



Cómo dar clase individual a un grupo de alumnos

Julio Varela

Profesor Invitado en el Instituto de Neurociencias

Universidad de Guadalajara, México

Resumen

De manera breve expongo una crítica de la educación basada en competencias, de algunas deficiencias del profesorado, de la práctica educativa y de algunas características del alumno que, en conjunto, contravienen la formación académica de éste último. En consecuencia describo una alternativa de un curso universitario basándome en el interconductismo y en los procedimientos del discurso didáctico y de la mayéutica. La exposición de los elementos del curso la describo cronológicamente y dividida en siete secciones: aspectos formales; primer, segunda y tercer sesión; elaboración de reporte formal; exámenes; y sesión final. Presento algunos resultados que sugieren algunos beneficios en la formación académica del alumno y las conclusiones principales. Finalmente describo algunos aspectos para mejorar la práctica de este curso.

Palabras clave: *Interconductismo, discurso didáctico, mayéutica, modos lingüísticos.*

Abstract

I briefly demonstrate a critic of competency-based education involving some of the shortcomings of teachers, school practices and a few student characteristics that together, contravene the academic training of the latter. Consequently, I describe an alternative college course that is based on interbehaviorism and didactic discourse procedures and maieutics. I talk about the elements of the course in a chronological fashion divided into seven sections: formal aspects, first, second and third sessions, preparation of formal report, exams, and final session. I present some results that suggest some benefits in the student's academic background and the main conclusions. Additionally I describe some aspects to improve the practice of this course.

Keywords: *Interbehaviorism, didactic discourse, maieutics, linguistic modes.*

Los vicios e inercias de la educación tradicional son notables en todos los niveles escolares siendo algunos de sus efectos la formación de alumnos pasivos, que generalmente no reciben retroalimentación eficaz por parte de sus profesores, dependientes cada vez más de la tecnología y sin la existencia de criterios formativos por nivel o área de conocimiento. Aunque la problemática es muy compleja, en la primera parte describo de manera general algunos aspectos críticos del actual sistema educativo mexicano y después presento una alternativa que puede ayudar a la formación psicológica del alumno. En la tercera parte resumo algunos resultados que considero centrales y finalmente expongo las conclusiones centrales y delinearé cuatro acciones prospectivas.

El fantasma de la educación por competencias

Una reforma reciente que hemos sufrido todos los protagonistas de la educación es la llamada educación por competencias pero ¿realmente es benéfica y diferente a las reformas anteriores? Por el



desconcierto que existe, a pesar de esfuerzos de todos los que han estado involucrados, considero que no es benéfica ni es diferente. Dada la expresión para muestra basta un botón, considere lo siguiente.

Para Roca Casas (2007), “no existe una sola definición de competencia y menos vinculada al campo universitario donde, relativamente, aún se puede considerar como algo novedoso”. Por ello, el autor propone un modelo que permite superar los planes de estudio universitarios rígidos e inmovilistas y no propios de la época actual. Según Roca Casas, esto repercutirá en un replanteamiento continuo de la formación inicial para incorporar nuevos elementos de análisis y de necesidades formativas que requieren los distintos estudios de posgrado.

El hecho de que no exista una sola definición de competencia (incluso hasta la fecha, 2013) señalado por Roca Casas, es patente en ese mismo número de la *Revista de Educación y Desarrollo* (RED) que incluye otros artículos relacionados a la enseñanza por competencias y de los que realizo una descripción somera en los siguientes párrafos.

Por su parte, López López, Espinosa Hernández, Tapia Curiel, Mercado y Ramírez (2007) ilustran un modelo de evaluación de Competencias Profesionales Integradas (CPI) construido por ellos mismos y que “permite cubrir las expectativas del estudiante de cómo será evaluado además de aclarar lo que se espera respecto a su aprendizaje”. Los autores continúan describiendo que el modelo sirve para dirigir las formas de ejercer la práctica educativa, esto es, la interacción entre alumno, docente y contexto. Después de la revisión de la literatura, se percataron que se hacía referencia a los desempeños, evidencias, criterios, productos de aprendizaje, constructos, juicios y procesos, pero sin encontrar un modelo de evaluación que incluyera todos estos elementos. Por esto, los autores, según refieren, construyeron una visión holística e integral. En este modelo, el referente son los programas por competencias y la evaluación de todos los elementos señalados en la literatura del área. Un concepto central es la CPI y que según señalan es la “*Aptitud para manejar [sic] aportes de contenidos y teorías de otras unidades de aprendizaje y su relación con la Salud Pública, reflexionando y analizando las distintas versiones teóricas para la interpretación crítica en el análisis de una realidad concreta, a fin de realizar en espacio y tiempo determinados, un diagnóstico situacional estratégico de salud, identificando los componentes sociales y aplicando métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de mostrar una realidad concreta en salud y elaborar una propuesta de intervención con el fin de impactar en los problemas de salud detectados en la población.*” (p. 23).

Por otra parte, desde la teoría interconductual, Ibañez Bernal (2007) expone su proposición para la reformulación de los planes de estudio de seis licenciaturas inscritas en el campo de las ciencias sociales. A diferencia de los otros artículos que aparecen en ese número de la RED, en los cuales los autores sólo mencionan la teoría o principios en los que se basan, Ibañez Bernal expone su modelo teórico de la psicología y después afirma que si ser “*competente significa ser capaz de desempeñarse con efectividad y responsabilidad ante los problemas, podemos entonces decir que el propósito de la educación superior es formar individuos competentes*”. Por eso, las competencias “*se refieren a la capacidad de hacer*”, y esto significa para Ibañez, el resolver con efectividad problemas concretos de índole social. Así, plantea la concepción de competencias generales y específicas mismas que a su vez, se dividen en *discursivas* e *instrumentales*. Las primeras están relacionadas a distintas interacciones lingüísticas y las segundas especifican el empleo de herramientas, procedimientos y técnicas.

Por su parte, Pallarés (2007) se refiere a la evaluación de competencias y [itálicas del autor] comportamientos asociados. Como es obvio, dicha declaración *incluyente*, claramente indica una disociación de la competencia y del comportamiento. De acuerdo a la lógica, la afirmación de Pallarés implica que la competencia *no* es comportamiento y que éste *no* es competencia. Me pregunto: ¿Se puede ser competente sin comportarse?

Siguiendo con el concierto del desconcierto, Cuevas Álvarez, Pérez García y González Gutiérrez (2007) detallan las principales fases del desarrollo de planes de estudio por competencias profesionales



desde su surgimiento en 1998 hasta el 2007. Una característica notable de esta obra es que los autores definen que “El concepto de competencias profesionales integradas adoptado en el CUCS, contiene el enfoque holístico y constructorista, ya que articula los conocimientos científicos disciplinares, los comportamientos socioafectivos, los psicomotrices y sensoriales, permitiendo estructurar atributos y tareas propias para la inserción de los egresados al mercado laboral”. Más adelante, sin explicar por qué ni cómo se relaciona lo anterior, el concepto de competencia es redefinido por dichos autores como:

“una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño de acciones profesionales, en donde el profesional pone en juego juicios de valor ante determinada situación específica; asimismo, la cultura y el contexto son predominantes para el desarrollo holístico de la práctica profesional” (p. 68).

Equivocadamente, en el mismo número, en términos coloquiales y no psicológicos, Sarramona (2007) opina en una entrevista que competencia es “sinónimo de competitividad, de capacidad, etc” (p. 74) y continúa diciendo que “En definitiva (aunque suene tautológico), plantear una enseñanza en base a competencias, no es otra cosa que pedir que los egresados sean competentes.” (p. 74), lo cual aparentemente es similar a lo que expone Ibáñez Bernal pero entre ambas afirmaciones hay un precipicio epistemológico y teórico. Sarramona continúa diciendo que “Se vuelve a poner el énfasis en los objetivos pero no en el estilo pasado conductista, sino como capacidades para resolver situaciones complejas.” (p. 75). El atrevimiento de Sarramona no termina aquí pues declara que “Si nos limitamos a la tradición estrictamente conductista, las competencias serían prácticamente un sinónimo de las habilidades, del simple saber hacer cosas. El concepto de competencia más completo que actualmente se maneja [sic], en el marco de las teorías psicológicas y del aprendizaje de corte constructivista, se refiere a la competencia como una capacidad de resolver problemas complejos, que además no se agota en sí misma, sino que tiene un carácter dinámico, lo que quiere decir que nunca se logra dominar perfectamente, que nunca se alcanza a conseguir en su máximo nivel, sino que implica un proceso de evolución, por lo que las competencias se van perfeccionando a lo largo de la vida.” (p. 75). Entonces, siguiendo la lógica de Sarramona, puedo concluir que nunca se es competente, competitivo ni capaz, y supongo, Sarramona se autoincluye.

Al considerar, las seis definiciones anteriores, éstas se pueden clasificar en dos categorías: no psicológicas y psicológica (Ibáñez Bernal). Las primeras no pertenecen al ámbito de la psicología pues los modelos holísticos, integrales o sistémicos no definen qué es lo psicológico, simplemente asumen que eso existe y está incluido en su modelo. Esta proposición no tiene sentido alguno y de ninguna forma contribuye al desarrollo de la psicología. Además las definiciones se caracterizan entre otros elementos por el uso indiscriminado de metáforas¹, disociaciones confusas y cambiantes, sólo enuncian el respaldo teórico sin exponerlo (creo que asumen que cualquier lector está versado en ello), y sin describir cuál es la lógica que vincula dicho marco teórico con lo psicológico de la educación. Tomemos en cuenta estas definiciones no psicológicas, ¿Alguien -sea profesor, alumno, padre de familia, autoridad- puede distinguir entre las prácticas de un profesor cuya enseñanza se basa en la educación basada en las competencias y las actividades de un profesor cuya enseñanza no se fundamente en dicho tipo de educación? Estoy seguro de que la respuesta a esta pregunta es: No, no se pueden distinguir. Con esta base, argumento que lo único que ha cambiado es el discurso de las autoridades, docentes y alumnos pero las prácticas educativas siguen siendo las que se empleaban antes de la moda empresarial -extraacadémica- de la educación basada en las competencias. Estamos ante el mismo fenómeno ocurrido en los 70 cuando, por criterios empresariales se experimentó la educación basada en objetivos conductuales. Sarramona desconoce la historia y por ello está condenado a repetirla.

¹ Con este término me refiero genérica, pero indebidamente, tanto a la metáfora como a la analogía, sinécdoque y metonimia. Se hace con propósito de abreviar.



Profesorado

El profesorado tradicionalmente ha sido entrenado para el uso de técnicas didácticas en lugar de las técnicas necesarias para lograr el aprendizaje de sus alumnos. Esto puede verse, por ejemplo, en las publicaciones de Zarzar Charur (1986, 2001) y a pesar de que otras de sus obras (2003, 2004, 2005; Zarzar Charur, Bazán y Ramírez 1990) están aparentemente relacionadas con el aprendizaje, su perspectiva epistemológica y teórica es insuficiente y errónea para explicar qué es lo psicológico. En consecuencia, también es insuficiente el tipo de entrenamiento que propone. Entre muchos problemas, esta primacía de la didáctica ha derivado en la elaboración de programas de estudio cuyo vasto y enciclopédico contenido se basa en lo que el profesor sabe y en el tiempo de exposición por parte del mismo, no en el tiempo que el alumno necesita para aprender. Algunos resultados de esto pueden verse en los exámenes de PISA, Enlace, *College Board* y otros similares. Dichas evaluaciones miden directamente los conocimientos de los alumnos pero indirectamente muestran que la acción didáctica de los docentes es ineficaz, por donde quiera que se la analice.

Pretendidamente el sistema educativo básico, mexicano forma a sus docentes para que éstos enseñen supuestamente a sus alumnos a leer y escribir. Sin embargo, lo que está a la vista es que los alumnos, desde la educación básica, aprenden a sonar grafos (traducir a sonidos las grafías) y a dibujar letras, no aprenden ninguna de las competencias de la lectura y la escritura. En consecuencia, recientemente la Secretaría de Educación Pública ha puesto a disposición los estándares (sin que se haga explícita la teoría y metodología en que se basó) que establecen el número de palabras por minuto que se espera que los alumnos de educación básica puedan leer en voz alta al terminar el grado escolar que cursan. Los estándares son:

Nivel	Grado	Palabras leídas por minuto
Primaria	1°	35 a 59
	2°	60 a 84
	3°	85 a 99
	4°	100 a 114
	5°	115 a 124
	6°	125 a 134
Secundaria	1°	135 a 144
	2°	145 a 154
	3°	155 a 169

Con esto se ha hecho corresponsables a los padres de familia pidiéndoles que su hijo practique la lectura en casa. Un indicador importante es que los maestros, casi en general, no leen y mucho menos escriben. Si esto es así, ¿cómo podrán enseñar algo que ellos mismos no saben hacer? Si no escriben, la supuesta revisión de los escritos que piden a sus alumnos, es prácticamente inexistente. Esto lo he visto y escuchado en profesores incluso universitarios. Solicitar resúmenes, fichas, glosas, ensayos, monografías, reportes escritos, o cualquiera que sea el nombre que use el profesor, parece ser un mero trámite ya que el alumno hace como que escribe (selecciona-copia-pegar-imprime) y en una abrumadora mayoría de ocasiones, el profesor sólo los revisa en forma breve y evalúa administrativamente, al margen de criterios formativos.



Otro elemento importante es que en la educación básica (primaria y secundaria, que implican 9 años de escolaridad) en México, los profesores no requieren ni enseñan a sus alumnos a “tomar notas”. La práctica que existe en ambos niveles es el de la transcripción mediante dictado o copia de palabras. Acciones que no sirven de gran cosa. Es a partir de la educación preuniversitaria cuando repentinamente se empieza a recomendar la elaboración de resúmenes y notas. ¿Cómo lo hacen?, ¿Cuándo se les enseñó a hacerlo? Los profesores no forman esta competencia y en caso de que algún alumno pueda hacerlo, es meramente un caso fortuito, no un efecto del sistema, sea público o privado².

De esta forma, cuando los alumnos leen un material para estudiarlo, en tanto que no saben tomar notas, recurren al subrayado mismo que es indiferenciado, esto es, el grupo de palabras que se subraya es: el que se desconoce, el que incluye una definición, el que se cree importante, el que ya se sabe, entre otras posibilidades. En caso de que el alumno realice una segunda lectura, es posible que ahora vuelva a subrayar nuevos conjuntos de palabras. De esa forma, los textos quedan con múltiples palabras subrayadas con tintas de color distinto y esto no ayuda al estudiante a distinguir ninguno de los distintos aspectos por los cuales pudo haber subrayado diferentes grupos de palabras.³

La práctica escolar

El sistema de evaluación en tiempos relativamente modernos, incluyó los aspectos relativos a la asistencia, puntualidad, presentación de trabajos, participación individual o en equipo en clase lo cual aparentemente fue un avance dado que en la etapa anterior, influida por el intelectualismo, sólo se consideraba al conocimiento. Sin que los problemas de la evaluación se hayan resuelto, a partir de este año, 2013, en la educación básica mexicana dicha evaluación es preferentemente cualitativa y no determina si un alumno aprueba ya que *todos* los alumnos, del grado que sean, al finalizar el año escolar, pasan al siguiente grado y –en casos extremos–, deben tomar algunas clases que se suponen son remediales, lo cual no ocurre. Además la inteligente “reforma” actual se basa en cuatro notas: A, B, C y D. Adiós a las calificaciones numéricas. ¡Es más fácil asignar una letra! Existen profesores que no están de acuerdo pero finalmente, la única forma de reportar resultados es la oficial.

La formación de equipos es una “nueva” forma de proceder, basada supuestamente en el constructivismo que se ha puesto de moda en la educación, pero ¿En qué grado, escuela o quién le enseña al alumno qué hacer en un equipo? La prescripción de trabajar en equipo, desde mi perspectiva, es similar a la instrucción del profesor: “¡Pongan atención!” A nadie le enseñan qué se hace y cómo se logra poner atención. De igual forma a nadie se le enseña cómo se trabaja en equipo. Los profesores erróneamente suponen que eso es tan fácil que no necesita nada más que la instrucción: “¡Formen equipos!” Los vicios, simulaciones y prácticas erráticas que se aprenden a lo largo de muchos ciclos escolares, son múltiples.

Otro elemento, aparentemente de poco valor, es el contacto visual con el interlocutor. En las aulas de cualquier nivel escolar, se espera que cuando una persona habla, debe mirar a los ojos del interlocutor. El profesor, ante un grupo numeroso, lo hace aunque a veces evita mirar a los alumnos que tienen problemas de disciplina, son *dealers*, líderes del bullying, discapacitados o simplemente no responden rápida y correctamente, y además tienen puntuaciones bajas en los exámenes. ¿Cuando el alumno habla, el profesor demanda que se le vea a los ojos? Puede o no ocurrir, dependiendo de la clasificación que el profesor tenga del alumno y de la pregunta en particular. Obviamente el profesor sólo

² Una honrosa excepción puede verse en Macotela, S.†, Balderas, J. y Flores, R. (2010). Reelaboración de apuntes tomados en clase mediante el recurso del mapa del apunte. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1, 75-86.

³ El revisor de este trabajo agregó: “Se suelen utilizar sobre todo para ‘separar el trigo de la paja’ desde el punto de vista que lo no subrayado es ‘lo que no se va a preguntar’ y que suele ser el ‘envoltorio de lo importante’. El problema que tiene es que a veces es la explicación de lo subrayado, de forma que lo hace entendible. Pero dado que se fomenta la conducta de memorizar, pierde sentido.” Dado que puntualiza otra perspectiva, la adopto como parte de la exposición.



sabe los nombres de los alumnos que tienen un magnífico o deficiente aprovechamiento y también el de los indisciplinados y los de aquellos a los que quisiera expulsar de su salón ya que las circunstancias institucionales actuales no permiten su corrección.

Otra práctica, tolerada o requerida a veces por la misma institución escolar, es el uso de celulares, laptops y de presentaciones mediante el PP (Power Point), por parte del profesor y de los alumnos, para escalar supuestamente en la calidad de la educación asistida por tecnología. El uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) se parece más bien a un tic nervioso ya que si no se cuenta con ellas, las autoridades, profesores y alumnos se ponen nerviosos al no saber qué hacer. Relacionado a esto, la estrategia 9.2 del Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2007-2012) indica que: “*La intención es fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo, principalmente. Para ello se diseñarán acciones específicas dirigidas a robustecer la formación inicial y la capacitación continua del personal docente, estableciendo un mecanismo anual de rendición de cuentas sobre las áreas de capacitación de los maestros, por plantel escolar a niveles primaria, secundaria y educación media superior*”(p. 184). El Objetivo 11 de dicho plan señala que se deberá “*Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida*”. (PND, p. 187).

Sin embargo, después de los 10,000 millones de pesos invertidos en el rubro de tecnología escolar y creación de 150,000 empleos temporales (El Economista, 2009) en el pasado sexenio del PAN (Partido de Acción Nacional), además de los 10,000 millones de pesos gastados en los mismos rubros (léase *enciclopedia*) por el primer lamentable sexenio panista, ¿Alguien ve alguna mejora que no sea en los bolsillos de Billy Gates? La poca tecnología que se compró terminó como las flamantes camionetas de policía y de tránsito hacia los finales de ambos sexenios: como chatarra de plástico, baterías y demás componentes tóxicos que tienen dichos modernos equipos tecnológicos. La calidad de la educación sólo existe en los discursos oficiales.

Alumnos

Los alumnos-no-aprendices son sometidos, desde la educación básica, a la repetición de contenidos teniendo como único recurso la memorización (aprendizaje serial) que es apropiado sólo para una mínima parte de las actividades cotidianas de un niño o adolescente. *Non schollae sed vite discimus* (No aprendemos para la escuela sino para la vida) es una práctica inexistente en la educación básica mexicana y sus efectos, múltiples, convierten a los estudiantes en personas pasivas intraáulicamente. En el recreo y fuera de la escuela, estos seres pasivos son muy activos pero en general, sin estar bajo criterios formativos, se forman sólo ante criterios propios de la comunidad en la que viven y siendo mayoritaria la población de escasos o nulos recursos económicos, sus prácticas diarias se restringen a muy pocas circunstancias que favorezcan el desarrollo psicológico (lingüístico, en este caso). En el mejor de los casos, las prácticas favorecen un desarrollo psicológico *horizontal* (Varela y Quintana, 1995), lo cual da la apariencia de que las nuevas generaciones son más inteligentes que las anteriores, dada su habilidad en el empleo y acceso tecnológico pero éste invade impunemente a las nuevas generaciones. La escuela sólo es un centro ocupacional que se caracteriza por acciones repetitivas y aburridas que no contribuyen al desarrollo psicológico.

El aprendizaje serial tiene además la desventaja de tener efectos sólo a muy corto plazo. Poco tiempo después de un examen, los alumnos recuerdan poco o nada del contenido evaluado y esto mismo ocurre entre una clase y la próxima.

A esta planicie del desarrollo psicológico se agrega la casual “retroalimentación” que los profesores proporcionan a los alumnos de todos los niveles escolares además de que la temporalidad entre



el comportamiento del alumno y la retroalimentación proporcionada por el profesor (u otro agente o medio), transgrede gravemente su eficacia. Esto ocurre generalmente en las prácticas que incluyen la escritura, no así en la interacción entre compañeros ya que en ésta la retroalimentación es casi inmediata en la mayor parte de los casos. El problema de esto es que la ley de la supervivencia-cultural hace estragos en las personas que no reaccionan inmediatamente ante las burlas, atropellos, actos discriminatorios, agresión física, bullying, desprecio, humillación y demás circunstancias similares. La pasividad escolar se complejiza si también ocurre la pasividad social y los resultados pueden observarse en los altos índices de reprobación y deserción o bien, en estudiantes que tienen miedo o pánico de intervenir en clase y en situaciones que involucren a más de una persona desconocida. Estas “personalidades inhibidas” son abundantes y los efectos de dicha mala formación son duraderos en la mayoría de los casos. La institución escolar y sus equipos de especialistas difícilmente están en condiciones de hacer algo para que esto no ocurra.

Otro caballo del apocalipsis es la tecnología que aparenta ser de acceso popular pero que es una llave abierta de manera continua: celulares, computadoras, tv, internet y juegos son parte de la gran vía gracias a la cual Slim es el hombre más rico del mundo y éstas no son palabras menores. Dichos recursos tecnológicos forman parte de una tienda abierta las 24 horas que está llena de opciones que atentan contra el desarrollo psicológico de la persona. Algunas de éstas son: 1) brindan acciones repetitivas y vertiginosas, 2) requieren periodos atencionales muy breves (lo cual es incompatible con la atención que demanda el desarrollo psicológico), 3) inscritas en el aquí y ahora, 4) favorecen la “autoelección” que en realidad debe llamarse capricho, ser voluble, dependiente sólo del estado anímico, 5) reciben retroalimentación inmediata, 6) favorecen la poca tolerancia (contraria a la resistencia a la frustración), 7) facilitan el aislamiento social, 8) son concomitantes a problemas psicológicos como la torpeza motriz, TDAH y dislexia, o de salud como es la obesidad, epilepsia, tendinitis, alteraciones visuales y de la columna vertebral, 9) van contra el uso evolutivo del dedo oponible ya que éste se usa tecnológicamente para “arrastrar objetos virtuales” (una descripción detallada de estos problemas puede encontrarse en Varela, Ríos y Diez de Sollano, en prensa).

Y todo lo anterior ocurre sin la existencia de criterios formativos trátase de cualquier nivel escolar (por ejemplo: ¿Qué es lo que tiene que aprender un alumno de primaria comparado con uno de secundaria? Las respuestas que existen son sumamente vagas) o área de conocimiento (¿Qué aprende un egresado de astronomía, física, matemática, química, biología, psicología, etc.?). El plan de Bolonia supuestamente ha pretendido durante más de una década dar respuesta a esto en el nivel universitario al interior de la Comunidad Europea pero los confusos y abundantes resultados de los esfuerzos realizados, para mí son indicadores de que está muy distante su solución.

Ante este panorama y bajo las circunstancias económico-sociales y políticas de México, ¿Qué puede hacer un profesor en una asignatura de la licenciatura en psicología? En la siguiente parte expongo lo que para mí ha sido un ejercicio de educación alterna, sabiendo de antemano que ese curso por sí solo no modificará sustancialmente al estudiante pero es, digamos, el espacio en el que yo puedo contribuir, basado en la teoría interconductista de Kantor (1923-1924).

Alternativa

Varela (2006), basado en el interconductismo y en la mayéutica, reportó algunos de los resultados obtenidos durante ocho ciclos de dar clase en un recinto universitario. Después de esa publicación, en cada ciclo he probado, desechado e incluido diferentes elementos que ahora reporto, pero en esta ocasión hago una descripción más detallada y proporciono de manera explícita los principios teóricos bajo los cuales fundamento las actividades realizadas en estos siete años, con la participación de varios grupos de licenciatura, maestría y doctorado. Antes de iniciar debo enfatizar que cuando hablo de la educación



tradicional me refiero a todas las prácticas escolares ocurridas hasta nuestros días que no hayan sido fundamentadas en el interconductismo. Sé que ésta es una afirmación al estilo de Watson y posiblemente será objeto de alguna diatriba pero, si ésta ocurre, demostraré el por qué.

Un bien intencionado esfuerzo educativo para mejorar la educación se realizó en México en la década de los 70 cuando se empezaron a emplear los principios del ACA (Análisis Conductual Aplicado), derivados prematura y equivocadamente del AEC (Análisis Experimental de la Conducta) (ver: Varela, 1978). En ese entonces era posible dar clase basándose en los principios procedurales del ACA. Con el boom empresarial de la educación definida por objetivos, estando en el panorama de ese entonces el AEC, ambos elementos se casaron y la educación “se transformó” en conductista. Era interesantísimo ver cómo los psicoanalistas trataban de definir sus programas de estudio en términos de objetivos conductuales. Asesorados por los profesores Roberto Alvarado, Carlos Fernández y Jesús Ortega, Vivianne Gurría, Laura Ortega, Tere Acosta y yo intentábamos que lo logaran, al menos por escrito porque en clase, ellos hacían lo que siempre habían hecho, como ha ocurrido ante casi todas las reformas educativas al menos en México. Sin que hubiera cambios notables en el magisterio de todos los niveles escolares, hacia mediados de los 80, el conductismo fue declarado *muerto* por sus detractores que eran cientos de miles ya que entre ellos se encontraban los alumnos victimizados por el *chantaje* (reforzamiento), maestros, padres de familia, psicólogos, psicoanalistas y estudiosos de la educación pertenecientes a otras parroquias del saber para o acientífico.

Sin embargo, en los 70 vivimos como estudiantes experiencias que son memorables. Estando en segundo semestre de la licenciatura en el colegio de psicología perteneciente en ese entonces a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el grupo de estudiantes en el que yo participaba, le hicimos una gráfica de puntualidad a un joven profesor, Juan José Sánchez Sosa que vivía en la antigua Calzada de Tlalpan en el DF. Su clase iniciaba a las 7.00 am y las primeras veces llegó minutos más tarde (5, 10, 15, 20 o más). Alguien propuso que hiciéramos una gráfica de la hora a la que llegaba a cada clase. Puesta la gráfica al frente y al fondo del salón de clases, él llegó a modificar su conducta, llegando puntualmente después de pocas clases. Otro grupo de alumnos revoltosos, fueron más allá. Cuando Juan José estaba parado frente al grupo en el lado izquierdo del salón, todos le ponían atención pero conforme se desplazaba hacia la derecha, el grupo de revoltosos gradualmente iba dejando de mirarlo, aparentando falta de atención. Cuando Juan José estaba en el extremo derecho, la mayor parte de los alumnos no le ponía atención (como les debiera ocurrir siempre a los que están a la derecha). El resultado, inadvertido por Juan José, fue hacerlo permanecer en el ala izquierda. Cuando los alumnos se lo dijeron, ... no sé qué pasó pero debió ser divertido.

Los intentos de “aplicación” de los principios del AEC en la educación, realizados por maestros y alumnos fueron un primer ejercicio de fusionar la ciencia psicológica con el campo de la educación, además había antecedentes importantes como el *Head Star* (Jule Sugarman), *Psicodelia* y el *Contingency Captain* (Richard Malott), el análisis conductual en comunidades urbanas (Stephen Fawcett), y en la educación (Bijou and Baer, Reese and Lipsitt, entre muchos más). Pero hacia mediados de los 80, como dijo John Lennon: *The dream is over*.

La importancia del discurso didáctico y de la mayéutica

El discurso didáctico (Ryle, 1949), formalizado por Ribes y ejemplificado por Varela (2008) consiste de un conjunto de procedimientos que incluyen siete categorías de interacciones entre el agente enseñante y el aprendiz. Las categorías son las siguientes.

Variación instancial que consiste en la interacción entre novedosas y numerosas instancias de objetos de estímulo (OE) y el aprendiz, generándose nuevas funciones de estímulo-respuesta (fER) de



acuerdo a criterios parametrales y acorde a las observaciones que efectúa el agente enseñante *in situ*. Un buen ejemplo de su práctica y efecto puede verse en el trabajo doctoral de Silva Victoria (2012).

Apercibimiento de la consecuencia (mal llamado “retroalimentación”). Este aspecto ocurre simultáneamente al anterior conjunto de procedimientos. El agente enseñante, ante la interacción del aprendiz con la nueva instancia, le señala qué calidad tiene su respuesta. Esto se hace en el AEC mediante la declaración de “acierto” o “error”. La manera de hacerlo, de acuerdo a la mayéutica es mediante otra pregunta que facilite al aprendiz reflexionar (autoreferenciación) respecto a su respuesta y en relación a una nueva pregunta del agente enseñante. Estas dos formas de interacción entre el enseñante y el aprendiz son diferentes. La del AEC supone una interacción suplementaria pero en el caso de la mayéutica se espera al menos, la ocurrencia de una interacción autosuplementaria seguida de otra interacción entre el aprendiz y la nueva pregunta. Esto sugiere un caso de autoreferenciación.

Identificación de los elementos funcionales para la solución del problema. Después de varios ensayos con instancias novedosas, que conservan el mismo criterio unidimensional y uniparametral (color, forma, textura o ubicación, entre muchos otros posibles y pertenecientes a la misma dimensión), el enseñante puede proceder a presentar nuevas instancias pero ahora definidas unidimensional y biparametralmente (dos parámetros incluyentes, esto es: color y forma, color y textura, color y ubicación, etc.). Este procedimiento puede complejizarse de acuerdo a las fER que requiera el problema final. Por ejemplo, el problema de distinguir la letra *o* de la letra *a*, es menos complejo que diferenciar los dos posibles usos del vocablo *osa* (sustantivo femenino –la *osa* se comió la yerba– o bien, verbo regular –el alumno *osa* responder–).

Formulación de regla, principio o norma. Después de las cuatro o cinco primeras interacciones entre el agente enseñante, la instancia novedosa y el aprendiz, el agente enseñante pregunta al aprendiz: ¿En qué se parece este último ensayo al primero? Ante la respuesta del aprendiz, el agente enseñante le apercibe de la consecuencia pertinente o en su caso, debe presentar una nueva interacción que “desmienta” la aproximación de regla dada por el aprendiz. Si la nueva variación instancial propuesta por el enseñante es eficaz, el aprendiz debe reformular su regla. Pero si no es pertinente, el agente enseñante debe proponer otra instancia para que la interacción entre el aprendiz y la instancia novedosa, sí permita reformular la regla. En caso de que el aprendiz la reformule correctamente, el agente puede seguir presentando instancias que faciliten la elaboración final y completa de la regla *coherente* para el problema en cuestión. Esta interacción final supone un ajuste propio de una interacción en el nivel substitutivo referencial.

Evaluar y enseñar a otra persona empleando el mismo procedimiento mediante el cual el alumno formuló la regla, norma o principio. Esto implica que ahora el aprendiz *M* interactúe con instancias novedosas y otro aprendiz *H* que forma parte del grupo al que se enseña⁴. La interacción evaluativa puede intercalarse a partir del anterior conjunto de procedimientos. Por ello, ante la nueva instancia presentada por el agente enseñante, quien debe evaluar la interacción (apercibimiento de consecuencias) de otro compañero *H* es el propio aprendiz *M*. En el siguiente ejercicio se puede invertir la interacción, esto es, *M*, evalúa la interacción entre *H* y una nueva instancia propuesta por el enseñante.

Transferir la regla, máxima, norma o principio. En el tercer conjunto de procedimientos se señaló que la variación instancial debe realizarse uniparametral y bidimensionalmente. Este ejercicio es

⁴ Esto enfatiza una diferencia sustancial entre Piaget y Vigotsky. A pesar de los esfuerzos infructuosos de Barbara Rogoff por vincular las teorías de ambos personajes, es obvio que para Piaget la interacción del niño ocurre ante las preguntas realizadas por Piaget y el que aprende es Piaget, no el niño quien *no* tiene compañeros. Por el contrario, Vigotsky concibe el acto de aprender a partir de lo social que incluye la evolución cultural-social y por ello, el aprendizaje es un fenómeno individual que se da en compañía de otros, es un resultado socio-cultural.



muy útil para lograr que el aprendiz pueda aprender por transferencia en otras dimensiones (o dominios, como Rafael Moreno de la Universidad de Sevilla, las nomina), lo cual puede implicar una substitución referencial o no referencial dependiendo de varios aspectos. Por ejemplo, si el aprendiz logra diferenciar el uso de los vocablos *osa* como sustantivo o como verbo y describe la regla de su uso dado el contexto (la *osa* se comió la yerba o bien, el alumno *osa* responder), se le puede requerir que (considerando las funciones de estímulo-respuesta [fER] generadas), ahora diferencie los dos usos que puede tener el vocablo *oso*. Si el aprendiz en un momento dado dice que es igual porque *oso* puede emplearse como sustantivo y como verbo (el *oso* se comió la yerba o bien, yo *oso* responder) ya que dependen del contexto en que se usen, el aprendiz aprendió por transferencia y en este caso, constituye un acto inteligente.

Si lo anterior ocurre, el enseñante puede requerir al aprendiz que use esa misma regla pero en algo que sea totalmente diferente (en otra dimensión o dominio). Las respuestas que puede dar el aprendiz, que aprendió por medio del discurso didáctico, pueden ser sorprendentes y diversas incluso en la educación básica (afirmo esto porque lo he experimentado). Por ejemplo, el aprendiz podría decir que se puede emplear la misma regla para: 1) los vocablos *ato* y *oca* pues consisten de tres letras y las vocales se invierten en cada vocablo además de que el primero es un verbo y el segundo un sustantivo (transferencia intradimensional); 2) el vocablo *ate* ya que puede ser una palabra en inglés o en español y además en el inglés es un verbo y en español es un sustantivo (*ate* es una especie de pasta dulce hecha con base en una fruta que puede ser membrillo, guayaba o durazno) (transferencia extradimensional) y; 3) el vocablo *planta* que, dependiendo del contexto, sin cambiar de forma, puede ser un vegetal, una acción, una parte del pie, un nivel de una construcción, fábrica central de energía o buena presencia (transferencia transdimensional).

Enseñar a otra persona que desconozca la solución (regla, máxima, principio, norma) del problema que el aprendiz *M* aprendió, es el último conjunto de procedimientos. En éste, el agente enseñante es un observador-guía que confirma el apereamiento de las consecuencias del nuevo agente enseñante (antes aprendiz *M*). La máxima *Qui docet bis legit* (quien enseña aprende dos veces), experimentada por bastantes docentes, debe formar parte de la historia interconductual del nuevo agente y con ello, practicar el discurso didáctico.

Un elemento constante de las seis categorías anteriores es la *mayéutica*, por ello, el agente enseñante debe estar atento, percibir y realizar actos finales ante cada interacción entre el aprendiz y la nueva instancia. En esta séptima categoría, el nuevo agente enseñante *M*, debe proceder de igual forma. Digamos, coloquialmente, que el profesor *no debe parpadear* mientras enseña a otro, esto es, cuando auspicia la generación de nuevas fER del aprendiz en interacción con las nuevas instancias. La repetición de contenidos, tan usual en la educación tradicional, incluso entre los psicólogos y estudiosos de la educación, es estéril, no forma nuevas fER, simplemente, quizá, actualiza las ya existentes en la biografía reactiva del individuo.

La invención de esta forma de generar el conocimiento data del siglo IV a.C. y usualmente se le atribuye a Sócrates, dada la referencia existente en el diálogo *Teeteto*, de Platón. Sin embargo, otros autores afirman que Sócrates empleó el recurso de la ironía mediante el cual, él hacía comprender a otra persona que lo que ésta creía saber estaba basado en prejuicios, no en el conocimiento. Sea cual sea el verdadero origen, en ambos casos esta forma de conocer ocurre mediante el descubrimiento del conocimiento propio, gracias a la guía de una persona que sí conoce.

Específicamente, la mayéutica (del griego *μαευτική*) consiste en preguntar a otro persona algo, que se supone le es desconocido. Cuando ésta contesta, se le vuelve a hacer otra pregunta basada en la respuesta del mismo. Esto permite que el interlocutor gradualmente llegue al conocimiento mediado por sus propias conclusiones, basadas en las preguntas y sus respuestas, no mediante instrucciones o



declaraciones directas. Por ejemplo, si alguien “*JB*”, no sabe qué es un verbo (en su acepción gramatical), se puede establecer el siguiente diálogo entre *JB* y el que sabe *AV*.

-
- JB* – Oye *AV*, ¿qué es un verbo?
- AV* – ¿Qué diferencia hay entre jugar y un plato?
- JB* – Que uno es una actividad y el otro sirve para comer.
- AV* – Haciendo caso a la respuesta de *J*, pregunta ¿Y qué diferencia hay entre jugar y comer?
- JB* – Pues son iguales, las dos son actividades, ¿no?
- AV* – Entonces, ¿Qué diferencia hay entre jugar, comer y dormir?
- JB* – No sé exactamente, las dos primeras son actividades pero dormir no es una actividad ya que no se hace nada cuando se está dormido.
- AV* – Estoy de acuerdo en que hacer y no hacer son diferentes pero ¿Qué podrías decir si te digo que las tres palabras son iguales?
- JB* – ¡Ya sé, terminan en r!
- AV* – ¿En qué son iguales jugaste y comerás?
- JB* – Mmmm, las dos siguen siendo actividades.
- AV* – ¿Y terminan en r?
- JB* – No, una termina en e y la otra es s.
- AV* – ¿Pero siguen siendo actividades?
- JB* – Claro.
- AV* – Entonces ¿Qué podrías decir si te digo que las tres palabras: jugaste, comerás y dormir, son iguales?
- JB* – Pues no sé porque cuando se duerme no se hace nada, sólo se está dormido.
- AV* – ¿Podrías decir que cuando se jugó, se estaba jugando, cuando se comerá, se estará comiendo y que cuando se duerme, se está durmiendo?
- JB* – Pues parece que sí, ¿no?
- AV* – Entonces ¿en qué se parecen los tres vocablos?
- JB* – Pues que son cosas que se están haciendo.
- AV* – ¿Son cosas?
- JB* – Bueno, no exactamente más bien son... ¿algo que se hace?
- AV* – ¿Estarías de acuerdo en que lo que se hace puede ser una actividad o una forma de estar?
- JB* – Sí, me parece que sí.
- AV* – Te comento que jugaste, comerás y dormir son verbos. ¿Cómo definirías un verbo?
- JB* – ¿Palabras que... significan... actividades o formas de estar?
- AV* – No me preguntes, ¿Tú qué piensas?
- JB* – Pues que sí, que los verbos significan actividades o formas de estar.
-

En el diálogo anterior destacan cinco aspectos. El primero es que *AV* siempre pregunta y *JB* casi siempre responde, a veces con una pregunta. El segundo aspecto es que *AV* nunca afirma ni le dice directamente cuál es la definición gramatical de un verbo. *AV* siempre pide que *JB* sea quien defina qué es un verbo. Un tercer punto es que *AV* siempre está atento a lo que dice *JB* y con esa base formula su siguiente pregunta. Por eso, *AV* retoma el vocablo “comer”, pues es útil para poder definir qué es un verbo, pero deja de lado la palabra plato ya que sólo sirvió inicialmente para que *AV* considerara la diferencia de esas dos palabras que, supone, son usuales para *JB*. Un cuarto aspecto que destaca es que



cuando JB dijo “¡Ya sé, terminan en r!”, la siguiente pregunta de AV le sirvió a JB para corregir (“desmentir”) la conclusión anterior de JB pues la semejanza no radica en la letra terminal de cada vocablo. Por ello, AV cambió los vocablos conjugándolos en pasado y futuro aunque dejó intacta la palabra dormir y con ello lograr que JB reconsiderara su respuesta. El último aspecto es que AV, posteriormente, siguiendo la misma técnica, deberá enseñarle a JB que, de acuerdo a Wittgenstein (1958/1988), las palabras no significan, las palabras se usan de acuerdo a un contexto.

Como también puede considerarse en el diálogo, la mayéutica se basa en la historia lingüística de cada individuo, esto es, la forma en que usan cotidianamente las palabras. Tradicionalmente se ha supuesto de manera equivocada que la mayéutica se basa en “la idea de que la verdad está oculta para uno mismo”. Pero psicológicamente, no es así. Si la persona usa la palabra jugar, comer y dormir, sólo le falta considerar cuál es la semejanza formal (abstracta) entre ellas y cuál es la diferencia, por ejemplo, con el vocablo plato o cualquier otro que emplee en su cotidianidad y tenga las mismas características de objeto.

La mayéutica, como forma de generar el conocimiento, en pocos casos ha sido importante en la educación pues es antagónica a la enseñanza tradicional basada en la didáctica ya que implica la instrucción directa, sea mediante la palabra o un texto lo cual trae a colación la polémica que existe desde hace décadas sobre la enseñanza tipo RULEG *versus* EGRUL⁵ (Meyer Markle, 1969). Un caso notable es el de Paulo Freire, quien basó su forma educativa en la palabra mediante un diálogo que implicaba pensar de manera crítica y con ello auspiciar la generación de nuevas FER que faciliten el comportamiento creativo e inteligente, no el conocimiento repetitivo, producto de instrucciones directas.

Por otro lado, es importante anotar que Carpio (1994) delimitó las “*características funcionales de las interacciones psicológicas en sus distintos niveles de organización*”. Ante esto afirma que “*describen la consistencia psicológica en términos progresivamente más complejos e inclusivos*” (p. 64). Más tarde los denominó *criterios de desempeño*. Debo enfatizar que el criterio de ajustividad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia *es* *cualidad* de cada uno de los cinco niveles aptitudinales, no los sustituyen pues éstos se refieren al ajuste *funcional* y los primeros corresponden al *desempeño*. Gracias a esa aportación, podemos definir con mayor precisión teórica el concepto de competencia en la teoría interconductual.

Definición de competencia en el interconductismo

La competencia incluye un conjunto de habilidades pero la diferencia entre éstas, para la generación de una competencia, es la existencia de un criterio a lograr por parte del ejecutante. Un ejemplo puede considerarse cuando un infante, por alguna razón, coge una crayola, y entonces se considera que ocurre el ejercicio de una habilidad. En este caso, dado que la morfología de la respuesta (función de respuesta) se ajusta a la morfología del objeto de estímulo (crayola), puede considerarse una interacción contextual. El criterio de desempeño, de acuerdo a Carpio (1994), es ajustivo y característico de las interacciones contextuales. Cuando los padres o familiares mayores le piden al infante que ahora dibuje un garabato en alguna superficie, éste debe desempeñarse para cumplir con el criterio señalado. Esta interacción requiere de un ajuste funcional diferente y puede considerarse que la interacción es suplementaria ya que el criterio de desempeño es el de efectividad (Carpio, 1994). En la medida en que el infante va siendo competente para dibujar ante criterios más finos geográficamente (en alusión a la motricidad fina), puede considerarse una competencia efectuada bajo criterios más especializados⁶. Un caso similar, aunque en el modo observacional, puede ocurrir cuando un neurólogo experto puede

⁵ Este debate inacabado se centra en la forma en que debe proceder la enseñanza. Primero la regla y después los ejemplos (RULEG) o por el contrario, primero el ejemplo y después la regla (EGRUL).

⁶ Sarramona (2007) cree que la competencia nunca se logra. Yo afirmo que la competencia se logra cuando se cumple con el criterio situacional requerido pero éste puede ser más especializado y esto *no* niega que la persona sea competente. De hecho, se puede ser competente en los cinco niveles aptitudinales descritos por Ribes y López.



apreciar la reducción micrométrica de la masa encefálica en una toma de resonancia magnética a diferencia de un psicólogo no versado en dicha área del conocimiento.

Elementos de un curso que auspicia el desarrollo psicológico

Con base en lo anterior, se pueden definir las actividades que demanden competencias, criterios de desempeño y niveles de funcionalidad que contribuyan al desarrollo psicológico del alumno y por tanto, deben formar parte de un curso universitario. En un primer trabajo (Varela, 2006) reporté el ejercicio realizado durante ocho ciclos escolares. Después de otros siete ciclos, gradualmente he delimitado e incorporado diversos elementos cuya descripción detallada hago en la siguiente sección. Por razones didácticas y evitar repeticiones, en la medida posible, describo las actividades en términos cronológicos, esto es, conforme van ocurriendo en el curso.

1. Aspectos formales del curso

Para más de uno, estos aspectos pueden considerarse como irrelevantes o demasiado detallados pero procedo a su descripción debido a que muchas veces son dejados de lado o ignorados por muchos de los profesores mexicanos, según he observado sus prácticas. Incluso algunos profesores llegan al salón preguntándole a los alumnos: “¿En qué nos quedamos?”. A veces he oído que la justificación de esta forma de proceder es para “probar si los alumnos recuerdan el contenido revisado en la última clase”, pero tengo serias dudas de que así sea.

El curso de Procesos psicológicos fundamentales: Enfoques conductual y cognitivo, se imparte a estudiantes de pregrado en psicología del IV semestre, en aproximadamente 22 sesiones de dos horas cada una, en días terciados (oficialmente el curso dura 60 horas, lo cual equivaldría a 30 sesiones pero eso, nunca ha ocurrido), durante dos meses continuos. El número de estudiantes inscritos por curso durante varios ciclos fue de 35 aproximadamente pero en este primer semestre del 2013, sin que haya existido notificación alguna por parte de las autoridades universitarias, se incrementó abruptamente a 46. La planeación del curso se efectúa con al menos quince días de antelación e incluye los siguientes elementos.

- a. El número de textos (ocho) y su extensión está basado en el tiempo del que puede disponer el alumno promedio para su lectura, considerando que *no* es la única asignatura que cursa durante el semestre. Los capítulos y artículos incluidos son obras originales de Vigotsky, Piaget, Watson, Skinner y Kantor. Dado que Pavlov no escribió centralmente sobre los procesos psicológicos fundamentales, se incluye un capítulo que versa sobre el trabajo de Pavlov⁷. El total de páginas para lectura en el curso es de 106.
- b. Al concebir que la psicología es el estudio de la interacción entre el *individuo* y el medio, planeo la didáctica de manera individual lo cual implica que las actividades que se incluyen están consideradas a partir de la interacción entre el individuo, los textos, compañeros y yo. Un elemento que forma parte de este planteamiento fundamental es que, dado el número de inscritos (46), me aprenda el nombre propio de cada alumno.
- c. En la programación de actividades específico la fecha y actividad que se efectuará (ver anexo 1). Las actividades son relativas a la discusión por equipo y grupal de cada texto, mi exposición concluyente, examen escrito, entrega de reporte, entrega de traducción, conclusiones del curso y entrega formal de la calificación final. La secuencia de actividades es inalterable pero las fechas de realización pueden modificarse debido a suspensiones oficiales, imprevistas.

⁷ Bower G. y Hilgard, E. (1981/1989). *Teorías del aprendizaje*. Segunda edición. México: Trillas.



Carga de trabajo

También considero que el grado de actividad (carga de trabajo) del alumno se incrementa después de 15 días de iniciado el curso y cuido que durante la mayor parte del curso no exista más de una actividad simultánea con la misma carga, en la asignatura. Hacia el final del curso, los alumnos básicamente requieren sólo leer el texto correspondiente, asistir y participar en cada sesión, escribir la referencia y formular tres preguntas relativas al texto revisado. Procedo de esta forma sabiendo que todos los profesores -y alumnos- sobregargan su trabajo hacia el final de los cursos.

2. Sesión inicial

Para iniciar la sesión, el profesor ⁸ distribuye dos hojas con fecha. En éstas cada alumno escribe su nombre y dirección de correo lo cual sirve de registro de asistencia y permite enviar por correo posteriormente, antes de la siguiente sesión, de manera individual la mini-guía de la APA que contiene los elementos necesarios para la elaboración del reporte y la redacción de las referencias de los materiales empleados en el curso. Enseguida se realiza un *sondeo* que contiene cinco reactivos: ¿Qué es la psicología?, ¿Cuál es la diferencia entre lo cognitivo y lo conductual?, ¿Qué es zona de desarrollo próximo?, ¿Qué es percepción verbalizada? y ¿Qué es maduración? Sabiendo que los alumnos llevan tres semestres cursados en la carrera de psicología, es importante saber inicialmente cuál es el concepto que tienen de la psicología. Las respuestas a las dos primeras preguntas, obtenidas en los sondeos anteriores indican una gran confusión y dispersión. Muy pocas respuestas son centradas en un solo enfoque (escuela) de la psicología. Esto, parcialmente revela los efectos caóticos del estado crítico en que se encuentra la docencia en psicología. Las tres preguntas restantes sirven para guiar y comparar el reporte de entrevista que el alumno elaborará a mediano plazo durante el curso.

Posteriormente se entrega un ejemplar impreso al alumno que contiene las Reglas Básicas y la programación del curso. A continuación el profesor explica y fundamenta dichas reglas básicas que no son coercitivas, aunque a veces así se consideran. Las reglas incluyen elementos para la generación o mejora de hábitos (puntualidad, asistencia, participación, redacción, uso de vocabulario técnico-académico, respeto a quien habla, entre otros) que son pertinentes para la formación profesional. Se explican las razones formativas del curso alentando al alumno para que no las considere como un capricho personal del profesor y se describe el sistema de evaluación que incluye siguientes elementos.

a) Asistencia-puntualidad-participación-preguntas-referencias (A3PR). La clase inicia a las 11.05 pm, con las personas que estén presentes en el salón de clase. Se computa como retardo la asistencia con 15 minutos de demora. Después de 30 minutos se registra como inasistencia. La clase termina a las 12.45 pm con el objeto de que el alumno pueda desplazarse al siguiente salón y efectúe cualquier otra actividad que requiera. La lista de asistencia siempre está a disposición del alumno y cualquier justificación o corrección debe hacerse en un plazo máximo de ocho días. La inasistencia por razones de enfermedad, laborales o actividades académicas se justifica en un máximo del 20% del total de sesiones. Las siguientes se computan como inasistencia independientemente del motivo. Si el alumno asiste a clase, previa lectura del artículo su participación como integrante de un equipo podrá aportar más elementos a la plática o discusión que se genere a partir de las preguntas impresas que entrega el profesor a cada alumno, relacionadas al texto leído. En la sesión el alumno entrega por escrito la referencia del texto revisado además de tres preguntas que considere centrales.

b) Reporte formal de entrevistas. Al finalizar la revisión del segundo texto de lectura, en un plazo máximo de ocho días, el alumno envía por correo electrónico al (profesor titular o asistente), un escrito

⁸ Afortunadamente en este ciclo cuento con la Asistencia de Héctor Hernández, exvíctima de este curso y colaborador en dos proyectos de investigación que dirijo. Por eso, a partir de aquí, en ocasiones empleo el término *profesor* dado que puede ser él o yo.



propio cuyo contenido exponga las respuestas de cuatro personas entrevistadas respecto a cuatro conceptos centrales de Vigotsky. Dos conceptos los selecciona el profesor⁹ y los dos restantes los elige el alumno *ad libitum* considerando los textos revisados en el curso. Mediante una encuesta informal realizada a cuatro personas que no estén relacionadas al campo de la salud¹⁰, las respuestas obtenidas se comparan con los conceptos formulados por Vigotsky. Las referencias del escrito se restringen exclusivamente a los capítulos en el curso para evitar el plagio cibernético. En este ciclo se compararán por vez primera, las respuestas proporcionadas por el alumno en el sondeo inicial y las de personas ajenas al área de la salud con el objeto de demostrar que el lenguaje empleado por los alumnos del IV semestre de psicología no difiere en gran medida del lenguaje coloquial que usan las personas.

Se especifica que el escrito se apegará a las normas básicas de la APA, tendrá un mínimo de cuatro y máximo cinco cuartillas, a doble espacio, con letra Arial 12 y con márgenes de 2.5 cm en todos sus lados (esto implicará la revisión minuciosa de 184 a 230 páginas, por parte del profesor), cuidando la presentación, ortografía, sintaxis y contenido. Para la redacción se sugiere que, en su momento, se vuelva a revisar el mini-manual de la APA que se envió a la dirección de correo electrónico del alumno. El contenido deberá tener una breve descripción inicial, las categorías metodológicas, los resultados de las cuatro entrevistas y una conclusión personal.

Una vez presentado el trabajo escrito, éste se revisa minuciosamente y se entrega evaluado y con señalamientos específicos, después de ocho días. Dicho escrito podrá corregirse -elección voluntaria- en un plazo máximo de ocho días. La nueva versión se enviará por correo electrónico y se entregará el trabajo original impreso-correcto para poder hacer la comparación respectiva. La calificación obtenida en esta segunda versión será definitiva. En las reglas básicas se especifica que los trabajos elaborados mediante la transcripción de múltiples referencias revisadas, o que sean copia de otros o plagiados de internet, no serán aceptados, causando la calificación de 0 (Cero).

c) Exámenes parciales. Al finalizar la sección 2 se realizará un examen de 20 preguntas de opción múltiple relacionadas al modelo cognitivo y al artículo revisado, escrito por Piaget. Antes de terminar la sección 3 se efectuará otro examen, con las mismas características que el primero, pero relacionado a los textos de Pavlov, Watson y Skinner.

El puntaje relativo de cada elemento (A3PR, reporte y exámenes) no lo define el profesor por lo que lo pone a consideración del grupo de alumnos. La única indicación del profesor es que ninguno de los elementos puede tener un valor relativo, mayor a los 50 puntos (de un total de 100). Es interesante observar que las proposiciones que se hacen en esta sesión son producto de consideraciones individuales. Consecuentemente, el alumno otorga la puntuación más alta al elemento que considera más fácil para él. Esto requiere un análisis basado en la historia interconductual de cada alumno lo cual, por el momento, no es factible. Finalmente se pone a votación grupal y la opción con más votos (preferencias) es la que se adopta en el curso.

d) Puesto que se trata de una asignatura teórica, las actividades que se realizan en el curso, privilegian las *interacciones lingüísticas* del alumno en los modos lingüísticos del Habla, Lectura, Escritura y Dibujo. Esta secuencia indica aproximadamente la frecuencia decreciente con que se ejercita cada modo a excepción del modo Escucha que se practica en todas las sesiones pero en diferente secuencia, duración y combinaciones con los otros cuatro modos lingüísticos. El entrenamiento variado y frecuente de distintas competencias relacionadas a cada modo, se describe más adelante.

⁹ Estos son *zona de desarrollo próximo* y *maduración* que formaron parte del sondeo inicial que se hizo al alumno en la primer sesión del curso.

¹⁰ De acuerdo a esto, las personas entrevistadas pueden ser analfabetas, alfabetas, de edades diversas, con diversos niveles de escolarización o profesionistas de áreas diferentes a las ciencias “de la salud”.



Otra regla a resaltar es que durante el curso, ni el profesor ni los alumnos hacen uso de celulares, laptops o del PowerPoint. Los efectos adversos del uso de la tecnología en la educación se han expuesto en otro lugar (Varela, 2010; Varela, Ríos y Diez de Sollano, en prensa) ya que su empleo va contra la formación psicológica y profesional debido al uso masivo, indiscriminado y acrítico por lo que en la actualidad, sirve más como distractor. Por eso, en las sesiones del curso se privilegia la presencia de los participantes y se eluden las intromisiones virtuales.

Hacia el final de esta primer sesión se entrega a cada alumno un formato de *Opinión inicial* (ver Anexo 2) en el que se cuestionan aspectos relacionados a su expectativa de aprendizaje en el curso, su opinión respecto a la conducción del curso, su autoevaluación como estudiantes hasta ese momento, su forma y frecuencia de participación en clase, el porcentaje de lectura que creen poder realizar, si desean o no permanecer en el curso y su grado de conocimiento respecto a las normas de la APA. Este formato, identificado sólo mediante una clave que cada alumno formula en ese momento (dos números y una letra, en cualquier secuencia), garantiza el anonimato.

Un último aspecto que se indica al alumno es que, de forma voluntaria puede participar en una investigación y efectuar la traducción del inglés al español el extracto de un artículo. Ambas prácticas pueden ayudar a la formación académica y personal, además si ocurre, se bonifican cinco puntos extra por cada actividad siempre y cuando la calificación final del curso sea aprobatoria (60 puntos en una escala de 0 a 100).

Desde esta primer sesión, el profesor realiza una bitácora prospectiva del curso por lo que va anotando los aspectos que pueden surgir entre una sesión y la siguiente: avisos urgentes, correcciones basadas en las preguntas elaboradas por el alumno, anuncios de fechas de entrega, exámenes, etc. Los avisos se dan antes de iniciar formalmente la siguiente sesión.

A partir de este punto, se describe entre corchetes, el tipo de competencia que auspicia cada actividad.

3. Segunda sesión [Lectura: inducción, deducción, identificación de elementos importantes; Escritura: Redacción]

Al inicio de ésta, cada alumno presenta por escrito la referencia del primer material de lectura de acuerdo a la APA y tres preguntas que considere centrales sobre el capítulo, elaboradas antes de la sesión. Dichas preguntas se entregan impresas o, preferentemente, manuscritas al profesor. Los objetivos de esta actividad son varios. Por un lado, puede ser un indicador de que el alumno leyó el material antes de clase. Otro objetivo es la práctica de la redacción y mejorar la calidad de las preguntas ya que éstas generalmente sólo requieren respuestas de identificación de elementos existentes en el texto, interacciones que suponen, en el mejor de los casos, una interacción de tipo selector. El objetivo de que los alumnos elaboren preguntas que requieren elementos inferenciales (substitución no referencial) prácticamente no se ha podido lograr en los ciclos anteriores. Otro aspecto es el relativo al empleo correcto de los signos de puntuación, propiedad sintáctica, ortográfica y de acentuación en los que generalmente el alumno promedio tiene frecuentes y graves deficiencias. Un último objetivo es que el alumno comience a considerar su participación como formulador de preguntas y no como alumno pasivo (reactivo) que sólo responde a las preguntas elaboradas por el profesor. La educación tradicional, entre muchos otros aspectos, no forma al estudiante para que éste sea quien redacte preguntas pues éstas siempre son responsabilidad del profesor lo cual asume implícitamente que el estudiante, en tanto tal, es incapaz de hacerlo. En nuestro sistema escolar mexicano, algunos estudiantes inusualmente “se convierten en profesores”, ¿Cuál será la calidad de las preguntas que realicen para efectuar un examen? La respuesta a esto es sencilla: no hacen exámenes y si los hacen, las calificaciones son amablemente “correctas”.



Las preguntas impresas, relacionadas a cada texto que entrega el profesor al alumno se inscriben en dos ámbitos: a) referidas al contenido y b) relativas a vocablos no usuales, puntuación, redacción, estructura-tipografía. Los reactivos demandan del estudiante uno de tres niveles de aptitud: selector, referencial y no referencial.

Preguntas relacionadas al contenido. Las preguntas que demandan una interacción selectora implican la búsqueda e identificación literal de argumentos o definiciones que aparecen en el texto que se analiza. Algunos ejemplos de este tipo de preguntas son:

-
- Según Vigostky, ¿Cuál es el objeto de las preguntas que Piaget hacia a los niños?
 - Según Vigostky, ¿Qué es lo que miden los *tests*?
 - De acuerdo a Vigostky ¿Qué significa "estado del desarrollo mental"?
 - ¿Qué significa *acción interiorizada* para Piaget?
 - ¿Cuáles son los cuatro niveles para lograr la conservación según Piaget?
 - De acuerdo a Pavlov, ¿En qué consiste el condicionamiento interoceptivo?
 - ¿Por qué Watson argumenta que la autoobservación no es la manera fácil y natural de estudiar la psicología además de que es imposible?
 - ¿Para Skinner, cuál es la explicación de un acto voluntario?
 - Según Skinner, ¿Qué elementos intervienen en el proceso de tomar una decisión?
-

En otros reactivos se solicita la opinión del alumno respecto a algún planteamiento escrito por el autor del texto revisado. Generalmente estos reactivos presentan la ocasión para polemizar entre el alumno y los integrantes del equipo. Una intervención importante del profesor es que el alumno gradualmente diferencie entre argumento y opinión además de indicar que el empleo del habla ordinaria no es propio de la psicología y que las opiniones se basan en preferencias personales, no en argumentos propios de una teoría psicológica. Ejemplo de estos reactivos son los siguientes.

-
- Vigotsky señala que Piaget basa el desarrollo psicológico en el biológico. ¿Estás de acuerdo con Vigotsky o con Piaget?
 - ¿Cuál crees que sea la razón de las referencias constantes a los animales en la obra de Vigotsky y en la de Watson?
-

El tercer tipo de preguntas plantean situaciones hipotéticas o el empleo de un concepto expuesto por el autor del texto revisado pero en una imaginaria práctica profesional. Estos reactivos demandan al menos una interacción de tipo extrasituacional y en el mejor de los casos, la sustitución no referencial. Las siguientes son ejemplos de este tipo de preguntas.

-
- Siguiendo el ejemplo de Skinner para generar ideas ¿Qué propondrías para ampliar el repertorio de juego de un niño?
 - Considerando la alternancia atenta propuesta por Kantor ¿Qué puede recomendarse a alguien que padece de insomnio?
-

Preguntas relativas al vocabulario, puntuación, redacción, estructura y tipografía. Estas preguntas no están reguladas por el tipo de interacción que demandan pero implican criterios de desempeño pertinente o congruente. La interacción entre el alumno y estos aspectos pretende generar nuevas fER que forman



parte de la competencia redactora, misma que requerirá durante la elaboración del reporte y demás documentos escritos que genere en el curso. Algunos reactivos son:

-
- El autor ¿Cuándo emplea las cursivas?
 - ¿Cuál es el número de renglones que en promedio tienen los párrafos de las primeras dos páginas?
 - ¿Cuántos puntos y coma (;) existen en las dos primeras páginas?
 - ¿Qué significa atómico; polisemia; empirista; concierne; iteración ¹¹
 - ¿Qué significa lego y subsidiarios?
- ¿Cuál es estructura del párrafo que inicia con "Cuando acude la madre..." en la p. 93? Considera el número de renglones; el número de oraciones que contiene; la secuencia que tienen las oraciones y por último; si todas las oraciones se refieren a lo expresado en la primer oración del párrafo.
- ¿Cuántas secciones tiene el artículo escrito por Piaget?
-

Normas APA [Escritura]

Para mejorar la práctica en la redacción de la referencia de acuerdo a las normas de la APA, desde la primer sesión se recomienda al alumno que escriba la referencia en una hoja, misma que entrega al profesor en la segunda sesión. El profesor hace las correcciones por escrito y se la devuelve al alumno en la siguiente sesión. Si se hace de esa manera, el alumno tendrá a la vista el registro acumulado de los aciertos y errores y de esa forma, poder aprender la forma en que se debe referir una obra ya que las lecturas incluidas son diferentes: capítulos de un mismo libro, capítulo de un libro, capítulo de un libro compilado por autores diferentes al autor del texto y capítulo de un extracto de un libro traducido por personas diferentes al autor del texto. En los textos aparecen los datos necesarios para redactar la referencia pero no están en orden con el fin de que el alumno no sólo los transcriba ya que de esa forma existen pocas posibilidades de generar nuevas fER, necesarias para distinguir los distintos tipos de publicaciones y que requieren secuencias diferentes de los elementos de una referencia.

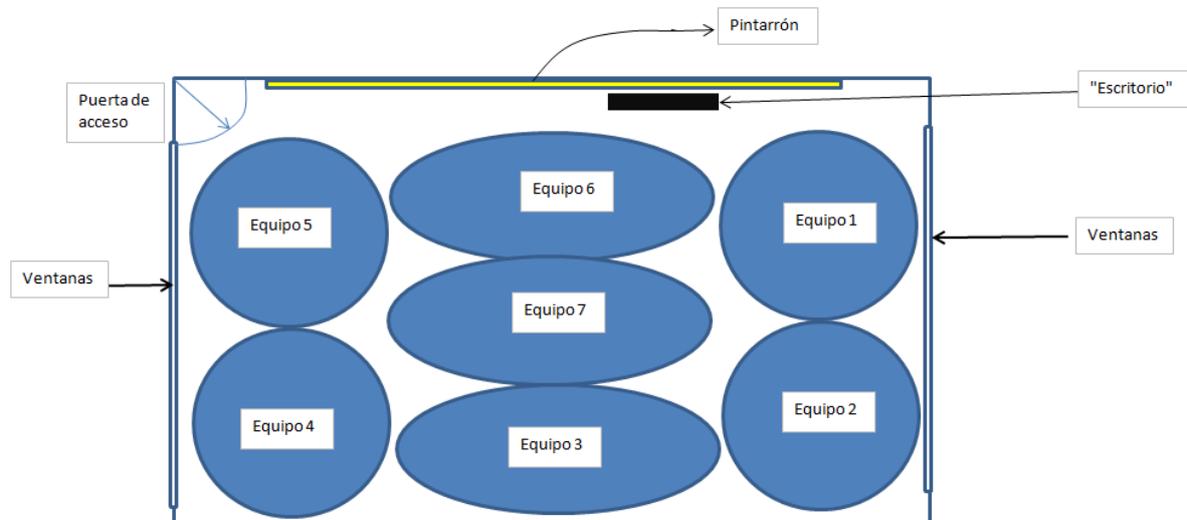
Roles en el equipo [Hablante, Escritura, Escucha]

Aunque en la primer sesión se especificó, se vuelve a explicar *in situ* que la formación de equipos se efectúa de manera aleatoria, lo cual es similar a lo que les ocurrirá cuando sean contratados ya que en esa condición, es muy posible que el alumno cuando sea un profesionista, no podrá elegir con quién trabajará sino que se le asignará un lugar y compañeros de trabajo con los cuales, se espera que forme un equipo. Desafortunadamente ninguna institución educativa en México forma al alumno para este tipo de trabajo, sólo lo demanda suponiendo que eso se hace "de manera natural". Los vicios y errores que se forman son diversos: el papel que se desempeña siempre es el mismo y se basa en el trabajo de algunos de ellos además de que, independientemente de cuál haya sido su participación, todos los integrantes del equipo obtienen injustamente la misma calificación. Un pésimo ejemplo del trabajo en equipo lo proporcionó un médico en una reunión relacionada a la enseñanza por competencias, al afirmar que "una manera clara de ver cómo funcionaba un equipo en el campo profesional de la salud era cuando se hacía una operación". En tal caso, dijo el médico, intervienen en forma ordenada las enfermeras, el anestesista, los médicos asistentes-especialistas y el cirujano. Las operaciones son exitosas en su gran mayoría, gracias al trabajo en equipo". No quise perturbar el excelso ejemplo pero estuve tentado de preguntar que si era

¹¹ Nótese que en este reactivo falta el signo final de interrogación. Las faltas ortográficas, sintácticas, de puntuación y acentuación en las preguntas impresas que entrega el profesor son cada vez más frecuentes e intencionadas con el propósito de que el alumno sea crítico ante los textos sean éstos elaborados por los autores clásicos, ilustres profesores o por el profesor de este curso. Una vez que el alumno identifica estos errores, éstos se hacen infrecuentes, aleatoriamente.

un equipo por qué la paga de cada uno de ellos era diferencial, siendo el cirujano el que siempre se lleva la mayor parte. Eso, definitivamente no ocurre en el trabajo de un equipo escolar.

A partir de este ciclo, para eficientar el breve lapso temporal de la sesión, los equipos se ubican geográficamente de la misma forma en el salón de acuerdo al siguiente diagrama.



Además se especifican las distintas funciones para cada participante. El procedimiento consiste en que, una vez integrados los equipos, no más de 7 integrantes en cada uno, un alumno de cada equipo elige o es elegido para comenzar a responder cada una de las preguntas impresas que entregó el profesor. Siguiendo el orden que ocurre en muchos juegos cuando hay más de dos personas, el de la derecha es el integrante número 2, el que sigue es el integrante número 3, hasta llegar al participante número 7. El integrante 1 dirige el análisis o discusión de la pregunta 1. La dirección consiste de tres actividades: verificar que el tiempo que se dedique a la pregunta sea proporcional al número total de preguntas y el total del tiempo que se dispone en la sesión mismo que es aproximadamente de 90 minutos. Por tanto, si el número total de preguntas es de, por ejemplo, 15, en promedio se deben dedicar durante seis minutos a resolver cada pregunta. Otra actividad del alumno que dirige es procurar que todos los integrantes participen al menos una vez en la respuesta. Siempre hay integrantes que hablan mucho, poco o no hablan. En esos casos, el que dirige debe regular la participación del alumno que habla mucho y debe invitar directamente a quien no ha hablado para que exprese su opinión o conocimiento. La tercer actividad es que él también debe participar en la discusión-análisis. Una vez que se tenga la respuesta formulada por los integrantes del equipo, el integrante número 2 es quien redacta la respuesta del equipo. Hecho esto, ahora el integrante 2 dirige la participación-análisis-discusión de los integrantes del equipo con las mismas responsabilidades que antes le correspondieron al participante 1 (regular tiempo, propiciar la participación de todos y participar). El integrante número 3 se encarga de redactar la respuesta a la pregunta 2. Este procedimiento se sigue con cada pregunta y al llegar a la pregunta 8, inicia otra ronda y se continúa hasta terminar de responder todas las preguntas planteadas.

Este ejercicio de roles diferentes permite asumir que en cada sesión, cada estudiante del grupo participe como director (tiempo empleado, participación de todos, controlando la poca participación de uno de los integrantes y la *participacionitis*, además de participar él mismo), como Redactor, Hablante (expositor, en debate, argumentando su opinión-respuesta, contraargumentando a otro, acordando y aceptando mejor explicación, etc.) y como Escucha.



Durante todo el curso el profesor hace énfasis en que las discusiones –incluso con el profesor–, siempre deben ser académicas, nunca personales además de que en el contexto académico no debe existir votación ya que el mejor argumento es el que debe respetarse. Durante la sesión, el profesor visita a cada equipo verificando que el integrante-director realice sus actividades además de solicitar a cada participante que mientras habla, vea a todos los integrantes del equipo lo cual obliga a veces a cambiar la disposición geográfica en que acomodaron sus sillas. En el momento de escribir, se exhorta a que el alumno no transcriba la respuesta sino que se redacte la misma y se le indica que eso puede hacerse más fácilmente una vez que lo ha expresado oralmente en forma entendible para los integrantes del equipo.

Hábitos de Estudio [Dibujo: diagramas; Escritura: invención de acrónimos]

En cuatro ocasiones, a partir de la segunda sesión, se requieren e ilustran algunas técnicas mnemotécnicas basadas en la elaboración de diagramas a partir del texto, en la formulación de acrónimos con o sin sentido que facilitan el aprendizaje de elementos constituyentes de proposiciones de distintos autores. Esto se hace para ejemplificar formas de estudio alternativas basadas en la mnemotecnia como al alternativa al aprendizaje serial (memorización) pretendiendo con esto generar nuevas fER en aras a la formación de nuevos hábitos de estudio.

Durante la sesión el profesor se aproxima a cada equipo y aprovecha la circunstancia para registrar la asistencia y aprender gradualmente los nombres de cada alumno además de hacer intervenciones que crea pertinentes en cada caso.

4. Tercer sesión [Habla: exposición pública, argumentación, contraargumentación; Escucha: diferenciar argumentos de opiniones, identificar identidad o semejanza con lo antes dicho; Escritura: toma de notas.

En esta sesión se integran los mismos participantes de los siete equipos formados y ubicados en la sesión anterior. El profesor entrega a dos alumnos una hoja con fecha para que anoten su nombre lo cual sirve como registro de asistencia-puntualidad. Aleatoriamente el profesor elige un equipo, por ejemplo el equipo número 4, para que el integrante 2, que redactó la respuesta de la pregunta 1 de la lista de preguntas otorgada por el profesor, en representación de ese equipo específico diga la respuesta. En esta sesión grupal, cuantas veces sea necesario, el profesor vuelve a indicar e insistir que cuando alguien hable, debe mirar a todo el grupo y todos los demás (Escuchas) deben poner atención al que habla, guardando silencio en señal de respeto al Hablante.

A continuación, el profesor pide al siguiente equipo, número 5, que diga al grupo si está de acuerdo, en desacuerdo con lo expresado por el integrante del equipo 4 o, en su caso, si tiene que agregar algo diferente a lo expresado. El que habla ante el grupo, en representación del equipo, es el participante número 2 del equipo 5. Dado el actual número de equipos y el tiempo disponible para la discusión grupal, en este momento el profesor pregunta a los equipos restantes si quieren agregar o discutir algo relativo a las respuestas de los equipos 4 y 5 en esa pregunta específica. En caso de que así sea, quienes lo deseen expresan su opinión o conocimiento.

Al final de la discusión grupal se puntualizan las contribuciones de cada autor y los aspectos que, desde el punto de vista interconductual, son erróneos o insuficientes para una psicología científica.

Carga de trabajo (Habla: autodirección)

Para evitar la sobrecarga de trabajo por “demora”, en varias ocasiones se recomienda a los alumnos que la realización del reporte y la traducción voluntaria del artículo elegido, la hagan en forma autodirigida sin esperar a que falten dos o tres días antes del plazo. La analogía clásica en el conductismo operante es que los humanos muchas veces estamos sujetos al festón típico del IF (Intervalo Fijo), observado miles de veces en el comportamiento animal y humano. Yo, argumento que es un efecto de la



educación con criterios cambiantes y que a veces son modificados por las demandas estudiantiles, que no siempre son formativas. Además, los profesores actúan de la misma forma, postergando *ad libitum* los tiempos de realización de examen y entrega de diversos trabajos. De esta forma, el estudiante y los profesores aprenden a hacer negociaciones de última hora que van contra la formación académica de uno y otros.

A partir de la cuarta sesión se siguen aproximadamente los mismos procedimientos efectuados en la segunda y tercera sesión excepto cuando la sesión se dedica a: a) la exposición de los aspectos centrales de cada enfoque (cognitivo y conductual), b) la descripción de la forma en que se debe elaborar y redactar el reporte escrito, c) la realización de exámenes y, d) conclusiones del curso, recomendaciones para un futuro formativo y cálculo de calificaciones finales. En todos estos casos, el profesor dirige la sesión, contestando a cualquier pregunta o comentario de cualquier alumno.

En el momento de terminar la realización del primer examen (hacia mediados del curso), el profesor pone a consideración de los alumnos si consideran que los procedimientos deben modificarse. La única condición que indica el profesor es que cualquier sugerencia debe basarse en la mejora de los aspectos formativos del alumno y si a juicio del profesor, la proposición es mejor que los procedimientos seguidos hasta ese momento, se podrá optar por ella.

5. Reporte formal [Habla: autohabla, planeación; Escritura: toma de notas, redactar, autorevisión]

Si la competencia de ajuste lector (competencia lectora) en general no se enseña, la competencia de redactar es, digamos, una excentricidad en los centros escolares mexicanos, salvo algunas excepciones dignas de mencionar (ver: Pacheco Chávez, 2010). Por esto, el reporte individual que elabora el alumno es sumamente importante para el ejercicio y mejora de dichas competencias.

El alumno entrega su reporte formal en la novena sesión. La revisión del escrito se efectúa de acuerdo a normas de la APA que incluye aspectos gramaticales como sintaxis, ortografía, acentuación, puntuación y de contenido, entre otros. El trabajo evaluado con señalamientos específicos (ver Anexo 3 y 4) se entrega en la décimo segunda sesión (ocho días después) junto con una guía de interpretación de los señalamientos del profesor. Dado que el objetivo es que el alumno mejore su competencia redactora, el alumno tiene la opción, mediante señalamientos escritos específicos¹², de escribir una segunda versión que entrega en la sesión decimoquinta (ocho días después). En promedio, la evaluación de esta segunda versión, en escala de 0 a 100, ha sido 20 puntos mayor que el puntaje inicial, manteniendo los mismos criterios de revisión y siendo revisados por el mismo profesor.

6. Exámenes [Lectura: identificación de enunciados pertinentes, coherentes o congruentes; autocorrección]

En el curso se realizan dos exámenes parciales (sesión 10 y 22) que tienen 20 reactivos de opción múltiple que cumplen con las normas técnicas para su elaboración (ver: Varela, 2008a). Los reactivos se elaboran teniendo en cuenta sólo aquellas preguntas que fueron expuestas y comentadas durante las sesiones grupales. Aproximadamente el 60% de los reactivos demandan interacciones selectoras y el resto requieren de interacciones referenciales y no referenciales. Dos ejemplos de ambas, en ese orden, son:

Interacciones referenciales
- Como decía Vigotsky, y según se aprecia en la obra, Piaget considera que el aprendizaje
a) depende de la maduración
b) es simultáneo a la maduración

¹² Digamos que es la versión interconductual del concepto *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky (1978/1979).



- c) siempre es independiente de la maduración
- Para Pavlov el término *generalización del estímulo* se refiere a responder ante un nuevo estímulo que es similar al
 - a) del entrenamiento
 - b) estímulo incondicional
 - c) usado para dejar de responder

Interacciones no referenciales

- Un refrán que puede ajustarse a la teoría de Piaget es el que afirma que
 - a) El que nace para maceta del corredor no pasa
 - b) La ciencia es locura, si no gobierna la locura
 - c) Un ser no está completo hasta que no se educa
 - Para Skinner, la relación que hay entre pensar y recordar es la misma que hay entre los términos
 - a) aula y escuela
 - b) fábrica y trabajadores
 - c) percepción y percepción verbalizada
-

El primer examen incluye un artículo escrito por Piaget¹³, traducido al español (s. f.) de su versión en inglés además de los elementos esenciales del modelo cognitivo expuesto por el profesor en la sesión 9. En esta exposición se consideran los conceptos centrales de la teoría de Vigotsky, Piaget y Teoría de la comunicación. En el segundo examen se incluyen los textos de Bower y Hilgard (Pavlov), Watson y Skinner. Las razones formativas que se proporcionan a los alumnos, respecto a la realización de estos exámenes son las siguientes. Ante la primer lectura de los materiales escritos, es posible que se rechace lo expuesto por el autor del escrito, debido a creencias (fER históricas¹⁴) del alumno o bien se generen nuevas fER o similares a las existentes en la historia interconductual del mismo. Durante la discusión en el equipo, mediante la interacción con sus compañeros, la revisión del texto y la posible moderación del profesor, pueden ratificarse, modificarse o generarse nuevas fER. Y, en la exposición grupal pueden afirmarse, mejorarse o generarse nuevas fER mediante la intervención del profesor. Prepararse para el examen, idealmente supone que el estudiante vuelva a revisar: el texto, las preguntas resueltas que entregó en forma impresa el profesor y que fueron discutidas grupalmente. Estos tres momentos pueden facilitar que en el examen, el alumno pueda tener un buen desempeño y en algunos casos aprender por transferencia dado que los reactivos no son iguales a las preguntas impresas entregadas por el profesor ya que a partir de ellas se elaboran nuevas preguntas mediante la variación instancial, relacional o de dominio.

Una vez que se entregan los formatos de respuesta y las preguntas impresas del examen, el profesor comenta al alumno los siguientes aspectos.

1. Cuando yo termine de dar las instrucciones, dispones de 30 minutos para resolver el examen.
2. Revisa todas las preguntas y después, preferentemente responde primero las preguntas en las que tienes seguridad de saber cuál es la opción correcta.
3. Elige la opción correcta mediante cualquier marca que sea muy clara (tachar la opción, iluminar el paréntesis, subrayar la opción, etc.).

¹³ Piaget, J. (1964). Development and Learning. En R. Ripple y V. Rockcastle (Eds). *Piaget Rediscovered*, USA: Cornell University, pp. 7-19.

¹⁴ En el llamado constructivismo esto se conoce como preconceptos, ideas previas, *misconceptions*, entre otros términos (Carretero y Limón, 1995). Sea cual sea el vocablo, es interesante la incorporación negada por el AEC, de la influencia que tienen las creencias respecto a lo que se va a aprender.



4. Después procede con las demás preguntas. En tal caso, si alguna se te hace muy compleja o confusa, déjala y pasa a la siguiente que no hayas respondido. Esto es, resuelve en primer lugar aquellas preguntas en las que tengas la certeza de saber la respuesta, después aquellas en las que crees poder identificar la opción correcta y finalmente resuelve las preguntas que te parezcan más difíciles.
5. Para responder cada pregunta verifica cuál de las opciones es la mejor y excluye las que sean inconsistentes con el texto de la pregunta.
6. No dejes ninguna pregunta sin contestar. ¿Qué tal y le atinas a la correcta?
7. Si quieres corregir alguna opción seleccionada, tacha completamente la opción, escribe encima la palabra “No” y elige la nueva opción.
8. Cuando termines, voltea tu formato de respuestas y puedes salir del salón.
9. Al terminar el plazo de 30 minutos, regresa al salón.
10. El examen, al igual que el grado que obtendrás al final de la licenciatura, es individual. Dada la proximidad de bancas puedes fácilmente copiar las respuestas de otros compañeros pero yo confío en tu honestidad pero si accidentalmente detecto un indicador de fraude, la calificación automática es de 0 (cero). Durante la resolución del examen me quedo en el salón, no para fiscalizar sino para responder preguntas relativas a alguna pregunta escrita que posiblemente esté mal elaborada o requiera alguna explicación complementaria (dado el exiguo vocabulario de un alumno).
11. ¿Te sabes un chiste? Esto se hace con el objetivo de provocar una respuesta emocional que interrumpa el posible continuo emocional de ansiedad y que es incompatible con la interacción emocional provocada por el chiste.
12. Acto seguido, comento que cuando lo desee, puede voltear su hoja de preguntas para empezar a responder. Tienes 30 minutos para terminar.

En caso necesario, a los 20 minutos aviso al alumno que faltan 10 minutos. A los 5 minutos notifico el tiempo faltante y comento que posiblemente sea el momento de iniciar con el tanteo para responder. Transcurridos los 30 minutos, pido al alumno que use un lápiz o pluma (bolígrafo) diferente al que empleó para responder el examen (como medida preventiva ante la tentación de hacer alguna corrección fraudulenta) y que escriba en la parte superior derecha del formato de respuestas, el número de aciertos que cree haber obtenido. A veces el alumno expresa su queja y en pocas ocasiones, no escribe el dato.

A continuación, el profesor comenta que otro de los innumerables errores de la educación mexicana es que el apéndice de consecuencias (retroalimentación) es muy demorado o inexistente, lo cual va contra la formación académica por eso se procederá enseguida con la autoevaluación del examen. Enseguida pide a un voluntario que lea la primera pregunta y las opciones de respuesta. Después el profesor pregunta: ¿Cuál es la opción correcta? Algunos responden en voz alta, junto con el que leyó el reactivo. A continuación el profesor inicia el análisis de las opciones incorrectas especificando por qué lo son y luego pregunta por qué la opción correcta es tal. Esto es importante porque generalmente en la educación el apéndice de consecuencias ocurre sólo cuando se trata de un error y con ello, el alumno que comete un acierto puede no tener la certeza del por qué su respuesta es correcta. El dicho “se aprende más de los errores que de los aciertos” es muy acertado. Se pide al alumno que, mediante algún símbolo, marque su respuesta como acierto o error. El análisis se hace con cada reactivo y al final se pide



al alumno que cuente el número de aciertos y lo escriba en el espacio respectivo, en la parte inferior derecha.

Después de la sesión el profesor pasa los resultados del examen en una hoja de Excel programada y calcula el coeficiente de correlación entre la calificación estimada por el alumno y la obtenida. Los sorprendentes resultados, de los últimos cuatro ciclos indican una correlación muy baja (0.42 ; 0.53 ; 0.083 ; 0.16).

7. Sesión final

Debido a suspensiones de clase oficiales y de última hora, el número de sesiones con frecuencia es menor al programado y por ello la sesión final tiene tres componentes.

a. Diferencias entre paradigmas. Expongo las diferencias existentes entre el modelo cognitivo y el conductual, para lo cual retomo los textos revisados en el curso, las exposiciones anteriores y específicas de dichos modelos y enfatizo las diferencias existentes entre los teóricos intramodelo: Vigotsky vs Piaget vs Teoría de la comunicación y, por otro lado, Pavlov vs Watson vs Skinner vs Kantor. En cada caso expongo críticamente sus limitaciones para explicar el comportamiento psicológico de animales y humanos.

b. Sugerencias. En esta parte sugiero al alumno que a partir de este curso opte y decida realizar de manera constante las siguientes actividades.

Autoformación. El paternalismo educativo es perjudicial en tanto que no promueve la formación independiente y por ello el alumno es quien debe tomar la iniciativa de sus actividades formativas de *motu proprio*, esto le permitirá formarse gradualmente como autodidacta y le será útil una vez que termine su carrera. Si el alumno se restringe al “estudio” de los materiales (extensos, enciclopedistas e inentendibles) que prescriben los profesores, la formación dependerá de la supeditación paternal y ésta genera personas con formación mediocre.

Leer a los clásicos. Los grandes teóricos de la psicología expusieron su trabajo entre 1900 y 1950 aproximadamente. Es fundamental leerlos, entenderlos y después criticarlos. Lo que no se debe hacer es confiar en lo que los “profesores de libro” dicen respecto a ellos pues generalmente ellos conocen dichas teorías a partir de otros autores. Hay que leer directamente a los clásicos: James, Dewey, Angell, Thorndike, Beckterev, Pavlov, Köhler – Koffka - Wertheimer, Kulpe, Wundt, Titchener, Watson, Weber y Fechner, Guthrie, Tolman, Hull, Mowrer, Lewin, Vigotsky, Piaget, Flavell, Skinner y cols., Razran, Kantor, entre otros. Por supuesto que McDougall, Freud, Catell, Anastasi, entre muchísimos más, están excluidos porque lo único que hicieron fue encaramarse a la espuma de diferentes modas de su época. ¿Quién en la actualidad es una autoridad teórica en la psicología científica?, ¿Kohlenberg, Strogoff, Carretero, Coll, Bandura, Sidman, Horne and Lowe, Maslow, Braunstein, Díaz Guerrero, de la Fuente, Staats, Guilford, Sternberg, Ellis, S. Hayes, los planteamientos sin sentido de la metafísica, PNL, constelaciones, terapia gestalt y demás cuentas de vidrio como la psicología criminal y jurídica que se venden, a todo público, mediante anuncios en revistas de moda, prensa y televisión?

Leer en inglés. Por razones obvias, el inglés se convirtió en el idioma oficial de la ciencia. Si se publica en inglés, se tiene valía científica. Cualquier otro idioma es tercermundista, denominado también mediante el eufemismo “países en vías de desarrollo”. Sin embargo, es importante leer en inglés para poder conocer la historia y la investigación actual. Por esta razón invité a que se tradujera voluntariamente



el extracto de un artículo ¹⁵ y en caso de que se haya realizado, tuvo como consecuencia la obtención de cinco puntos extra.

Profesor relajado o estricto. En la medida en que el estudiante elige a los profesores que son faltistas, fáciles, “amigos” de los estudiantes, con medidas evaluativas fáciles (subjetivas y respetuosas de la persona), etc., el estudiante cursa la licenciatura de la misma manera: sin criterios formativos. El resultado es un profesionalista pusilánime que posiblemente termine trabajando como representante de algún laboratorio médico o vendedor de seguros, entre otros oficios. En cambio, si el estudiante, mediante recomendaciones de compañeros, elige profesores que tienen fama de estrictos, estará logrando clase a clase, curso a curso, semestre a semestre una mejor formación que le podrá facilitar un ejercicio profesional decente.

En caso de que el alumno haya decidido y practique la autoformación, puede existir otra opción a la hora de elegir profesores. Esta consiste en seleccionar, en cierta medida, los cursos dirigidos por el primer tipo de profesores “relajados” y consecuentemente, dedicar el tiempo de esos cursos a la autoformación (lectura de libros, círculo de estudios con otros compañeros que compartan esta opción, realización de investigaciones, etc.).

Ante todo, se recomienda que bajo ninguna razón se solicite la inscripción con profesores prepotentes, o con quienes el primer día de clases le dice al alumno que ellos son doctores, egresados de una escuela extranjera, que son presidentes de algo, secretarios ejecutivos de alguna otra asociación, digamos que les escupen su *ridiculum vitae* y con ello justifican su maltrato, humillación y desprecio hacia los estudiantes. En estos casos, es preferible no cursar la asignatura.

Convertirse en el primer revisor de lo que se escribió. Una de las actividades para convertirse en escritor es revisar siempre lo que uno escribió. Esta actividad consiste de varios elementos. Uno de ellos es que se debe leer exactamente lo que está escrito, no lo que se cree que se escribió. Supongamos que en la revisión se escribió algo así. Si la lectura es correcta, en el momento de leer revisión, el autor debe leer exactamente ese grupo de letras que no existe en español y por tanto debe cambiarlo por revisión. Como en todos los casos, ante la falta de práctica en algo, al inicio es difícil pero si se ejercita en todo lo que se escriba, la competencia revisora gradualmente podrá ser más especializada ante criterios más rigurosos. Otro elemento recomendable es que siempre que sea posible, la revisión se haga en voz alta. Haciendo los cambios de inflexión. De la voz o bien si se escribieron? Signos de puntuación hacer, la entonación de acuerdo, a. Lo que está escrito.

Por ejemplo, desde las palabras “Haciendo los cambios”, que aparecen en la última parte del párrafo anterior, al leerlo en voz alta, como está escrito, deben notarse las faltas cometidas ya que la proposición debió redactarse de la siguiente forma: “Haciendo los cambios de inflexión de la voz o bien, si se escribieron signos de puntuación, hacer la entonación de acuerdo a lo que está escrito”.

Debido a que un estudiante de IV semestre, en promedio lleva 14 años escolares, si ha sido un alumno regular realizando la “lectura” sin considerar los signos de puntuación, es muy difícil empezar a cambiar dicha historia interconductual pero lo importante es hacerlo a partir de la experiencia en este curso. Una posibilidad, que debe investigarse, consiste en los siguientes pasos generales.

1. Hablar en voz alta, escuchándose y grabando lo que se le dice a otro o a sí mismo. Una parte de esto, hablar en voz alta a otros, se practicó constantemente en este curso.

¹⁵ Los extractos proceden del libro: Crow, L. D. and Crow, A. (Eds.) (1954). *Readings in General Psychology*. New York: Barnes and Noble.



2. Si lo anterior tiene sentido, escribir lo que se dijo en voz alta, anotando los signos de puntuación que correspondan a las inflexiones y pausas que se hicieron cuando se habló.
3. Cotejar lo escrito con la grabación.

Los círculos de estudio entre compañeros pueden ser muy eficaces si, por ejemplo, el escritor lee en voz alta lo que escribió estando presente un compañero del círculo quien también lee el escrito, siguiendo lo que el escritor dice en voz alta. Terminada la lectura del escritor, el compañero le dice al lector-escritor el apereamiento de consecuencias respectivo. En el momento en que se lea exactamente como se escribió, es momento de autofelicitarlo por ese logro extraordinario.

Continuar práctica de citas formales acorde a la APA. Se recomienda continuar con la práctica de citar formalmente en el texto y redactar las referencias de acuerdo a la APA aun cuando los profesores no lo demanden. Si esta práctica continúa, puede convertirse en un hábito que le será muy útil al alumno. Debido a que la APA cambia sus normas con cierta frecuencia, se recomienda al alumno que verifique en internet la existencia de modificaciones o nuevas normas.

Uso de la tecnología como herramienta. De acuerdo al planteamiento de no emplearla como un fin en sí mismo, una medida autoformativa es que el alumno delimite los horarios y lugares en los que puede emplear tales dispositivos. Esto evitará las distracciones no pertinentes durante las actividades académicas. Esta medida que es practicada por ejemplo, cuando se va al cine a ver una película que requiere de la atención prolongada o en conciertos musicales de gran interés, el alumno puede extenderla a las clases formativas, periodos de estudio o realización de escritos. Santoyo (2010) ha mostrado que ante mayor número de distracciones y de duraciones breves, es menor la probabilidad de que el estudiante continúe en el siguiente segmento, con el trabajo académico. Aunque en los estudios reportados por Santoyo se han incluido a niños de educación básica, este efecto también es notable en la educación universitaria actual.

La mejor forma de investigar es investigando. Esta verdad de Perogrullo no existe en casi toda la educación institucional mexicana. Por ello se recomienda al alumno que, en la medida posible, se relacione con un profesor o grupo de investigadores que tengan formación práctica en la investigación teórica y metodológica y que éstas estén definidas rigurosamente además de que los dos ámbitos sean coherentes.

Autodirección. En varias ocasiones, en la pregunta 7 del formato de opinión que se entrega el primer y último día de clases (ver Anexo 2), el alumno responde que la falta de organización es un factor causante de no ser mejor estudiante. Esto, en el enfoque constructivista se conoce en general como autoeficacia¹⁶, lo cual no me parece desatinado pero en tanto que su concepción es dualista, es errada.

Para cambiar el patrón conductual semejante al IF se recomienda al alumno que cada vez que un profesor defina una fecha de entrega de un producto (trabajo escrito, ficha bibliográfica, reporte, *tests*, etc.), el alumno delimite por sí mismo una fecha anterior a dicho plazo. Preferentemente, si lo permite la circunstancia, tratar que el plazo sea el inmediato fin de semana. Por ejemplo, si hoy es lunes 11 de febrero y el profesor especifica que un trabajo debe entregarse el próximo miércoles 20 de febrero, el alumno se propone y realiza el trabajo los días sábado 16 y domingo 17, en cuanto se levante, después de irse de parranda el viernes 15 y el sábado 16. Si se procede de esta forma y termina el trabajo, el estudiante además de atender sus compromisos sociales, tendrá tres días para revisarlo y en caso necesario hacer las correcciones pertinentes. Este trabajo espaciado, es incompatible con la realización apresurada, contra tiempo y con tiempos relativamente más cortos además de que puede surgir otra obligación paralela, con

¹⁶ Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change. *Psychological Review*, 54, 191-215.



la misma o similar urgencia. Los trabajos realizados de esta última forma fácilmente pueden tener errores y omisiones que van contra la calidad de trabajo y aunque posiblemente no afectarán la evaluación-calificación dada la falta de calidad evaluativa por parte de los demás profesores, sí va en contra de la buena formación académica-profesional. El alumno que se autoprograme y autodirija no sólo tendrá mejores calificaciones sino que estará en posibilidad de sentirse más a gusto, aprovechar las situaciones sociales y adquirir hábitos compatibles con su formación académica y personal.

Participación en clase. El hecho de que la participación en clase esté relacionada a buenos resultados académicos, aparece en numerosas publicaciones (por ejemplo, Santoyo, 2010) que se han realizado bajo diferentes enfoques y se puede asumir que es difícil que tales resultados sean equivocados. Por esto, en el caso del parlanchín, se recomienda al alumno mejorar su participación en clase. Mejorar quiere decir reducir la frecuencia e incrementar la calidad, o bien, si la participación es escasa o nula, incrementar la frecuencia cuidando la calidad de las participaciones, y por último, mantener la frecuencia incrementando la calidad en el caso del alumno que participa regularmente.

Esta sugerencia tiene el respaldo teórico en los diferentes modos lingüísticos (habla, escritura, habla silenciosa y actuaje) en que puede ocurrir la conducta lingüística. De acuerdo a Varela (2008b), las categorías incluyen la orataxis, gramataxis, eidetaxis y mimetaxis. En este caso, es importante hacer notar que las categorías importantes para lograr una mejor participación en clase son las tres primeras. En la medida en que el alumno sólo imagine lo que diría (eidetaxis), no mejorarán las otras categorías y cuando lo exprese oralmente o por escrito, tendrá los errores típicos que se detectan en la escritura de los estudiantes. Por esto es importante que participe oralmente y esto le permita gradualmente expresarse correctamente (orataxis). En la medida que lo haga, estará en posibilidad de escribirlo con propiedad gramatical. Coloquialmente esto puede describirse como: “di en voz alta lo que piensas o expresa tu idea. En el momento en que lo hagas ten cuidado de que lo que digas tenga sentido para los demás. Una vez que lo has dicho correctamente, ahora escríbelo tal como lo dijiste”.

Empleo de metáforas. Cuando se hable de la psicología, en la medida posible evitar el empleo de: metáforas (o en caso contrario, emplearlas con ese propósito), del lenguaje coloquial o dar opiniones respecto a cualquier tema que parezca pertenecer a la psicología. Preferentemente se debe hablar o discutir cuando se tenga como referencia el conocimiento de los trabajos de un autor importante en el tema al que se alude. Las opiniones y pseudoargumentos que incluyen expresiones tales como: “*opino* que la mente se expresa cuando...”, “*siento* que el pensamiento puede ser...”, “desde mi punto de vista la personalidad es...”, “*tengo la teoría* de que las neurociencias...”, “pues *no sé* mucho pero creo que la motivación tiene que ver con...”, etc., son indicadores de que la plática será propia de la que ocurre en el café o en los pasillos, no denotan una plática o debate académico respecto a la psicología como ciencia. Si todas las personas saben psicología ¿para qué se cursa una carrera universitaria?

Dirección de correo. Se recomienda abrir una dirección de correo electrónico que corresponda a lo que socialmente se considera que es un profesionalista. En este sentido cabría preguntarse si las direcciones que incluyan uno o más de los siguientes vocablos corresponden a un profesionalista de la psicología: gestos; vampire; lokkita; ladymoon; diablo345; wereverdard; chicapoderosa; entre muchos otros. Es interesante leer que la mayoría de los estudiantes tienen su correo en Hotmail ¿Por qué esta “preferencia”?

Elaboración de tesis. Las opciones actuales para obtener el grado (título), que no sean por medio de la elaboración de una tesis son recursos institucionales para “aumentar la eficiencia terminal”, no ayudan a la formación académica universitaria. Por esto, se recomienda elaborar la tesis preferentemente con un profesor que esté formado en el área de interés del alumno. Una tesis implica, por lo menos,



realizar un trabajo continuo durante seis o más meses, en relación a un tópico central y con una extensión de al menos 60 páginas. Durante la licenciatura (pregrado) difícilmente se realizó un trabajo con estas características y, entre otros aspectos, por eso es muy recomendable que el estudiante vaya considerando la necesidad de obtener el grado mediante la redacción de una tesis y si ésta incluye la investigación experimental, ¡qué mejor!

c. Calificación final. El profesor comenta al alumno que desde el primer día de clases él conoce el valor que tiene cada actividad (Por ejemplo: AP3R=40 pts., Reporte=30 pts. y cada examen=15 pts.) por lo cual puede calcular con precisión su calificación final. A veces el alumno consulta la lista de asistencia, que estuvo disponible durante todo el curso, para saber cuántas faltas y retardos tiene, en otras ocasiones pregunta el puntaje relativo de cada actividad cuando él también lo sabe desde la primer sesión. También ocurre que, teléfono-calculadora en mano, pregunta cómo calcular el valor relativo, pues desconoce cómo operar la regla de tres. El profesor deja transcurrir unos cinco minutos aproximadamente, como pausa para considerar si el alumno puede hacer el cálculo y después le entrega al alumno el formato que se muestra.

		Tr01	Tr02	PTS1	PTS2	Ex1	PTS1	Ex2	PTS2	%Asist	PTS	Trad	Inv	TOTAL	FINAL
4	FACUNDO REFERMOT	50	65	15	19.5	14	10.5	6	4.5	0.9	35.5	5	10	65	85
	Promedio del grupo	59	78	18	23	15	11	15	11	0	38	4	11	78	98

Tr01 = Primer escrito. Tr02= Segundo escrito. PTS= Puntos. Ex1= Primer examen. Ex2= Segundo examen.

%Asist= Porcentaje de asistencia. Trad= Traducción. Inv=Investigación. Total= Calificación sin mejora.

FINAL= Calificación con revisiones y traducción

Como puede apreciarse, en el formato aparece el número de lista (4), el nombre del alumno, su puntaje individual y el promedio grupal de cada actividad. Las columnas que tienen la abreviatura PTS (puntos) son el resultado del cálculo de las conversiones (regla de tres simple). La penúltima columna (TOTAL) contiene la calificación sin mejora, esto es la calificación obtenida en el primer reporte escrito, el puntaje obtenido en la AP3R y en los dos exámenes. La última columna (FINAL) incluye la calificación obtenida en la segunda versión del reporte, el puntaje de AP3R, los dos exámenes y su participación voluntaria en la traducción y como participante –antes llamado sujeto– en una investigación. El profesor explica cada rubro. Cuando el alumno está de acuerdo con la calificación obtenida (no otorgada por el profesor), la calificación se “sube” al sitio oficial del sistema escolar.

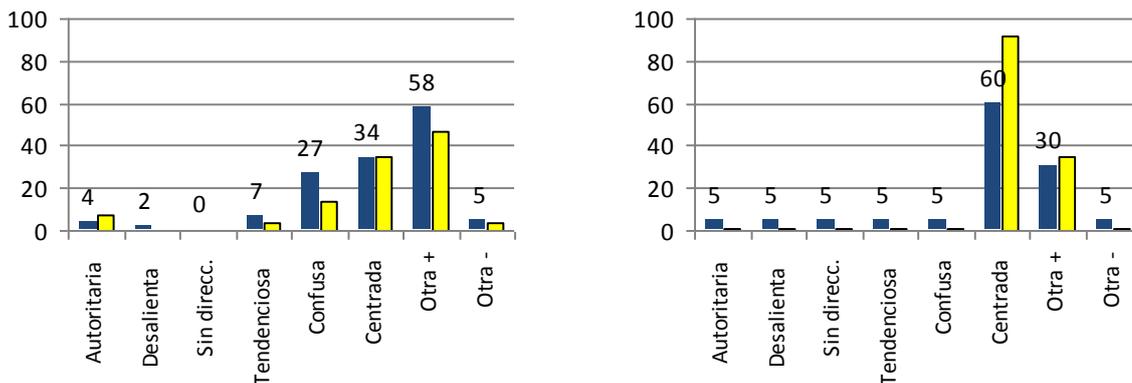
Como último acto del curso, habiendo entregado la calificación final, el profesor solicita al alumno que responda el formato de Opinión final que contiene las mismas preguntas que el de Opinión inicial pero el tiempo verbal está en pasado.

Resultados

En las gráficas siguientes se muestra parte de los resultados obtenidos hasta 2006 y hasta 2012, izquierda y derecha, respectivamente. La primera barra (color oscuro) corresponde a la evaluación inicial y la segunda (color claro) es el resultado obtenido en la sesión final. Respecto a la forma de conducción es patente que la consideración inicial de los alumnos ha variado positivamente en estos dos periodos. Sin embargo, un aspecto que llama la atención es que la dirección “autoritaria” permanece relativamente constante. El inicio de este ciclo 2013A, debido a que estuve fuera de la ciudad, Héctor Hernández, mi exalumno y Asistente en dos proyectos de investigación, que ya cursa el último semestre de la carrera, dirigió la primer sesión del curso y los resultados fueron semejantes a los históricos en ambos periodos (2006 y 2012), como se observa en la figura 1.



Figura 1. Opinión respecto a la forma de conducción (porcentaje grupal)



La opinión respecto a la forma de estudiar en el primer periodo pareció ser favorecida por el curso ya que los que consideraban que su forma era bastante buena (BB) se mantuvieron y la frecuencia de los que opinaron que eran buenos (B) se incrementó al final, aspecto que puede verse en la figura 2. Los casos de los estudiantes con formas de estudio regulares, deficientes, malas y muy malas no fueron beneficiados en el curso. Y esto era un aspecto que había que atender a la brevedad. Aparentemente, los alumnos de las siguientes generaciones son mejores pero, tres aspectos ponen en tela de duda esta mejoría. El primero es que conozco que el sistema mexicano de evaluación tiende a ser cada vez más relajado; las elevadas (infladas) calificaciones en psicología no corresponden a una buena formación del estudiante y; los alumnos no tienen más calidad en las competencias de lectura, escritura, participación además de que el léxico sigue siendo muy parco. Por eso, la formación del alumno que ingresa a I IV semestre sigue teniendo carencias. No obstante, el curso parece tener efectos positivos en la forma de estudiar.

Las generaciones de los dos periodos se consideran a sí mismos, mayoritariamente como buenos estudiantes. El curso parece favorecer dicha autoconsideración dado el incremento en el segundo periodo. Lo preocupante son los efectos nulos en estudiantes que consideran su desempeño como regular, deficiente y malo.

La figura 3 muestra que, salvo en contadas ocasiones, los estudiantes han preferido, desde un inicio, permanecer voluntariamente en el curso, aun teniendo la posibilidad de cambiar de profesor. La diferencia que existe entre los dos periodos comparados es mínima, como se aprecia en las gráficas respectivas.

Figura 2. Opinión respecto a la forma de estudiar (porcentaje grupal)

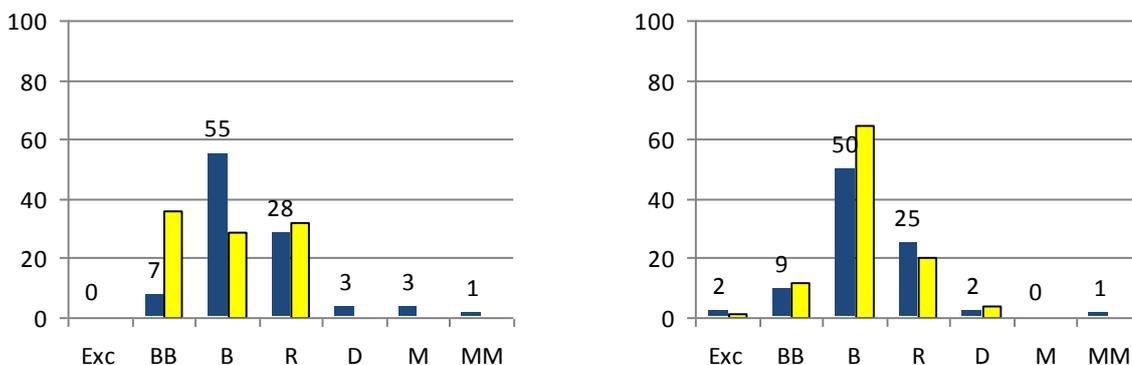
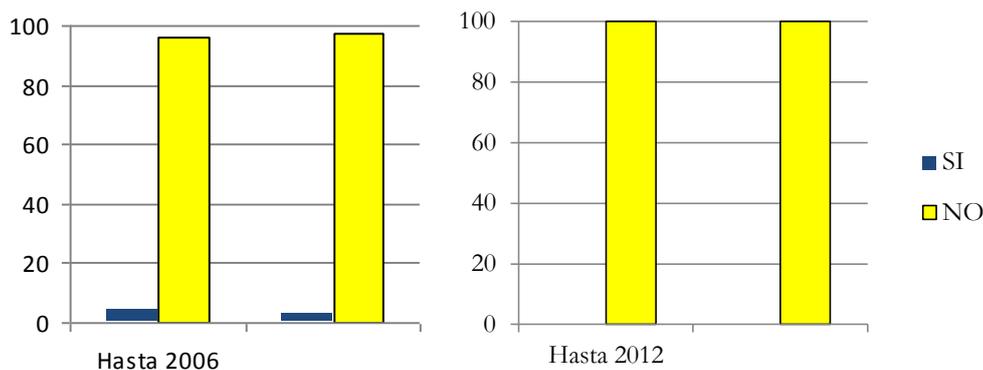




Figura 3. Permanencia voluntaria en el curso (porcentaje grupal)



Un efecto que se ha observado sistemáticamente es que la frecuencia de alumnos que inicialmente declaran que leerán el 100% o el 90% de los materiales, al final del curso se decremanta, esto se puede apreciar en la figura 4. En cambio la frecuencia de los que estimaron que leerían el 80% o menos, se ha incrementado claramente en el segundo periodo.

El último dato, que se muestra en las gráficas de la figura 5, se compone de dos factores. El primero es que la calificación grupal, mediante el recurso de la bonificación de puntos extra mediante la participación voluntaria y la traducción, se ha incrementado entre ambos periodos (83 y 98). El segundo factor es el relativo a la asistencia que se ha conservado por arriba del 90%, lo cual es posiblemente un indicador de que el estudiante sí aprende durante las sesiones del curso.

Figura 4. Porcentaje de los materiales que leeré (leí) en el curso

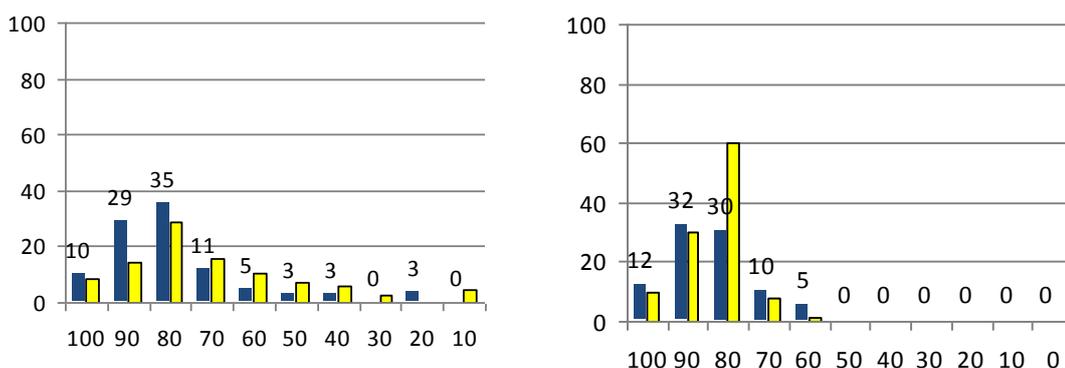
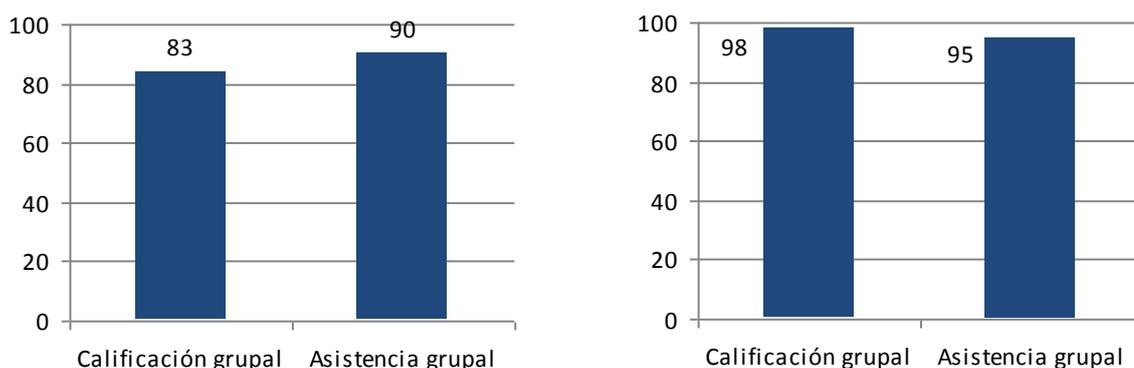


Figura 5. Calificación grupal promedio y Porcentaje de asistencia al curso





El análisis de las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas no ha sido realizado en todos los ciclos por falta de tiempo, no porque sean menos importantes, por lo cual se omite su presentación en este reporte.

Conclusiones

Los hechos de que en este curso del 2013 mi Asistente fue quien dirigió la primer sesión y que aproximadamente la misma cantidad de personas opinaron que el curso era autoritario, sugiere que tal característica es inducida por la existencia-explicación de las reglas básicas en la primer sesión. Cuando existen reglas y se hacen explícitas ¿se es autoritario?, ¿Es un indicador de las creencias del alumno?

Durante los primeros ciclos que dirigí, no existieron las actividades *extra* (traducción y participación en investigación) y las calificaciones obtenidas en el curso fueron muy bajas, comparadas con las obtenidas en los cursos impartidos por otros profesores. Ante esto, decidí incorporar dichas actividades como forma de “igualar” las calificaciones dado que para mí era obvio que el estudiante leía, asistía y participaba más en este curso que en los otros. Al consultar el expediente de los estudiantes es sorprendente observar que prácticamente en la carrera no existen alumnos con bajo promedio: ¡todos son muy buenos o excelentes! En este mundo de simulación, la baja calidad formativa va de la mano entre profesores y alumnos.

Si bien la autoconsideración del alumno promedio respecto a su forma de estudiar parece mejorar en este curso, es notable que las actividades emprendidas no han sido suficientes para beneficiar al alumno que cree ser deficiente, malo o muy malo. Algunas acciones que posiblemente contribuyan a un cambio se están llevando a cabo. En caso de inasistencia, éstas consisten en: a) envío de mensaje electrónico con la lista de preguntas que se entregó en la sesión; b) mensaje electrónico cuando se acumulan dos inasistencias consecutivas; c) comentar personalmente al alumno que faltó a la sesión anterior, que notamos su ausencia, recomendándole que ojalá no falte porque es importante su asistencia, participación y aprendizaje; d) en caso de que revele el motivo de su inasistencia, si lo amerita el caso (trabajo, enfermedad, trámites escolares, situación familiar), se justifica su ausencia confiando en su palabra. Esperamos comprobar la eficiencia de estas actividades.

Manifiestar el deseo de permanencia en el curso al inicio y al final del mismo, es un aliciente para seguir mejorando la práctica educativa individual, sin descartar los casos en los que no parece haber mejora. Si bien son muy pocos, es un claro indicador que debemos considerar añadir otras actividades.

La declaración de que se leerá un alto porcentaje de los materiales, el alumno lo hace al inicio del semestre. En la medida en que aumentan los requisitos de los otros cursos, el tiempo del que el alumno puede disponer para ello se reduce y ésta es una posible causa de que en su declaración final haya leído un porcentaje menor. En cambio, el que inicialmente declaró que leería el 80% o menos del material, en los resultados de la sesión final podemos observar que ha existido un incremento del porcentaje leído durante el curso. Esto sugiere que el interés y entendimiento de los materiales por parte del alumno, pueden ser dos factores importantes para incrementar el porcentaje de lectura y con ello participar de manera más directa y colaborativa en los equipos de trabajo.

El incremento en la calificación final (83 y 98) entre los dos periodos comparados, manteniendo constantes las reglas básicas, los criterios de evaluación y los procedimientos didácticos, sugieren que los efectos del curso en general son benéficos. Algunas observaciones informales parecen respaldar este último aspecto ya que: el porcentaje de alumnos que asisten a la sesión con el material revisado (subrayado) es alto; la calidad de la dirección de la discusión en equipo va mejorando en cada sesión; las participaciones tienden a mejorar en forma y contenido; no se emplean computadoras y prácticamente no



hay uso de teléfonos. Lo que sigue siendo inquietante es la falta de vocabulario y que el alumno, en algunos casos no pregunte el significado de algún vocablo. ¿Cómo entender que un alumno opine que los materiales parecen ser *anacrónicos* y suficientes? O que el curso será autoritario, centrado y *tendencioso*.

Respecto a esto último, el profesor cuida que durante las sesiones en que se analizan los textos de cada autor, se haga énfasis en los aciertos de cada uno y el alumno logre la comprensión de los principales conceptos con el fin de que cuando el alumno hable, entienda a qué se refiere el autor original. Una vez entendido lo anterior, el profesor realiza una crítica de los elementos epistemológicos, teóricos, o metodológicos del autor o del paradigma que se trate. En más de un ciclo, cuando un alumno me ha preguntado durante el curso, cuál es mi orientación personal le respondo que eso no tiene relevancia porque lo importante es entender a cada autor. Si la pregunta me la hace después del curso, entonces revelo mi formación interconductual.

Acciones prospectivas

Aunque los resultados obtenidos son alentadores, se prevé analizar más cuidadosamente cuatro aspectos, que se definen más adelante con objeto de poder hacer modificaciones entre las cuales estén aquellas que beneficien de mejor manera a los alumnos con más deficiencias académicas, sin abandonar las prácticas que parecen ser pertinentes.

1. En la medida posible, indagar los efectos de la interacción entre las creencias del alumno y los nuevos conceptos de cada autor.
2. Ponderar los resultados obtenidos históricamente en el formato de *Opinión inicial* y *Opinión final*.
3. Analizar los efectos del curso en el grado de participación en las sesiones, en la forma de estudiar y en el desempeño escolar.
4. Analizar el porcentaje de respuestas correctas en los diferentes tipos de reactivos que demandan interacciones en el nivel selector, referencial o no referencial. Hecho esto, correlacionar estos datos con los puntajes obtenidos por el alumno en cada una de las actividades del curso.

Esperamos que en los próximos ciclos se beneficie a todo alumno inscrito en términos de que mejoren la calidad en las competencias incluidas en los modos lingüísticos de Escucha, Hablante y Escritor que son en los que se centra el curso dada su caracterización teórica.

Referencias

- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En Hayes, L., Ribes, E. y López, F. (Eds.) *Psicología Interconductual: Contribuciones en honor a J. R. Kantor*. México, EDUG, 45-68.
- Carretero, M. y Limón, M. (1995). Construcción del conocimiento y enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En M. Carretero, L. Jacott, M. Limón y A. López-Manjón (Cols). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, pp. 31-56. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Cuevas Álvarez, L., Pérez García, I., González Gutiérrez, M. (2007). El Programa de Desarrollo Curricular. La experiencia en el diseño y desarrollo de planes de estudio por competencias profesionales en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6, 63-73.



- El Economista (2 Enero, 2009). Recuperado en: <http://eleconomista.com.mx/notas-online/politica/2009/01/02/sep-destinara-10000-millones-infraestructura-escolar>
- Ibáñez Bernal, C. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6, 45-54.
- Kantor, J. R. (1923-1924). *Principles of Psychology*. Chicago: Academic Press.
- López López, J. L., Espinosa Hernández, J. Tapia Curiel, A. y Mercado Ramírez, M. A. (2007). Modelo de evaluación de la enseñanza y aprendizaje en competencias profesionales integradas: su aplicación en unidades de aprendizaje de Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6, 17-34.
- Meyer Markle, S. (1969). *Good frames and bad: a grammar of frame writing*. NY: John Wiley.
- Pacheco Chávez, V. (2010). *¿Se enseña a escribir a los universitarios? Análisis y propuestas desde la Teoría de la Conducta*. México: UNAM-FESI.
- Pallarès, S. y Grupo de investigación UIM (2007). Evaluación de competencias de los estudiantes del Master en Gestión de los RRHH a través de un Assessment Center. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6, 55-62.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado en: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.x/igualdad-de-oportunidades/transformacion-educativa.html>
- Roca Casas E. (2007). El modelo de competencias dinámicas en la formación inicial y permanente de los titulados universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6, 5-16.
- Ryle, G. (1949) *The origin of mind*. Nw York: Barnes and Noble.
- Sarramona, J. (2007). Retos y perspectivas de las competencias profesionales. Entrevista con el Dr. Jaume Sarramona I López. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6, 74-76.
- Santoyo C. (2010). Reflexiones conceptuales sobre la persistencia académica: aportaciones de un enfoque de síntesis. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1, 5-11.
- Silva Victoria, H. (2012). *Análisis de algunas relaciones de transferencia entre el aprendizaje de habilidades didácticas y el aprendizaje de habilidades científicas*. Tesis de doctorado. México: UNAM.
- Varela, J. (1978). Crítica a algunos conceptos y procedimientos del análisis experimental aplicado a la educación. Recuperado en: www.autismoaba.org
- Varela J. (2006). Sobre la formación y la evaluación estudiantil. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, julio-septiembre.
- Varela, J. (2008a). *Psicología educativa. Lecturas para profesores de educación básica*. México: Ediciones de la Noche. También publicado en <http://www.autismoaba.org>, Febrero, 2009 y en <http://www.conducta.org>
- Varela, J. (2008b). *Conceptos básicos del interconductismo*. México: Ediciones de la Noche. También publicado en <http://www.autismoaba.org>, Febrero, 2009 y en <http://www.conducta.org>



- Varela, J. (2010). El maestro y el alumno ante la tecnología: ¿Efectos deseados? *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 2, 197-204.
- Varela J. y Quintana C. (1995). Comportamiento inteligente y su transferencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 21, 1, 47-66.
- Varela, J., Ríos, A. y Diez de Sollano, G. (en prensa). *Psicología educativa. Lecturas para profesores de educación básica*. Reedición. México: Ediciones de la Noche.
- Wittgenstein, L. (1958/1978). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM; Editorial Crítica.
- Zarzar Charur, C. A. (Comp.) (1986). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Editorial Nueva Imagen.
- (2001). *Habilidades básicas para la docencia* México: Editorial Patria.
 - (2003). *La formación integral del alumno. Qué es y cómo propiciarla*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
 - (2004). *Taller de lectura y redacción*. Tomo I y II. México: Editorial Patria.
 - (2005). *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: Editorial Patria
- Zarzar Charur, C. A., Bazán, J y Ramírez Maldonado, Z. (1990). *Aprender a aprender*. México: Universidad Iberoamericana Plantel Laguna.



Anexo 1. Programación del curso

PROCESOS PSICOLOGICOS FUNDAMENTALES 2013A						
FEBRERO						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			
MARZO						
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
ABRIL						
8	9	10	11	12	13	
No. Clase	Febrero					
1	6	Presentación,	Normas - Introducción			Actividades
2	8	Discusión 1	Vigotsky - Percepción y atención			
3	11	Discusión 1				
4	13	Discusión 2	Vigotsky - Aprendizaje y desarrollo			
5	15	Discusión 2				
6	18	Guía	para trabajo escrito			
7	20	Discusión 3	Piaget - Desarrollo y aprendizaje			
8	22	Discusión 3				
9	25	Conclusiones	Modelo cognitivo			Entrega de escrito individual (artículos 1 y 2)
10	27	Examen	Piaget, Informática y modelo - Resolución			
Marzo						
11	1	Discusión 4	Bower y Hilgard - Pavlov			
12	4	Discusión 4				Regreso escritos revisados
13	6	Discusión 5	Watson			
14	8	Discusión 5				
15	11	Discusión 6	Skinner - Las causas del comportamiento			Entrega Segunda versión de escrito
16	13	Discusión 6				
17	15	Discusión 7	Skinner - Pensamiento			
18	18	Discusión 7				Entrego escritos con calificación definitiva
19	20	Discusión 8	Kantor - Atención al estímulo			
20	22	Discusión 8				Fecha límite para entrega de traducción
Abril						
21	8	Modelo conductual				
22	10	Examen	Pavlov, Watson, Skinner, Kantor - Resolución y análisis			
23	12	Conclusiones y Calificaciones				



Anexo 2. Cuestionario de Opinión Inicial

PROCESOS PSICOLOGICOS FUNDAMENTALES

NIP _____

Dr. Julio Varela y Héctor Hernández Silva

10 de enero de 2050

* Por favor responde a todas las preguntas siguientes.

** Las respuestas son confidenciales y anónimas.

1. En este curso creo que aprenderé:

2. Lo más desagradable de este curso será:

3. La conducción del curso parece que será (selecciona todas las que creas convenientes):

() Autoritaria () Desalentadora () Sin dirección () Tendenciosa
() Confusa () Centrada () Otra _____

4. Considero que mi forma de estudiar y leer hasta ahora ha sido:

() Excelente () Bastante buena () Buena () Regular
() Deficiente () Mala () Muy mala

5. En las discusiones participo:

() Siempre () Casi siempre () Más o menos
() Pocas veces () Casi nunca () Nunca

6. Hasta ahora, mi desempeño académico en la carrera ha sido:

() Bastante bueno () Bueno () Regular () Deficiente () Malo () Muy malo

7. Los factores que me han impedido ser mejor estudiante han sido:

8. Conociendo cómo se conducirá el curso, me gustaría cambiarme de grupo:

() SI () NO

9. El porcentaje que leeré del material, antes de la clase será:

() 100 () 90 () 80 () 70 () 60 () 50
() 40 () 30 () 20 () 10 () 0

10. Para mejorar este curso, sugiero:

11. Los materiales del curso parecen ser (seleccione todas las que crea convenientes):

() Fáciles () Difíciles () Sin relevancia () Suficientes
() Anacrónicos () Ajenos al contexto () Otro _____

12. Conozco las normas que la *American Psychological Association* (APA) tiene para escribir artículos en psicología:

() SI () Más o menos () NO

GRACIAS POR TU PARTICIPACION



Anexo 3. Guía de señalamientos (el original tiene una extensión de cuatro cuartillas)

SEÑALAMIENTO	DESCRIPCION
<p>Se quedan sin respuesta pero cuando vuelven hablan y definen confusamente de los elementos.</p>	Redacción confusa.
<p>Estudios sobre el desarrollo señalan que el desarrollo permite a los niños una mayor maduración, mejorando su desarrollo.</p>	Estilo repetitivo de entradas o frases cada vez que se inicia un párrafo o una proposición.
<p>A los niños los vuelven a jugar que los dejen jugar aunque pueden causar que las personas los vean feo, reduciendo así su atención.</p>	Empleo de que expresiones ordinarias o coloquiales.
<p>Un hecho de todos conocido y empíricamente establecido es que el aprendizaje debería equipararse, en cierto modo, al nivel evolutivo.</p>	Copiado textual del artículo de referencia (transcripción).
<p>Los procesos como lo consideraron otros teóricos no están relacionados al desarrollo deben verse como independientes entre sí.</p>	Falta(n) referenciac(s).
<p>Los niños pueden alterar también la relación con el adulto.</p>	Falta de puntuación (coma, punto y coma, punto).
<p>En su gran mayoría los niños no tienen la seguridad de su atención lo cual dificulta el lenguaje de niños y niñas.</p>	Puntuación incorrecta. Sobra el signo o debe usarse otro.
<p>Los adolescentes podrían desarrollarse en la institución.</p>	Error ortográfico o ausencia de una o más letras.
<p>No hay respuestas de sensación ante el estímulo si no está cerca.</p>	Falta acento.
<p>El desarrollo de la inteligencia puede estar influenciado por los genes. Esto puede motivar que ocurran desvíos en el niño.</p>	Acento incorrecto.
<p>Hay que chequear si el niño se siente incómodo con el juego.</p>	Sangrar el párrafo.
<p>Otro aspecto es el desarrollo de los conceptos visuales.</p>	Barbarismo, anglicismo.
<p>Esta tesis de Yigotsky (1978), muestra los inicios del uso de signos en los niños. La actividades que se realizó para memorizar permitieron que el niño fuera mejor en cada ocasión.</p>	Falta espacio de separación entre palabras.
<p>Por razones de espacio, el texto de este instructivo está redactado a renglón seguido pero todo trabajo debe elaborarse a doble renglón además de no emplear párrafos tan cortos.</p>	Usar minúsculas en lugar de mayúsculas (o viceversa). Error de correspondencia (género / número).

Revisión: febrero, 2013 1



Anexo 4. Señalamientos del profesor al escrito del alumno.

entrevistados todos mencionan aspectos más relacionados con los aspectos emocionales, ninguno menciona nada respecto a un desarrollo biológico, lo que me lleva a meditar mucho sobre cómo un término de la ciencia de la biología se ha adoptado de una manera coloquial con respecto a situaciones emocionales y la toma de decisiones en sí, el referente coloquial es "el crecer mentalmente como persona" muy apartado de la definición de Vigotsky.

→ El tercer concepto por el que pregunté fue memoria, AF respondió con "Son los recuerdos que tienes de las cosas que vives.", AM dijo "Es vivir", la respuesta de MF fue "Es una cosa que tenemos, algunos tienen buena memoria y otros no [...] yo solía tener buena memoria pero ya no, es que se acaba con los años, las neuronas ya no funcionan igual, todo se te olvida.", nuestro último entrevistado mencionó "Es un órgano de retención de pensamientos y experiencias."

Vigotsky define la memoria como un método en que se unen elementos del pasado con el presente para seguir algún propósito, como se ve hay una diferencia entre las edades y coinciden entre las parejas, la pareja relativamente joven se basa más en "vivencias", mientras que la pareja mayor trata de darle un sentido más concreto e incluso atribuirle su funcionamiento al cerebro, puedo decir que de una manera coloquial se ve cómo se asimila la memoria con una habilidad mental pero también se relaciona con los recuerdos y las emociones las experiencias de las personas, es interesante además la diferencia entre las parejas, siendo la pareja mayor la que trata de ser más concreta que la pareja joven, puedo hipotetizar en que tiene más que ver que la pareja mayor al sentir problemas de memoria se informa un poco más al respecto y toman más el aspecto biológico por el tema de la vejez.

Margen

Siempre numera las páginas 3