

Currículum en Psicología Evidencia desde la Práctica Docente

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez
Editora



Currículum en Psicología

Evidencia desde la Práctica Docente

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez
Editora

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Datos para catalogación bibliográfica

Editora: María del Socorro Contreras Ramírez.

Currículum en Psicología. Evidencia desde la Práctica Docente.

UNAM, FES Zaragoza, marzo de 2019.

Peso: 13.5 MB

Diseño de portada: Carlos Raziell Leños.

Diseño y formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros.

ISBN: 978-607-30-1556-1.

Proyecto financiado UNAM-DGAPA-PAPIME 301616.

DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

Currículum en Psicología. Evidencia desde la Práctica Docente.

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,
Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,
Delegación Iztapalapa, C.P. 09230, México, D.F.

ÍNDICE

Introducción	7
I Estructura y función de los programas de estudios	9
Dra. María del Socorro Contreras Ramírez	
II Fundamentos teórico-metodológicos en la Etapa de Formación Básica: perspectiva docente¹	17
Dra. María del Socorro Contreras Ramírez	
III Fundamentos metodológico instrumentales en la Etapa de Formación Básica: perspectiva docente	31
Dra. María del Socorro Contreras Ramírez, Dra. Gabriela Carolina Valencia Chávez	
IV Evaluación de las unidades de aprendizaje por los docentes del Área Educativa semestre non¹	45
Mtra. Gloria Marina Moreno Baena, Mtro. Rigoberto Fernández Lima, Dr. Marco Antonio Cardoso Gómez	
V Programa de Psicología Clínica y de la Salud, módulo Salud-Enfermedad: Enfoques y Procesos	67
Mtro. Pedro Vargas Avalos; Lic. Raúl García Hernández, Lic. Joel Sánchez Monterrubio, Mtro. Mario Reyes Gil, Mtro. Giovanni Martínez Ortega	
VI Programa de Psicología Social evaluados por los docentes	87
Mtra. Alejandra Luna García	
VII Evaluación de las competencias docentes para la enseñanza en los profesores de psicología	109
Dr. José Manuel García Cortés, Dra. Ana Teresa Rojas Ramírez, Dra. María del Socorro Contreras Ramírez, Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez	
Conclusiones finales	121
Anexo I	123
Reseñas curriculares de los autores	125

*En este documento se reportan los resultados obtenidos durante la investigación
referida a la opinión de los docentes acerca del Plan de estudios*

Formación profesional en estudiantes: análisis y evaluación de la propuesta curricular en Psicología

*Financiada por PROGRAMA UNAM, DGAPA PAPIME
PROYECTO PE 301616*

AGRADECIMIENTOS

Al PROGRAMA - UNAM-DGAPA - PAPIME por el financiamiento otorgado.

A la Jefatura y Coordinadores de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza por las facilidades otorgadas para la realización de la presente investigación.

A los estudiantes y profesores de la carrera de Psicología participantes.

Al Lic. Alan Alexis Mercado Ruíz, Lic. Catherine García Moreno por la captura de la información en las bases de datos.

PROFESORES COLABORADORES EN EL PROYECTO PE 301616

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez

Dra. Gabriela Carolina Valencia Chávez

Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez

Mtra. Julieta Becerra Castellanos

Mtra. Gloria Marina Moreno Baena

Mtro. Pedro Vargas Avalos

Mtra. Alejandra Luna García

Dra. Ana Teresa Rojas Ramírez

Dr. José Manuel García Cortés

Lic. Alan Alexis Mercado Ruíz

INTRODUCCIÓN

La Evaluación Curricular como proceso descriptivo y valorativo contribuye a la descripción de fenómenos particulares con respecto a una o más escalas de valores; la detección de los factores que producen los problemas; a determinar la utilidad social de hallazgos específicos, además de orientar la toma de decisiones.

La evaluación del plan de estudios, puede estar dirigida tanto a mejorar la calidad de la formación que se imparte, como a la necesidad de trabajar en el currículo como un problema de investigación, en donde se articule tanto lo teórico como lo metodológico y lo práctico, fijando líneas generales de acción que apoyen la toma de futuras decisiones.

Acle (2002), considera que cualquier currículum, al ser desarrollado e instrumentado por profesores y estudiantes en un contexto económico, político, histórico y social específico, se mantendrá activo y dinámico en la medida en que los actores que lo desarrollan sean activos y dinámicos de modo que sus transformaciones y adecuaciones, siempre necesarias, obedezcan en gran medida, a ejercicios de autocrítica y reflexión.

En los últimos años ha aumentado el interés por definir el rol profesional del Psicólogo, la imagen actual oscila entre una especie de servidor social hasta la de científico natural, la percepción de su territorio de trabajo es muy amplia (Castañeda, 2002). Por ello resultó de particular interés evaluar el contenido del currículum en la parte formal, contando con la opinión de los *profesores* de Psicología de la FES Zaragoza, sobre los contenidos a enseñar tanto teóricos como prácticos, las unidades de aprendizaje, la bibliografía, los textos; las estrategias de aprendizaje, ó las formas de evaluación del aprendizaje y colaborar así en las reformas y modificaciones adecuadas para la enseñanza de la disciplina.

A este respecto la educación superior se enfrenta al reto de encontrar estrategias que resuelvan las necesidades de los estudiantes para poseer conocimientos y habilidades propios de una formación profesional en diferentes programas educativos. Actualmente se reconoce que la cultura se recrea en diferentes espacios y la escuela como institución social, no puede estar al margen de ello ya que en su interior se realizan, diariamente, numerosas prácticas culturales producto del contexto social, entre ellas la enseñanza de las disciplinas. Carretero (1993), sostiene la idea de que el individuo, se construye día a día a través de sus experiencias y su propio conocimiento como resultado de la interacción en todos sus aspectos de comportamientos cognitivos, afectivos y sociales.

En el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, se requiere que la educación universitaria se dirija tanto al conocimiento de los contenidos específicos de una disciplina como a la formación en las competencias necesarias para aprender dichos contenidos, para posteriormente ejercer una profesión. El eje principal de la educación por competencias se refiere a la expresión concreta de los recursos que pone en juego el estudiante cuando realiza una actividad, enfatizando el manejo de lo que sabe, es el uso que haga del conocimiento. Gracias a la relación entre la teoría y la práctica, el estudiante tendrá la capacidad para enfrentar problemas de manera creativa en diferentes contextos.

De igual manera, los factores que determinan la elección de formarse en una disciplina, se encuentran íntimamente vinculados con las habilidades, las aptitudes, los intereses, los valores y los rasgos de personalidad del estudiante que toma la decisión. Y el proceso de enseñanza-aprendizaje, se constituye en el escenario de debate y construcción de propuestas que integre los significados de profesores y estudiantes respecto a su formación profesional con relación a los requerimientos del plan y programas de estudio correspondientes. En este ámbito, sus aportaciones representan el eje central para estudiar y elaborar criterios que sugieran respuestas a los problemas de la enseñanza de la Psicología.

I

Estructura y función de los programas de estudio¹

DRA. MARÍA DEL SOCORRO CONTRERAS RAMÍREZ

*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México*

Existen diversos temas que coexisten dentro de la formación universitaria tales como: currículum, planes y programas de estudio, competencias profesionales. De acuerdo con Velasco (2005), el currículum es el plan que organiza de manera sistemática todo aquello a lo cual la institución educativa le concede valor formativo. Así, el currículum opera como traductor, articulador y proyector. Es *traductor* cuando interpreta la cultura para seleccionar partes de ella y configurar los contenidos de la enseñanza, un programa traduce la cultura cuando tiene en cuenta los requerimientos sociales y el saber que la define para convertirlos en acciones, contenidos, relaciones y maneras de hacer que permiten a los estudiantes alcanzar habilidades profesionales; es *articulador* cuando conjuga y propicia el movimiento armónico de los elementos que lo componen: actores, propósitos, contenidos, relaciones, métodos, mediaciones, evaluación y recursos, y, es *proyector* cuando muestra el horizonte de formación al cual tiende; posibilita a sus participantes evidenciar de forma anticipada el mundo posible que se intenta construir: qué se espera de ellos y cómo es posible lograr la conquista del horizonte deseado. Un currículum congruente con las necesidades educativas y el contexto social en el que es aplicado, permite la adquisición de herramientas necesarias para el campo laboral, las que actualmente se denominan *competencias profesionales*.

Los grandes cambios que se están produciendo en la sociedad de hoy en día apuntan que el enfoque de competencias ha significado una vía para la formación, actualización y el acercamiento a necesidades del ambiente, es considerado uno de los cambios más importantes en la educación para el siglo XXI. Es el enfoque educativo predominante en las instituciones de educación superior del mundo y el que recomiendan los principales organismos rectores y evaluadores de la educación.

La incorporación de las competencias a los programas de estudios, subyace en el afán por desplazar el aprendizaje enciclopedista y memorístico producto de programas de estudio tradicionalistas, y por lo tanto, rígidos y ajenos de la realidad social, por concepciones éticas y sociales fundamentadas en el conocimiento de las necesidades y que promueven el avance tanto en la educación como en la sociedad. Las competencias profesionales están relacionadas con una tarea o actividad determinada. Son consecuencia de la experiencia y constituyen saberes articulados que una persona pone en marcha automáticamente (Boyer, 1997).

Actualmente las competencias profesionales son esenciales para evaluar y mejorar programas de formación profesional y desarrollar un sistema reconocido en la práctica profesional del psicólogo. La sociedad de la

¹ Investigación financiada para por Programa UNAM-DGAPA-PAPIME Proyecto PE301616.

información y del conocimiento, exige una educación universitaria dirigida tanto a la formación en conocimientos específicos de una disciplina, como en la competencias necesarias para aprender dichos conocimientos de manera autónoma, las capacidades no se construyen al margen de contenidos específicos de un dominio de conocimiento sino ligadas a ellos (Mateos, 2008).

Los Programas de Estudios

Los programas de estudios pueden ser la lista de los contenidos de un curso, lo que debe ser enseñado. Este no necesariamente trata los asuntos del cómo o por qué la materia deba ser incluida o cuáles papeles tienen los docentes y los estudiantes, Kelly (1989).

Dichos programas presentan elementos básicos que los constituyen y habrán de tenerse en consideración durante la elaboración:

Datos generales: permiten identificar de inmediato al programa de estudios como tal, y situarlo dentro del contexto académico del que forma parte. Los elementos que deben tenerse en cuenta en los datos generales del programa son los siguientes:

Nombre de la institución: nombre de la Facultad o Unidad Académica. Nombre de la unidad de aprendizaje.

Datos referenciales: sirven de orientación normativa curricular; siendo los siguientes el núcleo de formación al que pertenece. Su periodo de ubicación (semestre, trimestre, año...) dentro del mapa curricular. Clave de la asignatura. Créditos. Carga horaria (teóricas y prácticas). Materias antecedentes y consecuentes.

Descripción general del módulo: tiene por objeto contextualizar al módulo en el marco del plan de estudios, debiendo plantearse aspectos como el por qué se imparte la y a qué necesidades responde; papel que juega dentro del plan de estudios; relación que tiene con otros, características generales etc. de la asignatura.

Intención educativa: este elemento tiene como finalidad el establecer qué tipo de sujeto se desea formar, debiéndose señalar aquellos valores, actitudes y habilidades que habrá de adquirir o desarrollar el estudiante para lograr el perfil profesional definido para la carrera.

Objetivo(s) general(es) del curso: expresan, en acciones, las intenciones educativas a desarrollar en los estudiantes, así como el programa analítico del curso; lo que se espera lograr del proceso de enseñanza aprendizaje y cómo lograrlo, y las acciones que el alumno debe ser capaz de hacer después de un proceso de aprendizaje. En otras palabras, hacen referencia al contenido específico del curso.

Contenidos y objetivos particulares por unidad o bloque temático: los contenidos del programa comprenden lo que de manera general se conoce como temas de análisis (o temario), éstos se presentan siempre en un orden gradual o secuencial, es decir, los temas que se enuncian primero son los que debe aprender el estudiante en primer término, pues se parte del supuesto de que lógica y pedagógicamente son antecedentes necesarios, cuando no indispensables de los temas posteriores. Así, los contenidos del programa no sólo implican la selección de los temas objeto de análisis, sino también la determinación de la secuencia en que deberán aprenderse. Es importante establecer para cada unidad o bloque temático según se agrupen los contenidos el comportamiento que deberá manifestar el alumno con relación a esos temas como resultado de su aprendizaje (objetivos particulares).

Estrategias de enseñanza-aprendizaje: definidas como las actividades a través de las cuales reflexiona el alumno sobre la realidad analizando problemas, estudiando casos y relacionando hechos, situaciones o realidades con conocimientos. Es recomendable en cada unidad o bloque temático, se incorporen actividades a través de las cuales el alumno tenga que interactuar con la realidad ya sea diseñando, produciendo, planeando, comprobando, investigando, identificando y solucionando problemas; es decir, incorporar actividades a través de las cuales el alumno tenga la oportunidad de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y el conocimiento mismo.

Estrategias de evaluación: se definen a éstas como aquellas acciones que tienen por objeto valorar de manera efectiva tanto la adquisición de conocimientos como el fortalecimiento de actitudes, valores y habilidades; coadyuvando también a proporcionar una retroalimentación efectiva al alumno y al docente. Así también, las estrategias de evaluación sirven para expresar cómo se va a conformar la calificación final y la ponderación de cada aspecto a evaluar (la calificación final no necesariamente ha de ser la suma de varias calificaciones, puede determinarse como requisito mínimo para acreditar un curso, un determinado nivel de conocimientos y otro de habilidades, de tal forma que si no se cumple con los dos de manera individual no se acredita).

Bibliografía: constituye el referente sobre el cual los temas objeto que comprende el programa, pueden ser identificados de manera inmediata para su análisis por parte de los estudiantes y sobre la cual el docente ha de apoyarse para desarrollar en gran parte su programa. Esta bibliografía se clasifica en básica cuando constituye un recurso permanente para el abordaje de los contenidos temáticos del programa, y complementaria cuando se profundiza un poco más sobre algún tema en particular por parte de los estudiantes.

Comisión elaboradora: es importante señalar en el programa de estudios a todos aquellos docentes que han participado en su elaboración, dado que la misma (elaboración) ha de ser resultado de un proceso de trabajo colegiado desarrollado a través de las Academias de Maestros.

A lo largo de los apartados anteriores, se ha buscado definir referentes básicos que permitan a todos aquellos que se encuentran involucrados en los diferentes procesos curriculares, relacionarse con las acciones correspondientes a la elaboración de los programas de estudios.

Funciones de los programas de estudio

- 1) Seleccionar de entre la gran cantidad de conocimientos de una asignatura específica, aquello que ha probado ser necesario para su aprendizaje, descartando lo que es simple opinión, deseo o experiencia individual sobre ella.
- 2) Facilitar la enseñanza y el aprendizaje, ya que, como su nombre lo indica, es un programa de acción que sugiere la secuencia adecuada para alcanzar el aprendizaje, señalando las actividades, métodos, recursos y material adecuado para lograrlo del modo más eficaz.
- 3) Proporcionar al estudiante un cierto grado de autonomía en el estudio y garantizar su posibilidad o libertad de aprender. Cuando el alumno dispone de un programa de estudios, ya no está obligado a depender de la información que va comunicando el docente, porque cuenta con una guía objetivamente válida que de antemano le proporciona una visión de conjunto de todo lo que tendrá que aprender durante un determinado periodo escolar (semestre, trimestre, año...).
- 4) Permitir una evaluación más justa del aprendizaje del alumno, porque los exámenes (o formas de evaluación) se derivan directamente del programa que el estudiante ha conocido previamente.
- 5) Orientar la enseñanza con objetivos semejantes para todos los estudiantes, aunque la asignatura la impartan distintos profesores en diferentes carreras y en diferentes Facultades y Unidades Académicas, Kelly (1989).

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010), una de las principales preocupaciones en materia educativa se centra en qué enseñar, es decir, plantear con toda claridad cuáles son las competencias y/o contenidos curriculares que se consideran valiosos, para que por medio de éstos los estudiantes alcancen metas educativas tales como: tener un óptimo desarrollo personal (cognitivo-académico, afectivo-emocional, intra e inter- personal, cívico-social).

La evaluación curricular como proceso complejo y dinámico, demanda la participación de los sujetos protagonistas del proceso educativo, uno de ellos es el profesor, el cual es encargado de desarrollar los programas académicos, no sólo requiere del conocimiento del plan de estudios que se está implantando, sino también de la unidad de aprendizaje que le corresponde impartir, pues la visión y compromiso que tenga, su sentido científico, educativo y social, permearán la acción en el aula. La contextualización que dé a su ejercicio docente, ayudará a determinar necesidades de actualización teórica, metodológica, didáctica y tecnológica que permitan desarrollar de la manera más completa la propuesta curricular. Todo ello implica un ejercicio de autoevaluación reflexivo y crítico, en torno a su propio actuar docente, cuando ubica la relevancia social que tiene en la formación de los futuros psicólogos, dimensiona la trascendencia de ser docente universitario.

La adopción de un modelo de formación basado en competencias posibilitará al profesorado enfrentarse al camino con una serie de recursos dispuestos para ser utilizados en cualquier momento; sin embargo, aún es necesario profundizar más en este elemento vinculado, no sólo a los elementos curriculares, sino también a la profesionalización de los estudios universitarios (Zabalza, 2009).

Rugarcía (2001), identifica 3 objetivos que el profesor puede proponerse en la tarea de educar: aprender conocimientos, desarrollar habilidades y reforzar actitudes. La educación centrada en el aprendizaje da la posibilidad al profesor de intentar múltiples estrategias para lograr aprendizajes significativos y sólidos, para que los estudiantes puedan utilizarlos en el futuro durante el proceso escolar ó en su práctica profesional.

Una importante responsabilidad del profesor es generar en el aula espacios que aseguren la construcción del conocimiento por cada uno de los estudiantes a partir de sus cualidades e intereses; al preparar actividades y los recursos didácticos necesarios, los motiva para trabajar más allá de la acreditación de la materia y los evalúa de manera adecuada; emplea diversos medios para alcanzar las metas del aprendizaje: exposición de temas, investigación bibliográfica, trabajo colaborativo, estudios de caso, solución de problemas, etc.

Este modelo permite al profesor experimentar y aprender, ya que pasa de *enseñar a aprender* a *aprender a enseñar* al compartir un ambiente en el salón de clases, con ideas divergentes, pluralidad, flexibilidad, diálogo y aprendizaje mutuo. Es libre de diseñar actividades educativas, programarlas, modificarlas o sustituirlas. La planeación previa y el acopio de recursos le dan seguridad y confianza al actuar. Cuando se habla de formación pedagógica de los profesores se hace referencia a un proceso de formación integral en la educación, aunque también se puede entender el concepto de formación de docentes para preparar una mejor instrumentación didáctica, difundir una cultura pedagógica, o bien coadyuvar al desarrollo de un intelectual en el campo educativo (Díaz Barriga, 1993).

Sobre la base de las ideas expuestas, vale la pena preguntar ¿por qué elegir para los estudiantes una formación profesional basada en competencias? La respuesta es sencilla, porque implica un proceso de cambio en la forma de pensar, sentir y actuar del estudiante, estimulándolo a pensar, hablar y hacer. La necesidad de llevar a cabo una formación en competencias en la universidad supondrá, entre otro aspectos una mayor transparencia de los perfiles profesionales, en los programas de estudio y un especial énfasis en los resultados de aprendizaje, conlleva cambiar a un enfoque educativo más orientado a quien aprende y da respuestas a las demandas crecientes de una sociedad

de aprendizaje permanente. Ante estas premisas, el profesor precisa de un cambio, que evite la permanencia en el tiempo de modelos centrados en la enseñanza y de métodos docentes meramente trasmisivos donde el rol del estudiante sea inactivo.

Ser docente en la actualidad implica una enorme responsabilidad, expresada en la adopción de roles no convencionales para la profesión y la preparación que ello significa, y en una expresión estructurada en la relación con los estudiantes y sus expectativas respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje en general y del curso en particular (Audirac, 2011).

La evaluación de la acción docente constituye así uno de los aspectos esenciales en los que se ha de incidir con el fin de obtener resultados exitosos en un proceso de enseñanza y aprendizaje, pasando por infinidad de competencias acordes al modelo educativo que se propone (González y López, 2010).

Los programas de estudios y la perspectiva docente

La época actual se caracteriza por nuevos paradigmas derivados de las diferentes formas de comprender e interpretar la realidad. La educación por consiguiente se enfrenta a situaciones inevitables, originadas por los cambios de mentalidad derivados a su vez de avances científicos y tecnológicos que se dan a pasos agigantados. De esta manera, el proceso educativo debe tomar en cuenta aspectos que maticen el acontecer y la dinámica moderna, los cuales demandan de este sector nuevas propuestas de desarrollo, actualización y resultados (Garza y Leventhal 2006). Hoy se exige la integración de las tres esferas del desarrollo humano: lo conceptual (cognoscitivo), lo procedimental (psicomotriz) y lo actitudinal (socio-afectivo), a través de evidencias (Frola, 2016).

Por ello la **Evaluación** se establece como un proceso sistemático y continuo para obtener información con diferentes instrumentos y en diversos momentos, para verificar en qué grado se cumplió con los propósitos y objetivos de los programas académicos y así poder tomar decisiones a partir de la valoración realizada (Ramírez y Rocha, 2012).

Mientras que la **Evaluación Educativa** es considerada como el conjunto de métodos, procedimientos y técnicas que permiten verificar la presencia de atributos en uno o varios elementos que componen el sistema educativo institucionalizado, basado en la especificación de los valores dados a un objeto mediante indicadores y la presencia de esos valores. Dicha evaluación hace referencia a todo aquello que interviene en el logro de los resultados educativos: currículo, instalaciones, docentes, materiales, reglamentos, etc. Convirtiéndose en una herramienta útil para desarrollar dicha tarea.

Sobre el asunto, las Instituciones de Educación Superior (IES) perciben la necesidad de una nueva visión y de un modelo de enseñanza centrado en el futuro profesional lo cual exige reformas en las políticas de ampliación, de la cobertura y el acceso; así como la renovación de contenidos, métodos, prácticas y medios de apropiación del conocimiento, basadas en vínculos de colaboración con la comunidad y otros sectores de la sociedad.

Entre los acuerdos firmados en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 1998 se encuentran: a) el establecimiento de bases donde las IES deben formar ciudadanos informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales. b) Tomar medidas adecuadas en materia de investigación, así como actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del

personal, que estimulen la innovación permanente en planes de estudio y métodos de enseñanza y aprendizaje (Frola, 2016).

Sin embargo, conceptualizar diferentes maneras de formar a los futuros profesionales, no significa descalificar toda la experiencia anterior. Ante una sociedad que plantea nuevas exigencias y retos a las instituciones educativas, los cambios son necesarios. Para el modelo por competencias el maestro sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador de ámbitos y experiencias de aprendizaje para los estudiantes. Los profesores estudian, diseñan y aplican los mejores métodos de enseñanza y se comprometen con el éxito de cada estudiante.

Una vez que son instrumentados los programas de estudios universitarios conviene desarrollar procesos de evaluación para determinar entre otras cosas, si la formación profesional que logran los estudiantes responde a las necesidades sociales y del medio ambiente. Ante ello la evaluación se ha convertido en un campo de estudio independiente, sujeta al análisis de diversas corrientes de interpretación educativa y por tanto de diferentes aproximaciones metodológicas que, en consecuencia, la han definido de acuerdo con la naturaleza del objeto a evaluar y a la orientación que debe seguir el proceso educativo, al integrar múltiples elementos con diferentes grados de complejidad.

Así mismo, *la evaluación curricular* consiste en la tarea de establecer el valor del currículum como recurso normativo principal en un proceso concreto de enseñanza- aprendizaje para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo (Arnaz, 2010). Existen diferentes factores que intervienen en el desarrollo e instrumentación de un currículo, por tanto la perspectiva de evaluación educativa amplía la posibilidad de identificar los efectos que tienen diversos elementos que participan de manera directa en la vida académica al interactuar con los actores implicados en los procesos de enseñanza - aprendizaje (Casarini, 2013).

De acuerdo con Díaz Barriga-Arceo (1993), la evaluación del currículum se puede llevar a cabo a través de una evaluación interna al analizar aspectos como: a) La estructura y organización del plan curricular, b) El equilibrio entre fundamentos, objetivos, asignaturas, módulos, contenidos, actividades. c) Los Fundamentos y contexto histórico, social, institucional, científico y profesional. d) La vigencia y actualidad en relación con sus fundamentos y cambio en el conocimiento científico y disciplinas que lo sustentan. e) Su relación con los cambios sociales y económicos. f) Su congruencia y equilibrio entre fundamentos, objetivos, asignaturas, módulos, contenidos, actividades, etc. g) La continuidad e integración en términos de estructura. h) Su Viabilidad al considerar los recursos y materiales existentes.

También se puede evaluar el potencial del currículum ante los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que resalta; su interés por los problemas que se plantean; la condicionalidad ante los factores de éxito o fracaso; y la elucidación en su papel innovador. O bien los presupuestos del currículum formal en cuanto a capacidades cognoscitivas y nivel de desempeño (al ingreso, durante y al egreso) actitudes, valores, ideología y principios éticos explícitos o implícitos.

De la misma manera que el metacurrículum evalúa las destrezas académicas, hábitos de estudio, estrategias de búsqueda y análisis crítico de la información, habilidades de planteamiento y solución de problemas, y su operatividad en aspectos académicos, administrativos y económicos. También se puede evaluar el rendimiento académico y algunos factores asociados a éste, relacionando áreas de conocimiento, módulos o asignaturas, a fin de detectar materias “cuello de botella”, jerarquía e importancia de los diversos contenidos, operatividad de las secuencias longitudinales y transversales. Por medio de estudios demográficos, Índices de acreditación, número de reprobados, de desertores, total de titulados, promedios académicos, recuperación, etc.

Por otra parte, también puede evaluarse el rendimiento académico tocante a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación de contenidos específicos, procedimientos y materiales didácticos, dinámica del aprendizaje escolar, escenarios educativos, actividades y productos de la enseñanza y el aprendizaje. Además de lo anterior, es posible evaluar; el rendimiento académico y el perfil psicológico y social del alumno; los estilos cognoscitivos, desarrollo intelectual, destrezas académicas, comprensión del lenguaje, motivación, creatividad, personalidad, conciencia social y pensamiento crítico, procesos de grupo y aprendizaje; así como el perfil y labor del docente, relación docente-alumno, condiciones laborales, práctica y formación, entre otros de sus elementos componentes.

El currículum o plan de estudios comprende todas las actividades que los estudiantes llevan a cabo, especialmente aquellas que deben realizar para acreditar las unidades de aprendizaje. No es únicamente el contenido, ni los programas, es el camino que deben seguir en su formación profesional para alcanzar el éxito. También incluye las actividades realizadas fuera del salón de clases, en el campo de cultura, deportes o durante cualquier tiempo libre que les proporcione la escuela, colegio o instituto de capacitación. El elemento fundamental es que el plan de estudios equivale al conjunto de actividades realizadas por los estudiantes, más que por los docentes. Ciertamente el *trabajo del docente* no se lleva a cabo aisladamente. El plan de estudios es el proceso por medio del cual los estudiantes aprenden concreta y activamente una disciplina.

Incluye los métodos de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, establece las metas y objetivos que se propone alcanzar, así como la manera en que su efectividad puede ser medida. Va más allá de las actividades realizadas en el aula y de las tareas establecidas por el docente. Considera el contexto en el cual el aprendizaje se lleva a cabo (Kelly, 1989).

Tomando en consideración la teoría referida a la evaluación curricular, en la presente investigación se establecieron parámetros y se construyeron instrumentos al través de los cuales se obtuvo información de los programas académicos y el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en la carrera de Psicología de la FES Zaragoza para la formación profesional de sus estudiantes así como para el perfil sus docentes.

Como parte de la valoración permanente del plan de estudios de Psicología (2010), se han realizado diversas investigaciones, entre otras el proyecto: Evaluación de los componentes que integran la Etapa Básica del plan de estudios de Psicología de la FES Zaragoza (PAPIME PE302112) en la que se analizaron elementos de la estructura: pertenencia, vigencia, secuenciación y vialidad (Contreras, S. 2013).

Se continuó el proceso con la evaluación de las Etapas de Formación Básica, Profesional y Complementaria, a través del proyecto PAPIME PE301616. Investigación en la que han participado estudiantes y profesores con el fin de expresar su opinión acerca del plan de estudios durante los 8 semestres que lo conforman y con el que son formados actualmente los estudiantes de Psicología.

En el presente informe se incluyen los resultados obtenidos durante la investigación, el análisis que realizaron los docentes a los diferentes programas académicos de las unidades de aprendizaje que imparten, en las 5 áreas de conocimiento: Formación Básica, Psicología Educativa, Psicología de la Salud, Psicología Social y Psicología del Trabajo y las Organizaciones (mismas que conforman el plan de estudios). En los siguientes capítulos se describe el protocolo general que guía la investigación.

Referencias

- Audirac, C. (2011). *Sistematización de la práctica docente*. México: Trillas.
- Boyer, E. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: Fondo de Cultura Económica. UAM Azcapotzalco.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza. Edelvives.
- Casarini, R. M. (2013). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.
- Contreras, S. (2013). *Evaluación de los componentes que integran la Etapa Básica del Plan de estudios de Psicología de la FES Zaragoza* (PAPIME PE302112).
- Díaz Barriga-Arceo, F. (1993). *Diseño curricular II*. México: ILCE.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, R. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- González, L. & López, C. (2010). *Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario*. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 403-423.
- Frola, P. (2016). *Maestros competentes*. México: Trillas.
- Guzmán, S. & Sánchez, P. (2006). *Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes del sudeste de México*.
- Kelly, A. V. (1989). *El currículum: teoría y práctica*. London: Paul Chapman Publishing.
- Mateos, M. (2006). *Estudio sobre la percepción de los estudiantes de psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender*. *Revista de Educación*, 257-274.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (Sistema Presencial). (2010). Aprobado por el Consejo Académico de Área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, el 28 de Septiembre de 2010, Acuerdo número 2/III/10. México: UNAM.
- Ramírez, A. y Rocha, J. (2012). *Guía para el desarrollo de competencias Docentes*. México. Trillas.
- Rugarcía, A. (2001). *Principios metodológicos para educar*. Magistralis (21) México. Puebla. Universidad Iberoamericana.
- Velasco, R. (2005). *Construcción de un currículo universitario desde una perspectiva estética. El caso de la Universidad Autónoma Bucaramanga*. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* 1(2).
- Zabalza, A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



Fundamentos teórico-metodológicos en la Etapa de Formación Básica: perspectiva docente¹

DRA. MARÍA DEL SOCORRO CONTRERAS RAMÍREZ

*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México*

La evaluación curricular es un proceso complejo y dinámico, que demanda la participación de los sujetos protagonistas del proceso educativo, uno de ellos es el docente, el cual para participar en el desarrollo la propuesta académica, requiere del conocimiento del plan de estudios y de los programas que le corresponde impartir, pues dependiendo del compromiso, la visión y la contextualización que le dé a su ejercicio docente, quedará atendido el sentido científico, educativo y social de la propuesta curricular.

Al emplear un modelo participativo, el profesor puede expresar su opinión desde su propia visión del proceso, sobre los contenidos, la bibliografía, las estrategias de enseñanza y evaluación, así como los logros alcanzados por los estudiantes con relación a los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias profesionales que es importante se consigan durante la Etapa de Formación Básica. Esta valoración permitirá determinar necesidades de actualización teórica, metodológica, didáctica y tecnológica que admitan desarrollar de la manera más completa el plan de estudios. Todo ello implica un ejercicio de autoevaluación reflexivo y crítico en torno a su propio actuar docente; al ubicar la relevancia social que adquiere en la formación de los futuros psicólogos, se dimensiona la trascendencia del docente universitario (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

La carrera de Psicología se encuentra interesada en proporcionar una formación integral para sus estudiantes, caracterizada por un aprendizaje crítico y reflexivo, consolidado al través del conocimiento de la disciplina, dotándolos de los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desempeñarse en diferentes ambientes laborales de manera unidisciplinaria y multidisciplinaria. Para ello, es altamente apreciada la colaboración de los docentes en el desarrollo y evaluación de la propuesta académica con que se pretende alcanzar el objetivo propuesto.

Etapa de Formación Básica

Esta etapa integra información general que comprende los fundamentos filosóficos y teórico-metodológicos de la disciplina, vinculados con su desarrollo histórico a partir de la filosofía de la ciencia e historia de la psicología, lo que le proporciona al estudiante un contexto global de los orígenes de la psicología científica. Como parte de los aspectos teórico metodológicos, la etapa incluye los métodos de investigación utilizados por la psicología, aproximaciones a partir de las cuales se explican los procesos psicológicos implicados en el comportamiento y su

¹ Investigación financiada para por Programa UNAM-DGAPA-PAPIME Proyecto PE301616.

correlato con el sustrato fisiológico, aspectos de aplicación vinculados a los procesos psicológicos, relacionados al uso de la tecnología y la estadística en el análisis de la información y la presentación de reportes.

A partir de estos elementos, la etapa contiene los fundamentos propios de la disciplina que permitirán al estudiante obtener conocimientos habilidades y actitudes básicas para la comprensión de diferentes situaciones afines con aspectos psicológicos.

La Etapa de Formación Básica se implementa con dos módulos:

- 1) Fundamentos Teórico-Metodológicos. Se imparte en el primer semestre con seis unidades de aprendizaje: Filosofía de la Ciencia, Historia de la Ciencia y la Psicología, Métodos y Técnicas de Investigación I, Psicología Experimental I, Aplicación Tecnológica en Psicología, y Estadística Descriptiva.
- 2) Fundamentos Metodológico-Instrumentales. Contiene seis unidades de aprendizaje que se cursan en el segundo semestre: Modelos en Psicología, Procesos Psicológicos, Métodos y Técnicas de Investigación II, Psicología Experimental II, Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos, y Estadística Inferencial.

Los objetivos se refieren a que el estudiante adquiera las competencias que le permitan:

- Diferenciar los postulados de las diversas aproximaciones de la Psicología que explican los procesos psicológicos, así como los métodos y técnicas de recolección de datos.
- Aplicar, de manera introductoria, los principios del Método Científico en los Procesos Psicológicos básicos, y los Estadísticos referentes a la distribución de los datos.
- Comprender la relación de la Filosofía de la Ciencia y el Desarrollo Histórico de la Psicología desde sus raíces filosóficas a la Psicología Científica.
- Conocer los fundamentos Biológicos que subyacen a la explicación de los Procesos Psicológicos.

Durante esta evaluación referida a los Fundamentos Teórico Metodológicos se encontraron elementos que permiten tomar decisiones apropiadas para mantener actualizados y vigentes los programas, y así proporcionar una formación profesional de mayor calidad.

Método

Participantes

Sobre la base de las ideas expuestas se inició un proceso de evaluación curricular, en el que participaron 47 profesores de Psicología: 27 hombres y 20 mujeres de ambos turnos; 26 años de experiencia docente; 53 años de edad en promedio, y que impartían clase en el 1er. año de la carrera, Etapa de Formación Básica con el plan de estudios (2010).

Instrumento

Se construyó un cuestionario para obtener el punto de vista de los profesores acerca de los contenidos, las estrategias didácticas y las estrategias de evaluación que emplean al impartir diferentes unidades de aprendizaje. De la misma manera que establecer habilidades que se fortalecen en los estudiantes durante las actividades académicas. El instrumento se validó a través de juicio de expertos quedando 56 preguntas de opción, en una escala tipo Likert de

cuatro puntos (de 1 Nunca a 4 Siempre) y preguntas abiertas donde los profesores pudieron expresar su opinión y sus experiencias al respecto (Contreras, 2016).

Procedimiento

Se les presentó el instrumento a los docentes, obteniendo el consentimiento informado de ellos y solicitando respondieran las preguntas acorde a las condiciones y situaciones particulares. Se empleó un diseño expos-facto con una sola medición.

Análisis de Datos

Se capturaron los datos en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 20; se realizó el análisis de estadística descriptiva con medias y desviaciones, también se efectuó un análisis de las varianzas.

Resultados

De la muestra de 47 profesores de la Etapa de Formación Básica que respondieron el cuestionario: 27 hombres y 20 mujeres (fig. 1), su edad promedio fue de 52.4 años, y su experiencia docente de 26 años. Entre ellos evaluaron las seis unidades de aprendizaje que se imparten durante el primer semestre de la carrera: 6 profesores evaluaron el programa de Filosofía de la Ciencia; 8 el Historia de la Psicología; 11 el programa de Métodos y Técnicas de Investigación I; 8 el de Psicología Experimental; 7 el Aplicación de las Tecnologías a la Psicología; y 7 profesores el programa de Estadística Descriptiva (fig. 2).

En *Filosofía de la Ciencia* (fig. 3) los profesores consideraron que el programa reúne los elementos propuestos por el plan de estudios: Listado de contenidos ($M=3.6$), estrategias didácticas y para la evaluación del aprendizaje ($M=3.3$).

FIGURA 1. Total de Profesores que respondieron el instrumento.

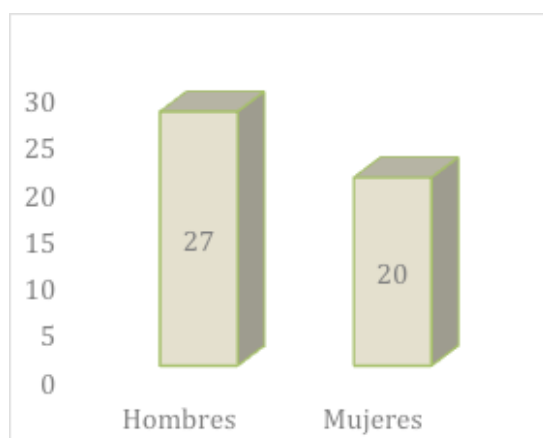


FIGURA 2. Profesores que evaluaron cada unidad de Aprendizaje.

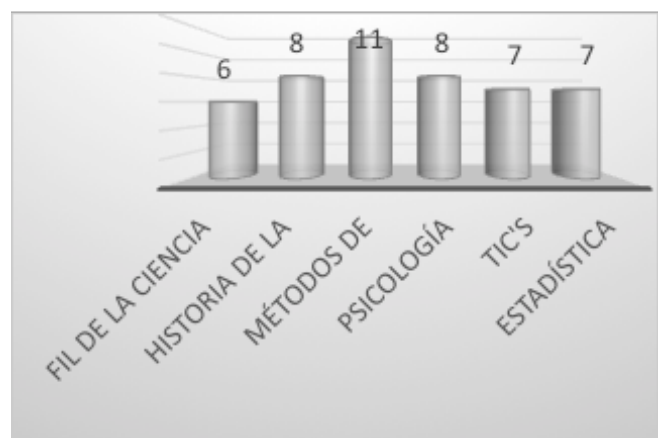
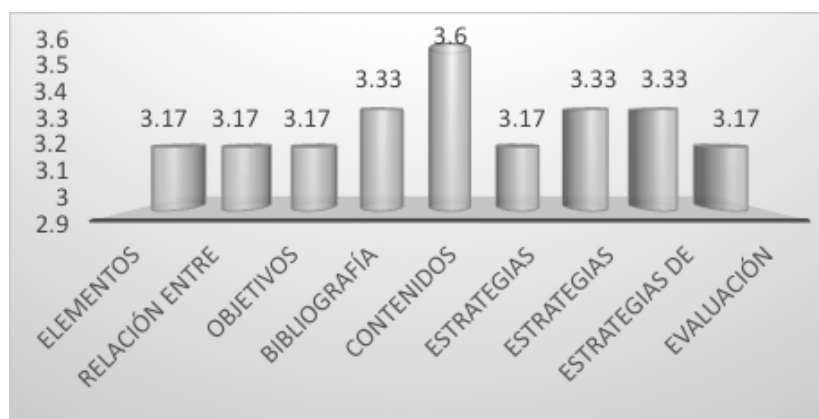
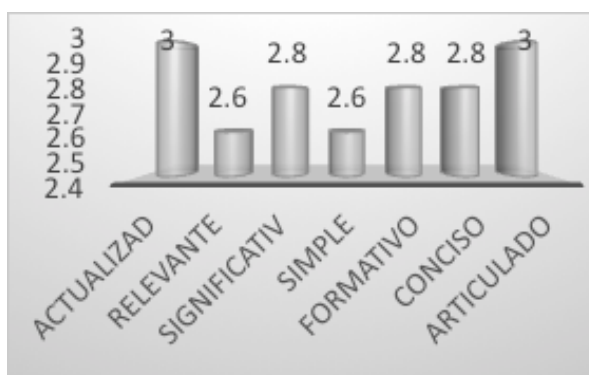


FIGURA 3. Estructura del programa.



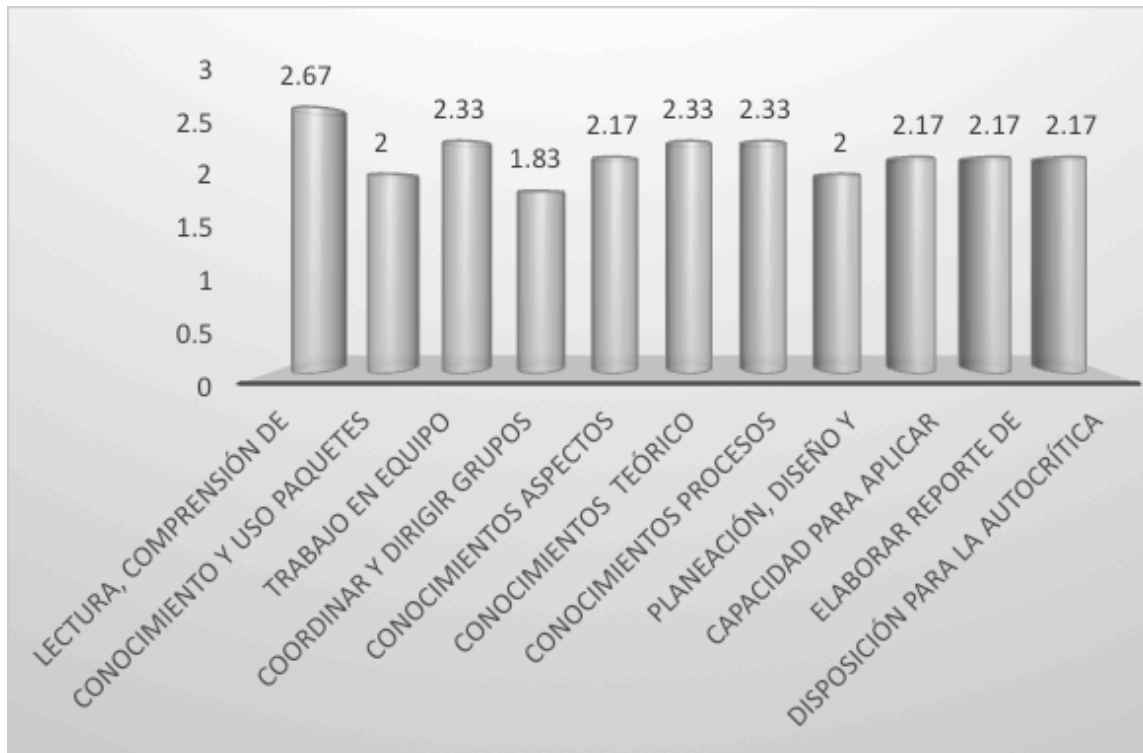
Los participantes opinaron que su contenido es actualizado, articulado ($M=3$) significativo, formativo y conciso ($M=2.8$) (figura. 4).

FIGURA 4. Opinión del contenido programa de Filosofía de la Ciencia.



De igual manera piensan que en esta unidad los estudiantes fortalecen sus habilidades de lectura ($M=2.7$), sus conocimientos teóricos, y el trabajo en equipo ($M=2.3$) (fig. 5).

En la unidad de **Historia de la Ciencia y la Psicología**, los profesores opinaron que el programa reúne los elementos propuestos por el plan de estudios: listado de contenidos ($M= 3.6$), estrategias didácticas y para la evaluación del aprendizaje ($M=3.3$) (figura 6). Por lo que calificaron a su contenido de relevante ($M=3.27$), actualizado y articulado ($M=3.24$), (figura 7).

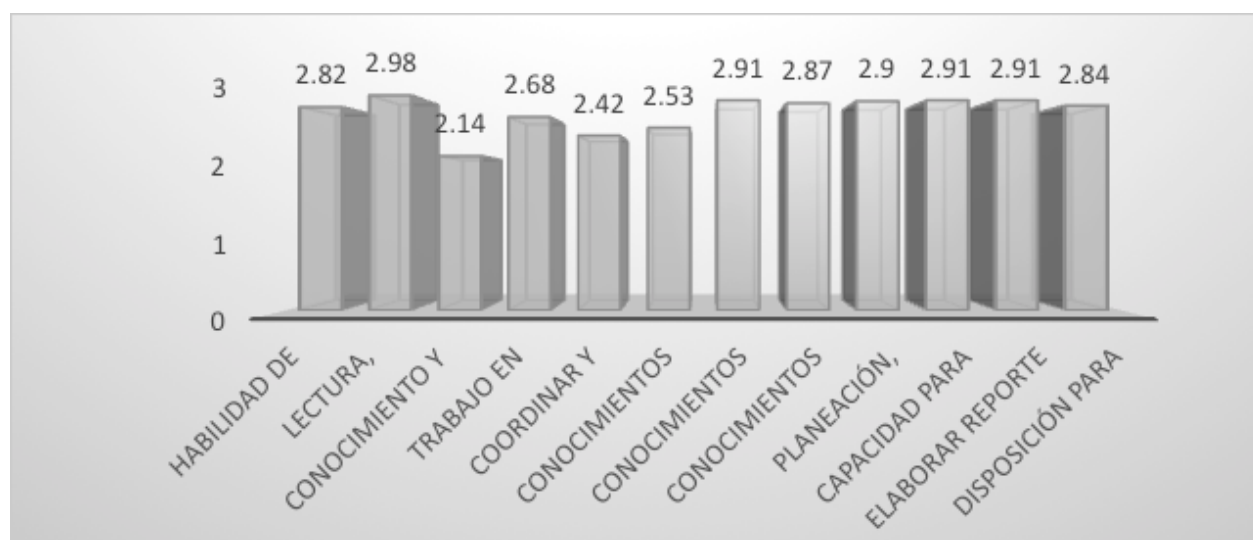
FIGURA 5. Competencias adquiridas por los estudiantes al haber cursado la unidad de Filosofía de la Ciencia.**FIGURA 6.** Estructura del programa de Historia de la Ciencia.

De igual manera consideraron que en esta unidad, los estudiantes mejoraron su comprensión de lectura ($M=2.9$), sus conocimientos teóricos, y el trabajo en equipo ($M= 2.3$) (figura 8).

FIGURA 7. Valoración del programa de Historia de la Ciencia.

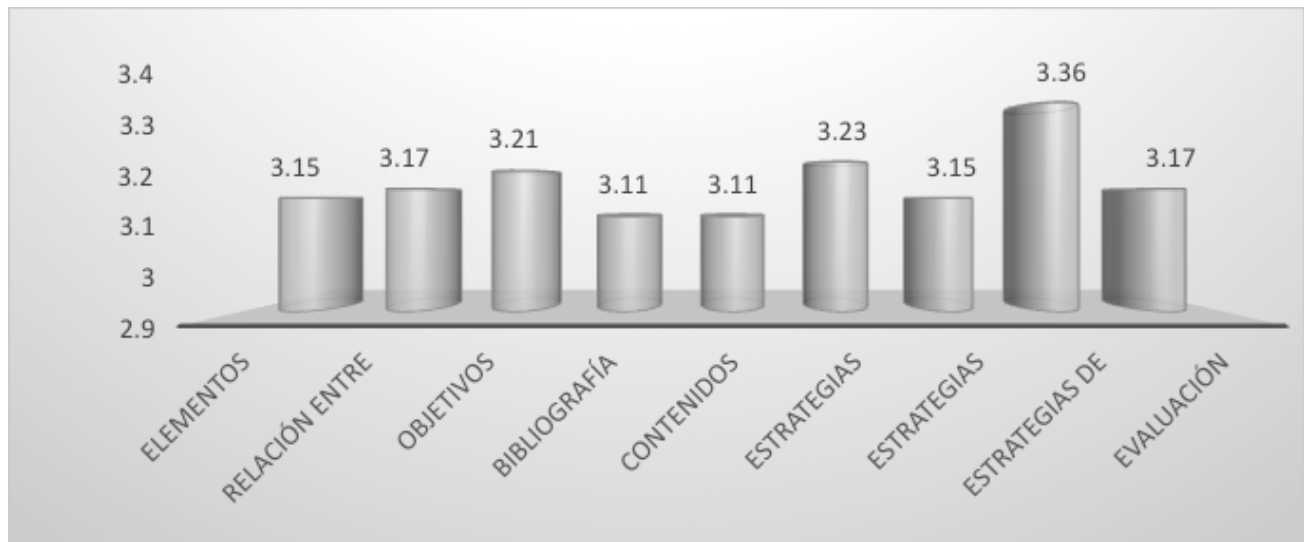
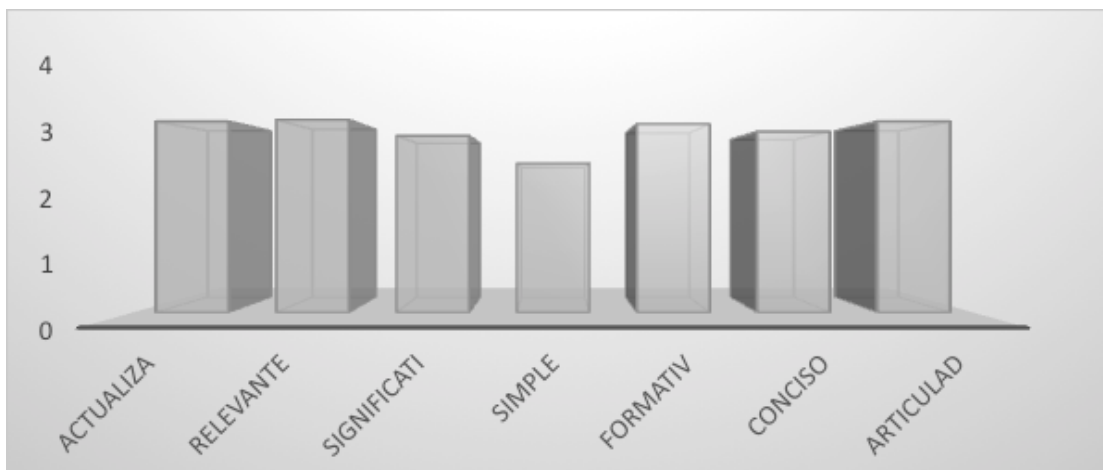


FIGURA 8. Competencias que fortalece el estudiante en Historia de la Ciencia y la Psicología.



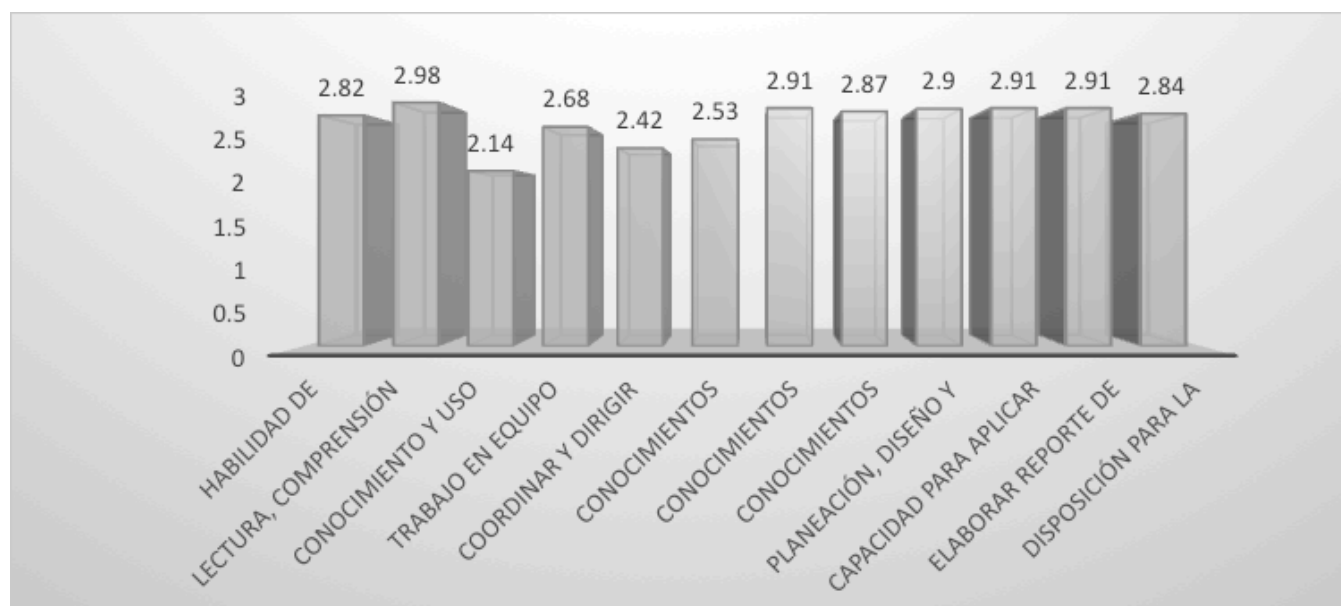
En la Unidad de *Métodos y Técnicas de Investigación I*, los profesores consideraron que el programa reúne los componentes necesarios, puntuando mejor las estrategias para evaluar el aprendizaje ($M=36$) (figura 9).

Calificaron su contenido como relevante ($M=3.27$), actualizado y articulado ($M=3.24$), (fig. 10).

FIGURA 9. Estructura del programa de Métodos y Técnicas de Investigación I.**FIGURA 10.** Valoración del contenido en el programa de Métodos y Técnicas de Investigación I.

Así mismo opinaron que en esta unidad los estudiantes mejoraron su comprensión de lectura ($M=2.98$), sus conocimientos teóricos, habilidades de planeación, diseño y aplicación de métodos de investigación ($M= 2.91$) (figura 11).

FIGURA 11. Competencias que desarrollan los estudiantes durante el programa de Métodos y Técnicas de Investigación I.



En la Unidad de Aprendizaje de *Psicología Experimental I*, los profesores consideraron que el programa cuenta con los elementos necesarios: Objetivos, estrategias didácticas, y de evaluación del aprendizaje ($M=3.75$) (figura 12) Calificaron su contenido como relevante ($M=3.86$), formativo ($M=3.88$), y actualizado ($M=3.75$) (figura 13).

FIGURA 12. Estructura del programa de Psicología Experimental I.

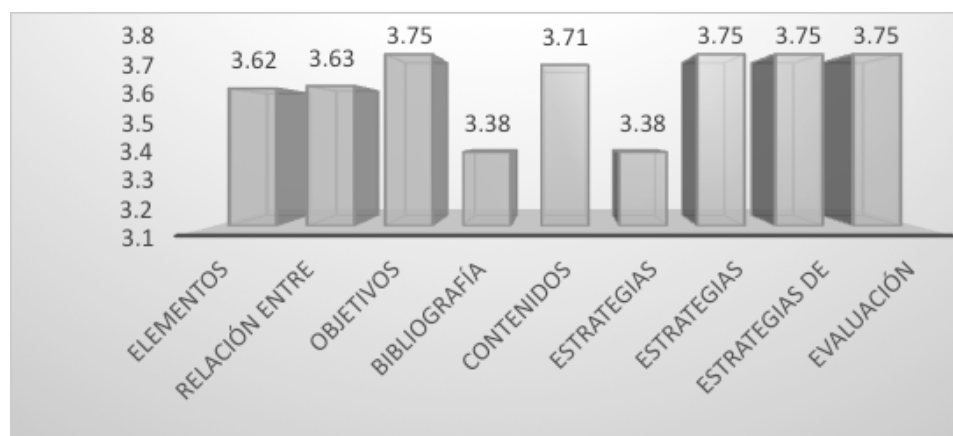
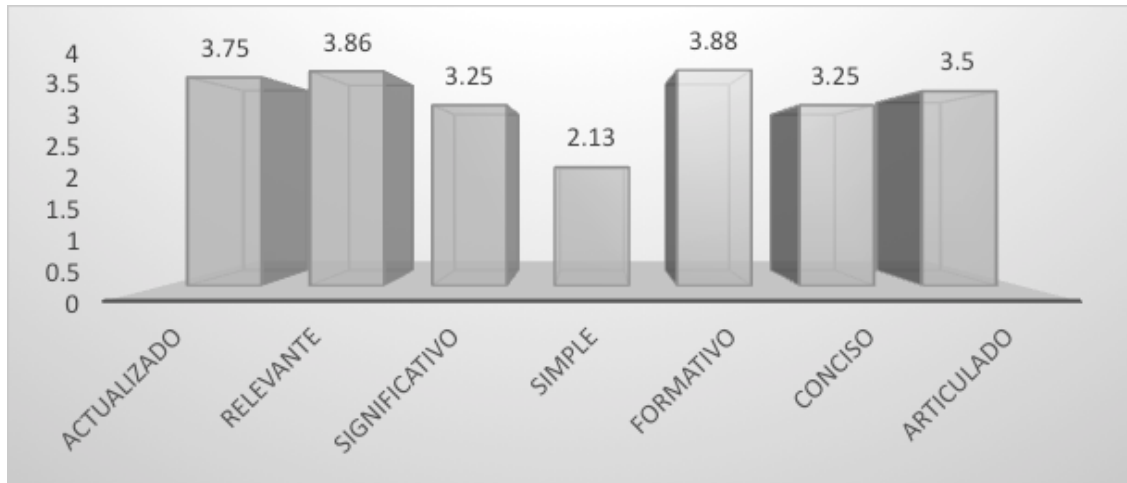
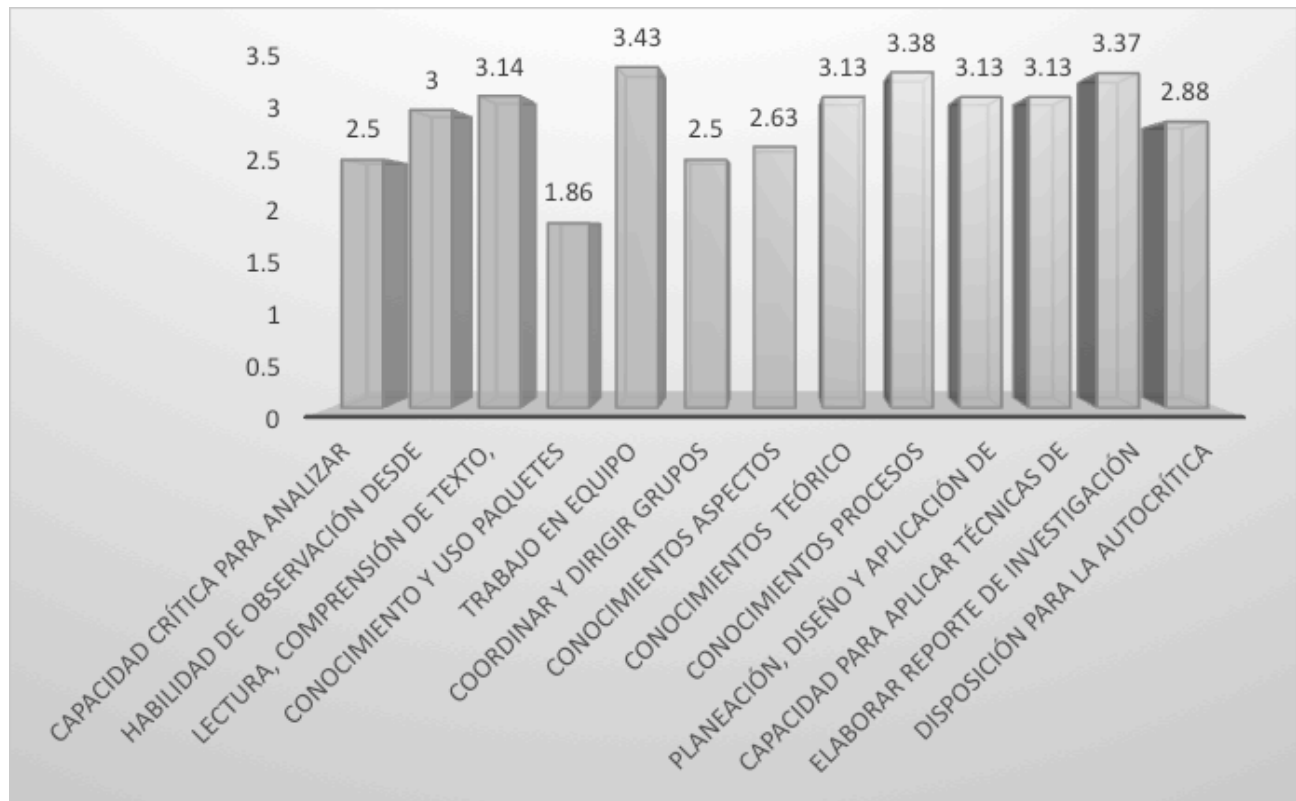


FIGURA 13. Valoración del contenido de Psicología experimental I.

Por su parte consideraron que en esta unidad los estudiantes mejoraron su trabajo en equipo ($M=3.43$), conocimientos teóricos ($M=3.8$), y su habilidad para elaborar el reporte de investigación (figura 14).

FIGURA 14. Competencias que desarrolla el estudiante con el programa de Psicología Experimental I.

En la Unidad de Aprendizaje de *Aplicación Tecnológica en Psicología* los profesores reflexionaron sobre el programa que cuenta con los elementos necesarios: Objetivos ($M=3.17$) estrategias didácticas, y de evaluación del aprendizaje ($M=3.29$) (figura 15). A partir de ello, calificaron su contenido como conciso ($M=4$), articulado ($M=3.33$), actualizado ($M=2.86$) (figura 16)

FIGURA 15. Estructura programa de Aplicación TICS a la Psicología.

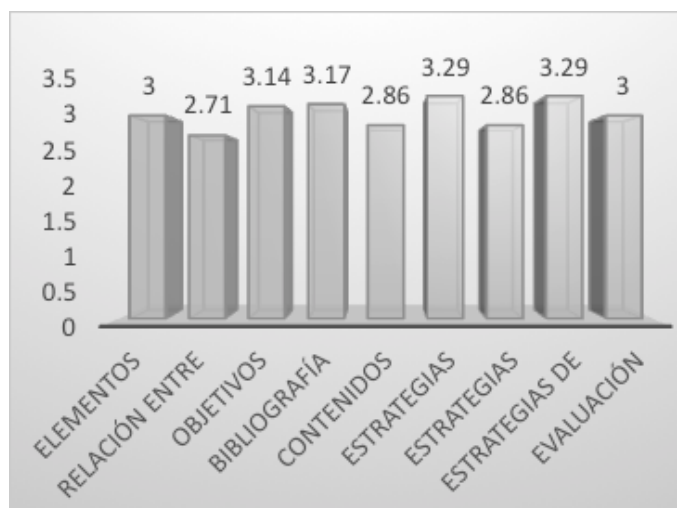
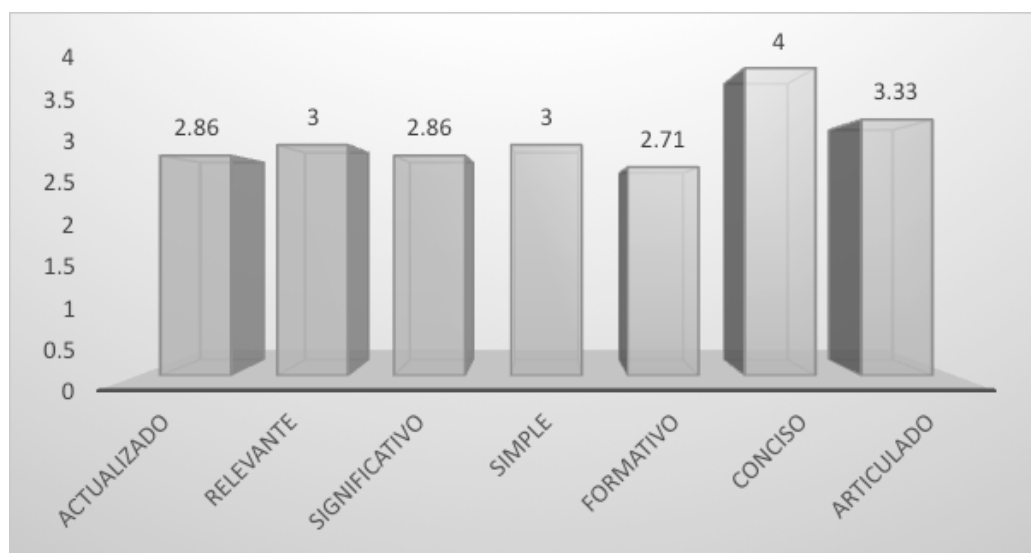
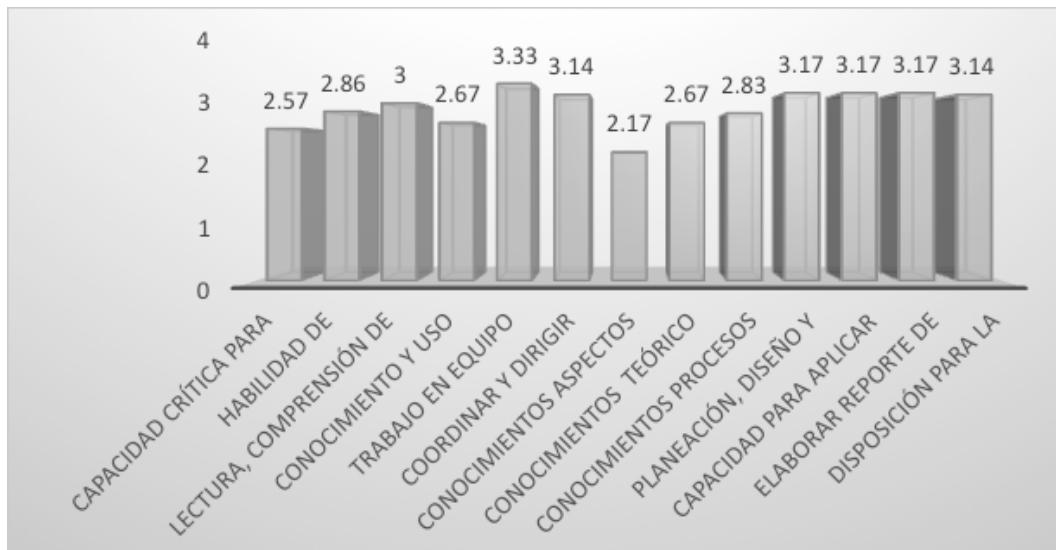


FIGURA 16. El programa de Aplicación Tecnológica en Psicología es...



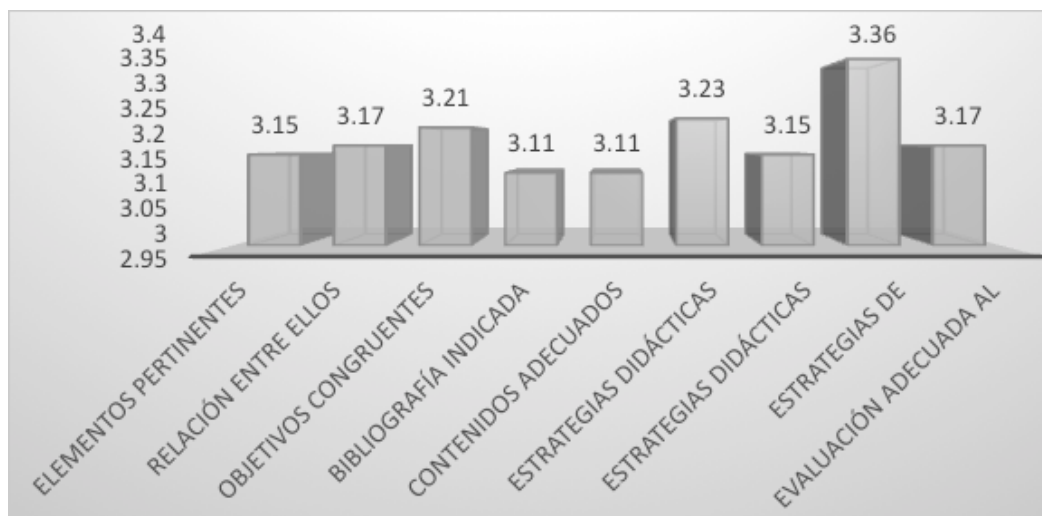
También consideraron que con esta unidad los estudiantes mejoraron su trabajo en equipo ($M=3.33$) y su habilidad para elaborar el reporte de investigación ($M=3.17$). (figura 17).

FIGURA 17. Competencias que desarrolla el programa de Aplicación Tecnológica en Psicología.



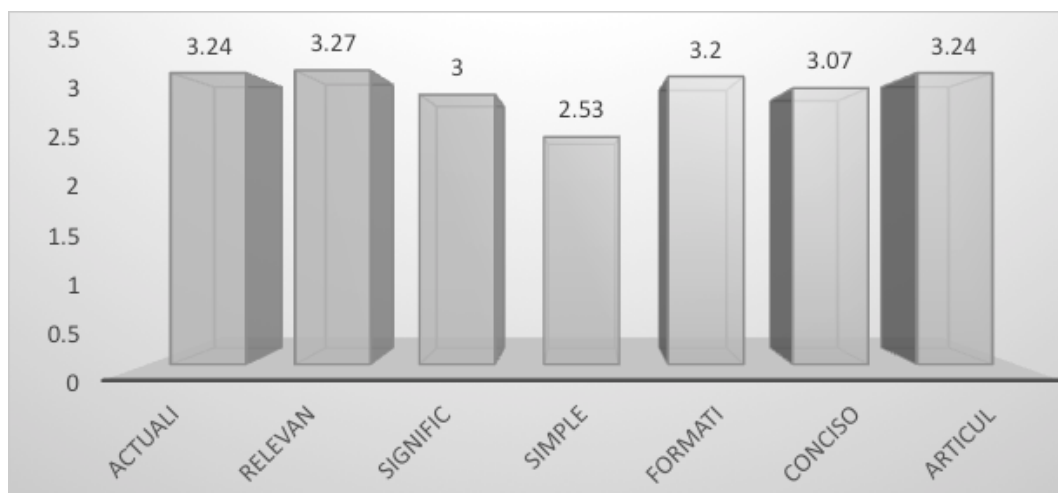
En la Unidad de *Estadística Descriptiva*, los profesores consideraron que el programa cuenta con los elementos necesarios: Objetivos ($M=3.21$) estrategias didácticas ($M=3.26$), y de evaluación del aprendizaje ($M=3.36$) (figura 18).

FIGURA 18. Estructura del programa de Estadística Descriptiva.



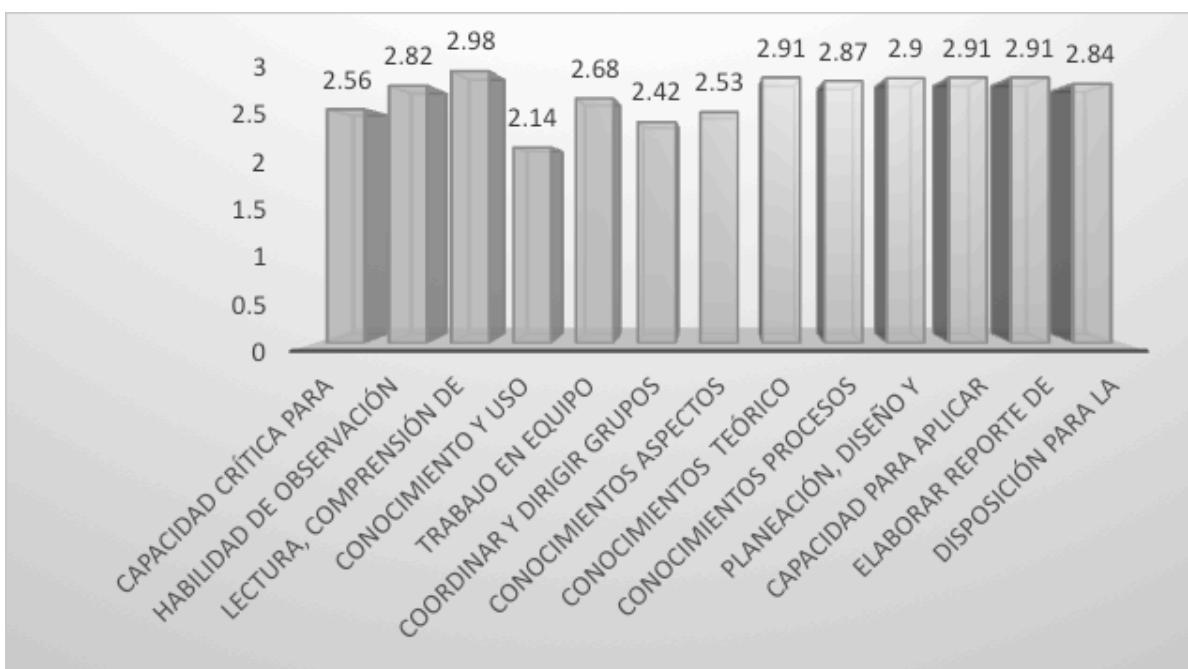
De ahí que calificaron su contenido como relevante ($M=3.27$), articulado y actualizado ($M=3.24$) (figura 19).

FIGURA 19. Valoración del contenido de Estadística Descriptiva.



Identificando las estrategias que los estudiantes fortalecen en esta unidad.

FIGURA 20. Competencias que desarrolla el estudiante en Estadística Descriptiva.



El análisis de varianza realizado indica que las estrategias didácticas en Estadística Descriptiva ($M=2.57$) corresponden menos a un Sistema de Enseñanza Modular en comparación con Psicología Experimental ($M=3.75$) siendo el valor de $F(5,41) = 2.809$, $p < .029$. Lo que hace pensar que la estadística es enseñada de manera tradicional. Respecto a las competencias que adquieren los estudiantes en las diferentes unidades de aprendizaje; no se encontraron diferencias significativas.

Sin embargo, las que puntuaron más alto en Psicología Experimental fueron la elaboración de reporte de investigación ($M=3.38$); el conocimiento de los procesos psicológicos relacionados con los métodos y técnicas de investigación ($M=3.38$), y el aprendizaje para trabajar en equipo. Finalmente con respecto a la valoración de los contenidos de los programas de las unidades de aprendizaje se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el aspecto formativo $F(5,38) = 2.920$, $p < .025$.

Conclusiones

Una de las características fundamentales de un proceso evaluativo es la intención de motivar la reflexión en todos aquellos, que de una forma u otra, participan en este proceso. Se parte de valor que posee esta actividad en todos los sectores del país, especialmente los sectores estratégicos: Salud y Educación; de ahí los fundamentos que se exponen sobre las bases teóricas que lo sustentan y su necesaria observancia en la práctica.

Evaluar el proceso educativo ha puesto de manifiesto la necesidad de que los profesores, tengan dominio de su disciplina, además de conocer diferentes variables relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando se habla de formación pedagógica se hace referencia a un proceso de formación de los profesores, con el compromiso de tomar una posición dentro del campo y prepararse para una mejor instrumentación didáctica, difundir una cultura pedagógica, o bien coadyuvar al desarrollo de intelectuales en el campo educativo (Díaz-Barriga, 2010).

Se han planteado muchas interrogantes sobre diferentes factores que interactúan alrededor del proceso educativo, es evidente que los profesores, constituyen una variable importante y que a partir de un proceso de enseñanza pueden compartir sus conocimientos y desarrollar habilidades y actitudes en los estudiantes. Algunas consideraciones teóricas, sugieren la presencia de diversas competencias para que el proceso de enseñar se constituya en un elemento exitoso, entre ellas se puede mencionar: lo amplio que sea su conocimiento de una disciplina, aunado a su capacidad para presentar de manera clara y organizada el contenido por aprender, su capacidad para comunicarse con los estudiantes, las estrategias didácticas y formas de evaluación del aprendizaje que empleen durante los cursos, de ahí la sugerencia de poner énfasis en estos elementos.

También adquieren importancia ciertos rasgos de personalidad en los docentes, sobre todo los que se refieren al compromiso para generar en los estudiantes expectación intelectual y motivación intrínseca para aprender, asociado a los conocimientos pedagógicos que posean y debieran ser compatibles con su eficiencia para la enseñanza.

Las escuelas de educación superior participan en el estudio de los fenómenos educativos y sociales, el plan de estudios de la carrera de Psicología (2010) de la FES Zaragoza deberá contribuir, al estudio y solución de los problemas de la sociedad mexicana.

Para ello resulta de vital importancia que los conocimientos y competencias adquiridos permitan a los estudiantes y futuros profesionales de la psicología, una mayor cercanía con el mundo del trabajo, enfocando así la problemática del empleo en los egresados, a partir de la nueva conformación de los mercados laborales y las tendencias de desarrollo económico nacional y global, y contribuyendo al estudio y solución de los problemas nacionales, entre los que se encuentran la pobreza y la desigualdad social.

La participación integrada de los docentes a esta labor es fundamental, al diseñar situaciones y propiciar aprendizajes de calidad para los estudiantes, coordinando con la estructura académica los esfuerzos mutuos que se realizan para alcanzar las metas y objetivos propuestos. Sí el profesor presenta su programa de estudios como una propuesta al través de la cual convoca a sus estudiantes al aprendizaje de la disciplina y les da la oportunidad de participar para enriquecerlo, promueve en ellos la autonomía para la búsqueda de información, la construcción de su conocimiento la elaboración de productos del aprendizaje, de tal forma que adquieran conciencia de que su formación profesional no concluye en la escuela ni con la licenciatura, sino que deberá continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida profesional.

Referencias

- Arnaz, (2010). *La planeación curricular*. México. Trillas.
- Ausubel, E. (2000). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Casero, A. (2008). *Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores*. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 25-44.
- Contreras, J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- García-Méndez, M., García, J., Cuevas, R. y Correa, A (2012). *Cuestionario para docentes evaluación de unidades de aprendizaje*. Proyecto UNAM DGAPA-PAPIME 302112.
- Díaz Barriga. F. y Hernández, R. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Gallego, J. (2001). *Enseñar a pensar en la Escuela*. Argentina. Pirámide.
- Jimeno, S. y Pérez, A. (1995). *Comprender sy Transformar la Enseñanza*. España: Morata.
- González, L. & López, C. (2010). *Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario*. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 403-423.
- Hirsch, A. (1983). *Panorama de la formación de profesores universitarios en México*. *Revista de la Educación Superior*, 12 (46), 16-44.
- Monereo, E. (2001). *La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía*. *Revista Aula de Innovación*, (100).
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (Sistema Presencial). (2010). Aprobado por el Consejo Académico de Área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, el 28 de Septiembre de 2010, Acuerdo número 2/III/10. **México: UNAM.**
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Velasco, R. (2005). Construcción de un Currículo Universitario desde una perspectiva Estética: El caso de la Universidad Autónoma Bucaramanga. *Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (2).
- Zabalza, A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea



Fundamentos metodológico instrumentales en la Etapa de Formación Básica: perspectiva docente¹

DRA. MARÍA DEL SOCORRO CONTRERAS RAMÍREZ
DRA. GABRIELA CAROLINA VALENCIA CHÁVEZ

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Consejo Universitario a través de su Comisión de Trabajo académico establece el marco institucional en el que se debe desarrollar las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura, considerándolas como elementos que constituyen la base de su tarea social, emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos para que se vinculen a las necesidades de la sociedad.

Establecen la manera en que la actividad docente se desarrolla en la UNAM apegada a normas, criterios y principios que rigen la vida académica de la institución, sin que exista un documento que contenga en forma unitaria y organizada la sistematización de estos principios, que por su naturaleza, resumen buena parte de la esencia y la mística de la universidad. Dichas tareas no pueden concebirse acertadamente, ni cumplirse en forma correcta si no buscan su objeto en necesidades nacionales y si no repercuten favorablemente en el desarrollo de México, además de estar vinculadas con las inquietudes y problemas de su tiempo y de la sociedad en la cual se desarrolla.

A lo largo de la historia, las instituciones de educación superior han dado muestras de su capacidad para transformarse propiciando el cambio y el progreso de la sociedad, hoy en día son parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones; por consiguiente deben hacer frente a los desafíos que la sociedad contemporánea les confiere para trascender las consideraciones económicas y asumir dimensiones de moralidad y formación más arraigadas.

Se considera que en dicha transformación sustancial para la mejora de su calidad y pertinencia, deben participar todas las partes interesadas, comprendidos profesores, estudiantes, familias, industria, empresarios, comunidad etc. Debiendo ser un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando opciones y oportunidades de realización individual y movilidad social; generando y difundiendo los conocimientos por medio de la investigación; propiciando la diversidad cultural y protegiendo los valores de la sociedad.

En el mundo actual de rápido cambio, se percibe la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza a nivel superior, centrado en el estudiante, lo cual exige reformas en profundidad y una política de ampliación al acceso de personas cada vez más diversas y una renovación de los contenidos, métodos prácticos y medios de transmisión de

¹ Investigación financiada para por Programa UNAM-DGAPA-PAPIME Proyecto PE301616.

conocimiento que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

Se deben formar estudiantes que se conviertan en ciudadanos profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad en busca de soluciones asumiendo su responsabilidad social., para lograrlo se deben reformular los planes y programas de estudio utilizando métodos adecuados que superen el dominio cognoscitivo de las disciplinas, se deben facilitar nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico; la reflexión independiente, y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional con la ciencia y tecnología de vanguardia (Gaceta UNAM).

Durante la Conferencia Mundial para la Educación Superior en el Siglo XXI, de la UNESCO en París (1998), se consideró que los nuevos métodos de estudio implicarán nuevos materiales didácticos, asociados a nuevas formas de evaluación, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también facultades de comprensión, la aptitud para labores prácticas y la creatividad.

En estas condiciones el docente deberá desempeñar una función decisiva en la definición e instrumentación de los planes y programas de estudios. Para ello es muy conveniente contar con políticas que establezcan directrices claras para operar en la educación superior, donde los profesores deberán dedicarse a enseñar a sus alumnos a aprender a aprender y toma de decisiones.

Considerando medidas pertinentes para la actualización y mejora de competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación de personal, que aseguren condiciones profesionales apropiadas. Esta práctica deberá hacerse extensiva a los profesores de nivel preescolar, primario y secundario, fomentando la innovación en los métodos pedagógicos y el conocimiento cabal de los diversos tipos de aprendizaje.

Los responsables de la toma de decisiones en el plano institucional deberán situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, al considerarlos protagonistas esenciales y responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior al participar en la enseñanza, la evaluación y los métodos pedagógicos.

Conforme con los requerimientos anteriores se estableció realizar una evaluación al plan de estudios de la carrera de Psicología en la FES Zaragoza, para identificar elementos que permitan tomar decisiones apropiadas para mantener los programas académicos actualizados y vigentes, de tal forma que se pueda proporcionar una formación profesional de calidad. En este apartado, se presentan los resultados del módulo Fundamentos Metodológico - Instrumentales que se imparte durante el 2º semestre.

La Etapa de Formación Básica se implementa con dos módulos:

- 1) Fundamentos Teórico-Metodológicos. Se imparte en el primer semestre con seis unidades de aprendizaje: Filosofía de la Ciencia, Historia de la Ciencia y la Psicología, Métodos y Técnicas de Investigación I, Psicología Experimental I, Aplicación Tecnológica en Psicología, y Estadística Descriptiva.
- 2) Fundamentos Metodológico-Instrumentales. Contiene seis unidades de aprendizaje que se cursan en el segundo semestre: Modelos en Psicología, Procesos Psicológicos, Métodos y Técnicas de Investigación II, Psicología Experimental II, Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos, y Estadística Inferencial.

Método

Participantes

Durante el proceso de evaluación curricular, participó una muestra de 24 profesores de la Etapa de Formación Básica: 9 hombres y 14 mujeres (figura 1), su edad promedio fue de 47 años, y su experiencia docente de 19 años.

Instrumento

Se construyó un cuestionario para obtener el punto de vista de los profesores acerca de los contenidos, las estrategias didácticas y las estrategias de evaluación que emplean al impartir diferentes unidades de aprendizaje. De la misma manera que establecer habilidades que se fortalecen en los estudiantes durante las actividades académicas. El instrumento se validó a través de juicio de expertos quedando 56 preguntas de opción, en una escala tipo Likert de cuatro puntos (de 1 a 4) de Nunca a Siempre y preguntas abiertas donde ellos pudieron expresar su opinión y sus experiencias al respecto (Contreras, 2016).

Procedimiento

Se les presentó el instrumento a los docentes, obteniendo el consentimiento informado y solicitando respondieran las preguntas acorde a las condiciones y situaciones particulares. Se empleó un diseño expos-facto con una sola medición.

Análisis de Datos

Se capturaron los datos en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 20, se realizó el análisis de estadística descriptiva con medias y desviaciones, también se efectuó un análisis de las varianzas.

Resultados

Entre los participantes evaluaron las seis unidades de aprendizaje que componen este módulo y se imparten durante el segundo semestre de la carrera: 4 profesores analizaron Modelos en Psicología, 4 Procesos Psicológicos, 5 Métodos y Técnicas de Investigación II, 4 Psicología Experimental II, 4 Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos, y 6 Estadística Inferencial (Tabla 1).

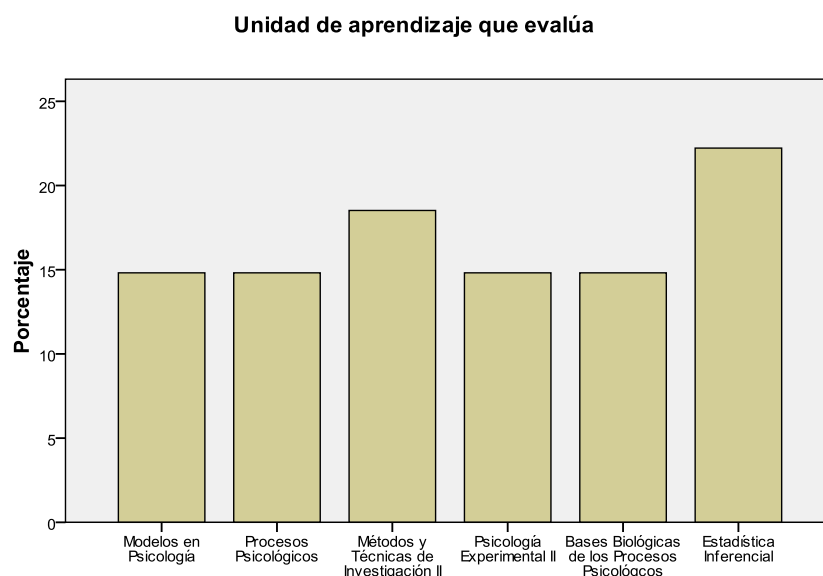


FIGURA 1. Número de profesores y unidades que evaluaron.

TABLA 1. Profesores que evaluaron cada unidad de Aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Modelos en Psicología.	4	14.8
	Procesos Psicológicos.	4	14.8
	Métodos y Técnicas de Investigación II.	5	18.5
	Psicología Experimental II.	4	14.8
	Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos.	4	14.8
	Estadística Inferencial.	6	22.2
	Total	27	100.0

Vale la pena mencionar que para la evaluación, los profesores consideraron lo establecido en el plan de estudios, y en el programa académico de cada una de las unidades de aprendizaje (Tabla 2). Tomando en cuenta lo reportado en el análisis global del módulo, se obtuvo la siguiente información:

- De los **objetivos**: en las unidades de aprendizaje ($M=3.55$) opinaron que los objetivos siempre presentaban congruencia con los contenidos
- Y de los **contenidos**: ($M=3.26$) consideraron que siempre fueron apropiados para conseguir los objetivos.
- De la **bibliografía** ($M=3.09$) los docentes opinaron que casi siempre fue apropiada.

TABLA 2. Estructura del programa.

	N	Media	Desv. típ.
➤ Los objetivos son congruentes.	22	3.55	.596
➤ La bibliografía indicada es pertinente para cubrir los contenidos.	23	3.09	.848
➤ Los contenidos son adecuados para conseguir los objetivos.	23	3.26	.752
➤ Las estrategias didácticas son pertinentes con las modalidades de la unidad.	23	3.52	.665
➤ Las estrategias didácticas corresponden con el Sistema de Enseñanza Modular.	23	3.26	.810
➤ Las estrategias de evaluación son adecuadas con las modalidades de enseñanza.	23	3.48	.593
➤ N válido (según lista).	22		

- En cuanto a las **estrategias de enseñanza**: 14 docentes opinaron que siempre ($M=3.52$) las estrategias de enseñanza se adaptaron con la modalidad de las unidades de aprendizaje. Mientras que 7 consideraron que casi siempre. Las estrategias que utilizaron con mayor frecuencia fueron: Discusión grupal ($M=1.26$, d.s=.449) Debate en clase ($M=1.30$, d.s=.470) Lectura comentada ($M=1.35$ d.s= .487) Las estrategias que más utilizaron están cercanas al valor 1y las que menos se acercan más al 2 (tabla 3).

TABLA 3. Estrategias De Enseñanza que emplearon.

	N	Media	Desv. típ.
➤ Introducción.	23	1.65	.080
➤ Lectura Comentada.	23	1.35	.487
➤ Discusión Grupal.	23	1.26	.449
➤ Exposición individual.	23	1.61	.499
➤ Exposición por equipo.	23	1.43	.507
➤ Exposición Magistral.	23	1.39	.499
➤ Debate en clase.	23	1.30	.470
➤ Planteamiento y solución de problemas.	23	1.43	.507
➤ Análisis de caso.	23	1.61	.499
➤ Práctica de campo.	23	1.87	.344
➤ Realización de proyecto de investigación.	23	1.70	.470
➤ Realización de un programa de intervención.	23	1.91	.288
➤ Investigación Documental.	23	1.70	.470
➤ Otro.	23	1.87	.344
N válido (según lista).	23		

- Sobre si las **estrategias de evaluación** para el aprendizaje estaban en correspondencia con las modalidades de enseñanza, el 52% (12) de docentes afirman que siempre lo estuvieron. Las más empleadas fueron: participación ($M=1$; $d.s=.000$) y asistencia ($M=1.30$, $d.s=.470$) (Tabla 4).
- Acerca de la **relación que existe entre los elementos del programa** el 52% (14) del total de los participantes manifiestan que siempre existió relación entre ellos.

La evaluación por unidad de aprendizaje en el **2º. Semestre** de la Etapa de Formación Básica, arrojó los siguientes resultados:

El programa de **Modelos en Psicología** fue evaluado únicamente por un profesor que imparte la actividad académica, de tal forma que eligió la puntuación más alta del instrumento para calificar la estructura de su programa. Listado de contenidos ($M=4$), estrategias didácticas y para la evaluación del aprendizaje ($M=4$). Opinando que su contenido es actualizado, articulado, significativo, formativo y conciso ($M=4$) (Tabla 5).

Los profesores seleccionaron como Estrategias de Enseñanza para su Curso: Introducción, Lectura Comentada, Exposición magistral y Debate en clase ($M=1$). Y como Estrategias de evaluación del aprendizaje: la participación, examen parcial, ensayo, y la asistencia ($M=1$).

TABLA 4. Estrategias de Evaluación para el aprendizaje que emplearon los profesores.

	N	Media	DS
➤ Participación	23	1.00	.000
➤ Examen Parcial	23	1.48	.511
➤ Examen final.	23	1.61	.499
➤ Ensayo.	23	1.65	.487
➤ Control de lectura.	23	1.35	.487
➤ Integración de expediente.	23	1.91	.288
➤ Asistencia.	23	1.30	.470
➤ Habilidad metodológica.	23	1.52	.511
➤ Entrega de proyecto.	23	1.70	.470
➤ Demostración.	23	1.83	.388
➤ Rubrica.	23	1.91	.288
➤ Wiki.	23	1.96	.209
➤ Portafolio.	23	1.83	.388
➤ Bitácora.	23	1.87	.344
➤ Exposición audiovisual.	23	1.52	.511
➤ Otra.	23	1.83	.388
N válido (según lista)	23		

TABLA 5. Estructura del programa Modelos en Psicología.

	N	Media
1. Son pertinentes los elementos que las integran.	1	4,00
2. Existe relación entre ellos.	1	4,00
3. Los objetivos son congruentes.	1	4,00
4. La bibliografía indicada es pertinente para cubrir los contenidos.	1	4,00
5. Los contenidos son adecuados para conseguir los objetivos.	1	4,00
6. Las estrategias didácticas son pertinentes con las modalidades de la unidad.	1	4,00
7. Las estrategias didácticas corresponden con el Sistema de Enseñanza Modular.	1	4,00
8. Las estrategias de evaluación son adecuadas con las modalidades de enseñanza.	1	4,00

Identificando como competencias fortalecidas en los estudiantes al haber cursado la unidad de Modelos en Psicología: pensamiento crítico sobre diferentes formas de abordar los procesos psicológicos; habilidad de observación desde marcos de referencia; conocimiento y habilidad para el uso de paquetes estadísticos explícitos y sistematizados;

habilidad de lectura comprensión de textos y de comunicación verbal; habilidad para estudiar en grupo y trabajo colaborativo; habilidad para coordinar y dirigir grupos de estudio y de trabajo; conocimiento de los aspectos filosóficos, epistemológicos e históricos de la Psicología como ciencia, disciplina y profesión; y conocimiento teórico-metodológico referente a las aproximaciones de la Psicología ($M=3$).

Del programa de **Procesos Psicológicos**, 4 profesores opinaron que su estructura reúne los elementos propuestos por el plan de estudios: listado de contenidos ($M=3.25$), estrategias didácticas y para la evaluación del aprendizaje ($M=3.25$). Por lo que indicaron que su contenido es significativo ($M=3.75$), articulado ($M=3.67$), actualizado y formativo ($M=3.50$) (Tabla6).

TABLA 6 Elementos del programa de Procesos psicológicos.

	N	Media	DS
1. Son pertinentes los elementos que las integran.	4	3,50	,577
2. Existe relación entre ellos.	4	3,50	,577
3. Los objetivos son congruentes.	4	3,25	,500
4. La bibliografía indicada es pertinente para cubrir los contenidos.	4	3,25	,957
5. Los contenidos son adecuados para conseguir los objetivos.	4	3,25	,500
6. Las estrategias didácticas son pertinentes con las modalidades de la unidad.	4	3,25	,957
7. Las estrategias didácticas corresponden con el Sistema de Enseñanza Modular.	4	3,25	,957
8. Las estrategias de evaluación son adecuadas con las modalidades de enseñanza.	4	3,00	,816
9. Las sugerencias de evaluación tienen correspondencia con el Sistema de Enseñanza Modular.	4	3,00	,816

Las **Estrategias de Enseñanza** que emplearon los profesores en dicha unidad, fueron: introducción; discusión grupal; exposición por equipo; debate en clase ($M=1$) correspondiendo con la modalidad de Seminario. Mientras que para evaluar el aprendizaje utilizaron: participación; control de lectura y asistencia ($M=1$).

De igual manera consideraron que los estudiantes fortalecen competencias como: pensamiento crítico sobre diferentes formas de abordar los procesos psicológicos; habilidad de observación desde marcos de referencia explícitos y sistematizados; habilidad de lectura, comprensión de textos y de comunicación verbal; conocimiento de los aspectos filosóficos, epistemológicos e históricos de la Psicología como ciencia, disciplina y profesión; conocimiento teórico-metodológico referente a las aproximaciones de la Psicología; habilidad para estudiar en grupo y trabajo colaborativo ($M=4$).

En la Unidad de **Métodos y Técnicas de Investigación II**, los profesores consideraron que el programa reúne los componentes necesarios, puntuando mejor las estrategias didácticas y para evaluar el aprendizaje ($M=3.40$). (Tabla 7). Calificaron que su contenido es formativo ($M=3.80$), significativo ($M=3.60$) y relevante ($M=3.50$).

TABLA 7 Elementos del programa de Métodos y Técnicas de Investigación II.

	N	Media	DS
1. Son pertinentes los elementos que las integran.	5	3,00	,707
2. Existe relación entre ellos.	5	2,80	,837
3. Los objetivos son congruentes.	5	3,20	,837
4. La bibliografía indicada es pertinente para cubrir los contenidos.	5	3,00	,707
5. Los contenidos son adecuados para conseguir los objetivos.	5	2,80	,837
6. Las estrategias didácticas son pertinentes con las modalidades de la unidad.	5	3,40	,548
7. Las estrategias didácticas corresponden con el Sistema de Enseñanza Modular.	5	3,00	1,000
8. Las estrategias de evaluación son adecuadas con las modalidades de enseñanza.	5	3,40	,548
9. Las sugerencias de evaluación tienen correspondencia con el Sistema de Enseñanza Modular.	5	2,80	,837
N válido (por lista)	5		

Las Estrategias de Enseñanza que emplearon para **Métodos y Técnicas de Investigación II** fueron: análisis de caso ($M=1.80$) prácticas de campo y exposición individual ($M=1.60$); planteamiento y solución de problemas e investigación documental ($M=1.40$). Mientras que para evaluar el aprendizaje utilizaron: asistencia: participación ($M= 1$); entrega de proyecto ($M=1.20$) (Tabla 8).

TABLA 8 Estrategias de Evaluación del aprendizaje.

	N	Media	DS
28. Participación	5	1,00	,000
29. Examen Parcial	5	1,80	,447
30. Examen final.	5	2,00	,000
31. Ensayo.	5	1,80	,447
32. Control de lectura.	5	1,00	,000
33. Integración de expediente.	5	1,60	,548
34. Asistencia.	5	1,00	,000
35. Habilidad metodológica.	5	1,40	,548
36. Entrega de proyecto.	5	1,20	,447
37. Demostración.	5	1,40	,548
38. Rubrica.	5	2,00	,000
39. Wiki.	5	1,80	,447
40. Portafolio.	5	1,80	,447
41. Bitácora.	5	2,00	,000
42. Exposición audiovisual.	5	1,40	,548
43. Otra.	5	2,00	,000
N válido (por lista)	5		

También opinaron que los estudiantes mejoraron: su habilidad para elaborar y presentar un reporte de investigación congruente con el método de investigación empleado ($M=3.20$), habilidad para planear, diseñar y aplicar los métodos de investigación ($M=3.00$); y disposición para la autocrítica, la auto-reflexión, el estudio y el trabajo de grupo ($M=3.00$).

En la Unidad de Aprendizaje de **Psicología Experimental II** los profesores consideraron que el programa cuenta con los elementos necesarios: objetivos, estrategias didácticas, y de evaluación del aprendizaje ($M=4.00$). Por lo cual calificaron su contenido como formativo ($M=4.000$), significativo ($M=3.75$) y relevante ($M=3.25$).

TABLA 9. Elementos del programa de **Psicología Experimental II**.

	N	Media	DS
1. Son pertinentes los elementos que las integran.	4	3,25	,957
2. Existe relación entre ellos.	4	3,50	,577
3. Los objetivos son congruentes.	3	4,00	,000
4. La bibliografía indicada es pertinente para cubrir los contenidos.	4	2,75	,957
5. Los contenidos son adecuados para conseguir los objetivos.	4	3,25	,957
6. Las estrategias didácticas son pertinentes con las modalidades de la unidad.	4	3,75	,500
7. Las estrategias didácticas corresponden con el Sistema de Enseñanza Modular.	4	4,00	,000
8. Las estrategias de evaluación son adecuadas con las modalidades de enseñanza.	4	3,50	,577
9. Las sugerencias de evaluación tienen correspondencia con el Sistema de Enseñanza Modular.	4	3,25	,957

Las Estrategias de Enseñanza que emplearon en **Psicología Experimental II** fueron: discusión grupal ($M=1.000$); realización de un programa de intervención ($M=1.75$) exposición individual; por equipo; debate en clase ($M=1.25$); análisis de caso e investigación documental ($M=1.500$) (tabla 10). Mientras que para Evaluar el aprendizaje utilizaron: asistencia, participación, habilidad metodológica, exposición audiovisual ($M= 1$), entre otras.

Así mismo consideraron que con el programa de **Psicología Experimental II**, se fortalecen competencias en los estudiantes para desarrollar trabajo en equipo; habilidad para emplear técnicas de recolección de datos y control experimental y su habilidad para elaborar y presentar un reporte de investigación congruente con el método de investigación empleado ($M=3.50$), Así como la habilidad para planear; diseñar y aplicar los métodos de investigación; y la habilidad de observación desde marcos de referencia explícitos y sistematizados ($M=3.25$).

En la unidad de aprendizaje de **Aplicación Tecnológica en Psicología** los profesores consideraron que el programa cuenta con los elementos necesarios: sus Objetivos, son congruentes ($M=3.67$), y las estrategias didácticas, y de evaluación del aprendizaje son pertinentes ($M=3.67$) (Tabla 11). De ahí que calificaron que su contenido es articulado, actualizado y significativo ($M=3.67$).

TABLA 10 las Estrategias De Enseñanza que emplearon los profesores, en esta unidad de aprendizaje:

	N	Media	DS
14. Introducción.	4	1,25	,500
15. Lectura Comentada	4	1,25	,500
16. Discusión Grupal	4	1,00	,000
17. Exposición individual	4	1,50	,577
18. Exposición por equipo	4	1,50	,577
19. Exposición Magistral	4	1,50	,577
20. Debate en clase	4	1,25	,500
21. Planteamiento y solución de problemas	4	1,25	,500
22. Análisis de caso	4	1,50	,577
23. Práctica de campo.	4	2,00	,000
24. Realización de proyecto de investigación	4	1,25	,500
26. Investigación Documental	4	1,50	,577
27. Otro	4	2,00	,000
N válido (por lista)	4		

TABLA 11 Programa de Aplicación TICS a la Psicología.

	N	Media	DS
1. Son pertinentes los elementos que lo integran.	3	3,33	,577
2. Existe relación entre ellos.	3	3,33	,577
3. Los objetivos son congruentes.	3	3,67	,577
4. La bibliografía indicada es pertinente para cubrir los contenidos.	3	3,33	1,155
5. Los contenidos son adecuados para conseguir los objetivos.	3	3,00	1,000
6. Las estrategias didácticas son pertinentes con las modalidades de la unidad.	3	3,33	1,155
7. Las estrategias didácticas corresponden con el Sistema de Enseñanza Modular.	3	3,00	,000
8. Las estrategias de evaluación son adecuadas con las modalidades de enseñanza.	3	3,67	,577
9. Las sugerencias de evaluación tienen correspondencia con el Sistema de Enseñanza Modular.	3	3,33	,577
N válido (por lista)	3		

Las Estrategias de Enseñanza que emplearon los profesores, en *Aplicación Tecnológica en Psicología* fueron: análisis de caso; debate en clase y discusión grupal ($M=1.00$) Mientras que para evaluar el aprendizaje utilizaron: la participación y el control de lectura ($M= 1.00$)(Tabla 12).

TABLA 12 Sobre las Estrategias de Evaluación del aprendizaje que empleó de profesor:

	N	Media	DS
28. Participación	3	1,00	,000
29. Examen Parcial	3	1,33	,577
30. Examen final.	3	1,67	,577
31. Ensayo.	3	1,67	,577
32. Control de lectura.	3	1,00	,000
33. Integración de expediente.	3	2,00	,000
34. Asistencia.	3	1,67	,577
35. Habilidad metodológica.	3	2,00	,000
36. Entrega de proyecto.	3	2,00	,000
37. Demostración.	3	2,00	,000
38. Rubrica.	3	1,67	,577
39. Wiki.	3	2,00	,000
40. Portafolio.	3	2,00	,000
41. Bitácora.	3	1,67	,577
42. Exposición audiovisual.	3	1,00	,000
43. Otra.	3	1,67	,577
N válido (por lista)	3		

Igualmente creyeron que en esta unidad de *Aplicación Tecnológica en Psicología*, los estudiantes mejoraron: su habilidad de lectura, comprensión de textos y de comunicación verbal; conocimiento teórico-metodológico referente a las aproximaciones de la Psicología; conocimiento teórico-metodológico sobre los procesos psicológicos; y los métodos y técnicas utilizados en la investigación y su pensamiento crítico sobre diferentes formas de abordar los procesos psicológicos ($M=3.00$).

Para *Estadística Inferencial* los profesores opinaron que el programa cuenta con los elementos necesarios: objetivos; los contenidos; las estrategias didácticas y de evaluación del aprendizaje son apropiadas ($M=3.67$) Calificando su contenido como relevante, formativo y significativo ($M=3.67$) (Tabla. 13).

Las estrategias de enseñanza que emplearon en *Estadística Inferencial* fueron: la exposición magistral ($M=1.17$) Mientras que para evaluar el aprendizaje utilizaron: participación y el control de lectura ($M=1.00$) (Tabla 14).

Así mismo consideraron que con el programa de *Estadística Inferencial*, los estudiantes mejoraron su competencias para desarrollar trabajo en equipo; habilidad para emplear técnicas de recolección de datos y control experimental ($M=3.67$); su habilidad para elaborar y presentar un reporte de investigación congruente con el método de investigación empleado; habilidad para planear, diseñar y aplicar los métodos de investigación; habilidad de observación desde marcos de referencia explícitos y sistematizados ($M=3.25$).

TABLA 13. En el Programa de Estadística Inferencial.

	N	Media	DS
1. Son pertinentes los elementos que lo integran.	6	3,33	,816
2. Existe relación entre ellos.	6	3,83	,408
3. Los objetivos son congruentes.	6	3,67	,516
4. La bibliografía indicada es pertinente para cubrir los contenidos.	6	3,00	,894
5. Los contenidos son adecuados para conseguir los objetivos.	6	3,67	,516
6. Las estrategias didácticas son pertinentes con las modalidades de la unidad.	6	3,67	,516
7. Las estrategias didácticas corresponden con el Sistema de Enseñanza Modular.	6	3,00	,894
8. Las estrategias de evaluación son adecuadas con las modalidades de enseñanza.	6	3,67	,516
9. Las sugerencias de evaluación tienen correspondencia con el Sistema de Enseñanza Modular.	6	3,33	,816
N válido (por lista)	5		

TABLA 14. Las Estrategias De Enseñanza empleadas en Estadística Inferencial.

	N	Media	DS
14. Introducción.	6	2,83	4,021
15. Lectura Comentada	6	1,50	,548
16. Discusión Grupal	6	1,67	,516
17. Exposición individual	6	1,67	,516
18. Exposición por equipo	6	1,83	,408
19. Exposición Magistral	6	1,17	,408
20. Debate en clase	6	1,83	,408
21. Planteamiento y solución de problemas	6	1,17	,408
22. Análisis de caso	6	1,67	,516
23. Práctica de campo.	6	2,00	,000
24. Realización de proyecto de investigación	6	2,00	,000
25. Realización de un programa de intervención	6	2,00	,000
26. Investigación Documental	6	1,83	,408
27. Otro	6	1,83	,408
N válido (por lista)	6		

Conclusiones

La Educación del siglo XXI necesita encontrar nuevas formas de organizar el proceso de aprendizaje, las condiciones sociales y culturales exigen una educación diferente a través de la aplicación de nuevos métodos y medios de enseñanza. Desde esta perspectiva, todos los componentes personales del docente y estudiante son importantes y también los no personales como son: el contenido de enseñanza, el objetivo, el método, las estrategias, la evaluación y los recursos del proceso de enseñanza constituyen un sistema, es decir, un conjunto de elementos interrelacionados que hacen posible un aprendizaje que auspicia el desarrollo personal del que aprende y también del que enseña (Farreiro, 2009).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, pueden ser entendidos como un sistema de comunicación intencional producidos en un marco institucional en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje. Las correlaciones empíricas que ocurran pueden explicarse como resultado del interés del profesor por modificar las habilidades del estudiante para cumplir con sus tareas. Lo que interesa es el entramado de acciones y efectos recíprocos que se generan en dichas situaciones instructivas.

La comprensión de dichos procesos no se agota con el análisis y comprensión de los acontecimientos del aula, el currículo, los modos de organización, la legislación, la estructura administrativa y las formas de conciencia de los participantes; todos ellos se constituyen en los vehículos para entender las conexiones del aula con las estructuras sociales. El profesor tiene que comprender el funcionamiento de lo real y articular su visión crítica de esa realidad con sus pretensiones educativas, que a su vez se definen y reformulan en función de contextos específicos y de experiencias acumuladas, esto significa definir el trabajo del profesor como intelectual y no como técnico (Giroux, 1992).

Referencias

- Arnaz (2010). *La planeación curricular*. México: Trillas
- Ausubel, E. (2000). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Casero, A. (2008). *Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores*. Revista de Investigación Educativa. 26 (1), 25-44.
- Contreras, J. (1991). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid: Akal.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, R. (2010.). *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw Hill.
- Ferreiro, G. R. (2009) *Nuevas alternativas de aprender y enseñar*. México: Trillas.
- Gallego, J. (2001). *Enseñar a pensar en la escuela*. Argentina: Pirámide.
- Gimeno, S. y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Giroux, H (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI- UNAM.
- González, L. y López, C. (2010). *Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario*. Revista de Investigación Educativa, 28 (2), 403-423.
- Hirsch, A. (1983). *Panorama de la formación de profesores universitarios en México*. Revista de la Educación Superior, 12 (46), 16-44.
- Monereo, E. (2001). *La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía*. Revista Aula de Innovación, marzo. (100).
- Torres, J (1998). *El Currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Velasco, R. (2005). *Construcción de un currículo universitario desde una perspectiva estética: El caso de la Universidad Autónoma Bucaramanga*. Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa 1(2).
- Zabalza, A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea



Evaluación de las unidades de aprendizaje por los docente del Área Educativa semestre non

MTRA. GLORIA MARINA MORENO BAENA
MTRO. RIGOBERTO FERNÁNDEZ LIMA
DR. MARCO ANTONIO CARDOSO GÓMEZ

*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México*

La Carrera de Psicología inició sus actividades en enero de 1976. Los académicos precursores de la carrera en la Zaragoza iniciaron la elaboración del Plan de Estudios sustentado en el sistema de enseñanza modular, con una estructura curricular que vinculara la formación del psicólogo con las necesidades del país, integrará la teoría y la práctica, e incorporará los conocimientos de la época. La propuesta del Plan de Estudios fue aprobada parcialmente por el H. Consejo Técnico de la Facultad, razón por la que la acreditación, se realizó a través de un sistema de equivalencias con las asignaturas del Plan de Estudios de la Facultad de Psicología.

Después de 34 años, en el 2010, a través de la Jefatura de la carrera, se estableció la propuesta de Modificación al Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Psicología, sistema presencial, en la cual participaron activamente los docentes.

En ella se implanta, una estructura flexible que incorpora el avance del conocimiento de la disciplina y áreas afines. La estructura se integra por:

- **Etapla Formación Básica**, se imparte en el primero y segundo semestres, es obligatorio para todos los alumnos cursarla.
- **Etapla Profesional**, se integra por cuatro áreas de conocimiento, cada una con una duración de dos semestres: Psicología Educativa, Psicología Clínica y de la Salud, Psicología Social, y Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Esta etapa se imparte de tercero a octavo semestres, el alumno elige tres de las cuatro áreas que se ofrecen, así como el orden en que los cursará. Cada área contiene núcleos de formación que aluden a diversos modelos y teorías relacionados con actividades de investigación, evaluación, diagnóstico e intervención.
- **Etapla Complementaria**, se conforma por unidades de aprendizaje transversales optativas de elección, disciplinarias y genéricas que se cursan en el transcurso de los ocho semestres del plan.

El Plan de Estudios de la carrera está delineado en un Sistema de Enseñanza Modular (SEM) el cual asume el aprendizaje como un proceso activo de construcción, deconstrucción y reproducción de conocimientos significativos;

¹ Investigación financiada para por Programa UNAM-DGAPA-PAPIME Proyecto PE301616.

el módulo se concibe como una unidad autónoma de enseñanza-aprendizaje que permite el acercamiento del alumno a un fenómeno o problemática social, desde la psicología como ciencia, disciplina y profesión.

A cinco años de ser implementado el Plan de Estudios, es necesario realizar una evaluación del mismo, pues como lo establece la Oficina Internacional de Educación UNESCO (2017) *“La evaluación del currículo es un aspecto importante y necesario en cualquier sistema educativo nacional. Este proporciona las bases para la toma de decisiones en política curricular, para el intercambio sobre los continuos ajustes curriculares y los procesos de su implementación.”*

Así, la evaluación de un plan de estudios, para Roldán Santamaría, (2005), debe ser un proceso integral que contemple la teoría, la práctica y las valoraciones; en lo cual se fundamenta la investigación para emitir juicios de valor acerca de la pertinencia de todos y cada uno de los factores del diseño, rediseño e implementación del plan de estudios; elemento que conduce a la construcción de conocimientos con el fin de mejorar el o los elementos que puedan ser evaluados.

Al respecto, la UNESCO (2017), hace hincapié en que la evaluación del currículo es un aspecto importante y necesario en cualquier sistema educativo nacional. Este proporciona las bases para la toma de decisiones en política curricular, para el intercambio sobre los continuos ajustes curriculares y los procesos de su implementación.

Las principales preocupaciones respecto de la evaluación del currículo se relacionan con:

- La efectividad y la eficiencia para traducir la política educativa oficial a la práctica educativa.
- El status de los contenidos y las prácticas curriculares en los contextos de las preocupaciones locales, nacionales y mundiales.
- El logro de los objetivos y las metas de los programas educativos.

Como lo señala Brovelli (2001), una vez determinado el objeto a evaluar, se debe tener en cuenta, quiénes y cómo van a evaluar. Las posiciones teóricas actuales tienden a considerar a la evaluación curricular como un proceso de investigación, con objetivos que le son propios, que tienen que ver con la toma de decisiones en relación con cambios necesarios como consecuencia de los resultados obtenidos. Los objetivos pueden ser muy concretos, tales como aquellos referidos a la reflexión sobre las propias prácticas, su mejora y ajustes de acuerdo con las finalidades perseguidas y los problemas que se puedan haber presentado en la concreción de las actividades curriculares. En este sentido es propio hablar de una investigación -acción-evaluativa, desde la perspectiva participativa y colaborativa, lo que indudablemente coloca al docente en un lugar profesional que tiene que ver con su revalorización como tal y lo lleva a encarar el cumplimiento de sus funciones desde una perspectiva más amplia y comprometida, que implica el trabajo en equipo.

Por lo que en el proceso de evaluación del plan de estudios de la Carrera de Psicología, FES Zaragoza, es pertinente conocer la opinión, no sólo de quienes perciben el impacto directo de los cambios entre un plan y otro, es decir, los alumnos, sino también de los involucrados directamente en la operación de los nuevos contenidos y de la metodología establecida, en este caso, los docentes.

Al respecto, Pisani y Tovar (1985), hacen manifiesta la importancia de valorar, entre otros elementos, la evaluación de la práctica docente en al menos dos vertientes:

1. Evaluación de la relación educativa.
2. Evaluación de la secuencia de enseñanza-aprendizaje (métodos, materiales, organización de experiencias de aprendizaje, etc.).

Con respecto a la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza, y como parte de la evaluación permanente del Plan de Estudios 2010, se realizó una investigación sobre Evaluación de los Componentes que integran la Etapa Básica del Plan de Estudios de Psicología de la FES Zaragoza (PAPIME PE302112) en la que se evaluaron elementos de la estructura como son pertenencia, vigencia, secuenciación y vialidad (Contreras, R. S., 2014 y 2016).

Se continuó con el proceso de evaluación para las Etapas Profesional y Complementaria, a través del proyecto PAPIME PE301616 (Contreras, R. S., 2018), en la que han participado alumnos y docentes.

En el presente reporte se presentan los resultados obtenidos de la evaluación curricular realizada por los docentes de la Etapa de Formación Profesional y Complementaria correspondientes al Área Educativa, de cada una de las Unidades de Aprendizaje (modalidades) impartidas en el semestre lectivo 2017-1 (semestre nono). El Módulo corresponde a **Psicología y Desarrollo Humano**.

Los núcleos de formación del módulo consideran diversos modelos y teorías que se relacionan con actividades de investigación, evaluación, diagnóstico e intervención, lo cual se logra a través de cinco unidades de aprendizaje:

- Desarrollo Psicológico y Educación, Perspectivas Teórico-Metodológicas. Modalidad Curso (Teórica).
- Investigación en Desarrollo Humano y su Vinculación con el Ámbito Educativo. Modalidad Seminario de Investigación (Teórica).
- Psicología y Desarrollo Humano. Modalidad Seminario (Teórica).
- Intervención en Desarrollo Humano. Modalidad Práctica Supervisada (Práctica).

En la Etapa Complementaria, se consideraron las Optativas (teórico-prácticas): Necesidades Educativas Especiales, Aplicación Multimedia en la Educación, Asesoría Psicopedagógica, Educación y Familia, Estimulación Temprana, Estrategias de Comprensión Lectora, Política Educativa, Psicometría en Psicología y Trastornos Emocionales en la Infancia.

El objetivo general del módulo es que el alumno analizará el campo de la Psicología y el desarrollo humano, en los niveles teórico-metodológico y de habilidades profesionales.

Desarrollo

- **Participantes.** El proceso de evaluación se realizó durante el semestre lectivo 2017-1 y 2017-2, participaron 26 profesores del Área Educativa, de ambos turnos, el único criterio de selección fue que impartieran la unidad de aprendizaje u optativa a evaluar.
- **Instrumentos:** Para la evaluación se empleó el cuestionario para evaluar Unidades de Aprendizaje para docentes de Psicología Educativa (Contreras & Baltazar, 2016), que permitió conocer la percepción de los profesores acerca de los contenidos, estrategias didácticas y estrategias de evaluación que más utilizan en sus actividades académicas así como las habilidades que desarrollan en los estudiantes. El cuestionario estuvo conformado por 3 preguntas sociodemográficas, 5 más de aspectos laborales administrativas, 16 preguntas en escala tipo Likert de las cuales, las primeras 9 se evalúan bajo los niveles de nunca, algunas veces, casi siempre y siempre, 7 más

se califican con valores que van del 1 a 4, siendo 1 la calificación más baja y 4 la más alta, 1 pregunta con cuatro niveles de porcentaje sobre flexibilidad de la modalidad (25%, 50%, 75% y 100%), 30 preguntas dicotómicas sobre el uso o no uso de estrategias de enseñanza y estrategias de evaluación, 14 y 16 respectivamente y 4 preguntas abiertas 2 de las cuales permitieron expresar sugerencias y las otras dos ideas sobre los recursos materiales empleados en su práctica docente así como las dificultades a las que se enfrentan. (anexo 1).

- **Procedimiento:** Se les explico a los profesores del Área Educativa sobre los objetivos de la Evaluación Curricular así como la importancia y relevancia para el estudio de su participación, se les solicitó responder las preguntas del instrumento de manera libre pero objetiva de tal forma que los resultados permitieran identificar las áreas de oportunidad para brindar una educación de calidad a los alumnos de la carrera de psicología.

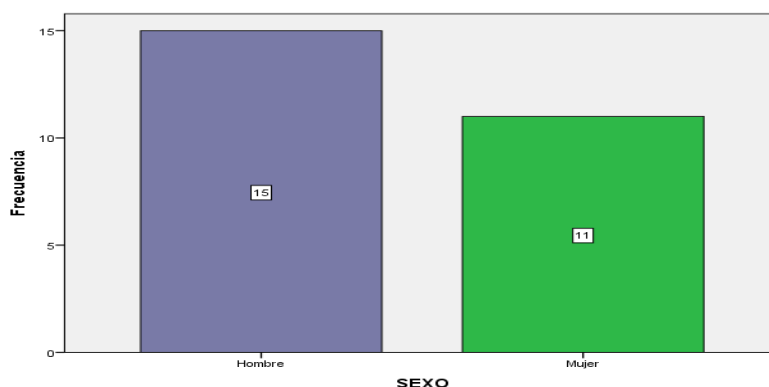
Para la evaluación, los profesores consideraron lo establecido en el plan de estudios, en el Compendio de cada una de las unidades de aprendizaje obligatorias y Optativas y en el Programa que elabora el profesor.

- **Análisis de datos.** Se capturaron los datos en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 22 y se realizó un análisis cuantitativo de frecuencias en gráfica de barras y un análisis cualitativo de las respuestas abiertas basado en categorías.

Resultados

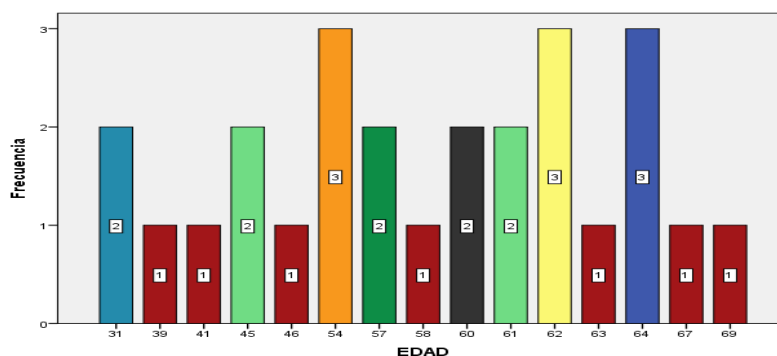
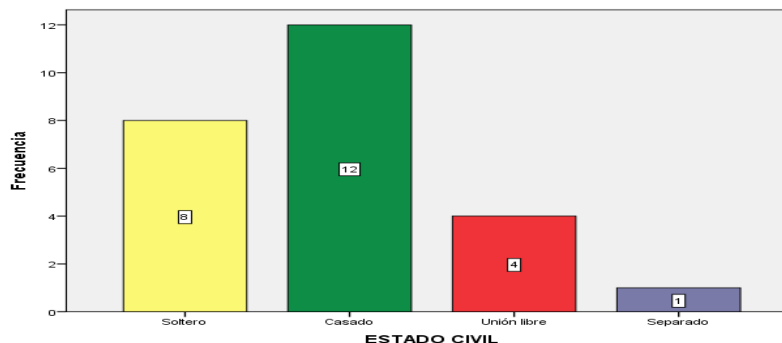
La muestra estuvo conformada por 26 profesores del área de Psicología Educativa, de los cuales, 15 (57%) fueron hombres y 11 (42%) mujeres (Figura 1).

FIGURA 1. Sexo de los participantes

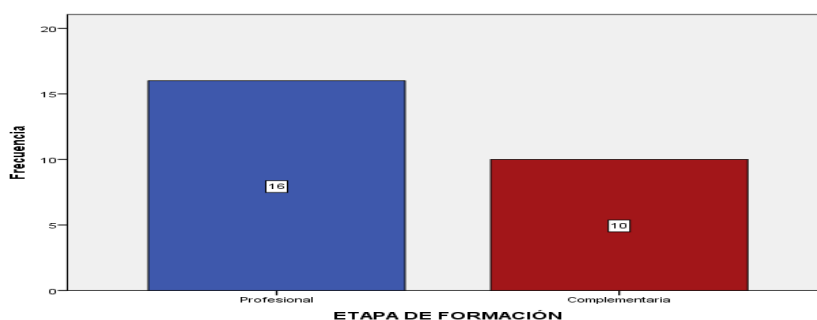


Con relación a la edad de los participantes, oscila entre los 31 y 69 años, siendo la mediana de 58.5 años y un rango de 38 años entre la edad mínima y máxima, además tres docentes tienen 54, 62 y 64 años (Figura 2).

Referente al estado civil de los profesores, la mayoría se definen como casados (12), ocho más solteros, cuatro en unión libre y uno separado (Figura 3).

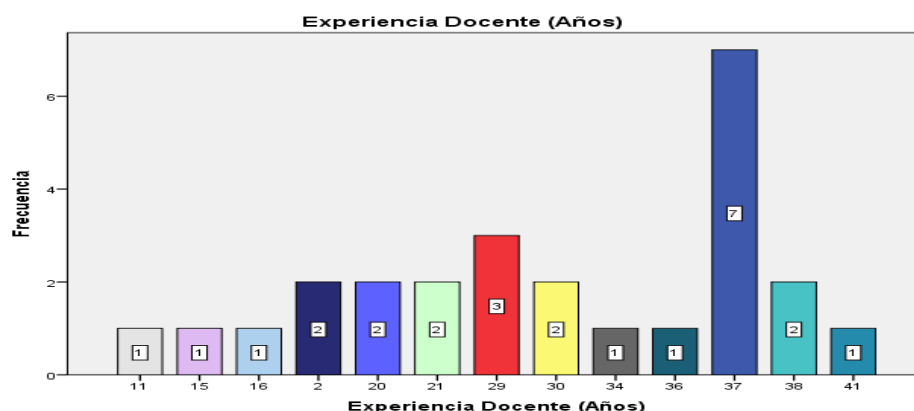
FIGURA 2. Edad de los participantes.**FIGURA 3.** Estado civil

El 60% de docentes evaluaron la etapa profesional de las siguientes Unidades de Aprendizaje (la modalidad en que se cursa se presenta entre paréntesis): Desarrollo Psicológico y Educación: Perspectivas Teórico-Metodológicas (Curso), Investigación en Desarrollo Humano y su Vinculación con el Ámbito Educativo (Seminario de Investigación), Psicología y Desarrollo Humano (Seminario) e Intervención en Desarrollo Humano (Práctica Supervisada) y el 40% la etapa complementaria (Optativas), lo cual se muestra en la Figura 4.

FIGURA 4. Etapa de formación.

Con relación a los años de experiencia como docentes se aprecia un rango de diferencia de 39 años, siendo la persona con mayor tiempo en la docencia con 41 años y la de menor experiencia docente de 2 años. También se observa que siete de los participantes manifiestan tener 37 años de servicio como maestros (Figura 5).

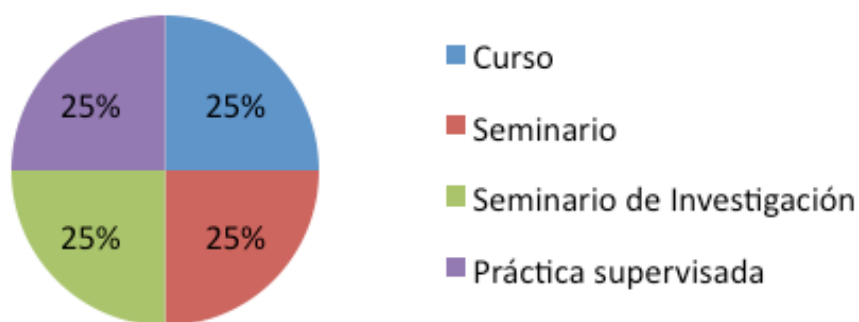
FIGURA 5. Experiencia docente



Para cuidar la proporcionalidad, se aplicaron instrumentos de manera dirigida a los docentes de tal forma que se tuviera la misma cantidad de instrumentos en la etapa de formación profesional en cada Unidad de Aprendizaje, 4 para cada uno.

Es importante señalar que en adelante se hará referencia a la modalidad que corresponde a cada Unidad de Aprendizaje, con el fin de hacer más ágil la lectura.

FIGURA 6. Etapa de Formación Profesional.



Referente a la Etapa Complementaria se buscó que cada una de las Optativas que se imparten en el semestre non, fuera evaluada al menos por un profesor, así se aplicaron los siguientes cuestionarios:

TABLA 1. Optativas evaluadas.

Etapa de formación complementaria	
Optativa	Cantidad
Necesidades Educativas Especiales	2
Aplicación Multimedia	1
Asesoría Psicopedagógica	1
Educación y Familia	1
Estimulación Temprana	1
Estrategias de Comprensión Lectora	1
Política Educativa	1
Psicometría	1
Trastornos Emocionales de la Infancia.	1

En las Unidades de Aprendizaje que corresponden a la Etapa de Formación Profesional se observa que los profesores cuentan desde 10 hasta 41 años de experiencia docente. En las Optativas participaron profesores cuya experiencia docente se encontraba entre 2 y 37 años, siendo en éstas donde hay una diferencia marcada en edad y años de experiencia.

Considerando lo reportado por los profesores, sobre cada uno de los elementos evaluados de los programas, se obtuvo la información presentada en la Tabla 2.

TABLA 2. Contenido del programa.

EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD:				
ACTIVIDAD	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Los objetivos fueron claros	1	2	9	14
Los objetivos fueron congruentes con los contenidos	1	3	6	16
Los contenidos fueron adecuados para la consecución de los objetivos	1	5	8	12
La bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos	1	7	10	8
El tiempo destinado fue suficiente para revisarlos	1	7	6	11
Las estrategia de enseñanza se adaptaron con la modalidad de las unidades	1	3	10	12
Las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza	1	5	5	15
Los elementos que integran el programa fueron pertinentes	2	5	7	12
Existió relación entre ellos.	1	5	6	14

Con respecto a la estructura de los programa, los docentes reportan lo siguiente:

- **OBJETIVOS:** De los objetivos de las Unidades de Aprendizaje, el 53% (14) opinó que los objetivos siempre fueron claros, el 61% (16) consideró que los objetivos presentaban congruencia con los contenidos, y el 46% (12) indicaron, que los contenidos sí eran adecuados para la consecución de los objetivos.

Si bien, no hay un consenso con relación a los objetivos y contenidos en todas las modalidades, se aprecia una consideración positiva en Curso, Práctica Supervisada y Seminario de Investigación, ya que la mayoría opina que siempre o casi siempre hubo claridad y congruencia. Esto no se observa en Seminario, pues la mitad de profesores consideran que los objetivos fueron claros y congruentes sólo algunas veces. De quienes respondieron en las Optativas, el 80% afirma que siempre fueron claros.

- **BIBLIOGRAFÍA:** Con respecto a la bibliografía el 38% (10) de los docentes opinó que casi siempre fue apropiada, y el 26% (7) manifestaron que solo algunas veces lo fue.

Sobresale la modalidad de Curso ya que la totalidad de los docentes coinciden en que la bibliografía casi siempre fue apropiada para cubrir los contenidos, en Práctica Supervisada la mitad de los docentes considera que casi siempre tuvo esa característica. En las modalidades de Seminario y Seminario de Investigación la mitad de los mentores opina que la bibliografía algunas veces lo fue. También el 60% de quienes respondieron las Optativas coincide en que casi siempre fue adecuada

- **TIEMPO:** Con relación al tiempo destinado (horas/semana), 42% (11) de quienes respondieron, afirmaron que siempre fue suficiente. Las respuestas en las distintas modalidades demuestran que los docentes consideran que el tiempo destinado fue casi siempre o siempre suficiente.

En Curso el 75% consideró que siempre fue suficiente, en Seminario de Investigación el 75% indicó que casi siempre, en Práctica Supervisada 50% menciona que casi siempre. En Seminario no se observa un acuerdo entre los docentes que participan en la evaluación y en Optativas el 60% afirman que siempre.

- **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA:** El 46% (12) de los docentes opinaron que siempre las estrategias de enseñanza se adaptaron con la modalidad de las Unidades de Aprendizaje.

En Curso el 50% consideró que siempre las estrategias de enseñanza se adaptaron con la modalidad, en las otras modalidades las respuestas estuvieron inclinadas a que casi siempre obteniendo el 50% en Seminario, Seminario de Investigación y Práctica Supervisada y en las Optativas se obtuvo una coincidencia del 70% en que siempre fue así.

- **ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.** Sobre si las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza, el 57% (14) de docentes afirman que siempre.

En las modalidades sobresale que la mitad de profesores indica que siempre existió esa relación en Seminario, Práctica Supervisada y Curso. En la modalidad de Seminario de Investigación el 50% de los docentes manifiestan que dicha correspondencia se dio sólo algunas veces. En las Optativas la coincidencia fue del 80% sobre que siempre hubo correspondencia entre la modalidad de enseñanza y las estrategias de evaluación.

- **ELEMENTOS QUE INTEGRAN EL PROGRAMA.** Concerniente a la pertinencia de los elementos del programa, 46% (12) de los docentes afirman que siempre lo fueron, contrarios a 19% que manifestaron que sólo algunas veces.

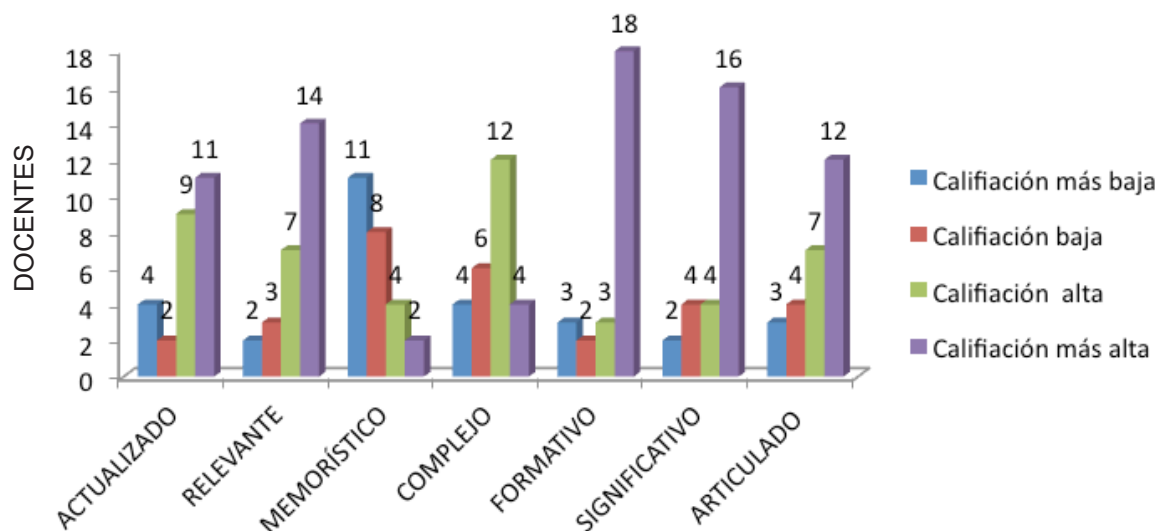
Tres de cada cuatro profesores en Práctica Supervisada opina que siempre existió pertinencia entre los elementos del programa. La mitad de los docentes de Curso opina que casi siempre, la misma cantidad en Seminario de Investigación opino que sólo algunas veces. En la modalidad de Seminario, no existió coincidencia en las respuestas de los profesores. En las Optativas el 60% opina que siempre existió pertinencia entre los elementos que integran el programa.

- **RELACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA.** Al respecto el 53% (14) del total de los participantes manifiestan que siempre existió relación entre los elementos del programa.

En Curso y Seminario la mitad de los docentes considera que la relación se dio casi siempre, en Práctica Supervisada tres de cuatro docentes afirma que la relación sólo existió algunas veces, y la mitad de los mentores que imparten Seminario de Investigación considera que esa relación se dio solo algunas veces. En la modalidad que existió mayor consenso fue en las Optativas, donde el 80% opina que siempre estuvo presente la relación entre los elementos.

Así mismo se les pidió a los docentes que calificarán del 1 al 4 las características del programa de la Unidad de Aprendizaje u Optativa que se le solicitó evaluar, tomando en cuenta que el número 1 es la calificación más baja y el 4 la más alta posible, los resultados se observan en torno a la frecuencia en el Figura 7.

FIGURA 7. Evaluación de las características del programa de las unidades de aprendizaje.



Referente a las características del programa los docentes otorgaron las evaluaciones más altas, al carácter *formativo* del programa 69% (18). La totalidad de los docentes que imparten Práctica Supervisada coinciden en que tiene un

carácter formativo, confiriendo la calificación más alta. En Seminario de Investigación y Curso consideran que casi siempre, en Seminario tres de los cuatro docentes consideran que algunas veces tiene un carácter formativo. En las Optativas ocho de cada diez opina que sí tienen un carácter formativo.

Este rubro es seguido del carácter *significativo* del programa 61% (16) de los docentes conceden la calificación más elevada.

De acuerdo a la modalidad, en Práctica Supervisada y Seminario de Investigación tres de cuatro opina que es significativo, en curso la mitad de los mentores considera que casi siempre y en Seminario la mitad de los docentes considera que no es significativo. En las optativas el 80% de los mentores opina que sí es significativo.

Posteriormente 53% (14) califica con el puntaje más alto la *relevancia* del programa.

En Práctica Supervisada y Seminario de Investigación los mentores califican como que siempre o casi siempre es relevante el programa, en Curso consideran que algunas veces, en la modalidad de Seminario, la mitad de los docentes considera que la relevancia es baja y en las Optativas ocho de cada diez reconoce dicha característica en el programa.

El 46% (12) de los docentes consideraron que el programa es *articulado*.

La mitad de quienes imparten Práctica Supervisada y Seminario de Investigación consideran que los elementos del programa se encuentran articulados, en Curso la mitad de los docentes indican que algunas veces se presenta dicha característica y la mitad de los docentes que evaluaron Seminario, consideran que no. En las Optativas el 60% de los profesores consideraron que los elementos del programa se encuentran articulados.

Con relación a la *complejidad* del programa, el 46% (12) de quienes hicieron la estimación valoraron con 3 (casi siempre) dicho rubro.

En Práctica Supervisada tres de cuatro consideran que casi siempre es complejo así como la mitad de los que evaluaron Curso, indicando seguramente que es algo complicado. El 50% de los mentores de Seminario de Investigación y Seminario lo califican como que algunas veces es complejo. Seis de los diez docentes que imparten alguna Optativa consideran que casi siempre es complejo.

Para el 42% (11) de los docentes los programas son *actualizados*.

La mitad de quienes imparten Práctica Supervisada o Seminario de Investigación esa característica merece la calificación más alta (siempre), sin embargo en Curso el 75% de los docentes la califican como casi siempre, el 75% de docentes de Seminario consideran que no está actualizado. Casi el 100% de los docentes que evaluaron las Optativas otorgan valoración de siempre o casi siempre la actualización de los contenidos.

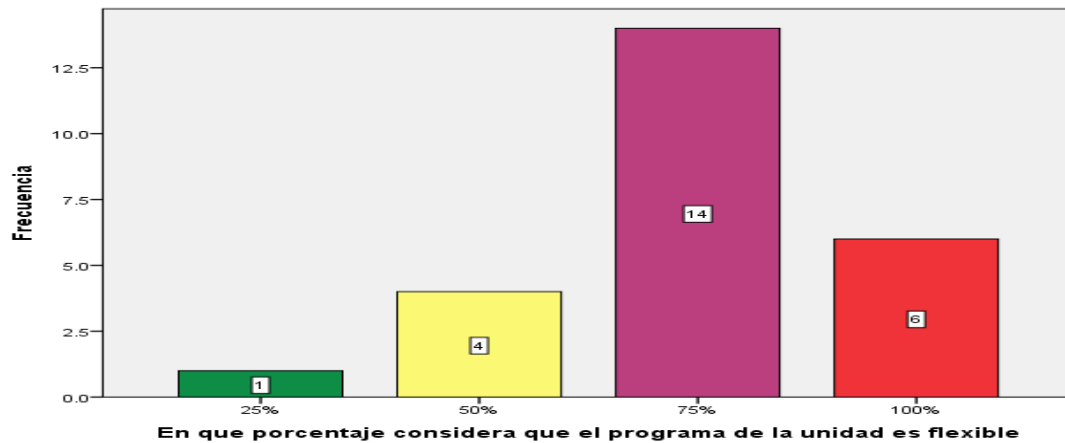
El 42% (11) de los docentes asignaron la puntuación de 1 (calificación mínima) a lo *memorístico* del programa.

La mayoría de los profesores que participaron en Seminario de Investigación consideran que no es memorístico y en Curso y Seminario establecen que no o casi nunca es memorístico, en Práctica Supervisada la mitad de los docentes califican con 3 lo memorístico del programa. Los docentes que imparten las Optativas no llegan a un consenso.

Otro aspecto que se evaluó es si el programa es *flexible*, encontrando que el 23% (6) de los docentes consideró que lo es en su totalidad, el 53% (14) declaran que es flexible en un 75%, el 15% (4) de los profesores considera que la flexibilidad se da sólo en un 50% y el 0.3% (1) que lo es en un 25% (gráfica 8).

Las modalidades con mayores coincidencias entre los docentes, respecto a una flexibilidad del 75% en los programas fueron para Práctica Supervisada, Seminario de Investigación. Para Seminario y Curso no hubo consenso. En las Optativas el 80% de los profesores manifestó que sí es flexible o que casi siempre lo es.

FIGURA 8. Flexibilidad del programa.



Dos elementos más que se evaluaron permitieron conocer los recursos y estrategias que utilizan los docentes, tanto en la enseñanza como en la evaluación del aprendizaje, para ellos se dividió la información en cuatro grupos (tabla 3).

TABLA 3. Estrategias de enseñanza y evaluación.

ESTRATEGIAS	MÁS UTILIZADAS	MENOS UTILIZADAS
ENSEÑANZA	Estrategias de enseñanza más utilizadas	Estrategias de enseñanza menos utilizadas
EVALUACIÓN	Estrategias de evaluación más utilizadas	Estrategias de evaluación menos utilizadas

Los resultados se presentan por modalidades, en la tabla 4, donde se puede observar que existe una diferencia con relación a las estrategias que prevalecen en cada una de ellas.

En Curso prevalecen actividades teóricas colectivas, como son la exposición en equipos y la discusión grupal, lectura comentada y debate, algo muy similar se observa en Seminario, el debate, la solución de problemas y la introducción, son las estrategias más utilizadas.

En Seminario de Investigación es claro que la investigación documentada, la discusión grupal y el uso de una introducción son las más frecuentes, seguidas de exposición por equipos, análisis de casos y proyectos de investigación, pues el total de docentes reporta recurrir a ellas.

En Práctica Supervisada la lectura comentada y el planteamiento y la solución de problemas son las metodologías más manejada, seguida por la introducción, discusión grupal, debate, análisis de caso, práctica de campo y programas de intervención.

En las Optativas, las estrategias más recurrentes son la introducción, el uso de lecturas comentadas, la discusión, el debate y la exposición en equipos.

TABLA 4. Estrategias de enseñanza más utilizadas

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MÁS UTILIZADAS	
MODALIDAD	ESTRATEGIAS
CURSO	Exposición en equipo (100%), Introducción (75%), Lectura comentada (75%), Discusión grupal (75%), Debate (75%).
SEMINARIO	Introducción (75%), Debate (75%), Planteamiento y solución de problemas (75%)
PRÁCTICA SUPERVISADA	Lectura comentada (100%), Planteamiento y solución de problemas (100%), Introducción (75%), Discusión grupal (75%), Debate (75%), Análisis de caso (75%), Práctica de campo (75%), Programa de intervención (75%).
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	Introducción (100%), Investigación documental (100%), Discusión grupal (100%), Exposición en equipo (75%), Análisis de caso (75%), Proyecto de investigación (75%).
OPTATIVAS	Introducción (90%), Lectura comentada (70%), Discusión grupal (80%), Exposición en equipo (70%), Debate (70%).

Al respecto, la participación es una estrategia que se utiliza en todas las modalidades de la etapa de formación profesional del área educativa, Curso, Seminario y Práctica Supervisada, el 100% de los docentes la utilizan, en Seminario de investigación el 75% recurre a ella, como se muestra en la tabla 6.

La asistencia es un criterio de evaluación que se utiliza en Curso en un 100%, en Seminario un 75% y en Optativas en un 70%.

Sobresalen en Seminario de Investigación el empleo del ensayo, el control de lectura, la entrega de proyectos y la exposición audiovisual con un 75%. En Práctica Supervisada el control de lectura, la entrega de proyectos y la integración de expedientes, todas con un 75% de utilización.

En la modalidad Optativas la participación y el control de lectura son las más recurrentes, 90% de los docentes reportan su uso.

De las estrategias de enseñanza, los profesores eligen las que promuevan el cumplimiento de los objetivos de la Unidad de Aprendizaje, como puede observarse en la tabla 7, por lo que las estrategias señaladas como menos utilizadas, no necesariamente se requieren utilizar para cumplir con los objetivos.

TABLA 5. Estrategias de evaluación más utilizadas

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MÁS UTILIZADAS	
MODALIDAD	ESTRATEGIAS
CURSO	Participación (100%), Asistencia (100%)
SEMINARIO	Participación (100%), Control de lectura (100%), Asistencia (75%)
PRÁCTICA SUPERVISADA	Participación (100%), Control de lectura (75%), Integración de expedientes (75%), Habilidades metodológicas (75%), Entrega de proyectos (75%), Demostración (75%), Portafolio (75%), Bitácora (75%).
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	Participación (75%), Ensayo (75%), Control de lectura (75%), Entrega de proyecto (75%), Exposición audiovisual (75%).
OPTATIVAS	Participación (90%), Control de lectura (90%), Asistencia (70%), Exposición audiovisual (70%), Ensayo (60%).

Sobresalen la práctica de campo, programas de intervención, la investigación documental y los proyectos de investigación, ningún docente las utiliza en Curso y este último tampoco en Seminario, es importante señalar que éstas modalidades corresponden a Unidades de Aprendizaje teóricas, donde se deben cumplir los siguientes objetivos: El alumno...

- Explicará las aproximaciones teóricas de desarrollo psicológico y el vínculo de éstos con la educación.
- Explicará el proceso de desarrollo a lo largo del ciclo vital.
- Analizará los modelos teórico–metodológicos para el estudio del desarrollo.
- Analizará los modelos teórico–metodológicos para el estudio de las alteraciones o capacidades diferentes del desarrollo.

En Seminario de Investigación la práctica de campo no es utilizada por ningún docente y el programa de intervención y la exposición magistral es recurrente solo por una cuarta parte de quienes respondieron el cuestionario, considerando el objetivo de la Unidad de Aprendizaje: El alumno...

- Utilizará las diferentes metodologías y estrategias de la investigación en el ámbito del desarrollo humano.

Las dos estrategias menos utilizadas por los académicos en Práctica Supervisada son la exposición individual y la exposición magistral, solo uno de los cuatro reporta emplearlas. El objetivo es: El alumno...

- Generará programas o alternativas para la solución de problemas prácticos o teóricos en los que muestre el dominio teórico–metodológico del campo de la Psicología y desarrollo humano.

Referente a las Optativas, no se reporta el uso de la práctica de campo, la exposición individual sólo el 10% la usa y la exposición magistral, los proyectos de investigación y los programas de intervención solo el 20%, aquí también es importante mencionar que estas Unidades de Aprendizaje cuentan con dos horas semanales, impartidas en una sola sesión.

TABLA 6. Estrategias de enseñanza menos utilizadas

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MENOS UTILIZADAS	
MODALIDAD	ESTRATEGIAS
CURSO	Práctica de campo (0%), Proyecto de investigación (0%), Programa de intervención (0%), Investigación documental (0%).
SEMINARIO	Proyecto de investigación (0%), Exposición individual (25%), Exposición por equipo (25%), Exposición magistral (25%), práctica de campo (25%), Programa de intervención (25%).
PRÁCTICA SUPERVISADA	Exposición individual (25%), Exposición magistral (25%).
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	Práctica de campo (0%), Exposición magistral (25%), Programa de intervención (25%).
OPTATIVAS	Práctica de campo (0%), Exposición individual (10%), Exposición magistral (20%), Proyecto de investigación (20%), Programa de intervención (20%), Planteamiento y solución de problemas (30%),

También se identificaron las estrategias de evaluación menos utilizadas por los docentes del área educativa, en la tabla 8 se observa que en la modalidad de Curso la integración de expedientes, habilidades metodológicas, entrega de proyectos, demostración, rúbrica, wiki y portafolio no es utilizada por ningún docente. En Seminario, el examen final, la entrega de proyectos, la rúbrica, la wiki, la bitácora y la exposición audiovisual tampoco se utilizan.

De la misma forma, en Práctica Supervisada, el examen final no es recurrente junto con la wiki, el ensayo, el examen parcial y la rúbrica, solo el 25% de profesores reporta su uso. Con relación a Seminario de Investigación no se contempla el uso de ningún tipo de examen, la integración de expedientes, el uso de wiki, portafolio o bitácora para la evaluación de los alumnos.

En las distintas optativas no se reporta en uso de integración de expedientes, habilidades metodológicas, wiki y bitácora.

TABLA 7. Estrategias de evaluación menos utilizadas

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN MENOS UTILIZADAS	
MODALIDAD	ESTRATEGIAS
CURSO	Integración de expedientes (0%), Habilidades metodológicas (0%), Entrega de proyectos (0%), Demostración (0%), Rúbrica (0%), Wiki (0%), Portafolio (0%).
SEMINARIO	Examen final (0%), Entrega de proyecto (0%), Rúbrica (0%), Wiki (0%), Bitácora (0%), Exposición audiovisual (0%).
PRÁCTICA SUPERVISADA	Examen Final (0%), Wiki (0%), Examen parcial (25%), Ensayo (25%), Rúbrica (25%).
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	Examen parcial (0%), Examen Final (0%), Integración de expediente (0%), Wiki (0%), Portafolio (0%), Bitácora (0%).
OPTATIVAS	Integración de expediente (0%), Habilidades metodológicas (0%), Wiki (0%), Bitácora (0%).

ANÁLISIS CUALITATIVO

En el instrumento aplicado se establecieron cuatro reactivos que requerían una respuesta abierta opcional, es decir, una serie de tres preguntas que implicaban una respuesta atributiva, en la cuales se podían expresar una serie de opiniones sobre la evaluación que se realizaba.

Se recabaron 14 respuestas de 26 instrumentos aplicados, las cuales fueron organizadas en tres categorías, que comprenden una serie de indicadores para facilitar el análisis de la información. Las sugerencias vertidas se analizaron en función de la identificación de indicadores que eran comunes.

1.- Actualización de bibliografía y contenidos

El 23% (6) de los docentes consideran que es necesario actualizar la bibliografía y los contenidos revisados durante el semestre non de la carrera de psicología en el área educativa, algunos mencionan incluso la temporalidad en que debería de hacerse y el contexto al que los alumnos se enfrentarán en su vida laboral:

TABLA 8. Actualización de bibliografía y contenidos

MODALIDAD	RESPUESTA
CURSO	“Que se actualice la bibliografía de la unidad de aprendizaje a impartir”
	“Que el material a revisar (artículos) sean revisados y actualizados al menos cada 2 años”
SEMINARIO	“Es necesario actualizar los contenidos”
	“Cambiar la bibliografía o complementarla con otros materiales y contextualizarla a nuestro país”

2.- Articulación y modificación de contenidos

De la misma forma, hubo quienes hacen mención de la importancia de modificar y articular los contenidos actuales y las secuencias en que están organizados:

TABLA 9. Articulación y modificación de contenidos

MODALIDAD	RESPUESTA
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	“Hacer un programa articulado para los 8 semestres”
OPTATIVA: PSICOMETRÍA EN PSICOLOGÍA	“Quizás los temas, 2.4, 2.5 y 2.6 podrían integrarse en un solo tema”

También hubo quienes, de manera específica y puntual, sugieren modificar, incluir y hasta eliminar contenidos:

TABLA 10. Contenidos.

MODALIDAD	RESPUESTA
SEMINARIO	“Modificar las secuencias de contenidos...”
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	“Incluir desviaciones o patologías en el desarrollo para hacerlo más congruente con la práctica”
OPTATIVA: POLÍTICA EDUCATIVA	“El contenido del programa es muy relevante pero es demasiado extenso, quizás el tema 4 podría eliminarse”

3.- Evaluación

Así mismo hubo un par de docentes que vertieron una sugerencia con relación a la evaluación y la importancia de establecer una relación con lo que se espera del alumno:

TABLA 11. Evaluación.

MODALIDAD	RESPUESTA
CURSO	“Evaluar en forma detallada y con diversos instrumentos”
	“Evaluar en función de aprendizaje y de perfil de egreso”

4.- Sugerencias

Fueron tres docentes lo que hicieron una serie de sugerencias en torno a temas muy particulares, los cuales deben ser considerados, uno en función de la cantidad de alumnos, otro más con relación a los productos que pueden ser generados en las modalidades como evidencia y formación profesional y un tercero relacionado al enfoque que prevalece en la enseñanza de la carrera de psicología en la FES Zaragoza, en el área educativa

TABLA 12. Sugerencias generales.

MODALIDAD	RESPUESTA
CURSO	“Se sugiere dividir por secciones, el grupo es demasiado grande, son 70 alumnos en promedio. Es muy difícil lograr productos”
PRÁCTICA SUPERVISADA	“A partir de las herramientas teórico metodológicas podría el alumno elaborar un artículo o una ponencia y presentarla en un foro”.
	“Que se fomente un enfoque más social que clínico en el área educativa”

El siguiente reactivo abierto fue relacionado a las sugerencias, es decir, las propuestas que desde la óptica del docente pueden enriquecer el programa de la carrera de psicología del área educativa

Con relación a dicho rubro no se identificó ninguna constante o similitud en las respuestas por lo que no se formaron categorías de análisis ante ello se muestran los siete comentarios vertidos por los docentes en el instrumento de evaluación:

TABLA 13. Sugerencias específicas.

MODALIDAD	RESPUESTA
CURSO	“Que el profesor de cada asignatura imparta la clase en su totalidad ...despeja dudas y establece mejor los conceptos”
	“Precisar el objetivo del cuestionario y orientar la evaluación hacía el aprendizaje”
SEMINARIO	“Emplear Guía (Entrevista tipo pregunta)”
	“En el compendio incluir propuestas para realizar ejercicios de comprensión lectora”
OPTATIVA: ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA	“Considero que el uso del “Panel” en esta unidad es muy provechoso para el aprendizaje de los alumnos”
OPTATIVA: POLÍTICA EDUCATIVA	“Existen algunas materias que pueden ser utilizadas como apoyo”

RECURSOS MATERIALES

Posteriormente se cuestionó a los participantes del área sobre los recursos materiales que utilizan en su actividad académica cotidiana para facilitar su función docente, es claro que han incorporado en su quehacer las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por lo que en la tabla 5 se clasifican los recursos materiales utilizado en tecnológicos y no tecnológicos, frente a cada recurso de agrega un número entre paréntesis lo cual señala la frecuencia.

TABLA 14. Recursos materiales utilizados.

RECURSOS MATERIALES	
TECNOLÓGICOS	NO TECNOLÓGICOS
Proyector (14)	Salones (6)
Computadora (10)	Pizarrón (5)
Internet (6)	Libros (material bibliográfico) (4)
USB (5)	Rotafolio (4)
Películas/documentales (3)	Compendios (2)
Bocinas (2)	Revistas de divulgación científica (2)

DIFICULTADES

El último reactivo abierto planteado se enfocó a conocer la opinión de los docentes sobre las dificultades a las que se enfrentaron en su práctica cotidiana al impartir las clases dentro de los salones y las Clínicas Universitarias de Atención a la Salud (CUAS), donde se imparte Práctica Supervisada, las respuestas encontradas fueron clasificadas en tres indicadores, los cuales dan muestra de una constante en la percepción de las dificultades a las que se enfrentan los docentes de la carrera de psicología del área educativa.

Espacios

Los alumnos de la carrera de psicología en el área educativa pueden tomar clases en distintos edificios de la FES Zaragoza de campo uno, como Curso, Seminario, Seminario de investigación y Optativas, pero también se forman en las distintas CUAS donde se imparte Práctica Supervisada.

Varios son los docentes de la carrera de psicología que consideran enfrentar dificultades para realizar sus actividades de manera favorable, con relación a los espacios asignados:

- La insuficiencia en el tamaño de los espacios.
 - “No hay en todos los salones (espacios suficiente), grupos grandes en espacios pequeños” **SEMINARIO**.
 - “Por la cantidad de alumnos se dificulta realizar algunas dinámicas” **OPTATIVA: POLÍTICA EDUCATIVA**.
- La falta de aseo en los mismos.
 - “No hay aseo en los salones, está sucio, no se escucha lo suficiente” **CURSO**.

Materiales

Otra dificultad que los docentes del área afirman enfrentar se relaciona a los materiales con los que se cuenta para llevar a cabo la función:

Relacionada a la bibliografía y fotocopias:

- “Son poco accesibles, no cuento con la bibliografía que solicito, fotocopias ilegibles, incompletas...”
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN
- “Los materiales no son compatibles con mi máquina, no hay rotafolios ... debería” **OPTATIVA: ASESORÍA PSICOEDUCATIVA**
- “Los instrumentos de evaluación, tenemos que comprarlos” **PRÁCTICA SUPERVISADA**.

Mobiliario

Por último, los docentes de la carrera manifiestan que el mobiliario es otro factor que dificulta su labor, siendo en ocasiones insuficiente por la cantidad de alumnos que existen por grupo.

- “Salón insuficiente y falta de mobiliario” **SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN, OPTATIVA: TRASTORNOS EMOCIONALES DE LA INFANCIA**.
- “Más alumnos que mobiliario, ineficientes en biblioteca” **SEMINARIO**.

Conclusiones

Es importante considerar que la evaluación curricular es un pilar fundamental que permite soportar un currículo adecuado y pertinente en los diferentes programas académicos que ofrece una institución educativa, el cual es un proceso dinámico y sistemático que permite valorar la pertinencia del plan de estudios con el contexto, sus necesidades, problemas y tendencias así como los diferentes componentes de la realidad institucional; su punto de partida debe estar centrado en la convicción que al evaluar el currículo se abren las oportunidades para mejorar. La evaluación debe estar fundamentada en la objetividad y la confiabilidad de quienes la realizan, con la intención de mantener un alto grado de validez, relevancia, alcance y pertinencia (Jauregui, 2015).

En función de los resultados sociodemográficos obtenidos se puede observar que los participantes en el presente estudio tienen más de 31 años de edad, el promedio del ejercicio de la docencia es de 24.5 años, lo cual nos habla de un perfil docente experimentado en el campo de la enseñanza a nivel licenciatura.

De acuerdo al Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza (2010) el perfil profesional del licenciado en Psicología *“es el profesional con una sólida formación, que posee los conocimientos, habilidades y actitudes para la promoción de comportamientos saludables; la prevención, intervención e investigación de diferentes problemas relacionados con la disciplina en diversos contextos y escenarios. Está capacitado para aplicar el conocimiento teórico-metodológico de la disciplina y colaborar con otras disciplinas en la solución de situaciones con problemas de índole psicológica, a nivel local, regional, nacional y mundial, relacionadas con la investigación, evaluación, diseño e implementación de programas de intervención para la prevención, orientación, rehabilitación y promoción”*. Pág. 17.

Lo cual, de acuerdo a la percepción de los docentes que participaron en la evaluación, se está logrando, con relación a los objetivos de cada una de las Unidades de Aprendizaje, el 53% opino que los objetivos siempre fueron claros, el 61% consideró que los objetivos presentaban congruencia con los contenidos, y el 46% indicaron, que los contenidos eran adecuados para la consecución de los objetivos.

Las evaluaciones correspondientes a las características del programa presentan áreas de oportunidad, pues en lo referente a la complejidad del programa, en una escala Likert, de 1 a 4, donde uno es el nivel más bajo y cuatro el más alto, el 46% de los docentes valoraron con 3 dicho rubro, indicando con ello que los contenidos y su impartición son complejos, por lo que se requiere un trabajo arduo con los alumnos para que logren la comprensión y apropiación del conocimiento.

El 34% asignaron la puntuación de 4 a lo memorístico del programa, expresando que el alumno requiere memorizar una serie conceptos y procedimientos para adquirir los conocimientos establecidos en el programa correspondiente, como es el caso de Práctica Supervisada, donde aprenden a realizar evaluaciones aplicando diferentes instrumentos, los cuáles requieren de seguir indicaciones muy precisas.

Hubo docentes que evaluaron con puntajes bajos, las características del programa con relación a lo articulado, lo relevante, lo formativo y lo significativo de los programas, lo cual nos obliga a organizar espacios de debate, análisis y reflexión que permitan escuchar las diferentes visiones y así tener propuestas que permitan enriquecer los programas.

Referente al uso de las distintas estrategias se aprecia que, tanto en las relacionadas con la enseñanza como con el aprendizaje y la evaluación del mismo, entre el 46% y el 57% de los docentes opinan que siempre estuvieron adaptadas a la modalidad o en correspondencia. De la misma forma, el 46% de los docentes manifiesta que los elementos que integran el programa son pertinentes y el 53% que siempre existió relación entre dichos elementos. El último rubro que se evaluó, fue con relación a las distintas estrategias utilizadas en las diferentes modalidades que se imparten en la carrera, tanto en la etapa de formación profesional como en la complementaria, dividiendo, para facilitar la interpretación, en estrategias más y menos utilizadas.

En las modalidades teóricas como Curso y Seminario prevalecen actividades teóricas colectivas, como son la exposición en equipos, el debate y la discusión grupal, lo cual responde a los contenidos, su adquisición así como el desarrollo de habilidades por parte de los alumnos, para el manejo adecuado de los contenidos teóricos que requieren adquirir para un adecuado desempeño profesional.

En Seminario de Investigación es claro que la investigación documental y la discusión grupal prevalecen, en Práctica Supervisada, el planteamiento y solución de problemas es la metodología más recurrente. En la modalidad Optativas, las estrategias son variadas y también responden al tipo de actividad que realizan en cada sesión, que implica una hora teórica y una práctica.

Las estrategias menos utilizadas en Curso y Seminario son la práctica de campo, el proyecto de investigación y el programa de intervención no se utilizan o se utilizan poco, esto tiene que ver con los objetivos establecidos y las características de los contenidos, aquí es importante señalar que los profesores que las imparten retoman la experiencia práctica que adquieren los alumnos en Práctica Supervisada, para considerar la aplicación de los contenidos teóricos revisados.

Respecto a las estrategias de evaluación del aprendizaje empleadas, es notorio que se siguen utilizando las tradicionales, independientemente de la modalidad, la participación y el control de lectura son las más recurrentes, la asistencia y las exposiciones prevalecen prácticamente en todas las modalidades. No obstante se observa que cada modalidad propicia estrategias específicas que les permiten cumplir con el objetivo establecido, por ejemplo, en Práctica Supervisada la integración de expedientes es un conocimiento y habilidad que debe aprender el alumno, en Seminario de Investigación la entrega de proyectos, lo cual le permite integrar una serie de conocimientos que fue adquiriendo durante el semestre y elaborar un informe o propuesta de investigación, además en esta modalidad y en las Optativas la exposición individual es un recurso que se utiliza frecuentemente porque le permite a los alumnos desarrollar habilidades de comunicación ante diferentes grupos de personas, en este caso la exposición utilizando recursos tecnológicos.

Las estrategias menos utilizadas para evaluar el aprendizaje de los alumnos son distintas y variadas y están en función de la modalidad, aunque se observan algunas generalidades, por ejemplo no figuran, el uso de las TICS, las wiki, tampoco se reporta el empleo de la rúbrica, el portafolio y la bitácora por los docentes; Perrenout (2004) contempla el uso de las TIC como una de las diez competencias que todo docente del siglo XXI debe dominar, por lo que es conveniente impulsar el uso de estos recursos entre los docentes y alumnos del área.

Pocos docentes reportan el empleo de exámenes, en Seminario de Investigación, Práctica Supervisada y Seminario ningún docente de los que participo, lo utiliza. Esto puede deberse a que los alumnos deben aprender y desarrollar otras habilidades que les permiten obtener productos y evidencias como es la exposición, la evaluación psicológica a través de diferentes instrumentos, la elaboración de diagnósticos, la elaboración de proyectos y reportes, entre otros.

Una vez analizados los diferentes factores involucrados en la presente evaluación curricular del área educativa, es necesario considerar que en todo sistema es necesaria la evaluación como factor capaz de producir información sistemática y veraz que reoriente sus elementos y estructura. La evaluación adquiere una importancia singular como instrumento de comprobación y validación de la estrategia didáctica, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los modelos de funcionamiento vigentes en el sistema (Fernández S. J, 1998).

Algunas áreas de oportunidad, se presentan con esta evaluación, como contar con indicadores sobre los que hay que trabajar para la actualización de los programas considerando tanto los contenidos, la bibliografía y la vinculación entre ellos. Son varios los docentes que reportan lo obsoleto de algunas lecturas y la importancia de consultar artículos y referencias bibliográficas actualizadas, situación que se detecta principalmente en Seminario. De la misma forma que es hay docentes que plantean la necesidad de diseñar un programa de ocho semestres para Seminario de Investigación, que le permita a los alumnos ir adquiriendo conocimientos y habilidades cada vez más complejos sobre la investigación, independientemente del área en que se encuentren cursando, pues esta optativa se cursa en todas áreas del plan de estudios y con ello evitar que se vuelva repetitivo.

De la misma forma, hay observaciones puntuales con relación a la cantidad de alumnos como lo es Curso y algunas Optativas, pues los grupos son numerosos y los espacios no siempre son acordes para las actividades que se tendrían que realizar con un grupo grande de participantes.

También es necesario resaltar que los docentes reportan tener dificultades en tres aspectos, la insuficiencia de espacios y su falta de limpieza, la falta de materiales bibliográficos y el costo que genera comprarlos por propia cuenta, como son los diferentes instrumentos de evaluación, por último la cantidad de mobiliario que se encuentra en las aulas y CUAS, estos aspectos son todos y cada uno corregibles y que pueden facilitar el ejercicio docente, y así, sentar las condiciones necesarias para impactar directa y favorablemente en la formación integral de los futuros psicólogos egresados orgullosamente de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Referencias

- Biggs, J., "Teaching design for learning", Higher Education Research and Development Society of Australia Annual Conference Key note Discussion Paper, Griffith University, Brisbane, 1990. "What the student does: teaching for enhanced learning", Higher Education Research and Development, 18 (1), 1999.
- Brovelli, M., Evaluación curricular Fundamentos en Humanidades, vol. II, núm. 4, primavera, 2001 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>
- Contreras R. S. (2018). La evaluación curricular como modelo de investigación en psicología. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM 9.
- Contreras R. S. (2017). La enseñanza de la psicología. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM
- Contreras R. S. (2015). Formación profesional en psicología. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Fernández S, J. (1998). "Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves. (coords.) (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe, pp. 297-312. Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación.
- Jauregui M. T. (2015). Metodología para la Evaluación Curricular. Universidad de Santander. Departamento de desarrollo académico,
- Legislación Universitaria. (1962). México, UNAM.
- Perrenout, F. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial Graó. Barcelona, España.

- Pisani, O. y Tovar, M. Evaluación de Planes de Estudio en Instituciones de Educación Superior: Un Problema Central de la Investigación Educativa. Revista de la Educación Superior Número 54. Volumen 14. Abril - Junio de 1985
- Plan de Estudios 2010 de la Licenciatura en Psicología (Sistema Presencial) Aprobado por el Consejo Académico de Área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, el 28 de septiembre de 2010, Acuerdo número 2/III/10.
- Roldán Santamaría, L. (2005). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. Educación, vol. 29, núm. 1, pp. 111-123. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- UNESCO-OIC (2009). Evaluación del currículo y los estudiantes. Recuperado en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/Modulo_8/Modulo_8.html.
- UNESCO (2017). Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una caja de recursos. © Oficina Internacional de Educación UNESCO (OIE-UNESCO).



Programa de Psicología Clínica y de la Salud, módulo Salud-Enfermedad: Enfoques y Procesos

MTRO. PEDRO VARGAS AVALOS
LIC. RAÚL GARCÍA HERNÁNDEZ
LIC. JOEL SÁNCHEZ MONTEERRUBIO
MTRO. MARIO REYES GIL
MTRO. GIOVANNI MARTÍNEZ

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México

De acuerdo al Plan de Estudios 2010 de la Licenciatura en Psicología, la evaluación curricular, es un proceso sistemático y continuo que involucra una valoración interna y externa de la congruencia y pertinencia de los elementos que integran el plan de estudios. A partir de sus resultados, se realizan las actualizaciones o modificaciones necesarias, con la finalidad de mejorar la formación de los alumnos.

Con la evaluación del programa de Psicología Clínica y de la Salud, en la Etapa de Formación Profesional se obtendrá información sobre la congruencia, viabilidad y vigencia del plan, de sus unidades de aprendizaje, de la evaluación del aprendizaje y de sus estrategias didácticas. En la evaluación curricular participaron docentes expresando su punto de vista sobre los contenidos de las unidades de aprendizaje, las estrategias didácticas y la forma de evaluación empleadas durante el desarrollo de su programa académico.

Esta evaluación ha recabado información del Plan de Estudios 2010 Psicología, permitiendo una mejor comprensión de los procesos de enseñanza, además de orientar la toma de decisiones con relación al currículum con el que se lleva a cabo la formación de los futuros psicólogos.

En agosto de 2011, inicia la implementación del plan de estudios el cual lo conforman tres etapas: a) Básica, b) Formación Profesional (contempla cuatro áreas, psicología educativa, psicología clínica y salud, psicología social y psicología del trabajo y las organizaciones) y c) Complementaria. La Etapa Básica es cursada por los estudiantes en el primer y segundo semestre de la licenciatura, *la etapa de Formación Profesional* se cursa a partir del tercer y hasta el octavo semestre y la etapa Complementaria del primer al octavo semestre.

En el semestre non del programa de Psicología Clínica y de la Salud en la etapa de Formación Profesional, los estudiantes cursan cinco unidades de aprendizaje que forman parte del Módulo Salud-enfermedad: Enfoques y procesos. Las Unidades de Aprendizaje del semestre non son: Enfoques y procesos, Estrategias de evaluación e intervención, Investigación de los enfoques y procesos, Neurociencias y Salud-Enfermedad.

¹ Investigación financiada para por Programa UNAM-DGAPA-PAPIME Proyecto PE301616.

MÉTODO

Participantes

19 profesores que imparten el módulo Salud-enfermedad: Enfoques y procesos en la Licenciatura en Psicología de la FES Zaragoza: 15 hombres (78.9%) y 4 mujeres (21.1%) que en promedio cuentan con 44.1 años de edad con una Desviación de 7.9 años y una experiencia docente promedio de 13.68 años.

Las Unidades de Aprendizaje evaluadas fueron: Enfoques y procesos, Estrategias de evaluación e intervención, Investigación de los enfoques y procesos, Neurociencias y Salud-Enfermedad del Plan de Estudios 2010 de la Licenciatura en Psicología, aprobado por el Consejo Académico de Ciencias Biológicas y de la Salud y el Consejo Académico del área de las Ciencias Sociales el 28 de septiembre de 2010, acuerdo número 2/III/10.

Instrumentos

La evaluación se llevó a cabo con el Cuestionario para evaluar las Unidades de Aprendizaje (Contreras & Vargas, 2016) presentando diferentes tipos de preguntas: con respuestas dicotómicas, y con respuesta tipo Likert de cuatro indicadores (1 a 4) que van desde Nunca a Siempre y algunas preguntas de respuesta abierta.

Procedimiento

La aplicación se realizó dentro de las instalaciones de FES Zaragoza, con una muestra de los docentes que imparten el módulo Salud-enfermedad: Enfoques y procesos. Se informó a los docentes seleccionados que se trataba de una investigación que se estaba realizando para evaluar el impacto formativo del Nuevo Plan de Estudios de la carrera y que tenía la finalidad de realizar las correcciones pertinentes. Se les dejó el instrumento y se acordó que lo entregarían contestado en el curso de los siguientes 15 días.

Análisis de datos

Una vez concluida la aplicación se llevó a cabo la captura de los datos en el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 19, para su análisis posterior y la obtención de los resultados así como su interpretación. Se aplicó estadística descriptiva para el tratamiento de los datos.

Resultados

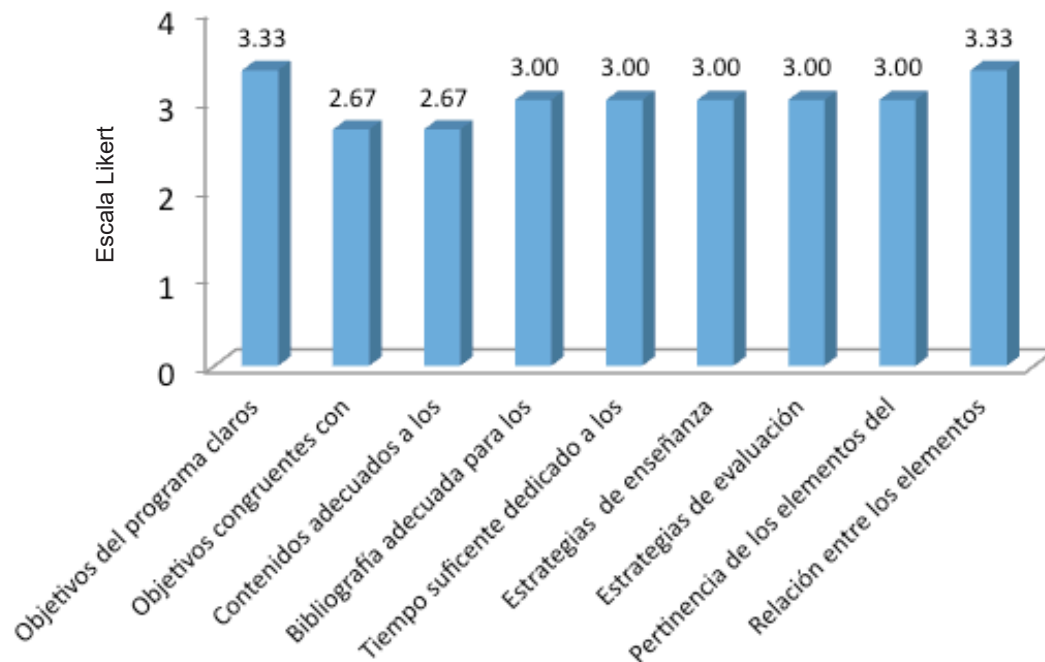
Los datos se reportan en función de los elementos evaluados en el cuestionario contestado por los docentes: a) La estructura del programa de la Unidad de Aprendizaje que impartieron y una valoración de sus componentes b) la presentación de los componentes del programa respecto de las estrategias didácticas y de evaluación del aprendizaje. Se presentan primero los resultados de los programas que impartieron en cada una de las unidades de aprendizaje del Programa de Psicología de la Salud en su semestre non, a continuación, la evaluación de los procesos de enseñanza y al finalizar la evaluación de las estrategias de aprendizaje que señalaron los docentes en su programa.

Evaluación de los programas **SALUD-ENFERMEDAD**

La estructura del programa de esta Unidad de Aprendizaje impartida por los docentes consideró si los Objetivos del programa fueron claros (3.33), Objetivos congruentes con contenidos (2.67), Contenidos adecuados a los objetivos (2.67), Bibliografía adecuada para los contenidos (3), Tiempo suficiente dedicado a los objetivos (3), Estrategias de enseñanza adecuadas a la modalidad (3), Estrategias de evaluación del aprendizaje adecuadas a la modalidad (3), Pertinencia de los elementos del programa (3), Relación entre los elementos (3.33). (ver

Fig. 1). Los docentes consideraron que tanto los objetivos eran claros como que estaban relacionados con el mayor promedio. Por el contrario, el porcentaje más bajo fue de la congruencia de los objetivos con los contenidos y por tanto de si los contenidos son adecuados para los objetivos fueron los que tuvieron menor porcentaje.

FIGURA. 1. Estructura del programa de la Unidad de Aprendizaje Salud enfermedad.



ENFOQUES Y PROCESOS

La estructura del programa de la Unidad de Aprendizaje que impartieron los docentes consideró: los Objetivos del programa fueron claros (3.33), Objetivos congruentes con contenidos (2.67), Contenidos adecuados a los objetivos (2.67), Bibliografía adecuada para los contenidos (3), Tiempo suficiente dedicado a los objetivos (3), Estrategias de enseñanza adecuadas a la modalidad (3), Estrategias de evaluación adecuadas a la modalidad (3), Pertinencia de los elementos del programa (3), Relación entre los elementos (3.33). (ver Fig. 2). Por el contrario, el porcentaje más bajo fue de la congruencia de los objetivos con los contenidos y por tanto de si los contenidos son adecuados para los objetivos fueron los que tuvieron menor porcentaje.

INVESTIGACIÓN DE LOS ENFOQUES Y PROCESOS

La estructura del programa de la Unidad de Aprendizaje que impartieron los docentes consideró: si los Objetivos del programa claros (4), Objetivos congruentes con contenidos (3.8), Contenidos adecuados a los objetivos (3.4), Bibliografía adecuada para los contenidos (3.4), Tiempo suficiente dedicado a los objetivos (3.4), Estrategias de enseñanza adecuadas a la modalidad (4), Estrategias de evaluación adecuadas a la modalidad (4%), Pertinencia de los elementos del programa (3.4), Relación entre los elementos (3.4). (ver Fig. 3). Se observa que los docentes consideran los objetivos del programa son claros y que las estrategias didácticas y de evaluación son adecuadas.

FIGURA 2. Estructura del programa de la Unidad de Aprendizaje Enfoques y procesos.

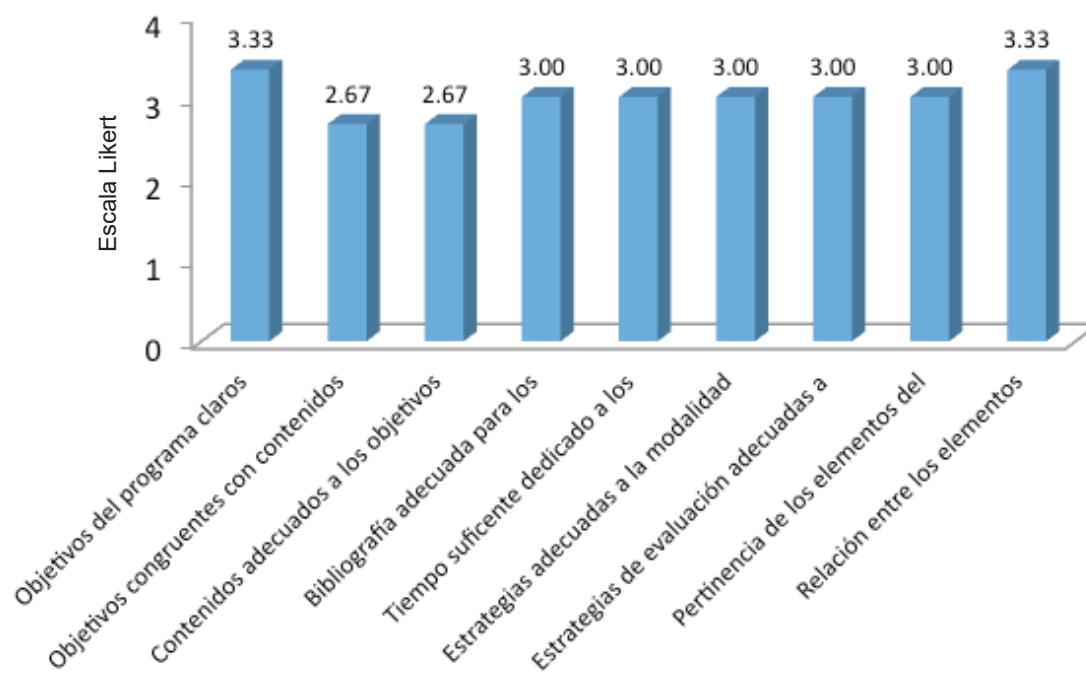
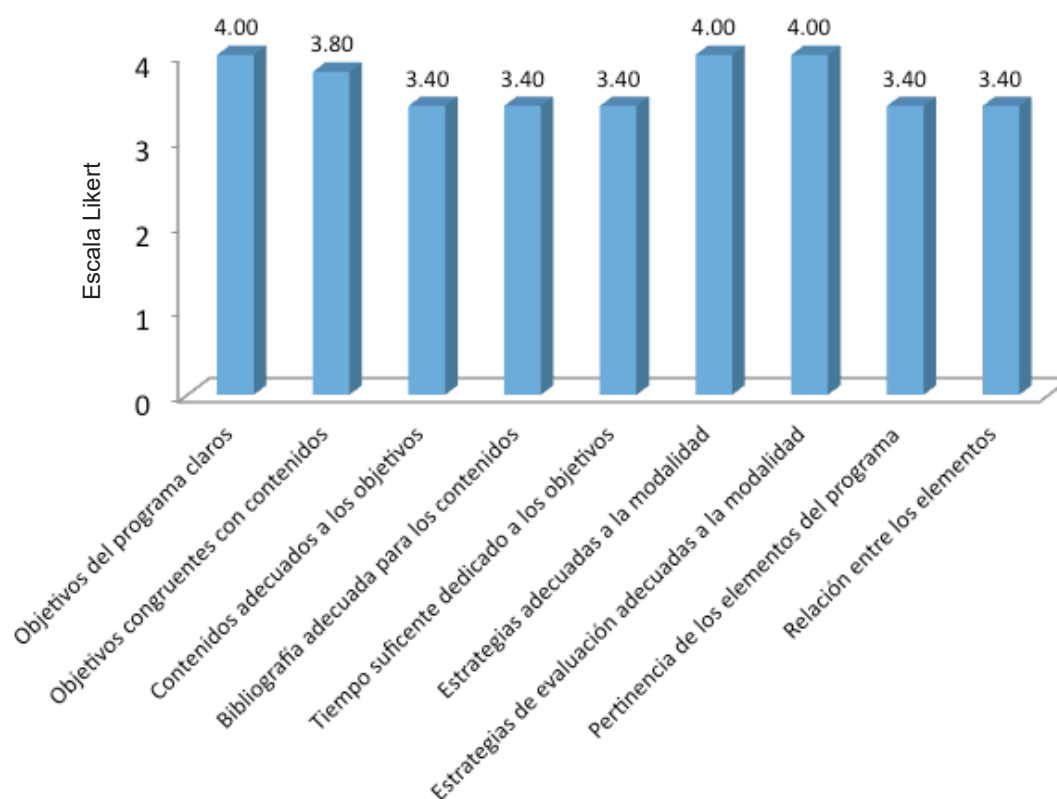


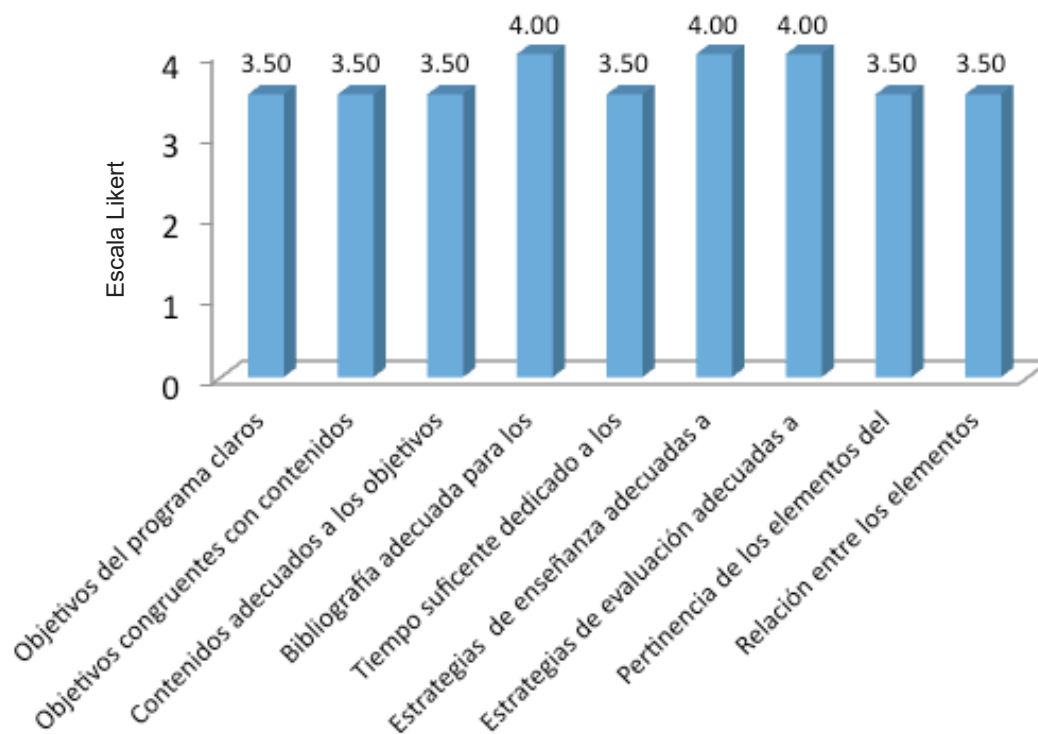
FIGURA 3. Estructura del programa de la Unidad de Aprendizaje Investigación de los enfoques y procesos.



ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

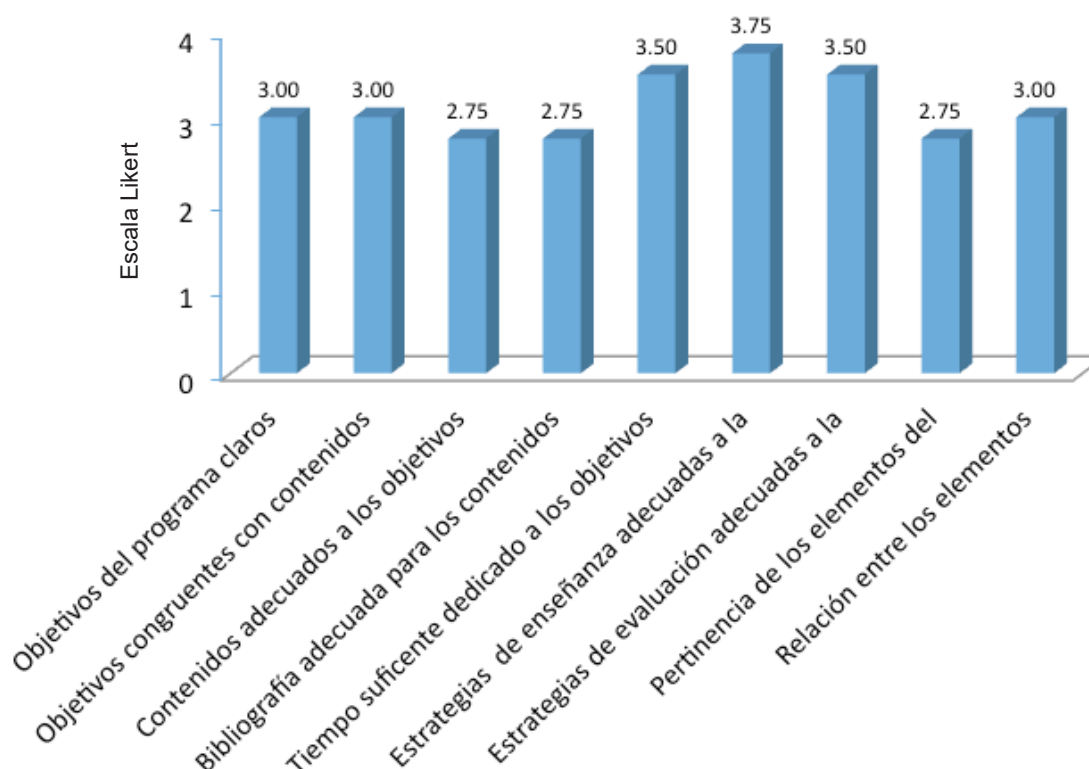
La estructura del programa de la Unidad de Aprendizaje que impartieron los docentes consideró: si los Objetivos del programa claros (3.5), Objetivos congruentes con contenidos (3.5), Contenidos adecuados a los objetivos (3.5), Bibliografía adecuada para los contenidos (4), Tiempo suficiente dedicado a los objetivos (3.5), Estrategias de enseñanza adecuadas a la modalidad (4), Estrategias de evaluación adecuadas a la modalidad (4), Pertinencia de los elementos del programa (3.5), Relación entre los elementos (3.5). (ver Fig. 4). Se observa que los docentes consideran con el puntaje más alto que la bibliografía es la más adecuada para los objetivos del programa y que las estrategias didácticas y de evaluación también lo son (4).

FIGURA 4. Estructura del programa de la Unidad de Aprendizaje Estrategias de evaluación e intervención.



NEUROCIENCIAS

La estructura del programa de la Unidad de Aprendizaje que impartieron los docentes consideró: si los Objetivos del programa claros (3), Objetivos congruentes con contenidos (3), Contenidos adecuados a los objetivos (2.75), Bibliografía adecuada para los contenidos (2.75), Tiempo suficiente dedicado a los objetivos (3.5), Estrategias adecuadas a la modalidad (3.75), Estrategias de evaluación adecuadas a la modalidad (3.5), Pertinencia de los elementos del programa (2.75), Relación entre los elementos (3). (ver Fig. 5). Se observa que los docentes consideran con el puntaje más alto el que la bibliografía es la más adecuada para los objetivos del programa y que las estrategias didácticas (3.75) y de evaluación (3.50) son adecuadas.



Evaluación de las características del programa

SALUD-ENFERMEDAD

Los docentes señalaron respecto de las características de programa de Salud Enfermedad, que el programa es actual (2.33), Relevante (3), Memorístico (3), complejo (3), Formativo (3.67), Significativo (3.33), Articulado (3) y su porcentaje de flexibilidad (2.33) (Ver Fig. 6). En este caso resalta que se vea principalmente como formativo y que se considere con el menor porcentaje la actualidad del programa y su flexibilidad.

ENFOQUES Y PROCESOS

Los docentes señalaron respecto de las características de programa en la Unidad de aprendizaje Salud Enfermedad, que el programa es actual (2.33), Relevante (3), Memorístico (3), complejo (3), Formativo (3.67), Significativo (3.33), Articulado (3) y su porcentaje de flexibilidad (2.33) (Ver Fig. 7). En este caso resalta que se vea principalmente como formativo y que se considere con el menor porcentaje la actualidad del programa y su flexibilidad.

INVESTIGACIÓN DE LOS ENFOQUES Y PROCESOS

Los docentes señalaron respecto de las características de programa en la Unidad de aprendizaje Salud Enfermedad, que el programa es actual (3.4), Relevante (3.8), Memorístico (2.2), complejo (2.6), Formativo (3.8), Significativo (3.4), Articulado (3.6) y su porcentaje de flexibilidad (2.8) (Ver Fig 8). En este caso se ve de manera congruente el programa como relevante, formativo y no memorístico.

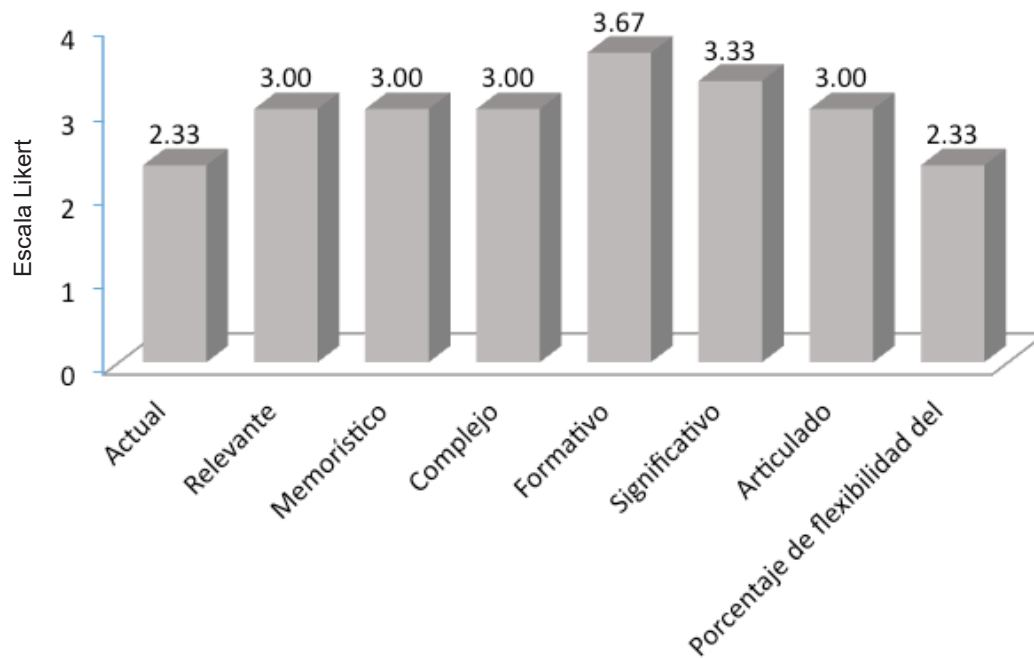
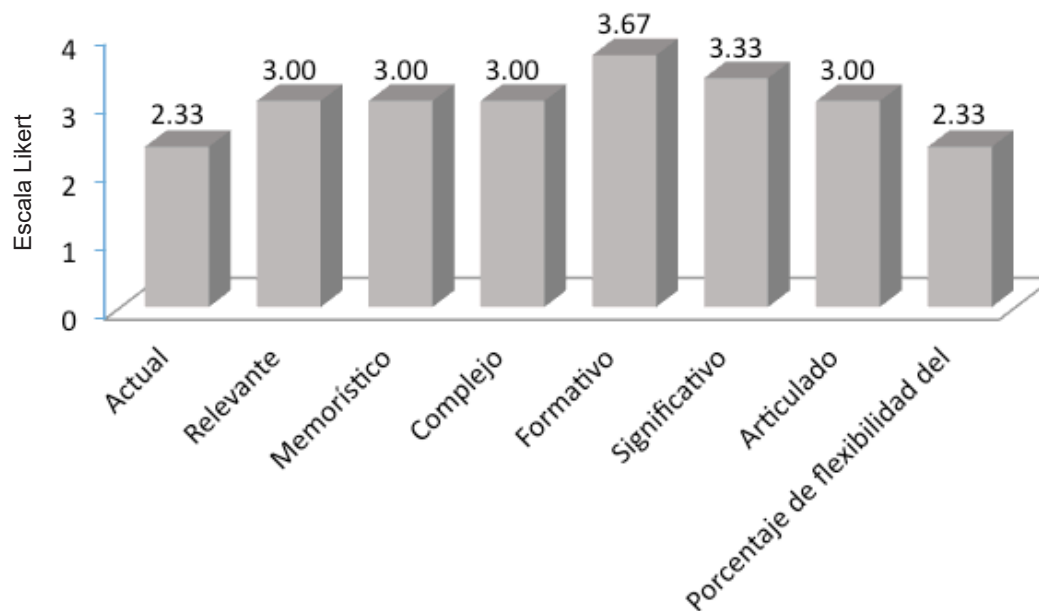
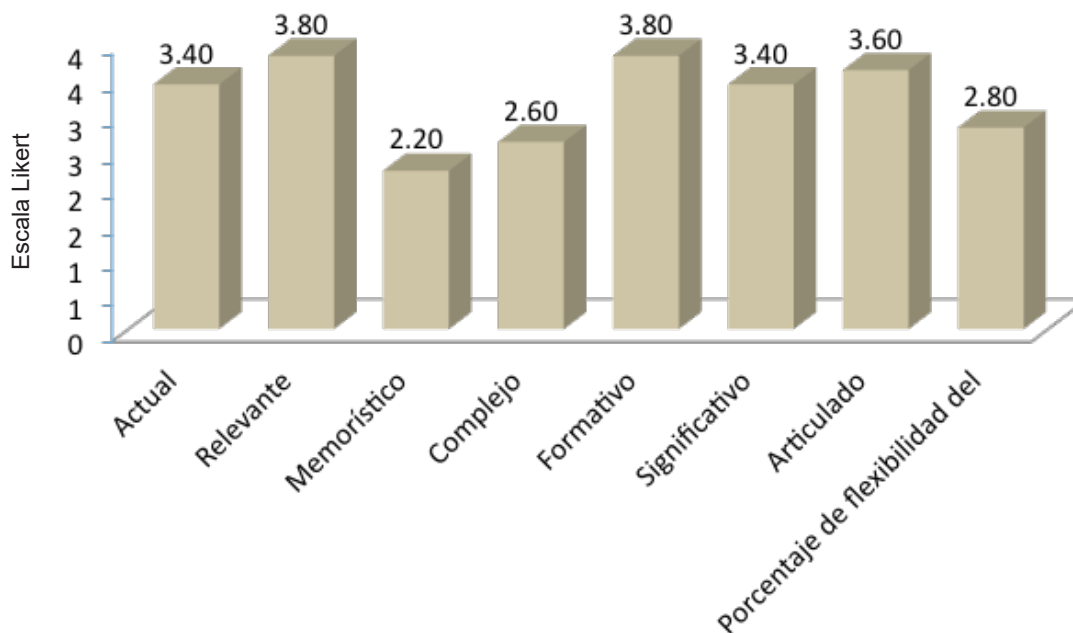
FIGURA 6. Características del programa Salud enfermedad según los docentes.**FIGURA 7.** Características del programa Enfoques y Procesos según los docentes.

FIGURA 8. Características del programa Investigación de los enfoques y procesos según los docentes.



ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Los docentes señalaron respecto de las características de programa en la Unidad de aprendizaje Salud Enfermedad, que el programa es actual (3.5), Relevante (4), Memorístico (2), complejo (2.5), Formativo (4), Significativo (4), Articulado (3.5) y su porcentaje de flexibilidad (3.5) (Ver Fig. 9).

NEUROCIENCIAS

Respecto de las características de programa en la Unidad de aprendizaje Salud Enfermedad, los docentes señalaron que el programa es actual (3), Relevante (2.75), Memorístico (3.25), complejo (3), Formativo (2.75), Significativo (3.25), Articulado (3) y su porcentaje de flexibilidad (2.5) (Ver Fig. 10).

Las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes

SALUD-ENFERMEDAD

Los docentes mencionan en la evaluación de las estrategias de enseñanza que utilizaron principalmente en la unidad de Salud-Enfermedad, la introducción al tema (100), lectura comentada (100), la discusión grupal (100) y la exposición magistral (100). Mientras que no se utilizaron el análisis de casos (0), práctica de campo (0), Realización de un proyecto de investigación (0), Realización de un programa de intervención (0) y otro (0). (Ver Fig. 11).

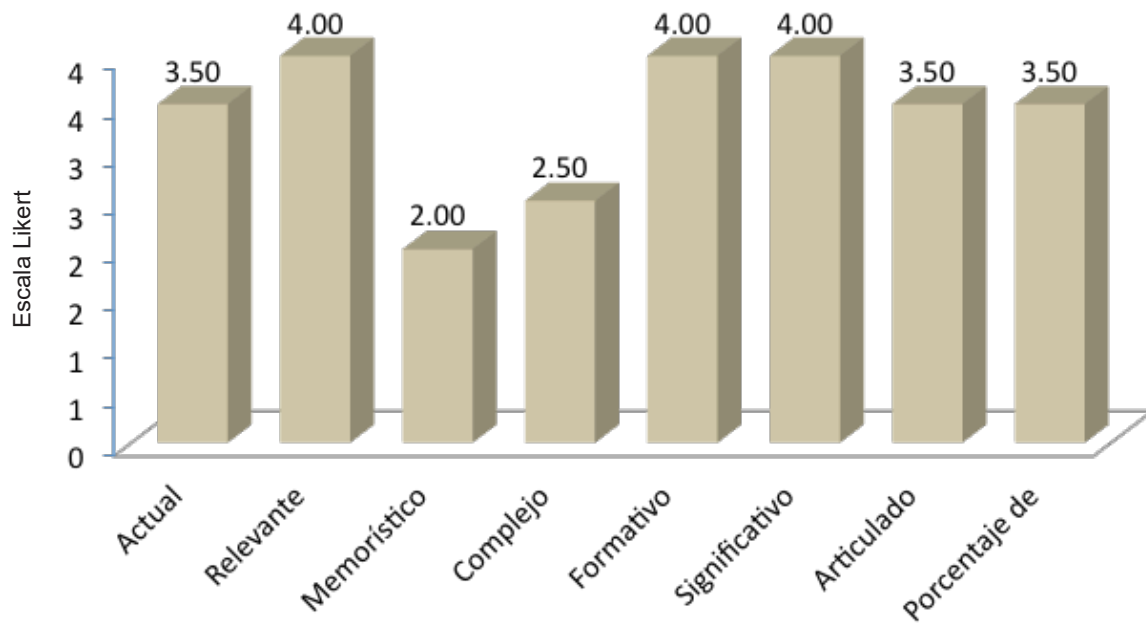
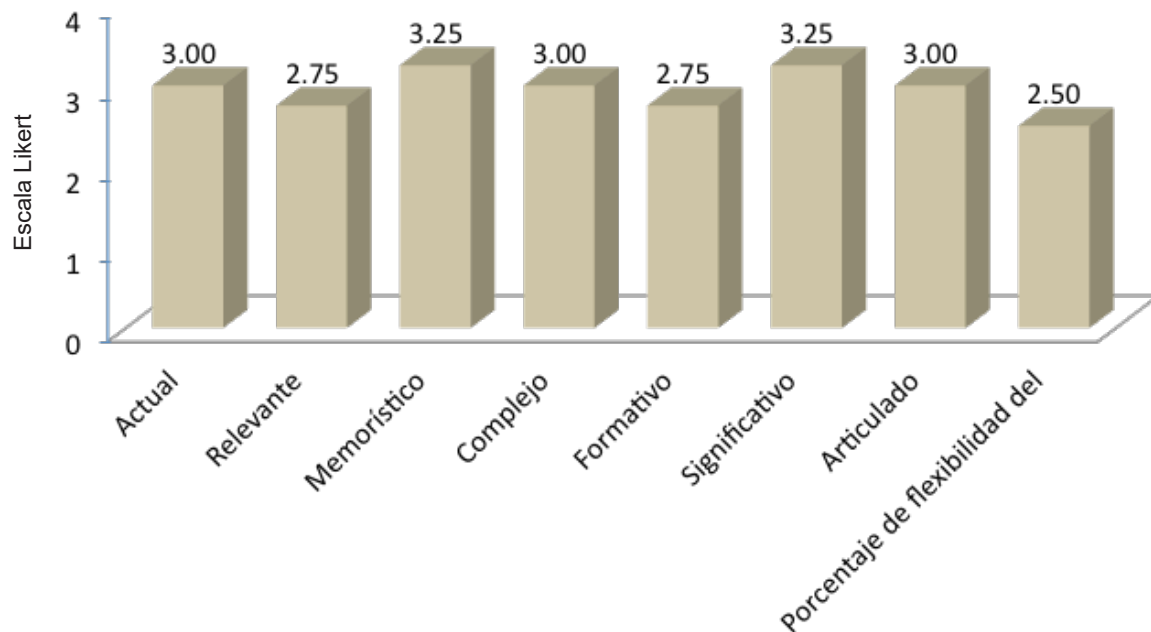
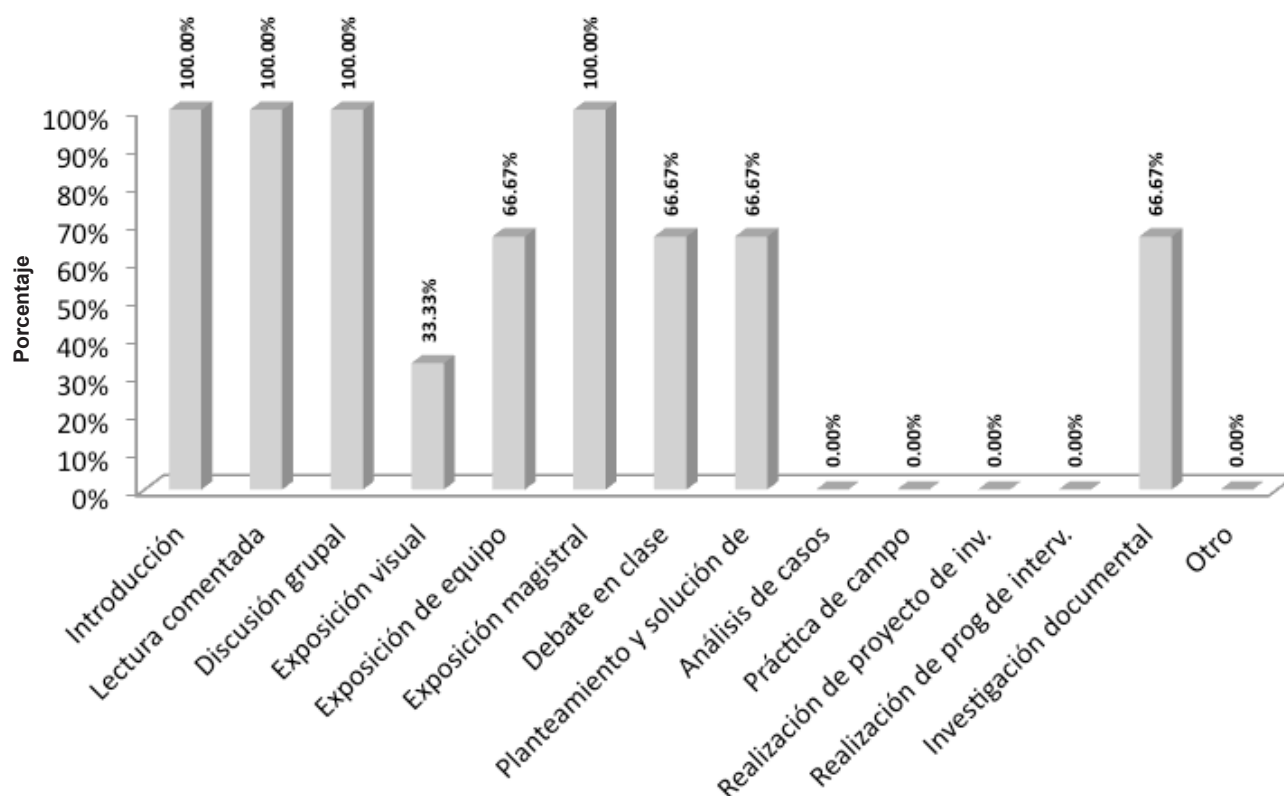
FIGURA 9. Características del programa Estrategias de evaluación e intervención según los docentes.**FIGURA 10.** Características del programa Neurociencias según los docentes.

FIGURA 11. Estrategias de Enseñanza de Salud enfermedad



ENFOQUES Y PROCESOS

Los docentes señalan en la evaluación de las estrategias de enseñanza de la unidad de aprendizaje Enfoques y Procesos que utilizaron las estrategias de introducción (100), realización de un programa de intervención (100) lectura comentada (66.67), Exposición magistral (66.67). Mientras que no se utilizaron Análisis de casos (0), la práctica de campo (0) y la realización de un proyecto de investigación (0) (Ver Fig. 12).

INVESTIGACIÓN DE LOS ENFOQUES Y PROCESOS

Los docentes mencionan que las estrategias de enseñanza que emplean en la unidad de aprendizaje Investigación de los Enfoques y Procesos, son principalmente Introducción (100), Lectura comentada (100), Discusión grupal (100), Exposición visual (100), Exposición de equipo (100), Exposición magistral (100), Debate en clase (100), Planteamiento y solución de problemas (100). Mientras que no se utilizó la investigación documental (0). (Ver fig. 13).

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Los docentes mencionan que las estrategias de enseñanza que emplean en la unidad de aprendizaje Estrategias de Evaluación e Intervención, son principalmente Introducción (100), Lectura comentada (100), Discusión grupal (100), Exposición visual (100), Exposición de equipo (100), Exposición magistral (100), Debate en clase (100), Planteamiento y solución de problemas (100). Mientras que no se utilizó la investigación documental (0). (Ver Fig. 14).

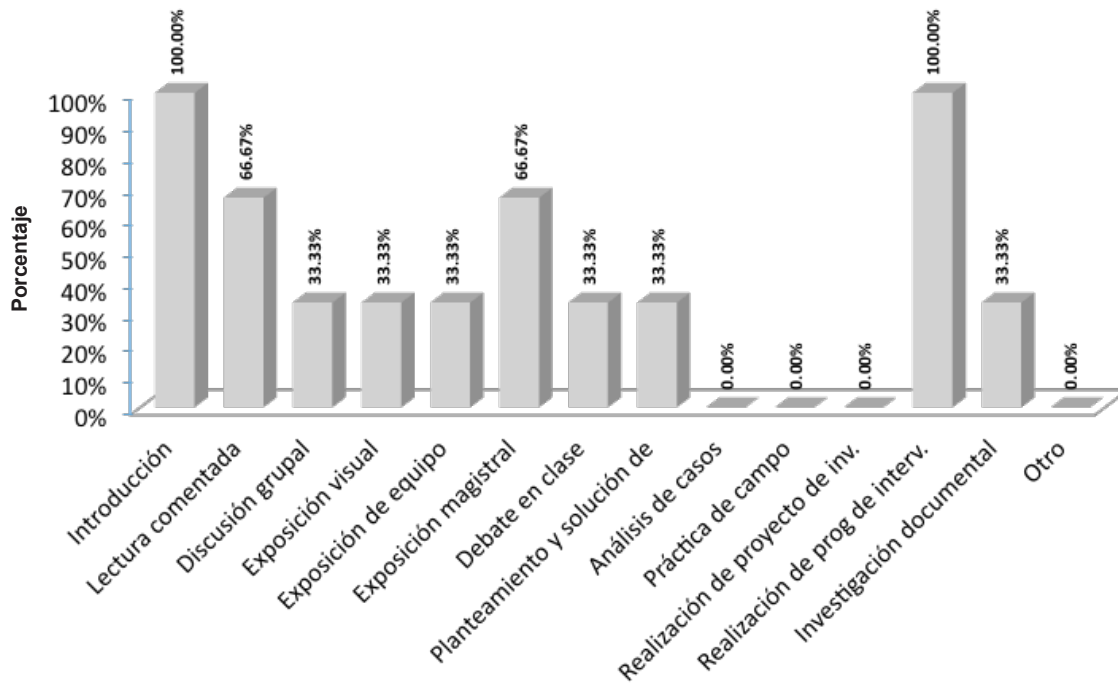
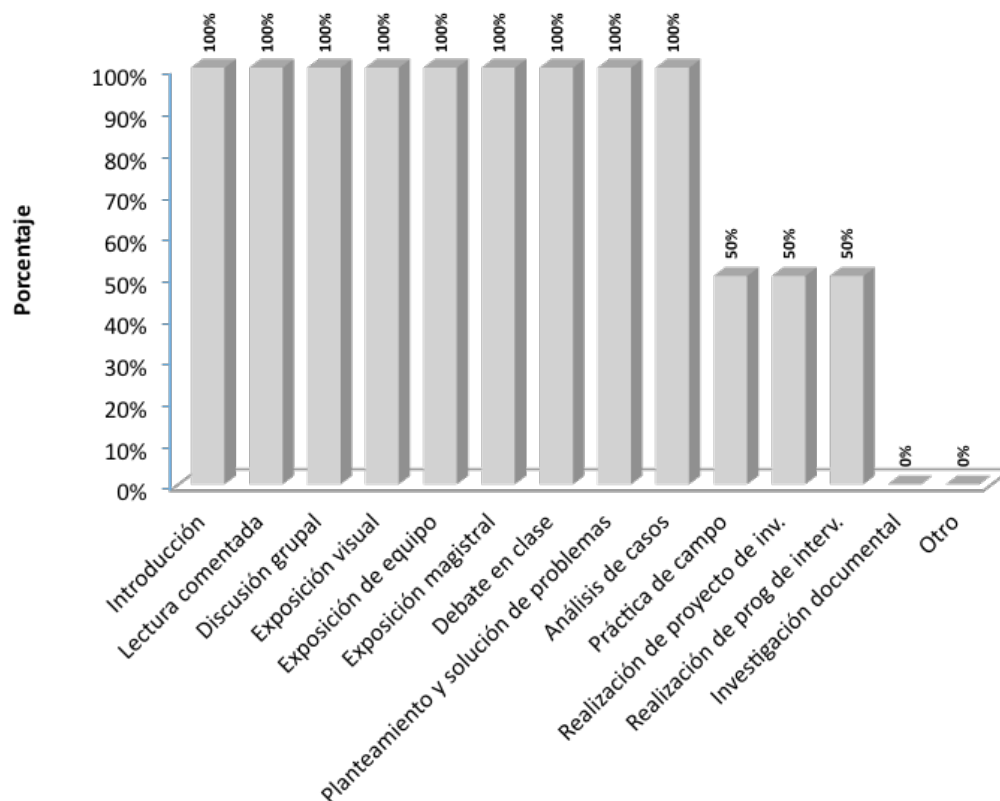
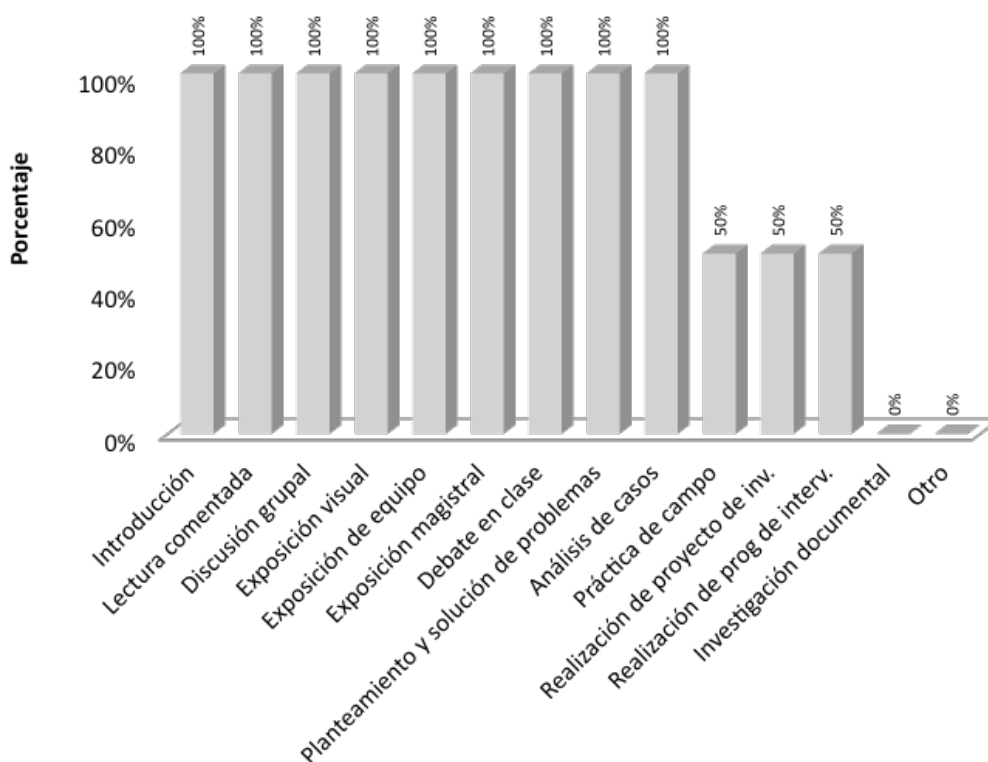
FIGURA 12. Estrategias de Enseñanza de Enfoques y procesos.**FIGURA 13.** Estrategias de Enseñanza de Investigación de los enfoques y procesos.

FIGURA 14. Estrategias de enseñanza empleadas por los profesores de Estrategias de evaluación e intervención.



NEUROCIENCIAS

Los docentes dicen en la evaluación de las estrategias de enseñanza de la unidad de aprendizaje Neurociencias, utilizaron principalmente: La introducción (100), y la discusión grupal (100). Mientras que no se utilizaron la exposición visual (20), Análisis de casos (20) y Práctica de campo (20). (Ver Fig. 15).

Estrategias para evaluar el aprendizaje empleadas por los docentes **SALUD-ENFERMEDAD**

Los docentes indican que en la evaluación del aprendizaje de la unidad Salud-Enfermedad, utilizaron principalmente: examen final (100), control de lectura (100) y asistencia (100). Mientras que no se utilizaron la integración del expediente (0) la habilidad metodológica (0), Entrega de proyecto (0), Demostración (0), la Wiki (0) y La bitácora (0). (Ver Fig. 16).

ENFOQUES Y PROCESOS

Los docentes señalan que en la evaluación del aprendizaje de la unidad de Enfoques y Procesos, utilizaron principalmente el examen final (100), participación (66.67), control de lectura (66.67) y. Mientras que no se utilizaron la Integración de expediente (0), Asistencia (0), Habilidad metodológica (0), Entrega de proyecto (0), Demostración (0), Rúbrica (0), Wiki (0), Portafolio (0), Bitácora (0), Exposición audiovisual (0) (Ver fig. 17).

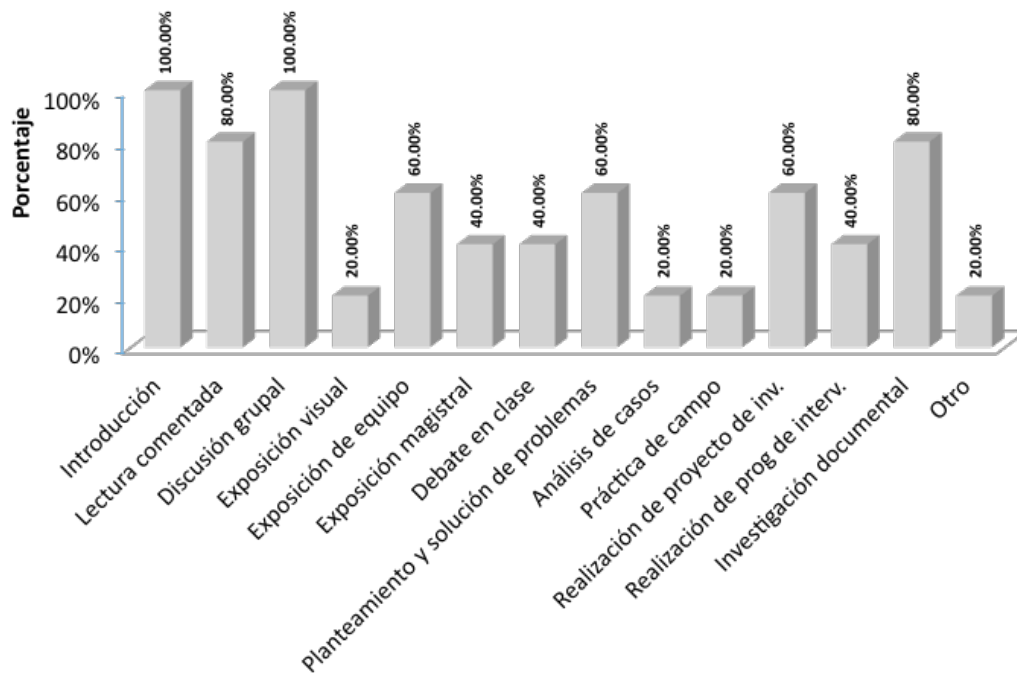
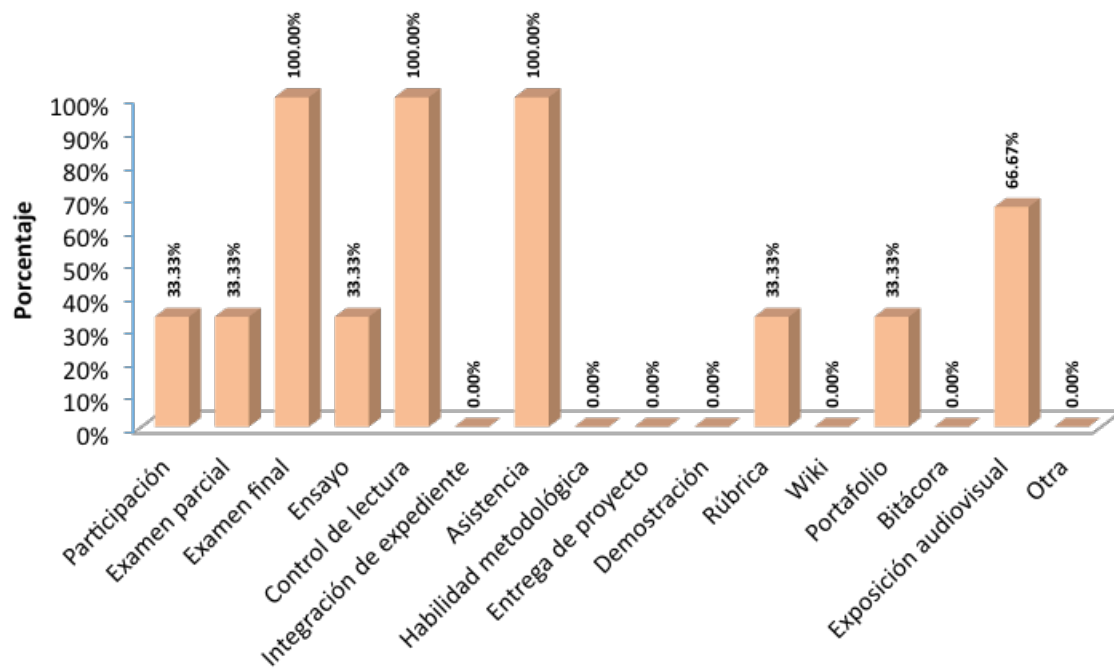
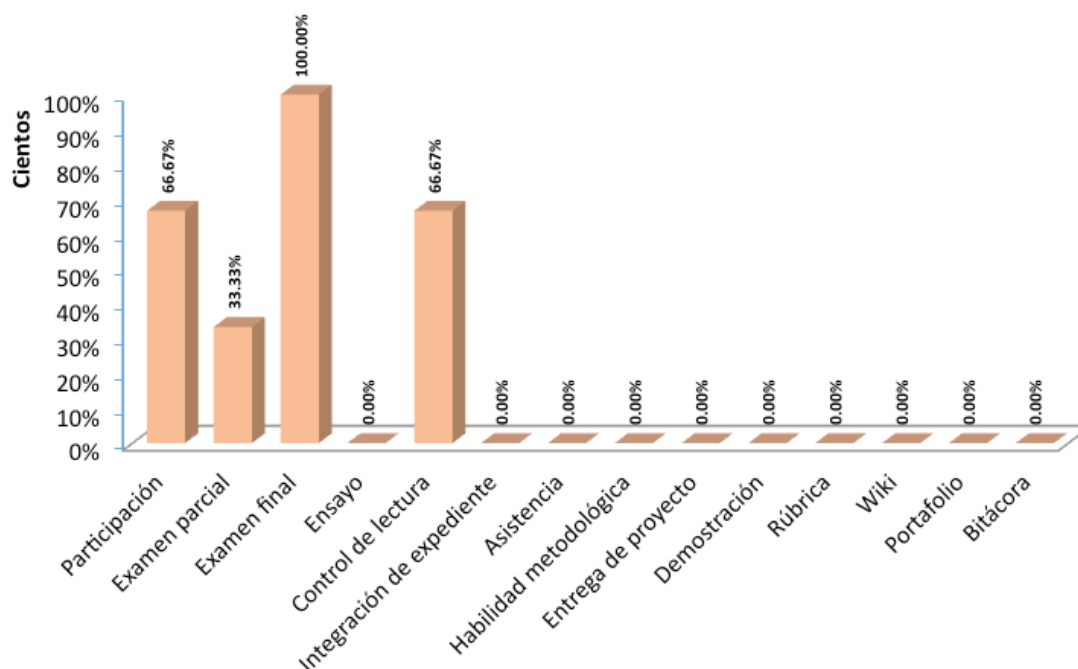
FIGURA 15. Estrategias de enseñanza empleadas por el profesor en Neurociencias.**FIGURA 16.** Evaluación del Aprendizaje en Salud enfermedad.

FIGURA 17. Estrategias para evaluar el aprendizaje en Enfoques y Procesos.



INVESTIGACIÓN DE LOS ENFOQUES Y PROCESOS

Los docentes mencionan que en la evaluación del aprendizaje de la unidad Investigación de los Enfoques y Procesos, utilizaron principalmente las estrategias de participación (100), Ensayo (100), controles de lectura (100), integración de expediente (100) y asistencia (100). Mientras que no se utilizaron el examen final (0), habilidad metodológica (0), Demostración (0), Rúbrica (0), la Wiki (0) y la Bitácora (0) (Ver fig. 18).

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Los docentes indican que de las estrategias de evaluación del aprendizaje en la unidad de Estrategias de Evaluación e Intervención, utilizaron principalmente la participación (100), examen parcial (100), control de lectura (100), asistencia (100), integración de expediente (100), habilidad metodológica (100) y Mientras que no se utilizaron el ensayo (0%), entrega de proyecto (0), la rúbrica (0), la Wiki (0), portafolio (0), exposición audiovisual (0). (Ver fig. 19).

NEUROCIENCIA

Los docentes señalan que en la evaluación del aprendizaje de la unidad de Neurociencias, utilizaron principalmente las estrategias de Habilidad metodológica (100), ensayo (80) e Integración de expediente (80). Mientras que no se utilizaron examen final (0), control de lectura (0), la Wiki (0) y portafolio (0) (Ver fig. 20).

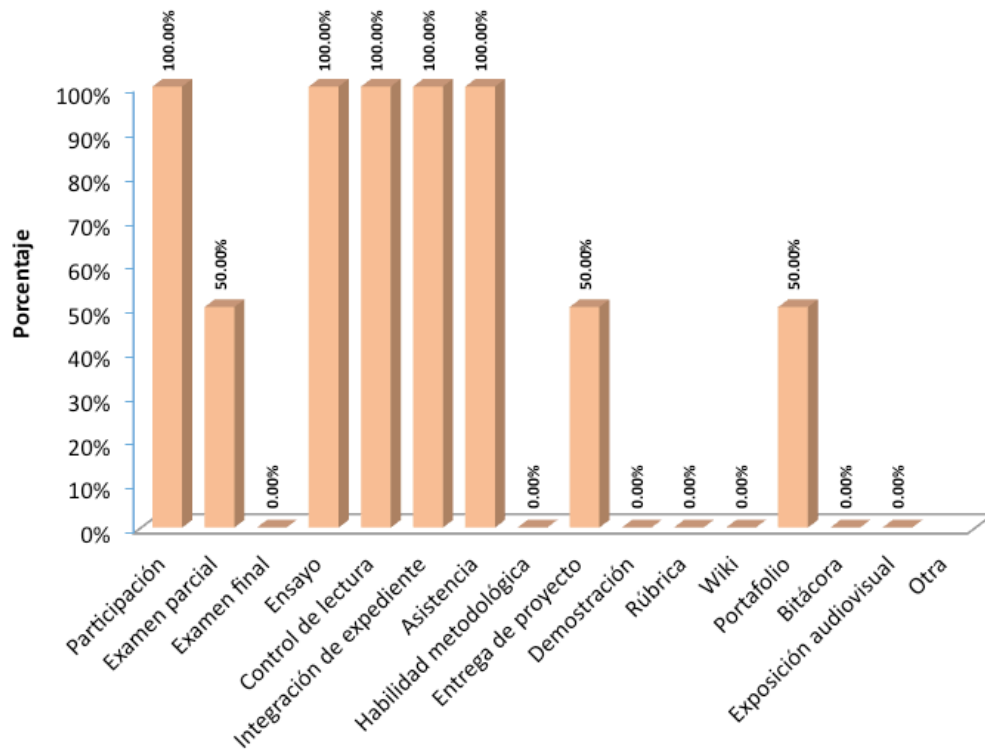
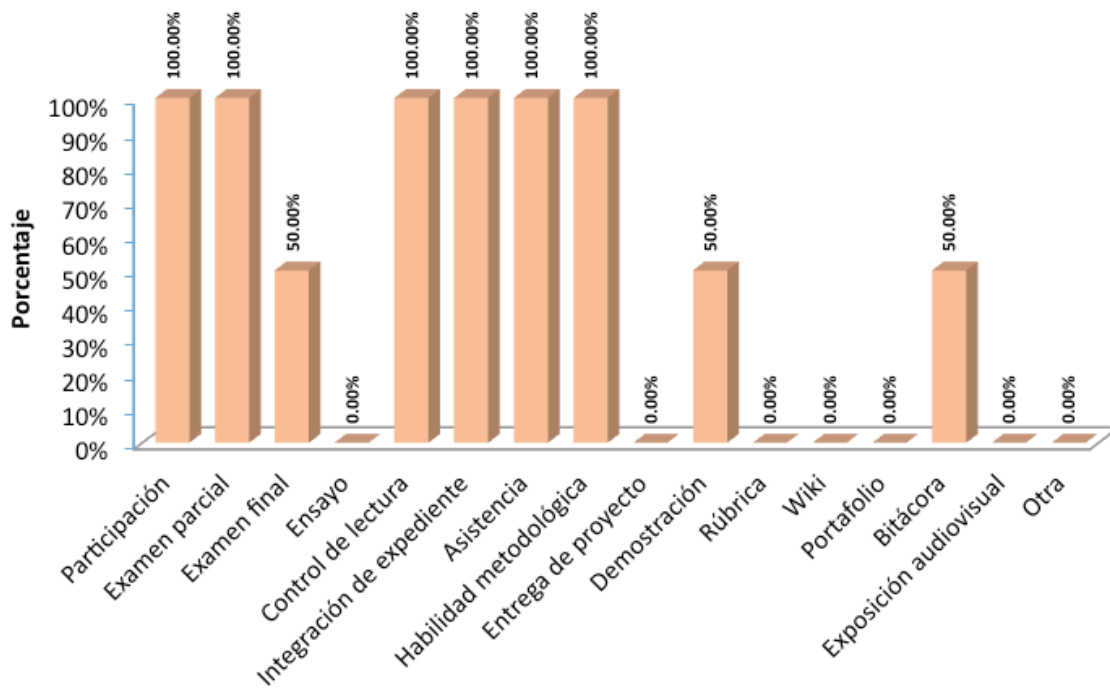
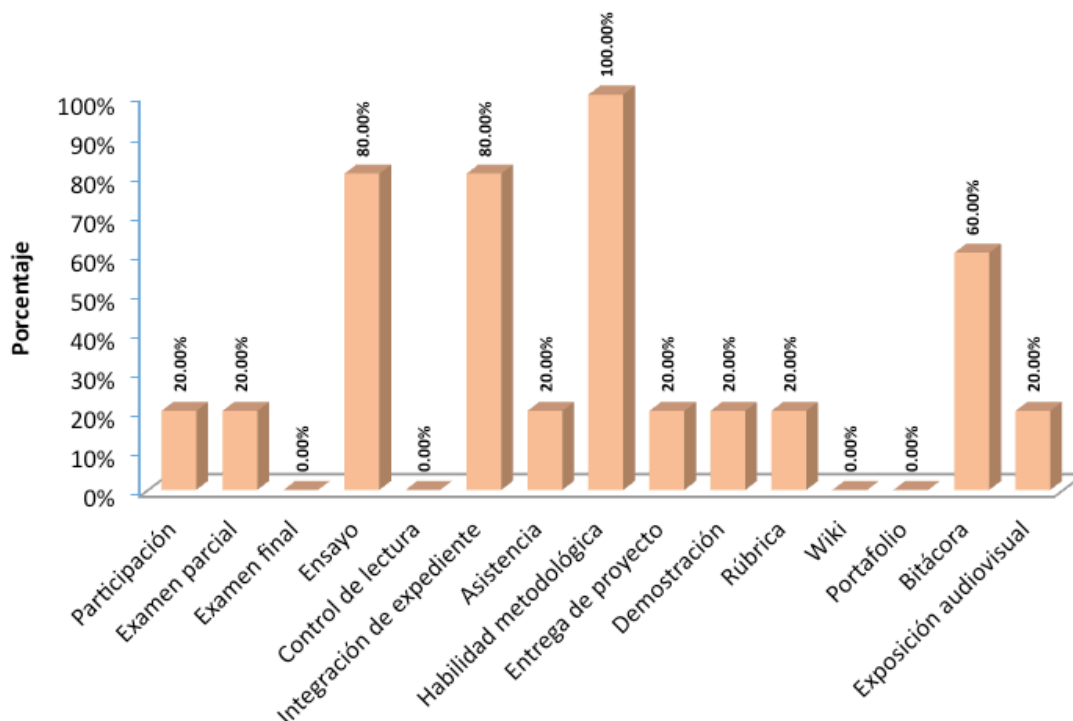
FIGURA 18. Evaluación del Aprendizaje en Investigación de los enfoques y procesos.**FIGURA 19.** Evaluación del Aprendizaje en Estrategias de evaluación e intervención.

FIGURA 20. Estrategias de Evaluación en Neurociencias



Conclusiones

Características del programa

En las cinco unidades de aprendizaje se señala que los contenidos principalmente son formativos, relevante y significativos, se puede apreciar así mismo que en la unidad de aprendizaje de neurociencias es donde se llega a caracterizar de manera importante al programa como memorístico.

Las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes

El programa contempla tanto unidades de aprendizaje teóricas (Salud enfermedad, Enfoques y procesos e Investigación de los enfoques y procesos) como prácticas (Estrategias de evaluación e intervención y Neurociencias) por lo que se esperaba encontrar diferentes configuraciones de las estrategias utilizadas para enseñar en las actividades teóricas o en las prácticas. Sin embargo, se puede observar exactamente la misma organización en Investigación de los enfoques y procesos y en Estrategias de evaluación e intervención. La primera es teórica y la segunda es práctica. Por otro lado, en las otras actividades se puede apreciar como la organización de las estrategias de enseñanza son congruentes, ya sea con la dimensión teórica o con la dimensión práctica de la unidad de aprendizaje.

Las estrategias empleadas por los docentes para evaluar el aprendizaje se puede observar que el tipo de estrategia de evaluación corresponde con los tipos de aprendizaje que se esperan en cada unidad, ya sea teórica o práctica. En todos los casos se aprecia esta coherencia tanto para las unidades de aprendizaje teóricas como para las prácticas.

Los resultados permiten confirmar que el proceso de una evaluación curricular conduce a obtener información, juicios y propuestas para tomar decisiones pertinentes para mejorar la estructura y desarrollo de diferentes componentes del programa de Salud-enfermedad: Enfoques y procesos (unidades de aprendizaje, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje) del área profesional de Psicología Clínica y de la Salud del Plan de Estudios de Psicología 2010 en la FESZ. En este caso particular nos podemos referir a las siguientes dimensiones para considerar algunas propuestas iniciales:

Estructura del programa y contenidos: Se puede observar en particular que en la unidad de aprendizaje de Neurociencias es necesario hacer un ajuste entre los contenidos y los objetivos para hacerlos más pertinentes para el objetivo del módulo.

Proceso de Enseñanza empleado por el profesor: es necesario que se enfatice en la pertinencia de ciertas estrategias didácticas más orientadas a desarrollar aspectos congruentes con la modalidad de aprendizaje. Se observa que las modalidades prácticas necesitan de estrategias que generen habilidades de tipo operativo o metodológico a diferencia de las modalidades teóricas en la que se busca enfatizar habilidades conceptuales.

Evaluación del Aprendizaje: Los resultados sugieren que es necesario revisar el diseño de los programas en lo referente a la evaluación por competencias, dado que el plan de estudios plantea la promoción y desarrollo de las mismas en las diferentes áreas profesionales de la carrera, sin embargo, no se tienen las estrategias apropiadas para llevar a cabo una evaluación del aprendizaje considerando a las competencias para el psicólogo clínico y de la salud.

Referencias

Contreras. M. S. y Vargas, P. (2016) Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de Etapa Profesional para Estudiantes de Psicología Clínica y de la Salud. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
Plan de Estudios (2010) de la Licenciatura en Psicología (Sistema Presencial). Aprobado por el Consejo Académico de Área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, el 28 de Septiembre de 2010, Acuerdo número 2/ III/10.

Bibliografía básica

SALUD-ENFERMEDAD

Compas, B. & Gotlieb, I. (2003). *Introducción a la Psicología clínica. Ciencia y práctica*. Madrid: McGraw Hill.
Córdova, V. (2007). *Programa Nacional de Salud 2007-2012*. México: Secretaría de Salud/Sistema Nacional de Salud.
García H. & Reyes M. (Eds.). (2005). *Programa estatal de salud-PROESA-2005-2011*. México: Secretaría de Salud.
Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012*. México: Autor.
Santirso R. (Ed.). (2005). *Políticas, planes y programas de salud mental. Organización Mundial de la Salud*. Madrid: EDIMSA.
Secretaría de Salud. (2007). *Programa Nacional de Salud 2007-2012*. México: Autor.

ENFOQUES Y PROCESOS

- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Descamp, M-A. (1999). Historia del movimiento transpersonal. En M. García-Méndez, M. Rojas-Russell & B. I. Vargas-Núñez (Eds.). (2001). *Psicología clínica y salud. Perspectivas teóricas*. (pp. 673-686) México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (2006). *Historia de la locura en la época clásica. Tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1998). *El malestar de la cultura*. México: Alianza Editorial.
- Fromm, E. (1957). La ética humanista: La Ciencia aplicada al arte de vivir. En M. García-Méndez, M. Rojas-Russell & B. I. Vargas-Núñez (Eds.). (2001). *Psicología clínica y salud. Perspectivas teóricas* (pp. 482-500). México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galende, E. (1997). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*. Barcelona: Paidós.
- González-Padilla, A. (2001). Psicología humanista. En M. García-Méndez, M. Rojas-Russell & B. I. Vargas-Núñez (Ed.), *Psicología clínica y salud. Perspectivas teóricas* (pp. 469-477). México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vargas, P. (2004). Antecedentes de la terapia sistémica. En L. L. Eguiluz (Ed.), *Terapia familiar. Su uso hoy en día* (pp. 1-27). México: PAX.
- Villar del Pérez, L. (2001). La Psicología transpersonal. En M. García-Méndez, M. Rojas & B. I. Vargas. (Eds.), *Psicología clínica y salud. Perspectivas teóricas* (pp. 601-610). México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.

INVESTIGACIÓN DE LOS ENFOQUES Y PROCESOS

- González, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thompson.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2001). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. (4a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Secretaría de Salud. (2003). *El enfoque intercultural: Herramientas para apoyar la calidad de los servicios de salud*. México: Autor.
- Burck, C. (2005). Comparing qualitative research methodologies for systemic research: the use of grounded theory, discourse analysis and narrative analysis. *Journal of Family Therapy*, 27, 237-262.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

- Bertrando, P. & Toffanetti, D. (2004). *Historia de la terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Boscolo, L. & Bertrando, P. (2006). Terapia sistémica de Milán. En A. Roizblatt (Ed.), *Terapia familiar y de pareja* (pp. 226-244). Chile: Mediterráneo.
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L. & Penn, P. (2003). *Terapia familiar sistémica de Milán*. (1a. reimp.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Buela-Casal, G., Caballo, V.E. & Sierra, J.C. (Eds.). (1997). *Manual de evaluación en Psicología clínica y de la salud*. Madrid: Siglo XXI.
- Cade, B. & O'Hanlon, W.H. (1995). *Guía breve de terapia breve*. Barcelona: Paidós.
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T. & McCollum, E. (2007). *More than miracles: the state of the art of solution-focused brief therapy*. New York: The Haworth Press.
- Fernández, L. & Rodríguez, V. (2002). *Habilidades de entrevista para psicoterapeutas: Cuaderno de ejercicios para el alumno*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fisch, R., Weakland, J. & Segal, L. (1999). *Táctica del cambio*. Barcelona: Herder.
- Haley, J. & Richeport-Haley, M. (2006). *El arte de la terapia estratégica*. Barcelona: Paidós.

- Haley, J. (2002). *Terapia para resolver problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Keeney, B. (1994). *Estética del cambio*. Barcelona: Paidós.
- Nardone, G. & Portelli, C. (2006). *Conocer a través del cambio*. Barcelona: Herder.
- Nardone, G. & Watzlawick, P. (1995). *El arte del cambio*. Barcelona: Herder.
- Ray, W.A. & Watzlawick, P. (2006). El enfoque interaccional. En A. Roizblatt (Ed.), *Terapia familiar y de pareja* (pp. 191-208). Chile: Mediterráneo.
- Watzlawick, P. Weakland, J. & Fisch, R. (1989). *Cambio*. Barcelona: Herder.
- Wittezaele, J. J. & García, T. (1994). *La escuela de Palo Alto*. Barcelona: Herder.

NEUROCIENCIAS

- Alvarez, G. & Trápaga, O. (2005). *Principios de neurociencias para psicólogos*. Argentina: Paidós.
- Gil, R. (2007). *Neuropsicología*. México: Masson-Elsevier.
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la Neuropsicología*. España: McGraw-Hill Interamericana.
- Portellano, J. (2007). *Neuropsicología infantil*. España: Síntesis.
- Roselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica*. México: Manual Moderno.



Programas de Psicología Social evaluados por los docentes

MTRA. ALEJANDRA LUNA GARCÍA

*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México*

El interés cada vez más creciente por obtener resultados satisfactorios de las escuelas de educación superior, lleva a emprender acciones destinadas a conocer lo que efectivamente están logrando, así como las medidas que pueden tomarse para incrementarlas cualitativa o cuantitativamente. Esto es, en síntesis, el objeto de la evaluación que toda institución ha de hacer de sí misma y debe ser en forma permanente (Brovelli, 2001).

En todo sistema educativo es necesaria la evaluación como un factor capaz de producir información sistemática y veraz que reoriente sus elementos y estructura. En la enseñanza, la evaluación adquiere una significación particular por cuanto se presenta como mecanismo permanente de control de las condiciones del funcionamiento y de los resultados del sistema de comunicación didáctica (Moreno, 2011).

Este interés por la evaluación curricular ha aumentado como consecuencia de nuevas ideas que cobran fuerza en el discurso pedagógico actual, tales como la mayor autonomía y responsabilidad social de las instituciones; la preocupación por buscar mayor coherencia y eficacia en su funcionamiento y resultados, y por consiguiente, el desarrollo profesional del profesorado (Moreno, 2011).

Arnaz (2010), plantea que la evaluación del currículo es una tarea que consiste en establecer su valor como recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza aprendizaje, para determinar la pertinencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo. Aunque es una tarea que siempre se realiza de hecho, la mayoría de las veces se hace de forma asistemática, sin rigor metodológico y fragmentariamente.

Barrón (2009) considera la evaluación como un proceso de investigación que tiene que ver con la toma de decisiones en relación con cambios a producirse como consecuencia de los resultados obtenidos y con un carácter axiológico ya que implica siempre un juicio de valor que deberá tenerse en cuenta de acuerdo con las finalidades que se planteen con respecto a los resultados de la evaluación y a su utilización. Todas estas cuestiones están ligadas al problema de la necesaria mejora de las prácticas de enseñanza y por lo tanto la mejora de la calidad de educación.

Este proceso es también una de las formas de mejorar las instituciones educativas y el currículo y es considerado como un insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa. Así, la evaluación

¹ Investigación financiada para por Programa UNAM-DGAPA-PAPIME Proyecto PE301616.

curricular debe de ser continua y situada, para poder atender a las características propias del currículo en cuanto a su dinamismo y sucesivos procesos adaptativos (Rivilla, 2010).

Otro de los aspectos fundamentales que tienen que ver con la evaluación curricular, es el referido a la exigencia de coherencia con respecto a las concepciones sustentadas frente a cada uno de sus componentes (objetivos, contenidos, enseñanza, aprendizaje, etc.), lo que supone la construcción de metodologías adecuadas y criterios de valoración pertinentes (Moreno, 2012).

Los profesores del área de psicología social son una pieza fundamental en esta institución educativa ya que son un importante apoyo en los aprendizajes de los educandos, pero no de cualquier aprendizaje, sino justo del que contribuye al logro de los objetivos curriculares, y con ello a la atención de necesidades a las que en un proceso de enseñanza y aprendizaje pueden coadyuvar en su satisfacción. El trabajo de los profesores consiste, cuando el proceso están en marcha, en adaptar el currículo a las circunstancias concretas, reales de tal manera que los educandos al egresar del proceso reúnan las características esperadas (Arnaz, 2010).

Es por ello que en la implantación del plan de estudios, los docentes tienen la ocupación y responsabilidad principal en la toma de decisiones particulares que se necesitan para ello. No sólo deben de conocer el plan de estudios, sino también los programas de cada una de las unidades de aprendizaje que imparten para decidir sobre las experiencias de aprendizaje apropiadas, con base en una elección previa para cada grupo y evaluar la forma en que puede lograr los objetivos establecidos para los cursos, o de hacer alguna modificación en algún sentido. De ahí la importancia de conocer desde la perspectiva de los docentes, la valoración que realizan del programa del módulo teoría y práctica de la psicología social I.

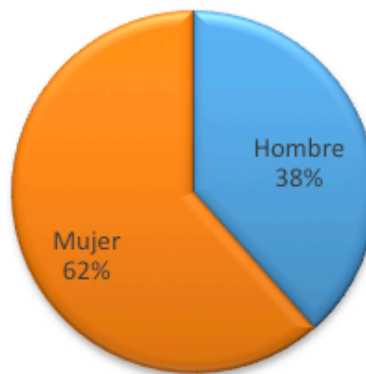
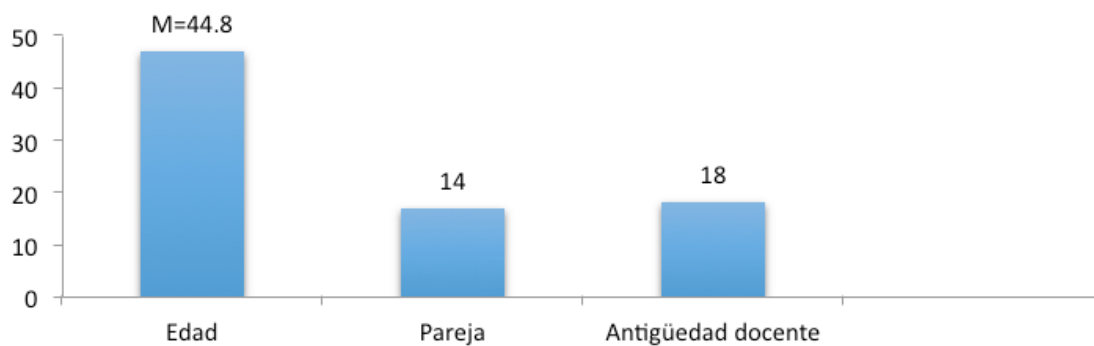
Método

La muestra quedó conformada por 26 profesores (as) que evaluaron variables de enseñanza y aprendizaje, además de las formas de evaluación que emplean los profesores. Se aplicó un cuestionario para evaluar unidades de aprendizaje validado a través de juicio de expertos en cuatro dimensiones: características del programa, flexibilidad, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje implementados con 50 indicadores en una escala de likert, y preguntas abiertas.

Se trabajó con un diseño *expos facto* de un solo grupo y una sola medición transversal, se midieron variables atributivas de sexo, edad y años de experiencia docente. Los datos se capturaron en el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS).

Resultados

De la muestra participante 10 fueron hombres y 16 mujeres (fig. 1). La edad promedio fue de 47 años; 14 de los docentes viven con pareja ya sea casados o en unión libre y la media en cuanto a su experiencia docente es de 18 años, cabe destacar que el 25% profesores tienen más de 31 años de experiencia docente, en la figura 2 se presenta estos datos.

FIGURA 1. Número de docentes por sexo.**FIGURA 2.** Datos de los profesores.

Con relación a las modalidades que evaluaron los docentes, podemos ver que el 19% manifiesta estar inserto en la etapa de formación complementaria, el 81% de la muestra se ubica en etapa de formación profesional; de los cuales 3 de los docentes evaluaron Aproximaciones teóricas al estudio de la Psicología Social (ATEPS), Temáticas básicas de la Psicología Social (TBPS) 5, 4 La investigación en Psicología Social (IPS), 7 Estudio de los fenómenos y/o problemáticas sociales (EFPS), Contexto histórico social y político de México (CHSPM) y 3 la modalidad de curso taller (OPTATIVAS). (Ver figura 3).

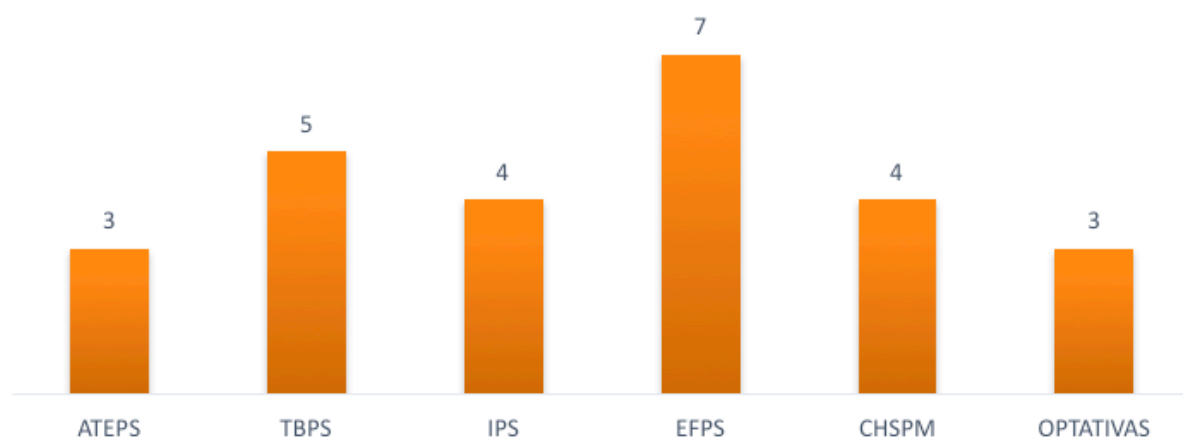
Los resultados de las categorías que corresponden a cada una de las unidades de aprendizaje se presentan a continuación.

APROXIMACIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL (MODALIDAD CURSO)

Para esta unidad de aprendizaje 3 fueron los profesores que contestaron el instrumento el 100% si ubica que la unidad de aprendizaje tiene una modalidad de curso.

En cuanto a la su percepción que el docente tiene con relación a las características del programa y su implementación, se encontró lo siguiente:

FIGURA 3. Profesores por unidad de aprendizaje.



Para la pregunta de si los objetivos son claros se obtuvo una $M=3.33$, en cuanto a si los objetivos fueron congruentes con los contenidos $M=3.67$, los objetivos fueron adecuados para la consecución de los objetivos $M=3.33$, la bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos $M=3.33$, el tiempo destinado fue suficiente para revisarlos $M=3$, las estrategias de enseñanza se adaptaron a la modalidad de las unidades $M=3.67$, las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza $M=3.67$, los elementos que integran el programa fueron pertinentes $M=3.67$, existió relación entre ellos $M=3.33$. (Ver tabla 1.)

TABLA 1. Pregunta: En el programa de la unidad....

En el programa de la unidad...	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Media
1. Los objetivos fueron claros	0	0	2	1	3.33
2. Los objetivos fueron congruentes con los contenidos	0	0	1	2	3.67
3. Los objetivos fueron adecuados para la consecución de los objetivos	0	1	2	0	3.33
4. La bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos	0	1	2	0	3.33
5. El tiempo destinado fue suficiente para revisarlos	0	1	1	1	3
6. Las estrategias de enseñanza se adaptaron a la modalidad de las unidades	0	0	1	2	3.67
7. Las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza	0	0	1	2	3.67
8. Los elementos que integran el programa fueron pertinentes	0	0	2	1	3.67
9. Existió relación entre ellos	0	0	2	1	3.33

Valoración del programa

Con relación a esta categoría se obtuvieron los siguientes resultados:

Considerando solo las medias, los docentes responden que el programa es actualizado $M=3.67$, es relevante $M=4$, memorístico $M=3.33$, complejo $M=2.33$, formativo $M=3.67$, significativo $M=4$, y articulado $M=3$. (Ver tabla 2)

TABLA 2. *El programa es...*

El programa es...	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media
Actualizado	0	0	1	2	3.67
Relevante	0	0	0	3	4.00
Memorístico	0	0	2	1	3.33
Complejo	1	0	2	0	2.33
Formativo	0	0	1	2	3.67
Significativo	0	0	0	3	4.00
Articulado	0	1	1	1	3.00

Flexibilidad del programa

Dos de tres docentes (67%) consideran que el programa es 100% flexible. (Ver figura 4).

FIGURA 4. Flexibilidad del programa.

**Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes**

Las estrategias más utilizadas por los docentes y en las que más coinciden en esta unidad de aprendizaje fueron: lectura comentada (100%) y exposición magistral (67%). Ver figura 5.

Evaluación del aprendizaje

Las formas de evaluación más utilizadas y en las que más coincidieron los profesores para esta unidad de aprendizaje son: Control de lectura (67%) y asistencia (67%). Ver figura 6.

FIGURA 5. Estrategias de enseñanza.

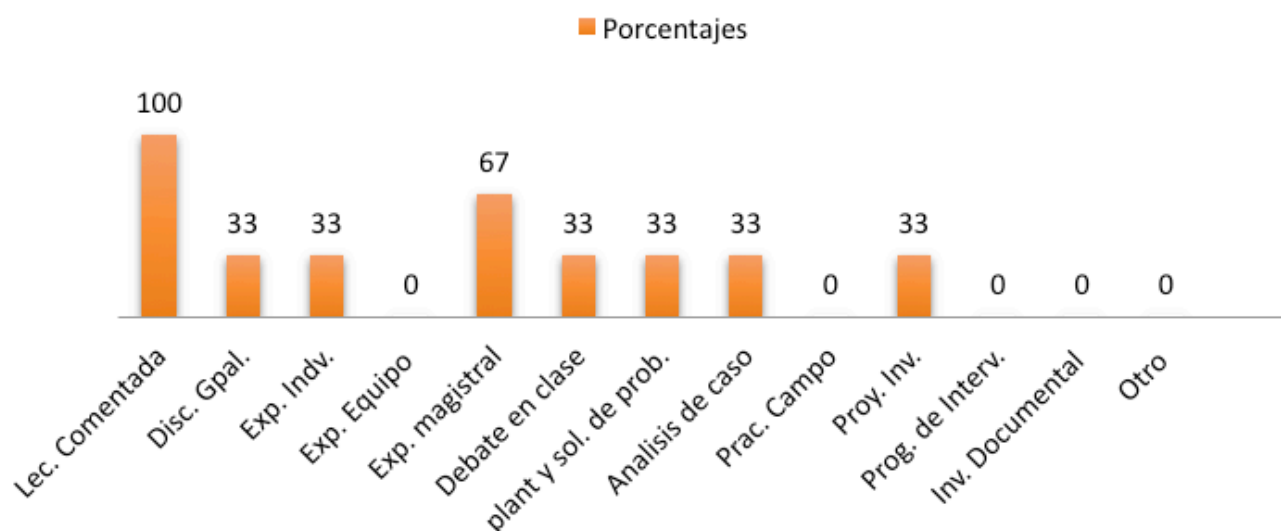
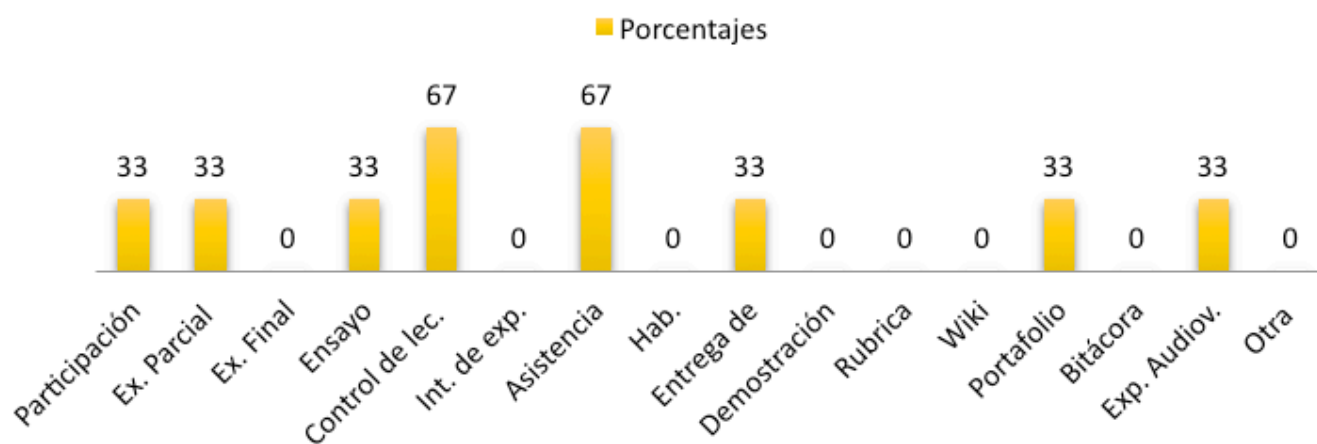


FIGURA 6. Evaluación del aprendizaje.



TEMÁTICAS BÁSICAS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL (MODALIDAD SEMINARIO)

Para esta unidad de aprendizaje 5 fueron los docentes que contestaron el instrumento el 100% si ubica que la unidad de aprendizaje tiene una modalidad de seminario.

En cuanto a la su percepción que el docente tiene con relación a las características del programa y su implementación, se encontró lo siguiente:

Para la pregunta de si los objetivos son claros se obtuvo una media de $M=3.40$, en cuanto a si los objetivos fueron congruentes con los contenidos $M=3.40$, los objetivos fueron adecuados para la consecución de los objetivos $M=3.40$, la bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos $M=2.80$, el tiempo destinado fue suficiente para revisarlos $M=2.80$, las estrategias de enseñanza se adaptaron a la modalidad de las unidades $M=3.20$, las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza $M=3.80$, los elementos que integran el programa fueron pertinentes $M=3.60$, existió relación entre ellos $M=3.40$. (Ver tabla 3.)

TABLA 3. *Pregunta: En el programa de la unidad....*

En el programa de la unidad....	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Media
1. Los objetivos fueron claros	0	0	3	2	3.40
2. Los objetivos fueron congruentes con los contenidos	0	0	3	2	3.40
3. Los objetivos fueron adecuados para la consecución de los objetivos	0	0	3	2	3.40
4. La bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos	0	3	0	2	2.80
5. El tiempo destinado fue suficiente para revisarlos	0	2	2	1	2.80
6. Las estrategias de enseñanza se adaptaron a la modalidad de las unidades	0	0	4	1	3.20
7. Las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza	0	0	1	4	3.80
8. los elementos que integran el programa fueron pertinentes	0	0	2	3	3.60
9. Existió relación entre ellos	0	1	1	3	3.40

Valoración del programa

Con relación a esta categoría se obtuvieron los siguientes resultados:

Considerando solo las medias, los docentes responden que el programa es actualizado $M=2.60$, es relevante $M=4$, memorístico $M=3.60$, complejo $M=2.40$, formativo $M=3.60$, significativo $M=3.60$ y articulado $M=3.20$. (Ver tabla 4).

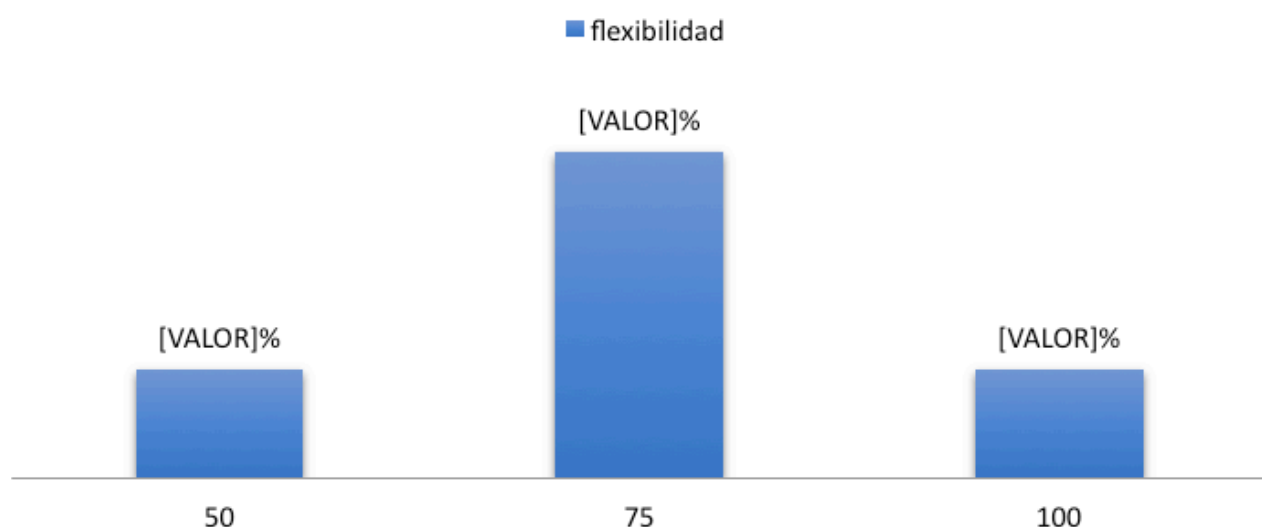
Flexibilidad del programa

Tres de los cinco docentes (60%), consideran que el programa es 75% flexible, uno (20%) que es 50% flexible, y otro (20%) que es 100% flexible. (Ver figura 7).

TABLA 4. *El programa es...*

El programa es.	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media
Actualizado	1	1	2	1	2.60
Relevante	0	0	2	3	3.60
Memorístico	0	2	2	1	2.80
Complejo	0	3	2	0	2.40
Formativo	0	0	2	3	3.60
Significativo	0	0	2	3	3.60
Articulado	0	1	2	2	3.20

FIGURA 7. Flexibilidad.



Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes

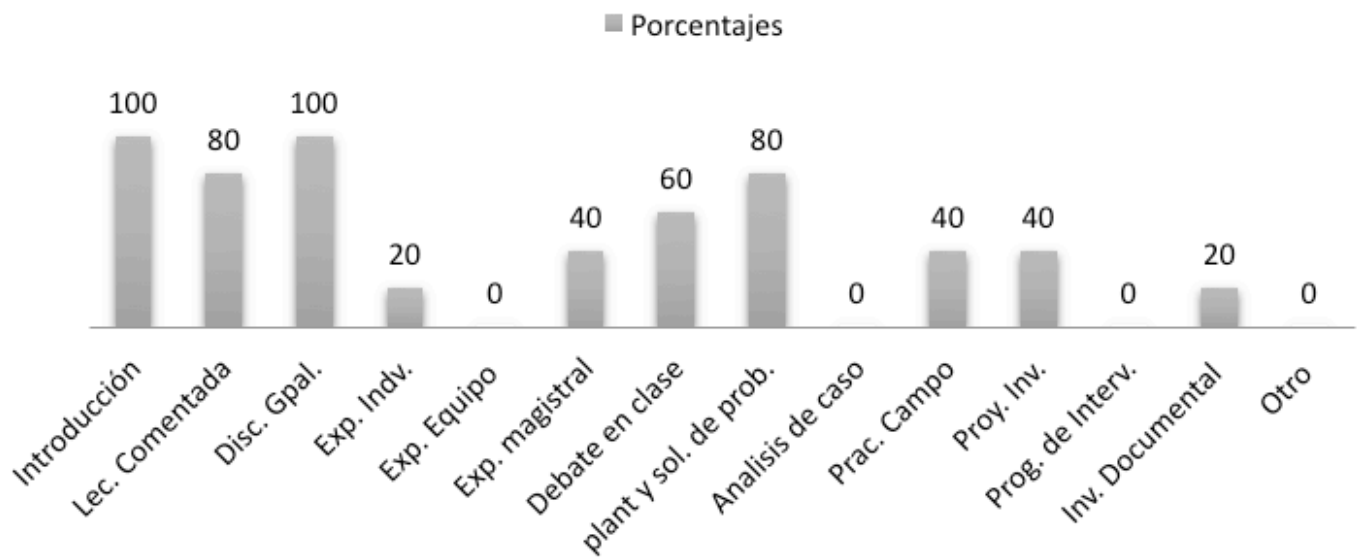
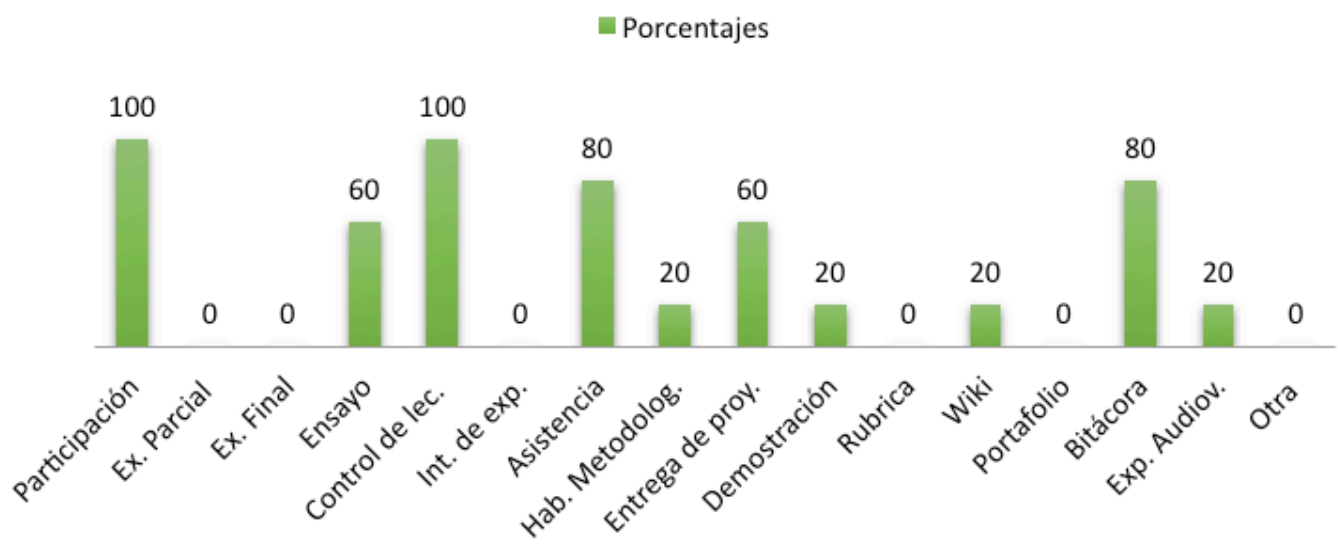
Las estrategias que obtuvieron más de un 60% de menciones por parte de los profesores fueron:

Introducción (100%), lectura comentada (80%), discusión grupal (100%), debate en clase (60%) planteamiento y solución de problemas (80%). (Ver figura 8)

Evaluación del aprendizaje

Las formas de evaluación más utilizada (menciones mayores a 60%) por los profesores para esta unidad de aprendizaje son:

Participación (100%), ensayo (60%), control de lectura (100%), asistencia (80%), entrega de proyecto (60%), y bitácora (80%). Ver figura 9.

FIGURA 8. Estrategias de enseñanza.**FIGURA 9.** Evaluación del aprendizaje.

Debido a la variedad de temas básicos en la psicología social, cabe mencionar que para tres de cinco profesores la bibliografía no siempre fue apropiada para cubrir los contenidos y los tiempos consideraron que no son suficientes para cubrirlos, por lo que es importante profundizar en estos temas con una muestra mayor o más representativa de los mismo; debido a que en las diferentes reuniones realizadas estos temas tienen respuestas diferentes para cada uno de los profesores.

El que algunos profesores consideren que una de las características de los programas es que sea memorístico, hace más referencia a los objetivos del tipo de aprendizaje que los profesores esperan conseguir relacionado con el tipo de conocimiento que desarrollan en sus docentes.

Lo que nos presenta esta muestra de profesores es que el programa y su implementación en esta modalidad es muy acorde a lo que se espera del plan de estudios y su apreciación es en la mayor parte positiva hacia el mismo.

LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL (MODALIDAD SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN)

Para esta unidad de aprendizaje 4 fueron los docentes que contestaron el instrumento, el 100% si ubica que la unidad de aprendizaje tiene una modalidad de seminario de investigación, en cuanto a la su percepción que el docente tiene con relación a las características del programa y su implementación, se encontró lo siguiente:

Para la pregunta de si los objetivos son claros se obtuvo una $M=4$, en cuanto a si los objetivos fueron congruentes con los contenidos $M=3.75$, los objetivos fueron adecuados para la consecución de los objetivos $M=4$, la bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos $M=3.75$, el tiempo destinado fue suficiente para revisarlos $M=2.50$, las estrategias de enseñanza se adaptaron a la modalidad de las unidades $M=3.50$, las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza $M=3.75$, los elementos que integran el programa fueron pertinentes $M=3.50$, existió relación entre ellos $M=3.50$. (Ver tabla 5).

Características del programa

Considerando solo las medias, los docentes responden que el programa es actualizado 3.25, es relevante 3.75, memorístico 1.50, complejo 3, formativo 4, significativo 4 y articulado 3.50, (ver tabla 6).

Flexibilidad del programa

Dos profesores (50%) consideran que el porcentaje de flexibilidad es del 50%, y los dos restantes (50%) solo el 75%. (Ver figura 10)

Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes

Las estrategias que obtuvieron más de un 50% de menciones por parte de los profesores fueron:

Introducción (75%), lectura comentada (50%), discusión grupal (75%), debate en clase (75%) planteamiento solución de problemas (100%), practica de campo (50%) y proyecto de intervención (50%) Ver figura 11

Evaluación del aprendizaje

Las formas de evaluación más utilizada (menciones mayores a 50%) por los profesores para esta unidad de aprendizaje son:

Participación (100%), ensayo (50%), control de lectura (100%), asistencia (50%), y entrega de proyecto (75%). Ver figura 12.

TABLA 5. *En el programa de la unidad...*

En el programa de la unidad...	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Media
1. Los objetivos fueron claros	0	0	0	4	4
2. Los objetivos fueron congruentes con los contenidos	0	0	1	3	3.75
3. Los objetivos fueron adecuados para la consecución de los objetivos	0	0	0	4	4
4. La bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos	0	0	1	3	3.75
5. El tiempo destinado fue suficiente para revisarlos	0	2	0	2	2.50
6. Las estrategias de enseñanza se adaptaron a la modalidad de las unidades	0	0	2	2	3.50
7. Las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza	0	0	1	3	3.75
8. Los elementos que integran el programa fueron pertinentes	0	0	2	2	3.50
9. Existió relación entre ellos	0	0	2	2	3.50

TABLA 6. *El programa es...*

El programa es..	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media
Actualizado	0	1	1	2	3.25
Relevante	0	0	1	3	3.75
Memorístico	2	2	0	0	1.50
Complejo	0	0	4	0	3.00
Formativo	0	0	0	4	4
Significativo	0	0	0	3	3.00
Articulado	0	0	2	2	3.50

FIGURA 10. Flexibilidad.

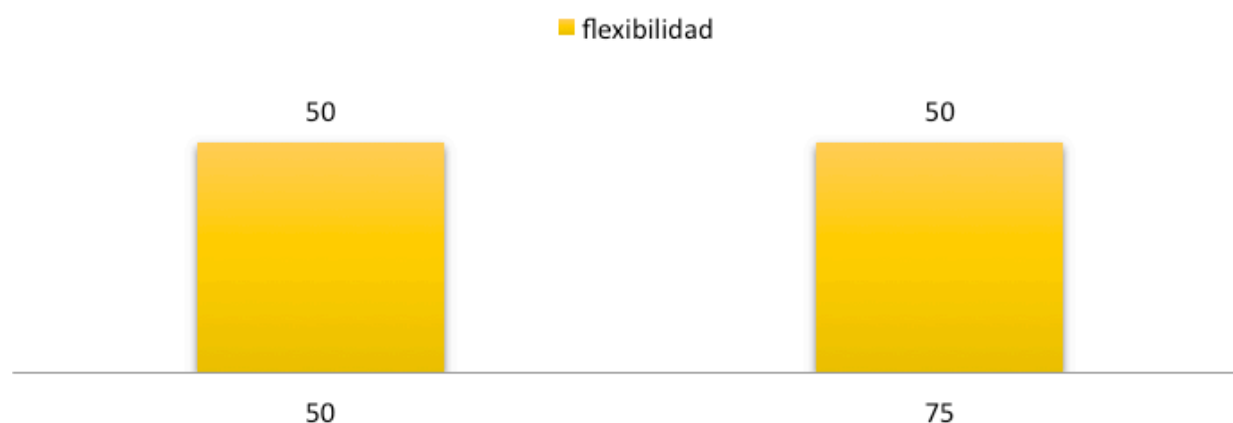


FIGURA 11. Estrategias de enseñanza.

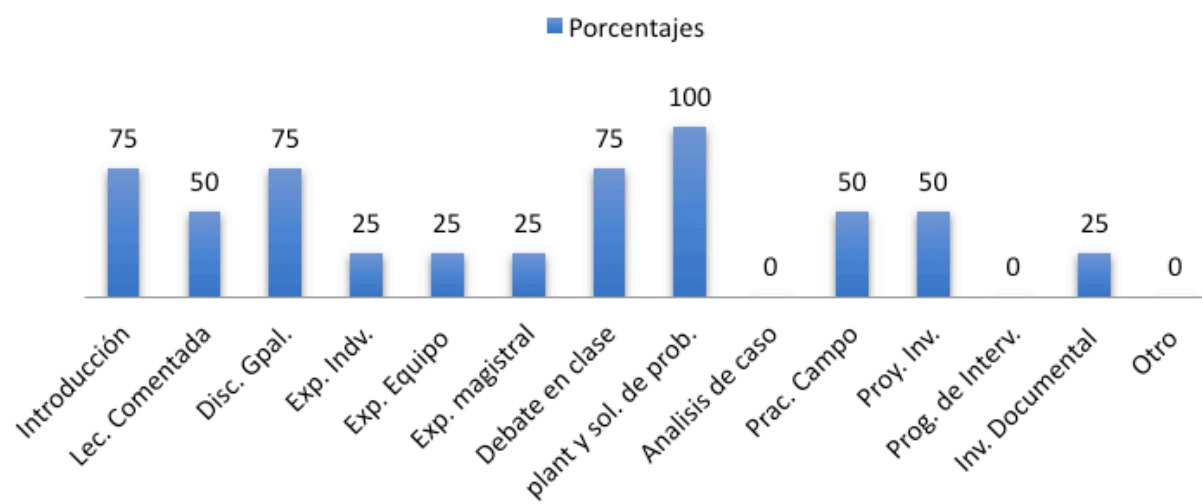
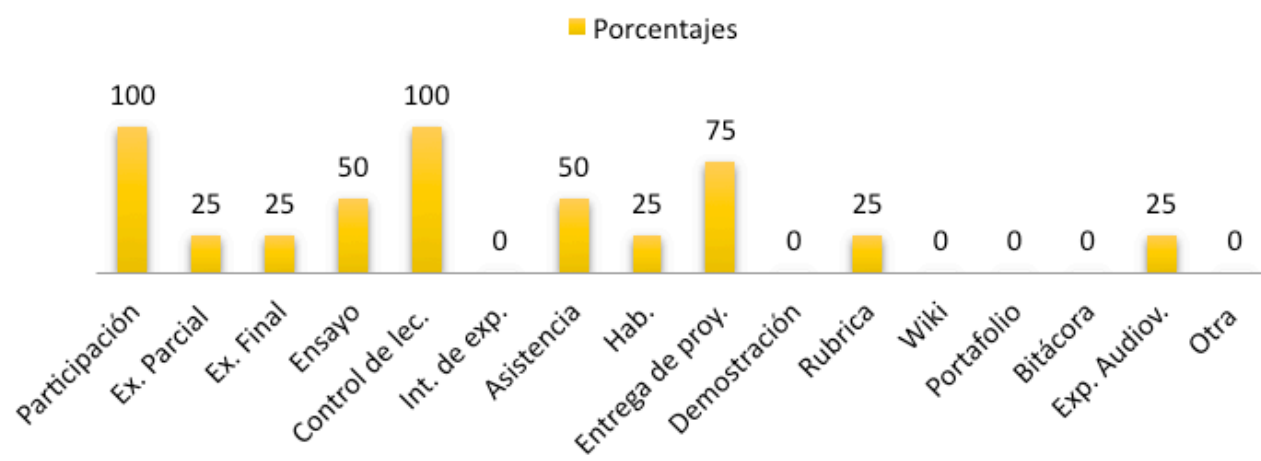


FIGURA 12. Evaluación del aprendizaje.



ESTUDIO DE LOS FENOMENOS Y/O PROBLEMÁTICAS SOCIALES (MODALIDAD PRÁCTICA SUPERVISADA)

Para esta unidad de aprendizaje 7 fueron los docentes que contestaron el instrumento, el 100% si ubica que la unidad de aprendizaje tiene una modalidad de práctica supervisada, en cuanto a la su percepción que el docente tiene con relación a las características del programa y su implementación, se encontró lo siguiente:

Para la pregunta de si los objetivos son claros se obtuvo una $M=3.71$, en cuanto a si los objetivos fueron con congruentes con los contenidos $M=3.71$, los objetivos fueron adecuados para la consecución de los objetivos $M=3.57$, la bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos $M=3.86$, el tiempo destinado fue suficiente para revisarlos $M=3.43$, las estrategias de enseñanza se adaptaron a la modalidad de las unidades $M=3.86$, las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza $M=3.86$, los elementos que integran el programa fueron pertinentes $M=4$, existió relación entre ellos $M=3.71$ (Ver tabla 7.)

TABLA 7. *En el programa de la unidad...*

En el programa de la unidad...	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Media
1. Los objetivos fueron claros	0	0	2	5	3.71
2. Los objetivos fueron congruentes con los contenidos	0	0	2	5	3.71
3. Los objetivos fueron adecuados para la consecución de los objetivos	0	0	3	4	3.57
4. La bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos	0	0	1	6	3.86
5. El tiempo destinado fue suficiente para revisarlos	0	0	4	3	3.43
6. Las estrategias de enseñanza se adaptaron a la modalidad de las unidades	0	0	1	6	3.86
7. Las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza	0	0	1	6	3.86
8. Los elementos que integran el programa fueron pertinentes	0	0	0	7	4.00
9. Existió relación entre ellos	0	0	2	5	3.71

Características del programa

Considerando solo las medias, los docentes responden que el programa es actualizado $M=3.14$, es relevante $M=3.71$, memorístico $M=1.86$, complejo $M=3.43$ formativo $M=3.71$, significativo $M=3.57$ y articulado $M=3.57$ (ver tabla 8)

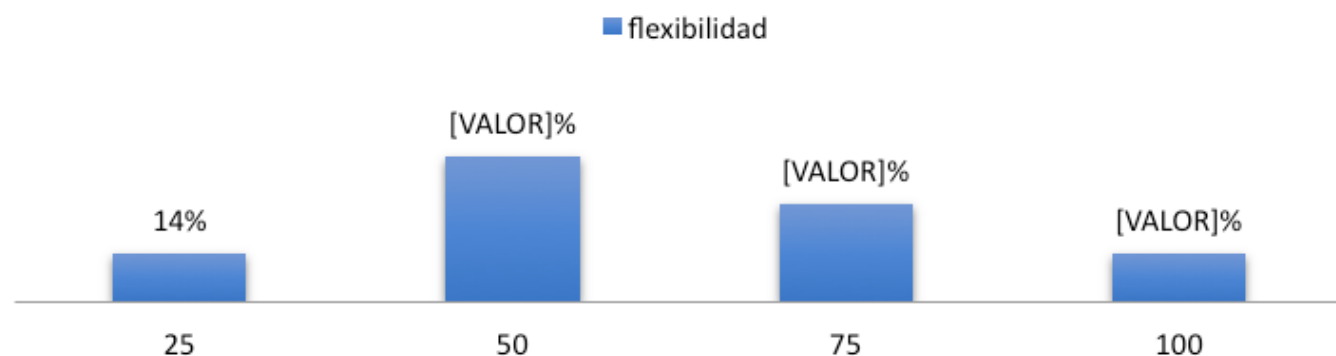
Flexibilidad del programa

Solo un profesor considera que el programa es flexible al 100%, dos profesores solo le dan un 75% de flexibilidad, 3 el 50% y uno solo 25% de flexibilidad. Ver figura 13.

TABLA 8. *El programa es...*

El programa es...	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media
Actualizado	0	1	4	2	3.14
Relevante	0	0	2	5	3.71
Memorístico	3	2	2	0	1.86
Complejo	0	0	4	3	3.43
Formativo	0	0	2	5	3.71
Significativo	0	0	2	4	3.57
Articulado	0	1	1	5	3.57

FIGURA 13. Flexibilidad.



Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes

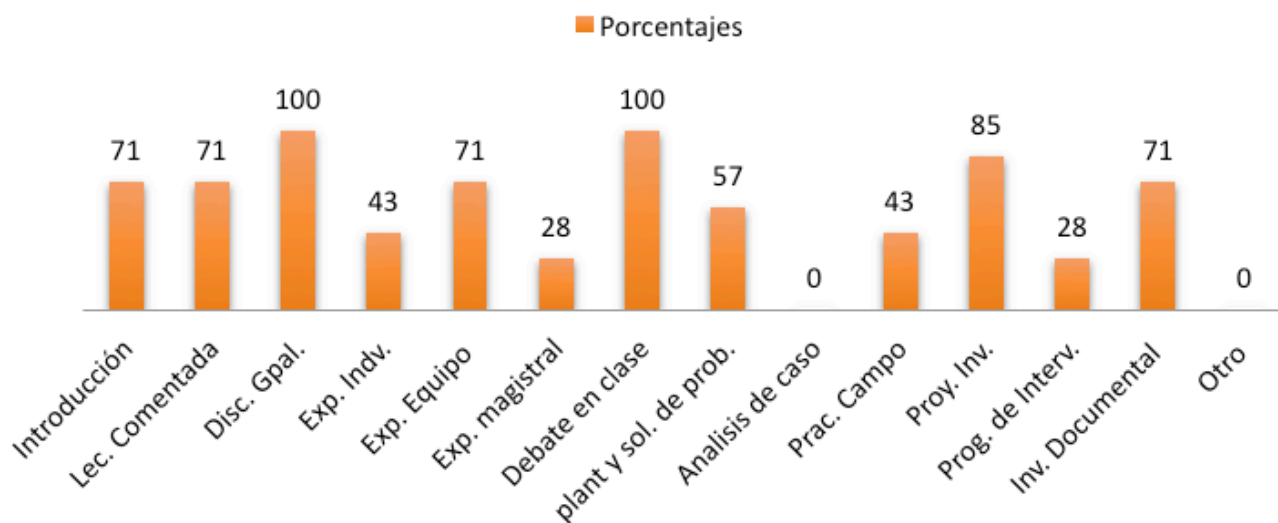
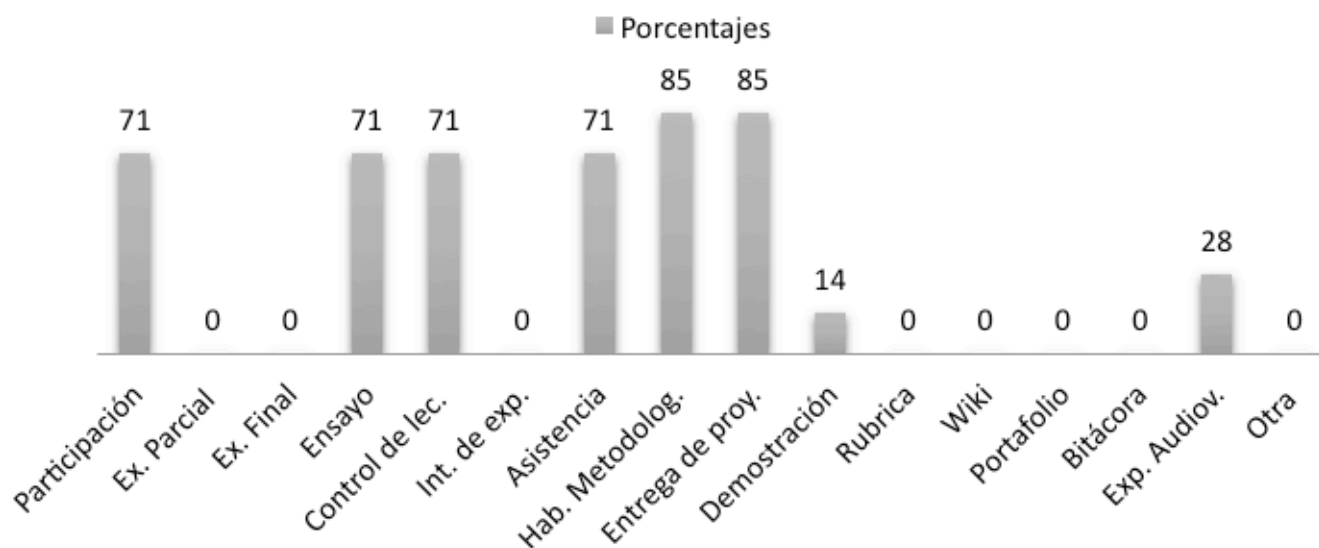
Las estrategias que obtuvieron más de un 50% de menciones por parte de los profesores fueron:

Introducción (71%), lectura comentada (71%), discusión grupal (100%), exposición por equipo (71%), debate en clase (100%) planteamiento solución de problemas (57%), proyecto de investigación (85%) e investigación documental (71%). Ver figura 14.

Evaluación del aprendizaje

Las formas de evaluación más utilizada (menciones mayores a 50%) por los profesores para esta unidad de aprendizaje son:

Participación (71%), ensayo (71%), control de lectura (71%), asistencia (71%), habilidad metodológica (85%) y entrega de proyecto (85%). ver figura 15.

FIGURA 14. Estrategias de enseñanza.**FIGURA 15.** Evaluación del aprendizaje.

CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y POLÍTICO DE MÉXICO (MODALIDAD CURSO)

Para esta unidad de aprendizaje 4 fueron los docentes que contestaron el instrumento, el 100% si ubica que la unidad de aprendizaje tiene una modalidad de curso, en cuanto a la percepción que el docente tiene con relación a las características del programa y su implementación, se encontró lo siguiente:

Para la pregunta de si los objetivos son claros se obtuvo una $M=3.25$, en cuanto a si los objetivos fueron con congruentes con los contenidos $M=3.25$, los objetivos fueron adecuados para la consecución de los objetivos $M=2.75$,

la bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos $M=2.75$, el tiempo destinado fue suficiente para revisarlos $M=3.50$, las estrategias de enseñanza se adaptaron a la modalidad de las unidades $M=3.25$, las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza $M=3.50$, los elementos que integran el programa fueron pertinentes $M=3.50$, existió relación entre ellos $M=3.25$. (Ver tabla 9.)

TABLA 9. *En el programa de la unidad...*

En el programa de la unidad...	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Media
1.Los objetivos fueron claros	0	1	1	2	3.25
2.Los objetivos fueron congruentes con los contenidos	0	1	1	2	3.25
3.Los objetivos fueron adecuados para la consecución de los objetivos	1	0	2	1	2.75
4. La bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos	0	2	1	1	2.75
5. El tiempo destinado fue suficiente para revisarlos	0	0	2	2	3.50
6. Las estrategias de enseñanza se adaptaron a la modalidad de las unidades	0	0	3	1	3.25
7.Las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza	0	0	2	2	3.50
8. los elementos que integran el programa fueron pertinentes	0	1	0	3	3.50
9. Existió relación entre ellos	0	1	1	2	3.25

Características del programa

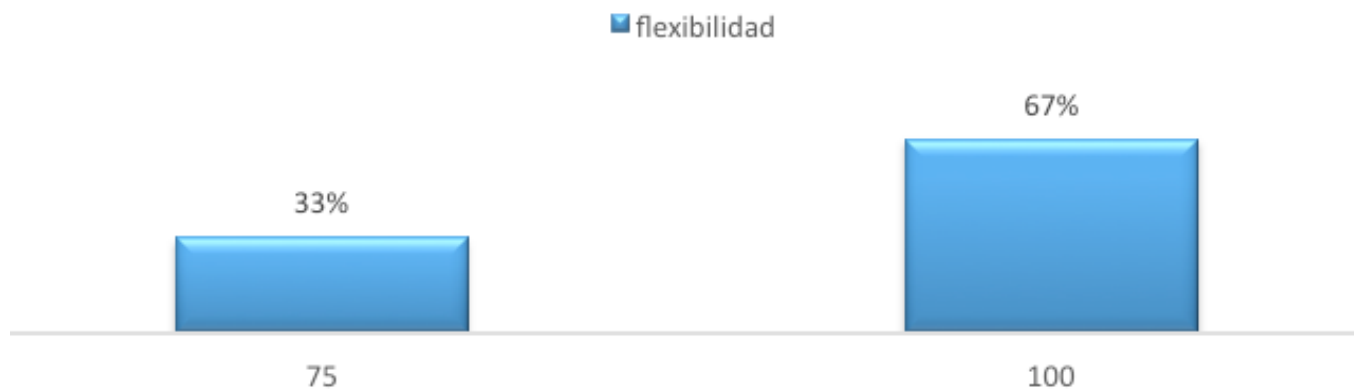
Considerando solo las medias, los docentes responden que el programa es actualizado $M=2.75$, es relevante $M=3.75$, memorístico $M=1.25$, complejo $M=2.50$, formativo $M=4$, significativo $M=4$ y articulado $M=3$. (Ver tabla 10)

TABLA 10. *Pregunta: el programa es...*

El programa es..	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media
Actualizado	1	0	2	1	2.75
Relevante	0	0	1	3	3.75
Memorístico	3	1	0	0	1.25
Complejo	0	2	2	0	2.50
Formativo	0	0	0	4	4.00
Significativo	0	0	0	4	4.00
Articulado	1	0	1	2	3.00

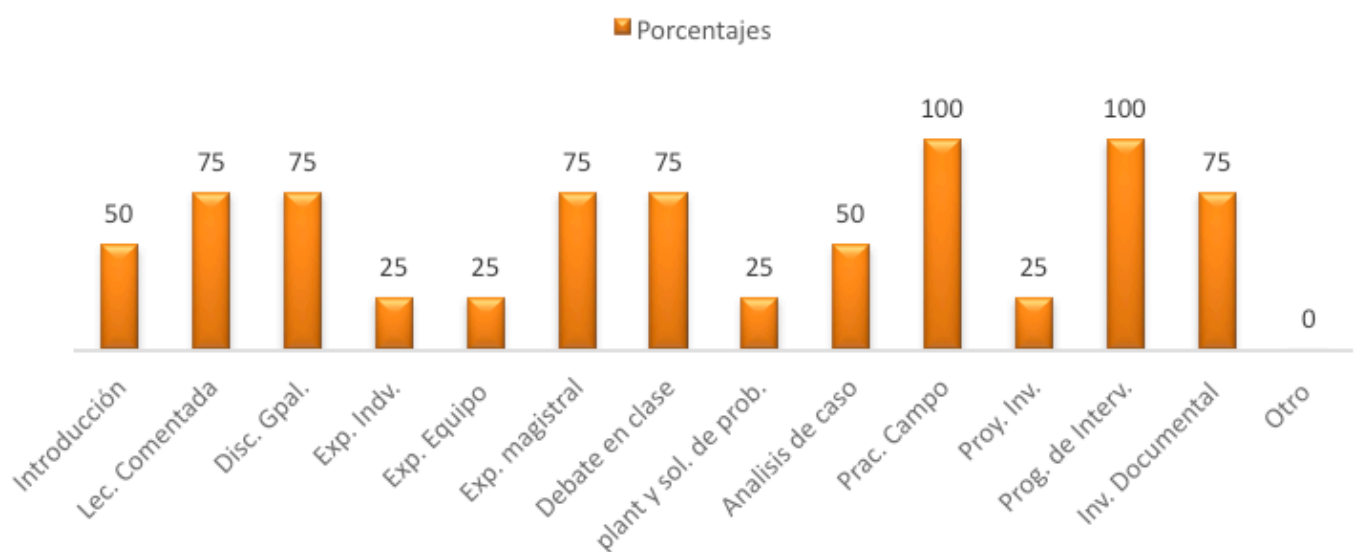
Flexibilidad del programa

Tres profesores (67%) consideran que el porcentaje de flexibilidad del programa es del 75%, y sólo uno (33%) considera que es 100% flexible. Ver figura 16.

FIGURA 16. Flexibilidad.**Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes**

Las estrategias que obtuvieron más de un 50% de menciones por parte de los profesores fueron:

Introducción (50%), lectura comentada (75%), discusión grupal (75%), exposición magistral (75%), debate en clase (75%), práctica de campo (100%), programa de intervención (100%) e investigación documental (75%). Ver figura 17.

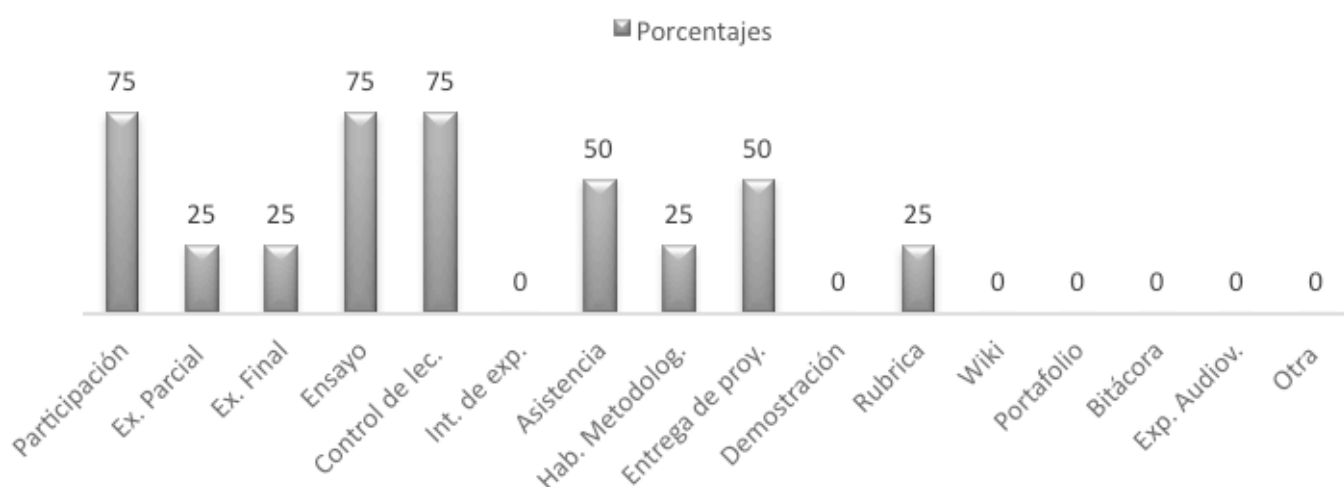
FIGURA 17. Estrategias de enseñanza.

Evaluación del aprendizaje

Las formas de evaluación más utilizada (menciones mayores a 50%) por los profesores para esta unidad de aprendizaje son:

Participación (75%), ensayo (75%), control de lectura (75%), asistencia (50%), y entrega de proyecto (50%). ver figura 18.

FIGURA 18. Evaluación del aprendizaje.



MASCULINIDAD, FEMINIDAD Y SALUD SEXUAL, PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PLANEACIÓN PROSPECTIVA (MODALIDAD CURSO TALLER)

Para esta unidad de aprendizaje 3 fueron los docentes que contestaron el instrumento (uno de cada unidad de aprendizaje), el 100% si ubica que las unidades de aprendizaje correspondientes a esta etapa de formación tienen una modalidad de curso-taller, en cuanto a la percepción que el docente tiene con relación a las características del programa y su implementación, se encontró lo siguiente:

Para la pregunta de si los objetivos son claros se obtuvo una $M=3.33$, en cuanto a si los objetivos fueron con congruentes con los contenidos $M=3.67$, los objetivos fueron adecuados para la consecución de los objetivos $M=3.33$, la bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos $M=3.33$, el tiempo destinado fue suficiente para revisarlos $M=3$, las estrategias de enseñanza se adaptaron a la modalidad de las unidades $M=3.67$, las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza $M=3.67$, los elementos que integran el programa fueron pertinentes $M=3.67$, existió relación entre ellos $M=3.33$ (Ver tabla 11.)

TABLA 11. *En el programa de la unidad...*

En el programa de la unidad...	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Media
1. Los objetivos fueron claros	0	0	2	1	3.33
2. Los objetivos fueron congruentes con los contenidos	0	0	1	2	3.67
3. Los objetivos fueron adecuados para la consecución de los objetivos	0	1	0	2	3.33
4. La bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos	0	1	0	2	3.33
5. El tiempo destinado fue suficiente para revisarlos	0	1	1	1	3.00
6. Las estrategias de enseñanza se adaptaron a la modalidad de las unidades	0	0	1	2	3.67
7. Las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza	0	0	1	2	3.67
8. los elementos que integran el programa fueron pertinentes	0	0	1	2	3.67
9. Existió relación entre ellos	0	0	2	1	3.33

Características del programa

Considerando solo las medias, los docentes responden que el programa es actualizado M=3.67, es relevante M=4, memorístico M=3.33, complejo M=2.33, formativo M=3.67, significativo M=4 y articulado M=3. (Ver tabla 12).

TABLA 12. *El programa es...*

El programa es...	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Media
Actualizado	0	0	1	2	3.67
Relevante	0	0	0	3	4.00
Memorístico	0	0	2	1	3.33
Complejo	1	0	2	0	2.33
Formativo	0	0	1	2	3.67
Significativo	0	0	0	3	4.00
Articulado	0	1	1	1	3.00

Flexibilidad del programa

En esta categoría un profesor considera que el programa es flexible en un 75% y tres que lo es en un 100%. Ver figura 19.

FIGURA 19. Flexibilidad.

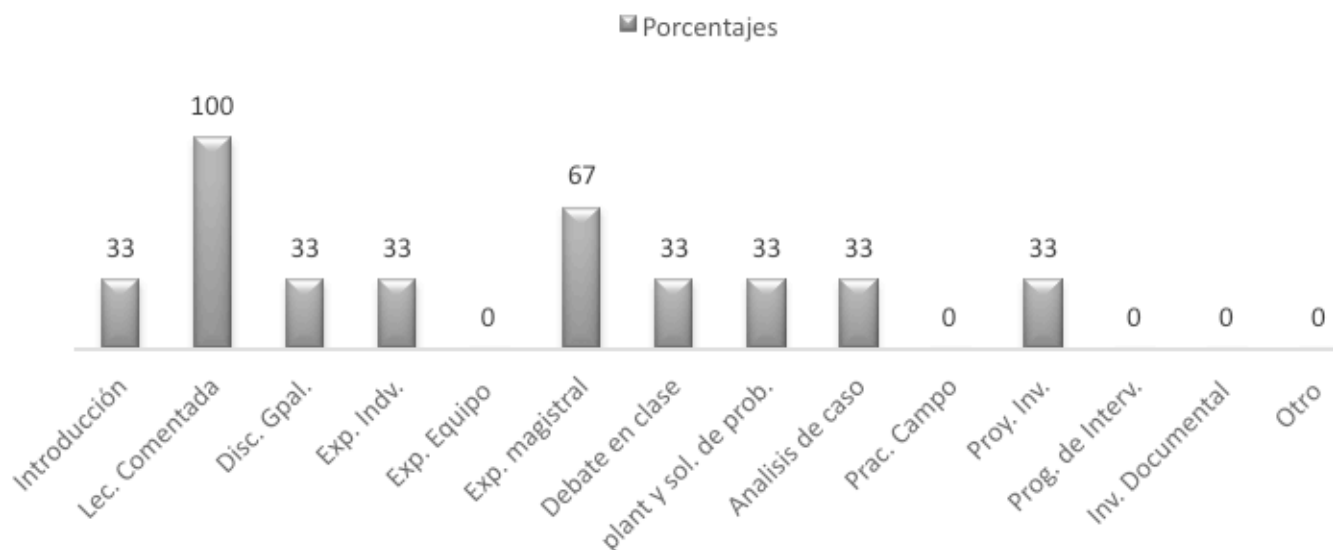


Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes

Las estrategias en las que más coinciden y que obtuvieron más de un 50% de menciones por parte de los profesores fueron:

Lectura comentada (100%) y exposición magistral (67%). Ver figura 20.

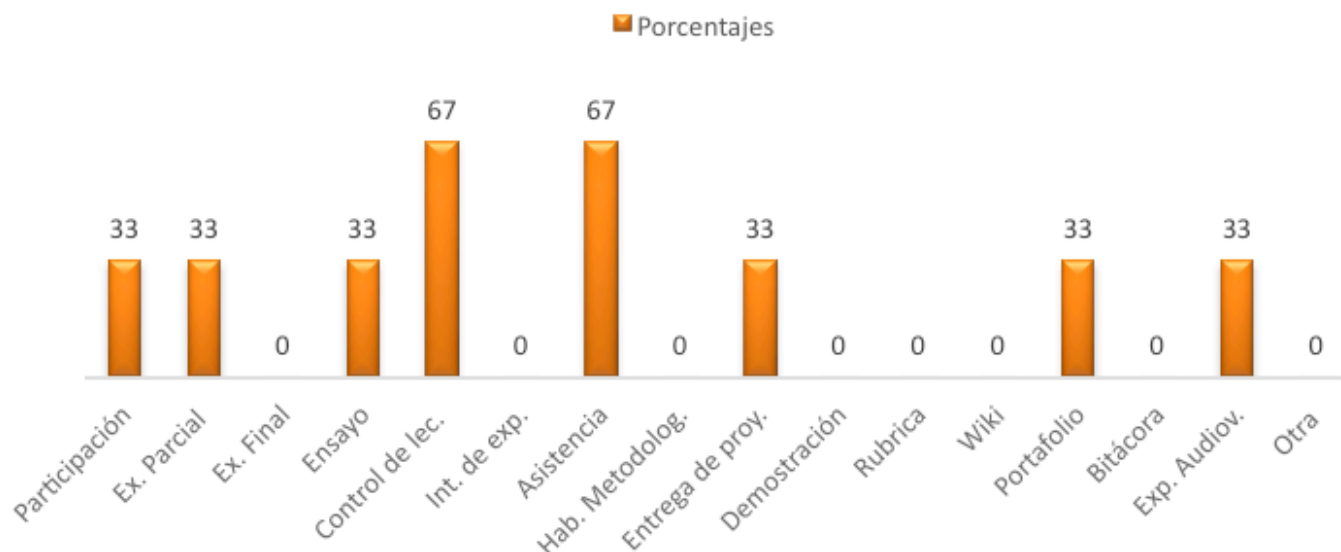
FIGURA 20. Estrategias de enseñanza.



Evaluación del aprendizaje

Las formas de evaluación en las que más coinciden los docentes (menciones mayores a 50%) para esta unidad de aprendizaje son:

Control de lectura (67%) y asistencia (67%). ver figura 21.

FIGURA 21. Evaluación del aprendizaje.

Conclusiones generales

Los maestros constituyen un sector privilegiado en la evaluación curricular y la enseñanza, por lo cual es saludable considerar por una parte que ellos sean los informantes claves en los procesos evaluativos y al mismo tiempo, desarrollen destrezas para elaborar sus propios registros de las situaciones por evaluar.

Dentro de las tareas que los docentes tienen que realizar es el operativizar de los programas académicos del plan de estudios a partir de su experiencia pedagógica y el dominio de sus conocimientos propios de las unidades de aprendizaje y a partir de ahí, diseñar sus programas guías. Bajo este contexto es el proceso del diseño e implantación de los programas lo que les permite ver el grado de éxito de las metas que se propusieron, metas que obedecen a objetivos, contenidos, tiempos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje acorde a las modalidades, misma que calificaron de forma positiva. Podría mencionarse que la valoración de los programas del plan de estudios del área es principalmente relevantes, significativos, formativos y flexible.

Se observa congruencia entre las diferentes modalidades de aprendizaje y las estrategias de enseñanza caracterizada por la lectura comentada, la discusión, el debate, planteamiento y solución de problemas. Así mismo la percepción que tienen los docentes con relación a las estrategias de evaluación del aprendizaje, está en sintonía.

Díaz-Barriga (2011), menciona que debido a necesidades cambiantes y avances disciplinarios continuos es necesario que el currículo no se considere como algo estático y que es necesario evaluar de manera continua los aspectos internos del mismo.

En términos generales los docentes tienen una evaluación muy positiva del plan de estudios. Con base en lo anterior podría decirse que el curriculum funciona adecuadamente. Sin embargo Levy (1982), planteaba que el currículo puede funcionar satisfactoriamente durante cierto tiempo y que posteriormente bajo determinadas condiciones puede volverse obsoleto y requerir modificaciones o reemplazo, de ahí la necesidad de plantear una evaluación continua.

Por otro lado debe considerarse la posibilidad de que los datos estén enmarcados en una deseabilidad social, lo que podría llevar a un juicio poco crítico; por lo que se sugiere que se realicen otras evaluaciones con técnicas diferentes para corroborar los resultados.

Por último no debemos de olvidar lo que Díaz- Barriga (2011), mencionó acerca de las necesidades cambiantes y avances disciplinarios continuos, ellos plantean la necesidad de que el currículo no se considere como algo estático por lo que es necesario evaluar de manera continua los aspectos internos del mismo para realizar los cambios requeridos.

Referencias

- Arnaz, J.A. (2010) *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Barron, T. M.C. (2009) Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*. vol XXXI, núm. 125. ISUE-UNAM.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades II* Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406>
- Díaz- Barriga, A.F., Lule, G. M.L., Pacheco, P. D., Saad, D.E. & Rojas-Drummond, S. (2011). Metodología de diseño curricular para educación superior. México: Trillas
- Levy, A. (1982). Manual de evaluación formativa del currículo. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Paris: UNESCO.
- Medina Rivilla, A; Domínguez Garrido, M C; Medina Domínguez, M; (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación Educativa*, 10() 19-41. Recuperado de <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=179420770002>
- Moreno, T. (julio-diciembre, 2012). La evaluación de Competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



Evaluación de las competencias docentes para la enseñanza en los profesores de psicología

DR. JOSÉ MANUEL GARCÍA CORTÉS
DRA. ANA TERESA ROJAS RAMÍREZ
DRA. MARÍA DEL SOCORRO CONTRERAS RAMÍREZ
LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México

La Enseñanza concebida como una práctica social que ocurre en las aulas, no depende únicamente de lo que desean los protagonistas; excede a su comprensión como producto de decisiones individuales, está en relación con la estructura organizativa y administrativa de la institución. Participa también, el flujo de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales, entreveradas por las formas de conciencia vigentes; por consiguiente es necesario que la enseñanza atienda a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total (Contreras, 1991)

Mientras que los procesos de enseñanza y aprendizaje, se pueden entender como un sistema de comunicación intencional producido en un marco institucional en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje. Las correlaciones empíricas que ocurran pueden explicarse como resultado del interés del profesor por modificar las habilidades del estudiante para que pueda cumplir con sus tareas de estudiante. Lo que interesa es el entramado de acciones y efectos recíprocos que se generan en dichas situaciones instructivas.

La comprensión de dichos procesos no se agota con el análisis y comprensión de los acontecimientos del aula, el currículum, los modos de organización, la legislación, la estructura administrativa y las formas de conciencia de los participantes; todos ellos se constituyen en los vehículos para entender las conexiones del aula con las estructuras sociales. El profesor tiene que comprender el funcionamiento de lo real y articular su visión crítica de esa realidad con sus pretensiones educativas, que a su vez se definen y reformulan en función de contextos específicos y de experiencias acumuladas, esto significa definir el trabajo del profesor como intelectual y no como técnico (Giroux, 1992).

Es evidente que el profesor constituye uno de los actores más importantes del proceso de aprendizaje, algunas consideraciones teóricas sugieren que su conocimiento de los contenidos debe ser amplio y persuasivo, tener capacidad para presentar de manera clara y organizada la materia de estudio y al comunicarse con los alumnos ser capaz de traducir su conocimiento a formas que implican madurez cognoscitiva y de experiencia en la materia que enseña. Ciertos rasgos de personalidad parecen tener importancia sobre todo lo que se refiere al grado de

¹ Investigación financiada para por Programa UNAM-DGAPA-PAPIME Proyecto PE301616.

compromiso para generar excitación intelectual y motivar a los alumnos para aprender, además de un amplio espectro de características personales que debieran ser compatibles con la eficiencia en la enseñanza (Ausbel, 2000)

Así el manejo de las variables de las que dependen los procesos de enseñanza y aprendizaje cobran vital importancia en su relación directa con lo humano, y al mismo tiempo y precisamente por ello los procesos son complejos, requieren de la reflexión de parte de los profesores, de revisar su práctica docente cotidiana para darle otro sentido y tomar decisiones acerca de la orientación y puesta en marcha de aquello que se considera adecuado para promover la formación integral de los estudiantes, para tomar decisiones cada vez más conscientes y que respondan a la realidad.

Ser docente en la actualidad implica una enorme responsabilidad, expresada en la adopción de roles no convencionales para la profesión y la preparación que ello significa, y una expresión estructurada en la relación con los estudiantes y sus expectativas respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje en general y del curso en particular (Audirac, 2011).

Las habilidades profesionales de un docente están referidas al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el funcionamiento de las tareas y los roles del maestro. Están relacionados con el *saber algo* y la capacidad de *transmitir lo que se sabe*. Son de orden cognitivo afectivo, conativo, y práctico; de orden técnico y didáctico en cuanto a la preparación de los contenidos, e igualmente de orden relacional, pedagógico y social dadas las interacciones que se dan en el salón de clase.

Al presente existe un propósito de involucrar activamente al estudiante durante el proceso de aprendizaje, de tal forma que se responsabilice y comprometa con lo que sucede en el salón de clase y fuera de él. Rugarcía (2001), identifica 3 objetivos que el profesor puede proponerse en la tarea de educar: aprender conocimientos, desarrollar habilidades y reforzar actitudes. La educación centrada en el aprendizaje da la posibilidad al profesor de intentar múltiples estrategias para lograr aprendizajes significativos y sólidos, para que los estudiantes puedan utilizarlos en el futuro durante el proceso escolar ó en su práctica profesional.

La finalidad de la intervención pedagógica es desarrollar en el estudiante la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí sólo y en una amplia gama de situaciones y circunstancias, es decir, Aprender a Aprender. La Formación Integral Docente incluye los planos conceptual, reflexivo y práctico para orientar la generación de un conocimiento didáctico integrador y la elaboración de propuestas para la acción viable y situacional del aula. Enseñar una estrategia implica ceder o transferir progresivamente al estudiante la responsabilidad del control que ejerce en ella en un primer momento de manera absoluta el profesor, para que se apropie de ella y pueda empezar a utilizarla de manera autónoma (Monereo, 2001)

Una importante responsabilidad del profesor es generar en el aula, espacios que aseguren la construcción del conocimiento por cada uno de los estudiantes a partir de sus cualidades e intereses; prepara actividades y los recursos didácticos necesarios, los motiva para trabajar más allá de la acreditación de la materia y los evalúa de manera adecuada; emplea diversos medios para alcanzar las metas del aprendizaje: exposición de temas, investigación bibliográfica, trabajo colaborativo, estudios de caso, solución de problemas, etc.

Las competencias del profesorado universitario

Las Competencias profesionales se refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes que son propios de una profesión en particular. Las competencias profesionales de un profesor están referidas al conjunto de

conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el funcionamiento de las tareas y los roles a desempeñar por un maestro. Están relacionados con el *saber algo* y la capacidad de *transmitir lo que se sabe*. Son de orden cognitivo afectivo, conativo, y práctico; de orden técnico y didáctico en cuanto a la preparación de los contenidos, e igualmente de orden relacional, pedagógico y social dadas las interacciones que se dan en el salón de clase.

Es conveniente que todos los profesores tengan presente la posibilidad de aportar mecanismos que permitan a los estudiantes el desarrollo de competencias básicas y para la vida pues será a partir de ellas que las nuevas generaciones de profesionistas contarán con herramientas para incorporarse a un mundo laboral que se prevé cada vez más incierto y cambiante.

Las Competencias de asignatura hacen referencia al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que se desarrollan a partir de estudiar y trabajar en una unidad de aprendizaje de forma específica.

Rugarcía (2001), identifica 3 objetivos que el profesor puede proponerse en la tarea de educar: aprender conocimientos, desarrollar habilidades y reforzar actitudes. La educación centrada en el aprendizaje da la posibilidad al profesor de intentar múltiples estrategias para lograr aprendizajes significativos y sólidos, para que los estudiantes puedan utilizarlos en el futuro durante el proceso escolar ó en su práctica profesional.

La incorporación de las competencias en los programas de estudios, subyace en un afán por desplazar el aprendizaje enciclopedista y memorístico producto de programas de estudio tradicionalistas, rígidos y ajenos de la realidad social para sustituirlos por concepciones éticas y sociales fundamentadas en el conocimiento de las necesidades de la población y que promueven avances tanto en la educación como en la sociedad.

Las competencias profesionales están relacionadas con una tarea o actividad determinada. Son consecuencia de la experiencia y constituyen saberes articulados que una persona pone en marcha automáticamente. Son esenciales para evaluar y mejorar programas de formación profesional y desarrollar un sistema reconocido en la práctica profesional del psicólogo. La sociedad de la información y del conocimiento, exige una educación universitaria dirigida tanto a la formación en conocimientos específicos de una disciplina, como en las competencias necesarias para aprender dichos conocimientos de manera autónoma, las capacidades no se construyen al margen de contenidos específicos de un dominio de conocimiento sino ligadas a ellos (Mateos, 2008).

Bajo estas condiciones y con el panorama planteado por la educación moderna, los docentes desempeñarán una función decisiva en la definición, planeación e instrumentación de los programas de estudios. Los nuevos métodos implicarán nuevos materiales didácticos, asociados a nuevas formas de exposición y evaluación, que pondrán a prueba no sólo la memoria, sino también facultades de comprensión y la aptitud para desarrollar actividades prácticas y creativas (Altet, 2012).

El profesor actual tendrá a su cargo una función compleja dentro de la vida social, no será repetidor de programas que otros hacen y en ocasiones no comprende, sino que propiciará el desarrollo de competencias con su ejemplo: enseñará a hacer, haciendo; a pensar, pensando; a discutir, discutiendo; a amar, amando. De tal forma que pueda convertir la enseñanza en un arte. Muchos son los enseñantes y pocos los maestros de verdad, si partimos de que toda persona nace con talentos, lo importante para los estudiantes y el profesor será descubrirlos para fortalecerlos con actividades, dinámicas y experiencias que se desarrollen tanto en el salón de clases como fuera de él.

Es objetivo de este trabajo supone abordar las competencias asociadas a la función docente y los mecanismos mediante los cuales éstas son evaluadas. El concepto de competencia como un constructo molar sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad. Obviamente, cada actividad suele exigir la presencia de un número variado de competencias que pueden posteriormente ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global (Zabalza, 2009).

Son múltiples las taxonomías existentes pero, de entre todas ellas, nos centraremos en las aportadas por Perrenoud (2004), quien propone como nuevas competencias docentes las siguientes: organización y dinamización de situaciones de aprendizaje, gestión de los progresos en el aprendizaje, empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, implicar a los estudiantes en su aprendizaje y esfuerzo, trabajo en equipo y formación de los estudiantes en el trabajo en grupo, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y gestión de su propia formación continua.

Se trata de poner en práctica una formación que integre el espectro profesional y el ámbito cultural y social, contemplando en su puesta en marcha una serie de dimensiones que Rué (2004) sentencia como dominio de conocimientos propios de su ámbito formativo, desarrollo del conocimiento científico, habilidades de resolución de problemas, capacidad de trabajo en grupo, orientación ética del trabajo profesional y formación continua.

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra de 101 profesores de Psicología, hombres y mujeres académicos de la FES Zaragoza UNAM. 12 profesores pertenecientes al área de Etapa de Formación Básica, 18 de Psicología Educativa, 19 de Psicología Clínica, 31 de Psicología Social y 21 del área de Psicología del Trabajo y las Organizaciones. La edad de los participantes sus edades oscilan entre los 31 y 69 años, siendo la media de 50 años. Con relación a los años de experiencia como docentes se aprecia un rango de diferencia amplio siendo la persona con mayor tiempo en la docencia con 41 años y quien tiene menos 2 años.

Instrumento

Se utilizó el cuestionario de Competencias Docentes para la Enseñanza de la Psicología de Contreras et al. (2016) que tiene por objetivo evaluar diferentes estrategias que los profesores utilizan durante el desarrollo de sus unidades de aprendizaje. El instrumento consta de 40 reactivos tipo Likert que van de 1 = nunca a 4 = siempre, divididos en cuatro categorías: 1) Preparación de la Clase, 2) Desarrollo de Clase, 3) Motivación y 4) Desarrollo de Habilidades Cognitivas.

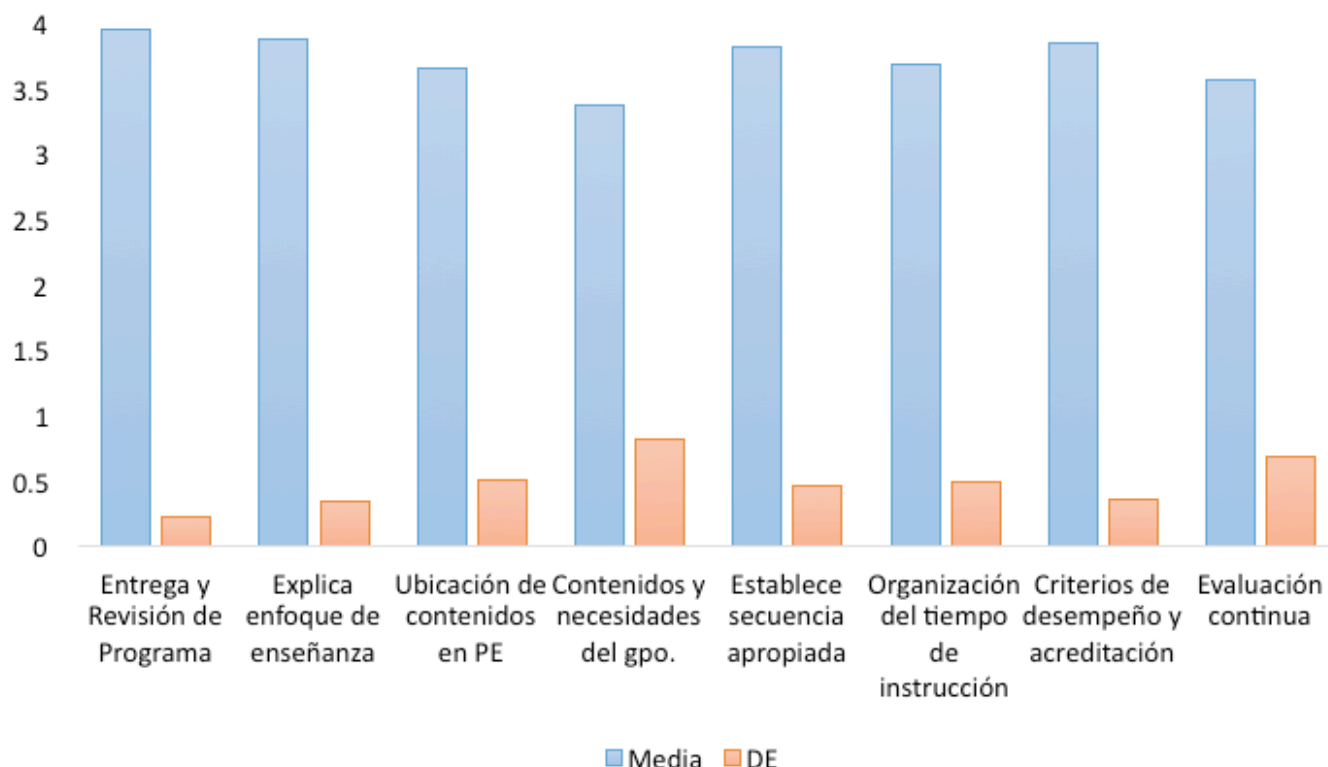
Procedimiento

Se localizó a los profesores a través de sus coordinaciones de área (Etapa de Formación Básica, Psicología Educativa, Psicología Clínica y de la Salud, y Psicología del Trabajo y las Organizaciones). Se les hizo la invitación para participar en el estudio, entregando el consentimiento informado. Los instrumentos fueron aplicados de manera individual. Y de acuerdo con la unidad de aprendizaje impartida. Finalmente la información fue capturada en el programa SPSS para su análisis estadístico.

Resultados

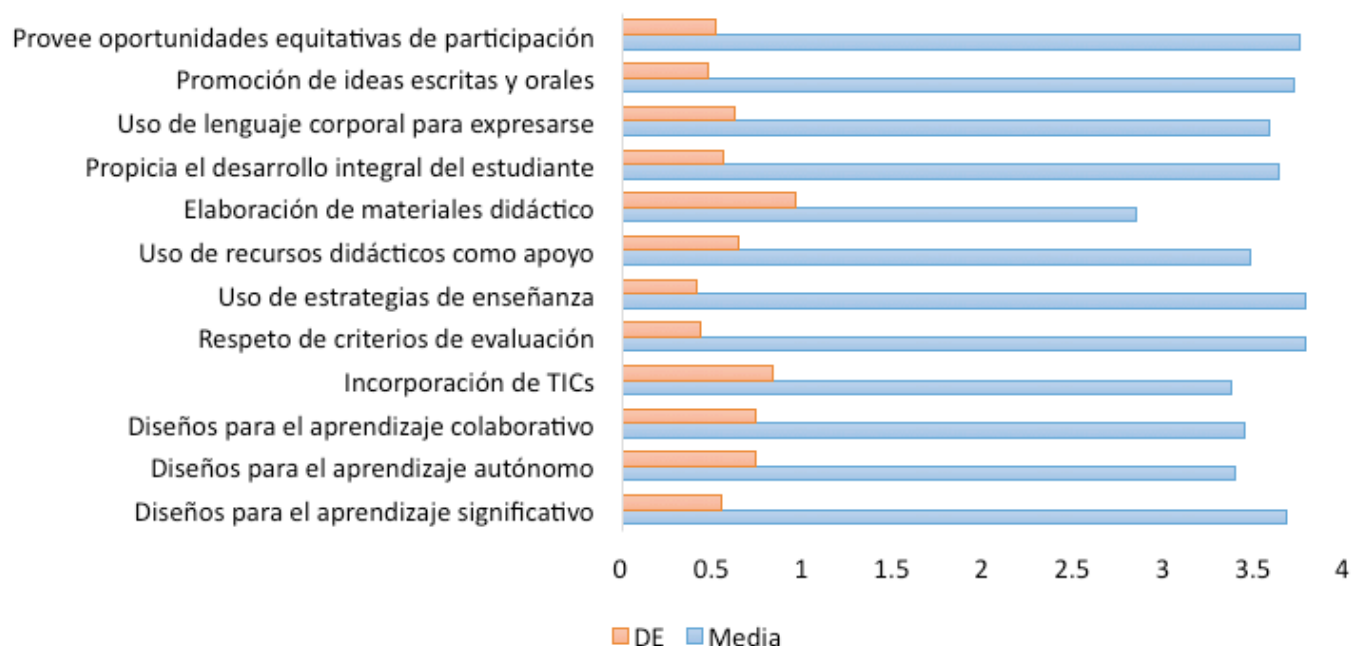
De acuerdo al análisis descriptivo de los datos, se puede observar en la figura 1 que las competencias empleadas para la preparación de la clase por parte de los profesores, obtuvieron puntuaciones superiores a 3, lo que las sitúa en una frecuencia de uso que va de “casi siempre a siempre”. Es de destacar que la Entrega y Revisión del Programa de la unidad de aprendizaje es la competencia más empleada por los profesores, con un promedio de $M=3.95$; mientras que la habilidad para adaptar los contenidos del programa a las necesidades particulares del grupo, la menos reportada con un promedio de $M=3.95$.

FIGURA 1. Competencias empleadas para la Preparación de la Clase.



La figura 2 muestra los resultados en lo que respecta al uso de competencias para el desarrollo de la clase, el uso de diversas estrategias de enseñanza para cada contenido del programa ($M=3.79$), el respeto a los criterios de evaluación planteados al inicio del semestre ($M=3.78$), el proveer oportunidades equitativas a los alumnos para la participación en clase ($M=3.75$) y la promoción de ideas escritas y orales para la comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje ($M=3.72$) fueron las competencias con mejores puntuaciones. En general la mayoría de las competencias obtuvieron puntuaciones superiores a 3, situándolas en el rango de “casi siempre a siempre” a excepción de la elaboración de materiales didácticos para la unidad de aprendizaje, la cual obtuvo un promedio de $M=2.85$.

FIGURA 2. Competencias para el Desarrollo de la Clase.



En la figura 3 se muestra la información relacionada con las competencias que utilizan los profesores para motivar a sus alumnos en el aula. Elogiar las respuestas positivas ($M=3.76$), Realimentar las respuestas de los estudiantes ($M=3.8$) y el Hacer notar la confianza que se tiene en los estudiantes ($M=3.84$) son las competencias que obtuvieron valores de media más altos. En contraste, el Planificar actividades donde se pueda propiciar el apoyo entre compañeros para las tareas en el aula ($M=3.13$) fue la competencia menos reportada. De igual manera que en el punto anterior, todas las competencias en el área de Motivación puntuaron arriba del 3, con lo que se sitúan en un rango que va de “casi siempre-siempre”.

Finalmente, la figura 4 muestra las puntuaciones correspondientes a las competencias ligadas al Desarrollo de Habilidades Cognitivas. Tanto la Estimulación para la resolución de problemas aplicados a la vida cotidiana ($M=3.73$), el Fomento de la comprensión a través de ejemplos ($M=3.73$) y la Promoción de nuevos aprendizajes fuera de lo estipulado en el programa ($M=3.85$) fueron las competencias que puntuaron en esta categoría. El desarrollo de habilidades para la codificación de textos ($M=3.33$) y el fomento para el desarrollo de habilidades de síntesis y comunicación ($M=3.39$) obtuvieron las menores valoraciones por parte de los profesores.

Diferencias en competencias docentes por área de Conocimiento

Con el fin de determinar la existencia de diferencias significativas en las competencias docentes de acuerdo al área de instrucción que imparten los profesores (Etapa de Formación Básica, Psicología Educativa, Psicología Clínica y de la Salud, Psicología Social y Psicología del Trabajo las Organizaciones), se realizó un ANOVA de un factor. En la figura 5 se pueden apreciar los valores de las medias de las cuatro categorías de competencias que se evaluaron por cada una de las áreas a las que pertenecía cada profesor.

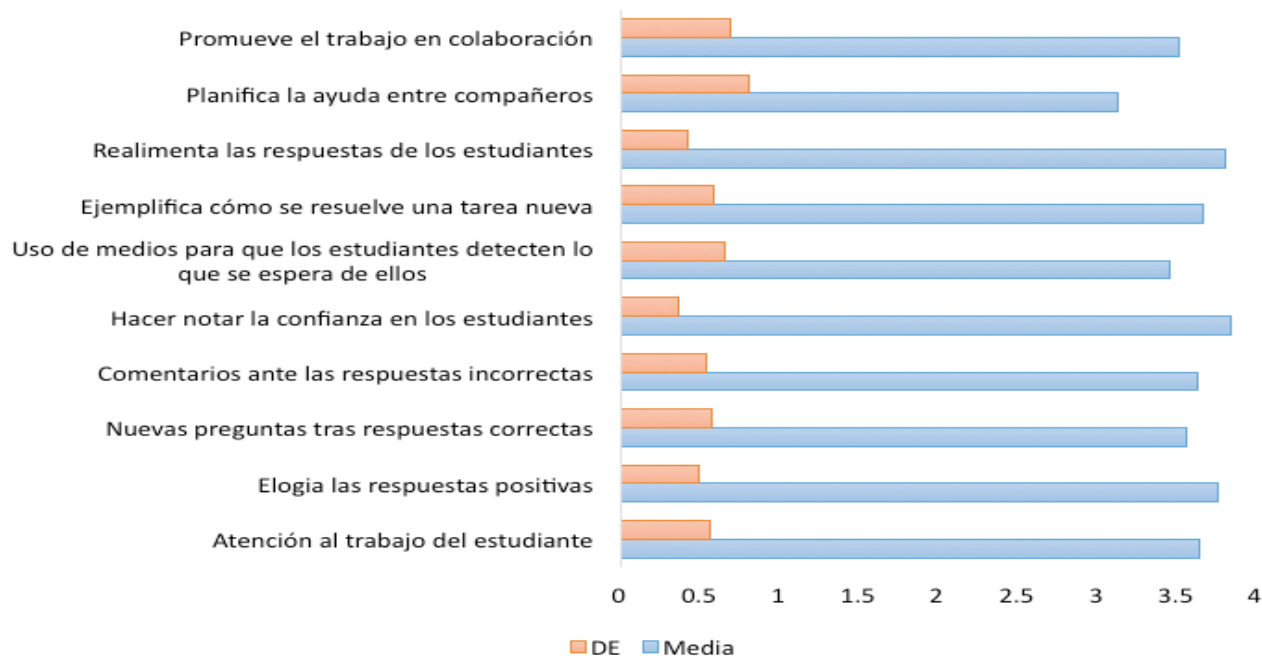
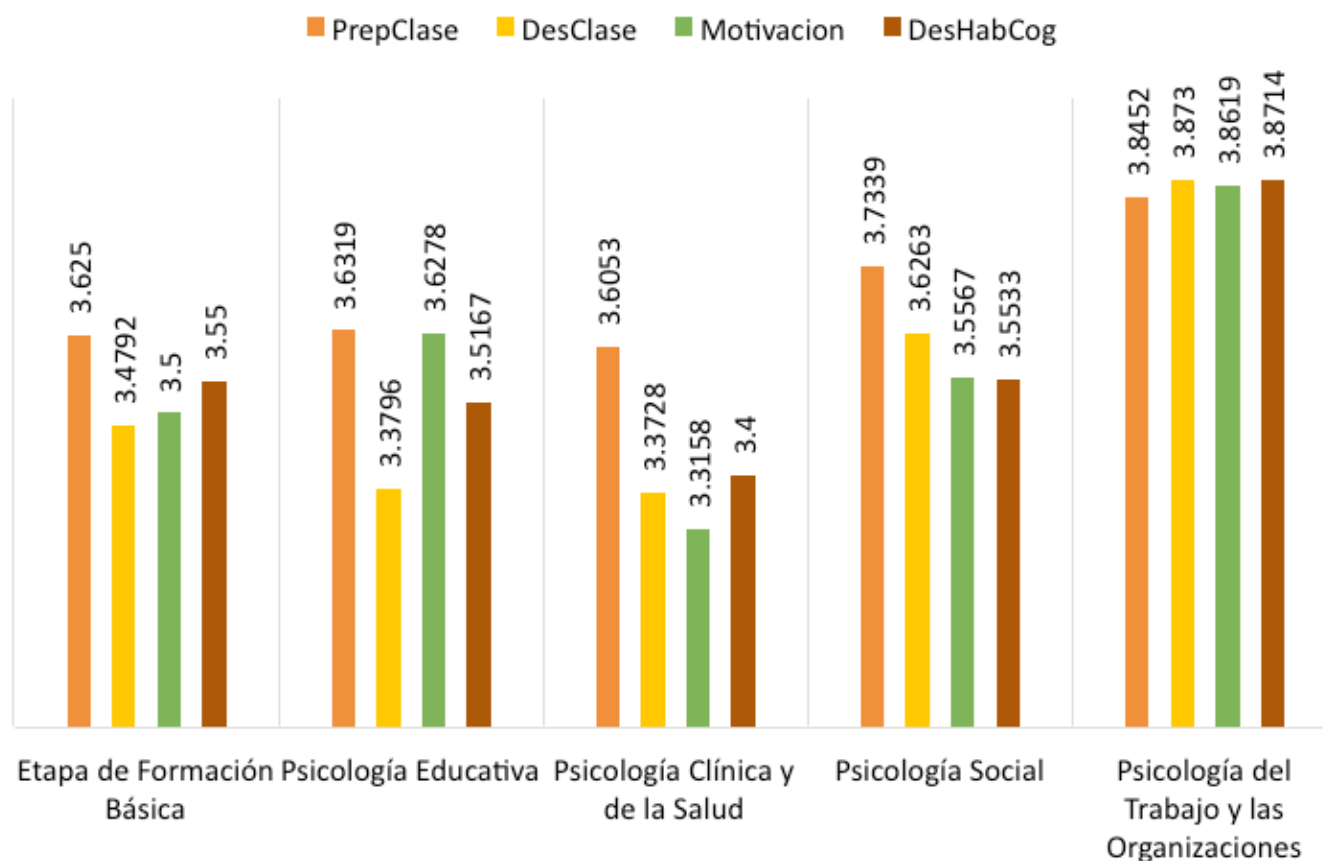
FIGURA 3. Competencias para fomentar la Motivación.**FIGURA 4.** Competencias para el Desarrollo de Habilidades Cognitivas.

FIGURA 5. Diferencias en competencias docentes por área.



Los resultados del análisis de varianza simple muestran las siguientes diferencias estadísticamente significativas: Para las competencias relacionadas con la preparación de la clase, las diferencias se encuentran entre los profesores del área de Psicología del Trabajo y las Organizaciones ($M=3.84$) y Psicología Clínica y de la Salud ($M=3.6$), en las competencias utilizadas para el desarrollo de la clase, las diferencias se encuentran entre Psicología del Trabajo y las Organizaciones ($M=3.87$) con Psicología Educativa ($M=3.37$) y Psicología Clínica y de la Salud ($M=3.37$), en lo que respecta a las competencias para el fomento de la motivación del alumno, las diferencias se localizan en Psicología del Trabajo y las Organizaciones ($M=3.86$) con la Etapa de Formación Básica ($M=3.5$), Psicología Social ($M=3.55$) y Psicología Clínica y de la Salud ($M=3.31$), además de diferencias entre Psicología Educativa ($M=3.62$) y Psicología Clínica y de la Salud ($M=3.31$). Por último, las diferencias encontradas en las competencias para el desarrollo de habilidades cognitivas se dieron entre el área de Psicología del Trabajo y las Organizaciones ($M=3.87$) con Psicología Educativa ($M=3.55$), Psicología Social ($M=3.51$) y Psicología Clínica y de la Salud ($M=3.4$). Los valores de la prueba de Fisher, grados de libertad intra y entre grupos, así como los valores de significancia para las pruebas Post Hoc se muestran en la tabla X.

TABLA X. Resultados de ANOVA simple sobre la percepción de competencias de profesores por áreas.

	F	gl1	gl2	p	Post Hoc	p
Preparación de la Clase	3.159	4	96	.017	<i>CyS vs TyO</i>	.027
Desarrollo de la Clase	4.167	4	96	.004	<i>Edu. vs TyO</i>	.010
					<i>CyS vs TyO</i>	.008
Motivación	8.558	4	95	.000	<i>EFB vs TyO</i>	.011
					<i>Edu. vs CyS</i>	.019
					<i>CyS vs TyO</i>	.000
					<i>Soc. vs TyO</i>	.005
Desarrollo de Habilidades Cognitivas	5.207	4	95	.001	<i>Edu. vs TyO</i>	.016
					<i>CyS vs TyO</i>	.000
					<i>Soc. vs TyO</i>	.015

Nota: EFB = Etapa de Formación Básica; Edu. = Psicología Educativa; CyS = Psicología Clínica y de la Salud; Soc. = Psicología Social; TyO = Psicología del Trabajo y las Organizaciones.

Conclusiones

Hoy en día las escuelas de Psicología reciben una gran cantidad de estudiantes de nuevo ingreso dispuestos a aprender de esta ciencia, lo que significa a mediano plazo un número importante de egresados listos para abordar el campo de trabajo en cualquiera de sus áreas, necesitando forzosamente del dominio de sus conocimientos, de la mejor calidad en habilidades y competencias, de tal modo que pueda enfrentarse a la problemática y a las necesidades de las comunidades en donde se establezcan. Se señala que en el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas para el aprendizaje, están implicados aspectos psicológicos, psicosociales y académicos.

Los programas de estudios integran los contenidos curriculares de la profesión y el perfil cultural de una sociedad, deberán presentarse y organizarse de manera que los estudiantes encuentren en él un sentido y un valor funcional para aprenderlo y aplicarlo. El papel del profesor durante el proceso de enseñanza y aprendizaje ha evolucionado para responder a los desafíos que la transformación de los sistemas educativos han planteado, el ejercicio de la profesión docente requiere poseer un conjunto de habilidades de orden cognitivo, afectivo, conativo, y práctico. Es decir, maximizar la probabilidad de adquirir los conocimientos deseados, al mismo tiempo que fomentar la inventiva, la investigación y la individualidad. Enfatizar la motivación como disposición para alcanzar las metas y objetivos propuestos.

En la escuela hay que enseñar los comportamientos específicos involucrados en las distintas formas de conocer y hacer. Aprender estos comportamientos significa mostrarlos y ejercitarlos en la misma escuela. La enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso de ejercicio compartido de saber hacer y decir por parte del profesor y el estudiante. El profesor debe dominar las formas de hacer y decir que el estudiante va a aprender. El profesor debe enseñar lo que antes ha aprendido.

La educación es un proceso continuo y permanente, la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje consiste en la constatación que el estudiante puede realizar los mismos desempeños que ha ejercitado el profesor.

El gran desafío para la educación está en trascender el establecimiento de objetivos instruccionales, y el concebir a la enseñanza como un proceso de transmisión de información y conocimientos; hay que identificar el comportamiento inteligente en cada uno de los campos de actividad humana a través de criterios, logros y desempeños que definen el ser competente en cada uno de ellos y diseñar una amplia diversidad de ámbitos educativos más allá del salón de clase, para asegurar su funcionalidad en los escenarios sociales en los que su ejercicio será requerido.

El profesor actual tendrá a su cargo una función compleja dentro de la vida social, no será repetidor de programas que otros hacen y en ocasiones no comprende, sino que propiciará el desarrollo de competencias con su ejemplo: enseñará a hacer, haciendo; a pensar, pensando; a discutir, discutiendo; a amar, amando. De tal forma que pueda convertir la enseñanza en un arte. Muchos son los enseñantes y pocos los maestros de verdad, si partimos de que toda persona nace con talentos, lo importante para los estudiantes y el profesor será descubrirlos para fortalecerlos con actividades, dinámicas y experiencias que se desarrollen tanto en el salón de clases como fuera de él.

Un aspecto importante que hay que enfatizar es la planeación, de tal forma que los profesores se involucren de manera integral, no únicamente en el establecimiento de objetivos, sino en la selección de estrategias para la enseñanza y las formas apropiadas para evaluar los aprendizajes, diseñando experiencias a través de las cuales se puedan expresar y ejercitar actitudes y valores ad hoc. El desafío consiste en fortalecer la integración, aplicación e investigación con la enseñanza, de tal manera que los docentes se transformen en profesionales de la enseñanza, alcanzando así las metas establecidas en la educación.

Referencias

- Audirac, C. (2011). *Sistematización de la práctica docente*. México: Trillas.
- Contreras, J D. (1991). Enseñanza, Currículum y Profesorado. Madrid. Akal. Capítulo I. La Didáctica y los procesos de Enseñanza-aprendizaje.
- Mateos, M. (2006). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 257-274.
- Lozoya, M. E. (2012). ¿Cómo implementar y evaluar las competencias genéricas? México: Limusa.
- Monereo (2001) La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. En Revista Aula de Innovación. No. 100. marzo México. UAB.
- Paquay, L.; Altlet, M.; Charlier, & E. Perrenoud, P. (2012). La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias. México. Fondo de Cultura Económica.
- Zabalza, A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

CONCLUSIONES FINALES

Mientras los programas cumplen una función Cognoscitiva, el enfoque Constructivista sostiene la idea de que el individuo se construye día a día en todos sus aspectos de comportamiento: cognitivos, sociales y afectivos como resultado de la interacción de dichos factores, a través de sus experiencias y su propio conocimiento (Carretero, 2009). El modelo de pedagogía cognitiva establece que la meta es que cada individuo acceda progresiva y sucesivamente a la etapa superior de su desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. Para ello el profesor debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten al educando el acceso a dichas estructuras cognoscitivas. La experiencia vital del estudiante es muy importante dentro de este enfoque, pero ella tiene una finalidad, contribuir al desarrollo intelectual, abrirse a experiencias superiores que contribuyan al reforzamiento y desarrollo de su capacidad de pensar y de reflexionar. Por tanto se hace necesario evaluar el conocimiento alcanzado por los estudiantes en interrelación con todo el trabajo que han desplegado para lograrlo (Castañeda, 1998).

La instrumentación de los programas de estudio ó programas académicos contribuyen así al desarrollo cognoscitivo, al favorecer el Desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y profesores. Su proceso de elaboración se constituye en una acción cuyos resultados se concretizan en el aula y que a su vez posibilita que:

Los estudiantes se conviertan en responsables de su propio aprendizaje, desarrollando las habilidades de buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información (contenidos), asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. Asuman un papel participativo y colaborativo en su proceso formativo a través de actividades que les permitan exponer e intercambiar ideas, aportaciones, opiniones y experiencias con sus compañeros, convirtiendo así la vida del aula en un foro de reflexión y contraste crítico de pareceres y opiniones. Se pongan en contacto con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él, a través de actividades como trabajar en proyectos, estudiar casos y proponer soluciones a problemas.

A Los profesores les permiten Planear y diseñar las experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos, así como definir los espacios y recursos adecuados para su logro. Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje y conducir permanentemente el curso hacia los objetivos propuestos.

El proceso de reforma curricular no sólo se constituye en un proceso que pretende el cambio de modelo académico, sino también el cambio en las formas sustantivas de la docencia como lo es el paso de un esquema instructivo centrado en el profesor, hacia uno de aprendizaje centrado en el alumno. En dicho sentido, los programas de estudio que han de elaborarse como resultado del diseño y/o rediseño de los programas académicos que las comisiones de cada Facultad y Unidad han venido trabajando, deben de contemplar una serie de valores, actitudes y habilidades que permitan el logro de un nuevo perfil profesional en el marco de una nueva organización del trabajo académico (Carnoy, 1974).

Los programas de estudio actualmente han de contemplar y desarrollar aquellos valores y actitudes que se han venido planteando en los diferentes documentos que vienen orientando el proceso de reforma curricular, tales como:

- ❖ Honestidad.
- ❖ Responsabilidad.
- ❖ Conciencia clara de las necesidades de la región y del país.
- ❖ Visión del entorno internacional.
- ❖ Compromiso de actuar como agente de cambio.
- ❖ Respeto por la naturaleza.

Del mismo modo los programas de estudio, han de contemplar algunas habilidades que también se han venido sustentando a lo largo del trabajo de reforma curricular, tales como:

- ❖ Aprendizaje por cuenta propia.
- ❖ Capacidad de análisis y síntesis.
- ❖ Pensamiento crítico.
- ❖ Creatividad e Innovación.
- ❖ Identificación y resolución de problemas.

De acuerdo a Carnoy (1974), los programas de estudio deben de mantener la incorporación de valores, actitudes y habilidades que han de posibilitar en el estudiante el desarrollo de la capacidad de desempeñarse y aprender colaborativamente a través de:

- ❖ Trabajo en equipo.
- ❖ Capacidad para tomar decisiones.
- ❖ Desarrollo de la capacidad emprendedora.
- ❖ Desarrollo del liderazgo.

La esencia del currículo incluye dos entidades separadas aunque interrelacionadas: en primer lugar, el registro escrito del consenso grupal acerca de los métodos, materiales, alcances y desarrollo del proceso educativo; y en segundo lugar, las subjetividades del maestro y del alumno, aparecen como la suma de experiencias y orientaciones de la acción que cada uno ha interpretado para sí como resultado de su vida interactiva y su aprendizaje conjunto en la escuela (Shane & Mc Swain, 1958).

Con la evaluación realizada por los profesores al currículum de la carrera de Psicología, se puede observar que algunos de los puntos propuestos por las Teorías educativas actuales en cuanto a la función cognoscitiva que deben cumplir los programas de estudios se llevan a cabo; sin embargo una revisión permanente de ellos no sólo para la actualización sino para la incorporación de elementos fundamentales en su estructura es imprescindible y sobre todo para que el desarrollo de los mismos en el aula, se logre en las mejores condiciones con el apoyo del profesorado.

REFERENCIAS

- Carnoy, M. (1974). *Educación, Imperialismo Cultural*. New York: David McKay.
- Carretero (2009). *Constructivismo y Educación*. (3ª. Edición corregida) .Buenos Aires: Paidós.
- Castañeda, S. (1998) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*. Colección Problemas educativos de México. México. Miguel Ángel Porrúa.
- Shane H. G. & Mc Swain (1958). *Evaluación y el Curriculum Elemental*. New York, Holt. Rev. Ed.

ANEXO I



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA



EVALUACIÓN DE UNIDADES DE APRENDIZAJE IMPARTIDAS POR LOS DOCENTES¹

Profesor este cuestionario tiene como propósito obtener información de las Unidades de Aprendizaje que integran la **Etapas de Formación Básica, Profesional o Complementaria** del Plan de Estudios de Psicología, con la finalidad de realizar las actualizaciones pertinentes o de proponer las modificaciones al mismo. Le agradeceremos conteste los enunciados que a continuación se enlistan, su punto de vista será de gran valía para el mejoramiento de los programas.

AGRADECEMOS DE ANTEMANO SU COLABORACIÓN

DATOS GENERALES

Sexo:	Hombre	1	Mujer	2
-------	--------	---	-------	---

Edad	
------	--

Estado Civil	Soltero	Casado	Unión libre	Separado	Divorciado	Viudo	Otro
--------------	---------	--------	-------------	----------	------------	-------	------

Etapas de Formación	
Área	
Semestre:	
Unidades de Aprendizaje que imparte:	

Experiencia Docente:	Años
----------------------	------

¹ Instrumento elaborado por la Dra. María del Socorro Contreras Ramírez para el Proyecto PE301616 financiado por Programa UNAM-DGAPA-PAPIME.

INSTRUCCIONES

Lea con detenimiento cada enunciado y marque con una X la opción que mejor describa sus respuestas.

Nombre de la Unidad de Aprendizaje que imparte y está evaluando:

Modalidad: Taller () Laboratorio () Curso () Seminario ()
 Seminario de investigación () Práctica supervisada ()

En el programa de la Unidad:

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Los objetivos fueron claros.				
2. Los objetivos fueron congruentes con los contenidos.				
3. Los contenidos fueron adecuados para la consecución de los objetivos.				
4. La bibliografía indicada fue apropiada para cubrir los contenidos.				
5. El tiempo destinado fue suficiente para revisarlos.				
6. Las estrategias de enseñanza se adaptaron con la modalidad de las unidades.				
7. Las estrategias de evaluación tuvieron correspondencia con las modalidades de enseñanza				
8. Los elementos que integran el programa fueron pertinentes				
9. Existió relación entre ellos.				

En una escala de 1 a 4 puntos, marque con una X la opción que mejor describa las características el programa de la Unidad de Aprendizaje siendo 1 la menor y 4 la más alta calificación.

El programa es:	1	2	3	4
10. Actualizado				
11. Relevante				
12. Memorístico				
13. Complejo				
14. Formativo				
15. Significativo				
16. Articulado				

17. Si tiene sugerencias o propuestas con relación a la Unidad de Aprendizaje, por favor indíquelas:

18. Indique en qué porcentaje considera que el Programa de la Unidad es flexible.

25%	50%	75%	100%
------------	------------	------------	-------------

Indique con una “X” las Estrategias de **Enseñanza** que empleó para esta Unidad de Aprendizaje:

19. Introducción.		26. Planteamiento y solución de problemas.	
20. Lectura comentada.		27. Análisis de caso.	
21. Discusión grupal.		28. Práctica de campo.	
22. Exposición individual.		29. Realización de proyecto de investigación	
23. Exposición por equipo.		30. Realización de un programa de intervención.	
24. Exposición magistral		31. Investigación documental.	
25. Debate en clase.		32. Otro.	

Señale con una “X” las Estrategias de **Evaluación del Aprendizaje** que empleó en esta unidad:

33. Participación.		41. Entrega de proyecto.	
34. Examen parcial.		42. Demostración.	
35. Examen final.		43. Rubrica.	
36. Ensayo.		44. Wiki.	
37. Control de lectura.		45. Portafolio.	
38. Integración de expediente.		46. Bitácora.	
39. Asistencia.		47. Exposición audiovisual.	
40. Habilidad metodológica		48. Otra.	

49. Si tiene sugerencias o propuestas, por favor indíquelas

50. Enliste los principales **recursos materiales** convenientes para la impartición de los programas en la **Etapas de Formación**, indique **las dificultades** que ha encontrado para desarrollarlos:

RECURSOS MATERIALES	DIFICULTADES

iii GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!

RESEÑAS CURRICULARES DE LOS AUTORES

Editora

DRA. MARÍA DEL SOCORRO CONTRERAS RAMÍREZ

Doctorada en Educación. Profesora Titular C de Tiempo Completo de la Etapa de Formación Básica en la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza 1973-2018; Docente en el Diplomado de Formación Pedagógica. Programa de inducción a la Formación Docente FES Zaragoza; Dirección de Tesis. Sinodal en exámenes profesionales. Decana del Colegio Académico Carrera de Psicología. Coordinadora del Laboratorio de Procesos Cognitivos. Línea La Educación Universitaria: Problemas, Retos y Perspectivas. Investiga acerca del Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Formación Docente. Evaluación Educativa. Ha presentado ponencias a nivel Internacional y Nacional. E-mail: socorrocontreras@yahoo.com.mx

Coautores

DRA. GABRIELA CAROLINA VALENCIA CHÁVEZ

Doctorante en Psicología por el programa único de posgrado de Maestría y Maestría en Psicología. Facultad de Psicología. UNAM. Jefa de Carrera y Miembro del Comité Académico de Psicología. Profesora de Asignatura A Definitivo de la Etapa de Formación Básica de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Especialidad en Medicina Conductual. Dirección de Tesis. Sinodal en exámenes profesionales. Investiga sobre La expresión emocional desde la perspectiva observacional; Habilidades teórico metodológicas: Anticipación a la Investigación y Elaboración de proyectos desde la perspectiva ecológica. Ha presentado ponencias a nivel Internacional y Nacional. E-mail: psicologiajefatura2017@gmail.com

LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ

Licenciatura en Psicología FES Zaragoza UNAM. Secretario Técnico. Profesor de Carrera Asociado C de Tiempo Completo en el área de Psicología Clínica de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Líneas de investigación sobre Perfil estudiantil de los Psicólogos de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Rendimiento Académico y Reprobación. Dirección de tesis, Sinodal en exámenes profesionales. Ha presentado ponencias a nivel Internacional y Nacional. E-mail: eduacr56@gmail.com

MTRA. JULIETA BECERRA CASTELLANOS

Licenciatura en Psicología UNAM. Maestría en Salud en el Trabajo en la UAM. Doctorante en Desarrollo Humano. Coordinadora Etapa de Formación Básica. Profesor de Carrera Asociado C de Tiempo Completo Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Ha participado en Proyectos de Investigación sobre el Desarrollo Integral de los Laboratorios de la FES Zaragoza; Vinculación de las Competencias Laborales y la Formación de Egresados de Psicología de la FES Zaragoza; Dirección de Tesis. Sinodal en exámenes profesionales. Tutora de Servicio Social. Ha presentado ponencias a nivel Internacional y Nacional. E-mail: etapaformacionbasica@gmail.com

MTRA. ALEJANDRA LUNA GARCÍA

Licenciatura en Psicología FES Zaragoza. Maestría Psicología Social UNAM. Coordinadora del área de Psicología Social. Profesor De Asignatura “A” Definitivo en la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Dirección de Tesis. Sinodal en exámenes profesionales. Investiga acerca de Modelos de Comunicación y Recursos de Información. Ha presentado ponencias a nivel Internacional y Nacional. E-mail: Alelu67@gmail.com

DR. JOSÉ MANUEL GARCÍA CORTÉS

Doctorado en Psicología de la UNAM. Licenciado en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Asignatura de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza en las áreas de Psicología clínica y de la Salud, Psicología Educativa y Etapa Básica. Segundo lugar en el concurso nacional de Tesis en Psicología por el CNEIP 2010. Ponente en diversos congresos Nacionales con las temáticas: Formación profesional del psicólogo; Resiliencia: factores de riesgo y protección; y Adicciones. E-mail: Galois_9@hotmail.com

DRA. ANA TERESA ROJAS RAMÍREZ

Doctora en Psicología egresada de Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Mención Honorífica. Profesora interina de asignatura “A” desde 2010. Reconocimiento por haber obtenido el 2do. Lugar en el Concurso Nacional de Tesis CNEIP 2010. Dirección de Tesis. Sinodal en exámenes profesionales. Su línea de investigación es sobre competencias profesionales, reprobación, rendimiento académico, evaluación, alimentación, alexitimia, estilo de vida, obesidad y funcionamiento familiar. Ha presentado ponencias a nivel Internacional y Nacional. E-mail: Anate21y2k@yahoo.com.mx

LIC. ALAN ALEXIS MERCADO RUÍZ

Doctorante en Psicología por el programa único de posgrado de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM. Licenciado en psicología FES Zaragoza, Profesor de Asignatura de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza en el área de Psicología Educativa y Etapa Básica. E-mail: Alanalexis2000@yahoo.com.mx

MTRO. RIGOBERTO FERNÁNDEZ LIMA

Licenciado en psicología FES Zaragoza. Maestría en Psicología Escolar por parte de la Facultad de Psicología de la UNAM, profesor de la FES Zaragoza en el área de psicología educativa, desde el año 2007, fue facilitador del Departamento de Capacitación y Desarrollo Personal y Asesor Técnico Pedagógico de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, Director de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva número 58, de la Secretaría de Educación Pública y es conferencista nacional e internacional con temas relacionados al ámbito educativo y al desarrollo personal y profesional de docentes, directores, supresores de educación básica, media superior y superior. E-mail: aldaro99@hotmail.com

GLORIA MARINA MORENO BAENA

Maestra en Antropología Física con Mención Honorífica por la ENAH-INAH y Maestra en Excelencia Educativa por la Universidad La Salle, Licenciada en Psicología por la FES Zaragoza-UNAM. Desde 1986, profesora en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza, del Área Educativa, asesora en educación a distancia desde 2009. Ha participado desde 1998 en diferentes proyectos de investigación INFOCAB, PAPIME, PAPIIT-DGAPA-UNAM y FONDOS MIXTOS-CONACYT. Es co-autora de artículos publicados a nivel nacional e internacional en revistas indizadas de psicología y antropología, y presentado ponencias en diversos foros, congresos y coloquios. Ha desempeñado cargos académico-administrativos en la UNAM. E-mail: gloria.moreno.umam.@gmail.com

DR. MARCO ANTONIO CARDOSO GÓMEZ

Doctor en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia-INAH; maestro en Enseñanza Superior por la Universidad La Salle y licenciado en Psicología por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza. Profesor de Carrera, Tiempo Completo, Titular definitivo en la FES Zaragoza UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT. Sus líneas de investigación han sido: Aspectos culturales y psicológicos de la diabetes, Medicina tradicional y diabetes, Atención multidisciplinaria a personas con diabetes. Responsable de varios proyectos de investigación financiados: PAPIME y PAPIIT por la UNAM y FONDOS MIXTOS por CONACYT. Es autor de múltiples artículos publicados a nivel nacional e internacional en revistas indizadas de psicología, medicina, antropología y enfermería. Coautor y autor de diversos capítulos de libros. E-mail: mcardoso@unam.mx

MTRO. PEDRO VARGAS ÁVALOS

Licenciado en Psicología por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza. Maestro en Filosofía de la Ciencia. Profesor Asociado “C” Tiempo completo en la FES Zaragoza. Coordinador del área de Psicología Clínica y de la salud. E-mail: systacad@unam.mx

Currículum en Psicología Evidencia desde la Práctica Docente

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez

Editora

Entendemos a la docencia como una actividad compleja y multifactorial que el profesor desarrolla en las aulas, también involucra el quehacer de los estudiantes. Promover un proceso de evaluación de la práctica docente tiene entre sus finalidades generar un trabajo de reflexión en los profesores sobre su actuar docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde una perspectiva funcionalista de la enseñanza eficaz, se han considerado las características personales y la forma de enseñar de los profesores.

La interacción profesor- estudiante se desarrolla en una acción recíproca mediante el diálogo, pues el estudiante reflexiona sobre lo que ve hacer al profesor y lo que él mismo se encuentra haciendo; a su vez el profesor reflexiona sobre la problemática de los estudiantes y las formas más apropiadas de ayudarlo. Cualquiera que sea el área o tema del contenido, los profesores necesitan comprender y saber cómo aplicar distintas maneras de promover el aprendizaje.

La evaluación curricular como proceso complejo y dinámico, demanda la participación de varios sujetos protagonistas del proceso educativo, uno de ellos es el docente, para desarrollar la propuesta curricular, no sólo requiere del conocimiento de los programas y plan de estudios implantado, pues en su visión, compromiso y contextualización del ejercicio docente, quedará atendido el sentido científico, educativo y social de la propuesta curricular. Y a partir de esta valoración determinará las necesidades de actualización teórica, metodológica, didáctica y tecnológica que permita desarrollar de la manera más completa la propuesta curricular. Todo ello implica un ejercicio de autoevaluación reflexivo y crítico, en torno a su propio actuar docente; cuando ubica la relevancia social que tiene en la formación de los futuros psicólogos, dimensiona la trascendencia de ser docente universitario en la máxima casa de estudios.



Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
Campus I. Av. Guelatao No. 66 Col. Ejército de Oriente,
Campus II. Batalla 5 de Mayo s/n Esq. Fuerte de Loreto.
Col. Ejército de Oriente.
Iztapalapa, C.P. 09230 México D.F.
Campus III. Ex fábrica de San Manuel s/n,
Col. San Manuel entre Corregidora y Camino a Zautla,
San Miguel Contla, Santa Cruz Tlaxcala.

<http://www.zaragoza.unam.mx>

