro de una organización es de suma importancia para el desarrollo de esta, a este respecto Marvin (cit. en Cabrera y Padilla, 1996), afirma que la industria es un lugar para estudiar la conducta humana, sencillamente por que esta tiene ahí gran relación con el bienestar de nuestra sociedad actual.

Un psicólogo que se ocupa de la conducta organizacional está muy interesado en crear circunstancias óptimas para la utilización de los recursos humanos.

Existe poca información acerca del rol que desempeña el participante al curso como educando. Sin embargo, podemos decir que en el rol del participante, al acudir a un curso de capacitación o adiestramiento, un empleado está aprendiendo una nueva tarea o nuevos métodos para desempeñar actividades de su trabajo, ya que si existe un

retraso en la corrección de errores, pueden seguir hábitos cuyo resultado sea la ineficiencia en el desempeño (Cabrera y Padilla, 1996).

3.5. OBJETIVO DE LA PREPARACIÓN

Sabemos que en la capacitación uno de los principales interesados en alcanzar metas favorables es el empresario. Buenrostro (1994) dice que algunos beneficios que la capacitación brinda a la organización son los siguientes:

1. - Aumento de la rentabilidad y mejora de actitudes.
2. - Mejora en el conocimiento del puesto en todos los niveles.
3. - Incremento de la moral de los trabajadores.
4. - Identificación del personal con los objetivos de la organización.
5. - Mejorar la imagen de la organización.
6. - Mejora en las relaciones jefe-subordinado.
7. - Ayuda a la comprensión y adopción de políticas .
8. - Obtención de información sobre necesidades futuras a todo nivel .
9. - Más rapidez en la toma de decisiones y solución de problemas.
- 10.- Mejorar la comunicación.
- 11.- Reducción de tensiones.

Otros beneficios consideran como el beneficiario principal al trabajador y en una segunda instancia a la empresa (Mendoza, 1984):

1. -Incremento del nivel de satisfacción con el puesto .
2. - Ayuda al logro de metas individuales.
3. - Sentido de progreso.
4. - Eliminación de temores por incompetencia ó ignorancia.
5. - Contribuir positivamente en el manejo de conflictos y tensiones.
6. - Alimentar la confianza y el desarrollo .
7. - Ayudar al individuo para tomar decisiones y solución de problemas.

Más el cumplimiento de dichos beneficios no es suficiente para superar algunos problemas como los déficits y las tensiones que causa un accidente de trabajo,

conflictos laborales, repercusión en la calidad de vida del trabajador. Por esto, nos remitimos a la Ley Federal del Trabajo (LFT), que dicta en el artículo 153 F lo siguiente:

Actualizar y perfeccionar sus conocimientos y habilidades en la actividad que normalmente desarrolla, así como proporcionarle información sobre la aplicación de nueva tecnología en ella; preparar al trabajador para ocupar una nueva vacante o puesto de nueva creación; prevenir riesgos de trabajo; incrementar la productividad y en general mejorar las aptitudes del trabajador.

3.6. MAGNITUD DEL PROCESO EN LO ECONÓMICO, LO IDEOLÓGICO Y LO JURIDICO-POLÍTICO.

La capacitación, al igual que cualquier otra práctica encaminada a fortalecer el desempeño, la productividad y las utilidades de la empresa en México, se ven influidas por el hecho de que, en los últimos años en nuestro país se ha experimentado una profunda transformación económica que se ha basado en forma preponderante en el cambio estructural y la reducción del papel del estado en la economía para permitirle un papel más protagónico al sector privado (Cabrera y Padilla, 1996).

Como se mencionó anteriormente, las funciones que desempeña el psicólogo en las organizaciones, han ido evolucionado significativamente y se han hecho cada vez más complejos a medida que transcurre el tiempo, esto es debido a que el mundo cambia constantemente, los sistemas económicos, políticos y sociales se transforman con la existencia de nuevas necesidades. Por lo tanto empresas pequeñas y poco competitivas tienden a desaparecer rápidamente.

Zúñiga (1991), establece que en México se está asimilando esta situación al grado de que el gobierno esta promoviendo de diversas formas la necesidad de un cambio masivo de actitudes que fomentan la participación social a todos los niveles para la productividad del país.

La crisis social, económica y cultural además de la tecnología ha demostrado que un estado más grande no necesariamente es más capaz. La realidad es que en México este

antecedente ha marcado el principio de la vinculación gobierno industria, en la que se muestra que están en juego no sólo la supervivencia de las empresas sino la viabilidad del país como un todo. Es importante mencionar que el rápido desarrollo de las organizaciones mexicanas le ha hecho percatarse de que su estructura no correspondía a sus necesidades, por lo cual se requirió de crear nuevos departamentos que atendieran funciones especializadas, asignando un experto al frente de ellas (24). Uno de estos departamentos es el de recursos humanos en el cual la inserción del psicólogo es importante ya que como se ha mencionado es el facilitador de conductas aptas para el trabajo y así lograr elevar la productividad y optimizar el rendimiento dentro de la empresa.

Aunque la psicología ha hecho aportes para mejorar la productividad en las organizaciones, durante los últimos años las empresas mexicanas han vivido la mas aguda crisis de la historia moderna, en lo que fenómenos económicos, tales como que las fronteras geográficas se vean transformadas en fronteras libres para la competencia mundial, ha traído la necesidad de crear políticas diferentes a las que se tenían y a la firma del tratado de libre comercio; con potencias mundiales como Canadá y los Estados Unidos de Norteamérica. Todo esto ha provocado que la atención de empresarios se centre en la mejora continua de la calidad y la competitividad en el mercado.

A este respecto podemos diferenciar entre los intereses particulares de la empresa y aquellas determinadas en la Ley Federal del Trabajo (LFT), los cuales no son opuestos sino complementarios (Coronado, 1996).

Los de la empresa	Los legales (Ley Federal del Trabajo, art. 153-F):
<ul style="list-style-type: none"> • Posición en el mercado • Utilidades • Productividad • Difusión 	Actualizar y perfeccionar sus conocimientos y habilidades en la actividad que normalmente desarrolla, así como proporcionarle información sobre la aplicación de nueva tecnología en ella; preparar al trabajador para ocupar una nueva vacante o puesto de nueva creación; prevenir riesgos de trabajo; incrementar la productividad y en general mejorar las aptitudes del trabajador.

Y de manera concreta, la meta compartida por ambas instancias se justifica en que "...es la única manera de hacer bien cualquier cosa" (Dr. Enrique López Hernández, cit.

en Rodríguez y Ramírez-Buendía, 1991); por consiguiente reducimos mermas y costos, y adquirimos prestigio.

3.7. TAXONOMÍA PSICOLÓGICA DEL PROCESO.

Por su parte la psicología organizacional se preocupa por los aspectos sociales u psicológicos que se presentan en las situaciones de trabajo (Everett y Roger, cit. en Cabrera y Padilla, 1996). Se interesa por el comportamiento de las personas que componen una organización y algunas de sus técnicas son los talleres de sensibilización, los procesos de consultoría, las encuestas y la retroalimentación, así como los grupos de encuentro.

Es decir la psicología organizacional se encarga de la interacción del individuo con el resto de la organización, y ver como el individuo actúa en función con su contexto laboral (Cabrera y Padilla, 1996). Actualmente se pueden identificar dos tendencias de explicaciones generales de la conducta humana.

1. Una, que pudiera denominarse interna, explica la conducta en función de estados mentales y procesos cognoscitivos. En esta explicación los estados internos determinan la conducta.
2. El otro enfoque, denominado externo, explica la conducta en función de las interacciones entre el organismo y el medio ambiente.

Es dentro de este último modelo que podemos insertar al enfoque sistémico, ya que este facilita la identificación y el desglose de las relaciones establecidas al interior de una organización, y se hace todavía más claro en la medida que identifica a sus agentes, las influencias tanto internas como externas a ese grupo formal de trabajo y todos los cambios que va asimilando en su funcionamiento.

El primero se define como un sistema de sentimientos y pensamientos acompañados por un conjunto relacionado de pautas de comportamiento (Cabrera y Padilla, 1996). Sin embargo, la aportación de la psicología del aprendizaje al campo de la administración no ha sido suficientemente valorada ya que esta última ha pasado casi completamente inadvertida la explicación organizacional.

El enfoque externo por su parte se basa en un caudal de conocimientos obtenidos científicamente y que se designa con el nombre de modificación de la conducta (Cabrera y Padilla, 1996).

Por lo que toca al enfoque sistémico, la taxonomía psicológica propuesta en el ámbito organizacional tiende a su orientación estructural; Puglisi expresa este modelo de la siguiente manera (1972):

La terminología de la creciente bibliografía estructuralista complica la comprensión de dicho modelo, que no ha alcanzado un consenso en su significado, ni en el discurso de sus contenidos y métodos. De ahí la necesidad de definir al estructuralismo en sus fundamentos y sus métodos.

1. Sincronía y diacronía (del griego *syn* chrono= junto con el tiempo, y *dia* chronon= a través del tiempo).

La sincronía se refiere a lo contemporáneo, el sistema; y la diacronía a lo sucesivo, a la historia. Esta perspectivas pone de manifiesto la disyuntiva entre lo discreto y lo continuo.

Pero es en los contenidos y no en su etimología que permiten la interpretación de varios campos como un método de análisis estructural concebido como filosófico o científico en la "Teoría sistemática del hombre y del mundo".

En los motivos de la dicotomía de Ferdinand de Saussure (Cours de Linguistique); la sincronía para la lingüística enfatiza en usos y generalidades que en la visión de Saussure apoyan el sustento histórico filológico de la palabra.

De este modo cada componente adquiere significado a partir de su pertenencia a un sistema que se revalida de la misma forma hasta constituir la "totalidad", que respeta la autonomía de cada uno y se justifica como un todo y sus partes por medio de la autorregulación interna".

Para Saussure la diacronía no era discontinua, pero tampoco incidía en la totalidad, sino sobre algunos componentes; lo que obliga a estudiarlos fuera del sistema; por lo tanto los cambios lingüísticos obedecen a la transformación de las partes (cit. en Puglisi, 1992).

Para Piaget el <<sistema>> consiste esencialmente de las leyes de equilibrio que repercuten en sus elementos, y que en cada momento de la historia dependen de la sincronía (cit. en Puglisi, 1992).

En la relación sincrónica-diacronía, el primero puede ignorar al segundo, pero el segundo siempre aborda el análisis del sistema (concepto de arbitrariedad, Saussure) que se postula en las convenciones establecidas, por lo que entre el significante (palabra) y el significado (referente) no interviene la libre elección del hablante, y aún obedeciendo a las necesidades y al devenir lingüístico explica a dicho sistema.

Es así como el dilema desaparece al configurarse el sistema como una evolución que tiene solo un carácter sistemático.

Las posibles confusiones se dan como metáforas al concebir a la sincronía como "organismo" (una unidad de totalidad que engloba a las partes) y a la diacronía como "combinación" de un grupo finito de unidades discretas.

2. Lengua y habla

Aquí se manejan los términos lengua (diálekto común), habla (diálekto), y lenguaje (lexis, glossa). Saussure ha señalado que el lenguaje subordina a la lengua. Como tal, tiene que conocerse su función: la de informar; por su parte, la lengua obedece a la "convención colectiva".

Al mismo tiempo el fenómeno del habla debe ser explicado en sus componentes:

Contraposición hablante- contenido.

Por ejemplo:

"este libro es mío". Por un lado se refiere a la realidad existente (este libro), por el otro, se refiere a una persona y a un indicativo de pertenencia.

En base a un código se expresan fenómenos observables o pensables por individuos y bajo el término "parole" se individualiza su práctica y su contenido. La parole también se subordina a la lengua (que sería su sistema).

Tomando al lenguaje como base, el comportamiento humano se apoya en el uso de la lengua como instrumento, siendo los estilos, gramáticas y léxicos la práctica individual de la lengua. Pero para referirnos a los contenidos requerimos del significante y significado (el concepto y la imagen).

La lingüística corresponde a los valores y las reglas definidas como función de la lingüística estructural debe concebirse el principio de "socialidad" de la lengua, que es lo que en un sistema lingüístico da sentido al significante y al significado. El valor de los componentes se entiende en que se puedan cambiar cosas diferentes y puedan compararse cosas semejantes. por ejemplo:

-pir, por el concepto de lo que quema

-pír, comparable a fuego

3. Código y mensaje

Código.- sistema gramatical y sintáctico de una lengua

Mensaje.- subordinado al código se transmite en un solo sistema lingüístico (al que obedece en sus reglas)

La selección adecuada del código permite la transmisión del mensaje.

El principio de arbitrariedad se hace manifiesto en la necesidad de captar los mensajes en una comunidad. En la práctica individual esto no es del todo indispensable.

Hereditariadad.- "toda lengua es desarrollo y herencia de un sistema lingüístico precedente" (diacronía). De este modo el cambio o alteración se torna congruente a la tradición en función del tiempo, y se denotan diferentes relaciones entre términos y con su base sintáctico- gramatical.

Para estudiar la relación entre el código y el mensaje se puede estudiar:

- a) como esquema.- "el aspecto propiamente formal del fenómeno"
- b) como norma.- "en su colocación social y material, sin particularización"
- c) el uso (esquema-uso)

4. La superficie y lo profundo

La psicolingüística también ha seguido el estudio de la norma como el estructuralismo. En psicología se ha estudiado el origen de la lengua, que a veces han creído innato. El lenguaje es un producto social (que distingue al hombre del animal) (didáctico y pedagógico) con diferencias transculturales (Sapir, cit. en Puglisi, 1992).

Los significados tienen un origen profundo cuando pasan de un nivel sincrónico a uno diacrónico (histórico-evolutivo).

Incluso esta profundidad puede verse en el psicoanálisis y en Freud en relación al inconsciente, acerca el significante y significado refiriéndose a una doble semántica de palabras compuestas (oposiciones) (como en los sueños). Así, puede hacerse un análisis superficial de la lengua, o uno profundo, más abstracto. Esto se relaciona con el expresionismo (tendencia que hace de lado lo evidente), propia de lo fenomenológico, prefiriendo un inconsciente gnoseológico kantiano al de Freud (ahistórico e irracional).

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Esto delineó al análisis estructural como una filosofía encaminada al método; sin embargo, la estructura ya determinó en el caso de la lengua sus particularidades socio-históricas.

5. Un sinónimo del término <<estructura>>: <<la forma>>

En Saussure se identifica la relación entre significante y significado (concepto), donde la forma enriquece la connotación; las combinaciones de significantes traen cambios en los conceptos y por consiguiente en la forma (sin reificarse), que determina la idea combinatoria (se recomienda tener cuidado con las clasificaciones facilitadoras, porque pueden provocar confusión).

Hjelmslev planteó que todo proceso (texto) a analizar está compuesto de signos que ponen en relación (función) dos planos, el del contenido y el de la expresión (Puglisi, 1992).

Esto es finalmente un retorno al significante y significado, que conforman al signo. Se dice que Saussure planteó que la lengua es una forma (aparentemente sosteniendo la aseveración de Hjelmslev) y no una esencia (cit. en Puglisi, 1992), cosa que él no dijo. Pero hay consenso en que, al ser autosuficiente, no se trata de la adición de eventos físicos, y para su estudio se deben considerar los elementos en su relación.

La forma se ofrece para el estudio de lo estático y la ciencia natural, mientras que la estructura obedece a condiciones diferentes.

6. Otros sinónimos: <<sistema>>, <<organismo>>, <<modelo>>

Se dice que elementos objetivamente idénticos pueden desarrollar en estructuras diversas, funciones absolutamente diferentes (Puglisi, 1992). Habitualmente se han usado estos tres términos como sinónimos de las estructuras, siendo necesario precisarlos. Sistema, según Hjelmslev, es la medida de análisis del proceso (texto) a partir de premisas. Saussure manejaba el término sistema como sinónimo de estructura.

El término organismo pertenece a un campo de las ciencias naturales, que fue erróneamente transferido a un nivel diferente: organismo corresponde a organización individual viviente autónoma. Parain-Vial complica esta explicación diciendo que en los procesos de laboratorio las condiciones son distintas y restringidas.

El siguiente capítulo definirá una propuesta de trabajo a nivel de proceso enseñanza-aprendizaje igualmente aplicable al ámbito educativo y el organizacional.

CAPÍTULO 4.

LA PSICODIDÁCTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN Y LA CAPACITACIÓN

RESUMEN.

A diferencia de una práctica de la didáctica tradicional, basada en la disposición y organización de recursos, actividades, temas, objetivos y tiempos en los planes y programas educativos y de capacitación, se ha propuesto una forma de incidir sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, en la que sean los agentes habitualmente pasivos del mismo (educandos y otros significativos allegados), los que involucren y ejerzan sus conocimientos y habilidades, o reciban estos, teniendo una participación más retroalimentada en la manifestación de los productos y la identidad en favor de la institución proveedora del mismo.

Esta propuesta, definida como una modalidad de desprofesionalización tiene por objeto rescatar los conocimientos, actitudes y aptitudes, además del valor como persona que cada miembro tiene en un sistema. Así, se convierte al educando y a agentes allegados al proceso en autoprestatarios del conocimiento y en parte de una actividad docente donde no compete tanto una instrucción estrictamente directiva como el proveedor del conocimiento, sino un ejercicio del mismo en la resolución de las situaciones de aprendizaje, la participación conjunta y la integración de "agentes encaminados a la adecuada superación del problema planteado", optimizando resultado e integración en el proceso.

4.1. Plan instruccional

Considerado el perfil del psicólogo en los contextos educativo y organizacional, el proceso enseñanza-aprendizaje le depara limitantes, ya que resultaría utópico sugerir que puede generar un cambio curricular en el Plan Educativo Nacional, y tampoco se va a ajustar fácilmente una empresa a seguir el Plan de Capacitación que le dicte este profesional.

Sin embargo, lo que sí resulta viable es que este pueda facilitar la promoción y la adquisición y práctica efectiva del conocimiento en ambos campos. Esto puede lograrse mediante una planificación adecuada de los programas de enseñanza-aprendizaje, en tanto sus objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, logística y tiempos, se puedan encaminar a un ejercicio sistemático de las destrezas y la adquisición de una nueva ideología del desempeño, en favor de la institución. Para esto proponemos se utilice una "Psicodidáctica de Sistemas".

Como lo proponen Coronado, Mosqueira y Urrutia (1992), para el estudio de la inserción del psicólogo en la educación se tienen que retomar por un lado la ideología, las bases conceptuales y los modelos de aprendizaje; y por el otro, las necesidades institucionales y sociales-familiares que dan cabida a su debido aprovechamiento.

La intención de este trabajo es la de sugerir la intervención indirecta o desprofesionalizada como una alternativa para fomentar la iniciativa del educando y su mejor aprovechamiento.

En la actividad profesional del psicólogo se han detectado deficiencias en sus bases conceptuales y por ende en su intervención, que hasta el momento han sido adjudicadas a un mal manejo de los recursos metodológicos, o a fallas de las técnicas en la aplicación social, como en la educación, donde podemos ver como efectos paradójicos ciertos intereses productivos implícitos (efectos no deseables y a la vez deseables dependiendo de los interesados), pero que siempre se reflejan sutilmente o de manera disfrazada en lo que se enseña. Y sin embargo, debe reconocerse que a pesar de estos efectos no previstos, la acción colectiva nos ha dado beneficios: Ahora, el aumento de especialización de la educación es un grado más importante que el de antes, ya que existen nuevas necesidades técnicas (Boudon, 1979).

Explicar un fenómeno educativo o instruccional desde el funcionamiento del sistema nos lleva a analizarlo bajo estos primeros elementos (Coronado, Mosqueira y Urrutia, 1992):

<p>1) Intereses de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • -algunos miembros • -todos los miembros • -intereses individuales 	<p>2) Generación de efectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • -bienes • -males • -bienes y males simultáneos 	<p>3) Efectos de bienes y males sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • -algunos • -todos
---	---	---

La teorización como una actividad debe encajar en lo social, las ideas individuales son desconocidas y muy difícilmente adquieren reconocimiento o aceptación, la propuesta de una nueva epistemología debe encuadrarse en la social para lo cual esta diseñado (ideológicamente si se quiere así llamar).

4.2. Expectativas de la psicología educativa y organizacional en el proceso enseñanza-aprendizaje institucionalmente regulado.

El vasto campo de conocimiento del enfoque sistémico señala que no podemos analizar un fenómeno a partir de uno sólo de sus elementos, sino que debemos entender la relación que se finca entre sus partes (Bertalanffy, op. cit.). Por ello, y tomando en cuenta la investidura ideológica, económica, jurídico-política; así como la de los individuos que acuden como educandos y la de docentes y psicólogos como auxiliares en la educación, consideramos que se podría:

1. -Determinar necesidades normativas y condiciones de los recursos en general
2. -Conciliar la planeación de medios para el proceso individual de enseñanza-aprendizaje y su relación con el grupo
- 3 -Normatizar la labor interdisciplinaria, donde lo psicológico debe concebir procesos de conocimiento en su interacción con el medio (sujeto- objeto), donde es el individuo quien puede dar o no sentido al aprendizaje (funcionalidad). Con esto, el

psicólogo podrá fungir como un auxiliar en el proceso, más no como una figura que exige los cambios; mejor dicho, propone.

4. Para esto se debe reconocer que el lenguaje es la base del desarrollo psicológico, ya que es el criterio del conocimiento.

Como nuestro propósito es dar a conocer una manera de intervención del psicólogo en la educación y la capacitación, hemos de considerar que por las bases del modelo la participación será indirecta o de desprofesionalización, ya que nosotros no seremos interventores del proceso enseñanza-aprendizaje necesariamente; además, el que un educando, sea cual fuere su carácter (académico o empresarial), no muestre una determinada habilidad, no significa necesariamente que no la tenga. Tal vez no la quiere poner en práctica porque hay que enmendar también la relación.

Según Coronado, Mosqueira y Urrutia (1992), en la intervención indirecta se han identificado las siguientes funciones:

- a) en la desprofesionalización.- Definida como instruir e informar a los padres (Allen y Hart, 1984), socializar el conocimiento científico (Anzaldo, Moreno y Sánchez, 1989), entrenamiento a para- y no- profesionales (Tinoco y García, 1986), instruir y supervisar a padres en la optimización del tratamiento infantil en ambientes (López y Rodríguez, 1985), o intervención familiar (Ramírez y Téllez, 1986).
- b) en la información a padres.- Involucrar a los padres en el aprendizaje infantil (Allen y Hart, 1984); diseñar recursos de intervención propios de las posibilidades sociales (Tinoco y García, 1986), investigación y sensibilización a los padres (Baragán, 1986; Anzaldo, Moreno y Sánchez, 1989; Tinoco y García, 1986; Malagón y Jiménez, 1989).

En nuestro caso, ya que no nos restringimos al plano de la educación especial, sino que abordamos a la capacitación y a la educación nacional, presentamos las siguientes alternativas:

- a) en la desprofesionalización:
 - Instruir e informar a agentes involucrados, docentes y alumnos en las escuelas, y participantes e instructores en las empresas.

- Socializar el conocimiento científico entendido como teorías del desarrollo, teorías del aprendizaje, métodos de enseñanza y manejo de grupos.
- Entrenamiento a para- y no- profesionales, los agentes auxiliares de la enseñanza.
- Instruir y orientar a tutores, monitores y ejecutivos en la optimización del desempeño situacional, o
- Intervención sobre el sistema.

b) en la información a las instituciones:

- Involucrar a los padres en el proceso enseñanza-aprendizaje y no nada más dejar que se manifiesten como el que tiene una necesidad y que se la resuelvan.
- Diseñar recursos de intervención propios de las posibilidades económicas, jurídico-políticas e ideológicas del gremio.
- Investigación y sensibilización a dichas autoridades acerca de los problemas y las posibles soluciones.

4.3. PROBLEMATICA REAL DE LA EDUCACION EN MEXICO:

Una vez habiendo analizado dichos aspectos, consideraremos las posibilidades que la ideología, las necesidades de la época, y el trabajo teórico conceptual identificaremos algunos de los modos en que se ha insertado al psicólogo en la educación.

Como sabemos, la ciencia social tiene la intención de buscar regularidades o constancias entre los eventos a fin de controlar y subordinar las diferencias individuales en prácticas generalizables. Así, la labor del psicólogo ha obedecido a dichos fines [Coronado, Mosqueira y Urrutia, 1992].

4.3.1. LA SITUACION VIGENTE DE LA EDUCACION

Rueda (s/a) nos ha mostrado el ideal marcado en los Estados Unidos y en Francia de la labor del psicólogo en la educación; además agrega lo que se ha visto hasta ahora que este está haciendo en México.

En Estados Unidos su labor ha consistido en:

1. Evaluación psicológico- educativa
2. Orientación individual
3. Consulta a padres
4. Consulta a maestros
5. Consulta a otros
6. Orientación grupal
7. Organización de talleres de formación
8. Realización de los talleres
9. Elaboración de informes
10. Investigación y evaluación de los programas
11. Traslado de una instalación educativa a otra
12. Actividades personales

Esta labor encomendada refleja el elevado interés en la intervención, más no en la prevención. Por otro lado, no se define con precisión de lo que se trata, e incluso se ha caído en encomendarle la supervisión del traslado, responsabilidades directas, que no obedece más que a fines institucionales.

Así se espera que siga siendo un integrador social (cosa que no le incumbe directamente) temido y respetado, y que siga haciendo lo que los demás no quieren hacer; en otros términos, se ha hecho más fácil el encargarle soluciones a distintos problemas (lo que facilita sea aceptado cuando resulta o se le cargue toda la culpa cuando sus sugerencias fracasan, siendo que los verdaderos interesados tienen así la opción de evadir sus responsabilidades).

En Francia el psicólogo responde a la necesidad socio- económica antes que a las necesidades educativas; aunque tiene dificultades en el ejercicio con los pedagogos, por la vaga distinción que se ha dado a los campos, el papel del psicólogo en la educación, la relación existente entre ambos, la instrucción, etc.. En este campo su labor principal es de implementar aquello que se ha investigado a manera de métodos y criterios de enseñanza

Wallon (cit. en Rueda, s/a) consideró en los planes educativos:

1. -El conocimiento individual y psicológico
2. -Efectos psicológicos de los métodos
3. -Criterios de ajuste en la edad y los programas
4. -Calificación pedagógica y psicológica
5. -Breve actividad en la educación especial
6. -Diagnóstico coordinado con los maestros, el médico, los padres y los servicios sociales
7. -Seguimiento de los niños
8. -Atención a niños con problemas
9. -Tratamiento de problemas individuales
- 10.-Trabajo interdisciplinario en educación especial
- 11.-Investigación
- 12.-Estudios psicopedagógicos

Es interesante el que ahí se considere la actividad multidisciplinaria, a la que nadie en el mundo parece estar dispuesto, y la insistencia en la participación del psicólogo. Si bien esto nos da un punto en favor, no se ha podido constatar a ciencia cierta la manera de superar las confusiones surgidas de la percepción de distintos campos del conocimiento sobre un mismo tópico: la educación. Además, se compite constantemente con otros profesionales, por los puestos.

En México se redundan en los contenidos de los programas educativos y el tratamiento y se anexan:

1. investigar
2. interesarse en estratos sociales del más marginado al más desarrollado

Mientras que otra propuesta consiste en:

1. -que los programas de acción deben obedecer a las condiciones de cada institución
2. -participar en la planificación, desarrollo y evaluación
3. -incluir medios para satisfacer las necesidades de las partes
4. -privilegiar las características de su tema de estudio
5. -responder a la investigación

Para entender lo que sucede en México, es necesario considerar el tipo de enseñanza que aquí se maneja. Ribes (1990) hace notar la existencia de dos tecnologías:

- -Prácticas.- que obedecen a una situación específica y no manejan sustentos teóricos ni técnicos (sólo importa el resultado).
- -Teóricas.- tienen una estructura conceptual que subordina campos y modos de aplicación justificables. Su metodología permite la interpretación, el análisis y el cambio de la realidad.

Por lo que podemos decir de la segunda tecnología obedece a los criterios (o debe obedecer) de validez (sobre todo a la validez interna):

- Validez Externa.- Qué tan apropiado es en el desempeño?
- Validez Interna.- Cómo se justifica en sí mismo en los criterios y en la cobertura de los objetivos? (Quesada, 1978).

Hay que recordar que la educación es ante todo una transmisión ideológica. Y debemos percatarnos también de que algunas las actividades mencionadas no tienen cabida en la labor del psicólogo como algo exclusivo, ya que además, lo que le ha causado problemas es que cuando ha intervenido de manera directa ha transgredido los campos de otros involucrados en la educación; lo que ha repercutido en que en vez de considerarlo como un apoyo es visto como un enemigo.

4.4. LOS MOTIVOS DE LA DESPROFESIONALIZACIÓN

Si tomamos en cuenta la dificultad existente en el campo teórico y aplicado nos conduce a considerar la necesidad de que se lleve a cabo un tipo de intervención indirecta para el psicólogo y directa para el interesado en el cambio (el ámbito institucional y el social- familiar).

Se hará mención del área institucional inicialmente, porque es sobre este en el que se tiene más control aparentemente para fijar y lograr las metas.

Diversos autores han hecho mención de las razones que tiene una institución para promover una acción desprofesionalizada:

- por ejemplo, Allen y Hart (1984) se refieren a la existencia de deficiencias en los programas en presupuesto, staff e influencia de políticas administrativas.
- Tinoco y García (1986) identificaron la escasez de recursos generales, de atención y de instrucción ; y la necesidad de reevaluar e implementar técnicas de intervención desprofesionalizada.
- López y Rodríguez (1985), y Barragán (1986) coincidieron en la escasez de personal correctamente capacitado.;
- Barragán (1986) agrega el ausentismo y material desactualizado; y la formación inadecuada de los psicólogos (que lo limita en su posibilidad de intervenir y desempeñarse como tal).
- Pérez (1978) identificó la obligación de respetar las ideas de la institución y la existencia de programas no estandarizados o mal estandarizados. Estos dos aspectos no siempre pueden ser controlados por el terapeuta y tiene que conformarse en muchas ocasiones con conocerlos.
- Finalmente, Anzaldo, Moreno y Sánchez (1989) coinciden con Ribes (op. cit.) en la necesidad de una acción indirecta que cuente con trabajo interdisciplinario, debido a la naturaleza difusa de los problemas de interacción (y no de patologías ni de dimensiones de la conducta en bruto), y con el fin de identificar lo psicológico de cada campo de intervención

Pues bien, es en estos criterios que los campos que mencionaba Bourricaud (1977) cobran sentido al insertar al psicólogo en la función de educador de aquellos para- y no- profesionales de la educación dándoles recursos para la consumación de su labor y la satisfacción de las necesidades que estos han manifestado. Para esto Ribes (1990) propone una investigación en tres niveles:

- a) "El estudio de los procesos psicológicos vinculados con el cambio educativo, tomando en consideración tanto la naturaleza sincrónica de dichos procesos (RELACIONES PERDURABLES O NO PERDURABLES), como sus características diacrónicas en distintas fases del desarrollo individual.
- b) "El análisis del proceso del aprendizaje en relación con los contenidos educativos en términos de la adquisición de competencias con diverso nivel de generalidad.
- c) "El análisis del proceso de aprendizaje de situaciones sociales... y su relación con los problemas vinculados con la educación para la salud, el trabajo, la recreación y la cultura, entre otros.

Como campos complementarios de evaluación, en sentido multidisciplinario se esperaría (Coronado, Mosqueira y Urrutia, 1992):

1. Evaluación de las consecuencias (comparando con otros o haciendo seguimiento de los participantes)
2. Evaluación del proceso (cómo se da en base a instructores, recursos didácticos, contenidos y organización de la enseñanza)
3. Evaluación de metas (no en resultados, sino en bases) (Quesada, op.cit.).

Esto no es el del todo lo que la gente esperaría; pero sería dentro de estos criterios que podrían retomarse algunas de las actividades que a lo largo del presente trabajo se han sugerido para el psicólogo.

4.5. Rol del Psicólogo

Benedito (s/a) ha dicho que todos los individuos tienen una función social conocida como "rol", que es una actividad o posición esperada de un individuo (por un grupo o un proceso). En esta ha sido insertado el psicólogo, como integrador social, para las

actividades prácticas incluso antes de tener las bases de sus métodos empleados. No obstante, esta función se ha encomendado a todas las disciplinas subordinadas a la ciencia social (psicología, pedagogía, administración, derecho, etc.) y a las instituciones a cargo.

De todos es sabido que a nivel de instituciones se ha marcado una posición "consensual" esperada del psicólogo (rol asignado), que generalmente se opone a la impresión particular que tiene el psicólogo de lo que le corresponde (rol subjetivo), y que a la vez, no siempre coincide con lo que hace el psicólogo en la realidad (Benedito, op. cit.). Esto como síntoma y causa del desempeño por la subsistencia en cualquier actividad.

Como se espera que desempeñe una función para el grupo en el poder, todo lo que proponga es válido (siempre y cuando no rebase sus intereses). De este modo se tiene que reconocer que también dentro de las posibilidades sociales se delimita la manera de inserción del psicólogo.

Ahora bien, si consideramos que de algún modo siempre ha estado el psicólogo en la educación (como docente, auxiliar, etc.), y que ha influido en la implementación de programas educativos, solo hace falta el señalar la manera particular en que esta ha de intervenir sin transgredir el campo del docente, del pedagogo y los demás involucrados. Además, conocemos la necesidad de que todo conocimiento científico se aplique en lo social (interpretación-aplicación) (Ribes, 1990). Por esto tiene que su rgir una tecnología innovadora de esta práctica social e individual que considere ciertos aspectos:

- a) necesidad de cambio en el proceso educativo
- b) reducción de costos
- c) repercusión significativa de lo científico y lo tecnológico en la práctica social (aportaciones)
- d) exigencias y demandas institucionales a la educación
- e) necesidad de personal capacitado
- f) mejoras de vida producto de mejora educativas globales
- g) mayor movilidad social
- h) mejoras de servicio destinadas a la población (incluso recreativas)
- i) hablar de cambios en términos de valores de igualdad y justicia.

Estos aspectos muestran de algún modo que el psicólogo no encontrará tampoco la manera de deslindarse de las necesidades de la época.

La tecnología educativa ha participado en la transmisión social sistemática del conocimiento (y no sistémica). Pero por la labor educativa de difusión de valores y competencias se sustenta y se limita.

CONCLUSIONES.

Tras la revisión documental antes expuesta, proponemos al enfoque sistémico como una alternativa vasta y útil en psicología. Esto lo afirmamos en la medida que justifica una conceptualización estructuralmente justificada (teoría) y una implementación considerablemente aprovechable (práctica).

El enfoque de sistemas, tal y como lo plantea Bertalanffy (op. cit.) expresa la identificación de relaciones existentes entre un cúmulo de elementos que conforman una relación. Estos elementos pueden ser tanto instancias vivientes (humanos, vegetales y animales), como los factores físicos-químicos y biológicos (clima, sustancias y salud por ejemplo); además de aquellos que norman en gran medida nuestra vida social, los cuales conocemos como productos sociales, y que son la cultura, la política, la economía, la regulación del tiempo, la religión, los grupos y organizaciones sociales, etcétera. Todos estos configuran esas interacciones en las que participamos y hacen indispensable que para describir nuestro accionar, recurramos a una visualización del "todo".

Una de las primeras ventajas que da el enfoque sistémico en cualquier campo de conocimiento es que hacemos de lado las explicaciones unidireccionales donde sólo existe una causa para un fenómeno. A la realidad sabemos que eso no puede ser cierto. Un problema de bajo rendimiento académico puede ser no sólo porque el niño sea inquieto; pudiera estar mal alimentado, tener problemas en su casa, ir desvelado, como también o en sustitución pudiera ser que el o la docente no supiera transmitir sus conocimientos.

Otra ventaja que nos da y que hemos destacado a lo largo de este trabajo es que por mucho que veamos un fenómeno desde la perspectiva de un psicólogo, no podemos ignorar la influencia y la gran trascendencia de identificar la carga que tienen otros campos y prácticas sobre el evento mismo. El ejemplo claro de esto se encuentra en nuestro tema principal: el proceso enseñanza-aprendizaje, en el cual no nada más es el comportamiento visto como psicólogos, sino también los intereses ideológicos, políticos, económicos, expectativas particulares y familiares involucrados.

Y en tercera, la plasticidad de sus métodos es algo que nos facilita el que podamos incidir de la manera más conveniente para cada caso. Tal y como se propuso desde un método estructural basado en Puglisi (1992).

Ahora bien, cómo se vislumbra o cómo se define la psicología desde un punto de vista sistémico?. Pues tal cual lo señala Braunstein (1985), no importa que algunos quieran explicarla por la mente, otros por la actividad consciente y/o inconsciente, y otros más por la morfología de conducta, todos hablan de comportamiento.

El enfoque sistémico no es la excepción. En su definición alternativa de psicología encontraríamos que sería el estudio del comportamiento en contexto, explicándose como las relaciones que se establecen entre los individuos, el ambiente y los productos sociales y meta sociales que regulan su organización.

Con esta definición estamos hablando ya de una ciencia social; sin embargo, todavía no se precisaría como psicología, sino que podría tomarse también como historia, derecho, sociología, etcétera. Por lo mismo, el estudio de las relaciones se realizará partiendo de la premisa de que se estudiarán las relaciones en sí mismas (lo que ocurre), enmarcado en el contexto de las formas de organización y las convenciones y normas en que se regula.

Para su aplicación, efectivamente la identificación de las relaciones y de todos los elementos que conforman un sistema, permite al enfoque intervenir de manera más eficiente sobre los eventos y relaciones en que se le requiera. Es común menester que existan excépticos que quieran encontrar siempre al sistema como familia o como grupo, cuando esto no es cierto. Aún en el caso en que se determine una intervención sobre una sólo persona, él puede referir el sistema y puede ser el agente del cambio sistémico.

Por otra parte, ya mencionábamos que otorga una gran ventaja identificar desde esta perspectiva la influencia de otras prácticas sociales para la optimización de los resultados. Esto no quiere decir que hagamos las veces del médico o del ingeniero. Pero sí significa que nuestro trabajo también tendrá presente que haremos lo que nos

corresponde, teniendo en consideración que existen otras "fuerzas" que pueden variar el resultado.

Pongamos el caso de que queremos optimizar el curriculum de primer grado de primaria. Aparte de que la evaluación y elaboración de planes y programas de estudio compete más a los pedagogos que a nosotros (a nosotros nos toca más la optimización del proceso instruccional y del resultado), esto se podrá hacer sólo en la medida que no contravenga las disposiciones de la Ley General de Educación.

Así, por lo que toca a la psicología educativa y la psicología organizacional, se tienen que tener presentes los siguientes factores definitorios de nuestra práctica en esos contextos, educación y empresa:

1. En ambos casos nos referimos a grupos y prácticas formal e intencionalmente organizadas.
2. Incluyen individuos, por tanto, formas de regulación y organización.
3. Inciden sobre la vida productiva del país.
4. Ambos practican procesos educacionales para la elevación de un desempeño útil.
5. Implican la mayor parte de la formación planificada del individuo en términos formales.
6. Forman parte del interés de cada administración presidencial.
7. Implican además un apego a principios jurídico-políticos, económicos e ideológicos.
8. En ambos se establecen relaciones que, ya sea en su definición formal o informal, requieren del respaldo de servidores sociales, como los psicólogos.
9. Pueden ser objeto de cambio y superación al disponer los actos y normas convenientes para hacerlos funcionar mejor.
10. Son objeto de estudio e intervención del psicólogo.
11. Son sistemas.

Por otra parte, vale la pena destacar la forma en la que incide el enfoque sistémico para abordar el proceso enseñanza-aprendizaje en dos de sus manifestaciones institucionales: la escuela y la empresa. Es cierto que existen otras formas de aprendizaje en el ser humano, como son la experiencia incidental, la formación autodidáctica y la

comunicación de masas. Pero el interés expreso en este texto se orienta a la capacitación y la enseñanza docente.

En lo concerniente al vínculo entre el proceso enseñanza-aprendizaje y la educación académica, estos mantienen su correspondencia en tanto el segundo es la manifestación de transmisión de conocimientos y habilidades planificado a nivel de escuela (véase Rodríguez y Ramírez-Buendía, op. cit.). Esta en sus primeras etapas tiende a ser más directiva y en algunos casos va liberando la forma de desenvolverse y de superar las tareas en el individuo.

Aquí el docente suele ser por lo mismo el agente principal de reproducción del conocimiento, y al menos, en la práctica oficial de la enseñanza, se le marca ser el que dirige la clase. Por consiguiente, el alumno tiende a ser más pasivo y en ocasiones la evaluación se basa en la repetición del criterio.

El objetivo de dicha preparación, de acuerdo al plan educativo nacional, estriba en adquirir los conocimientos y habilidades que permitan al individuo convertirse en productivo para la sociedad. Esta meta es definida en gran medida de manera ambigua, y además hace que el currículum de cada grado académico previo al nivel profesional parezca casi inamovible, ya que suelen ser las expectativas globales; es decir, de cobertura nacional.

Este fenómeno, como se mostró en el capítulo 2, ha tenido contado con la incidencia de los psicólogos, quienes tras definir una taxonomía psicológica del individuo, planifican la forma en la que se puede facilitar la transmisión y el aprovechamiento del aprendizaje. Claros ejemplos de esto han sido la teoría de Piaget, la tecnología educativa, la psicología sensitiva y las orientaciones humanistas entre muchos otros.

En cuanto a la capacitación de personal, podemos diferenciar de la educación académica en que sí mantiene un vínculo estrecho con el proceso enseñanza-aprendizaje; pero este varía en cuanto a intereses y cualidades del objetivo de la preparación.

Empezaremos por mencionar que efectivamente es un proceso educativo encaminado a otorgar al trabajador las habilidades, aptitudes y actitudes para mejorar u optimizar su desempeño en un puesto de trabajo (véase Ley Federal del Trabajo). Esta es una de las primeras diferencias, ya que aquí se señala no como una adquisición indiscriminada de conocimientos, sino lo suficientemente estratificada para formarlos en aquello que requieren para trabajar.

El docente como tal tiene el compromiso de hacer que los contenidos y la impartición de los cursos, la planeación y programación de la capacitación sirvan para alcanzar las metas prefijadas por la empresa, ya no por un interés de carácter nacional.

El objetivo de la preparación a nivel empresa se significa en distintos parámetros como son los siguientes:

- Mejorar el desempeño en el puesto de trabajo
- Elevar la calidad del producto/servicio
- Elevar la calidad de vida del trabajador
- Darle las habilidades para desempeñarse mejor
- Disminuir riesgos de trabajo
- Incrementar la productividad

En este sentido, las expectativas ciertamente son vigiladas por las instancias gubernamentales, pero es la empresa la que decide hasta dónde ha de alcanzar estas aspiraciones, qué es lo que necesita y cómo se va a construir su plan de capacitación y cada uno de sus programas.

El psicólogo por su parte, se puede insertar en este proceso, ya sea como un auxiliar del proceso de capacitación ajeno a la instrucción o como el instructor mismo. Este se ha manifestado en la organización bajo distintos modelos, el conductual, el humanista, la psicometría e incluso el sistémico. Las afinidades existentes entre la educación académica y la capacitación por tanto son evidentes y a la vez complementarias, ya que aspiran a metas afines, tienen un proceso de enseñanza-aprendizaje similar, pero varían en a quién ofrecen sus servicios, a quién le rinden cuentas; y por lo mismo, en la factibilidad para modificar planes y programas.

Por lo que toca a la propuesta de trabajo, la psicodidáctica vista como la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje no se orientó tanto a una organización de temas, subtemas, objetivos, actividades de aprendizaje, formas de evaluación y tiempos. La concepción aquí manejada fue la de la forma en la que se puede hacer que se asimilen y se practiquen los conocimientos de una manera más efectiva, lo que implica mayor compromiso del participante por medio de la "desprofesionalización".

La capacitación y la educación académica han tendido en muchos casos a practicar la explicación y la exposición sin retroalimentar lo suficiente la adquisición de los conocimientos al permitir al educando ser en mayor medida un agente pasivo que demuestra la adquisición del conocimiento sólo en la evaluación, no en una práctica crítica y/o vivencial.

Es por esto que la propuesta sugiere que en la práctica de dichos conocimientos, acompañada de la delegación de dicha responsabilidad al educando, puede permitir que estos sean mayormente aprovechables.

El enfoque estructural de Puglisi (1992) se caracteriza esencialmente por señalar la forma en la que los individuos fungen como actores; agentes participativos que definen sus propios criterios y reglas que han de practicar en situaciones contextuales y darle así significado a los hechos.

Reconocemos sin embargo que toda alternativa generada tiene que identificar sus limitaciones: en el enfoque estructural aquí sugerido se da cabida a la precisión de que la política institucional en las empresas, y la política educativa nacional son condicionantes de lo que se puede o no hacer desde el rol de docente. Por ello, los estilos instruccionales no son motivo real de limitante política ni jurídica; asimismo, se debe contemplar como un indicador o variable primaria para este proceso al estado financiero para implementarlo, el cual, puede considerarse mínimo.

La desprofesionalización es postulada en este trabajo como una alternativa orientada en las necesidades y posibilidades de los actores del sistema y de sus variables. Conviene tener presente que no es sólo un proceso instruccional, sino que implica los intereses de

distintos gremios, instancias políticas y jurídicas. También genera efectos en la asimilación e implementación del conocimiento, y por consiguiente, en las posibilidades de logro del individuo.

Parte del fracaso escolar y del bajo desempeño laboral también está sustentado en el grado de compromiso que puede asumir un estudiante o trabajador. Esta razón es la que hace que si a alguien le importa prosperar, una educación participativa que no desconozca las condiciones del contexto hace posible un mayor logro y un trabajo interdisciplinario más adecuado.

En estos momentos, y como ha venido dándose en el presente sexenio, los esfuerzos sobre la educación y la capacitación forman parte del plan de desarrollo. Esta se convierte entonces en una propuesta dentro del campo de conocimiento y de ejercicio del psicólogo actual, que no tiene que ser visto ni como educativo ni organizacional, simplemente como un servidor social.

El rol de docente o auxiliar de docente que ha tenido a veces en la educación, y el de asistente administrativo, aplicador de pruebas, reclutador de personal, etcétera, practicado en las organizaciones, ambos pueden complementarse en la medida que estas propuestas sean facilitadoras de logros para una mejor transmisión del aprendizaje en la satisfacción de las metas programadas.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

1. ALVAREZ, B.E., et al: "Tendencias En El Estudio De La Comunicación". En: Varios Autores (1976): Ciencias De La Comunicación. México, UNAM, 15-36 pp.
2. ALLEN Y HART (1984): Early Years. New Jersey, Prentice-Hall, Cap. 10, 14 Y 15
3. ANZALDO, MORENO Y SÁNCHEZ (1989): "Una Propuesta Epistemológica, Teórica Y Metodológica Que Posibilite La Inserción Profesional Del Psicólogo En El Área de Salud Ocupacional". Tesis. México, ENEP-I.
4. ARDILA, R. (1975): "Psicología del aprendizaje" México, Ed. Siglo XXI.
5. ARIAS, G.F. (1976): "Administración de Recursos Humanos". México, Ed. Trillas.
6. ARMSTRONG, J.R., CORNELL, D.T., KRANER, E.R. y WAYNE, R. (1973): "Desarrollo y Evaluación de objetivos conductuales". Buenos Aires, Ed. Guadalupe.
7. AUSUBEL (1983): Psicología Educativa. México, Manual Moderno.
8. AVILA, C. (1988): "Análisis De Los Valores Y Actitudes Y Su Posible Influencia Dentro De La Practica Clínica". Tesis, México, Enep I, Cap. 3
9. BADOUIN, J. (1991): Qué Sé? Karl Popper. México, Cruz O. S.A.
10. BARRAGAN, Z.E. (1986): "Análisis De Algunas Limitaciones Y Perspectivas Del Trabajo Del Psicólogo En Un CENDI". Tesis, México, Enep I, Cap. 4
11. BENEDITO, G.: ROL DEL PSICÓLOGO: ROL ASIGNADO, ROL ASUMIDO Y ROL POSIBLE. en BRAUNSTEIN, N. (1985): Psicología Ideología y Ciencia. México, Siglo XXI.
12. BERGAN, J.R. Y PUM, J.A. (1980): Ciencia Y Humanismo En La Practica Educativa Psicología Educativa. México, Limusa.
13. BERNSTEIN, E.: Summerhill: Estudio Terminal De Sus Alumnos (Psicología Freudiana). ROBERTS, D. J. (COMP.) (1978): 4 Psicologías Aplicadas A La Educación. España, Narcea, V. I, 26-39 PP.

14. BERNSTEIN, E.: "SUMMERHILL: Estudio Terminal De Sus Alumnos" (Psicología Freudiana). ROBERTS, D. J. [COMP.] (1978): 4 Psicologías Aplicadas A La Educación. España, Narcea, V. I, 26-39 Pp.
15. BERTALANFFY, L.V. (1976): Teoría General De Los Sistemas. México, Fondo De Cultura Económica
16. BORTON, T.: La Enseñanza Al Servicio Del Desarrollo De La Persona (Psicología Humanista). EN: ROBERTS, D. J. [COMP.] (1978): 4 Psicologías Aplicadas A La Educación. España, Narcea, V. II, 181-183 pp.
17. BOUDON, R. (1979): Effets Pervers Et Ordre Social. Paris, Puf (Sociologies)
18. BOURRICAUD, F. (1977): L'individualisme Institutionnel. Paris, Puf, (Sociologies), 350 Pp. Cap. 1
19. BRAUNSTEIN, N. (1985): Análisis Del Encargo Social En Cada Rama De La Psicología: La Psicología Social. en BRAUNSTEIN, N. (1985): Psicología Ideología y Ciencia. México, Siglo XXI.
20. BRAUNSTEIN, N. (1985): Psicología Ideología y Ciencia. México, Siglo XXI.
21. BUENROSTRO, F.A. (1994): "Diagnóstico de Necesidades de Capacitación para el área de promoción de una casa de bolsa". México Ed. Instituto Tecnológico Autónomo de México.
22. CORETH, E. (1982): Que Es El Hombre? Esquema De Una Antropología Filosófica. 4a Ed. Barcelona, Herder, 55-59
23. CORONADO, V.O.A. (1996): Detección de Necesidades de Capacitación. México, Centro de Asesoría y Psicología Aplicada (Manual del participante).
24. CORONADO, V.O.A., MOSQUEIRA, R.H.E., URRUTIA M.M. (1992): Una Propuesta Ideológica Y Epistemológica Para La Inserción Del Psicólogo En La Educación. México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, ponencia presentada en: Primer Encuentro Nacional de Psicología, México, ENEP-I
25. CHUBB, H. (1990). Looking At Systems As Process. Family Process, 29, 169- 175 Pp.

26. DÍAZ BARRIGA, A. (1991): Didáctica Y Curriculum. México, 12a, Nuevomar, Cap. 1.
27. FES ZARAGOZA (1993): Primer foro de práctica de servicio de Psicología Educativa. México, FES Zaragoza (Memorias). 241 p.
28. FREINET, C. (1968): Essai De Psychologie Sensible I. Neuchatel/ Suisse, Delachaux Et Niestlé, 7-12 Pp.
29. FREINET, C. (1969): Pour L'école Du Peuple. Guide Pratique Pour L'organisation Materielle, Technique Et Pedagogique De L'école Populaire. Paris, François Maspero, cap. 1 y 2.
30. GONZÁLEZ, J.J., MONROY, A. y SILBERSTEIN, E.K. (1994): Dinámica de Grupos, Técnicas y Tácticas. México, Pax. 134 p.
31. GUZMAN, V.I. (1978): "Problemas de la administración" México, Ed. Limusa-WILEY.
32. HARNECKER, M. (1985): Los Conceptos Fundamentales Del Materialismo Histórico: 51a Ed., México, Siglo XXI, Cap. 12, 265-289 Pp.
33. HARRIS, R.F., WOLF, M.M. Y BAER, D.M.: Los Efectos Del Refuerzo Social De Los Adultos Sobre El Comportamiento Del Niño. EN: ROBERTS, D. J. (COMP.) (1978): 4 Psicologías Aplicadas A La Educación. España, Narcea, V. II, 25-35 PP.
34. LÓPEZ Y RODRÍGUEZ (1985): "Proyecto De Investigación: Entrenamiento A Padres Por Paraprofesionales, Una Intervención En Comunidad". Tesis. México, Enep I.
35. LUGAN, J-C. (1991): Elementos Para El Análisis De Los Sistemas Sociales. México, Fondo De Cultura Económica.
36. McCarthy, P. (1995): What is Industrial/Organizational Psychology?. USA, página de Internet, I/O Psychology Overview Notes
37. MONROY, A.R. (1993): Programa de intervención en el aprendizaje de la lectoescritura. Primer foro de práctica de servicio de Psicología Educativa. México, FES Zaragoza (Memorias).

38. PACHECO, T. (1981): La Interpretación Social De La Problemática Educativa En México. Perfiles Educativos, 14, 3-18 PP.
39. PAEZ, M.R. : El Conductismo en Educación. Reflexiones Sobre Algunos De Sus Alcances Y Limitaciones. Perfiles Educativos
40. PALACIOS, S.C. y ABAROA, A.H. (comp.): Tercer foro estudiantil de pláticas de psicología educativa. México, FES Zaragoza (memorias), 363 p.
41. PAMPLIEGA, DE Q.A.: Psicología Social Y Crítica De La Vida Cotidiana. En PICHON-RIVIERE, E. Y PAMPLIEGA, DE Q.A. (1985): Psicología De La Vida Cotidiana. Buenos Aires, Nueva Visión, 9-17 Pp.
42. PEREZ, N. (1978): Problemas De La Implantación De Programas Para El Desarrollo Infantil. En SMAC: Análisis De La Conducta. México, Trillas, 40- 44 PP.
43. PIAGET, J. e INHELDER, B. (1984): Psicología Del Niño. Madrid, Morata
44. PUGLISI, G. (1972): Que Es Verdaderamente El Estructuralismo. Madrid, Doncel, 237 Pp.
45. QUESADA, C.R. (1978): Evaluación De Programas De Formación Y Capacitación De Profesores. Perfiles Educativos, 10,
46. RAMIREZ, I. Y TELLEZ, O. (1986): ANÁLISIS REFLEXIVO DE LA TERAPIA FAMILIAR Y ALTERNATIVA TEÓRICA. MÉXICO, ENEP I, TESIS, PARTE 2 CAP 2
47. RIBES, I.E. (1990): Problemas Conceptuales En El Análisis Del Comportamiento Humano. México, Trillas.
48. RODRÍGUEZ, A. (1976): El Proceso De Aprendizaje En El Nivel Medio Superior Y Universitario. México, Centro De Estudios Educativos De La Universidad Veracruzana, Julio-Diciembre De 1976. Colección Pedagógica No. 2.
49. ROGERS, D.J.: El Temor En La Enseñanza. EN: ROBERTS, D. J. (COMP.) (1978): 4 Psicologías Aplicadas A La Educación. España, Narcea, V. I, 40-44 PP.
50. RUEDA, B.M. (s/a): El Papel Del Psicólogo En La Escuela. Perfiles Educativos, 38-44 PP.

51. SÁNCHEZ, M. M. (1995): El psicólogo educativo: Prospectiva ante la nueva panorámica económica. En: PALACIOS, S.C. y ABAROA, A.H. (comp.): Tercer foro estudiantil de pláticas de psicología educativa. México, FES Zaragoza (memorias), 363 p.
52. SERLIN, R.C. Y LAPSLEY, D.K. (1985): *Rationality In Psychological Research The Good Enough Principle*. American Psychologist, 40(1), 73-83 PP.
53. SILICEO, A. (1982): "Capacitación y desarrollo personal", México, Ed. Limusa.
54. TINOCO, L. Y GARCÍA, P. (1986): Entrenamiento A Madres En La Eliminación De Conductas Indeseables Y Establecimiento De Conductas Académicas En Niños De Edad Preescolar. Tesis. México, Enep I.
55. VERON, E.: Psicología Social E Ideología. en BRAUNSTEIN, N. (1985): Psicología Ideología y Ciencia. México, Siglo XXI.
56. ZARZAR, CH. (S/A): La Dinámica De Los Grupos De Aprendizaje Desde Un Enfoque Operativo. Revista Perfiles Educativos, México, UNAM, CISE, 14-36 Pp.
57. ZUÑIGA, E.D. (1991): "La psicología y su contribución en la planeación estratégica del desarrollo de los recursos humanos orientada a la calidad total y la productividad en una organización" Reporte de trabajo Profesional, México, E.N.E.P. Iztacala.