

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**PERFIL DEL DOCENTE DE LA LICENCIATURA
EN PSICOLOGÍA DE LA FES IZTACALA, UNAM.
UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE DOS GENERACIONES**

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

P R E S E N T A:

ARIZMENDI BUCIO NUBIA

ASESORÍA:

Dra. HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

¡¡Gracias!!

Mamá

Porque a pesar de todo, tu mano siempre estuvo apoyando la mía, porque tu firmeza, amor y confianza no sólo me llevaron a ser una profesionalista, sino la mujer que ahora soy. -Gracias- porque este trabajo es tan tuyo como mío.

A mis Hermanas Yadi y Hai

Porque con ustedes tuve la oportunidad de vivir toda la gama de emociones hasta límites insospechados, pero sobre todo porque los años de diferencia me ayudaron siempre a aprender de ustedes.

A mis Padrinos Hilda y Octavio

Gracias por permanecer en el momento y lugar más oportuno, no sólo ahora sino toda mi vida.

A mi Abue

Por tus cuidados, caricias, palabras e historias que siempre han iluminado mi camino.

Tía Edith

Porque tú eres y serás el más grande ejemplo de fortaleza, valor y entrega que he visto en mi vida.

A mis tíos

*Porque nunca faltó un buen consejo y porque sé que comparten la dicha conmigo, “**Estela, Lucio, Dalia, Rubén, Micaela, Leoncio Rosalina y Juan**”, y a mis primos porque en ciertos momentos, algunos de ustedes fueron mis sujetos experimentales, ¡**Edgar, Eva, Mónica, Mau, Lucy, Jonathan, Mariana y mis gemelos Migue y Manu!***

A mis hermanos del alma “Giovanna y Emmanuel”

Porque pese a que nuestras metas son distintas y se encuentran en lugares inimaginables, siempre me acompañaron en el camino.

A mis colegas y amigas “Lilian y Elvia”

Porque además de compartir el gusto por hacer psicología, compartimos un poco de hambre, horas de sueño y algunos achaques, pero sobre todo porque fraguamos una gran amistad.

Dra. Hortensia Hickman Rodríguez

Gracias por su eterna dedicación y compromiso en la formación de los futuros psicólogos y sobre todo porque aprendimos a hacer investigación con su ejemplo.

ÍNDICE

Introducción.....	1
El docente como tópico de investigación.....	2
El inicio: Breve reseña de la ENEP Iztacala y su currículum	10
¿Quiénes nos enseñan psicología?	15
Método.....	21
Resultados.....	24
Discusión.....	44
Referencias.....	54
Anexo.....	57

Resumen

El propósito de este trabajo fue comparar y analizar el perfil del docente de la licenciatura en psicología de la FES Iztacala, UNAM de dos generaciones, la primera de ellas conformada por profesores que ingresaron a la institución entre los años 1975 a 1985 y la segunda por académicos que lo hicieron a partir de 1986 en adelante. Para ello, se elaboró un cuestionario conformado por cinco ejes temáticos: a) Datos generales; b) Escolaridad; c) Docencia; d) Plan de estudios y e) Disciplina, que en conjunto corresponden a 48 reactivos.

De este modo, los resultados apuntan a que los profesores del área aplicada sobresalen tanto en estudios de maestría como de doctorado en las dos generaciones. Se observó que para ambas generaciones los estudios de posgrado tienen un vínculo estrecho con el área de adscripción a la que pertenecen. Por otro lado, se aprecia que para los maestros de ambas generaciones, la mayor ventaja de la docencia es que les permite estar actualizados en su materia de conocimiento. En lo que respecta a las estrategias pedagógicas, la mayoría de los profesores de ambas generaciones utilizan estrategias tradicionales, del mismo modo consideraron que son necesarias las habilidades metodológicas para el buen ejercicio de la profesión. En lo concerniente al plan curricular, gran parte de los profesores de ambas generaciones consideran que los objetivos de este, son vigentes sólo en lo formal; sin embargo, la primera generación menciona que recuperaría del plan de estudios, aspectos como las estrategias pedagógicas y prácticas, mientras que la segunda generación hace hincapié en la estructura y los objetivos modulares. Finalmente, en cuanto a la disciplina, los profesores de la primera generación son quienes mencionan objetos de estudio muy variados, mientras que los maestros de la segunda generación concentran sus porcentajes sólo en interacción, conducta humana, psiquismos e interacción y cogniciones. Asimismo, son ellos los que consideran que la psicología es una ciencia, en contraparte a la mayoría de los profesores de la primera generación que ubican a la psicología como una ciencia social y que proponen al área clínica como la principal.

Aún con diferencias evidentes entre ambas generaciones, existen semejanzas entre ellos ya que probablemente fueron los académicos de la primera generación quienes les marcaron la pauta a los profesores más jóvenes de lo que podían hacer como docentes.

Palabras clave: Académicos, psicología, dos generaciones, escolaridad, docencia, plan de estudios y disciplina.

Introducción

A lo largo del tiempo, hemos podido observar que la educación se ha convertido en el puente que conduce al hombre a la trascendencia, lo que nos lleva a hablar acerca de uno de los componentes más importantes dentro de las instituciones de educación, los docentes; tal es su alcance que se puede suponer que el éxito o fracaso de cualquier sistema educativo obedece al desempeño del profesor, pues según, Valdés (2000) pueden aplicarse los mejores y más novedosos planes de estudio, contar con una excelente infraestructura y herramientas didácticas pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación. En este sentido, los docentes se convierten en un tema de investigación bastante interesante; sin embargo con desencanto nos damos cuenta que ha sido poco abordado.

El estudio que a continuación se presenta forma parte del proyecto de investigación “Evaluación diagnóstica, académicos y del perfil profesional de Psicología Iztacala”, auspiciado por el programa PAPIME, proyecto EN303704. De dicho proyecto se desprenden tres líneas de investigación: los estudiantes, comparación del plan de estudios vigente con otras propuestas formadoras de psicólogos, tanto nacionales como internacionales y finalmente una que atañe a los académicos de donde se deriva este trabajo.

Es por ello que a lo largo de la introducción de este estudio, me acercaré concisamente a las investigaciones realizadas en torno a los docentes; consecutivamente, para poder contextualizar el escrito, daré paso a la historia de la ENEP Iztacala, el diseño de su plan curricular y finalmente aterrizaremos con los docentes de psicología.

*“Los hombres han nacido
los unos para los otros;
edúcales o padécelos.”*

Marco Aurelio

El docente como t3pico de investigaci3n

Los acad3micos como punto medular de investigaciones ha sido un tema reciente; no obstante, en los 3ltimos a3os se han realizado estudios que dejan un precedente importante, algunos de los cuales considerar3 en este apartado.

Para dar inicio, es necesario echar un vistazo a las condiciones de los acad3micos mexicanos; para ello ser3 pertinente hacer alusi3n a los datos reportados por Gil (1994), quien realiza la primer encuesta referente a los docentes mexicanos y que nos permite vislumbrar el panorama general de este campo. La encuesta fue aplicada a 3764 docentes de 24 instituciones de educaci3n superior, p3blicas y privadas de ocho estados de la Rep3blica Mexicana, se encontr3 que la creaci3n de nuevos puestos acad3micos se acrecent3 de manera importante entre los a3os de 1970 y 1985. Asimismo, refiere que el 60% de los profesores contratados no ten3an experiencia en la docencia; el 49% de la muestra estudiada contaba s3lo con el grado obtenido a nivel licenciatura; el 35% inici3 su carrera como acad3micos sin haber terminado sus estudios a nivel superior y exclusivamente el 11.8% ten3a en sus manos un t3tulo superior al nivel impartido, adem3s de que el 80% inici3 su carrera como docente en la misma escuela donde estudiaron la licenciatura.

Posteriormente, el mismo Gil (2000) sugiere que entre 1990 y 1997 se abrieron un total de 33 mil nuevos puestos, siendo las instituciones privadas las que incrementan en mayor medida su planta docente.

Del mismo modo, supone algunos datos que nos dan una idea de la tendencia que los acad3micos mexicanos podr3an seguir. Estos datos surgen de estimar las tasas de entradas y salidas del mercado con base en el estudio anterior. De este manera, se obtuvo que el 5% de los acad3micos en cuesti3n tienen una antigüedad mayor a los 30 a3os de servicio; alrededor del 50% de los docentes fueron contratados en los a3os '70 o principios de los '80; aproximadamente el 20% ingres3 en el periodo de crisis financiera en el que hab3a un apoyo m3nimo a las instituciones educativas que fue entre 1983 y 1990; y finalmente, el otro 25% que ingres3 a la docencia durante la d3cada de los '90.

Ahora bien, estos datos nos brindan una mirada tal vez muy genérica y nos permiten entrever cómo es que los académicos mexicanos inician su trayectoria en la carrera magisterial; tema de múltiples investigaciones realizadas en esta última década. Tal es el caso de Hamui (2007) y Villa Lever (2001); en el caso de la primera autora, analiza a la identidad como primer espacio de socialización del futuro académico y a la socialización como punto medular de constitución de identidades; y por otro lado, Villa Lever, analiza la importancia de tres momentos cruciales en la vida de académicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS). Estos tres momentos son: el ingreso a la docencia, la permanencia o definitividad y la promoción.

Los datos de Villa tienen también como punto central de estudio la identidad del académico; en este sentido, Giménez (s/f, en Villa, 2001) señala que la identidad colectiva es fruto de las relaciones que tenemos con otros individuos que pertenecen a un grupo o colectivo social; lo que coincide con Fortes y Lomnitz (1991, en Hamui, 2007) pues argumentan que el individuo se desarrolla en función de una serie de identificaciones con los otros y a través de éstas se va desarrollando una noción de sí mismo y se da entonces un sentido de igualdad y diferencia entre los integrantes del grupo.

Por su parte, Villa (2001) apunta a que la identidad se presenta en numerosas dimensiones, ya que se ven reflejados los múltiples círculos de pertenencia. Asimismo, menciona que la identidad florece y se altera a través del tiempo y en distintos contextos; lo cual concuerda con Hamui (2007) ya que toma como hipótesis central de sus estudio que la identidad va cambiando en la trayectoria del académico y que éste se resocializa continuamente.

Reconociendo entonces a la identidad como un concepto clave, Villa realizó el análisis de los resultados en función de cuatro categorías, relacionándolo con los procesos de socialización e identidad: 1) la institución, 2) la situación laboral, 3) la docencia y, 4) las percepciones de los académicos sobre su profesión.

De este modo, los resultados sugieren que en cuanto al ingreso, al igual que el estudio de Gil (1994) los docentes en cuestión inician su trayectoria académica siendo muy jóvenes y ocurre en su mayoría antes de concluir sus estudios de licenciatura, siendo la misma FCPyS la que los contrata. Del mismo modo, se encontró que para los docentes entrevistados, el inicio de su carrera académica se presentó más como una oportunidad, que

como una convicción propia y consideran que aprendieron el oficio académico siendo inicialmente ayudantes de profesor, pues realizaban actividades de apoyo que les permitieron irse fogueando para luego poder estar frente a un grupo. Al respecto, Hamui (2007) considera que al ser miembros del grupo pueden asimilar los elementos para responder, establecer relaciones de poder y cumplir con los objetivos comprendidos en sus acciones; entonces, los nuevos docentes se sienten parte y adquieren seguridad.

En lo que respecta a la permanencia o definitividad, señalan que la mayoría de los docentes la han solicitado, debido a que ven en ella dos ventajas fundamentales, en primer lugar, el derecho a tener un trabajo vitalicio y en segundo, que conciben a la definitividad como un peldaño más en su trayectoria profesional. No obstante, Kauffman (1994, en Hamui, 2007), señala que la permanencia puede ir en función del grado en que el académico se sienta rechazado o aceptado por sus pares, pues en este sentido, tienen la oportunidad de identificarse como parte de las situaciones, se siente parte del grupo e interactúa entonces en una situación específica.

Por último, en lo que toca a la promoción, señala que es a partir del surgimiento de todas las políticas orientadas a mejorar el desempeño académico que los docentes se interesan en ser promovidos. En este sentido, Hamui (2007), argumenta que la identidad puede reestructurarse a través del tiempo y luego entonces, los académicos pueden adecuarse a los cambios.

A manera de conclusión, Villa (2001) refiere que los académicos conciben su profesión como una labor solitaria, pues se vuelve necesario el aprendizaje de capacidades y destrezas que se logran a través del trabajo individual. Del mismo modo, apunta que a pesar de que la docencia es un trabajo poco reconocido, les permite tomar conciencia de la responsabilidad que sostienen al formar a otras personas. En este mismo supuesto, Hamui (2007) argumenta que la relevancia se encuentra en ser parte de la comunidad académica, lo que conlleva de alguna manera a alejarse cada vez más del significado monetario y a establecer el compromiso personal de construir una trayectoria y de desarrollar un sentimiento de pertenencia a la institución que lo abriga así como a la disciplina que practica.

Ahora bien, los trabajos recién citados nos muestran un panorama general de las trayectorias que siguen algunos de nuestros docentes, pero ¿sabemos de dónde vienen? Al

respecto García (2001), realizó un estudio a cerca de las diferencias existentes en las trayectorias de académicos de carrera; para ello, se cuestiona cómo se constituye el grupo que lo ocupa, además de cómo y en qué lugar se reproduce. La investigación la llevo a cabo a través del relato etnográfico de la historia de la familia trigeneracional de 11 académicos de la UNAM (abuelos, padres y docentes). Para el análisis se utilizó como herramienta el concepto de estrategias de reproducción social retomado de Bourdieu (1991, en García 2001), con la finalidad de reconstruir itinerarios singulares y colectivos a través del recurso de las trayectorias y de la familia.

Los resultados apuntan a que el proceso de conformación social de los docentes ha pasado ya por dos periodos y se encuentra cursando un tercero; el primero que va de 1910 a 1950, otro que inicia en 1950 y termina en 1982 y el que se halla en curso que es a partir de 1982.

En lo que respecta a la primera generación (los abuelos), estos se ubican a lo largo y ancho de la republica mexicana y se constituyen en el medio propiciado por la Revolución Mexicana, lo que conlleva a reestructurar sus vidas de manera importante. Por su parte, se tiene que para la segunda generación (padres de los académicos) la mayoría se ubica en el Distrito Federal y en el contexto histórico llamado milagro mexicano que va de 1968-1989. En este sentido, los padres de los académicos se clasificaban según García (2001), en tres grupos sociales: Los “Alguien que eran algo en la vida”; es decir, las personas que contaban con una posición estable y reconocida; Los “Nadie que era nada”, personas con escasos recursos económicos y niveles pobres de escolaridad, y por último “los A medias”, aquellos que provenían de la unión de los distintos contrastes existentes, ya fuera económico, social, cultural o ideológico. Finalmente, en lo que toca a la última generación (los docentes), apunta a que los académicos lo viven en momentos históricos contundentes, asimismo dan cuenta de la heterogeneidad del grupo ocupacional, movidas por la diversidad de procedencias familiares.

Así, según la autora, los docentes llegan a ser lo que son, siguiendo y renovando las rutas que tomaron los precursores de las carreras académicas en la UNAM. De modo que gran parte de los entrevistados, ingresan a la carrera magisterial teniendo entre 22 y 24 años de edad y ocurre cuando hay gran apertura de nuevos puestos docentes, en donde la misma

institución reclutaba a sus estudiantes y se vivían momentos de estabilidad laboral; datos que son consistentes con los de Gil (1994) y Villa (2001) .

Posterior a esta etapa de estabilidad laboral magisterial de la década de los '60 a mediados de los '70, viene un periodo fuerte de crisis que acontece durante el gobierno del presidente José López Portillo; en esta vertiente, Gil (2000) menciona que las condiciones salariales e institucionales se vienen abajo para los docentes, pues los salarios de estos decreentan en un 60%. Al respecto, Aguilar y Meyer (2005), nos brindan la oportunidad de contextualizar dicho problema, pues mencionan que en México a finales del sexenio del presidente José López Portillo en 1982, se vivía un estrangulamiento financiero de grandes magnitudes, el cierre de los mercados monetarios, desempleo con castigo salarial del 40% y caída del gasto público; todo esto como resultado del ambicioso plan de inversión del estado y de las malas decisiones tomadas en la industria petrolera.

Teniendo en cuenta esta condición, el círculo académico se ve fuertemente afectado, ya que según Gil (2000), es a partir de este momento que en muchas de las instituciones de educación ofrecieron puestos de tiempo completo, con la finalidad de retener al profesor. Al llegar a los noventa, se siguen viviendo momentos difíciles y sobrevienen nuevas políticas con la finalidad de evaluar al docente, tema que se vuelve objeto de numerosos estudios. En este tenor Sánchez (2007) realiza un análisis que tiene como punto central el Programa de Modernización Educativa y el Plan Nacional de Desarrollo, contenidos en el proyecto educativo y económico del gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

Sánchez (2007) refiere que el proyecto educativo estaba moldeado en función de las estrategias planteadas en el proyecto económico; las cuales suprimían al estado de responsabilidades económicas en algunos ámbitos, como por ejemplo la Educación Superior, pues el Plan Nacional de Desarrollo (PND) proponía a la Educación Básica como primordial, la tendencia continuaría hacia la educación técnica y finalmente, se consideraría a la Educación Superior. Siendo así las cosas, la enseñanza a nivel superior se ajusta a los estándares de calidad que refiere el PND, mediante políticas de evaluación y desempeño, además de la creación de programas de superación y estímulo en atención a la demanda educativa; estas nuevas políticas son condicionantes para poder otorgar financiamiento a las

instituciones y sus participantes, lo que conlleva según la autora a trascender a una nueva modalidad educativa acorde con la modernidad.

Pero qué pasa con los Estudios de Posgrado, ¿estarían también al margen del proyecto económico? Al respecto, Sánchez (2007) refiere que el desarrollo científico y la modernización tecnológica fueron amparados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), instancia que tiene la tarea de llevar a cabo, políticas, objetivos y estrategias para el impulso científico y tecnológico. Así, el CONACYT, abrió una brecha importante, pues brinda un sistema de becas y con ello mejores oportunidades laborales.

En este mismo orden de ideas, Gil (2000) realiza un estudio en el que analiza el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), enfatizando su influjo en lo estudios de doctorado.

Para su investigación consideró los datos generados de los cuestionarios aplicados a los 3764 docentes de 24 instituciones de educación superior, públicas y privadas de ocho estados de la República Mexicana (citado líneas arriba). Los resultados sugieren que la decisión de los entrevistados para iniciar sus estudios doctorales no estaba en función de los programas establecidos de esa época, ya que ingresan antes de estas nuevas políticas; pues de los 206 doctores, únicamente 31, es decir el 15%, se graduaron entre 1991 y 1992 y los restantes, el 85% lo hicieron antes. Lo que sugiere, según Gil (2000) que la decisión se toma con base en el contexto de la tradición del grupo académico de referencia y se hace con recursos propios o de alguna institución que lo promueva.

Otro dato por demás interesante que el autor nos permite observar, es el área de conocimiento que eligen los docentes para realizar sus estudios de doctorado; en este sentido, tenemos que las Ciencias naturales y exactas ocupan el primer lugar con un 35.5%, seguido de las Ciencias sociales y administrativas, Humanidades, Ingeniería y tecnología, Ciencias de la salud y finalmente las Ciencias agropecuarias.

Ahora bien, en qué estados de la República se concentraban los doctores y los docentes con proceso doctorales; los resultados reflejan que es en la Ciudad de México donde la mayoría de los entrevistados se congregan y en menor medida en Baja California Sur; debido a que tal vez los docentes encontraban mejores condiciones para llevar a cabo sus estudios de

doctorado. Asimismo, se encontró que las universidades públicas fueron elegidas en su mayoría (76%) para realizar sus estudios doctorales.

Siendo así las cosas, el autor concluye de manera general, que si el objetivo real del PROMEP “es el diseño de las estrategias formativas respaldadas en la planeación de los diversos cuerpos académicos de base, se podrá visualizar entonces, un panorama determinado en función de la diversidad de las lógicas resultantes de las afiliaciones disciplinarias, los contextos institucionales y los objetivos de las entidades académicas; pero si por el contrario, ésta lógica se encuentra fundada por el simple hecho del cumplimiento y el vacío de sustancia académica, provocará sólo confusión y el despilfarro de recursos” (Gil 2000, P. 20).

En relación a ello, Luna (2007) señala que la aplicación de políticas de financiamiento de la educación superior y los procesos de evaluación del desempeño docente tienen vacíos teóricos que dificultan el éxito de la implementación de los programas, provocando heterogeneidad de percepciones en los diferentes grupos de académicos. En este sentido, resulta interesante ver cómo viven los docentes el proceso de evaluación y qué se genera con ello. Para tratar de aclarar tales cuestiones, es pertinente referirnos a dos trabajos generados al respecto.

El primero corresponde a Luna (2007), que tiene como objetivo determinar el impacto sobre el clima laboral que ha provocado la práctica de la evaluación del desempeño docente por medio del programa de estímulos. En el estudio participaron todos los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Tlaxcala de cuatro divisiones académicas (200 docentes), bajo requisitos específicos de inclusión. El segundo estudio, pertenece a Nájera y García (2007), en él se analizan los significados que se dan en la institución respecto a la evaluación de la docencia; para cumplir con dicho objetivo se entrevistó a 15 académicos que laboran en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

Los resultados de Luna (2007), nos muestran que la percepción acerca de la comisión evaluadora es que además de que no se elige con democracia, no se actúa con objetividad y su actuación no inspira confianza, debido a que no cuentan con la experiencia y conocimiento como evaluadores; lo que coincide con Nájera y García (2007), pues argumentan que si bien los docentes visualizan que evaluar es inevitable, consideran que

siempre que se hace, no se hace bien. Asimismo, señalan que la evaluación que castiga no logra buenos resultados; es decir, si hay cosas negativas se tendrán que corregir, o mejorar pero no tomarse como un castigo al docente. En relación a ello Luna (2007), encontró que los docentes de su investigación consideran que no se privilegia a los mejores académicos, ni existe reconocimiento a los esfuerzos y contribuciones realizadas para mejorar la docencia; en otras palabras, los resultados se perciben como premio y castigo.

Lo anterior, puede conllevar según la autora, a que el proceso de evaluación docente por medio del programa de estímulos, promueva un clima organizacional no propicio para el desarrollo de la organización, lo que genera que se presenten múltiples obstáculos en el clima laboral y que estos modifiquen el comportamiento en el trabajo colectivo y en general en el mejoramiento académico. Por su parte, Nájera y García (2007) sugieren que el problema que se presenta durante la evaluación es que no hay una cultura en torno a ella, pues según los entrevistados, además de contar con una buena metodología para lograr una evaluación objetiva, es preciso que participen más elementos para hacerle frente a la subjetividad y la autocomplacencia y lo más importante, propiciar una actitud evaluadora.

Finalmente, presumen que las evaluaciones y las críticas generadas al respecto deben ser siempre constructivas, ya que la evaluación que castiga no logra buenos resultados y por el contrario, genera mecanismos de evasión.

Como vemos, la implementación de las políticas de evaluación que actualmente se viven puede ser vista como un control que no siempre enriquece el ambiente educativo; no obstante, Furlan (1998) menciona que desde la creación de la Universidad se visualizó la necesidad de mantener un control preciso para la asignación de licencias a profesores; lo que debe ser entendido por los docentes como legítimo pues son requisitos que constituyen la plataforma básica del conjunto académico.

Así, no queda más que considerar que “aprender, críticamente, del pasado puede ser una buena alternativa para no tener, pronto, que recomenzar todo y, de nuevo, perder lo logrado...” (Gil 2000, p. 21).

En este sentido, el siguiente apartado tratará de la creación de la ENEP Iztacala y el diseño de su plan curricular.

El inicio: Breve reseña de la ENEP Iztacala y su currículum

Iztacala “*Lugar de la casa Blanca*”

Era el periodo final del gobierno de Luís Echeverría Álvarez cuando el H. Consejo Universitario, en 1974, acuerda la creación la ENEP Iztacala. México era objeto de grandes cambios, la economía mexicana vivía una de las crisis más severas. En 1975, los salarios quedaron por debajo del existido en 1972 y el subempleo llegó al 45% de la población económicamente activa, además de que la concentración del capital estuvo en manos sólo de los grandes industriales (Aguilar y Meyer, 2005).

Pese a ello, el gobierno Echeverrista, impulsa la reforma educativa, poniendo un énfasis especial en la educación superior, de modo que se crean las Escuelas Nacionales de Educación Profesional de la UNAM, con la finalidad de poder dispersar la educación superior (Covarrubias, 2003).

Con esta condición, según Ulloa (1989) en 1975 los terrenos donde se asentaría la ENEP Iztacala, tenían un desarrollo urbano precario y no contaban con los servicios necesarios para su apertura; sin embargo el gobierno del Estado de México hizo posible la aceleración de las obras y colaboró con lo necesario para su inauguración.

Para este mismo año, se ofrece a Emilio Ribes la coordinación de la carrera de psicología, enfrentándose a numerosos retos por vencer, pues en primer lugar para la inauguración de la ENEP existían únicamente los edificios de salones para 60 estudiantes. En este sentido, Ribes (1980) menciona que los nuevos académicos que impartirían clases en la ENEPI, eran estudiantes de los últimos semestres de psicología, psicólogos recién egresados de la Facultad de Psicología o de la Universidad Iberoamericana y en el mejor de los casos estudiantes del programa de Análisis Experimental de la Conducta de la Facultad de Psicología. Al respecto, Ulloa (1989) afirma que en toda la ENEP firmaron contrato 276 trabajadores, 252 profesores y 67 ayudantes de profesor que impartirían clases a 4865 alumnos, de los cuales 3853 estudiaban la carrera de Cirujano Dentista, procedentes de la ENEP Cuautitlán, mientras que el resto se repartía en las carreras restantes, medicina, biología, enfermería y psicología.

En lo que al currículum de la carrera de Psicología atañe, Ribes (1980) afirma que en esta primera etapa de la creación de la ENEP, el plan de estudios que operaba era el de la Facultad de Psicología, pues era el único que hasta el momento estaba aprobado por el H. Consejo Universitario. No obstante, al mismo tiempo se elaboraba una nueva propuesta de plan curricular, que sería aprobada en agosto de 1976 por el comité de carrera y para noviembre por el H. Consejo Universitario.

Este nuevo plan curricular, tuvo como precedente el trabajo realizado por el Departamento de Psicología de la Universidad Veracruzana, trabajo que continuaron realizando los investigadores y académicos en el Departamento de Análisis Experimental de la Conducta de la Facultad de Psicología de la UNAM. El plan curricular de Iztacala, tuvo como constituyente una filosofía de la ciencia perfectamente bien estructurada; el conductismo, con un sistema teórico metodológico que permite el análisis ordenado de datos de la conducta animal, humana y social (Ribes, 1980).

El currículum se realiza con base en una matriz que establece las condiciones de enseñanza como situaciones modelo de adiestramiento. Dicha matriz vislumbra cuatro dimensiones que decretan las categorías genéricas de la actividad profesional del psicólogo (Covarrubias, 2003):

- a) Los objetivos de la actividad.
- b) Las áreas generales de actividad.
- c) Las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve dicha actividad.
- d) El número de personas a las que afecta la actividad.

Ahora bien, para determinar las necesidades sociales y los problemas profesionales resulta pertinente aludir al perfil profesional del psicólogo; Ribes (1980), argumenta que para definirlo se realizó un inventario de los problemas sociales del país, con base en los resultados, se definieron cinco funciones profesionales, las cuales se incluyen dentro de la dimensión

a) Objetivos de la actividad:

- Detección

- Desarrollo
- Rehabilitación
- Planeación
- Prevención e investigación

b) En las áreas generales de actividad se encuentran:

- La instrucción
- La ecología y vivienda
- La salud pública
- La productividad y consumo

c) Las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve dicha actividad son:

- La urbana desarrollada
- La urbana marginada
- La rural desarrollada
- La rural marginal

e) y el número de personas a las que afecta la actividad:

- Individuos
- Grupos urbanos
- Grupos institucionales

En este sentido, el currículo programa situaciones de enseñanza para entrenar a los alumnos en repertorios que comprenden las categorías genéricas de la actividad profesional del psicólogo.

El plan de estudios trazado, especifica un sistema modular, que permite abandonar los cursos tradicionales y adoptar formas más novedosas de enseñanza como el seminario, las actividades prácticas de laboratorio y las tutorías, entre otras. Este sistema contempla tres

módulos, definidos por Ribes (1980) como estructuras curriculares básicas que atañen a situaciones genéricas de enseñanza, que fueron:

- Módulo teórico-metodológico: Constituye la situación de enseñanza verbal. En este sentido, proporciona la información disciplinar necesaria como soporte de los módulos experimental y aplicado.
- Módulo experimental: Incluye un acumulado de actividades de laboratorio que van desde los fenómenos más simples hasta los más complejos; es decir, de la observación de la conducta animal hasta el análisis cuantitativo de sucesos sociales y verbales con humanos.
- Módulo aplicado: Contempla dos funciones básicas, por un lado permite el entrenamiento práctico de los futuros psicólogos en las áreas clínica, social, educación especial y rehabilitación, y educación y desarrollo; y por otro evalúa la congruencia de los módulos teórico metodológico y experimental.

Los módulos se distribuyen diferencialmente y todos se presentan durante los cuatro años de carrera; no obstante, el módulo teórico-metodológico tiene a diferencia de los otros módulos una menor carga horaria, que se mantiene constante en toda la carrera. Por su parte, el módulo experimental domina en mayores proporciones los dos primeros años de la carrera y finalmente, el módulo aplicado enfatiza su presencia en los cuatro últimos semestres de ésta.

El proyecto del currículo de la ENEP Iztacala que ya ha sido plasmado, fue uno de programas implementados más novedoso; sin embargo, no hemos considerado aún dos componentes constitutivos de este, los estudiantes y los docentes.

De este modo, Ribes (1980) señala que durante la planeación del programa de estudios, se consideró que los alumnos que se incorporarían no reunirían los repertorios que exigía el currículo, pues el estudiante procedía de situaciones escolares donde el profesor se concebía como la parte activa de la enseñanza, y el currículo de Iztacala requiere de un estudiante activo y autodidacta; es decir, que tenga características tales como, auto iniciar tareas de enseñanza-aprendizaje, ser autosuficiente en la búsqueda de información, ser

crítico, encontrar un vínculo entre la teoría y la práctica, además de administrar y planear su actividad de aprendizaje constante y permanentemente.

Lo anterior era una tarea difícil de lograr, ya que también los académicos requerían contar con repertorios específicos que se deben formar en el estudiante; para ello fue necesario establecerlos en los futuros docentes, ya que finalmente constituían la espina dorsal del plan curricular.

Ribes y Fernández (1980) presumen, que el adiestramiento a profesores debería ser similar al procedimiento establecido con sus alumnos. De tal modo, se definen las áreas para el entrenamiento de profesores, en las que tenía como tarea; elaborar objetivos de entrenamiento para el estudiante, construir formas de evaluación congruentes con el objetivo planteado, diseñar situaciones de entrenamiento así como el material necesario para las clases. Es importante apuntar, que el adiestramiento al profesor en los repertorios que van a entrenar en sus alumnos se constituía en tres niveles: *Los seminarios*; en los que se realizaban lecturas dirigidas y debates grupales; *situaciones simuladas*, donde los maestros practicaban con sus compañeros, colocándose en ocasiones en la posición de estudiantes y en otras como docentes; y finalmente *situaciones reales*, en este nivel el docente impartía una clase a un grupo de estudiantes de la carrera, en presencia de un supervisor, que al final de la clase le hacía los comentarios pertinentes acerca de su desempeño. Tal entrenamiento, llevaba al docente a involucrarse de manera activa con su formación y con los estudiantes que de alguna manera se adaptaron y adoptaron el currículo de manera simultánea.

Para cerrar este apartado, es importante reclamar la importancia de todos los actores en la creación de una institución tan importante y del proyecto que ahí se lleva a cabo; no obstante, resulta inevitable vislumbrar al académico como piedra angular de todo plan curricular. Por ello, considero pertinente preguntar ¿qué sabemos de los docentes de nuestra disciplina?, para tratar de resolver este cuestionamiento demos paso al siguiente apartado.

¿Quiénes nos enseñan psicología?

Los psicólogos como actores activos en la formación de nuevos profesionales, se han enfrentado a un gran cúmulo de retos por vencer; muchos de ellos provenientes de la condición socioeconómica que vive el país, por lo que exige instituciones educativas superiores con académicos competentes que proporcionen una formación coherente con las demandas no sólo del país sino del mundo.

En este sentido, Castañeda (1995) presume que la psicología además de enfrentar los obstáculos comunes de la mayoría de las profesiones, se topa con dificultades propias de su quehacer, en relación a ello se señalan algunos factores que confluyen para propiciar tal condición, el primero de ellos es que al enseñar psicología se tropiezan con un conjunto de enfoques teóricos y metodológicos que se contraponen, esta pluralidad de paradigmas se ve muy atractiva, pero en realidad resulta increíblemente difícil de enseñar, pues requiere que el docente tenga una amplia cultura psicológica a nivel teórico, metodológico e instrumental. El segundo factor, apunta a la falta de programas que impacten de manera contundente en la formación del personal académico, porque sólo algunos han superado los desfases teórico-metodológicos, y la tercera se refiere fundamentalmente a “la enseñanza de tipo breviario”, ya que los estudiantes reciben información poco estructurada y finalmente terminan por estar sólo informados y no formados. Como vemos, tal es la magnitud de los líos a los que se encaran tanto estudiantes como profesores, no sólo en la formación de psicólogos a nivel licenciatura sino de posgrado.

Debido a lo anterior, resulta indispensable la investigación en la labor docente, pues si bien Castañeda nos brinda un amplio panorama de la problemática general que viven los académicos de psicología, es importante considerar algunos trabajos para dar cuenta del ejercicio de los académicos de nuestra disciplina.

En relación a ello, existen numerosos estudios que se han enfocado en la evaluación de los docentes por parte de los estudiantes; es decir, cómo los estudiantes consideran el desempeño de sus profesores, las prácticas pedagógicas de las que ellos se valen, la forma en que ambos actores se relacionan, entre otras. En este sentido, Ortega (1989) refiere que en la Facultad de Psicología de la UNAM, comenzó a considerar al alumnado para la

evaluación de los académicos a partir de 1980; desde de ese momento, investigadores como Guzmán y Pimentel (2007) y Rodríguez, Sánchez y Urteaga (1997), realizaron estudios con el apoyo de estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Para Guzmán y Pimentel (2007), su estudio estuvo enfocado en la identificación de las características que conforman una buena, regular o mala docencia, de acuerdo con la opinión de los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM, además de averiguar cuáles de las dimensiones docentes son las que ellos valoran al describir a un buen profesor. Para cumplir los objetivos planteados, se dividió el estudio en dos fases, la primera consistió en solicitar a 656 alumnos de los primeros semestres de la Facultad que calificaran a sus maestros como: buenos, regulares o malos, dando la razón del por qué los valoraban así; la segunda fase radicó en diseñar y validar un cuestionario para identificar que dimensiones de la labor docente son las preferidas para valorar a un buen profesor; dicho cuestionario fue aplicado a 200 estudiantes. Los reactivos del cuestionario fueron clasificados en cuatro categorías docentes, la primera se denominó Manejo Disciplinario, concebido como la cualidad por parte del docente de ser experto del tema que imparte y de tener la capacidad manejarlo; el segundo, Dominio Psicopedagógico, se refiere a los ajustes que hace el profesor para hacer comprensibles los temas de su asignatura; el tercero, Responsabilidad y compromiso, denotan expresiones del docente donde enuncian el cariño y respeto que siente hacia su trabajo y a la institución donde labora, y finalmente el cuarto, que apunta a Aspectos Interpersonales y Afectivos, que señala su propósito de lograr adecuadas relaciones personales con sus estudiantes, por lo que trata de conocerlos y procura crear un clima propicio para favorecer el aprendizaje. Por otro lado, el segundo estudio, Rodríguez, Sánchez y Urteaga (1997) analizaron la percepción que tienen los alumnos acerca de los estilos de sus profesores, para ello aplicaron una encuesta a 120 estudiantes de la licenciatura de psicología en la que se evaluó a 97 docentes de la Facultad de Psicología. Para el análisis de los resultados se elaboraron 9 categorías, estas giraban en torno a las estrategias de enseñanza del profesor, asistencia, actitud, forma de trabajo y conocimientos del mismo.

Los resultados del primer estudio indican que la categoría más destacada de un buen docente es el dominio psicopedagógico, con el 33.85%, seguido del dominio disciplinario con el 32.04%, posteriormente los aspectos interpersonales y afectivos con 19.46% y

finalmente a los aspectos de responsabilidad y compromiso con 14.64%. Así se concluye que los alumnos de la Facultad de Psicología prefieren que el académico sea experto en su materia y tenga la habilidad de transmitir sus conocimientos a través de técnicas que sean claras, agradables y que el contenido de la signatura sea útil para la práctica profesional. Lo que de alguna manera es consistente con el trabajo de Rodríguez, Sánchez y Urteaga (1997), ya que encontraron que los alumnos consideran la didáctica, los conocimientos y la forma de evaluar de un profesor para considerar que tienen un buen desempeño.

Para el caso específico de la FES-Iztacala, Cepeda y Moreno (1998), evaluaron las habilidades didácticas de profesores de la carrera de psicología, adscritos a los distintos módulos que conforman el plan de estudios, a través de un cuestionario aplicado a estudiantes. Los resultados nos muestran que los profesores que conforman un determinado módulo utilizan estrategias semejantes entre sí, pero éstas difieren entre módulos. Esta investigación nos permite conjeturar que la manera en que el profesor realiza su práctica docente pudiera estar relacionada con la orientación teórica-metodológica a la que se adscribe. Sin embargo, estas valoraciones se basan en las percepciones de alumnos hacia sus profesores y sería necesario tener en cuenta la forma en que éstos conceptualizan su práctica docente.

En este sentido, resulta pertinente referirnos a dos estudios importantes, pero que a diferencia de los anteriores centran su objeto de estudio en los académicos mismos, tal es el caso de Monroy (1998; 1998^a) y Covarrubias (2003). Para el caso de Monroy (1998), él realizó una investigación cualitativa, en la que se entrevistaron a profesores de cada una de las áreas de la carrera de psicología. El autor analizó las creencias de los profesores sobre la planeación, las teorías implícitas respecto al aprendizaje, las nociones respecto a los objetivos, los métodos de enseñanza y evaluación y las concepciones respecto a los estudiantes. Los resultados, indican que existe una asimetría entre las concepciones teóricas y el quehacer docente; con estilos de planeación de la docencia cerrada y con preferencia en los aprendizajes conceptuales. Estos resultados no reflejan consistencia con los hallazgos reportados por Covarrubias (2003), ya que apunta a que las prácticas didácticas de los académicos están en función de su formación teórico-epistemológico, no obstante si coincide con lo que argumentan los estudiantes del trabajo de Cepeda y Moreno (1998). Sin embargo, según Covarrubias (2003) esto podría estar influido por la poca

permeabilidad que existe en el cuerpo docente y ha conllevado a que se realicen planes y programas específicos para cada una de las áreas curriculares alineándose a objetivos particulares a las distintas áreas y con menor medida hacia los objetivos específicos del currículo de la carrera.

Al respecto, Guzmán, Fierro y García (2007) consideran que para entender y explicar la forma en la que los docentes llevan a cabo su trabajo, es necesario reconocer que cada académico tiene pensamientos y modelos sobre la docencia, conformados tanto por las teorías psicopedagógicas como por su experiencia. En este sentido, estos autores realizaron un estudio en el que analizan el pensamiento didáctico de los docentes de prácticas, clasificados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM, la percepción sobre lo que significa la docencia práctica y el papel de factores como la motivación docente, el compromiso y la relación con los alumnos. La investigación se hizo posible gracias a la participación de 6 profesores que imparten prácticas de laboratorio y en escenarios institucionales. Cabe señalar que sólo dos de los seis profesores reportan haber recibido una capacitación como docentes antes de iniciar su trayectoria académica.

Los resultados de las entrevistas a profundidad y cuestionarios que se realizaron a los docentes, indicaron que el dominio de la materia y de habilidades para la práctica profesional, son los principales fines que buscan cinco de los seis los profesores, en lo que respecta a su concepción sobre la docencia práctica, cuatro de ellos la conciben como la aplicación del conocimiento psicológico para facultar a los estudiantes en la adquisición de habilidades y que en general, la concepción de la enseñanza para la mayoría de los profesores es de tipo transmisiva. Por último, en lo que concierne a los factores docentes, gran parte de los académicos presentan responsabilidad docente elevada reflejada en el alto compromiso con los alumnos. Destaca, también que para más de la mitad de los profesores, la propia motivación docente y el poder relacionarse con los alumnos son la principal motivación para su actividad. Para reafirmar lo anterior, Hativa y Birenbaum (2000, en Guzmán y Pimentel, 2007) investigaron de qué manera influyen las preferencias de estilos de enseñanza que tienen los alumnos universitarios para valorar a sus docentes. Los resultados apuntan a que los estudiantes se sienten más satisfechos, motivados y tienen mejor rendimiento cuando el trabajo que realizan sus profesores concuerda con las preferencias docentes en los alumnos que cuando estas preferencias no armonizan.

Lo anterior aporta referentes a las conclusiones generales de Guzmán, Fierro y García (2007), ya que afirman que no se observan diferencias entre lo reportado por los profesores de teoría y los que se ubican en el área práctica, así sugieren que la diferencia no esta dada por el tipo de asignaturas enseñadas sino, quizá por las actitudes, capacidad y el compromiso con que se enfrenta la docencia.

Las investigaciones antes citadas, son sólo un ramillete de aciertos que nos permiten acercarnos un poco más a los docentes, todo ello con la finalidad de actuar en consecuencia de los resultados, porque como afirman Guzmán y Pimentel (2007), las ventajas de valorar las características de los docentes es que nos permite perfeccionar la enseñanza.

Motivo que inspira también el siguiente trabajo, pues como pudimos ver a lo largo de este escrito, resulta indispensable contar con herramientas que nos permitan dar cuenta de los aspectos medulares que conforman los perfiles docentes; ya que los estudios dedicados específicamente a los académicos son pocos y aún falta un largo camino por recorrer en el campo de la enseñanza. Si como dicen, la espina dorsal de todo programa curricular son los docentes, es en ellos en quien por el momento tenemos que fijar nuestra atención, sin olvidar por supuesto que los estudiantes son también parte constitutiva de este mecanismo tan importante, pues es en ellos donde se reflejan los resultados del trabajo de los docentes.

Ahora bien, los académicos elegidos para nuestra investigación fueron seccionados en dos generaciones, el criterio de dichos cortes generacionales fue pensado en función de la etapa de expansión acelerada sucedida en la década de los '70 en que está demarcada la primera generación, pues recordando fue en este periodo donde se ubica de manera significativa la contratación de docentes. De este modo, se contrastará la primera generación de docentes con los académicos de la segunda generación que entraron en las décadas posteriores y que han recibido la impronta de las políticas de evaluación que actualmente se viven. Pues podría suponerse que todos estos cambios intervienen de manera importante en el perfil de los docentes que componen la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala y luego entonces en la formación de los futuros psicólogos.

De este modo, el objetivo de este estudio es comparar y analizar el perfil del docente de la licenciatura en psicología de la FES Iztacala, UNAM de dos generaciones, la primera de

ellas conformada por profesores que ingresan a la institución entre los años 1975 a 1985 y la segunda por académicos que lo hicieron a partir de 1986 en adelante.

Método

Participantes

Se entrevistaron a 40 profesores de la FES-Iztacala, de los cuales 21 pertenecen a la primera generación, esto es maestros cuyo ingreso a la docencia fue entre los años de 1975-1985 y finalmente 19 profesores que ingresaron a la docencia de 1986 en adelante, que se denominó segunda generación.

Junto con el criterio de elección generacional, se obtuvo una muestra representativa de los docentes pertenecientes a cada una de las nueve áreas curriculares que conforman la carrera (Cozby, 2005).

Instrumento

Se elaboró un cuestionario de 48 reactivos que contenían tanto preguntas cerradas - por ejemplo, información general o preguntas cuya respuestas podían ser: si o no-, como abiertas. En este último caso, el profesor podía expresar de forma libre y sin límite de tiempo su opinión o creencia respecto al tópico indagado. En este caso el entrevistador, transcribía textualmente el contenido del discurso del maestro.

La entrevista estuvo conformada por cinco ejes temáticos: a) Datos generales; b) Escolaridad; c) Docencia; d) Plan de estudios y e) Disciplina.

La tabla 1 describe los distintos ejes temáticos que comprenden la entrevista y los puntos que cada uno de éstos evaluó:

Tabla 1. Descripción del Cuestionario del Perfil Académico y ejes temáticos.

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

Procedimiento

Las entrevistas fueron realizadas en las instalaciones de la Facultad, específicamente en los cubículos de los profesores. Éstas fueron llevadas a cabo por tres entrevistadoras, una que fungió como conductora de la sesión, y dos de ellas como recopiladoras de los datos. Esto se hizo con el propósito de triangular y verificar los discursos de los profesores en el caso de las preguntas abiertas.

Después de efectuar las entrevistas, se realizó una base de datos que nos permitió organizar la información con base en las preguntas establecidas, para el caso de las preguntas abiertas fue necesario construir categorías con la finalidad de cuantificar las respuestas de los profesores.

Resultados

Los datos que se exponen a continuación surgen de la participación de los docentes de dos generaciones (1975-1985 y 1986 en adelante), los cuales se describen en términos de porcentaje y se dividen en cuatro apartados, a) Escolaridad, b) Docencia, c) Plan de estudios y d) Disciplina.

a) Escolaridad

Este apartado comprende la trayectoria del profesor tanto académica como profesional es decir, su formación en licenciatura, posgrados, proyectos de investigación, ingreso a la docencia y su experiencia laboral.

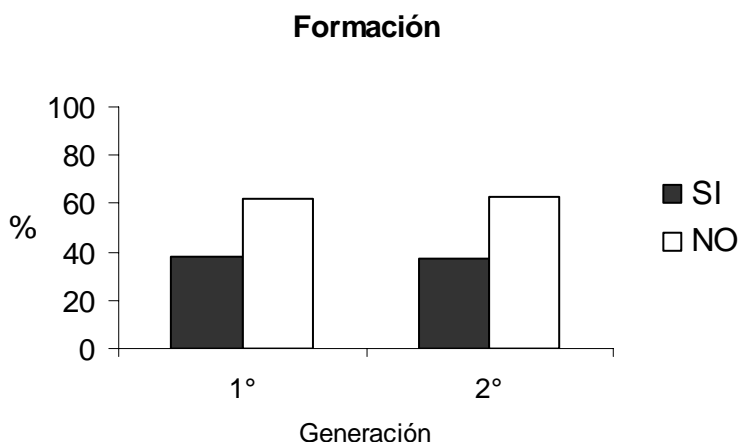


Figura 1. Porcentaje de profesores que opinan si es suficiente o no su formación durante la licenciatura.

La figura 1 muestra el porcentaje de profesores que consideran que sus estudios de licenciatura fueron suficientes para su buen desempeño como docentes. En este sentido, resulta evidente que en mayor medida los profesores de ambas generaciones opinan que no fue suficiente la formación de la licenciatura; sin embargo, el 38 y 37% de la primera y segunda generación respectivamente, opinan que sí fue suficiente.

Estudios de Posgrado

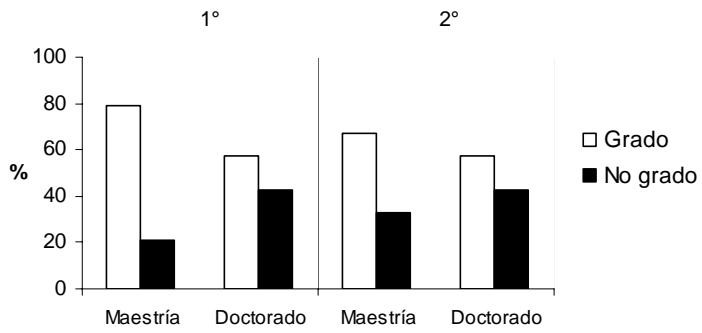


Figura 2. Porcentaje de profesores que cuentan con posgrados en ambas generaciones.

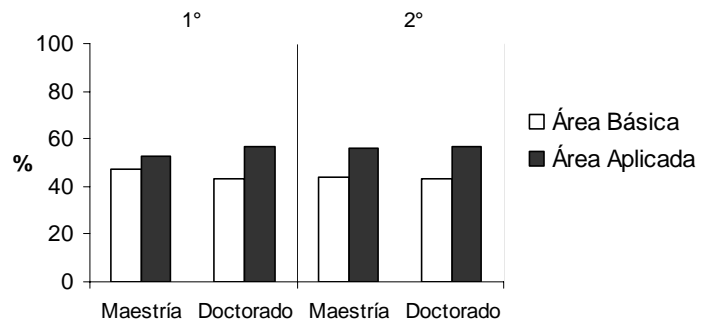


Figura 3. Porcentaje de profesores que cuentan con estudios de posgrado distribuidos en las áreas básicas y aplicadas.

Estudios de Posgrado vs Áreas de Adscripción

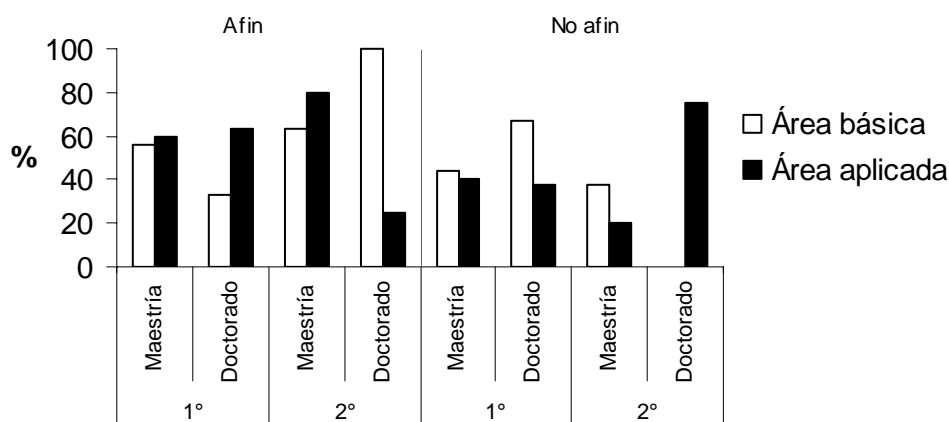


Figura 4. Porcentaje de afinidad entre los estudios de posgrado y el área de adscripción.

La figura 2, representa el porcentaje de profesores de ambas generaciones que cuentan con el título en sus estudios de posgrado. Para el caso de los profesores de la primera generación, se aprecia que la mayoría de ellos cuentan con el título tanto de maestría como de doctorado, (79% y 57% respectivamente). En cuanto a la segunda generación, se observa un porcentaje considerable de profesores que aún no cuentan con el grado de maestría ni de doctorado (33% y 43% correspondientemente).

La figura 3 por su parte, muestra el porcentaje de profesores que cuentan con estudios de posgrado pero distribuidos en áreas básicas y aplicadas. De este modo, se observa que para ambas generaciones se sigue el mismo patrón de distribución; asimismo, se aprecia que el área aplicada tiene ligeramente un mayor porcentaje tanto en estudios de maestría 53% y 56% en la primera y segunda generación respectivamente, como de doctorado 57% en ambas generaciones.

En cuanto a la figura 4, se expresan datos referentes al vínculo que puede existir entre los estudios de posgrado realizados por los profesores de ambas generaciones y las áreas de adscripción a la que pertenecen. En este sentido, la figura muestra que los estudios de posgrado de la mayoría de los profesores de ambas generaciones son afines al área de

adscripción en la que ellos realizan su labor docente; es decir, los docentes de ambas generaciones imparten clases en un área de adscripción particular que se relaciona estrechamente con sus estudios de posgrado. De este modo, se observa que para la primera generación existe ligeramente un mayor porcentaje de afinidad tanto en estudios de maestría como de doctorado con el área aplicada (60% y 63% respectivamente), lo que ocurre también en el caso de los estudios de maestría de la segunda generación, a diferencia del doctorado el cual ubica un 100% de afinidad para el área básica.

Profesores que Realizan Investigación

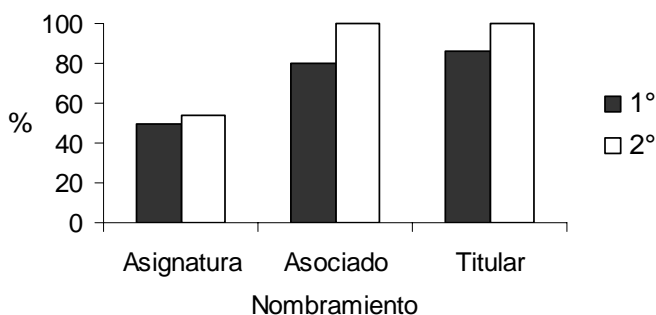


Figura 5. Porcentaje de profesores que realizan investigación distribuidos de acuerdo a su nombramiento.

Línea de Investigación vs Estudios de Posgrado

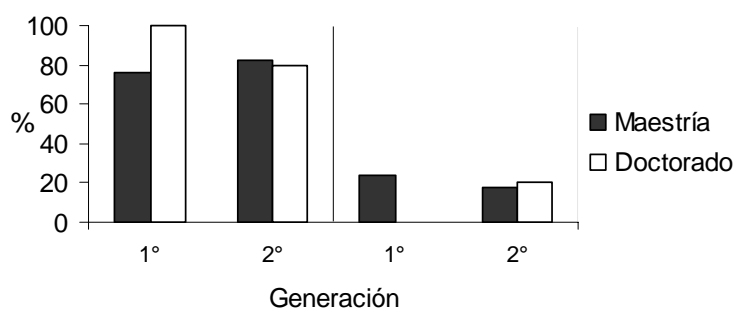


Figura 6. Porcentaje de afinidad entre la línea de investigación y estudios de posgrado.

investigación de acuerdo a su nombramiento. De este modo, se observa que los profesores de asignatura de ambas generaciones son los que menos realizan investigación, obteniendo porcentajes de 50% y 54% para la primera y segunda generación correspondientemente. En cuanto a los profesores asociados y titulares se aprecia un patrón similar de distribución en ambas generaciones y porcentajes más altos; no obstante, en los tres tipos de nombramiento el porcentaje más bajo se encuentra en los docentes pertenecientes a la primera generación, obteniendo un 80% y 86% para los profesores asociados y titulares respectivamente.

La figura 6 por su parte, ilustra la relación que puede existir entre los estudios de posgrado de los profesores de ambas generaciones y la línea de investigación a la que se encuentran adscritos. En este sentido, se muestra que la mayoría de los profesores de ambas generaciones realizan proyectos de investigación que se relaciona de alguna forma con sus estudios de posgrado. En lo que respecta a la primera generación, se observa un 100% de

afinidad en estudios de doctorado y en la segunda se muestra ligeramente un porcentaje menor de afinidad en estudios de maestría que de doctorado, 80 y 82 % respectivamente.

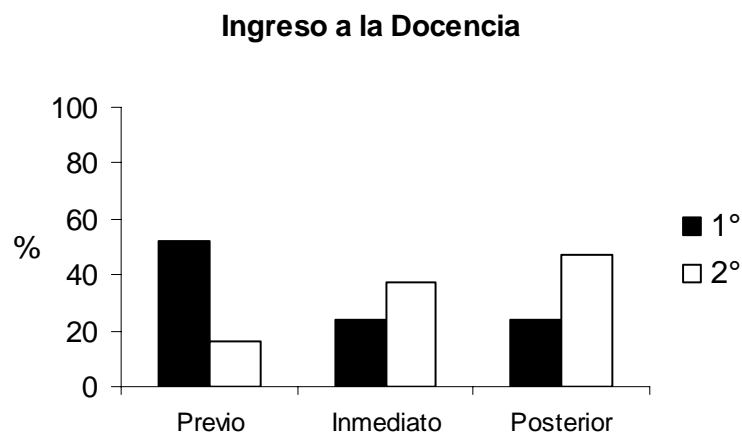


Figura 7. Momentos de ingreso a la docencia en función de los estudios de licenciatura.

La figura 7 ilustra los momentos de ingreso a la docencia para ambas generaciones a partir de que los profesores terminan sus estudios de licenciatura. En este sentido, se observa que el 52% de los profesores de la primera generación se incorporaron a la docencia antes de terminar sus estudios de licenciatura y se distribuyen de forma casi equitativa en los profesores que ingresan a la docencia inmediata y posteriormente a su formación de licenciatura; a diferencia de la segunda generación, ya que el porcentaje mayor (47%), se encuentra en el momento de ingreso posterior y en menor porcentaje en el momento de ingreso previo con 16%.

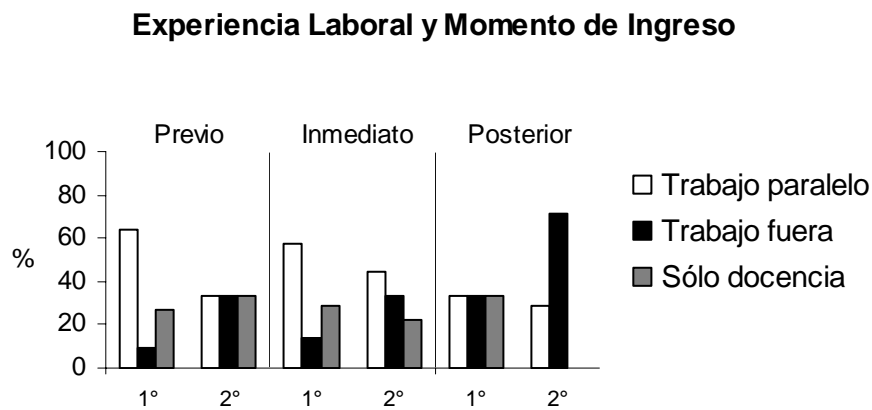


Figura 8. Porcentaje de profesores de acuerdo a su experiencia laboral y momentos de ingreso a la docencia.

La figura 8 muestra cual es la experiencia laboral de los docentes de ambas generaciones en función del momento en el que se incorporaron a la docencia. De este modo, se observa que la mayoría de los profesores de la primera generación que se ubican en los momentos de ingreso previo e inmediato (64 y 57% respectivamente), tienen un trabajo paralelo al de la docencia; es decir, que combinan la enseñanza con el ejercicio de la profesión. Por otro lado, se aprecia que en los tres momentos de ingreso, aproximadamente el 30% de los profesores de esta generación dedican su tiempo sólo a la docencia; es decir, que no han ejercido nunca la profesión.

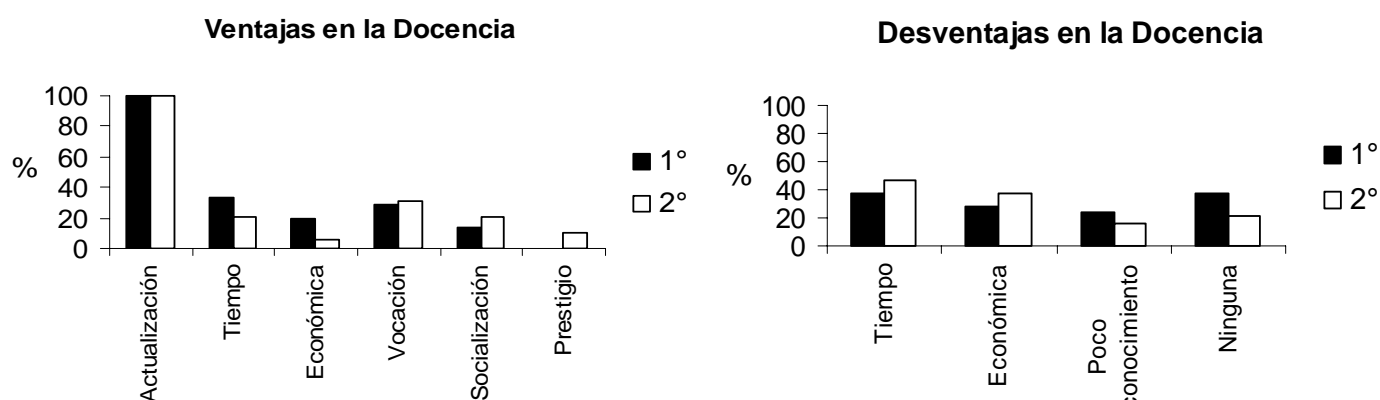
En lo que respecta la segunda generación, se observa que la mayoría de los profesores (71%), trabajaron fuera, es decir, que ejercieron la profesión antes de incorporarse a la docencia. Asimismo, es importante señalar que los profesores que se incorporan después de terminar sus estudios de licenciatura nunca se han dedicado exclusivamente a la docencia.

A lo largo del apartado se expusieron datos referentes a la trayectoria tanto académica como profesional de los docentes, observándose en general que los profesores de ambas generaciones consideran que los estudios de licenciatura no fueron suficientes para su labor como docentes. Lo anterior trae a colación algunos datos muy interesantes sobre los estudios de posgrado, los cuales señalan que no se muestran diferencias significativas entre generaciones en cuanto a su distribución, pues se refleja que los profesores del área aplicada sobresalen tanto en estudios de maestría como de doctorado en las dos generaciones. Por otro lado, en cuanto al título obtenido en sus estudios de posgrado; los profesores de ambas generaciones cuentan en su mayoría con el grado tanto de maestría como de doctorado; no obstante el dato más representativo se observa en los estudios de maestría de los docentes de la primera generación, pues son ellos quienes cuentan en su mayoría con el título correspondiente. Otro punto interesante es la relación entre los estudios de posgrado y el área de adscripción de los profesores. En este sentido, se observa que para ambas generaciones los estudios de posgrado tienen un vínculo estrecho con el área de adscripción a la que pertenecen; sin embargo, se observa particularmente que los

estudios de posgrado son más afines para los profesores de la segunda generación del área básica; invirtiéndose este dato en la primera generación, pues se aprecia que para esta los estudios de posgrado son más afines para el área aplicada. Por otro lado, un aspecto por demás interesante es el que se refiere a los profesores que realizan investigación, pues se observa que son los maestros de la segunda generación quienes realizan más investigación independientemente del tipo de nombramiento. En este mismo tenor, se aprecia que un porcentaje significativo de los profesores de ambas generaciones tienen una relación muy estrecha entre la línea de investigación a la se adscriben y sus estudios de posgrado, encontrando mayor afinidad para los estudios de doctorado de los maestros de la primera generación. Por ultimo, se encontró que el ingreso a la docencia de los maestros de ambas generaciones llego en momentos distintos, ya que para la primera generación el ingreso más fuerte se dio cuando los docentes aun no terminaban sus estudios de licenciatura, mientras que para la segunda generación fue tiempo después de haber egresado, lo que indica que ejercieron la profesión antes de incorporarse a la docencia, ocurriendo en menor medida en los docentes de la primera generación. Un dato que comparten ambas generaciones es que muchos de los maestros combinan la docencia con el ejercicio de la profesión; sin embargo se observa que hay un porcentaje considerable de profesores de la primera generación que sólo se han dedicado a impartir clases sin haber ejercido la profesión.

b) Docencia

En este apartado se muestran datos referentes al uso de estrategias pedagógicas, la enseñanza de habilidades y competencias en sus alumnos, ventajas y desventajas de la docencia, seguimiento del programa, identificación con la asignatura y aspectos de evaluación docente.



Las figuras 9 y 10 muestran las ventajas y desventajas que los profesores de ambas generaciones le encuentran a la docencia. De este modo, se observa que para los profesores de ambas generaciones la ventaja con mayor porcentaje es la actualización con un 100%, lo cual indica que los maestros consideran que la docencia les permite estar al día en cuanto a sus conocimientos, mientras que la ventaja de lo económico tiene el porcentaje menor para la segunda generación que representa el 5%. En lo que respecta a las desventajas se aprecia que el tiempo es un aspecto significativo para ambas generaciones, con 38% y 47% para la primera y segunda generación respectivamente, lo que apunta a que los profesores consideran que la docencia absorbe gran parte de su tiempo impidiéndoles realizar otras actividades. Asimismo, es importante resaltar que 38% de los maestros de la segunda generación consideran que la docencia no tiene ninguna desventaja, en contraste con los profesores de la primera generación con un 21%.

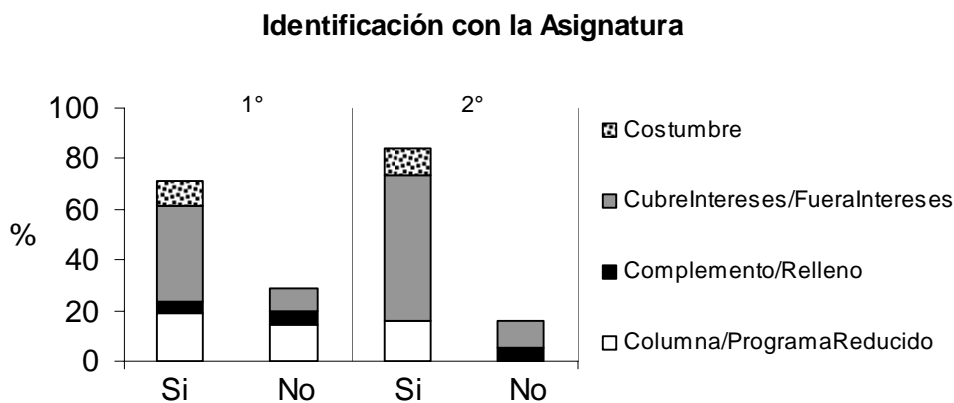
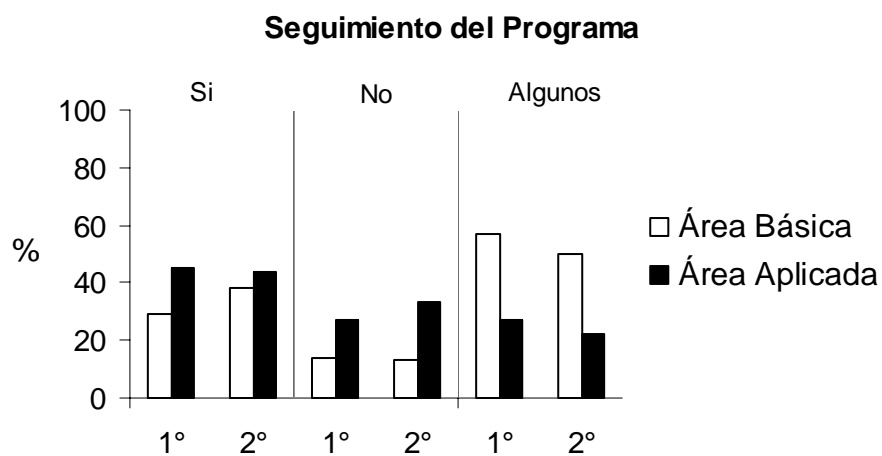


Figura 11. Porcentaje de profesores que se identifican o no con su asignatura

La figura 11 ilustra las razones del porque los maestros de ambas generaciones se identifican o no con la asignaturas que imparten. Así, se observa que ambas generaciones muestran que se identifican con su asignatura, presentando 71% y 84% para la primera y segunda generación respectivamente. Asimismo, se muestra que el 58% de los profesores de la segunda generación, y el 38% de los académicos de la primera consideran que se identifican con su asignatura porque ésta cubre sus intereses, es decir, porque tienen un gusto particular por la temática de la asignatura o bien porque se relaciona con sus actividades o proyectos de investigación.



La figura 12 re Figura 12. Porcentaje de profesores que se apegan o no al programa de la asignatura el seguimiento d que imparten en función de las áreas básica y aplicada. de adscripción. De este modo se aprecia, que en mayor proporción los profesores de ambas generaciones del área básica consideran que sólo algunos de los maestros siguen el programa que se elabora en conjunto, pues se observa un 57% en la primera generación y 50% en la segunda; a diferencia del área aplicada, en la que ambas generaciones consideran en mayor medida que sus compañeros sí siguen el programa que se elabora en conjunto (28% y 38%, primera y segunda generación correspondientemente).

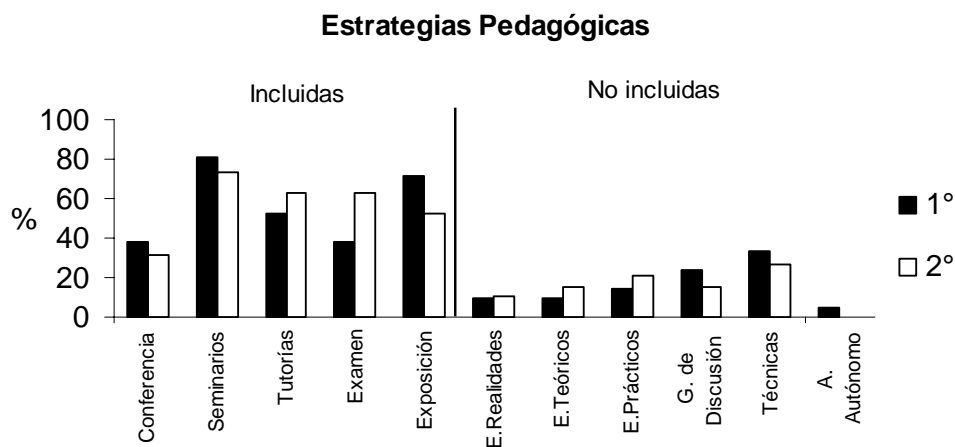


Figura 13. Porcentaje de las estrategias pedagógicas empleadas por los profesores de ambas generaciones.

La figura 13 muestra cuáles son las estrategias pedagógicas que los maestros de ambas generaciones utilizan para la impartición de sus clases, las cuales se presentan distribuidas en estrategias incluídas y no incluídas. Las primeras aluden a aquellas estrategias que están contempladas en el plan curricular de psicología Iztacala de 1976 y las segundas se refieren a las implementadas por los maestros con base en su experiencia y conocimientos. En este sentido, es evidente que la mayoría de los profesores de ambas generaciones emplean estrategias pedagógicas incluídas, distribuyéndose los más altos porcentajes para la primera y segunda generación en las estrategias de seminario y el menor porcentaje 38 y 32% para la conferencia. En lo que concierne a las estrategias no incluídas, no se aprecian diferencias significativas entre ambas generaciones, sin embargo se muestra en mayor porcentaje la categoría de técnicas (33% y 26% primera y segunda generación respectivamente), la cual incluye diagramas como mapas conceptuales, mentales, cuadros sinópticos, etc. y materiales audio-visuales como cine, teatro, entre otros.

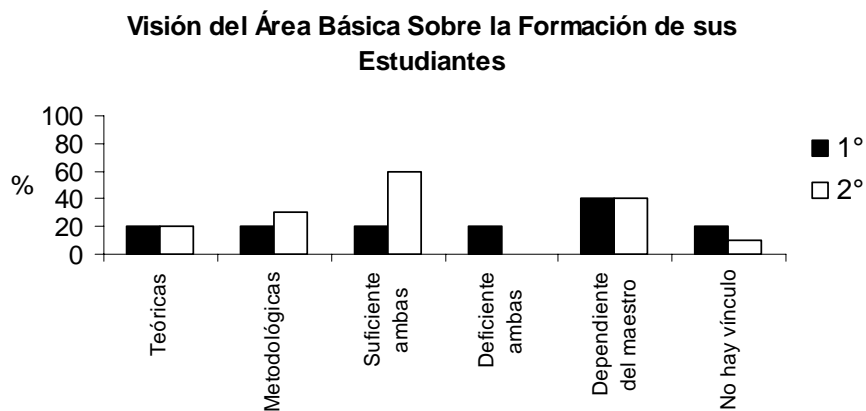


Figura 14. Visión de la formación que los profesores del área básica tienen sobre lo que le enseñan a sus alumnos.

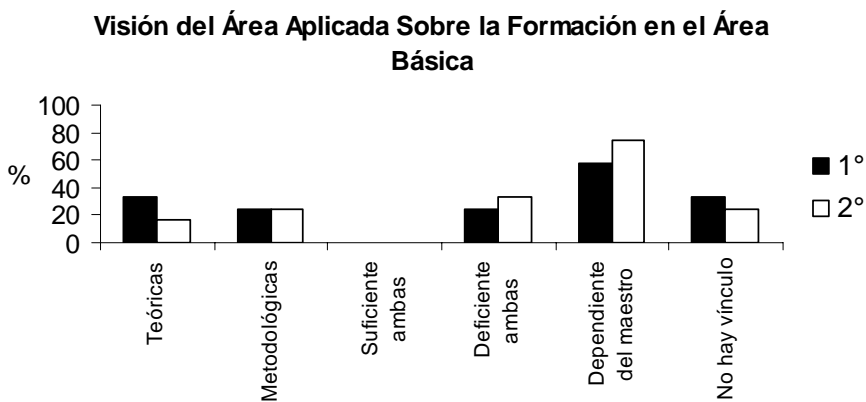


Figura 15. Visión que los profesores del área aplicada tienen sobre la formación que reciben los alumnos en el área básica.

La figura 14 describe la percepción que tienen los profesores de ambas generaciones del área básica sobre la formación que brindan a sus estudiantes para su desempeño posterior

en las áreas aplicadas. De tal modo, se observa que la mayoría de los maestros de la primera generación 40%, consideran que la formación que se proporciona en las áreas básicas para el desempeño posterior en las áreas aplicadas depende en gran medida del profesor asignado, mientras que para la segunda generación el porcentaje más alto 60%, se ubica en suficiente ambas, lo que indica que los profesores consideran que la formación que ellos proporcionan durante los semestres de I-IV es suficiente tanto teórica como metodológicamente. A diferencia de la figura anterior, la figura 15, ilustra la visión que tienen los profesores de ambas generaciones del área aplicada, es decir, de los semestres de V-VIII sobre la formación que reciben los alumnos durante los primeros semestres. En este sentido se observa, que para ambas generaciones los porcentajes más altos (58 y 75%), se ubican en la categoría denominada dependiente del maestro, para la primera y segunda generación respectivamente, coincidiendo con los maestros de la primera generación del área básica. Asimismo, es importante señalar que ningún docente que imparte clases en el área aplicada considera que la formación recibida en las áreas básicas son suficientes tanto teórica como metodológicamente.

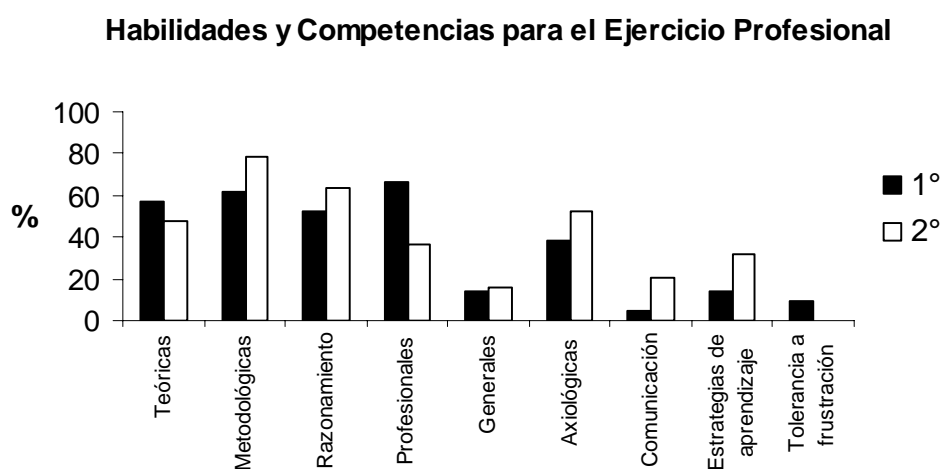


Figura 16. Porcentaje de habilidades y competencias que un alumno debe tener para el adecuado ejercicio de la profesión

La figura 16, muestra las habilidades y competencias que los profesores de ambas generaciones consideran que los alumnos deben tener para el ejercicio adecuado de la profesión. De esta manera, se aprecia que los maestros de la primera generación consideran que las habilidades profesionales son básicas para el buen ejercicio de la profesión, pues se expresa un 66%; mientras que para la segunda generación el dato más representativo se reserva para la categoría de metodológica con un porcentaje de 79%. Cabe señalar, que el porcentaje menor de la primera generación se coloca en la categoría de comunicación que se refiere a aquellas habilidades como hablar en público, a diferencia de segunda generación, que la ubica en tolerancia a la frustración con 0% que alude a la seguridad que tienen los alumnos para afrontar los errores que puedan cometer.

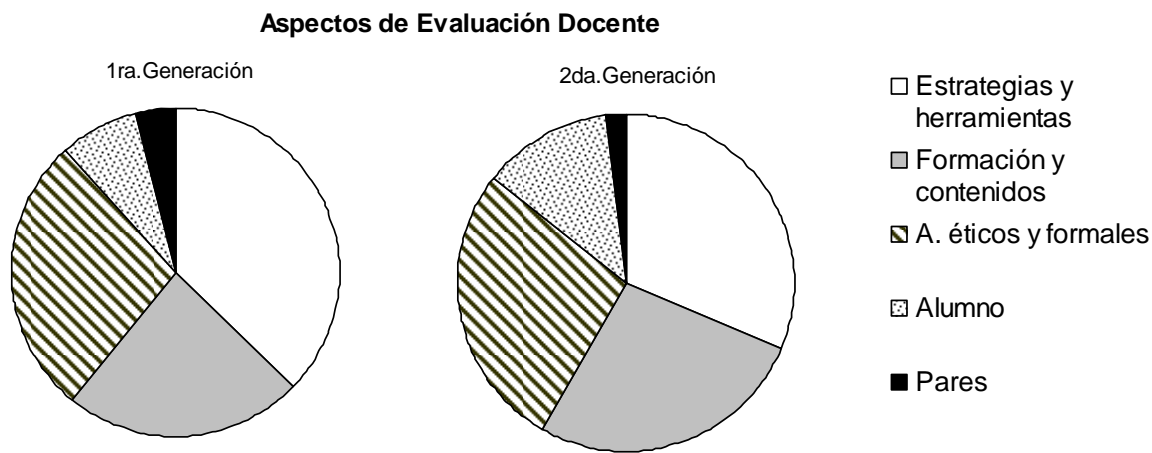


Figura 17. Porcentaje de aspectos a considerar para la evaluación docente.

La figura 17 ilustra los aspectos que los maestros de ambas generaciones consideran necesarios para poder evaluar el desempeño docente. De tal forma, se observa que el patrón de distribución de porcentajes es similar para ambas generaciones, mostrándose que la

mayoría de los docentes consideran que las estrategias pedagógicas y herramientas que se utilizan para la impartición de las clases son aspectos trascendentales en la evaluación docente, expresándose con un 90% y 79% para la primera y segunda generación respectivamente; seguido de la categoría de Formación que alude a la trayectoria académica de los maestros y de los contenidos del programa. Asimismo, consideran que los aspectos éticos y formales, como puntualidad, asistencia, presentación, entre otras también deben de ser respetados en las evaluaciones docentes.

En contraste, se aprecia que existe un porcentaje mínimo de profesores que consideran que deberían ser evaluados por sus pares.

Como pudimos ver, los resultados expuestos en este apartado ilustran aspectos fundamentales de la docencia, apreciándose por principio de cuentas que para los maestros de ambas generaciones, la mayor ventaja de la docencia es que les permite estar actualizados en su materia de conocimiento. Asimismo, es importante señalar que son los profesores de la segunda generación quienes consideran en mayor medida, que la remuneración económica es una fuerte desventaja de la docencia. Otro aspecto interesante, es el que se refiere a la identificación con la asignatura, pues se observa que ambas generaciones se identifican con la asignatura que imparten, expresando en su mayoría que se debe a que representan sus intereses actuales, ya sea sólo por gusto o porque se relacionan con sus actividades o proyectos de investigación. Ahora bien, en lo que respecta a las estrategias pedagógicas, se aprecia que la mayoría de los profesores de ambas generaciones utilizan estrategias incluidas en la plan de estudios; comprobando así, que resulta equivocada la suposición de que los profesores de la segunda generación utilizan estrategias de enseñanza más novedosas, pues es interesante ver que no se muestran diferencias sustanciales tampoco en cuanto a las estrategias no incluidas.

Otro dato por demás interesante, es la opinión que tienen los profesores sobre lo que ellos enseñan si imparten clases en el área básica y la visión que tienen los profesores de las áreas aplicadas sobre lo que enseñan los maestros de las áreas básicas; pues al parecer, para los docentes de las áreas básicas de la segunda generación, la formación durante los primeros semestres es suficiente tanto teórica como metodológicamente, mientras que la

visión que tienen los maestros de las áreas aplicadas de ambas generaciones es que de ninguna forma los alumnos cuentan con suficientes conocimientos teóricos y metodológicos. Sin embargo, la mayoría de los docentes de ambas generaciones consideran que son necesarias las habilidades metodológicas para el buen ejercicio de la profesión.

c) Plan de estudios

Este apartado da cuenta de la opinión que sostienen del plan curricular actual y de nuevas propuestas curriculares.

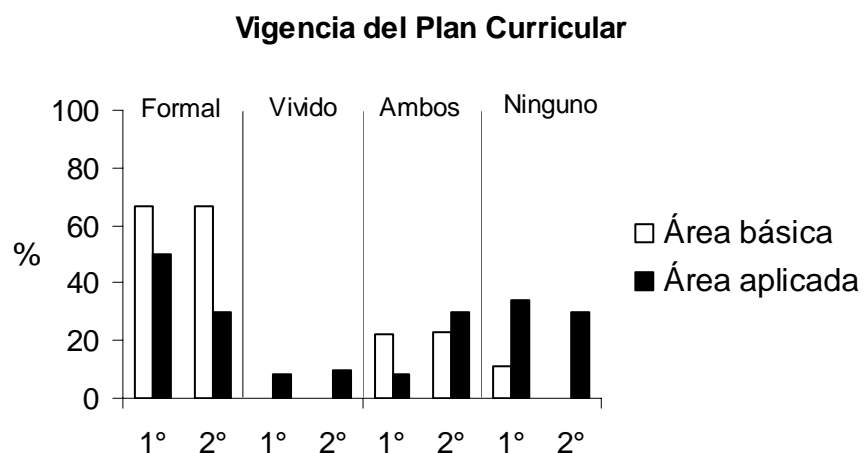


Figura 18. Porcentaje de la opinión de los docentes sobre la vigencia del plan curricular en ambas generaciones.

La figura 18 representa el punto de vista de ambas generaciones acerca de la vigencia de los objetivos del plan curricular actual. En este sentido, se observa que la mayoría de los profesores consideran que los objetivos del plan curricular sólo son vigentes en lo formal, pues se aprecia un 67% en lo que respecta a los profesores del área básica de ambas generaciones y un 50% y 30% para los profesores del área aplicada de la primera y segunda generación respectivamente. No obstante, es interesante resaltar que un porcentaje

importante, 34% y 30% de los profesores del área aplicada consideran que los objetivos del plan curricular no son vigentes en ningún sentido.

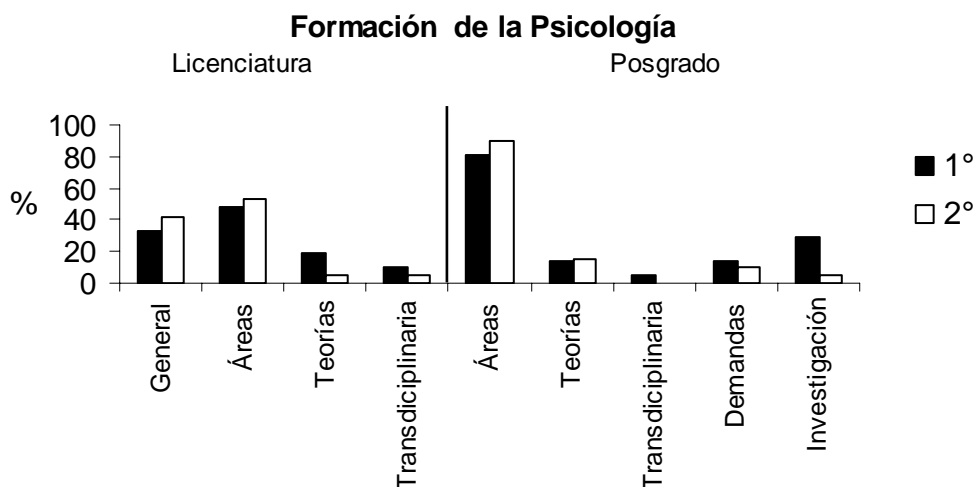


Figura 19. Porcentaje de la dirección de debe tomar la formación de la psicología.

La figura 19 ilustra cómo los profesores de ambas generaciones consideran que debe estar dirigida la formación de los estudios de psicología a nivel licenciatura y posgrado.

Así, se observa de manera general, que para el caso de licenciatura el porcentaje es ligeramente mayor para ambas generaciones en la categoría de área, 33 y 42% en la primera y segunda generación respectivamente que en la categoría de general. Lo que indica que la mayoría de los maestros se inclinan por tener en licenciatura un tronco común durante los primeros semestres y luego la posibilidad de que los alumnos puedan elegir un área particular, como por ejemplo, la psicología clínica o la psicología educativa.

En lo concerniente al posgrado, se observa de igual manera que en la licenciatura, que el porcentaje mayor se ubica en la categoría de área, mostrando una diferencia significativa respecto a las otras categorías, pues se aprecian porcentajes de 81% y 89%, para la primera y segunda generación.

Aspectos a recuperar del Plan original

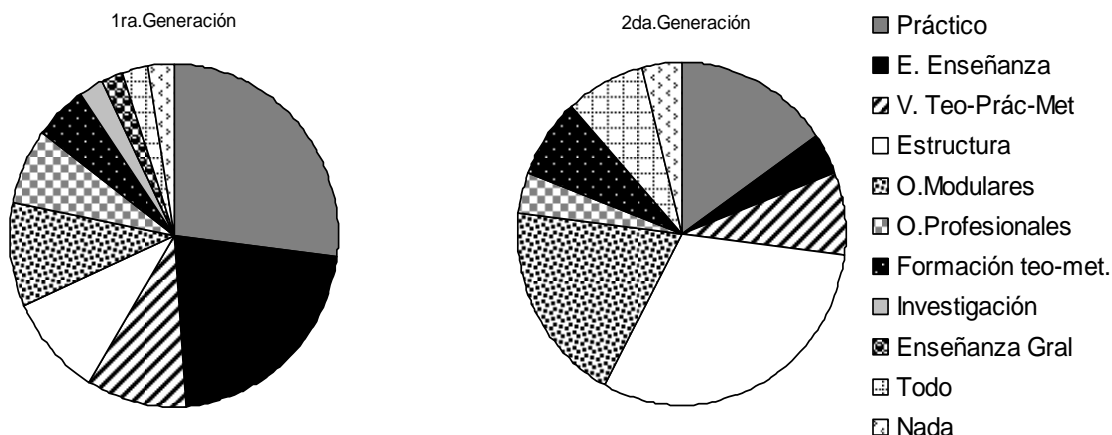


Figura 20. Porcentaje de aspectos que los docentes recuperarían del plan curricular original.

La figura 20 representa los aspectos fundamentales que los profesores de ambas generaciones consideran necesarios rescatar del plan curricular de 1976. De este modo, nos muestra que para la primera generación los porcentajes más significativos se ubican en lo práctico, que hace alusión a la práctica en escenarios reales con un 52%, seguido de las Estrategias de enseñanza, como grupos pequeños con un 43%; mientras que para la segunda generación, los porcentajes característicos se encuentran en la Estructura (42%), es decir, mayor énfasis en las materias teóricas durante los primeros semestres y posteriormente en la áreas aplicadas, seguido de los objetivos modulares con el 26%.

Propuestas Curriculares

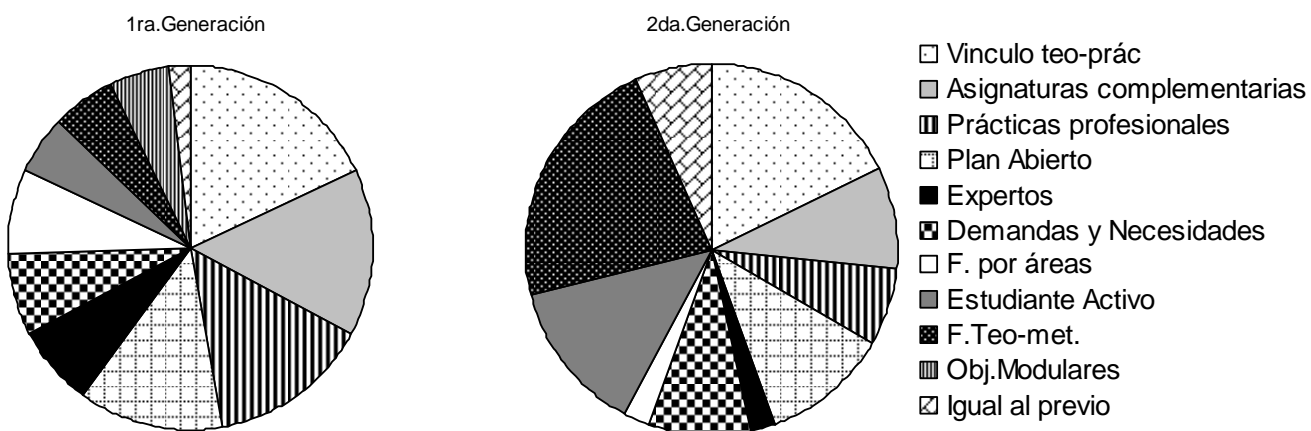


Figura 21. Porcentaje de las propuestas curriculares

La figura 21 muestra cuales son las propuestas curriculares que plantean los profesores de ambas generaciones. Así, se observa que para el caso de la primera generación, lo datos más representativos se concentran en la categoría de vínculo teórico-práctico con el 48%, seguido de 38% de las categorías asignaturas complementarias y prácticas profesionales, como lo serían clases de ingles y computación por ejemplo, mientras que para la segunda generación la distribución de los porcentajes se encuentra en formación teórico-metodológico con el 53%, seguido del vínculo teórico-práctico con el 42%.

Los datos expresados a lo largo de este apartado reflejan que la mayoría de profesores de ambas generaciones consideran que los objetivos del plan curricular actual, son vigentes sólo en lo formal; sin embargo, la primera generación menciona que recuperaría del plan de estudios, aspectos como las estrategias pedagógicas y prácticas, mientras que la segunda generación hace hincapié en la estructura y los objetivos modulares. Asimismo, es interesante ver como los profesores de ambas generaciones consideran en porcentajes mínimos que no rescatarían nada del plan curricular y como proponen aspectos como el vínculo teórico-práctico así como los objetivos modulares.

d) Disciplina

Este apartado hace alusión al objeto de estudio de la psicología, la psicología como disciplina y las áreas de ejercicio profesional.

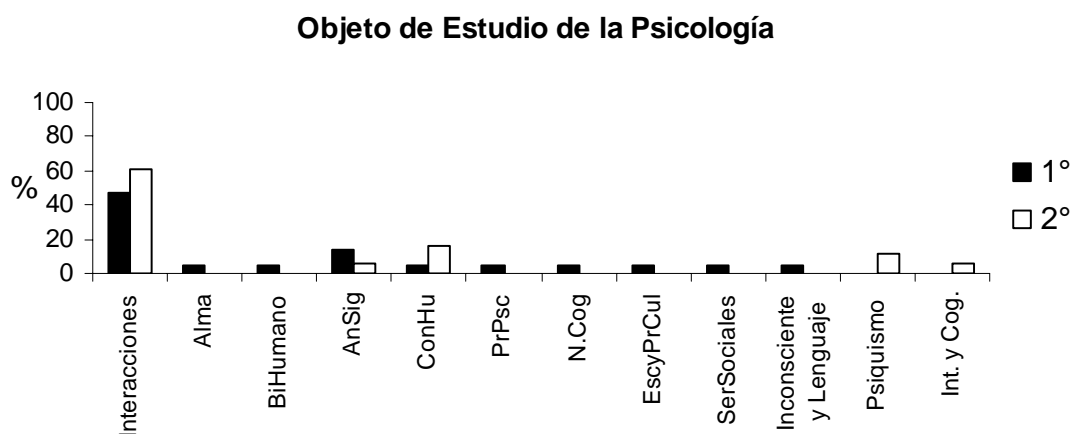


Figura 22. Porcentaje de objetos de estudio propuestos por los docentes.

La figura 22 representa lo que los docentes de ambas generaciones consideran cómo objeto de estudio de la psicología. En este tenor, se aprecia que para la segunda generación los objetos de estudio se ubican sólo en interacción con un 61%, distribuyéndose el resto sólo en las categorías Conducta humana, psiquismo e interacción y cogniciones; finalmente, en lo que respecta a la primera generación, el dato más representativo se observa en la categoría de interacciones con un 48%.

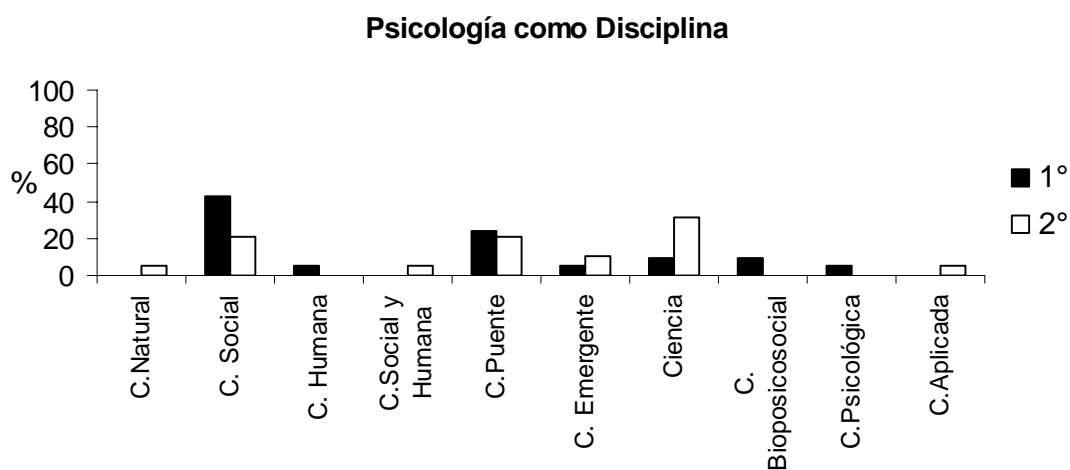


Figura 23. Porcentaje de la clasificación de la psicología como disciplina

La figura 23 muestra cómo los profesores de ambas generaciones clasifican a la psicología; es decir, para el caso de la primera generación, la mayoría de los maestros consideran que la psicología es una ciencia social representándolo con un 43%, seguido de los profesores que consideran que es una ciencia puente con un 24%, a diferencia de la segunda generación, ya que el 32% de ellos la consideran sólo como una ciencia seguido de los profesores que piensan que es una ciencia puente, coincidiendo con la primera generación.

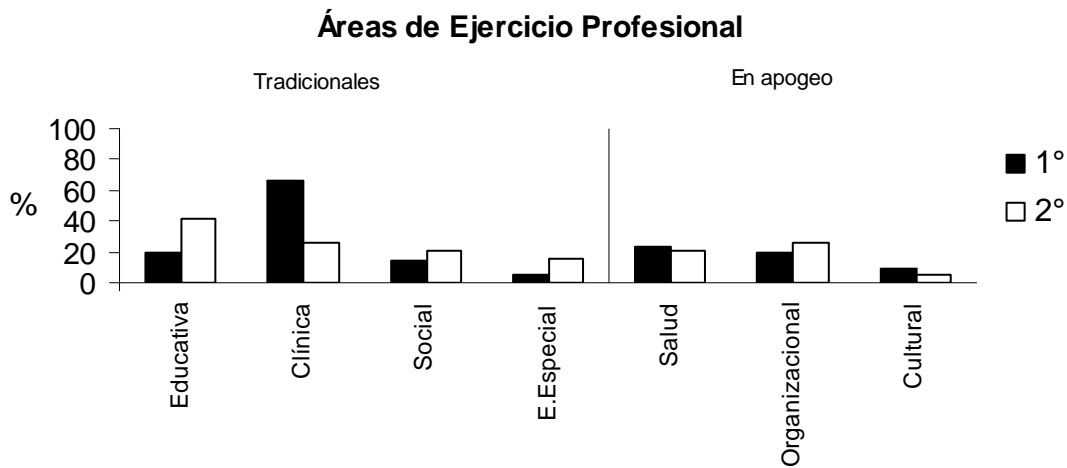


Figura 24. Porcentaje de las principales áreas de ejercicio profesional

La figura 24, muestra cuales son las áreas principales de ejercicio profesional para los profesores de ambas generaciones. En este sentido, tenemos que para primera generación, el área clínica muestra el porcentaje mayor (67%) como área tradicional a diferencia de las áreas restantes. No obstante, la mayoría de los profesores de la segunda generación consideran que el área principal de la psicología es la educativa con el 42%. En lo que respecta a las áreas que son consideradas en apogeo, se muestra ligeramente un mayor porcentaje para el área de salud.

Resulta muy interesante observar la gran diversidad de concepciones que pueden tener los profesores de una misma institución; en este sentido, observamos que en cuanto al objeto de estudio de la psicología, los profesores de la primera generación son quienes mencionan objetos de estudio muy variados, mientras que los maestros de la segunda generación concentran sus porcentajes sólo en interacción, conducta humana, psiquismos e interacción y cogniciones. Asimismo, son estos los que consideran en su mayoría que la psicología es una ciencia, en contraparte a la mayoría de los profesores de la primera generación que ubican a la psicología como una ciencia social y que proponen al área clínica como la principal.

Discusión

El presente trabajo tuvo por objetivo comparar y analizar el perfil del docente de la licenciatura en psicología de la FES Iztacala, UNAM de dos generaciones (1975 a 1985) y de (1986 en adelante). A continuación procederemos a analizar y discutir en este último apartado los datos provenientes de los 4 ejes temáticos: a) Escolaridad, b) Docencia, c) Plan de estudios y, d) Disciplina.

a) Escolaridad

Para abrir el análisis de este apartado, comenzaremos con el ingreso a la vida académica de ambas generaciones en función de la terminación de sus estudios de licenciatura. Así, se encontró que poco más de la mitad de los profesores de la primera generación ingresaron a la docencia antes de concluir con sus estudios a nivel superior, a diferencia de los académicos de la segunda generación que en su mayoría comienzan a dar clases algún tiempo después a la finalización de sus estudios de licenciatura. De este modo, los datos de la primera generación resultan consistentes con los de Gil (1994), García (2001) y Villa (2001), pues en sus estudios reportan que gran parte de sus entrevistados iniciaron su trayectoria académica siendo muy jóvenes, contando sólo con 22 y 24 años de edad, además de que la mayoría de ellos aún no concluían sus estudios de licenciatura y su contratación sucede cuando hay gran apertura de nuevos puestos docentes, en donde la misma institución reclutaba a sus estudiantes y se vivían momentos de estabilidad laboral.

Asimismo, estos investigadores encontraron que el inicio de la carrera académica se presentó más como una oportunidad, que como una convicción propia, lo que puede presumirse también para este trabajo. Por su parte, para la segunda generación, sobreviene como dice Gil (2000), un periodo complicado pues se tuvo que competir más para obtener un lugar dentro de la docencia, ya que las plazas eran muy pocas.

En lo que concierne a la formación de licenciatura de los académicos, se observó que los profesores de ambas generaciones consideraron que no fueron suficientes sus estudios de licenciatura para poder impartir clases; asimismo, la mayoría de los profesores de la primera generación cuentan con el diploma de maestría y de doctorado;

no obstante, buena parte de los docentes de la segunda generación aún no cuentan con el título tanto de maestría como de doctorado, a pesar de que ya concluyeron todos sus créditos. Al respecto, los datos reportados por Gil (1994), sugieren que el 49% de su muestra estudiada ingresó a la docencia sólo con el grado obtenido a nivel licenciatura; el 35% inició su carrera académica sin haber terminado sus estudios a nivel superior y exclusivamente el 11.8% tenía en sus manos un título superior al nivel impartido, lo que apunta a que en buena medida también los académicos de Iztacala se han actualizado de manera importante; en este sentido, Villa (2001) argumenta que en el momento en que se suscita la gran oferta de puestos docentes, que es el caso de la primera generación, los profesores encuentran una buena oportunidad para seguir actualizándose y no perder el contacto con sus propios maestros y con la misma universidad.

En lo que respecta a la segunda generación, pese a que no contamos con el año de ingreso de nuestros docentes, podría presumirse que los estudios de posgrado se viven también como parte de la creación de nuevas políticas y el surgimiento de programas para el apoyo docente, sin embargo es interesante observar que un número importante de docentes de la segunda generación aún no cuentan con el título en sus estudios de posgrado. En relación a ello, Gil (2000) analiza el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y concluye que la decisión de los entrevistados para iniciar sus estudios doctorales no estaba en función de los programas establecidos de esa época, ya que ingresan antes de estas nuevas políticas; pues de los 206 doctores, únicamente 31, es decir el 15%, se graduaron entre 1991 y 1992 y los restantes, el 85% lo hicieron antes, así propone que la decisión se toma con base en el contexto de la tradición del grupo académico de referencia y se hace con recursos propios o de alguna institución que lo promueva.

Ahora bien, hablar de estudios de posgrado es referirnos también a la investigación, se sabe que una de las grandes preocupaciones de la carrera de psicología en Iztacala es formar investigadores, pero para lograr tal objetivo, es necesario que aquellos que lo enseñan, conozcan no sólo la parte teórica de cómo hacer investigación, sino que lo lleven a cabo; de este modo, encontramos que a pesar de que los profesores de asignatura no tienen estipulado tal actividad en su nombramiento, aproximadamente la mitad de los profesores de ambas generaciones con este nombramiento la realizan; no obstante, en los nombramientos de asociado y titular los profesores de la segunda

generación son quienes reportaron en mayor medida colaborar en algún proyecto de investigación. En relación a ello Castañeda (1995), considera que pese a que la UNAM realiza más del 50% de la investigación que se hace en el país, se ha instituido una separación importante entre la docencia y la investigación debido a que se no se encuentran en el sistema de enseñanza, y si están, su actividad interviene de manera efímera ya que impacta sobre pocos estudiantes, pues en su mayoría son alumnos del posgrado y no de licenciatura. Lo anterior resulta parcialmente consistente con los datos que se reportaron en este trabajo, luego de que se constató que hasta los profesores que no tienen una especificación formal en sus contratos producen investigación; no obstante, presumiblemente esto pueda estar en función de las políticas de evaluación (PRIDES). Sin embargo, tomando en cuenta que los docentes asociados y titulares tienen menos horas dedicadas a la docencia y más a la labor de investigación, considero que efectivamente, no todos los alumnos tienen la oportunidad de aprovechar estos recursos humanos que se encuentran en la misma universidad.

En resumen, tenemos que ambas generaciones coinciden que no fueron suficientes sus estudios de licenciatura para poder tener un adecuado ejercicio en la docencia; del mismo modo, se observó que los profesores de asignatura comparten el gusto por la investigación pese a que en su contrato no está determinado que se realice tal actividad; no obstante, en los nombramientos de asociado y titular, los docentes de la segunda generación son en mayor medida los que colaboran en algún proyecto de investigación. Otros contrastes importantes se encuentran cimentados en lo que toca al ingreso a la vida académica, ya que se encontró que gran parte de los académicos de la primera generación entraron a la docencia sin haber concluido sus estudios de licenciatura; asimismo, reportaron en su mayoría contar con sus títulos tanto de maestría como de doctorado a diferencia de la segunda generación.

Este apartado nos mostró algunos de los aspectos a considerar sobre la escolaridad de los docentes de ambas generaciones, ahora entremos de lleno al segundo apartado que nos brinda la oportunidad de conocer características fundamentales del quehacer docente.

b) Docencia

Estando ya inmersos en la carrera magisterial, cuáles son las ventajas y desventajas que los profesores de ambas generaciones hallan en la docencia; al respecto encontramos gratamente que la mayoría de los académicos de ambas generaciones consideran a la actualización como la mayor ventaja de la docencia, lo que indica que la enseñanza les permite estar al día en cuanto a sus conocimientos; en este sentido Villa (2001), afirma que entrar en contacto con otros maestros y con la misma universidad es para los docentes un aspecto trascendental en su actualización profesional.

Otro punto importante es que sólo una mínima parte de los académicos de la segunda generación ven al prestigio como una ventaja, pues la mayoría opinan que hay poco reconocimiento en su profesión; lo cual no coincide con los datos reportados por Sidorova (2007), ya que en un estudio realizado con 14 profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán, encontró que para la mayoría de ellos el prestigio es el factor principal que los hace esforzarse para mantenerse en el trabajo.

Ahora bien, docentes comprometidos a formar psicólogos, concientes de lo que significa tal responsabilidad, ¿se ajustan a los programas que plantea su área de adscripción? Sorprendentemente nos encontramos que aproximadamente la mitad de los académicos de ambas generaciones del área básica consideran que sólo algunos de los maestros siguen el programa que se elabora en conjunto, a diferencia del área aplicada, en la que ambas generaciones consideran en mayor medida que sus compañeros sí siguen el programa elaborado, ¿qué pasa entonces con los programas de las áreas o por el contrario qué pasa con nuestros académicos? En este sentido, Covarrubias (2003), considera que podría estar influido por la poca permeabilidad que existe en el cuerpo docente, y ha conllevado a que se realicen planes y programas específicos para cada una de las áreas curriculares alineándose a objetivos particulares en las diferentes áreas y alejándose de los objetivos específicos del currículo de la carrera.

Por su parte, Castañeda (1995) apunta a que a pesar de que se ha visto un avance importante en nuestra disciplina, tanto en lo teórico como en lo aplicado, en la enseñanza de la psicología no se ha visto lo mismo, trayendo consigo consecuencias importantes para el futuro psicólogo; debido en gran medida, a que existe una gran diversidad de enfoques teóricos y metodológicos que pese a que constituyen un campo

rico en conocimiento, resulta muy complicado enseñarlos, pues exige que los docentes tengan una enorme y renovada cultura psicológica tanto en lo teórico, como en lo metodológico.

Lo anterior, nos lleva entonces a referirnos a las estrategias pedagógicas utilizadas por nuestros profesores, en este sentido encontramos que la mayoría de los profesores de ambas generaciones emplean las estrategias pedagógicas descritas el plan de estudios vigente desde 1976, como el seminario y las tutorías; del mismo modo, no se aprecian diferencias significativas entre ambas generaciones en el uso de estrategias novedosas, que son en su mayoría técnicas como mapas conceptuales, mentales, cuadros sinópticos, y elementos visuales como cine, teatro, entre otras. En relación a lo anterior, Guzmán, Fierro y García (2007) al igual que Cepeda y Moreno (1998) consideran que para entender y explicar la forma en la que los docentes llevan a cabo su trabajo, es necesario reconocer que cada académico tiene pensamientos y modelos distintos sobre la docencia, conformados por la orientación teórica-metodológica a la que se adscribe y a su propia experiencia.

Por otro lado, cuáles son las habilidades y competencias que los profesores de ambas generaciones consideran que los alumnos deben tener para el ejercicio adecuado de la profesión. En este sentido, observamos que los maestros de la primera generación consideran que las habilidades profesionales, como por ejemplo, la habilidad verbal, el trabajar en equipo, la autorregulación, entre otras, son básicas para el buen ejercicio de la profesión; mientras que para la mayoría de los profesores de la segunda generación, para ejercer adecuadamente la psicología se debe contar con conocimientos y habilidades a nivel metodológico. Lo que coincide parcialmente con Castañeda (1995), pues afirma que para tener un eficiente desempeño profesional es necesario contar con un buen nivel de estrategias de aprendizaje, un adecuado dominio de la personalidad y un apropiado nivel en el dominio social; sin embargo, deja de lado la importancia de las habilidades metodológicas.

Por último para cerrar este apartado, hablemos acerca de la evaluación docente, gratamente nos encontramos con que todos los profesores entrevistados opinan que es necesaria la evaluación docente. Lo que concuerda con los resultados reportados por Nájera y García (2007), pues argumentan que los docentes de su estudio visualizan que evaluar es un aspecto muy importante que no se puede descartar.

En lo que respecta a los aspectos a evaluar, ambas generaciones de nuestro estudio consideran que las estrategias pedagógicas y herramientas que se utilizan para impartir clases son aspectos trascendentales en la evaluación docente, del mismo modo consideran importante evaluar la trayectoria académica de los maestros y los contenidos del programa. Por otro lado, se observó que muy pocos académicos consideran que deberían ser evaluados por sus pares.

Entonces, quién debe evaluar, cuestionamiento que resulta muy controversial, ya que muchos de los docentes que han sido objeto de estudio de otras investigaciones, como la de Luna (2007), muestran que la percepción acerca de la comisión evaluadora es que además de que no se elige con democracia, no se actúa con objetividad y su actuación no inspira confianza, debido a que no cuentan con la experiencia y conocimiento como evaluadores, además de que los docentes de su investigación consideran que no se privilegia a los mejores académicos, ni existe reconocimiento a los esfuerzos y contribuciones realizadas para mejorar la docencia, posible explicación del porqué los académicos de Iztacala no están de acuerdo en que la evaluación docente esté a cargo de sus pares. Por su parte, Nájera y García (2007) sugieren que el problema que se presenta durante la evaluación es que no hay una cultura en torno a ella, pues según docentes entrevistados en su trabajo, además de contar con una buena metodología para lograr una evaluación objetiva, es preciso que participen más elementos para hacerle frente a la subjetividad y a la autocomplacencia y lo más importante, propiciar una actitud evaluadora.

En suma, encontramos que en este apartado los profesores de ambas generaciones coinciden frecuentemente; inicialmente observamos que la actualización es la ventaja que los profesores de ambas generaciones aprecian en la docencia. Del mismo modo, se estimó que aproximadamente la mitad de los académicos del área básica consideran que sólo algunos de los maestros siguen el programa que se elabora en conjunto, a diferencia del área aplicada, en la que ambas generaciones consideran en mayor medida que sus compañeros sí siguen el programa elaborado. En lo que respecta a las estrategias pedagógicas, tenemos también que ambas generaciones coinciden en el empleo de estrategias pedagógicas tradicionales, es decir las que están propuestas desde la apertura del currículo de 1976.

En contraste, sólo observamos diferencias entre ambas generaciones en lo que corresponde a las habilidades profesionales que un alumno debe tener para el ejercicio adecuado de la profesión, ya que la primera generación considera que son básicas las habilidades profesionales, como por ejemplo, habilidad verbal, trabajar en equipo, autorregulación, entre otras; mientras que la mayoría de los profesores de la segunda generación, opinan que para ejercer adecuadamente la psicología se debe contar con conocimientos y habilidades a nivel metodológico. Finalmente, en lo que toca a la evaluación docente, encontramos gratamente que todos los profesores entrevistados afirman que es necesaria la evaluación docente y coinciden a su vez en que las estrategias pedagógicas y herramientas que se utilizan para impartir clases son aspectos trascendentales en la evaluación, del mismo modo consideran importante evaluar la trayectoria académica de los maestros y los contenidos del programa. No obstante, se observó que muy pocos académicos consideran que deberían ser evaluados por sus pares.

Después de conocer cómo pinta el quehacer docente para los académicos de Iztacala, echemos un vistazo a lo que opinan de su plan curricular.

c) Plan de estudios

El currículo de toda universidad representa la armadura de cualquier carrera, es por ello que resulta trascendental conocer qué opinan los académicos en relación a ello, cuando desde hace ya mucho tiempo se discute sobre nuevas propuestas curriculares. En este sentido, observamos con gran asombro que la mayoría de los profesores de las dos generaciones estudiadas consideraron que los objetivos del plan curricular sólo son vigentes en lo formal. No obstante, es interesante resaltar que un porcentaje importante de los académicos del área aplicada sostuvieron que los objetivos del plan curricular no son vigentes en ningún sentido. Es evidente que pocos son los docentes que aún creen en el plan curricular. Al respecto, Covarrubias (2003), afirma que la exaltación y responsabilidad que pudo significar la propuesta del programa de estudios, se ha convertido ahora en momentos tensos y llenos de indecisiones de orden epistemológico, ideológico, político y práctico. Aunado a tal situación, la presente falta de un proyecto alternativo, ha conllevado a que se fragmente de manera importante la planta docente y

se formen grupos y subgrupos con una gran diversidad de aproximaciones teóricas y metodológicas. En este mismo tenor, Castañeda (1995), afirma que no es suficiente cambiar los contenidos curriculares en la carrera de psicología, sino que es indispensable instituir en los profesores los conocimientos y habilidades concordantes con los nuevos paradigmas de la psicología.

Otra cuestión que llama la atención, es la dirección que debe tomar la formación de la psicología a nivel de licenciatura. Los académicos de ambas generaciones coinciden en que la formación de los futuros psicólogos debería estar conformada por áreas y no en una formación general como se vive actualmente; idea que no comparte Castañeda (1995), pues considera que hay que brindar una formación que consienta la transdisciplinariedad de sus egresados y para ello es necesario enseñar de manera precisa los criterios que nos ayuden a delimitar las dimensiones psicológicas, además de especificar una enseñanza completa y sistematizada de los métodos y procedimientos de evaluación e intervención para la preparación en cualquier área; por ello afirma que es indispensable establecer un perfil del psicólogo general y dejar para los estudios de posgrado la especialidad, ya que la especialización en la licenciatura sólo entorpece el desarrollo de una inteligencia más extensa.

En síntesis, encontramos con asombro que la mayoría de los profesores de las dos generaciones estudiadas consideraron que los objetivos del plan curricular son sólo vigentes en lo formal; asimismo, un porcentaje importante de los académicos del área aplicada consideran que los objetivos del plan curricular no son vigentes en ningún sentido. Por último, ambas generaciones coinciden en que la formación de los futuros psicólogos debería estar conformada por áreas y no en una formación general como actualmente se vive.

Como es posible apreciar, en este apartado no se encontraron diferencias entre ambas generaciones, lo que indica que la mayoría de los académicos de psicología en Iztacala opinan lo mismo del plan curricular actual; pero, qué sucede con nuestra disciplina, veámoslo a continuación.

d) Disciplina

Por último, este apartado nos permite entrever la gran diversidad de enfoques teóricos a los que se circunscriben los académicos de Iztacala, pues se aprecia que los profesores de la segunda generación, consideran como objeto de estudio primordialmente a la interacción y a la conducta humana, y en menor medida el psiquismo y la cognición. Finalmente, en lo que respecta a la primera generación, el dato más representativo se observa en la categoría de interacciones. En respuesta a esta gran pluralidad de concepciones Castañeda (1995), argumenta que sólo promueve en los estudiantes una profunda confusión conceptual, pues los currículos no permiten estructurar de manera adecuada la enseñanza de los distintos enfoques teóricos que promuevan en los alumnos la comprensión del cuerpo teórico de la psicología.

Es interesante observar, la gran pluralidad de enfoque teóricos a los que se alinean los docentes de ambas generaciones, no obstante se apreció mayor consistencia en los profesores de la primera generación al ser ellos quienes se agrupan mayoritariamente en la categoría de interacciones.

Comentarios finales

A lo largo del trabajo, hemos tenido la oportunidad de asombrarnos con la gran diversidad que se vive en nuestra universidad, diferencias que en muchas ocasiones enriquecen la formación de los psicólogos en potencia y que en muchas otras entorpecen el camino. Es entonces que además de lo que ya es seguro, *la diversidad* en la docencia de psicología Iztacala, encontramos que los profesores de la primera generación son parte también de la oleada de la década de los '70 que tuvieron la *oportunidad* de una plaza en la academia y que en muchos de los casos encontraron en el camino el gusto por la docencia. La segunda generación por el contrario tuvo que luchar fuertemente por conseguir un lugar dentro de la universidad, pues se vivían tiempos difíciles y los filtros para su contratación eran cada vez más cerrados, lo que

me lleva a conjeturar que compitieron por un puesto docente porque les gustaba tal profesión y no sólo por que se presentara la oportunidad.

Haya sido por oportunidad o por gusto, con o sin estudios de posgrado; lo cierto es que seguramente los académicos de ambas generaciones aprendieron a dar clases y a investigar, enfrentándose de manera directa a la situación.

Ahora bien, qué sucede con el plan curricular, no puedo dejar pasar la oportunidad de mencionar, que gran parte de los docentes de ambas generaciones consideran que los objetivos del plan curricular, son sólo vigentes en lo formal, lo que nos lleva a observar la crisis en la que se encuentra dicho plan y que repercute directamente en los estudiantes, ya que si este plan no es vigente en lo vivido, no sabemos a ciencia cierta qué se enseña, pues si bien se dice que cada área realiza y actualiza sus programas, en una misma área puede haber hasta 5 programas diferentes, lo que conlleva presumiblemente a un desfase entre el área básica y la aplicada y por tanto una incongruencia en el quehacer de los futuros psicólogos.

En fin, ¿qué si hay diferencias entre ambas generaciones?; por supuesto, sin embargo, considero que también comparten muchas características, porque probablemente fueron los académicos de la primera generación quienes les marcaron la pauta a los profesores más jóvenes de lo que podían hacer como docentes.

Referencias

- Aguilar, H. y Meyer, L. (2005). *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México: Cal y Arena. Pág. IV. Pp. 237-293.
- Castañeda, R. S. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM. *Revista Perfiles Educativos*. No. 68. Pp. 9-15.
- Cepeda, M. y Moreno, D. (1988) "Evaluación docente en la carrera de psicología de la ENEP Iztacala. Estudio exploratorio". XVIII Coloquio de Investigación. ENEP, Iztacala.
- Covarrubias, P.P. (2003). Currículum, disciplina y profesión desde la perspectiva de los académicos de psicología Iztacala. Tesis de doctorado en pedagogía. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Pp 79-150.
- Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.
- Furlan A. (1998). La evaluación de los académicos. En: M. Landesman, M. Rueda y J. Mancilla (coordinadores). *La evaluación de los académicos: reflexiones e investigaciones*. México: Iztacala-UNAM. Pp. 41-47.
- García, S. S. (2001). Las trayectorias académicas: De la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6, No. 11, pp.15-31.
- Gil, A. M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de Educación Superior*. Vol, XXIX (1), No. 113, enero-marzo, pp. 1-26.
- Gil, A. M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 2, No. 1. Consultado el 3-10-2006 en <http://redie.aubc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>
- Gil, A. M. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A/UNISON/PIIES.

- Guzmán, J., Fierro, F. y García, H. (2007). “La enseñanza de los contenidos prácticos en psicología: concepciones de los buenos docentes que los imparten”. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán. 5 al 9 de noviembre.
- Guzmán, J. y Pimentel E. (2007). “Preferencias sobre los estilos docentes que tienen los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM”. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán. 5 al 9 de noviembre.
- Hamui, S. M. (2007).”El proceso de identidad en el rol académico”. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán. 5 al 9 de noviembre.
- Monroy, M.A. (1998) Las creencias docentes en profesores de la ENEP, Iztacala. XVIII Coloquio de Investigación, ENEP, Iztacala.
- Nájera, F. y García M. (2007). “Las representaciones sociales de los profesores sobre los procesos de la evaluación de la práctica docente en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan”. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán. 5 al 9 de noviembre.
- Luna, M. A. (2007). “Cultura organizacional para la evaluación del desempeño docente y pago al merito”. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán. 5 al 9 de noviembre.
- Ortega, A. (1989). La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo. En: J. Urbina (compilador). *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: UNAM. Pp. 198-215.
- Ribes, E. y Fernández C. (1980). El diseño curricular en la enseñanza superior desde una perspectiva conductual: historia de un caso. En: E. Ribes, C. Fernández, M. Talento y F. López. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral*. México: Trillas. Pp 25-67.
- Ribes, E. (1980). El diseño curricular en la enseñanza superior desde una perspectiva conductual: historia de un caso. En: E. Ribes, C. Fernández, M. Talento y F. López. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral*. México: Trillas. Pp 341-359.

- Ribes, E. (1980). La carrera de Psicología en la ENEP-Iztacala: breve reseña histórica. En: E. Ribes, C. Fernández, M. Talento y F. López. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral*. México: Trillas. Pp 361-367.
- Rodríguez, F., Sánchez, S. y Urteaga, E. (1997), “¿Cómo perciben los alumnos a sus profesores. Investigación educativa en México 1996-1997”. IV Congreso de Investigación Educativa: Mérida, Consejo, Mexicano de Investigación Educativa/ Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Educación. Pp. 82-87.
- Sánchez, H. E. (2007). “El proyecto educativo y el proyecto económico en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari. 1988-1994 (El programa de Modernización Educativa y el Plan Nacional de Desarrollo)”. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* .Mérida, Yucatán. 5 al 9 de noviembre.
- Ulloa L. N. (1989). Hechos, datos, eventos e hitos. En: A. Furlan, N. Ulloa y J. Ávila. *Su tiempo y su gente*. México: UNAM. Pp. 7-13.
- Valdés, V. H. (1997). De la utopía de la cantidad a la utopía de la calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación, México. *Revista Desafío Escolar*. Vol. 1 No. 1 Pp. 25-34.
- Villa, L. L. (2001). El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6 No. 11. Pp. 63-77.
- Sidorova, K. (2007). “Ser docente: entre prestigio y precariedad. Condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una escuela de educación superior privada, Mérida, Yucatán”. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* .Mérida, Yucatán. 5 al 9 de noviembre.

ANEXO



CUESTIONARIO DEL PERFIL ACADÉMICO

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

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

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

DATOS GENERALES

1. Nombres _____

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

3. Sus asignatura(s) son:

Teóricas

Aplicadas

Laboratorio

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

5. Horas dedicadas a la docencia _____

6. Horas dedicadas a la investigación _____

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

Preparación de material _____ hrs

Tutorías _____ hrs

Asesoría de tesis _____ hrs

Otras, mencione cuáles _____ hrs

ESCOLARIDAD

8. Licenciatura

Título obtenido _____

Institución que lo otorgó _____

Año de obtención _____

9. Especialidad y/o Diplomados

Título obtenido _____

Institución que lo otorgó _____

Año de obtención _____

10. Maestría

Título obtenido _____

Institución que lo otorgó _____

Año de obtención _____

11. Doctorado

Título obtenido _____

Institución que lo otorgó _____

Año de obtención _____

Si actualmente está cursando el doctorado. Año de ingreso _____

DOCENCIA

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

a. antes de terminar la licenciatura en el año _____

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

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

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

Ventajas y/o desventajas

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

Metodológicas

Teóricas

Prácticas

Éticas

Razonamiento

Teóricas/metodológicas

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

Si, porque

No, porque

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

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

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

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

18. Promueve en sus alumnos que empleen alguna herramienta de apoyo? En caso afirmativo señale cuál o cuáles

- a. proyector de acetatos
- b. cañón
- c. participación oral
- d. dinámicas de grupo
- e. otras, cuáles _____

19. Describa brevemente cómo es que desarrolla una clase cotidiana, y cuáles son los contenidos que imparte en ella

- Conferencia**
- Seminario**
- Moderador**
- Anota participación individual**
- Anota participación grupal**
- Examen por unidad**
- Glosa**
- Fichas**
- Otras** _____

20. La asignaturas que imparte son con las que más se identifica o las que más representan sus intereses actuales?

Si, por qué

No, por qué

qué asignatura le gustaría impartir

21. ¿ Actualmente participa en algún proyecto de investigación, en cuál?

si [] no []

22. ¿su tópico de investigación se relaciona con la(s) asignatura(s) que imparte?

Si [] No []

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

Si [] No []

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

Si, por qué

No, por qué

Habilidades teóricas

Habilidades metodológicas

Habilidades prácticas

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

Si, en qué aspectos y por qué

No, por qué

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

Si [] no []

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

Si [] no []

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

exigente

amistoso

preocupado por los alumnos

barco

mantengo mi punto de vista

reflexivo

constructivo

remito a otros autores

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

Teóricas
Metodológicas
Razonamiento
Profesionales
Aplicadas
Generales
particulares

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

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

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

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

puede elegir más de una:

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

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

puede elegir más de una:

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

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

Conceptuales
Epistemológicas
Análisis
Síntesis
Históricas
Culturales
Escritura
Redacción
Metodológicas

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

Prácticas
Profesionales
Teóricas
Metodológicas
Éticas

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

Metodológicas
Investigación documental
Diseño
Construcción de preguntas
Análisis e interpretación

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

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

PLAN DE ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA IZTACALA

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

Si [] No []

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

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

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

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

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

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

DISCIPLINA

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

Educativa
Clínica
Salud
Investigación
Social
Organizacional
Cultural
Otras _____

43. Considera que la psicología como disciplina es:

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

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

- a. la conducta de los individuos humanos**
- b. la conducta de los individuos humanos y animales**

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

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

- Formación general**
- Formación especializada por áreas**
- Formación especializada por teorías**
- Formación transdisciplinaria**
- Formación profesional**
- Otras _____**

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

- Formación general**
- Formación especializada por áreas**
- Formación especializada por teorías**
- Formación transdisciplinaria**
- Formación profesional**
- Otras _____**

47. Que opina del cambio curricular actual

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

Si, por qué

No. Por qué