



ARTÍCULO ORIGINAL

Práctica docente en psicología: la interactividad en la clase

Teaching practice in psychology: interactivity in the classroom

Elba Noemí Gomez Arroyo ^{1*}

¹ Universidad Nacional de San Luis, Argentina

* Correspondencia: enoemigomez@gmail.com

Recibido: 05 de mayo de 2017; Revisado: 01 de noviembre de 2017; Aceptado: 30 de diciembre de 2017; Publicado Online: 30 de diciembre de 2017

CITARLO COMO:

Gomez, E. (2018). Práctica docente en psicología: la interactividad en la clase. *Interacciones*, 4(1), 49-58. doi: 10.24016/2018.v4n1.62

PALABRAS CLAVE

Práctica docente;
Psicología;
Interactividad.

RESUMEN

El presente trabajo refiere al análisis que se realizó, desde un enfoque interconductual, de las clases de prácticas pre-profesionales de los estudiantes del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Se realizó un análisis cualitativo de las observaciones y registros de clase y diarios de práctica de 28 practicantes años 2014-2016. La muestra no probabilística y la unidad de análisis consistió en textos escritos de registros de clase durante el dictado de la asignatura psicología de 4 escuelas públicas de la ciudad de San Luis y diarios personales de los estudiantes. Pudo observarse que la interactividad en las clases varía según la institución educativa. A su vez, la mayoría de las conductas interactivas practicante-alumno se correspondieron con el nivel contextual, suplementario y selector. Finalmente se valoraron las posibilidades de análisis interconductual de la relación docente-alumno en la clase.



KEY WORDS

Teaching practice;
Psychology;
Interactivity.

ABSTRACT

The present work refers to the analysis that was made, from an interbehavioral approach, of the classes of pre-professional practices of the students of the Psychology Faculty of the National University of San Luis. A qualitative analysis of the observations and class records and practice diaries of 28 practitioners years 2014-2016 was carried out. The non-probabilistic sample and the unit of analysis consisted of written texts of class records during the dictation of the subject psychology of 4 public schools of the city of San Luis and personal diaries of the students. It could be observed that the interactivity in the classes varies according to the educational institution. In turn, most of the student-practitioner interactive behaviors corresponded to the contextual, supplementary and selector level. Finally, the possibilities of interbehavioral analysis of the teacher-student relationship in the class were assessed.

La educación superior universitaria, como nivel orientado a la formación profesional y a la preparación para la inserción productiva en el mundo laboral de nuestra sociedad, se trabaja el acontecer en las aulas de escuelas secundarias donde los estudiantes desarrollan sus prácticas de la enseñanza de la psicología, implementado diversas acciones para que se cumplan los objetivos que se proponen en sus planificaciones didácticas y se concretan en la clase.

Se entiende la clase escolar como la forma más habitual en la que se concretan las prácticas de enseñanza, en un aula de instituciones de educación formal. La clase constituye el espacio físico-psicológico en que el acto de enseñanza se materializa; donde el aprendizaje se provoca y genera. Ello se produce a través de interacciones, en un también ambiente comunicativo que relaciona practicantes, alumnos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la evaluación en proceso de este trayecto de formación del profesorado las clases de prácticas pre-profesionales de enseñanza de la psicología en escuelas secundarias públicas de la ciudad de San Luis fueron observadas y registradas entre los mismos practicantes lo que brindó la posibilidad de interacciones de evaluación al término de las mismas. Los contenidos conceptuales enseñados remiten al campo de la psicología general y se derivan de los contenidos básicos mínimos propuestos para la enseñanza de la psicología en el currículum oficial para la escuela secundaria.

Asimismo, las clases fueron analizadas en reuniones semanales entre los practicantes y equipo docente coordinador. Los registros de las clases ameritaron un análisis que permitiese a cada practicante realizar ajustes en su desempeño docente en el proceso de formación de aprender a enseñar. En esta dirección se puso el énfasis en las interacciones practicante-alumnos, practicante- practicante y en el pensamiento autorreferencial de los estudiantes del profesorado en psicología explicitado en los diarios de práctica.

Para ello, desde el equipo docente responsable de las prácticas se recurrió al campo teórico de la psicología interconductual, en sus aportes a la educación, que se distancia de los supuestos de la psicología tradicional con el propósito de hacer de la psicología una ciencia que permita el análisis sistemático de los fenómenos que le conciernen. Su influencia se ha observado en Estados Unidos, México y otros países de Iberoamérica con sus bases epistemológicas, teóricas y metodológicas que permiten abordar íntegramente los fenómenos educativos en su dimensión psicológica.

Objetivos

- Describir los niveles de interacción practicante-alumno en la clase en diversas escuelas secundarias.
- Establecer las diferencias en la interactividad en los cursos y escuelas objeto de la práctica.
- Reflexionar acerca de las posibilidades de análisis interconductual de la relación docente-alumno en la clase.

Marco teórico

El análisis psicológico de la formación docente, para la enseñanza de la psicología en nivel medio y superior, requiere contar con un marco teórico armonioso y con las categorías apropiadas para dar cuenta de las interacciones centrales que acontecen en la escuela, como lo son las que establecen el docente y el alumno.

En la búsqueda de un abordaje analítico realizado desde una perspectiva interconductual, se tuvieron en cuenta los estudios Kantor (1990), en su concepción de lo psicológico, entendido como un campo o conjunto de interacciones entre un sujeto y aspectos específicos del medio. Kantor (1990) consideró que la teoría del campo constituye el avance principal en el pensamiento científico moderno en todas las disciplinas naturales.

Para la psicología en particular es recomendable considerar el campo como un todo para el control de los eventos, en lo cual no es únicamente el organismo que reacciona el que

constituye al evento, sino también las cosas y las condiciones de estímulo, así como los factores disposicionales.

Así, se considera que lo psicológico está conformado por campos multifactoriales en los cuales participan tanto los factores en relación directa (las acciones del sujeto en reciprocidad con las acciones del medio) como las condiciones físicas y situacionales; la dimensión histórica en la que tiene lugar el cambio del papel o función desempeñado por el sujeto (biografía del practicante y su evolución) y los factores disposicionales del sujeto; en este caso, el estudiante practicante.

De este modo, se considera que todos los eventos de las prácticas de la enseñanza en psicología deben considerarse como interacciones complejas entre numerosos factores que ocurren en situaciones específicas. Las construcciones de campo desplazan a las construcciones en términos de principios y propiedades de las cosas, ya sea que estén localizadas dentro de las cosas o eventos, sujetos a observación o en alguna condición o cosa externa a ellos.

Podemos observar que la enseñanza escolarizada requiere de un aula (con iluminación, ventilación, temperatura adecuadas, etc.), mobiliario, un docente, los alumnos y el material de trabajo, pero la presencia de estos componentes en un tiempo y espacio específico, de por sí, no garantiza que tengan lugar interacciones de enseñanza - aprendizaje formales. Todos los elementos mencionados requieren entre sí relaciones de afectación mutua e interdependencia a medida que se organizan de un determinado modo para producir el aprendizaje, pero dicha organización debe estar orientada a una finalidad definida previamente establecida dada a través de objetivos precisos. Por ello, se sostiene que en las relaciones educativas no basta con las condiciones necesarias, deben presentarse condiciones suficientes que posibiliten un tipo de interacción, con cierta forma, orientada a un objetivo específico.

Desde este campo multifactorial, se considera que la perspectiva interconductual y algunas de sus categorías colaboran para dar cuenta de las interacciones centrales y los cambios progresivos que acontecen en las prácticas en la escuela secundaria, como lo son las que mantienen el practicante, los alumnos y docentes formadores en un contexto específico. Por otro lado, en esta perspectiva interconductual de campo no sólo quedan excluidos todos los principios psíquicos e internos, sino que también se les niega privilegios explicativos a los tejidos y funciones neurales.

Así, uno de los aspectos que amerita su estudio en el desempeño docente pre-profesional es el carácter funcional de la díada docente- alumno (Carpio e Irigoyen, 2005) ya que comúnmente existe una sobrevaloración de los aspectos

formales de tales relaciones, dicho de otro modo, se asumen solo como condiciones necesarias y suficientes las propiedades de forma, duración, ubicación, frecuencia, etc., que tienen las relaciones entre quien enseña y quien aprende. Esta tendencia a resaltar los aspectos formales es ilustrada por la relevancia que se le otorga a cosas como la puntualidad del docente, la puesta en acción estrictamente de lo planificado para cada clase, el uso de materiales de apoyo de tecnología avanzada y aprendizaje logrado por los alumnos en términos de acreditación numérica.

Desde el enfoque asumido se consideran las interacciones de múltiples factores; a través de lo cual se observa que la conducta es continua, causante de y causada por diversos factores que se entrelazan entre sí y que es necesario analizar.

En cuanto al concepto de aprendizaje, la psicología interconductual produce una ruptura con las concepciones que consideran al aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimiento o conducta y va más allá del tratamiento conductista que lo entiende como cambio conductual producido por contingencias.

Según Ribes (2002) aprender no es hacer algo especial que lleve a adquirir un comportamiento o conocimiento sino que supone ejecutar las conductas, y los productos o efectos consecuentes que satisfarán el criterio de logro que se debe cumplir para justificar el dominio de una forma de hacer, saber o conocer determinado.

En esta dirección aprender no es un proceso sino el resultado de un proceso que consiste en la adecuación de procedimientos y circunstancias para que ocurran las conductas y actividades previstas de la manera apropiada para cumplir con los criterios de logro.

Los principales aportes de la psicología interconductual a la educación, según Ibáñez y Ribes (2001) pueden sintetizarse en los siguientes enunciados:

- El modelo de campo colabora en identificar los principales factores que participan en los procesos educativos y el papel que juegan en la organización de las interacciones que favorecen u obstaculizan el aprendizaje escolar.
- Atender a la complejidad de los fenómenos educativos como producto de la interdependencia causal de los factores involucrados en la organización de campo.
- Las categorías analíticas posibilitan la determinación de la naturaleza de los conceptos utilizados para hacer referencia a los factores, hechos y procesos educativos y ubicarlos en su correcta dimensión lógica, para evitar caer en errores categoriales y poder plantear preguntas de investigación factibles de ser respondidas.

- Una taxonomía de procesos conductuales colabora en el análisis de los diferentes tipos y niveles de competencia, tanto del estudiante como de los docentes formadores en relación a los principios psicológicos que describen y explican las condiciones necesarias para su aprendizaje.
- La acción educativa de cualquier tipo o nivel no puede seguir apoyándose en la mera intuición o en la opinión por experiencia personal, por más intensa que esta sea.
- Es indispensable buscar fundamentos en el conocimiento basado en la reflexión y práctica científica, que busca cumplir con criterios que le otorgan algún cariz de validez y seguridad.
- El carácter no observable del pensamiento del profesor no es razón para confinarlo a un mundo no material, porque este rasgo indica simplemente otra forma de relacionarse al ambiente.
- Las percepciones, son reacciones sensoriales no observables pero sí evidentes pues el objeto percibido está presente. Cuando el objeto ya no está presente, se les describe como conductas implícitas.
- Cuando percibimos establecemos en realidad varias relaciones con el ambiente.
- Respondemos a más estímulos de los que creemos.

La perspectiva funcional adoptada por la psicología interconductual permite visualizar de otra manera al docente y al alumno, así como aquellos elementos que forman parte de las relaciones entre estos individuos. En consecuencia, el practicante no es docente sólo por la forma, sino porque con sus acciones, modificaciones del ambiente, sus relaciones con materiales, libros y el uso de diferentes estrategias, puede lograr cambios en el comportamiento de sus alumnos y por consiguiente que se produzca el aprendizaje del campo de la psicología general.

En la medida en la que el practicante consigue que un alumno aprenda se puede decir que cumple su función como profesor. Si los alumnos no aprenden en las relaciones escolares aquello que se pretende, entonces tampoco están cumpliendo con aquello que los define funcionalmente como alumnos, ya que se cumplen los aspectos formales pero no los funcionales, por lo que las interacciones resultan incompletas cuando no logran su consecución como acto desplegado y se quedan en un nivel de meras potencialidades, sin concretarse.

Como se puede apreciar, la consecución de la funcionalidad del docente depende de las relaciones establecidas con el alumno y con aquello por enseñar-aprender; lo que sería éste el "sello" específicamente funcional de la relación en el

aula como recinto físico y la clase como espacio interactivo.

La interacción didáctica, sostenida por el uso del lenguaje, ya sea oral, escrito, simbólico o gráfico, en tanto interacción psicológica, es estructurada por un criterio al cual debe ajustarse el desempeño del docente y del alumno: el primero realizando actividades genéricamente conocidas como enseñanza y el segundo llevando a cabo tareas que conducen al aprendizaje. Dicho elemento que estructura la interacción didáctica se denomina criterio de ajuste (Carpio, 1994), elemento que enmarca y delimita la relación entre el docente y factores asociados a su perfil (aptitudes, tendencias, estilos, etc.), el alumno y factores asociados también a su perfil (habilidades, tendencias, estilos, etc.), la tarea (morfológica, dificultad, etc.), así como una serie de factores situacionales (temperatura, luz, disposición espacial, etc.), físicas (alimentación, somnolencia, salud, etc.) e históricos que se interconjugan en una relación.

Por otro lado, un evento educativo es un acto de comunicación. En esta comunicación, el practicante tiene que asumir el papel regulador del lenguaje en la comunicación de los contenidos y temas a enseñar, pero aquí las palabras no constituyen estímulos para las conductas de respuesta de por sí; son las conductas de enseñanza con significación las que intervienen, asumiendo la forma de conceptos entendibles para los alumnos para que la enseñanza produzca aprendizaje.

Para Carpio, Pacheco, Flores y Canales (1999), el discurso didáctico es la interacción en la que el docente regula la relación del alumno con algún objeto, evento o persona en función de ciertos criterios paradigmáticos, sociológicos y de ajuste. Por ello, el análisis del discurso didáctico no es factible si se consideran sus elementos por separado, siempre se tiene que vincular el hacer del docente con el actuar del alumno. En estas relaciones el docente con su actuar atiende a propiedades del hacer del alumno y de la tarea, incorporando elementos convencionales y no convencionales.

Por su parte, el actuar del alumno atiende al hacer del docente y a las propiedades de la tarea y lo que hace el alumno frente a la tarea genera que el docente proporcione consecuencias diferenciales en correspondencia con dicho hacer; de esta manera, se transforman las interacciones didácticas y con ello el hacer posterior del docente. No hay que olvidar que en la educación formal los objetivos definidos institucionalmente, que en general demandan la aproximación a formas de comportamiento curricularmente definidas, requieren la acción mediadora del docente (directa o indirecta) sobre el comportamiento del alumno, dicha acción mediadora, siempre implica el discurso didáctico. Con base en esto, el discurso didáctico permea todos los

contactos del alumno con el objeto disciplinario, se convierte en la circunstancia funcional que traza los lineamientos disciplinarios que habrán de cumplirse y posibilita la mediación entre el alumno y el contenido, no es un elemento participante de las interacciones didácticas, como lo plantea Ibañez (2007) ni es una forma que adopta la interacción didáctica como lo sostiene Ribes (1990).

En el caso que nos ocupa, la enseñanza de la psicología en la escuela secundaria, las actividades del aula, incluyendo las relacionadas con la lectura y la escritura sobre los diversos temas del campo, deben orientarse al desarrollo de habilidades en niveles contextuales, niveles selectores, como resolver cuestionarios, entrevistas, o seleccionar ejemplos de conceptos, análisis de casos y hechos logrando diversos niveles de interactividad.

Desde un planteamiento interconductual, se señala que el docente tiene la función de desarrollar e integrar en los sujetos de la educación competencias lingüísticas, de observación, manipulativas y de procedimiento, vinculadas entre sí y con los objetos de conocimiento, a través de la programación de actividades y tareas; los intercambios de los docentes con los alumnos se describen y analizan en términos de episodios interactivos o segmentos interconductuales dentro de un contexto (Guevara y Plancarte, 2002).

El aprendizaje escolar es definido como “un cambio funcional en la interacción entre el aprendiz y los objetos físicos o convencionales que son referentes del discurso didáctico” (Ibañez y Reyes, 2002). Con dichas bases teóricas, dentro de la denominada educación formal se hace referencia a que el alumno desarrollará cambios progresivos de tipo académico, tales como el desarrollo de habilidades y competencias, en contextos específicos-típicamente el aula de clases-, bajo situaciones particulares como resultado de la interacción entre: objetivos, actividades, materiales educativos y los objetos de conocimiento, así como relaciones interpersonales con alumnos y practicantes. La conjugación de esos elementos, darán como resultado diferentes niveles de aprendizaje y de comportamiento.

La interactividad en el aula puede analizarse a partir de los niveles funcionales propuestos por Ribes y López (1985), al configurar una taxonomía funcional del comportamiento según el grado de participación de los sujetos al establecer la relación de la cual forman parte (mediación), y de la dependencia que guarda el actuar en relación a las propiedades fisicoquímicas de la situación en la que interactúa (desligamiento). Los cinco niveles en los que puede estructurarse el comportamiento en general, y las interacciones lectoras en particular son: Contextual, Suplementario, Selector, Sustitutivo Referencial y Sustitutivo No Referencial.

En estas funciones conductuales postuladas en el modelo taxonómico de Ribes y López (1985) se observan dos principios: 1) el tipo de mediación con base en el cual se organiza el campo de contingencias, es decir, el proceso mediante el cual un elemento del campo de interacción se torna crítico en la configuración de la relación entre los elementos del campo, y 2) el nivel de desligamiento implicado, o sea, el grado de autonomía relativa del responder respecto a las propiedades fisicoquímicas concretas de los eventos y de los parámetros que las definen situacionalmente.

Por su parte, Mares, Rueda, Rivas y Rocha (2009) recuperan la delimitación de cinco niveles de conducta, definidos en términos del grado de desligamiento funcional con el cual el alumno interactúa. Su descripción, basada en la taxonomía de Ribes y López (1985) que remite al aula y la clase es la siguiente:

Nivel 1 (contextual). Los alumnos participan en actividades, ajustándose a los estímulos que se les presentan; tales tareas requieren desligamiento mínimo del aquí y el ahora, de tal manera que el rol de los estudiantes es de escucha o de repetición de la información.

Nivel 2 (suplementario). Los estudiantes se involucran en interacciones produciendo cambios en el ambiente físico o social, lo cual implica un mayor grado de desligamiento; el profesor promueve estas interacciones cuando organiza situaciones para que los alumnos realicen actividades prácticas de manipulación del ambiente, a partir de diversas actividades.

Nivel 3 (selector). Los alumnos pueden hablar o actuar sobre el objeto de maneras diversas, la conducta pertinente en cada caso es cambiante de momento a momento, en función de la presencia de otros elementos. El alumno se desliga de una relación fija entre un objeto y una acción, y elige cómo comportarse en cada caso. Ello implica que el practicante use la pregunta como modo de interacción: “qué”, “quién”, “dónde”, “cuándo”, o que plantee un problema que implica seleccionar y ejecutar la operación adecuada.

Nivel 4 (sustitutivo referencial). Los estudiantes tienen interacciones que implican un desligamiento casi absoluto de la situación presente, recurriendo a eventos pasados o futuros y describiendo situaciones ausentes, lo cual permite que otras personas entren en contacto indirecto con dichos eventos.

Nivel 5 (sustitutivo no referencial). Las interacciones lingüísticas entre los participantes no se limitan a referir y describir eventos, sino que se manejan juicios argumentados o explicaciones sobre relaciones entre tales eventos. Esto implica que el practicante promueva, en el caso de la enseñanza de la psicología, el análisis de casos, hechos,

acontecimientos y los relacionen entre sí, estableciendo relaciones de causalidad, comparación, correspondencia o diferencia, es decir, analizando los fenómenos (Mares et al., 2009).

Las competencias involucradas en el primer nivel (contextual) son, entre otras, el designar los objetos, organismos y eventos, con una terminología característica del lenguaje de las ciencias; las relacionadas con el segundo nivel (suplementario) incluyen actuar sobre los objetos con la finalidad de observar el fenómeno en estudio; el nivel selector se presenta cuando el alumno relaciona los términos entre sí, con base en los conectores propios de ese lenguaje científico; cuando los alumnos explicitan hechos de la vida cotidiana y los asocia con los fenómenos estudiados en lenguaje académico.

Otro aspecto a considerar es la autorreferencialidad. Al considerar el pensar como autorreferencia se asume que el evento solo ocurre en un individuo. El carácter no observable del pensamiento no es razón para confinarlo a un mundo no material, porque este rasgo indica simplemente otra forma de relacionarse al ambiente. Es un modo de relacionarnos con objetos y situaciones no presentes en el momento actual y, por tanto, sin producir ningún efecto en los objetos (Kantor, 1924-26). Finalmente, la autorreferencia no es la propiedad sustancial o formal que le permite a un sujeto designarse a sí mismo como sujeto de referencia, sino que es la aptitud para comprenderse como objeto y sujeto y diferenciarse de los otros.

MÉTODO

Diseño

En este estudio se realizó un análisis cualitativo de las observaciones y registros de clase.

Participantes

Se evaluó a 28 practicantes del profesorado en psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina; años 2014-2016 y de sus diarios de prácticas. La muestra no probabilística y la unidad de análisis consistió en textos escritos de registros de clase durante el dictado de la asignatura psicología de 4 escuelas públicas de la ciudad de San Luis (A, B, C y D) y diarios personales de los estudiantes.

Instrumentos de recolección de información

Observaciones y registros de clase: se analizaron 3 observaciones de cada uno de los practicantes (primera clase, clase intermedia y clase final). Estos registros de clase fueron realizados entre pares, es decir, por los mismos practicantes

observados entre sí.

Diarios de prácticas: los estudiantes redactan un diario donde vuelcan sus interacciones con los sujetos intervinientes en su experiencia de prácticas y se refieren a sí mismos, sus pares, docente de la asignatura objeto de la práctica, grupo de alumnos del curso en que practican (de 5º y 6º año de secundaria) y equipo docente formador de la universidad.

Procedimientos

Cada registro de clase contenía nombre de la escuela, curso, docente a cargo, número de alumnos presentes, fecha, duración, descripción de la clase en términos didácticos (objetivos, contenidos, actividades por parte del docente y del alumno, materiales utilizados, tareas evaluadoras de los aprendizajes) e interacciones entre docente y alumnos. El registro de cada clase se realizó según tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En este registro se describían las condiciones físicas del aula en el inicio de la clase, la revisión de contenido de la clase anterior, la presentación de objetivos y tema del día. En el desarrollo se reflejaron las estrategias usadas por cada practicante, las interacciones practicante-alumno y en el cierre se describían las interacciones en torno a la evaluación de lo enseñado, conceptos básicos enseñados y la comprobación del aprendizaje.

Los grupos de estudiantes de las escuelas secundarias objeto de la práctica estaban integrados por un número entre 20 y 30 alumnos de ambos sexos de 4º y 5º año. Se analizó la interactividad en la clase según diferentes niveles de interacción según el siguiente detalle: Nivel 1 (contextual); Nivel 2 (suplementario) Nivel 3 (selector) Nivel 4 (sustitutivo referencial) Nivel 5 (sustitutivo no referencial). Respecto del uso de diversas estrategias interactivas en la clase según escuela se utilizó una escala *ad-hoc* que incluyó las siguientes categorías de uso: frecuentemente, medianamente, pocas veces.

RESULTADOS

Se analizaron los registros de clase de los practicantes para delimitar las actividades utilizadas durante la enseñanza de la psicología, en términos de los niveles de interacción que los practicantes promovían con los alumnos, correspondiente con la propuesta didáctica previamente planificada.

Las actividades relacionadas a los objetivos de logro fueron siempre señaladas con verbos que constituían las categorías de acción, referidas a hechos directamente observables como tales, basadas en criterios de claridad y con ejemplificación proveniente del entorno o de la experiencia relatada

por ya sea por los alumnos o los practicantes para su análisis y comparación.

Respecto del análisis de 3 observaciones de cada uno de los 28 practicantes (primera clase, clase intermedia y clase final) realizadas por los mismos practicantes que se observaron entre sí se presentó una evolución gradual desde la primera a la última clase en torno a su actividad interactiva. Encontramos 11 practicantes que manifestaron desde la primera hasta la última clase un mayor número de conductas interactivas, abarcando los diferentes niveles de la taxonomía de Ribes y López (1985), encontrándose en las últimas clases los niveles 4 y 5. Los 17 practicantes restantes fluctuaron a lo largo del periodo de prácticas entre actividades del nivel I, II y III.

A continuación se presenta un cuadro representativo de las conductas interactivas más frecuentes de los practicantes según los niveles de interacción:

Se encontró un predominio de tareas correspondientes al nivel 1 y 2 en la totalidad de los registros de clase de los practicantes. Un 39% puso en práctica conductas interactivas correspondientes a los diferentes niveles entre 1 y 5 y el resto (61%) interactuó en los niveles 1,2 y 3. Esta información se corrobora en los diarios que presentaron los practicantes.

A continuación, se representan los niveles de interactividad logrados por los practicantes según escuela haciendo referencia a las conductas de los alumnos en las clases.

Se observaron variaciones según la escuela. La conducta interactiva, el grado de ajustividad a la norma y respuesta a la progresiva complejidad de las actividades propuestas por los practicantes se manifestó en relación con la escuela y el perfil de los alumnos de cada una de ellas, cuyo análisis sería objeto de otro estudio. El orden dado a las escuelas en el cuadro se corresponde con el grado de cambios y respuestas

Tabla 1
Niveles de conductas interactivas en practicantes

Nº de practicantes	%	Conductas interactivas	Nivel	Escuela
11	39%	Escuchaban el discurso didáctico del profesor. Presentaban los mismos ejemplos dados por el practicante	1	A B
		Formulaban preguntas al practicante durante la clase respecto al tema. Se reunían en grupo para leer textos y señalar las ideas clave.	2	
		Los alumnos preguntaban al practicante de donde provenían los ejemplos que utilizaba y el practicante respondía y agregaba nueva información. Elaboraron ejemplos propios a partir de los trabajados en clase.	3	
		Solicitaban orientación al practicante para elegir los ejemplos más pertinentes respecto del tema visto. Realizaron síntesis y esquemas de los textos entregados por el practicante. Se referían a acontecimientos conocidos por ellos y los relacionaban con los conceptos estudiados en clase. Describían experiencias, casos conocidos relacionados con su vida cotidiana. Comentaron películas y videos relativos a los temas vistos en clase.	4	
		Analizaron casos psicológicos referidos a los temas vistos a partir de los conceptos vistos en clase incluyendo los razonamientos científicos y éticos. Se propusieron temas transversales para tratar en clase con su debida fundamentación. Eligieron problemáticas para investigar indagando información extra-clase; realizaron la tabulación de datos, el análisis y arribaron a conclusiones.	5	
17	61%	Escuchaban el discurso didáctico del profesor. Cuando se les solicitaba ejemplos o definiciones repetían lo dado en clase. Copiaban textualmente la información expresada por el practicante. Formulaban preguntas al practicante durante la clase respecto al tema.	1	A B C D
		Respondían a cuestionarios usando el material entregado por el practicante.	2	
		Eligieron ejemplos para representar a través de role-playing.	3	

acertadas desde un mayor nivel de interactividad a un mínimo. En relación a los momentos de la clase también se observó una mayor interactividad en las clases de la Escuela A y B, donde los alumnos atendían, respondían, emitían opiniones realizaban preguntas, establecían relaciones teoría práctica y fundamentaron sus ejemplos y experiencias desde un punto de vista científico y ético. Respecto de las estrategias usadas para la enseñanza de la psicología en clase se enumeran a continuación la frecuencia de las mismas en la tabla 3.

Las diferentes estrategias que los practicantes usaron en las clases y perciben como interacciones complejas que implican diferentes niveles de interactividad.

DISCUSIÓN

En este estudio se evaluó el papel funcional de las interacciones educativas, en su dimensión psicológica. Se advirtió

que solamente el sistema entero de factores nos proporcionará materiales descriptivos y explicativos correctos para el manejo de los eventos. Como ya Kantor había señalado: “No es únicamente el organismo que reacciona el que constituye al evento, sino también las cosas y las condiciones de estímulo, así como los factores disposicionales” (Kantor 1990, p. 583).

Se encontró significativo considerar numerosos factores tales como la disposición del aula, el tema del campo de la psicología enseñado las características del grupo de alumnos, el perfil docente, los materiales utilizados, el momento del año en que transcurrió la clase, la hora, la escuela y su contexto.

Observamos un predominio de interactividad practicante-alumno de nivel contextual (ajustes a lo solicitado), suplementario (se producen cambios), selector (se plantean preguntas) en un 61.

En el presente estudio se encontró que los practicantes desarrollaron objetivos, contenidos y actividades previa-

Tabla 2
Niveles de interactividad según escuela.

Escuela	Nivel 1: Contextual	Nivel 2 :Suplementario	Nivel 3: Selector	Nivel 4: Sustitutivo referencial.	Nivel 5: Sustitutivo no referencial.
AA	La mayoría de los alumnos respondió a las preguntas del practicante de modo escueto. Se ajustaron a los estímulos presentados por el practicante.	Algunos alumnos hicieron preguntas. Realizaron aportes. Se movilizaron en el aula para desarrollar tareas grupales.	Se organizan para trabajar en grupo por afinidad. Eligieron modo de socializar las actividades producidas.	Relataron experiencias en términos propios de la psicología. Analizaron casos en relación al tema de la clase.	Relacionaron la teoría con ejemplos dados por el practicante y otros aportados por ellos. Compararon casos. Establecieron relaciones entre temas de las clases, conceptos previos y experiencias personales. Investigaron temas de interés.
BB	Solo algunos alumnos participan en actividades. La mayoría no se ajustan a los estímulos que se les presentan.	Solo algunos producen modificaciones en el ambiente de la clase a través de preguntas y dan ejemplos.	Solo algunos respondieron a la tarea propuesta.	Solo algunos explicitaron hechos de su experiencia o conocidos a través de los medios masivos.	Solo algunos se manejan con un lenguaje técnico o científico, estableciendo relaciones de causalidad y comparaciones. Propusieron trabajar en clase temas de interés y aportaron información y experiencias de modo fundamentado.
CC	Tienen un papel de escuchas. Solo algunos repiten información.	No se presentaron cambios ya que solo participaron algunos alumnos que lo hacían siempre.	Muy pocos respondían de modo completo a la tarea propuesta en clase. La mayoría permanecía Inactivo.	Muy pocos respondían de modo coloquial e impreciso aportando ejemplos.	Se limitaron a describir y muy pocos lograron establecer comparaciones
DD	La mayoría no se adapta a la clase.	No se producen cambios	No responden o no se ajustan a lo solicitadas.	Aportan ejemplos erróneos en su mayoría.	Si bien hay intentos de repuestas a tareas más complejas solamente describen.

mente propuestas en sus planificaciones pero que las interacciones dependieron del campo de acción y los múltiples factores que en ellas intervinieron. Es de señalar que los mejores logros corresponden a estudiantes que practicaron en la escuela A y B.

Cuando se realizó el análisis en términos del tipo de interacción que cada actividad académica promovió, según la taxonomía de Ribes y López (1985) se observó las variaciones se relacionaban con las escuelas. Según la escuela y sus grupos fue posible lograr todos los niveles en mayor o menor medida o la imposibilidad de logro de algunos niveles, independientemente de las planificaciones de clase realizadas por los practicantes.

En la propuesta teórica de Kantor se resalta la importancia de analizar el contexto en el que ocurren los episodios de interacción. Por ello, el análisis de las interacciones entre el docente y sus alumnos en el salón de clase debió ser ubicado dentro del entorno en el que sucedieron.

Lo observado da cuenta de que el contexto educativo es un escenario que se caracteriza por la delimitación que un grupo social de alumnos que es necesario evaluar previamente para que los practicantes propongan los objetivos y actividades que pueden o deben realizarse.

La descripción de la clase a través de los momentos de interactividad en la apertura, desarrollo y cierre de la clase permite presentar de manera resumida una clase concreta ocurrida en un aula en particular y de este modo dar cuenta de la ocurrencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Debemos recordar, en tal sentido, que las aulas son contextos sumamente complejos, con múltiples dimensiones, muchas de las cuales operan múltiples factores simultáneamente y donde los hechos se desarrollan de manera inmediata e impredecible (Doyle, 1985).

La interactividad aparece como una construcción que se va dando a medida que transcurre la clase y los alumnos y la profesora o profesor van interactuando. Si bien es cierto el practicante conduce la clase con una intencionalidad pedagógica, para que la clase se lleve a efecto y se produzca el aprendizaje es necesario la participación tanto de los alumnos como del docente.

Conclusiones

El enfoque funcional adoptado por la psicología interconductual permitió comprender de otro modo a los practicantes y sus alumnos respecto de las interacciones producidas en las clases de los diversos cursos de psicología en escuelas secundarias, así como aquellos componentes que formaron parte de las relaciones entre estos sujetos (objetivos; contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales;

consignas de trabajo; evaluación; uso del tiempo). En consecuencia, los practicantes con sus acciones, modificaron el clima de la clase, las relaciones entre los sujetos de la educación (adolescentes que cursan la escolaridad secundaria) y la interacción con nuevos materiales bibliográficos. En la medida en que los practicantes lograron que los alumnos aprendieran los conceptos propuestos de la ciencia psicológica en interacción con sus pares se puede decir que cumplieron su función como docentes.

Pudo observarse que la interactividad en las clases varía según la institución educativa y el perfil del grupo de estudiantes. Tampoco podemos dejar de considerar la modalidad de la puesta en acción de la propuesta didáctica por parte de los practicantes, el conocimiento del contenido a enseñar, la claridad en los objetivos de la clase, las estrategias de enseñanza utilizadas y los materiales soporte.

Por otro lado se advierte que este estudio es un punto de partida para nuevas investigaciones acerca de la incidencia de las características de las escuelas objeto de la práctica, el perfil de los grupos de alumnos de clase y la capacidad de los practicantes para autorreferenciarse y promover cambios favorables al desarrollo de la interactividad en su desempeño docente enseñando psicología en la escuela secundaria.

CONFLICTO DE INTERÉS

El autor expresa que no presenta conflictos de interés al redactar el manuscrito.

REFERENCIAS

- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L., Hayes, E., Ribes y F. López. *Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 219-228). México: Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. y Canales, C. (1999). El discurso didáctico: Algo más que palabras en el aula. En A. Bazán (Ed.) *Aportes Conceptuales y metodológicos en Psicología aplicada* (pp. 134-149). México: ITSON
- Carpio, C. e Irigoyen, J. J. (2005). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. México: UNAM - FESI.
- Doyle, W. (1985b). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- Guevara, Y. y Plancarte, P. (2002). "Retardo en el desarrollo y educación especial: aportaciones del interconductismo", en G. Mares y Guevara (eds.) *Psicología interconductual. Avances en la investigación tecnológica*, México: UNAM, pp. 41-78.
- Ibáñez, B. C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior: una aproximación desde la psicología interconductual*. Hermosillo, Sonora, México: Universidad de Sonora
- Ibáñez B., C. & Ribes, E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18, 2001, 359-371
- Kantor, J. R. (1924-1926). *Principles of Psychology*. New York: Knopf. Vol. I y II.

- Kantor, J.R. (1990). *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas.
- Mares, G. (2001). La transferencia desde una perspectiva del desarrollo psicológico. En G. Mares . G & Guevara, Y. (Comps.). *Psicología Interconductual. Avances en la investigación básica* (pp. 111-163). México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Mares, G. et al. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 22, julio-septiembre, pp. 721-745.
- Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., & Rocha, H. (2009). *Maneras de leer que promueven el aprendizaje y su transferencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ribes, E. (2001). Acerca del interconductismo. En Mares & Guevara (Coords.) *Psicología interconductual: Avances en la investigación básica* (pp. 1-7). México: UNAM.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas