



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

“EVALUACIÓN DEL PERFIL DOCENTE DE LA GENERACIÓN 1975-1985 DE LA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA FES-IZTACALA”

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

P R E S E N T A:

LÓPEZ TORRES LILIAN

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.

Agradezco profundamente a Dios por ayudarme y permitirme concluir este proyecto que por siempre formará parte importante en mi vida; y por sostenerme en los momentos más difíciles.

Gracias a mi papá

Por su enorme amor que me lo demuestra y me lo hace saber y sentir día con día de una manera muy particular, y que de no ser así, entonces no sería él.

Gracias a mi mamá

Por ser la persona más amorosa, maravillosa, encantadora, respetuosa, tolerante y amada de mi mundo, que en las buenas y en las malas siempre me ha mostrado su apoyo incondicional. Del mismo modo, quien ha sido mi mejor amiga y aliada en los momentos de crisis y felicidad, los cuales durante este proyecto fueron muchos.

Gracias a mis hermanas Karina, Ariana y Monserrat

Por soportarme y amarme, pero sobre todo porque en los momentos de realización del proyecto siempre para darme fuerzas y aliento para que yo pudiera seguir adelante, me daban un beso y me preguntaban si me sentía cansada o si ya pronto terminaba.

Gracias a mi asesora la Doctora Hortensia Hickman Rodríguez

Por dirigir nuestro proyecto de investigación, así también por sus sugerencias, consejos y llamadas de atención que la definen como una profesora comprometida con lo que emprende. Y por los momentos amenos que compartimos dentro del cubículo.

Gracias a mis amigas y cómplices Nubia y Anaelvia

Quienes no sólo a través de este proyecto, sino desde mucho antes, me permitieron ver que en el mundo hay personas con diferentes cualidades y que las mejores cualidades que las definen, son la responsabilidad, la dedicación y la lucha incansable.

Índice

Introducción.....	1
Los Académicos: Inserción y participación.....	3
La ENEP Iztacala: Historia de un caso.....	16
Diseño curricular y formación del perfil profesional de los profesores iztacaltecas.....	18
Estudios sobre profesores de psicología.....	20
Método.....	24
Procedimiento.....	25
Resultados.....	27
Discusión.....	51
Comentarios finales.....	60
Referencias.....	62
Anexo.....	65

Resumen

El objetivo del presente reporte de investigación es mostrar, analizar y reflexionar acerca del perfil docente de los profesores de Psicología Iztacala de la primera generación (1975-1985). Participaron 21 profesores adscritos a una de las nueve áreas de la carrera de Psicología, cuyo ingreso a la docencia fue hecho entre los años de 1975-1985, se les aplicó un cuestionario de 48 reactivos, dicho cuestionario se encuentra dividido en cinco ejes temáticos: a) Datos generales; b) Escolaridad; c) Docencia; d) Plan de estudios y e) Disciplina. De este modo, los resultados obtenidos mostraron que ésta generación se caracterizó por haber ingresado en un momento en el que la bonanza y sobreoferta de plazas se encontraba en su auge. De este respecto, también se deriva que la experiencia que los profesores tenían al momento de iniciar su vida académica era nula o muy poca. Un elemento que se observó, fue que un porcentaje significativo sólo ha laborado como docente. Así también, puede pensarse en el compromiso y superación que dichos profesores tienen para con su trabajo e institución, les ha permitido el querer incrementar su nivel de formación. Sin embargo, si bien es cierto que los profesores se han integrado a las filas de los posgrados, no existe en algunos casos una relación en cuanto a dichos estudios y su área de adscripción, pero no así con su línea de investigación. Se encontró también, que la mayoría de los profesores utilizan estrategias de enseñanza tradicionales, de modo que las más actuales sí se hacen notar pero en porcentajes mucho menores. Aunado a ello, elementos importantes como la identificación con su asignatura, ventajas y desventajas de la docencia y la evaluación del docente universitario, permiten ver en primera instancia que la mayoría de los profesores sí se identifican con su asignatura, no obstante, les gustaría impartir otra materia. La actualización por su parte, resulta ser para ellos una enorme ventaja que brinda la docencia, aunque también tiene desventajas como la falta de tiempo para realizar otras actividades. Y que la evaluación es sin duda un factor determinante para monitorear el actuar de los profesores dentro del espacio académico. Finalmente, los profesores de esta generación se enfocan en enseñar habilidades y competencias metodológicas, teóricas, profesionales y de razonamiento. En conclusión, es posible señalar que la diversidad de trayectorias académicas se han renovado y reconfigurado a través del andar por los distintos escenarios históricos. En este sentido, se habla de un perfil lleno de matices.

Palabras clave: *Profesores de la generación 1975-1985, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, trayectoria académica, escolaridad, docencia, plan de estudios, disciplina y perfil docente.*

Introducción

El interés por la educación en México y todo lo que conlleva ha sido un tema acaloradamente discutido y abordado, sobre todo en lo relativo a los recursos económicos y materiales destinados a la creación de un mayor número de escuelas - aunque sean provisionales - , al trato que los alumnos reciben por parte de los profesores y viceversa, o a las interminables luchas entre padres de familia y profesores debido a los desacuerdos en torno a la enseñanza que se brinda a sus hijos. Sin duda alguna todos estos temas son por demás interesantes, no obstante el mar de opiniones de lo que se supone es bueno o malo para la educación es bastante complejo de sintetizar y en la mayoría de las ocasiones mucho más difícil de resolver; sobre todo porque al hablar de educación y enseñanza no podemos reducirnos a bancas, salones, pizarrones, gis y riñas, sino a algo mucho más estructurado y elaborado de origen.

En este sentido, particularmente, me interesa tomar y analizar una pequeña parte de lo que conforma el complejo tema de la educación, el cual está relacionado con los profesores, pero desde una perspectiva tal, que se evalúe y analice su perfil académico y cómo éste impacta su labor docente dentro de un espacio específico como lo es la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, concretamente los profesores adscritos a la carrera de Psicología.

De acuerdo a lo anterior, considero que una parte elemental y fundamental de una institución educativa sea cual sea ésta, es la planta de académicos, pues son ellos quienes con la impartición de sus clases y transmisión de conocimientos, le permiten al alumno entrar en contacto con determinadas enseñanzas teórico-prácticas, así como con realidades que enriquecen su experiencia; de la misma manera y no menos importante sobre ellos se encuentra o debería encontrarse una responsabilidad y compromiso, pues de ellos depende la formación académico-profesional y muchas veces personal de sus pupilos.

Aunado a lo anterior, es trascendental señalar que dicha responsabilidad y compromiso para con sus alumnos no es cosa fácil y sí harto complicada, porque se crea y se transforma como parte de un proceso que los profesores a lo largo de toda su vida académica deben renovar y mejorar, precisamente como lo hacen con los contenidos que imparten en sus asignaturas, sólo que ello requiere de un esfuerzo mucho mayor, por esto es importante evaluar, analizar y reflexionar acerca de sus perfiles como docentes, pues ello nos ayudará a comprender en gran medida cuáles son sus

aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo se preparan y superan, lo cual incluye selección de contenidos, de bibliografía, de actividades didácticas, tipo de evaluación y muchos otros aspectos; en términos generales quiénes son ellos y cómo es que están conformados.

Específicamente y para fines del presente proyecto de investigación “Evaluación del perfil docente de la generación de 1975-1985 de la licenciatura en Psicología en la FES-Iztacala”, el cual se deriva de la investigación “Evaluación diagnóstica de estudiantes, académicos y de perfil profesional de Psicología Iztacala perteneciente a PAPIME EN303704, resulta importante analizar el perfil de los profesores de Psicología Iztacala que fueron contratados en la etapa de arranque de la Carrera, a través de sus trayectorias académicas, con la finalidad de analizar y reflexionar acerca de sus perfiles.

Es importante señalar que se tomó en consideración dicha generación, debido a los grandes movimientos por los cuales ha atravesado el cuerpo académico, no sólo a nivel político, sino también social y educativo, de igual manera porque es ésta la generación de profesores que construyó los cimientos de la FES-Iztacala.

Con la finalidad de matizar la relevancia de la presente investigación, la información que enseguida se describe se encuentra conformada por algunos apartados, el primero de ellos muestra algunas investigaciones que se han hecho acerca de los académicos, las cuales giran en torno al contexto en el que han ido surgiendo los profesores, la movilización escolar que han presentado a lo largo del tiempo, su participación en la docencia e investigación, así como la conformación de su identidad a través de los procesos de ingreso, definitividad o permanencia y promoción dentro de la institución a la cual se adscriben. El segundo muestra un panorama general de los inicios de la actual Facultad de Estudios Superiores Iztacala. En tercer lugar se menciona la estructura del currículo propuesto en 1976; y finalmente se muestran algunos estudios que se han hecho en relación con los profesores de Psicología.

Los Académicos: Inserción y participación

Dentro de este primer apartado se hace un recorrido breve para adentrarnos al campo de los académicos; para ello se citarán algunos proyectos de investigación y demás referencias las cuales han sido presentadas desde varios puntos de vista y enfoques, es así, que el contenido de cada uno de ellos nos muestra y aporta información apreciable y concerniente a nuestro foco de interés - los profesores -.

Ahora bien, para dar inicio es importante situar y describir el contexto general en el que se han ido situando los profesores universitarios. Al respecto Grediaga (2001; citado en Hickman, Cabrera y Mares, s/f en prensa), señala que el número de plazas en el Sistema de Educación Superior en México en los periodos de tiempo comprendidos entre 1960 y 1998 creció de 10 mil 749 a 143 mil 325. De igual manera para 1970 un poco menos de la décima parte de los académicos contratados a nivel nacional estaba de tiempo completo; asimismo las políticas del Sistema de Educación entre los años 1970 y 1984 permitieron la homologación de contratación de los académicos, con la finalidad de que los profesores se concentraran aún más en su vida como académicos (tiempos completos); no obstante, como resultado de la crisis económica que acontece en los años ochenta, las políticas de igualdad universitaria se dirigieron hacia una deshomologación, en donde los salarios de los profesores se derrumbaron, así también los recursos dedicados a la educación superior tuvieron un decremento del 21.57% en 1980.

Como es posible observar en un corto periodo de tiempo, apenas 20 años, se suscitaron cambios que han afectado la carrera de los académicos principalmente aquellos que ingresaron en los años setentas y ochentas; dichos cambios han atravesado varias etapas, una de ellas permeada de relativa abundancia definida por la poca regulación académica en lo que respecta al proceso de acceso, otra de escasa regulación interna en la permanencia aparejada con el desplome económico y finalmente la actual etapa caracterizada por la reconversión de perfiles, derivado de la deshomologación de los ingresos (Gil,2000).

Lo antes señalado evidentemente proporciona elementos importantes con respecto a los acontecimientos que algunos profesores han vivido durante toda su vida académica, de igual manera dichos acontecimientos políticos, sociales y educativos se entrelazan con los acontecimientos particulares que ocurren dentro de la institución educativa a la cual están adscritos, así como las diferencias individuales y de grupo de los profesores, es

decir, las creencias y/o pensamientos que tienen en torno a lo que sucede con la educación. Aunado a lo anterior, es importante resaltar que su surgimiento y trayectoria académica también se encuentra moldeada por rasgos específicos y distintos matices, que sin duda alguna han ido conformando su perfil e identidad, ejemplo de ello son los aspectos demográficos, actividades formales de contratación, procesos de incorporación y trayectoria académica, incluso aspectos de naturaleza simbólica o imaginaria, es decir, cómo es considerado por sus pares y alumnos, opinión que tiene de sí mismo en relación con su labor de académico, etc. (Hickman, Cabrera y Mares, en prensa).

En este sentido el campo de estudio de los académicos es muy amplio y complejo, por lo que el desplegado de las investigaciones profundiza en distintos aspectos, de acuerdo con los diversos intereses. Algunas de las investigaciones ahondan en aspectos sociológicos, tales como las condiciones de inicio, formación, de estudio y socialización de los académicos.

Ejemplo de ello, es el trabajo realizado por Gil (1994; citado en Hickman, Cabrera y Mares, s/f en prensa), donde entrevistó por medio de un cuestionario a 3,764 académicos, pertenecientes a 24 instituciones de educación superior (públicas, tecnológicas y privadas) ubicadas en ocho entidades de la república. Por medio de dicha entrevista desarrolló una tipología de los académicos mexicanos entre 1960 y 1992; así, afirma que el periodo en el que hubo un gran incremento en la contratación de profesores fue entre los años 1970 y 1985, años que se relacionan con la etapa de expansión acelerada. De manera más específica Gil reporta algunos otros datos que permiten conocer más a fondo al académico, en este sentido es posible señalar que el 62% de los profesores que conformaron la muestra firmaron su primer contrato entre los años 1970 y 1985, en contraste con el 11% y 25% de los profesores que firmaron su primer contrato antes de 1969 y entre 1986 y 1992 respectivamente. Ahora bien, en cuanto a la edad con la que contaban los académicos al momento de su primer contrato ésta fue de 28 años en promedio, sin embargo hubo quienes apenas contaban con 24 años cumplidos (28%); en promedio la gran mayoría (74%) empezó a trabajar como docente con menos de 31 años de edad. El 84% de los profesores encuestados inició su labor docente sin contar con un grado mayor al del nivel en que impartían clases; un dato interesante es que el 35% de ellos comenzó a impartir clases sin haber concluido sus estudios de pregrado y sólo el 49% contaba ya con el título correspondiente.

Solamente el 11.8% tenían estudios de posgrado (el 5% especialidad, el 5% maestría y el 1.8% doctorado).

Cabe mencionar, que el 80% se incorporó a la docencia en la misma institución educativa donde cursaron sus estudios de licenciatura, asimismo más de la mitad (60%) ingresó sin experiencia en la docencia y aún más en investigación (93%). Tres terceras partes del total de los profesores fueron contratados en la modalidad de tiempo parcial, lo que les posibilitaba realizar otro tipo de actividades (68%). Específicamente fueron contratados para ejercer docencia (67%), dichas actividades como docente no recibieron ningún apoyo o guía para ser realizadas, es decir no contaban con la supervisión de ningún experto (71%). Finalmente otro dato que también resulta interesante es que el 80% de los profesores fueron los primeros en su familia en iniciar y concluir la experiencia universitaria, así también en insertarse en el rol como académico.

Sin duda alguna los datos que Gil aporta, constituyen un panorama general de lo que en esos años los profesores vivían dentro de su vida académica, de igual manera nos da una idea de cómo se fueron conformando sus perfiles, asimismo nos permite pensar en las dificultades a las que tuvieron que enfrentarse al no tener experiencia en su labor como docentes.

Otra de las investigaciones que coincide con la de Gil (1994) en cuanto a algunos datos encontrados es la de Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004; citado en Hickman, Cabrera y Mares, s/f en prensa), en ella los autores realizaron una encuesta nacional a través de una muestra de 3,861 académicos de instituciones de educación superior públicas y privadas. Para un mejor análisis los autores segmentaron la muestra en cuatro periodos de inicio de la carrera como docentes (aquellos que iniciaron antes de 1985; aquellos que iniciaron entre 1986 y 1990; aquellos que iniciaron entre 1990 y 1996, y los que iniciaron en 1996 hasta 2001). Algunos datos, que son interesantes de resaltar señalan que la edad de inicio de la trayectoria académica ha tendido a incrementarse; de 26.3 años para aquellos académicos que ingresaron antes de 1985 a 32.4 años para aquellos quienes ingresaron a partir de 1996. Lo anterior coincide con los datos de Gil (1994) que indican que el inicio en la labor académica ocurrió en edades tempranas durante el periodo de expansión acelerada y con los de García (2001) quien señala que entre los años de 1952 y 1972 los profesores se incorporaban en las áreas de investigación contando con una edad entre los 22 y 24 años de edad en la categoría de ayudantes.

Un dato interesante que arroja la investigación de Grediaga y colaboradores y que puede contrastarse con la de Gil (1994) es que aunque uno supondría un incremento en los niveles de formación al interno del núcleo familiar en las generaciones posteriores a los años ochentas, los datos de la encuesta muestran que el 69% de los profesores siguen siendo los primeros de sus familias en entrar en contacto con la educación superior. Se observó también un incremento en cuanto a la incorporación al oficio de mujeres, siendo un 22% durante el primer periodo (antes de 1985) y un 44% a partir de 1996. En cuanto al nivel formativo, es posible encontrar un incremento, pues si durante los años '70 y '80 los profesores iniciaban su trayectoria sin haber concluido sus estudios de licenciatura, esta tendencia disminuye notoriamente, en aquellos que se incorporan a la universidad a partir de 1996, incrementándose el porcentaje (23%) de aquellos que cuentan con estudios de posgrado al momento de inicio de la carrera académica. Por último, se observa un patrón de mayor movilidad escolar en aquellos académicos que iniciaron su carrera durante la segunda mitad de la década de los '90 en comparación con aquellos que iniciaron durante la expansión acelerada o durante la etapa de crisis económica. Lo antes indicado probablemente es posible por el surgimiento de organismos públicos, pues en 1997 estaba por aparecer el programa de mejoramiento de profesores (PROMEP), en el que su principal objetivo es brindar una sólida formación académica del profesorado y su articulación en cuerpos académicos comprometidos (Gil, 2000).

De acuerdo con las cifras antes señaladas, Gil (2000) menciona que es posible dar cuenta de las tendencias hipotéticas de entrada y salida del mercado de académicos en México, lo cual puede resumirse de la siguiente manera: el 50% de los profesores obtuvo su primera contratación en los años setenta y tempranos ochenta, cuando la expansión era muy acelerada y las condiciones salariales eran buenas; el 20 % de ellos ingresó durante la crisis financiera, cuando las condiciones salariales se derrumbaron y las instituciones no contaban con casi ningún tipo de apoyo; y finalmente el 25% restante ha accedido a la docencia durante los años noventa, marcados por los procesos de deshomologación de los ingresos a través de evaluaciones periódicas.

Como hemos podido observar las dos investigaciones antes reseñadas nos muestran un panorama general de las condiciones bajo las cuales se ha ido conformando el cuerpo académico en las instituciones de educación superior. Asimismo dichas condiciones han promovido e impulsado a los académicos a moverse y a actuar de distinta manera, como

lo vimos con los datos aportados por Grediaga y colaboradores donde nos señalan que a últimas fechas (1996-2001) se ha observado un incremento en la incorporación de las mujeres a la academia, así como el incremento en la movilización escolar y la participación en la propia docencia e investigación.

Estos dos últimos puntos (movilización escolar y participación en la docencia e investigación), dan pauta para retomar dos investigaciones más, pues considero tienen que ver con ellos.

La primera de ellas es la de Gil (2000) derivada de su investigación previa -aludida líneas antes-. En ella se menciona la importancia de los caminos de la evaluación para mejorar el nivel de los profesores, a través de la creación de organismos como SUPERA y PROMEP a finales de los años noventa, lo cual coincide con lo señalado por Gil (2000) quien señala que la docencia durante los años noventa, estuvo marcada por los procesos de deshomologación de los ingresos a través de evaluaciones periódicas; lo cual también supone una mayor movilización de escolaridad. No obstante, Gil en su investigación también encontró que los profesores que en 1992 ya tenían estudios de doctorado o ya se encontraban en proceso de obtenerlos, no fue debido precisamente al impacto de los programas de incentivos, ya que éstos se encontraban apenas en sus inicios; claro, es importante resaltar que esto no significa que los años previos a 1992 se encontraran desprovistos de políticas que impulsarán el desarrollo del profesor, tal es el caso del 33% del total (3,764) de los académicos que refirieron haber recibido apoyo para continuar sus estudios, aunado a ello es importante aclarar que dichos incentivos se reducían al impacto en los tabuladores vigentes del incremento formativo y gran parte de los apoyos se dirigían a la capacitación didáctico-pedagógica. En este sentido y de acuerdo con el autor se propone que la decisión de incursionar en el nivel doctoral, antes de los años noventa, estuvo orientada por y en el contexto de la tradición del grupo académico de referencia, y ocurrió en una institución que le permitió realizarlos, ya sea con recursos propios o provenientes de fondos.

Los porcentajes a continuación presentados, así lo confirman: de los 206 profesores entrevistados con grado de doctor, 31 se graduaron en 1991; y el 85%, lo hicieron antes (175), 99 en los años ochenta, 43 en los setenta, 14 en los sesenta y siete en la década de los cincuenta.

Parte complementaria de lo antes indicado, y que deriva de esta misma investigación, son los datos correspondientes a las áreas de conocimiento de los programas doctorales

a los que se inscribieron los académicos. En primer lugar hacen su aparición las Ciencias Naturales y Exactas, así como las Ciencias Sociales y Administrativas con un 35.5% y 24.5% respectivamente, seguidas de las Humanidades (14.3%), Ingeniería y tecnología (10.1%), Ciencias de la Salud (8.3%) y las Ciencias Agropecuarias (1.9%). A este respecto Gil (2000) menciona que no es extraño el predominio en las Ciencias Naturales y Exactas, pues dichas áreas suelen relacionarse con actividades científicas muy concentradas en la vida académica y con fuerte tradición de impulsar a sus miembros a la formación avanzada.

En resumen, lo que podemos ver es que si bien es cierto que a partir de la segunda mitad de los años noventa se ha observado una mayor movilidad en cuanto a los estudios de posgrado, también es importante rescatar la participación y movilización de aquellos académicos que en los años ochenta, y a pesar de la crisis financiera en la que vivían, lograron obtener su grado de doctor. Esto último nos dirige a la siguiente investigación en donde se cuestiona el rol que los académicos han jugado a lo largo de los tres periodos de tiempo (relativa abundancia salarial, desplome de las condiciones salariales y deshomologación de ingresos) tan decisivos para su vida académica, y que sin lugar a dudas su participación ya sea como actores, sujetos, espectadores o rehenes, ante tales cambios inminentes han ido moldeando su trayectoria académica.

De este modo Gil (2000) centra su mirada en el grupo mayoritario que ingresó a la academia antes de 1982 y que hasta hoy en día siguen vigentes, pues son ellos quienes han vivido y pasado por tres condiciones de trabajo distintas a lo largo de su trayectoria académica; en primer lugar, un contexto en donde los salarios eran relativamente buenos al igual que las condiciones en donde se desempeñaban, todo ello combinado con bajos índices de regulación académica en el acceso; posteriormente, enfrentan el derrumbe de los salarios; y finalmente, hacen frente a la imperiosa necesidad de modificar sus actividades y perfiles, con el objetivo de ajustarse a las condiciones de la deshomologación de los ingresos. Del mismo modo, y sin dejarlos de lado también los académicos que se incorporaron en la etapa de la crisis financiera, tuvieron que luchar no sólo por conseguir un puesto en la academia, sino por conservarlo.

De acuerdo con lo anterior y a manera de conclusión, Gil (2000) refiere que hasta ahora los propios cambios contextuales han guiado al docente a encontrar la manera de poner en marcha nuevas estrategias de superación y permanencia, como lo son el sujetarse a

las prácticas de evaluación o superarse en el terreno de la obtención de grados, sin embargo considera que la propia investigación sólo ha permitido reflexionar en torno a las condiciones generales para el trabajo académico, para el desarrollo de su oficio, en este sentido apunta que es necesario conocer cuál ha sido la participación de los profesores en otros ámbitos como lo son las políticas de evaluación o la distribución de recursos públicos a las instituciones educativas, pues también son parte fundamental de la conformación de su perfil.

Finalmente Gil (2000), hace una consideración importante que gira en torno a indicar que los académicos a lo largo de su ir y devenir han sido en un momento determinado actores, sujetos y también espectadores o rehenes, sin embargo lo que él considera verdaderamente importante es saber el cómo y el por qué.

Los trabajos antes citados nos permiten tener un panorama general del estado en que se encuentran los académicos a nivel nacional, haciendo hincapié en la participación del profesor. Afortunadamente, existen también otros trabajos que tienen su foco de interés en la constitución de la identidad del profesor, a través de los mecanismos de incorporación, definitividad y promoción Villa (2001); así como la identidad anticipada como primer espacio de socialización y la socialización durante la práctica para establecer la identidad individual y colectiva Hamui (2007) o bien por medio de las trayectorias generacionales García (2000).

En lo que respecta a Villa (2001) ella analiza la importancia de los tres momentos en la vida de un académico, los cuales hacen referencia al ingreso, permanencia o definitividad y la promoción, teniendo como punto central la identidad del académico, dicho análisis se hizo a partir de la institución universitaria a la que se adscriben y al trabajo profesional que desarrollan.

Para lograr dicho objetivo la autora aplicó una entrevista semiestructurada a cada uno de los profesores pertenecientes a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; la entrevista incluía cuatro categorías analíticas: a) la institución, para indagar sobre su influencia en la conformación de las características de los académicos; b) la situación laboral, referidos a los procesos de ingreso, promoción y permanencia; c) la docencia como actividad central de la profesión académica, y d) las percepciones de los académicos sobre su profesión. Dicha entrevista se realizó a 18 profesores con una antigüedad entre 14 y 32 años al momento de la aplicación de la entrevista, asimismo la mayoría de los entrevistados tenían doctorado o eran candidatos a doctor. Es importante

señalar que aunque las entrevistas se aplicaron de manera individual, se trabajó sobre la identidad colectiva, que de acuerdo con Giménez (citado en Villa, 2001), la identidad colectiva es el resultado de la manera en que los individuos se relacionan entre sí, dentro de un grupo o de un colectivo social, siendo aquí dentro de dicho grupo, en donde surgen las identidades personales, a través de la identificación, no obstante para distinguirse una identidad de otra, cada una debe ser reconocida por los otros. Asimismo Fortes y Lomnitz (1991, citado en Hamui, 2007) argumentan que “el individuo se desarrolla a través de una serie de identificaciones con los otros y que en el juego de identificaciones especulares se va desarrollando un concepto de sí mismo y un sentido de mismidad y de diferencia con los demás al interior del grupo” (p.2).

Como se señalaba en líneas anteriores, la identidad resulta ser para esta investigación un concepto clave, pues según Villa (2001) ésta se va forjando a partir de que los profesores entran en contacto con las actividades propias de la docencia, asimismo Thlerney y Roads (1999, citado en Villa, 2001) indican que la identidad se encuentra estrechamente relacionada con la socialización, la cual se da en dos etapas, una es la socialización anticipatoria que de acuerdo con De la Fuente y Sánchez (2000 citado en Hamui, 2007) es un proceso por el que el individuo adopta los valores del grupo al que aspira, al que todavía no pertenece, esto ocurre mientras se estudia el posgrado. Y la segunda es la socialización organizacional que se refiere a los procesos de ingreso y permanencia.

En cuanto a los resultados encontrados por Villa se tiene que en primer lugar, el ingreso de los profesores resultó ser una gran oportunidad para tener empleo aún antes de terminar sus estudios de pregrado debido a la sobreoferta de plazas, esto coincide con los datos reportados por Gil (1994), asimismo los profesores reportaron que el inicio de su carrera lo hicieron en las categorías más bajas de la jerarquía, es por ello que sus actividades se reducían a unas pocas como lo eran la preparación del material del profesor a cargo, búsqueda de bibliografía o de apoyo, y en algunas ocasiones preparar e impartir material para alguna clase, en cuanto a este respecto los profesores de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), sí tenían quien los dirigiera en su labor como docentes, en contraste con los profesores de la investigación de Gil (1994). Siguiendo la misma línea, la docencia es vista y considerada por los profesores como una gran responsabilidad en la que no es factible reducirla a pararse frente a un grupo y hablar de algo en particular, sino como el compromiso de formar

profesionales. También refieren que se encuentran plenamente identificados con la docencia lo que les motiva a seguir adelante. Al respecto Hamui (2007) señala que el significado de pertenecer a la comunidad académica, va más allá de los ingresos que se puedan tener, por lo que el verdadero significado recae en el compromiso personal de construir una trayectoria y desarrollar un sentimiento de pertenencia a su institución de adscripción.

En cuanto a la definitividad, normativamente, ésta puede ser obtenida una vez que hayan pasado tres años con la misma categoría o nivel, sin embargo la definitividad no se equipara con la consolidación académica. Al respecto se presentan algunas opiniones en las que al parecer a los profesores no les interesa demasiado ese requisito, aunque la mayoría de ellos la han solicitado, pues implica el derecho al trabajo vitalicio y sumar un eslabón en la conformación de su trayectoria. Por su parte Kauffman (1994 citado en Hamui, 2007) señala que el sentido de pertenencia que perciba un profesor dependerá, de la acogida o aceptación que sus pares le den, en esa medida se identificará como parte de las situaciones y se arriesgará a entrar en un rol que redefinirá su identidad. Siguiendo la misma línea, es preciso hablar de la promoción, pues en años pasados la importancia de esto no cobraba el mismo nivel como lo ha hecho hoy en día, pues ahora se encuentran de por medio factores como lo son la diferenciación salarial y el reconocimiento al desempeño, asimismo dicho ascenso se ve como algo positivo, ya que implica el tener una mayor preparación y una trayectoria más completa, lo cual redundará en un status que permite que el profesor sea reconocido y tomado en cuenta para algunas otras cuestiones – asesor de tesis, sinodal, coordinador de grupos, etc. Finalmente Hamui (2007) considera que en cuanto a éste último momento (promoción), “el académico evalúa ante las distintas posibilidades de acción sus expectativas y los valores con los del ethos que lo identifican como miembro y que orientan su estar y su acción con el “deber ser” para posicionarse, relacionarse y proyectar el sentido de su acción, identificándose en una nueva posición en la jerarquía de posiciones relativas propias de la academia” (p.7-8).

En conclusión, es posible señalar que los datos que la investigación arroja, permiten hacer una reflexión acerca de la difícil tarea que significa ser o formarse como docente o siquiera entrar en contacto con la vida académica, pues como se ha visto los procesos de ingreso, permanencia o definitividad y promoción de un profesor toman caminos distintos y éstos se ven permeados por las condiciones propias de la institución o del

contexto en el que viven. En este sentido es posible hablar de que la identidad y sus dimensiones se desarrollan en los diferentes contextos (Villa, 2001). A este respecto Hamui (2007) también opina que la identidad se caracteriza por ser pluridimensional, pues es resultado de su inserción en numerosos círculos de pertenencia.

Como hemos podido observar la constitución del “ser académico” comienza a formarse a partir del ingreso mismo a la Universidad, no obstante hace aquí su aparición el trabajo realizado por García (2001), quien apunta que la constitución social académica se crea mucho antes, es decir, a través de las procedencias sociales, geográficas, ocupacionales y culturales, niveles de escolaridad, ingresos, patrimonios y bienes simbólicos diferenciales, pero no sólo en términos de cantidad o tipo, sino más allá, es decir en términos de significado y contenido. En este sentido las posibilidades del poder ser son heterogéneas. Para muestra de ello García realizó una investigación en donde para ella un concepto de crucial importancia es el de “clase”, definiéndola como un lugar social en donde quienes participan tiene una existencia dinámica, pero aún más su pregunta principal era cómo es que se construye el grupo de académicos y el lugar que ocupa, para ello se incluyó a once profesores de carrera de la UNAM, recopilando la información a través del relato etnográfico de la historia de la familia trigeneracional (abuelos, padres y ellos mismos), por medio de una herramienta analítica, denominada estrategias de reproducción social, entendida como las apuestas en las que se ponen en juego los patrimonios económicos y bienes culturales, cuya inversión permite disputar la posibilidad de ser, con la finalidad de reconstruir los itinerarios a través de hechos de desplazamientos económicos, sociales, geográficos, culturales, políticos e ideológicos.

La primera generación familiar (abuelos) se desenvuelve bajo el escenario de la Revolución Mexicana hasta el desarrollo estabilizador. En cuanto a su ocupación y escolaridad, se encontró a profesionales liberales y funcionarios políticos con títulos universitarios; hacendados y maestros rurales, peones de hacienda, pequeños comerciantes, mineros agricultores, ferrocarrileros y campesinos con bajos niveles de escolaridad o autodidactas. Para la segunda generación (padres), la mayoría comienza su vida independiente en el Distrito Federal y en el escenario llamado el milagro mexicano. En ésta generación se encuentran académicos provenientes de tres grupos sociales: el primero de ellos era denominado *los Alguien que eran algo en la vida*, es decir, tenían ya una posición establecida como profesionales liberales; otro grupo es el de *los Nadie que eran nada* y quienes heredan la desestructuración de la primera

generación: escasos recursos económicos, mínimos niveles de escolarización. Aquí hay quienes lograron establecer una posición de obreros y empleados que quisieron independizarse pero no lo lograron y finalmente *los A Medias*, quienes se encuentran en la unión de los contrastes económicos, sociales, culturales e ideológicos.

Evidentemente, bajo el cobijo de las distintas procedencias sociales, geográficas, ocupacionales y culturales se propicia la mezcla y es entonces cuando la familia, el espacio laboral, la ciudad, la escuela y la universidad se estructuran no sólo en distintos momentos, sino que además se crea una heterogeneidad. Dicha heterogeneidad, comienza desde el seno familiar en donde las distintas clases resurgen y se articulan de acuerdo con el interés de mejorar o incluirse en un determinado espacio con la finalidad de sobresalir o simplemente permanecer en todos los ámbitos, sin dejar de lado el sector académico. Éste gran peso, recaía sobre todo en la tercera generación (docentes), la cual estuvo marcada por dos coyunturas: el de la bonanza económica y el de la inclusión social.

Un aspecto que es importante señalar, es que dicha generación representada por la heterogeneidad como producto de la procedencia familiar, padeció un doble efecto de homogeneización; primeramente como parte del proceso de socialización originado en el intercambio sociocultural, es decir, mientras se encuentran en el espacio escolar, los intereses, como el cine, el teatro, los libros y la música son muy afines, asimismo por la condición de ser jóvenes y estudiantes; y otro como producto de la existencia nominal (ser personal académico) el cual se produjo a partir de los años setenta, por el ingreso temprano a la academia, bajo condiciones en donde las diferencias salariales y sociales entre profesores no distaban mucho entre sí, lo cual coincide con los datos aportados por Gil (1994); en este sentido, es posible decir que todo era parejo para todos. No obstante, es necesario aclarar que dicho proceso de homogenización se presenta sólo en el sentido de posición, que es el empleo universitario, ya que en cuanto al sentido de condición la tercera generación (docentes) se vuelve heterogénea pues ahora no solamente quieren ser profesores de carrera, sino también investigadores, de manera que éstos últimos, indagan la forma de vivir de manera distinta la docencia, buscando nuevos horizontes y posibilidades de desarrollo delimitados por la institución a la que se adscriben, grupo de referencia al que pertenecen, posibilidades de desarrollo, y no hay que olvidar las evaluaciones.

A manera de conclusión, la autora señala que ésta diversidad de trayectorias que su estudio nos permitió reconocer, debe estudiarse en términos de heterogeneidad, pues dicha diversidad no surge a partir de la mera mezcla entre clases y posiciones sociales, sino a partir de vínculos dinámicos y complejos, los cuales permiten al docente organizar su vida y crear historias.

Ahora bien, otro tipo de investigaciones que forman parte importante del conjunto, son aquellas en donde se intenta conocer al profesor, a través de la percepción que sus alumnos tienen de ellos. Ejemplo de ello, es el trabajo efectuado por Varela (1989) quien indagó acerca de las representaciones sociales que los estudiantes tienen de sus profesores y de la institución educativa, en este sentido señala que una representación social se define por su contenido como una información, una imagen, un juicio o una disposición a actuar, y están sujetas a la posición que ocupan las personas en la sociedad, la política y la cultura.

La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes adscritos a la Facultad de Psicología de la UNAM, de segundo, cuarto y sexto semestre, a los que se les pidió que por escrito expresaran la imagen o la percepción que tenían de algunos conceptos, el cual uno de ellos era el de “profesor”. Los resultados en términos generales mostraron que los estudiantes opinan que el profesor es: un sujeto que transmite información, el profesional que aporta su conocimiento y experiencia para la formación profesional y la persona capacitada para transmitir conocimiento. Evidentemente lo que resulta importante para los alumnos es que la condición necesaria para que sea profesor es que sepa algo y que ese algo lo transmita, no obstante, cuando nos adentramos o miramos de manera distinta, lo que encontramos resulta ser sorprendente, pues detrás de ellos existen historias de vida, de esfuerzo, de intereses y por qué no, hasta de apatía ante determinados sucesos que se han trazado por la infinidad de acontecimientos que han enfrentado y tenido que ajustarse y en otros casos, luchar ante lo que no creen justo y entonces tener que reinventarse para no quedarse en el pasado.

Sin lugar a dudas el recorrido por los académicos a través de las distintas investigaciones ha brindado elementos importantes para tener una pequeña idea del extenso campo de que son parte los profesores, y aunque se reconoce hacen falta muchas otras investigaciones, resultaría casi imposible dar cabida a cada uno de los estudios existentes; sin embargo hasta ahora los datos reportados permiten reconocer que el académico es un ser activo y dinámico, donde su participación, sus identidades y

perfiles se han visto modificados a lo largo del tiempo y en los diferentes contextos. En este sentido, es posible hablar de que el académico ha sufrido transformaciones importantes, no sólo a nivel personal sino también profesional, lo que ha derivado en un ajuste y constitución de su trayectoria como docente. Asimismo parte sustancial de dicha transformación también ha contribuido a la conformación de su identidad; identidad que se ve ejercida no sólo en el reconocimiento de “ser profesor”, si no en la identificación con la propia labor del oficio académico, lo que incluye ser parte de la vida escolar de los alumnos, así como de la institución a la que se adscribe, pues es en ella en donde encuentra el primer espacio de constitución de la misma.

En este sentido resulta importante hablar ahora específicamente de un espacio en donde seguramente se han formado y reconfigurado muchas identidades, y que para fines de la propia investigación resulta relevante situar sus inicios y trayectoria. Me refiero concretamente a la institucionalización de Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

La ENEP Iztacala: Historia de un caso

La creación de las cinco Escuelas Nacionales de Estudios Superiores, ocurre en la década de los setenta por acuerdo del H. Consejo Universitario; y como objetivos principales se tenía el dar cabida a la demanda poblacional estudiantil, consolidar las tareas de enseñanza e investigación de forma multidisciplinaria, así como el llevar a cabo planes de estudios innovadores, en relación a los que tradicionalmente se ejercían en Ciudad Universitaria.

Una de ellas, la actual Facultad de Estudios Superiores Iztacala, fue inaugurada el 19 de marzo de 1975, abriendo las puertas a los estudiantes y permitiéndoles estudiar una de sus cuatro carreras Biología, Medicina, Odontología y Psicología.

En esos años (1975) el municipio en donde se ubicaba la ENEP-Iztacala tenía un desarrollo urbano muy rudimentario, pues carecía de los servicios básicos, asimismo las instalaciones de la propia escuela eran insuficientes, ya que para ese entonces, existían solo los edificios suficientes para 60 estudiantes y las necesidades no se hacían esperar (Ulloa, 1998).

En aquel entonces, se contrataron 276 trabajadores, 252 profesores y 67 ayudantes de profesor. Una vez teniendo los elementos principales para comenzar con apertura del curso, se puso en marcha también la revisión de los planes de estudio adoptados, para cada carrera, que en ese momento eran los que se encontraban vigentes en las escuelas y facultades que ofrecían originalmente esas carreras. De igual forma se estudió minuciosamente el perfil del profesional a formar, los objetivos de aprendizaje y contenidos temáticos, tomando en consideración el mercado laboral, expectativas profesionales y planes de estudio de otras Universidades (Ulloa, 1998).

En el caso particular de Psicología-Iztacala, Emilio Ribes fue quien como coordinador actual de la nueva escuela de Psicología (ENEP-Iztacala), se enfrentó a dar solución a las demandas que en ese momento se padecían, (entre ellas por supuesto la modificación de un nuevo plan de estudios), las cuales eran las siguientes: falta de planeación de laboratorios, carencia de una biblioteca y hemeroteca, falta de un diseño del plan de estudios, adaptación del plan de estudios a los criterios del nuevo modelo curricular, formulación de prácticas de enseñanza, planeación de condiciones que permitan la investigación, centros de entrenamiento profesional del estudiante, planeación de programas de grado y formación de recursos docentes (Ribes, 1989).

Como parte de la solución a dichos problemas, en lo tocante a los profesores, la planta de académicos se conformó en sus inicios por un cúmulo de psicólogos jóvenes, recién egresados o en proceso de hacerlo, con motivaciones en la psicología experimental y sus aplicaciones, es así que el cuerpo docente se conformó por los estudiantes de grado del programa de análisis experimental de la conducta, instructores del Departamento de Psicología Experimental de la Facultad de Psicología y algunos egresados de la Universidad Iberoamericana, basta decir que estos académicos no tenían la experiencia necesaria o simplemente no la tenían, pero sí deseos muy grandes de querer ser académico y desarrollar sus potencialidades (Ribes, 1980).

De acuerdo con lo anterior, se tomaron medidas complementarias, como lo fue la creación de un programa de formación continua, estructurado por áreas y subáreas curriculares, con la finalidad de permitirle al nuevo docente actualizarlo y reforzarlo en cuanto a sus conocimientos. Asimismo, durante este periodo siete profesores salieron al extranjero con la finalidad de especializarse y obtener maestrías en áreas concernientes al nuevo plan que se proponía (Ribes, 1980).

Ante la necesidad de poner en marcha un plan de estudios de manera urgente se optó por adoptar una estrategia con dos objetivos: el primero de ellos relacionado con la elaboración de un documento general que fundamentara la necesidad del cambio, así como los objetivos y modalidad curriculares del plan de estudios y por otra, adaptar los primeros cuatro semestres del plan vigente en la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria, a las características predichas para el nuevo currículo. Los exámenes por su parte desaparecieron del sistema de evaluación, y se hizo hincapié en los seminarios y prácticas de laboratorio como método para la enseñanza. Se prepararon los primeros programas de grado (maestría en modificación de conducta y en farmacología conductual).

Un año después, en noviembre de 1976, se aprobó el nuevo plan de estudios. La implantación del nuevo currículo provocó un cambio cualitativo en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En el área experimental se incorporó una teoría de campo que permitiera integrar los fenómenos más simples de la conducta animal con los procesos complejos de la conducta humana individual y social en complemento con las prácticas de laboratorio. En el área aplicada, se hizo hincapié en la desprofesionalización de los servicios, a través de un programa secuenciado en centros de educación preescolar y escolar, clínicas y la práctica en la propia comunidad.

En ese sentido, el nuevo plan de estudios (1976), emergió como algo innovador, ya que presentaba un enfoque epistemológico que había llevado a la psicología a ser considerada como ciencia independiente - el conductismo -. De acuerdo con lo anterior, el diseño curricular partió de definir a la psicología como una ciencia natural experimental cuyo objeto de estudio era la conducta de los organismos individuales aunque el resultado de sus acciones pudiera tener consecuencias sobre grupos más grandes (Covarrubias, 2003).

Diseño curricular y formación del perfil profesional de los profesores iztacaltecas

Como se ha visto la creación de un nuevo currículo fue posible por la necesidad de romper con los viejos moldes de pensamiento y de trabajo profesional, para lo cual fue forzoso redefinir los objetivos profesionales de la psicología, analizando la problemática de la comunidad y encauzando una metodología a la solución de dicha problemática, independientemente de su jerarquía dentro de la demanda profesional presente, en este sentido, la comunidad sería quien daría los criterios y objetivos determinantes del psicólogo (Fernández y Ribes, 1980).

El currículum se elaboró con base en una matriz que orientaba las condiciones de enseñanza como situaciones modelo de entrenamiento; incluyeron cuatro dimensiones que determinaban las acciones genéricas del psicólogo: 1) los objetivos de la actividad; de los cuales se desprende: a) la rehabilitación, b) el desarrollo, c) la detección, d) la investigación, y e) la planeación y prevención; 2) las áreas generales de actividad; que incluye: a) salud pública, b) producción y consumo, c) instrucción, y d) ecología y vivienda; 3) las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve dicha actividad; que se integra por: a) urbana desarrollada, b) urbana marginada, c) rural desarrollada, y d) rural marginal; 4) el número de personas a las que afecte la actividad; son: a) individuos, b) grupos urbanos y, c) grupos institucionales.

Asimismo, el plan de estudios contempló tres módulos, que correspondían a situaciones genéricas de enseñanza y contenían la definición de objetivos generales: el primero de ellos es el módulo teórico-metodológico y constituye un apoyo para los otros dos módulos, éste provee del conocimiento verbal y las herramientas metodológicas en la medida en que así lo requieren las actividades de laboratorio y el aplicado. El segundo es el módulo experimental que integra a las actividades de laboratorio como la

observación de conducta animal en una situación simple hasta el análisis cuantitativo de episodios sociales y verbales humanos. Finalmente el módulo aplicado, traslada los principios teóricos, técnicas y procedimientos de laboratorio a las condiciones naturales de trabajo (Covarrubias, 2003).

Un aspecto que no podemos dejar de lado y que me parece interesante rescatar es el relacionado con la idea que se planteó acerca del repertorio que debían tener los profesores para entonces poder llevar a cabo dicho currículo, así también para poder transmitir sus conocimientos de la manera más óptima posible. Para ello se propuso que los mismos profesores se sujetaran a un modelo en el que sus conductas como profesor se encontraran mediadas por objetivos iniciales, objetivos intermedios y objetivos meta, así como el que tuvieran contacto con situaciones de tipo académico - enfrentar a un grupo – ya sea irreales o reales con el propósito de corregir e implementar repertorios no presentes en el profesor.

De acuerdo con lo anterior Fernández y Ribes (1980) señalan que éste tipo de modelos permitiría un control cada vez más estricto y ayudaría a consolidar una tecnología educacional que redundara en un mejor efecto para la enseñanza de la profesión.

Siguiendo la misma línea, es preciso señalar que han pasado ya muchos años desde la implantación del currículo y éste no ha sido reestructurado en cuanto a sus fundamentos y diseño; lo cual ha provocado que el entusiasmo de los profesores haya decaído y creado conflictos y tensiones de orden epistemológico, ideológico, político y práctico, derivado de la falta de un enfoque teórico-metodológico que brinde respuestas a los problemas sociales (Covarrubias, 2003).

Es en este contexto en el que la conformación de los perfiles de los profesores han tenido lugar, en la medida en que ellos mismos han sido parte del currículo al dejarse dirigir por él y al adoptar distintas estrategias para la impartición de los contenidos, así mismo en las actualizaciones que los profesores han buscado para el propio y mejor desempeño docente.

De lo anterior se desprende la importancia de estudiar a los profesores de Psicología Iztacala y conocer los estudios que se han hecho al respecto, con el objetivo de analizar como es que sus perfiles se han ido configurando.

Estudios sobre profesores de psicología

Dentro de este otro conjunto de investigaciones y como ya se indicaba los alumnos forman parte también de la opinión en cuanto a las consideraciones que se tiene de los profesores en torno a su práctica.

Al respecto Girón, Jurado y Urbina (1989) realizaron una investigación, en donde aplicaron un cuestionario de evaluación del desempeño docente a 31,860 alumnos/materia de la licenciatura en psicología de la UNAM. Dicha entrevista incluía 25 reactivos: 19 de ellos enfocados a evaluar la actuación docente, cuatro la asignatura y dos como reactivos de control. Los resultados obtenidos mostraron que en cuanto a la actuación docente, los profesores mejor calificados fueron los de: Lógica simbólica, semántica, Filosofía de las ciencias, Sensopercepción, Anatomía y Fisiología, Motivación y emoción, Teoría de la medida, Estadística Inferencial, Desarrollo psicológico, Psicología fisiológica, Psicopatología, Psicología experimental y Psicología clínica. En cuanto a la asignatura, el curso de Lógica Simbólica y semántica, sensopercepción, Filosofía De las ciencias, Anatomía y fisiología, Motivación y emoción, Psicopatología, Desarrollo psicológico, Psicología experimental y Psicología educacional fueron consideradas como cursos buenos o excelentes. Los resultados antes descritos hablan de que hay una correlación directa y positiva entre profesor y asignatura - curso.

De acuerdo con ésta afirmación, es posible referirnos a la siguiente investigación, en donde Guzmán y Pimentel (2007), también realizaron un estudio en donde averiguaron las razones por las cuales un profesor es considerado por sus alumnos como bueno, malo o regular, para ello emplearon un cuestionario, el cual aplicaron a 656 alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM. Los resultados obtenidos muestran que para que un profesor sea considerado como buen docente debe tener cinco características principales: explicar claramente, dar bien sus clases, dominar el tema, impartición de clases dinámicas y clases agradables; ahora bien en cuanto a la opinión de los alumnos con respecto a los profesores que consideran regulares, están el que sus clases son aburridas o tediosas, no explica de manera clara, muchas inasistencias durante el semestre, los temas son expuestos por los propios alumnos y aplica exámenes muy difíciles. Finalmente un profesor considerado por los alumnos como malo, posee las siguientes características: no explica nada, sus clases son aburridas, no acepta críticas, tiene mal carácter y no domina su materia.

En conclusión es posible señalar que en buena medida los aspectos psicopedagógicos y psicoafectivos resultan ser parte indispensable del profesor para que sea considerado como un buen académico.

Por su parte Rodríguez, Sánchez y Urteaga (1997) analizaron la percepción que los alumnos tienen de los estilos de sus diferentes profesores, para lo cual encuestaron a 120 estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM. Para el análisis posterior se elaboraron nueve categorías. Los resultados obtenidos muestran que los alumnos tomaron en cuenta la didáctica de conocimientos y la forma de evaluar de un profesor para considerar que tiene un buen desempeño. Lo anterior sugiere que el buen maestro enseña, explica y /o transmite el conocimiento positivamente, realiza una evaluación justa y clara, a la vez que rigurosa. Al respecto Hativa y Birenbaum (2001 citado en Guzmán y Pimentel, 2007) señalan que las características como, explicar y saber transmitir el conocimiento, corresponden a un buen comunicador.

Ahora bien, para el caso especial de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Cepeda y Moreno (1998) evaluaron las habilidades docentes de profesores, quienes se clasificaron por el tipo de materia en tres categorías (experimental, teórica y aplicada); para ello se aplicó un cuestionario a los alumnos. Los resultados obtenidos, señalaban que los profesores que conformaban un determinado módulo eran semejantes entre sí, en lo que concierne a las estrategias de enseñanza, no así a las de otros módulos. En este sentido, la investigación ha abierto puertas que sugieren que la manera en que el profesor realiza su práctica docente pudiera estar relacionada con su orientación teórica.

Con la finalidad de explorar las significaciones de algunas teorías y creencias didácticas de los docentes de psicología de la FES-Iztacala, Monroy (1998) realizó una investigación cualitativa, a través de una entrevista semiestructurada aplicada a una muestra representativa en cuanto a experiencia y conocimiento de las condiciones de trabajo de una de las áreas de la carrera de Psicología. Los elementos incluidos fueron las creencias de los profesores sobre la planeación, sus teorías implícitas sobre el aprendizaje, sus concepciones sobre los objetivos, las percepciones sobre los métodos de enseñanza, su concepto sobre los alumnos y sus teorías sobre evaluación. En los resultados se reporta que los profesores se apegan a posturas tales como, el constructivismo, conductismo, psicoanálisis, escuela histórico-cultural y posturas piagetianas, observando así que estas orientaciones psicológicas no son uniformes. Así

también en algunos profesores se encontró congruencia entre su postura teórica y su quehacer docente.

En un reporte ulterior, Monroy (1998) indica que los estilos de planeación de los académicos son de tipo cerrado, es decir, los profesores no consideran las expectativas e intereses de los estudiantes. En este sentido, es posible hablar de que los procesos de enseñanza-aprendizaje se centran en el docente y dejan de lado o con muy poco espacio a la actividad de los estudiantes. Del mismo modo Monroy señala que los profesores prefieren aprendizajes de tipo conceptual, más que de habilidades intelectual y reflexiva.

Finalmente, Covarrubias (2003) utilizó una entrevista con preguntas abiertas y a profundidad con 15 profesores de psicología de la FES-Iztacala considerados como representativos de la planta docente. Dichos profesores pertenecían a las diferentes áreas de adscripción y tenían como mínimo cinco años de permanencia en la misma, poseían diferentes tipos de nombramiento y tenían un promedio de 17 años de antigüedad. Los resultados obtenidos mostraron que hay una gran heterogeneidad de posturas teóricas de la psicología entre los profesores; sin embargo, la mayoría de ellas se adscriben al modelo positivista. Por otra parte, se observó que las identidades epistemológicas se encuentran en estrecha relación con la práctica pedagógica que cada profesor lleva a cabo con sus alumnos, lo cual es consistente con lo encontrado por Monroy (1998) quien señaló que existe una congruencia entre la postura teórica del profesor y su quehacer docente. Ahora bien, particularmente los profesores que concuerdan con el positivismo se comportan de manera rígida y recalcan el valor de la objetividad. Por otro lado los profesores cuyas actitudes metodológicas exteriorizan una representación más flexible del proceso didáctico, son los que se ajustan a la noción de la psicología como una ciencia constructivista, interpretativa o vivencial y aceptan modos de hacer y pensar propios de las posturas interaccionistas y críticas de la ciencia, además adoptan una posición de que el conocimiento es relativo.

Hasta este momento, el cúmulo de investigaciones y reportes que se han presentado, nos brindan una base sólida para reconocer y reflexionar acerca de la importancia del papel que los profesores juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero mucho más importante resulta el reconocer que son personajes dinámicos y activos que se han formado como tal en el transcurso de sus trayectorias personales y académicas; personajes que han estado inmersos en los diferentes contextos y que de tal manera han

surgido y resurgido para enfrentar, modificar y adaptarse a las circunstancias que los cambios políticos, sociales y educativos han delineado para ellos.

En este sentido, es posible señalar que su camino no ha sido sencillo, en la medida en que su reconocimiento como profesor casi siempre se ha dado a través de lo que hace y ofrece, por supuesto no olvidemos que ello también implica el tener grados y poder demostrarlo, y es precisamente en esta búsqueda de reconocimiento, superación e inserción en donde la participación del docente se hace mucho más constante, al igual que se fija metas y objetivos. Asimismo, es a través de este recorrido, que su identidad y perfil se van construyendo desde el momento en el que desea insertarse y permanecer en un determinado grupo o institución educativa o ambas. Al respecto es necesario indicar que dentro del grupo de referencia o de la institución educativa a la que se adscribe, se crean fuertes lazos e identificaciones que hacen que el profesor se sienta parte de y hasta complemento de. Del mismo modo y no menos importante dicha identidad y perfil repercutirá directamente sobre la manera en cómo enfrentar y dirigir un grupo, así como las estrategias y competencias que fomentará en sus pupilos.

Específicamente, una de las instituciones educativas, sobre la cual se dirigirá mi atención es la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, pues cuenta con una planta de académicos con una trayectoria moldeada por cambios contextuales importantes y con intereses educativos diversos. Es por ello que ***el objetivo del presente proyecto de investigación es mostrar, analizar y reflexionar acerca del perfil docente de los profesores de Psicología Iztacala de la primera generación (1975-1985).***

Método

Participantes

Se entrevistó a 21 profesores de la primera generación de la FES-Iztacala, esto es, maestros cuyo ingreso a la docencia fue hecho entre los años de 1975-1985.

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. - Metodología, Métodos cuantitativos, Experimental humana, Experimental animal, Clínica, Educativa, Educación especial y rehabilitación, Social teórica y Social aplicada (Cozby, 2005 y Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

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 poder triangular y verificar los discursos de los profesores en el caso de las preguntas abiertas.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario de 48 reactivos que contenían tanto preguntas cerradas-por ejemplo información general o preguntas de si o no-, como abiertas. En este último caso el profesor podía expresar de manera abierta y sin límite de tiempo, su opinión o creencia respecto 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 los respectivos grados y la institución que se los otorgó, además de las disciplinas en las que éstos fueron llevados a cabo.
Docencia	Indica la incorporación a la planta docente, así por elección de tal profesión. Asimismo, el uso de estrategias pedagógicas y el apoyo didáctico de los que se valen en la situación de enseñanza-aprendizaje.
Plan de Estudios	Se refiere al plan de estudios original, los conceptos y opiniones que los profesores tienen en torno 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 poder triangular y verificar los discursos de los profesores en el caso de las preguntas abiertas.

Posteriormente, los datos recabados durante cada una de las entrevistas, se analizaron y presentaron en términos de porcentaje. Así también es preciso aclarar que para el caso de las preguntas abiertas se realizaron categorías, con el objetivo de sintetizar la extensa

información que los profesores manifestaron en su discurso, cabe aclarar que se cuidó el no perder la esencia de su opinión.

Resultados

Los resultados que a continuación se presentan se derivan de la participación de los profesores de la planta docente de Psicología Iztacala, los cuales pertenecen a una de las nueve diferentes áreas de adscripción – Metodología, Métodos cuantitativos, Experimental humana, Experimental animal, Clínica, Educativa, Educación especial y rehabilitación, Social teórica y Social aplicada.

Para un mejor análisis y descripción de los resultados, éstos fueron expresados en términos de porcentaje. Aunado a lo anterior, los datos se encuentran divididos en cuatro ejes temáticos: a) Escolaridad; b) Docencia; c) Plan de estudios y d) Disciplina; con la finalidad de mostrar y abarcar su trayectoria académica, así como la opinión que los profesores tienen en cuanto a algunos aspectos relacionados con el plan de estudios y la disciplina.

Dentro del primero se encuentran datos referentes a los estudios de posgrado, estudios de posgrado vs áreas de adscripción y estudios de posgrado vs línea de investigación; para el segundo se observarán datos referentes al momento de ingreso, experiencia laboral, estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, ventajas y desventajas de la docencia, identificación y cambios de asignatura, aspectos de evaluación docente, tipo de formación recibida y proporcionada; en el tercer eje se incluyen, aspectos recuperados y propuestos del plan curricular, seguimiento del mismo y vigencia de sus objetivos; finalmente en el cuarto eje, se observan datos relacionados con las áreas de ejercicio profesional, dirección de la formación en un pre y posgrado, psicología como disciplina y objeto de estudio de la Psicología.

Antes de comenzar, es importante resaltar que, de manera general, esta generación, se caracteriza por haber ingresado en un momento en el que la bonanza y sobreoferta de plazas se encontraba en su auge, así lo demuestra el porcentaje de profesores que ingresaron previo a sus estudios de pregrado; otro aspecto importante que se observa en esta generación de profesores es que un porcentaje significativo sólo ha laborado como docente; de lo anterior se deriva que la experiencia que los profesores tenían al momento de iniciar su vida académica era nula o muy reducida. Sin embargo, puede pensarse que el compromiso y superación que dichos profesores tiene para con su trabajo e institución les ha permitido el querer incrementar su nivel de formación. Sin embargo, si bien es cierto que los profesores se han integrado a las filas del doctorado y la maestría, sus elecciones de posgrado con respecto a su área de adscripción a la que pertenecen, no presentan una

relación o afinidad marcada, empero, en lo que respecta a su línea de investigación, la relación resulta ser más estrecha.

Un elemento que también caracteriza a esta generación es que la gran mayoría de los profesores utiliza estrategias de enseñanza tradicionales, es decir, seminarios, exposiciones y exámenes, de modo que las herramientas y estrategias más actuales si se hacen notar pero en un menor porcentaje. Finalmente, es necesario señalar que de acuerdo con lo encontrado, los profesores de esta generación les resulta muy importante enseñar habilidades y competencias metodológicas, teóricas, profesionales y de razonamiento.

Ahora bien, para un mejor análisis y reflexión veamos los resultados de manera más específica.

Escolaridad

Dentro de este primer apartado, se presentan resultados relacionados con los estudios de posgrado que los profesores a lo largo de su trayectoria académica han cursado, haciendo énfasis en el título obtenido y en la comparación entre áreas básicas y áreas aplicadas, así mismo en la relación existente entre tales estudios de posgrado y el área de adscripción a la que actualmente pertenecen y la línea de investigación que siguen.

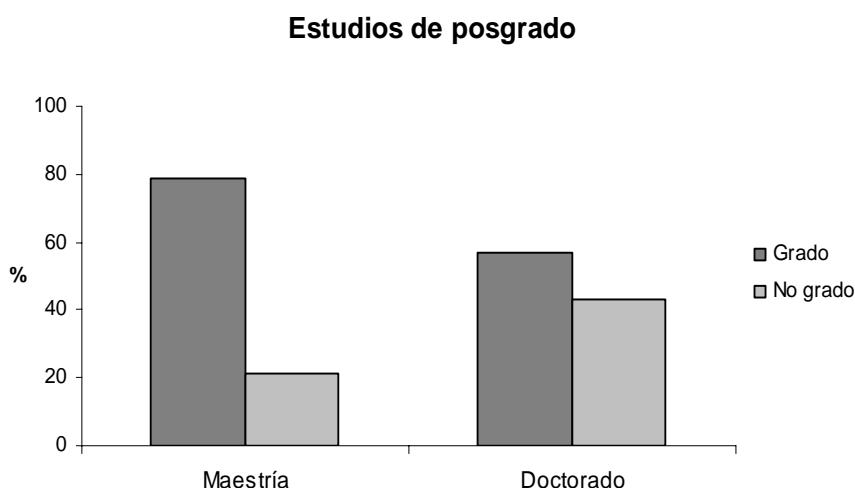


Fig. 1 Porcentaje de profesores que poseen y no poseen el grado en maestría y doctorado.

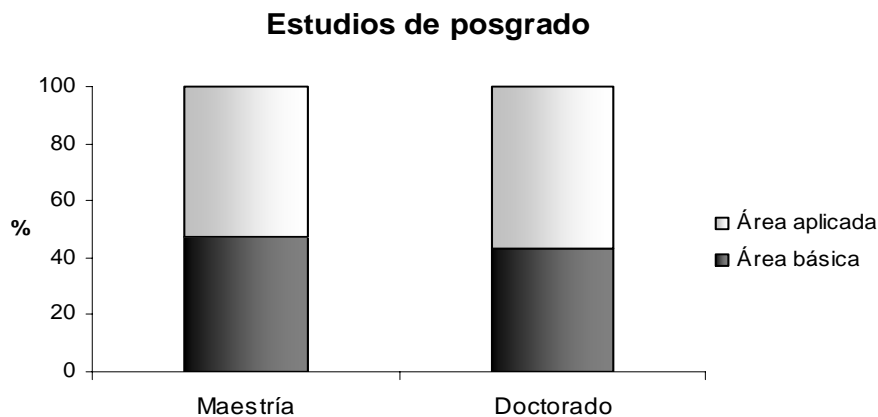


Fig. 2 Porcentaje de profesores que poseen estudios de posgrado en las áreas básicas y aplicadas.

En la figuras 1 y 2 se observan resultados concernientes con los estudios de posgrado con y sin título obtenido, del mismo modo, se presentan porcentajes relacionados con los estudios de posgrado en las áreas básicas y aplicadas.

Para el primer caso, los profesores con estudios de maestría y doctorado con título alcanzan porcentajes del 79% y 57%, respectivamente; destacando la maestría. Ahora bien, la situación en el caso de los profesores sin título obtenido se invierte, pues son los estudios de doctorado los que obtienen el mayor porcentaje (43%). Ahora bien, dentro de las áreas básicas y aplicadas también es posible observar algunas diferencias, dado que, los profesores con estudios de maestría y doctorado en las áreas básicas, presentan porcentajes del 47% y 43% respectivamente, y en las áreas aplicadas, 53% en la maestría y 57% en el doctorado.

Por su parte, los estudios de maestría entre áreas básicas y aplicadas, muestran una diferencia del 6%, siendo superior el porcentaje en el área aplicada; para el caso de los estudios de doctorado la diferencia es aún mayor 14%.

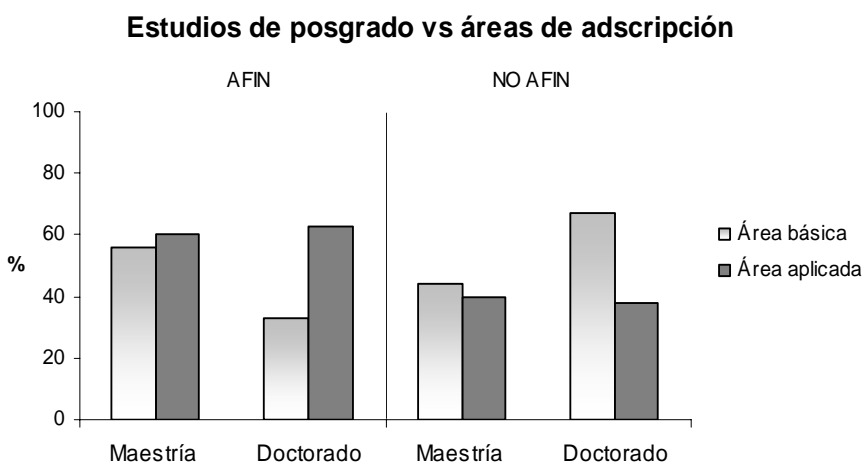


Fig. 3 Porcentaje de afinidad y no afinidad entre los estudios de posgrado para las áreas básicas y aplicadas.

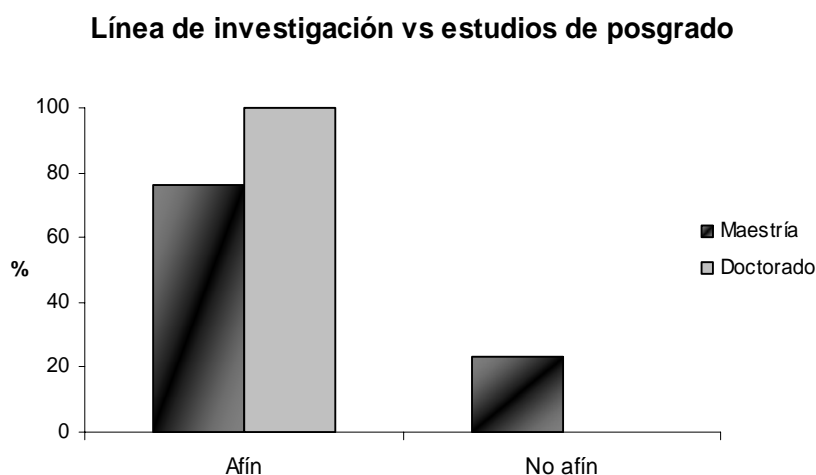


Fig. 4 Porcentaje de afinidad y no afinidad entre la línea de investigación y los estudios de posgrado.

Las figuras 3 y 4 nos muestran resultados correspondientes a los estudios de posgrado y su relación con el área de adscripción a la que pertenece cada uno de los profesores, al igual que con la línea de investigación que siguen, los datos muestran lo siguiente: los profesores que se encuentran en el área educativa, se supone deberían tener estudios de posgrado relacionados con dicha área, como lo es, estudios de posgrado en enseñanza superior, lo cual en términos formales se denominaría afín o no afín, esto último para el caso de que no existiera relación alguna. De la misma forma, en la investigación se esperaría que de acuerdo a sus estudios de posgrado realizados, su línea de investigación se relacionara con dichos estudios

Dentro de las áreas básicas el 56% de los profesores con estudios de maestría, si se relacionan de acuerdo a su área de adscripción, no obstante este porcentaje se reduce cuando se trata de los estudios de doctorado, ya que sólo el 33% de ellos son afines a su área. Por otra parte, en cuanto a la no afinidad, se tiene que el porcentaje para los estudios de maestría es de 44%, mientras que un dato interesante se observa en los estudios de doctorado, pues el porcentaje se dispara hasta un 67%.

Para las áreas aplicadas se muestra que el porcentaje de afinidad para los estudios de maestría alcanza un 60%, lo cual es muy similar para los estudios de doctorado. Ahora bien, dentro de la no afinidad, los porcentajes son nuevamente muy similares para ambos estudios de posgrado (maestría y doctorado), con un 40% y 38% respectivamente.

En lo que respecta a la línea de investigación del 76% de los profesores resulta ser afín a sus estudios de maestría. Un dato interesante, es el de estudios de doctorado, ya que el porcentaje representa el 100% de afinidad con la línea de investigación.

De manera general, los resultados que hasta ahora se presentan, nos permiten observar que para los estudios de posgrado (maestría y doctorado) son mayoría los profesores que han obtenido el título, sin embargo resulta interesante el detenernos en ese porcentaje que no lo ha logrado sobre todo en los estudios de doctorado; de igual manera el contraste entre los profesores pertenecientes al área básica y área aplicada nos permiten observar que son los segundos, quienes mayoritariamente han emprendido estudios de posgrado, aunque es importante señalar que en cuanto a los estudios de maestría entre áreas, no existe una gran diferencia. Siguiendo la misma línea, los estudios de posgrado y su relación con el área de adscripción de los profesores, nos permiten evidenciar que son las áreas básicas el porcentaje que predomina para la no afinidad en los estudios de doctorado, en contraste el mayor porcentaje para las áreas aplicadas resulta ser la afinidad en estos mismos estudios de posgrado. De acuerdo con lo antes señalado es de llamar nuestra atención y reflexionar acerca de si los profesores se encuentran plenamente preparados para impartir sus clases, siendo que su nivel formativo no se relaciona con el área a la cual está adscrito, y luego entonces con la asignatura que imparte.

Docencia

El presente apartado exhibe resultados relacionados con el momento de ingreso de los profesores a la academia, así como su experiencia laboral dentro y fuera de la docencia; la suficiencia formativa en licenciatura en relación con su posterior desempeño como docente; las estrategias pedagógicas que los profesores utilizan para la impartición de sus clases, las habilidades y competencias que enseñan a sus alumnos para su posterior ejercicio profesional, las ventajas y desventajas que le ven a la docencia; la identificación y transferencia de asignatura; aspectos para la correcta evaluación del desempeño docente y finalmente la formación que los profesores del área básica proporcionan para el posterior

Momento de ingreso a la docencia

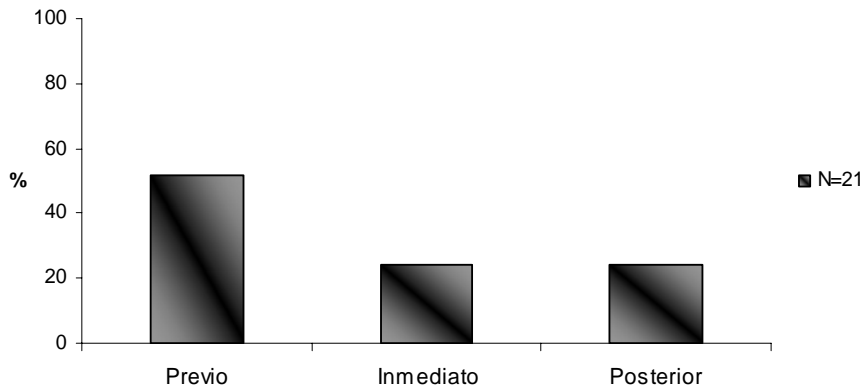


Fig. 5 Momento de ingreso de los profesores a la docencia universitaria con relación al término de sus estudios de licenciatura.

desempeño de sus alumnos en las áreas aplicadas, al igual que, la opinión que los profesores aplicados tienen con respecto a la formación brindada a sus alumnos durante los primeros semestres.

Ingreso a la docencia y experiencia laboral

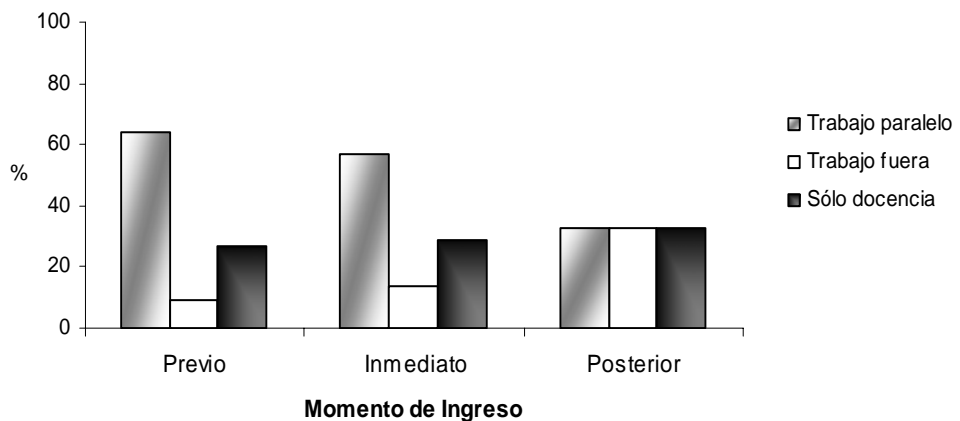


Fig. 6 Ingreso a la docencia y experiencia laboral en los momentos previo, inmediato y posterior a la Licenciatura.

Las figuras 5 y 6 nos muestran los diferentes momentos de ingreso de los profesores a su práctica como docentes, en este sentido es posible señalar que el mayor porcentaje ingresó a trabajar como profesor previo a la obtención de su título como licenciado, (52%), es decir, aquellos profesores que mientras cursaban el séptimo u octavo semestre ya impartían clases en las aulas de Iztacala; por otra parte podemos ver que la categoría de inmediato, presenta un 24%, ésta categoría se refiere a que los profesores enseguida de terminar sus estudios de pregrado se incorporaron a la planta docente, de la misma forma la categoría de posterior, también puntúa en 24%, dicha categoría indica que hay profesores que una vez concluidos sus estudios de licenciatura trabajaron fuera por un tiempo y después se integraron a la docencia.

De manera más específica se tienen resultados propios a la experiencia laboral con que cuentan y contaban los profesores. La figura 6 muestra estos datos de acuerdo a los diferentes momentos de ingreso a la docencia. Dentro de la categoría de - previo - (profesores que ingresaron a la docencia antes de finalizar sus estudios de pregrado), el mayor porcentaje es del 64%, el cual hace alusión a los profesores que también tienen un trabajo paralelo a la docencia, un 9% quienes trabajaron fuera de la docencia por un tiempo y posteriormente se incorporaron a ella y finalmente con un 27% quienes sólo han laborado como docentes. Por su parte quienes ingresaron inmediatamente después de finalizar sus estudios de licenciatura, obtuvieron un porcentaje del 57% los profesores quienes tienen trabajo paralelo, 14% para quienes trabajaron fuera y luego se incorporaron y 29% para los que han trabajado sólo en la docencia; finalmente los que se afiliaron posterior a sus estudios de pregrado, obtuvieron porcentajes iguales para las tres categorías, (33%).

Suficiencia en la formación

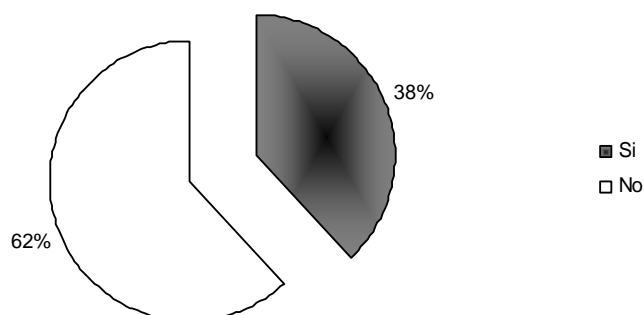


Fig. 7 Formación suficiente en licenciatura para el ejercicio docente.

La figura 7 muestra el porcentaje de profesores que considera que sus estudios de licenciatura les fueron suficientes para su posterior desempeño como docentes, es así, que el 38% del total opina que sí los fueron, pero no así el 62%.

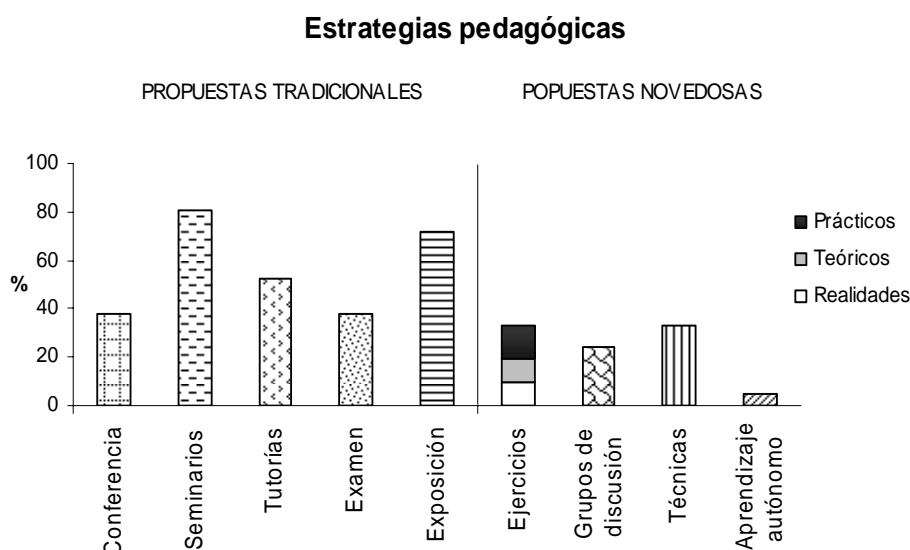


Fig. 8 Estrategias pedagógicas tradicionales y novedosas utilizadas por los profesores en sus cursos.

La figura 8 muestra las estrategias pedagógicas que los profesores siguen en sus cursos, para una mejor descripción se dividieron en propuestas tradicionales, las cuales hacen referencia a las propuestas presentes en el plan curricular y propuestas novedosas, las cuales aluden a aquellas propuestas que los profesores con su experiencia han implementado para la mejor impartición de sus clases; dentro de las primeras los porcentajes más altos se obtuvieron en las categorías de seminarios y exposición (81% y 71%), continuando con las tutorías, conferencia y examen, con un 52%, 38 y 38% respectivamente. Dentro de las proposiciones novedosas tenemos a los ejercicios prácticos, que los constituyen los talleres, prácticas clínicas y aprender construyendo; teóricos, programas de la materia y ejercicios; y ejercicios con realidades, que representan a los casos reales, siendo los prácticos los que encabezan la lista con un 14%. Así también los grupos de discusión que incluyen debates y técnicas grupales de reflexión con 24%; técnicas, que agrupan a los diagramas y elementos visuales, 33%; finalmente el aprendizaje autónomo con 5%.

Habilidades y competencias para el ejercicio profesional

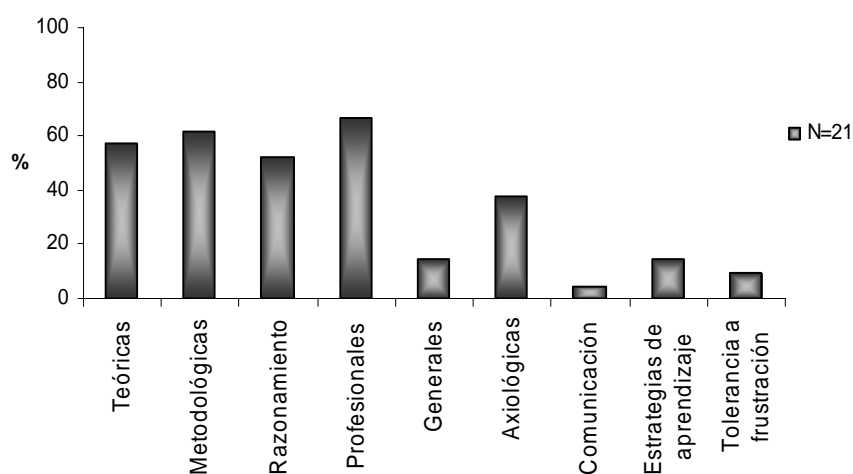


Fig. 9 Habilidades y competencias necesarias para el posterior ejercicio profesional.

La figura 9 muestra el porcentaje de habilidades y competencias que los profesores enseñan a sus alumnos y que además consideran como útiles y precisas para el posterior ejercicio de la profesión. En este sentido las primeras cuatro categorías representan los porcentajes más altos, siendo las profesionales las que alcanzan un 67%, de manera consecutiva las de carácter metodológico representan el 62%; y las teóricas y de razonamiento un 57% y 52% correspondientemente, por su parte las axiológicas hacen su aparición con un 38%, éstas giran en torno a los valores como la responsabilidad, compromiso, humildad, dedicación, vocación, empatía y comprensión; las generales que incluyen al sentido común y actualización; y las estrategias de aprendizaje se presentan con un porcentaje del 14%.

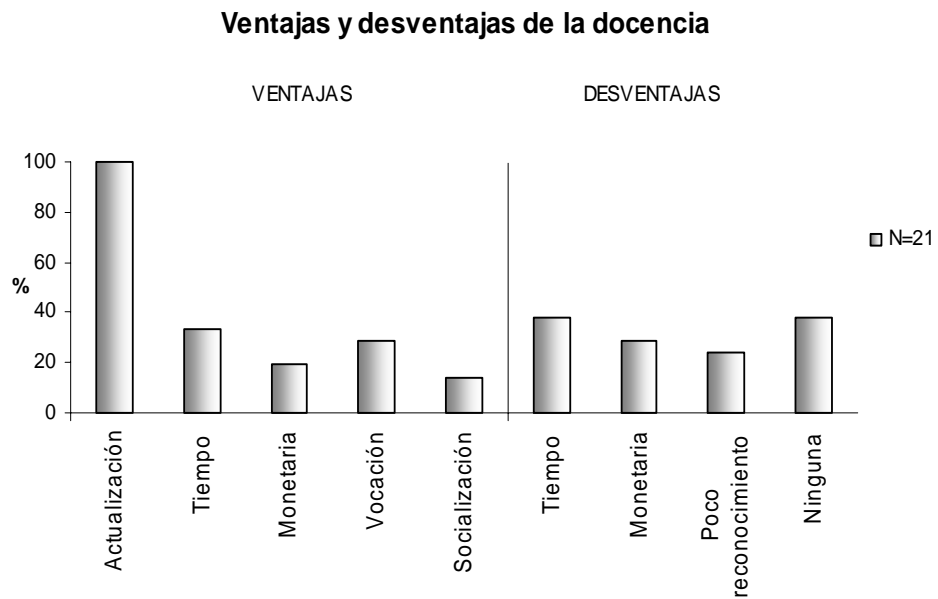


Fig.10 Porcentaje de Ventajas y desventajas en la docencia, de acuerdo con la opinión de los profesores.

La figura 10 muestra el porcentaje de ventajas y desventajas en la docencia reportadas o percibidas por los profesores entrevistados, para el caso particular de las ventajas, resultaron cinco categorías, las cuales giran en torno a la actualización, tiempo, económica, vocación y socialización, éstas últimas referentes al gusto por formar nuevos profesionales y la convivencia con los universitarios. Como dato significativo tenemos a la actualización la cual obtuvo un porcentaje del 100%, le sigue la categoría de tiempo con un 33%, monetaria 19%, vocación 29% y socialización 14%. Por su parte las desventajas de tiempo y monetaria obtuvieron un mayor porcentaje en comparación cuando son vistas como ventajas, 38% y 29%, finalmente el poco reconocimiento alcanzó un 24% y la categoría de ninguna fue una de las dos desventajas más altas con un 38%.

Identificación con la asignatura

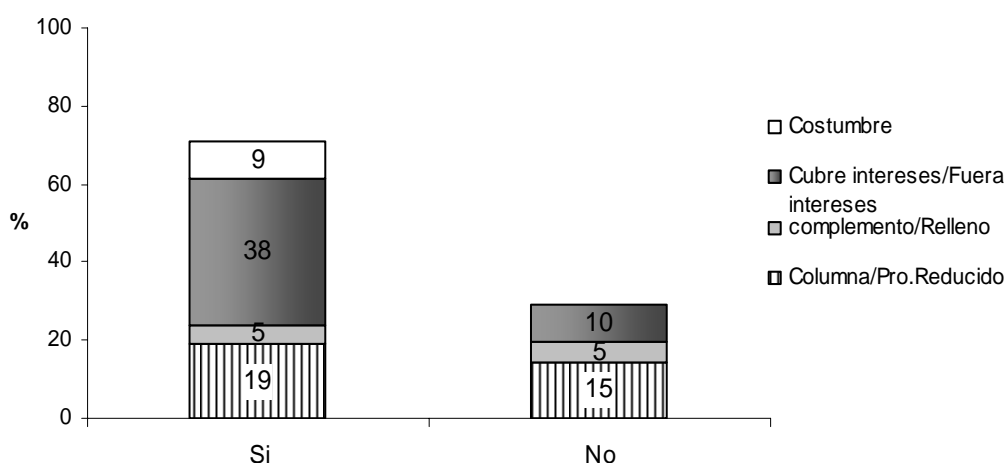


Fig.11 Motivos aportados por los profesores en cuanto a la identificación con su asignatura.

Cambio de asignatura

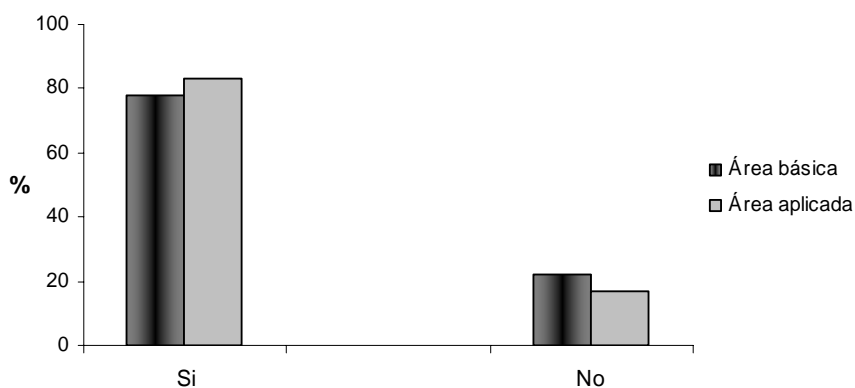


Fig. 12 Cambio de asignatura de acuerdo con los profesores adscritos a las áreas aplicadas y las áreas básicas.

Las figuras 11 y 12 muestran resultados correspondientes a la opinión de los profesores con respecto a los motivos de identificación y no identificación con su asignatura. Del mismo modo, el contraste entre los profesores con asignatura básica y asignatura aplicada, de acuerdo a la posibilidad de cambio de materia.

Para el primer caso, el 71% de los profesores indican que sí se identifican con su asignatura, siendo el principal motivo con 38%, los intereses cubiertos, el cual se refiere a que los profesores se encuentran conformes con lo que su asignatura les brinda, como satisfacción, movilidad y gusto; otro de los motivos con mayor porcentaje dentro de la identificación es la categoría de columna con un 19%, la cual los profesores señalan que se

refiere a que consideran que su materia es parte fundamental de la formación estudiantil. Por su parte dentro de la no identificación con su asignatura, el porcentaje total es menor (30%), siendo el motivo de programa reducido el que prepondera con un 15%, el cual hace alusión a que la asignatura, en opinión de los profesores ocupa un papel poco representativo dentro del programa.

Otro dato que se presenta y que resulta importante es el concerniente al cambio de asignatura dentro de las áreas básicas y aplicadas, es así que la mayoría de los profesores de ambas áreas opinan que sí harían un cambio de asignatura, pues los porcentajes se encuentran por encima del 70%. Dicho cambio se refiere a que a los profesores les gustaría dar clases de otra asignatura distinta a la que actualmente imparten

Transferencia de asignatura de los profesores básicos

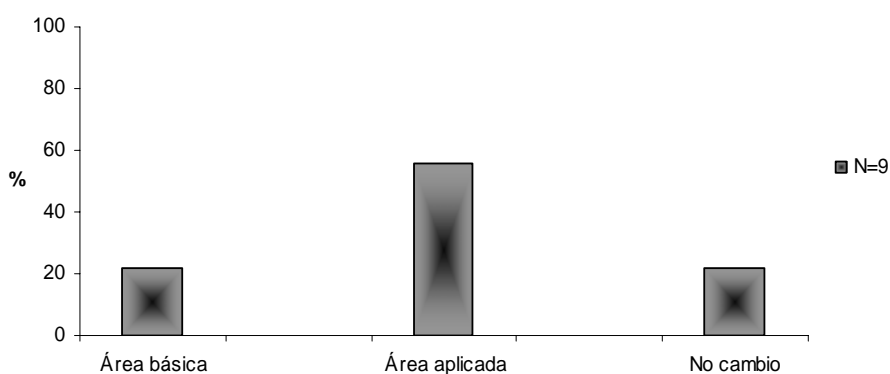


Fig. 13 Transferencia de asignatura en el área básica

Transferencia de asignatura de los profesores aplicados

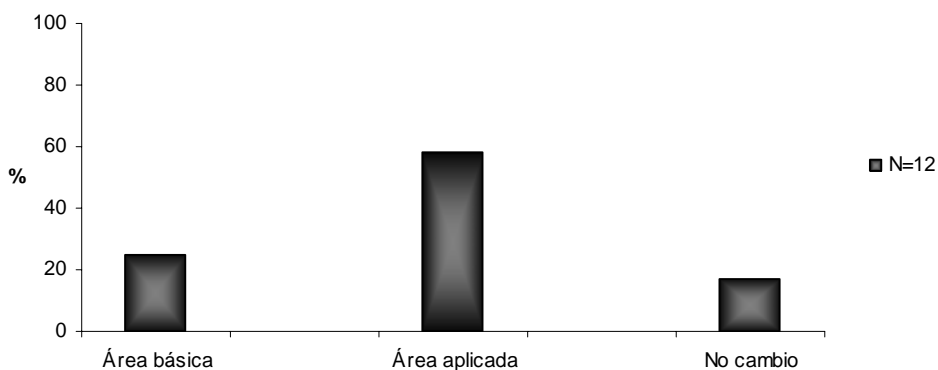


Fig. 14 Transferencia de asignatura en el área aplicada.

Las figuras 13 y 14 muestran porcentajes correspondientes a la transferencia de asignatura que a los profesores del área básica y aplicada les gustaría realizar, ya sea hacia su misma área o hacia otra área. En este sentido, el 56% de los profesores adscritos al área básica, les gustaría impartir una asignatura de corte aplicado, así mismo pero en mucho menor porcentaje, su atención se dirige hacia otra asignatura de su misma área (22%). Por su parte el 58% de los profesores de asignatura aplicada, les gustaría impartir otra materia pero de su misma área, ahora bien, el 25% de los profesores tiene predilección por dar una asignatura pero de corte básico. Sin embargo, hay quienes no desean cambiar de asignatura, de manera que, los porcentajes puntúan en 22% y 17%, para los profesores adscritos al área básica y aplicada respectivamente.

Aspectos para la evaluación del docente

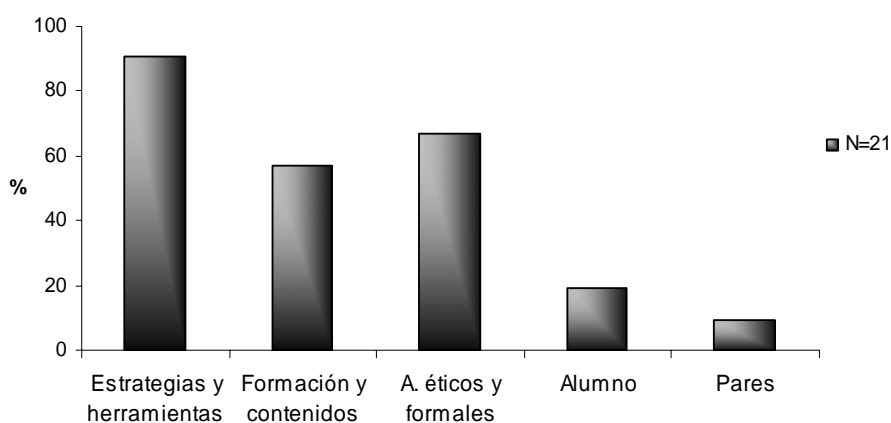


Fig. 15 Aspectos para la evaluación del docente universitario.

De acuerdo con la figura 15, es posible observar los aspectos recuperados que los profesores consideran necesarios para la evaluación docente; es así que, para ellos resulta importante que se realice una estimación con base en las estrategias y herramientas utilizadas durante la impartición de sus clases, dicha categoría incluye aspectos tales como manejo de material, motivación hacia el alumno y calidad de métodos; así también de acuerdo a su formación y contenidos, la cual integra el apego al programa y técnicas de enseñanza; aspectos éticos y formales como la asistencia, puntualidad y cumplimiento; dichas categorías ocupan los porcentajes máximos, 90%, 57% y 67% respectivamente; le sigue la categoría de alumnos, la cual sugiere que el desempeño docente debe evaluarse con base en los alumnos, siendo éste el mejor termómetro, 19%. Finalmente la categoría pares representa sólo el 10%, la cual sugiere que los profesores sean evaluados por sus mismos compañeros.

Formación proporcionada del I-IV semestre desde el punto de vista de los profesores básicos

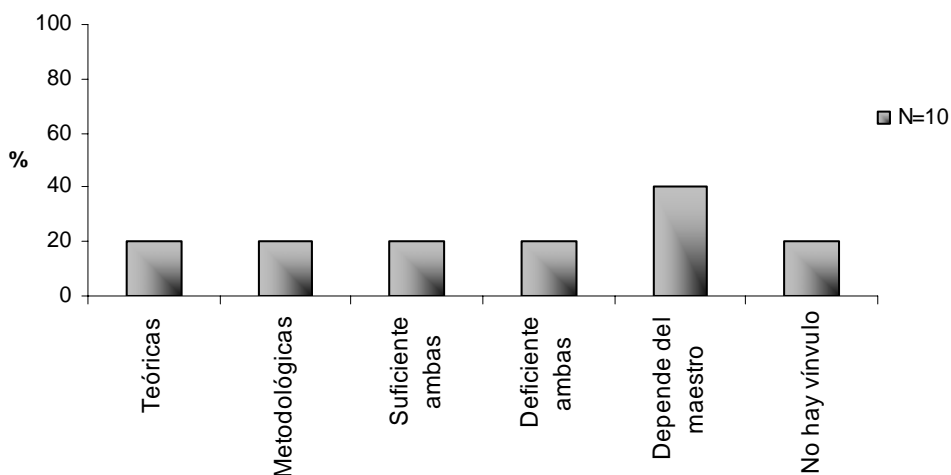


Fig. 16 Tipo de formación que proveen los profesores básicos para el ulterior desempeño de sus alumnos en las áreas aplicadas.

Formación recibida en las áreas básicas desde el punto de vista de los profesores aplicados

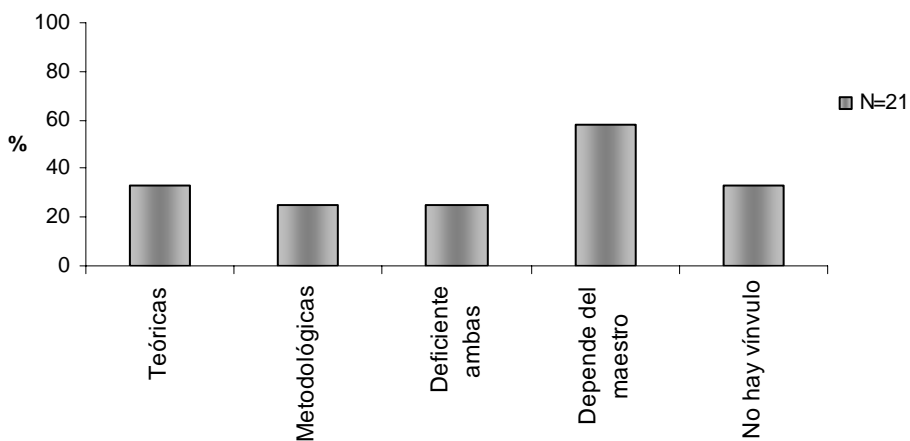


Fig. 17 Tipo de formación recibida por los profesores básicos desde el punto de vista de los profesores del área aplicada.

Las gráficas 16 y 17 nos brindan información referente a la opinión que los maestros del área básica tienen en relación con la formación que ellos brindan para el desempeño posterior de sus alumnos en las áreas aplicadas, así mismo, información oportuna en

cuanto a la suficiencia en la formación que los profesores básicos proporcionan a sus alumnos desde el punto de vista de los profesores aplicados.

En este sentido, podemos observar que para el primer caso, los porcentajes son iguales para las habilidades teóricas y metodológicas, así como en la categoría de suficiente en ambas (habilidades teóricas y metodológicas), deficiente en ambas y en la categoría de no hay vínculo; no obstante el mayor porcentaje corresponde a la categoría de, depende del maestro, la cual el doble de los porcentajes anteriores, 40%.

Ahora bien, en cuanto a la opinión que los profesores aplicados tienen respecto al tipo de formación que los profesores básicos proporcionan a los alumnos, los porcentajes resultan nuevamente ser poco distantes entre sí, ya que las categorías de suficiente en habilidades metodológicas y deficiente en ambas (habilidades teóricas y metodológicas), ocupan el 25% cada una, y con un 8% más, las categorías de teóricas y no hay vínculo hacen su aparición, sin embargo, la categoría de - depende del maestro - vuelve a ocupar el mayor porcentaje con un 58%.



Fig. 18 Porcentaje de profesores que realizan investigación en relación con su tipo de nombramiento.

La figura 18 nos proporciona información correspondiente al porcentaje de profesores que realizan investigación de acuerdo con su tipo de nombramiento.

Es así, que podemos observar que para el tipo de nombramiento de asignatura, el 50% de los profesores que pertenecen a él realizan investigación, para el caso de los asociados el porcentaje se incrementa un 30%; finalmente los titulares aunque se supone debería ser el 100%, sólo el 86% de ellos participa haciendo investigación.

En términos generales, los resultados aportan una gran cantidad de datos importantes en distintos aspectos que nos permiten conocer un poco más al docente de Psicología Iztacala.

En primera instancia, el momento de ingreso a la docencia ocurrió en tres momentos primordiales, previo, inmediato y posterior a la licenciatura, sin embargo el porcentaje resultó ser mayor en la categoría de previo, así mismo la experiencia laboral de los docentes a lo largo de los tres momentos de ingreso, permite observar que la mayoría de los profesores tienen un trabajo paralelo, de igual manera un dato interesante y que ocupa el segundo mayor porcentaje en los momentos de ingreso previo y posterior es aquel que refiere que algunos profesores sólo han tenido como experiencia laboral la docencia.

Por su parte, la suficiencia en la formación como docente, los profesores opinan que la experiencia como docente se adquiere a través del contacto con los alumnos y la impartición de clases.

En cuanto a las estrategias pedagógicas, las propuestas tradicionales encabezan los porcentajes. Dentro de las habilidades y competencias para el ejercicio profesional son las profesionales y teórico-metodológicas las que ocupan los primeros lugares.

Para las ventajas y desventajas en la docencia, la totalidad de los profesores señalan que la actualización es una gran ventaja, pues les permite siempre estar al tanto de los avances que día con día surgen. En lo que respecta a la identificación con su asignatura la mayoría de los profesores indican que sí se identifican, no obstante, resulta interesante observar que también la mayoría de los profesores desean un cambio de asignatura.

Por su parte, el aspecto para la evaluación del docente que fue mayormente rescatado, correspondió a las estrategias y herramientas que los profesores utilizan en sus clases cotidianas.

Otro elemento que resulta interesante, es que dentro de la formación que es brindada por los profesores básicos para el posterior desempeño de sus alumnos en las áreas aplicadas y el tipo de formación que reciben los alumnos en las áreas básicas desde el punto de vista de los aplicados, la categoría con mayor porcentaje obtenido fue la de - depende del maestro -, lo cual nos permite pensar, que existe una gran diversidad en cuanto a la información que se recibe y transmite.

Plan de estudios

El tercer aspecto de interés a evaluar incluye datos relacionados con los aspectos que los profesores recuperarían del plan curricular de 1976, así también las propuestas que ellos sugieren para la creación de un nuevo plan curricular; la vigencia de los objetivos del plan curricular actual y finalmente la consideración del seguimiento del programa.

Aspectos a recuperar del plan original

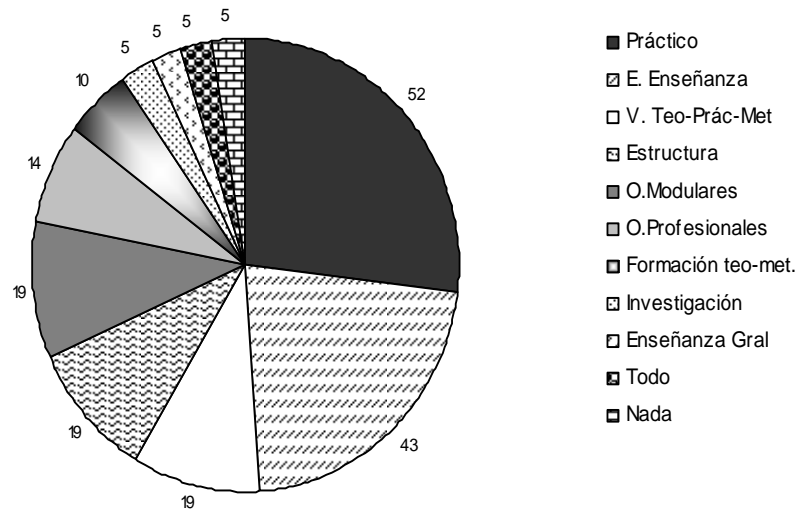


Fig. 19 Aspectos rescatados del plan de estudios original.

Propuestas curriculares

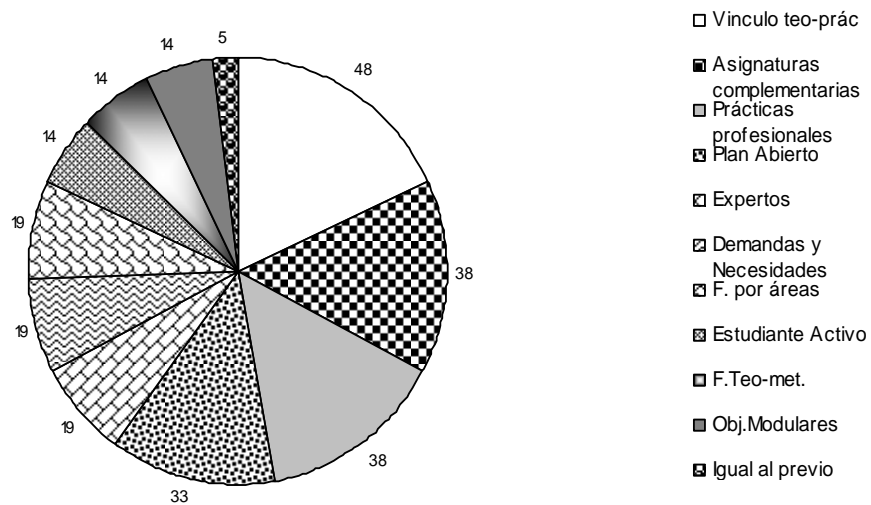


Fig. 20 Propuestas para un nuevo plan curricular

Las figuras 19 y 20 nos muestran los aspectos que los profesores entrevistados recuperarían del plan original de 1976, así también sus propuestas para un nuevo plan curricular.

Dentro de recuperado del plan de estudios original, de acuerdo con la opinión de los profesores, se encuentran las prácticas (52%) y estrategias de enseñanza (43%); así también otros de los elementos recuperados del plan, hacen referencia al vínculo teórico-práctico-metodológico, a su estructura y a los objetivos modulares, con el 19% cada uno. Del mismo modo, pero representados con menores porcentajes, hacen su aparición los objetivos profesionales y la formación teórico-metodológica. Finalmente otros de los aspectos recuperados giran en torno a la investigación (5%) y la enseñanza general (5%). Dos datos interesantes, son los relacionados con los profesores que opinaron acerca de recuperar todo el plan y el no recuperar absolutamente nada de él. Ahora bien, en lo que respecta a las nuevas propuestas curriculares, los profesores consideran que, son importantes el vínculo teórico-práctico (48%), las asignaturas complementarias (38%), las prácticas profesionales (38%) y un plan abierto (33%). Así también, una formación por áreas (19%), formación teórico-metodológica (14%), un plan con objetivos modulares (14%) y un estudiante activo (14%). De igual manera, resulta interesante ver que algunos profesores proponen que un nuevo plan debe darse con base en las demandas y necesidades (19%), otros que debería ser igual al previo (19%), y finalmente hay quienes consideraron que un nuevo plan deben de hacerlo sólo los expertos (5%).

De acuerdo con lo recuperado del plan original y lo propuesto para uno nuevo, es importante rescatar y señalar que, algunos elementos que los profesores consideraron que debían recuperarse, vuelven a hacer su aparición pero ahora como nuevas propuestas, ejemplo de ello, es el vínculo teórico-práctico (recuperado) y el vínculo teórico-práctico-metodológico (propuesto); los objetivos modulares; formación teórico-metodológica; todo (recuperado) e igual al previo (propuesto); y los objetivos profesionales (recuperado) y las prácticas profesionales (propuesto).

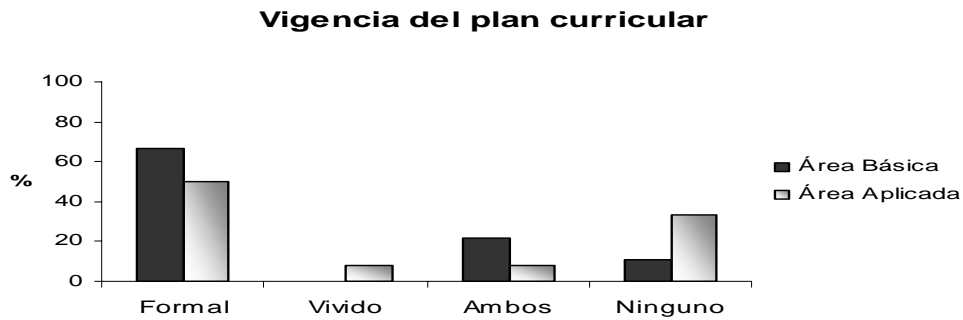


Fig. 21 Opinión de la vigencia de objetivos del plan curricular, según las áreas básicas y aplicadas.

La figura 21 nos muestra la opinión que los profesores del área básica y aplicada tienen de la vigencia en cuanto a los objetivos del plan curricular. En este sentido, el 67%, de los maestros que imparten asignaturas básicas, consideran que la vigencia de los objetivos sólo es en lo formal, sin embargo hay una minoría del 11% quienes señalan que el plan no es vigente en ningún objetivo. Por su parte, el 50% de los profesores con asignatura aplicada consideran que la vigencia de los objetivos sólo es en lo formal; ahora bien, en contraste con los profesores básicos, el porcentaje se triplica en la categoría de ninguno.

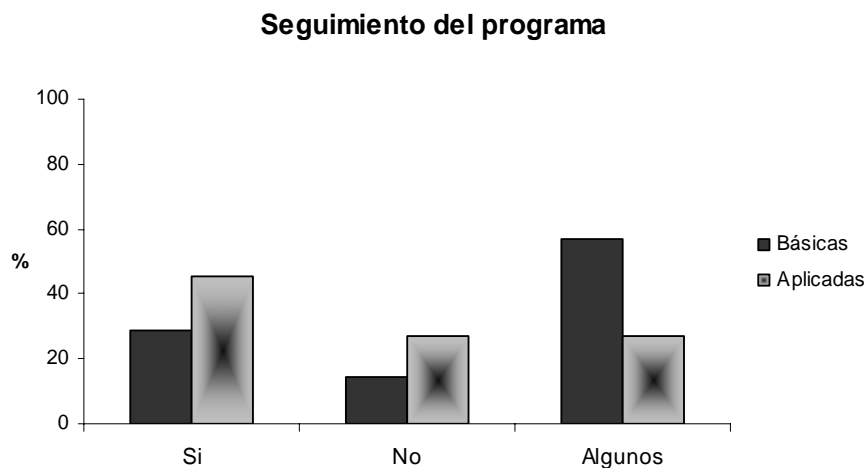


Fig. 22 Seguimiento del programa, de acuerdo con la opinión de los profesores adscritos al área básica y área aplicada.

La figura 22 nos muestra la opinión que los profesores adscritos al área básica y aplicada tienen con respecto al seguimiento del programa. Para el caso de los profesores pertenecientes al área básica, la mayoría opina que sólo algunos de sus compañeros

siguen el programa (57%), no ocurriendo lo mismo con los profesores del área aplicada, dado que, la mayoría de ellos considera que sus colegas sí siguen el programa, 46%; no obstante, un 27% de los profesores de esta misma área, refieren que no se sigue el programa; de acuerdo con esto último, el porcentaje del área básica disminuye un 13%.

En resumen, la opinión de los profesores acerca de los aspectos recuperados del plan original y los propuestos para uno nuevo, sin duda es muy variada, pues van desde elementos muy particulares como las prácticas, estrategias de enseñanza, etc., hasta la recuperación de todo y nada. Para el caso de lo propuesto, va desde las asignaturas complementarias, alumno activo, etc., hasta la proposición de que lo hagan los expertos o de acuerdo con las necesidades y demandas.

Sin embargo, es necesario hacer notar que hubo algunos profesores que propusieron algunos elementos para un nuevo plan, siendo que ya de antemano se encuentran incluidos en el plan original, como lo son los objetivos modulares, el vínculo entre teoría-práctica y metodología y la formación teórico-metodológica; en este sentido, se podría pensar que los profesores no conocen en su totalidad o plenamente el plan de estudios original.

Ahora bien, en cuanto a la vigencia de objetivos, la mayoría de los profesores pertenecientes al área básica y aplicada opinaron que los objetivos del plan lo son en lo formal.

En cuanto al seguimiento del programa los profesores con asignatura básica opinan en términos generales, que sólo algunos de sus compañeros siguen el programa, en contraste con los profesores con asignatura aplicada, quienes señalan que sus compañeros profesores, sí siguen el programa.

Disciplina

Dentro de este último apartado se inscriben resultados concernientes a las áreas principales de ejercicio profesional; la dirección en la formación que debería seguirse en un posgrado y en la licenciatura, así también la psicología como disciplina y el objeto de estudio de la misma.

Áreas principales de ejercicio profesional de la Psicología

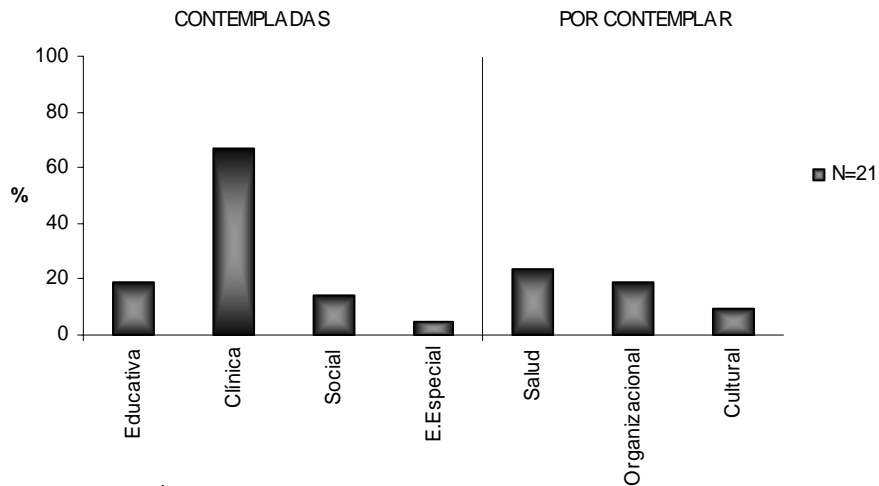


Fig. 23 Áreas contempladas y por contemplarse de ejercicio de la profesión en Psicología.

La figura 23 muestra las áreas principales de ejercicio profesional contempladas y por contemplarse, de acuerdo a la opinión de los profesores, es así, que la clínica como área contemplada de ejercicio profesional ocupa, evidentemente, un porcentaje superior a cualquier otra área de la práctica profesional (67%), así mismo dentro de las áreas por contemplarse, la de salud, ocupa un porcentaje relativamente alto, 24%. Un dato interesante, resulta ser el área de educación especial, quien sólo obtuvo un 5%, encontrándose por debajo de la social y educativa, con 14% y 19%, respectivamente.

Dirección de la formación

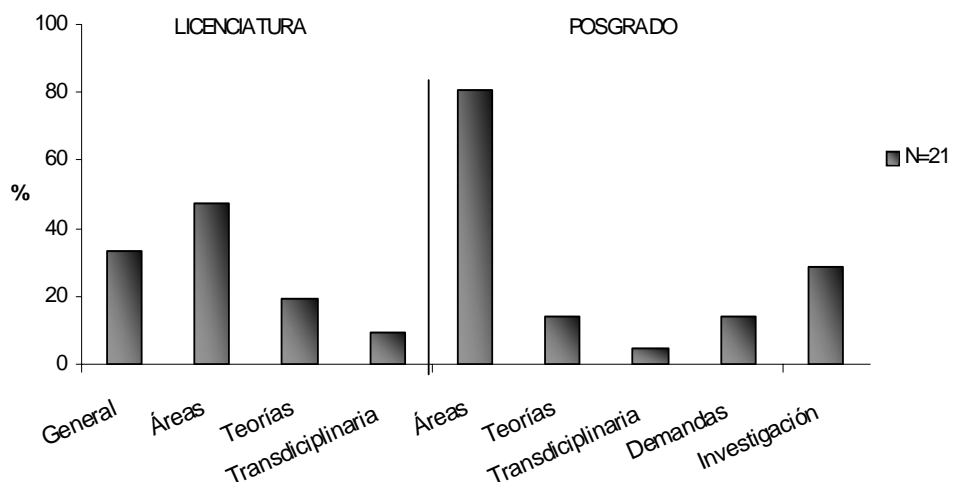


Fig. 24 Dirección de la formación en licenciatura y el posgrado

La figura 24 muestra la dirección que los estudios de posgrado y pregrado deberían tener, en opinión de los profesores, en este sentido, la especialización por áreas en los estudios de posgrado y pregrado, ocupan los mayores porcentajes, 81% y 48%, respectivamente. Dentro del posgrado, la formación por teorías y demandas del mercado, están representadas por el 14% cada una; la investigación por su parte es la segunda con mayor porcentaje dentro de los estudios de posgrado, 29%. Finalmente, para la dirección de la formación en licenciatura, la categoría de general, presenta también un porcentaje importante, 33%.

Psicología como disciplina

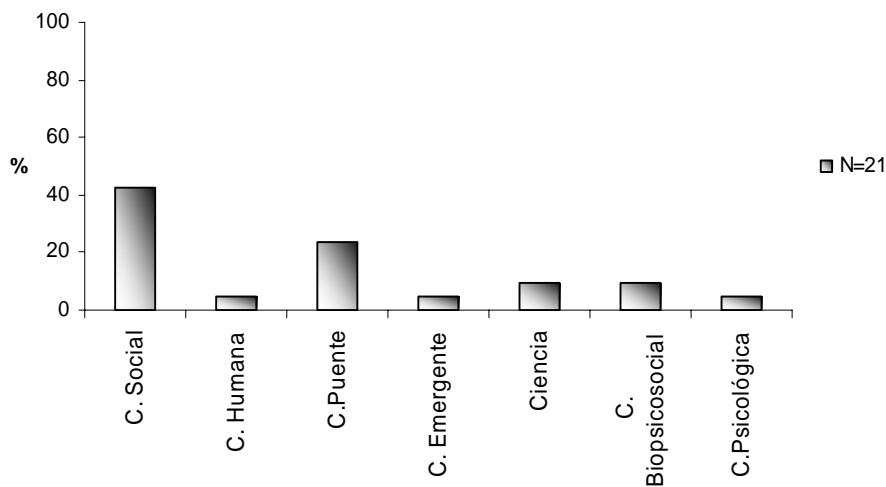


Fig. 25 Psicología como disciplina

Objeto de estudio de la Psicología

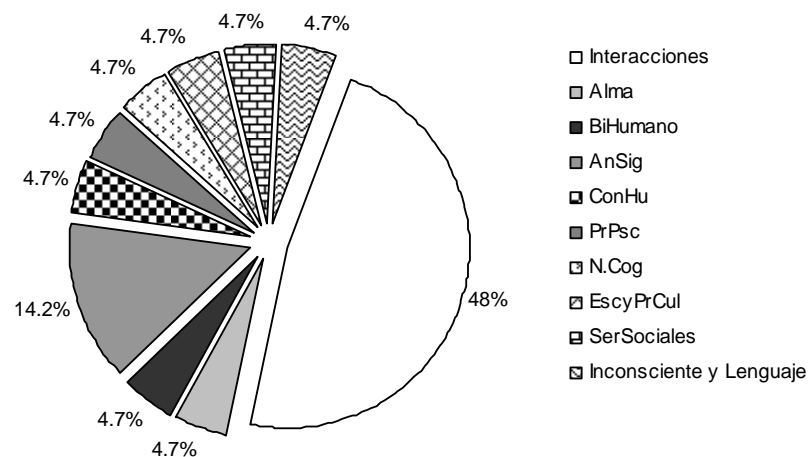


Fig. 26 Objeto de estudio de la Psicología

Las figuras 25 y 26 muestran las diferentes opiniones que los profesores refieren con respecto a la psicología como disciplina, de igual manera el objeto de estudio que consideran es el de la psicología.

Ahora bien, el 43% de los profesores indican que la psicología como disciplina es una ciencia social, le sigue la categoría de ciencia puente con un poco más del doble del porcentaje anterior. De manera general es posible señalar que los porcentajes no rebasan el 10%, muestra de ello son las categorías de, ciencia y ciencia biopsicosocial; del mismo modo, pero con un porcentaje mucho menor hacen su aparición las categorías de ciencia humana; ciencia emergente y ciencia psicológica, con un porcentaje del 5%, respectivamente.

Un dato interesante es el referido al objeto de estudio, ya que la opinión de los profesores como es posible observarse es muy variado, sin embargo la categoría de interacciones, que hace referencia a las acciones del individuo en relación con su medio ambiente y la categoría de análisis de significados, la cual corresponde a los significados que cada uno de los individuos le da a sus prácticas para dar cuenta de ellas, ocupan los mayores porcentajes, aunque la primera domina con un porcentaje mucho mayor (47%). En el mismo lugar quedan las categorías restantes, pues todas ellas presentan el mismo porcentaje, 5%.

En términos generales, el área para el ejercicio profesional de acuerdo a los profesores entrevistados resulta ser la clínica, ya que rebasa a las demás áreas propuestas con un porcentaje bastante significativo. En cuanto a la dirección que debería seguir un posgrado y licenciatura, la mayoría de los profesores señalan que para ambas ésta debería ser por áreas. Ahora bien, en cuanto a la psicología como disciplina y su objeto de estudio resulta muy impresionante e interesante observar que hay tantas opiniones con respecto a ello, y que en general no hay un consenso o una verdad única, pues cada maestro tiene sus propios principios con respecto a ello.

Discusión

El objetivo del presente proyecto de investigación fue mostrar, analizar y reflexionar acerca del perfil docente de los profesores de Psicología Iztacala de la primera generación (1975-1985).

A partir del análisis de los resultados, los datos serán discutidos en función de los cuatro ejes temáticos que se plantearon en este proyecto: docencia, escolarización, plan de estudios y disciplina.

Escolaridad

De acuerdo con esta categoría, los estudios de posgrado hacen su aparición, por lo que es posible observar que la mayoría de los profesores entrevistados tienen estudios de posgrado (maestría 79% y doctorado 57%). De lo antes referido se deriva un aspecto muy interesante, pues la gran mayoría de los profesores entrevistados obtuvieron su grado de maestría a partir de los años noventa y dos de ellos a partir del año 2000. Lo anterior podría deberse a que al llegar los noventa, arriban los sistemas de diferenciación salarial a través de evaluaciones periódicas (Gil, 2000). Otro dato también relevante, es que dos de los profesores con más años de antigüedad (30 y 29 años) obtuvieron su grado de maestría en los años ochentas en plena etapa de crisis financiera. Al respecto Gil (2000) señala que la decisión de los profesores de tener estudios de posgrado tiene que ver con los valores internos a su afiliación disciplinaria y con valores extrainstitucionales favorables para su desempeño. Finalmente otro dato que llama la atención es el referente a que el grado de doctor para esta muestra en particular se ha obtenido a partir del año 2000, lo cual no coincide con la investigación hecha por Gil (2000) en donde el 48% de su población de académicos con grado de doctor, lo obtuvo en los años '80. Quizá los resultados de Gil difieren de los obtenidos en éste proyecto, debido a que la muestra tomada por el autor dista mucho de la muestra de esta investigación, pues fue mucho más amplia no sólo en cuanto a número, sino a ubicación geográfica.

En respuesta a este fenómeno, puede decirse que no pudo ser debido a la falta de programas de apoyo a la formación. Como posible explicación, quizá para los profesores de este proyecto de investigación, la obtención del grado de doctor, no representaba demasiado hasta hace poco.

Otro elemento que tiene que ver con lo antes citado es el concerniente a la promoción académica, pues más del ochenta por ciento de los profesores pertenece a la categoría de titular, y sólo un poco menos a la categoría de asociado, esto probablemente se debe a lo señalado por Villa (2001) quien explica que en las décadas de los años sesenta y setenta no parecía importante promoverse, no obstante, es a partir de las políticas orientadas a promover la productividad, la diferenciación salarial y el reconocimiento al desempeño que los profesores se interesaron en ser promovidos.

Docencia

Respecto a la docencia, es preciso comentar bajo qué circunstancias se presentó el ingreso de los profesores a la docencia de esta generación (1975-1985), en este sentido fue posible comprobar que en la mayoría de los casos la elección por la docencia se vio permeada por y en el contexto de la expansión acelerada, pues como lo señalaron más de la mitad de los entrevistados, ingresaron a la academia por oportunidad y antes de terminar sus estudios de pregrado. Estos datos, se encuentran en concordancia con los obtenidos por Gil (1994) y Villa (2001) quienes afirman que el periodo en el que hubo un gran incremento en la contratación de profesores fue entre los años 1970 y 1985, años que se relacionan con la etapa de expansión acelerada. Lo anterior, también me permite pensar en la gran posibilidad de que los profesores pertenecientes a este proyecto, hayan ingresado a la docencia a una edad temprana, debido a que como ya se mencionaba, el mayor conjunto se incorporó a la docencia antes de concluir sus estudios de licenciatura. Al respecto Grediaga (2004; citado en Hickman, Cabrera y Mares, s/f en prensa) refiere que la edad promedio de ingreso de los profesores a la docencia antes del año de 1985, era de 26.3 años, edad que a partir del año 1996 se ha incrementado a 32.4 años. Ahora bien, ya se mencionaba que la mayoría de los profesores declaraba que su ingreso se vio marcado por la oportunidad, sin embargo algunos otros profesores, comentaron que su ingreso más bien se debió al gusto por la docencia en sí misma, dicha respuesta me hace reflexionar en dos posibilidades, la primera de ellas es que dicho gusto se desarrolló a partir de las representaciones sociales que a mediados del siglo XX se tenía de los docentes, es decir, los profesores son considerados como personas limpias, pulcras, preparadas y cultas (Ayala, 2007). O bien por el interés en las actividades propias de la academia y lo que ello conlleva, es decir, el pertenecer a una institución y a un grupo de referencia y

sentirse parte de él, lo cual se desarrolla antes (durante las clases como alumno) y durante el oficio académico. Hasta ahora lo que se ha señalado coincide con Villa (2001) quien sostiene que la incorporación a la docencia además de haberse dado a causa de la demanda, también se dio por estrategias personales (tener empleo) e institucionales orientadas a su formación. En todo caso los dos tipos de respuesta constituyen una posibilidad de incorporarse a la docencia.

Otro dato interesante que los resultados de este proyecto arrojó, fue el referente al porcentaje de profesores que realiza actividades paralelas a las de docencia (64%), es importante resaltar que este porcentaje de profesores ingresaron a la docencia antes de terminar sus estudios de pregrado; lo anterior coincide con los resultados encontrados por Gil (1994; citado en Hickman, Cabrera y Mares, s/f en prensa) quien señala que la mayoría de los profesores fueron contratados en la modalidad de tiempo parcial lo que les permitía combinar su oficio con otras actividades, no obstante, es importante aclarar, que hoy en día dicho porcentaje de profesores (64%) pertenecientes a este proyecto, se encuentren contratados en otra modalidad (ej. tiempo completo), pero aún siguen llevando a cabo un trabajo paralelo. Asimismo, un buen porcentaje de los profesores entrevistados que ingresaron a la academia inmediatamente después de terminar la licenciatura, también combinaban la docencia con otro tipo de actividades (57%). Lo anterior probablemente tiene que ver con lo indicado por Villa (2001) quien señala que los jóvenes profesores iniciaban su trayecto académico en las categorías más bajas de la jerarquía académica, como ayudantes de profesor, de investigador o como becarios, y sólo en algunas ocasiones como profesor de asignatura. En este sentido, es posible pensar en que la paga era de acuerdo al tipo de trabajo y al tiempo que se le dedicaba, lo cual probablemente propició que los novatos buscaran otros medios para sobrevivir.

Ahora bien, un dato que no podemos dejar de lado es el relacionado con los profesores que sólo han ejercido la docencia y no se han insertado en otros campos laborales, pues considero que el porcentaje no es poco significativo (en promedio 28.6%). De acuerdo con lo anterior podríamos suponer que la identificación con el “ser maestro” permitió que no necesitarán buscar otros campos de inserción, o bien, por las oportunidades que a lo largo de su vida académica se le han presentado y que obviamente han girado en torno a puestos como académico. A este respecto Covarrubias (2003), argumenta que en primer lugar hay que tener en cuenta el contexto en el que se constituyó este cuerpo académico (1975-1985), ya que como sabemos la apertura de oportunidades laborales

en las escuelas de nivel superior, fue debido a la masificación y sobreoferta de plazas, lo cual generó también que los jóvenes profesores no buscaran otros espacios de trabajo, conformando así una visión muy limitada de los espacios ocupacionales de la Psicología, es decir, “la inmersión en una cultura académica, y un escaso contacto con los problemas y necesidades de la práctica profesional o alejada de los intercambios de experiencias que se viven en los escenarios de trabajo..., genera un conocimiento impreciso y vago de los quehaceres y demandas específicas que corresponden a la profesión” (p. 302).

Otro punto que se deriva de lo antes citado, es la suficiencia o no, en la formación que les brindaron los estudios de licenciatura para ejercer el rol de profesor; y es que si bien es cierto que aunque a diario se tiene contacto con los profesores, con su manera de comportarse frente a un grupo, con la forma en que dirige su clase y con las bases que rigen su evaluación, no se equipara con la nula o muy poca experiencia personal que los profesores de esta generación tenían cuando se incorporaron a la docencia, sobre todo aquellos que lo hicieron antes de terminar sus estudios de pregrado. Así lo confirman los datos derivados de este proyecto de investigación, pues más del 60% de los profesores consideraron que sus estudios de pregrado no les fueron suficientes para ejercer el oficio académico. Bajo esta misma línea los datos de Gil (1994; citado en Hickman, Cabrera y Mares, s/f en prensa) coinciden con los encontrados en nuestra investigación, pues él señala que el 60% de los profesores no tenían ninguna experiencia en la docencia, al mismo tiempo tampoco tenían un profesor que les brindara apoyo (71%), es así que las actividades docentes fueron llevadas a cabo bajo su exclusiva responsabilidad. En el estudio de Villa (2001) la autora asegura que los jóvenes profesores recién insertos, sí contaban con el apoyo y dirección de un profesor con experiencia; no obstante, uno de los testimonios de dicho estudio, señaló que el ser docente se aprende con la práctica, enfrentando problemas concretos, asimismo señaló que nadie forma como maestro, es más bien un esfuerzo personal. De acuerdo con esto, es posible indicar que aunque se tenga la fortuna de ser guiado por alguien con más experiencia, la verdadera práctica y experiencia no se adquiere a menos que se entable contacto con una situación real de enseñanza.

En lo que respecta a las estrategias pedagógicas que los profesores siguen en sus cursos, se encontró que la mayoría de los profesores utilizan propuestas del plan de estudios original, como lo son, los seminarios, exposiciones, tutorías, conferencias y exámenes.

Lo antes indicado puede tener sentido en la medida en que los profesores de esta generación se sujetaron totalmente a lo que el plan indicaba, o bien, a la experiencia personal, que vivieron como alumnos, es decir, aplicando los mismos principios que sus profesores utilizaron con ellos. No obstante, algunos profesores han decidido utilizar algunas otras estrategias pedagógicas más recientes como lo son, los grupos de discusión (incluye debates y técnicas grupales de reflexión) y técnicas (incluye elementos visuales, diagramas y recursos tecnológicos). Esto último seguramente se ha dado pues las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cobran cada vez mayor importancia en el mundo globalizado en el que vivimos, lo que significa un reto más para el profesor (Góngora, 2007), pues además de que él mismo debe aprender a utilizarlos, también tiene que modificar o insertar nuevas estrategias y ajustarse a ellas.

Con respecto al punto antes señalado (estrategias pedagógicas), Covarrubias (2003) sugiere algo muy interesante, en relación con la concepción o adscripción epistemológica que los profesores de psicología-Iztacala poseen, pues indica que el hecho de que un profesor se encuentre identificado con una determinada corriente psicológica, no indica solamente que tiene una determinada postura, sino que además tiene una idea muy particular de concebir a la educación y luego entonces, esto se ve proyectado en la práctica pedagógica. Esto mismo coincide con lo encontrado por Cepeda y Moreno (1998) y Monroy (1998) pues señalan que la manera en que el profesor realiza su práctica docente pudiera estar relacionada con su orientación teórica.

Lo anterior, también tiene que ver con las habilidades y competencias que los profesores conciben como pertinentes para un posterior ejercicio de la profesión, en este caso particular las habilidades y competencias que sobresalieron fueron las profesionales, metodológicas, de razonamiento y axiológicas. Al respecto Covarrubias (2003) señala que las posturas epistemológicas también tienen que ver con las nociones o representaciones que los profesores tiene sobre el aprendizaje, así como con las apreciaciones que tienen sobre los contenidos y lo que se consideran o no valioso, lo cual los llevará a determinar o a seleccionar determinados elementos, a dar más peso a unos que a otros y a elegir determinadas estrategias de enseñanza; lo cual repercutirá directamente en los procesos de evaluación.

Con base en lo antes reseñado, considero que también podría relacionarse con la opinión que los profesores entrevistados pertenecientes al área básica tienen con respecto a la formación que ellos brindan para el posterior desempeño en el área aplicada y también,

con la opinión que los profesores del área aplicada tienen de la formación que sus alumnos reciben de parte de los profesores del área básica, y es que si tomamos en cuenta que el porcentaje se encuentra mayormente repartido en la categoría de respuesta de “depende del maestro”, nos podría sugerir que la formación que se nos da de los alumnos, se encuentra delimitada en gran parte por lo que los maestros consideran importante, para el posterior desempeño en el campo laboral.

Ahora bien, quisiera retomar un poco una de las categorías con mayor porcentaje (38%) elegida por los profesores, en relación con las habilidades y competencias, la cual es la relacionada con la competencia axiológica, pues sin temor a equivocarme durante mi formación, muy pocas fueron las ocasiones en que se mencionó algo acerca de la ética, el compromiso, la empatía, etc., para ser más específica en donde se aludió la palabra ética, fueron en las clases de Métodos cuantitativos y en las de Educación especial y Rehabilitación, sin embargo, es mi experiencia personal e independientemente de ello, me parece positivo que los profesores tengan en cuenta este rubro, pues sin duda es parte elemental de la Psicología y de muchas otras disciplinas. A este respecto, Aguirre y Díaz-Barriga (2007) indican que el papel que juega la ética profesional en la formación de estudiantes universitarios ha recuperado gran importancia, debido a la política educativa tanto internacional como nacional, así como por las exigencias sociales.

Ahora bien, en cuanto a las ventajas y desventajas que ofrece el oficio docente, se tiene que el 100% de los profesores opinaron que la actualización es la mayor ventaja, pues año con año se empapan de contenidos y nuevos temas que le atañen a la Psicología, derivado de ello podemos pensar cuáles son los alcances de esta actualización, es decir, son sólo a nivel personal (estudios de posgrado, asistencia a conferencias, simposium, coloquios, congresos, etc.) o se proyectan a lo que se imparte en clase, o en la antigüedad de las referencias que se sugieren para que el alumnado que las lea pueda integrarse a ese mundo de novedades y descubrimientos.

Otro aspecto que se deriva de esta investigación es el correspondiente a la evaluación del profesor, pues como se ha visto con la creación de organismos como SUPERA Y PROMEP, los profesores se encuentran bajo una supervisión y mecánica de evaluación que difícilmente pueden evadir. No obstante, todos los profesores entrevistados coincidieron con la idea de que el desempeño docente debe evaluarse a través de las estrategias y herramientas que utiliza en clase, en cuanto a la formación y contenidos,

aspectos éticos y formales (asistencia, puntualidad y cumplimiento) y con base en los alumnos. De acuerdo con lo anterior, podemos en primer lugar observar que los profesores reconocen la importancia y utilidad de la evaluación, pues como lo señala Ramírez (2007) la evaluación ha constituido un excelente instrumento para establecer una serie de prácticas control sobre la actividad docente. Y en segundo lugar se observa la cabida que le dan al estudiante como evaluador de su actividad dentro de la academia, pues como lo señala Girón, Jurado y Urbina (1989) y Guzmán y Pimentel (2007) los estudiantes se han convertido en una excelente fuente de información sobre la actuación docente, ya que son evaluadores serios y maduros que distinguen claramente entre un buen profesor y uno que no lo es.

Plan de estudios

La tercera categoría, brinda un punto de análisis bastante complejo pues la diversidad de opiniones que se derivaron con respecto a lo recuperado y propuesto del plan de estudios original (1976), difícilmente pudieron agruparse, debido a los intereses y puntos de vista de cada profesor. Del mismo modo, dichas opiniones corren de un polo a otro, ejemplo de ello es el porcentaje de profesores (5%) que refirió que recuperaría todo del plan original y otro porcentaje (5%) que no recuperaría nada. Probablemente esto pueda aclararse con lo señalado por Covarrubias (2003) quien explica que durante la puesta en marcha del nuevo plan de estudios los profesores incluso los mismo alumnos se comprometieron, entusiasmaron y unieron esfuerzos para sacar adelante este nuevo reto, con la finalidad de lograr su inserción e institucionalización del plan de estudios, en este sentido, es posible hablar de que fue una época en donde a pesar de las carencias y dificultades, el apoyo y unión que habían entre profesores permitió que la carga de trabajo se hiciera menos pesada. No obstante a partir de año 1978 con el egreso de la primera generación se evaluaron los pros y los contras del plan los cuales se recibieron con optimismo, pues era lo que se había previsto (alumnos sin repertorios idóneos y la falta de profesores formados en el marco teórico-metodológico del Análisis Experimental de la Conducta), pero aunado a ello comenzaron a sentirse las primeras inconformidades con respecto al nuevo currículum, las cuales giraban en torno al enfoque conductista y a su sistema teórico-metodológico, pues de acuerdo con los profesores este sistema no satisfacía el trabajo en las comunidades y en el ámbito social, lo cual intentó solucionarse, sin embargo, lejos de

lograrlo se crearon una serie de conflictos que hasta ahora no han podido ser resueltos. Es así, que también esta desorganización se observa a la hora en que algunos de los profesores programan sus cursos, pues cada uno de ellos o cada área, según como quiera verse imparte contenidos con base en lo que ellos consideran apropiado.

Disciplina

La cuarta y última categoría, también denota una amplia gama de posibilidades, sobre todo en cuanto a la Psicología como disciplina y a su objeto de estudio, esto considero también se relaciona con lo antes señalado, pues la inconformidad que se observa en cuanto a su marco original, deriva de los distintos paradigmas o enfoques que los profesores consideran el más adecuado para dar respuesta a los problemas sociales, lo cual también recae en la concepción que tienen de la Psicología como disciplina y en su objeto de estudio. Al respecto Covarrubias (2003) menciona que “la diversidad y fragmentación epistemológica...que caracteriza a la psicología....., queda manifiesta en la misma..... multiplicidad de representaciones y apropiaciones que sobre la psicología como... disciplina manifiestan los profesores que participan en una misma práctica curricular” (p. 170).

El campo de los académicos es sin duda un campo bastante extenso y complejo que difícilmente puede estudiarse en su totalidad; no obstante la cantidad de investigaciones y trabajos que se han efectuado al respecto han aportado elementos importantes e invaluable, que han permitido un acercamiento a esos actores sociales caracterizados por su camaleónica identidad y trayectorias ausentes de pasividad. Seres que han tenido que enfrentar los duros cambios contextuales y las adversidades que traen consigo, para poder permanecer en un ámbito, el cual les ha dado, si no todo, mucho, no sólo a sus vidas personales, sino también a sus vidas académicas.

Un escenario que nos brindó la posibilidad de entrever todo esto fue la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, pues se encuentra conformada por una planta docente, como hemos visto hasta ahora, bombardeada por una gama de cambios a nivel político, social y educativo bastante fuerte que evidentemente ha conformado en gran parte la identidad de cada profesor. De manera más específica, los profesores con más años de antigüedad se han visto sometidos, por llamarlo de alguna manera a condiciones muy heterogéneas, pues en primer lugar su incorporación a la docencia se dio relativamente

de manera sencilla, y digo relativamente porque su inexperiencia seguramente les causó cierta dificultad al momento de hacerse cargo de un grupo, y posteriormente por tener que ajustarse a los años difíciles de los salarios caídos y hoy en día a los procesos de evaluación . Pero no menos sencillo fue su incorporación de los profesores que ingresaron en los años ochentas, pues con la etapa de crisis financiera que se vivía, ellos tuvieron que luchar por un lugar para poder insertarse al campo laboral.

Del mismo modo su movilidad académica, también se ha visto permeada por las políticas de evaluación, por el reconocimiento que implica tener un lugar en el espacio a los ojos de los demás, avanzar y actualizarse para un mejor rendimiento.

Otro elemento que considero fundamental, que ha determinado en gran parte su perfil e identidad de cada profesor es el proceso por el que ha pasado el plan de estudios, pues debido a su inconclusa solución, los profesores han tenido que “crear y establecer sus propias estrategias y modos de impartir sus cursos”, con base en sus orientaciones epistemológicas, mismas que se han creado a partir de su trayectoria académica, la cual incluye estudios de maestría y doctorado, antigüedad institucional, valores personales, grupo de referencia, etc.).

Comentarios finales

El presente proyecto de investigación permite reconocer y presenciar la diversidad de trayectorias académicas que se han renovado y reconfigurado a través del andar por los distintos escenarios históricos. En este sentido, es posible hablar de un perfil lleno de matices, pues aunque es una generación que en ingresó a la docencia bajo condiciones muy similares, la dirección que le han dado a su vida académica ha sido distinta, en la medida en que se han identificado con una corriente epistemológica y en cuanto a su movilización escolar, ya que cada uno de ellos de acuerdo con sus intereses y afectos ha seleccionado un campo de estudio e institución particular para dar a su formación un rumbo específico. Lo antes indicado, puede comprobarse con los datos obtenidos a través de la entrevista realizada a la muestra de profesores, ya que la diversidad de maestrías y doctorados corre de un polo a otro. Del mismo modo, las instituciones en que dichos posgrados se han estudiado, no se reducen a la propia institución en la que se estudio la licenciatura, sino a otros establecimientos como lo es el Instituto Politécnico Nacional, Universidad Iberoamericana, Universidad de Anáhuac, ENAH, Universidad Pedagógica Nacional, etc.

Lo antes señalado, también ha permitido que cada uno de ellos elija sus métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de que sus alumnos adquieran los conocimientos que ellos consideran necesarios o suficientes para su posterior desempeño profesional. Esto último cobra mucha importancia, pues lo que ellos consideran importante y relevante se ha dado a través precisamente de su contacto y experiencia que han tenido desde sus estudios de pregrado como estudiantes, como docentes inexpertos, como docentes con bastantes años de experiencia, como estudiantes de posgrado, como docentes con grado de maestro o/y doctor, como integrante de un grupo de profesores y como parte de la misma institución a la que brinda sus servicios; es entonces que no podemos hablar de un perfil, sino de perfiles e identidades construidas sobre una disciplina multidimensional.

De acuerdo con lo anterior, conocer el perfil de los académicos iztacaltecas ha permitido no sólo conocer a los profesores en términos de porcentaje, si no a conocer sus actividades y analizar sus evoluciones, para dar cuenta de lo diverso y multifacético que puede ser cada profesor cuando se intenta dar cuenta de su actuar y de su hacer en relación con su vida académica. Asimismo, esta investigación permite que se medite de manera más real y objetiva acerca de la posible reconfiguración y renovación de las

estrategias de enseñanza-aprendizaje, al igual que del plan de estudios. Del mismo modo se ve refrendada la necesidad de impulsar a los profesores a seguir preparándose y elevar su nivel formativo.

Finalmente es preciso señalar que este proyecto de investigación abre las puertas a la reflexión no sólo acerca de estos profesores, sino de la propia institución a la que se pertenezca, pues como ya se vio, aunque las condiciones sean muy similares, los caminos son muy distintos.

Asimismo constituye un trabajo que sirve y servirá para las posteriores investigaciones, como base para emprender y resolver nuevas interrogantes.

Referencias

- Aguirre, M. y Díaz-Barriga, F. (2007). Principios y dilemas éticos reportados por estudiantes de psicología en el ejercicio de prácticas profesionales. *Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Ayala, S. (2007). La elección de la profesión docente. *Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Castañeda, S. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM. *Revista Perfiles Educativos*, 68, 9-15.
- Cepeda, M. y Moreno, D. (1988). Evaluación docente en la carrera de psicología de la ENEP Iztacala. Estudio exploratorio. *Ponencia presentada en el XVIII Coloquio de Investigación*, ENEP, Iztacala.
- Covarrubias, P.P. (2003). *Currículum, disciplina y profesión desde la perspectiva de los académicos de psicología Iztacala*. Tesis de doctorado en pedagogía. México: Facultad de Estudios Superiores –Iztacala.
- Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del Comportamiento*. México: McGrawHill.
- García, S. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 15-31.
- Gil, M. (2000b). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista electrónica de investigación Educativa*, 2(1). Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>.
- Gil, M. (2000a). Un siglo buscando doctores. *Revista electrónica de investigación Educativa*, 1(113). Recuperado en: http://redie.uabc.mx/vol_XXIX_no113/contenido-gil.html.

- Girón, B., Jurado, I., y Urbina, J. (1989). La evaluación del docente de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil. En J. Urbina (Ed.), *El psicólogo: Formación, ejercicio profesional y perspectiva* (pp. 217-236). México: UNAM
- Góngora, G. (2007). La importancia de las estrategias docentes en el uso de las nuevas tecnologías en la educación. Ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Hamui, M. (2007). El proceso de identidad en el rol académico. Ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Hickman, H., Cabrera, R. y Mares, G. (en prensa). *Trayectorias de los profesores de Psicología Iztacala. Un acercamiento a sus perfiles académicos.*
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill-Interamericana.
- Monroy, M. A. (1998). Las creencias docentes en profesores de la ENEP, Iztacala. Ponencia presentada en el *XVIII Coloquio de Investigación*, ENEP, Iztacala.
- Ramírez, A. (2007). Luz y sombra de la evaluación docente. Ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán
- Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. (1980). *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas
- Ribes, E. y Fernández, G. (1980). Innovación educativa en enseñanza superior, reflexión sobre una experiencia trunca. En E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López (Eds.), *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.
- Ribes, E. y Fernández, G. (1980). Diseño curricular y programa de formación de profesores. En E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López (Eds.), *La enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.
- Rodríguez, F., Sánchez, S. y Urteaga, E. (1997), ¿Cómo perciben los alumnos a sus profesores. Investigación educativa en México 1996-1997. Memorias del IV

Congreso de Investigación Educativa: Mérida, Consejo, Mexicano de Investigación Educativa/ Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Educación. Pp. 82-87.

Ulloa, L. (1998). Hechos, datos, eventos e hitos. En A. Furlán, L. Ulloa y Ávila, V. (Eds.), *Iztacala su tiempo y su gente*: México: UNAM.

Varela, M. (1989). La representación social que tienen los estudiantes de psicología de los profesores y de la institución educativa. En J. Urbina (Ed.), *El psicólogo: Formación, ejercicio profesional y perspectiva* (pp. 238-247). México: UNAM.

Villa, L. (2001). El mercado académico: la incorporación, al definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 63-77.

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. Nombramiento _____

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

3. Sus asignatura(s) son:

Teóricas

Aplicadas

Laboratorio

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

5. Horas dedicadas a la docencia _____

6. Horas dedicadas a la investigación _____

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

Preparación de material _____ hrs

Tutorías _____ hrs

Asesoría de tesis _____ hrs

Otras, mencione cuáles _____ hrs

ESCOLARIDAD

8. Licenciatura

Título obtenido _____

Institución que lo otorgó _____

Año de obtención _____

9. Especialidad y/o Diplomados

Título obtenido _____

Institución que lo otorgó _____

Año de obtención _____

10. Maestría

Título obtenido _____

Institución que lo otorgó _____

Año de obtención _____

11. Doctorado

Título obtenido _____

Institución que lo otorgó _____

Año de obtención _____

Si actualmente está cursando el doctorado. Año de ingreso _____

DOCENCIA

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

a. antes de terminar la licenciatura en el año _____

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

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

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

Ventajas y/o desventajas

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

Metodológicas

Teóricas

Prácticas

Éticas

Razonamiento

Teóricas/metodológicas

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

Si, porque

No, porque

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

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

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

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

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

Si [] No []

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

Si, por qué

No, por qué

Habilidades teóricas

Habilidades metodológicas

Habilidades prácticas

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

Si, en qué aspectos y por qué

No, por qué

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

Si [] no []

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

Si [] no []

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

exigente

amistoso

preocupado por los alumnos

barco

mantengo mi punto de vista

reflexivo

constructivo

remito a otros autores

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

Teóricas
Metodológicas
Razonamiento
Profesionales
Aplicadas
Generales
particulares

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

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

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

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

puede elegir más de una:

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

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

puede elegir más de una:

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

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

Conceptuales
Epistemológicas
Análisis
Síntesis
Históricas
Culturales
Escritura
Redacción
Metodológicas

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

Prácticas
Profesionales
Teóricas
Metodológicas
Éticas

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

Metodológicas
Investigación documental
Diseño
Construcción de preguntas
Análisis e interpretación

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

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

PLAN DE ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA IZTACALA

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

Si [] No []

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

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

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

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

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

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

DISCIPLINA

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

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