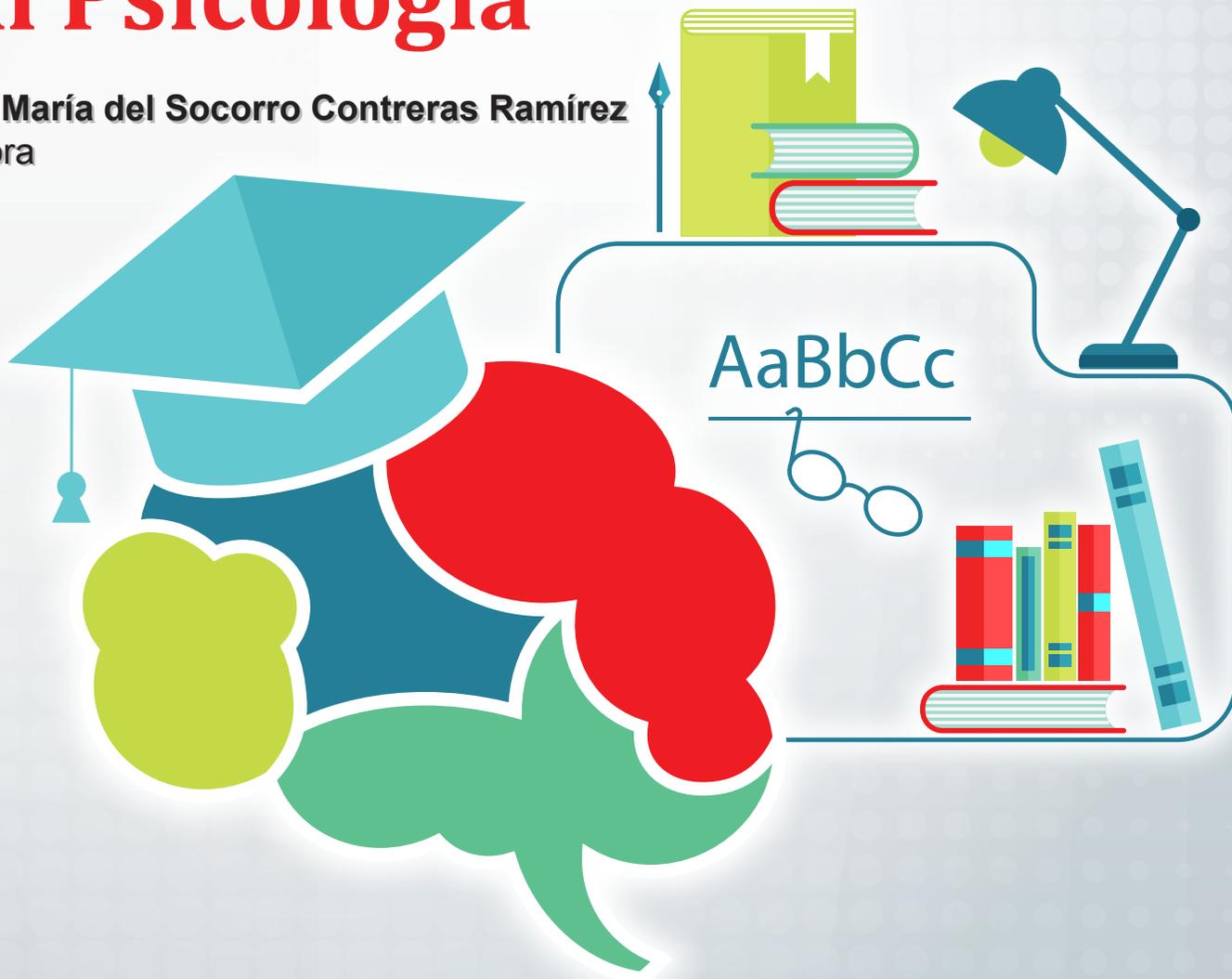




La Evaluación Curricular como Modelo de Investigación en Psicología

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez
Editora



La Evaluación Curricular como Modelo de Investigación en Psicología

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.

La evaluación curricular como modelo de investigación en psicología.

UNAM, FES Zaragoza, enero de 2018.

Peso: 25.8 MB

Diseño de portada: Carlos Raziel Leños.

Diseño y formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros.

ISBN: 978-607-02-9980-3

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.

La evaluación curricular como modelo de investigación en psicología

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.

En este documento se reportan los resultados
obtenidos durante la investigación:

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

Financiada por PROGRAMA UNAM, DGAPA PAPIME
PROYECTO PE 301616

PROFESORES COLABORADORES EN EL PROYECTO PE 301616

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez

Dra. Bertha Ramos Del Río

Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez

Mtra. Gabriela Carolina Valencia Chávez

Dra. Ana María Baltazar Ramos

Mtro. Pedro Vargas Avalos

Mtra. Alejandra Luna García

Dra. Fabiola Itzel Villa George

Dra. Ana Teresa Rojas Ramírez

Dr. José Manuel García Cortés

CONTENIDO

Agradecimientos	6
I Evaluar en busca de optimizar la formación profesional del psicólogo. <i>Presentación</i>	7
Dra. María del Socorro Contreras Ramírez	
II La evaluación curricular como modelo de investigación en psicología	11
Dra. María del Socorro Contreras Ramírez	
III Evaluación curricular en la Etapa de Formación Básica	43
Mtra. Gabriela Carolina Valencia Chávez, Dra. María del Socorro Contreras Ramírez, Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez, Dr. José Manuel García Cortés, Dra. Ana Teresa Rojas Ramírez, Lic. Alan Alexis Mercado Ruiz	
IV Unidades optativas cursadas durante la etapa de formación básica	59
Dra. María del Socorro Contreras Ramírez, Lic. Alan Alexis Mercado Ruíz, Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez	
V Proceso de enseñanza aprendizaje implantado por los docentes para la enseñanza de la psicología en la etapa de formación básica	75
Dra. María del Socorro Contreras Ramírez	
VI Adquisición y desarrollo de competencias profesionales	81
Dra. Ana Teresa Rojas Ramírez, Dr. José Manuel García Cortés, Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez, Dra. María del Socorro Contreras Ramírez	
VII Evaluación de unidades de aprendizaje en psicología educativa	91
Dra. Ana María Baltazar Ramos, Mtro. Rigoberto Fernández Lima, Mtra. Lorena Irazuma García Miranda	
VIII Programa de psicología clínica y de la salud, módulo salud-enfermedad: enfoques y procesos	109
Mtro. Pedro Vargas Avalos, Lic. Raúl García Hernández, Lic. Joel Sánchez Monterrubio, Mtro. Mario Reyes Gil, Mtro. Giovanni Martínez Ortega	
IX Evaluación de unidades de aprendizaje en psicología social	129
Mtra. Alejandra Luna García, Dr. Fernando González Aguilar, Mtro. Ricardo Meza Trejo, Mtra. Julieta Monjaraz Carrasco	
X Psicología del trabajo y las organizaciones: percepción del estudiante	153
Dra. Bertha Ramos del Río, Dra. Fabiola Itzel Villa George, Lic. Ana Karen Talavera Peña	
Conclusiones finales	183
Anexos	189

AGRADECIMIENTOS

El financiamiento otorgado por PROGRAMA PAPIME- UNAM-DGAPA.

La colaboración de 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 y Lic. Valeria González Calixto por la captura de la información en las bases de datos.

A la Dra. María del Pilar Roque Hernández la revisión y comentarios a la presente obra.

CAPÍTULO I

EVALUAR EN BUSCA DE OPTIMIZAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO

PRESENTACIÓN

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México

Una práctica cotidiana de la humanidad, es acompañar todas sus acciones de un proceso valorativo que le permita evaluar el logro de las metas y objetivos establecidos de antemano, para tomar decisiones con respecto a las acciones que garanticen la consecución y la óptima utilización de recursos de las metas. El contexto educativo no es la excepción.

Las políticas educativas internacionales, nacionales e institucionales nos sitúan en el campo de la evaluación de aspectos académicos que inciden en la formación profesional de los estudiantes. Para cambiar los planes de estudio es necesaria una evaluación curricular, asumida como el 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 de la carrera de Psicología (2010) en la FES Zaragoza. A partir de los resultados, se realizarán las actualizaciones o modificaciones necesarias, con la finalidad de optimizar la formación de los estudiantes a través de un proceso de enseñanza aprendizaje planeado, la selección de contenidos temáticos que se consideren necesarios, así como las estrategias que se empleen para enseñar y para aprender, y la forma en que se constata que dichos contenidos han sido aprendidos. Deberá partir de los siguientes puntos: qué se debe evaluar y para qué; la manera de proceder; los criterios a utilizar, quiénes han de participar y el uso de los resultados (García y Cuevas, 2002). Para Weiss (1999), la evaluación es una manera de aumentar la racionalidad de las decisiones. Gago (1998), subrayó que la evaluación no constituye un fin en sí mismo, sus resultados conllevan una serie de acciones para mejorar la calidad de los insumos, los procesos y los resultados.

La carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza tiene como propósito, que sus estudiantes obtengan una educación integral, científica y humanística para un desempeño profesional de excelencia. Acorde con dichos planteamientos establece un proceso de evaluación permanente que identifique indicadores que permitan cumplir con la política anterior; por esta razón ha evaluado en diferentes momentos el plan de estudios correspondiente (Acle, 1979; García y Cuevas, 2002). Continuando en este momento con el análisis y evaluación de la propuesta curricular existente a la fecha para la formación profesional de los psicólogos.

ANTECEDENTES

Tomando en cuenta los resultados alcanzados en la investigación Evaluación de 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 (pertinencia, vigencia, secuenciación, viabilidad) de los módulos que conforman el primero y segundo semestres en la Etapa Básica del Plan de Estudios de Psicología de la FES Zaragoza. Se planeó continuar con el proceso evaluativo para las Etapas Profesional y Complementaria a través del proyecto actual PAPIME PE301616.

En la investigación preliminar se Identificaron características psico-pedagógicas en los estudiantes, se evaluaron los programas académicos, la congruencia entre los objetivos y los contenidos seleccionados. La pertinencia entre la modalidad y las estrategias de enseñanza y su congruencia con los procesos de evaluación del aprendizaje y las competencias a alcanzar. Con el fin de elaborar una propuesta que identifique algunos componentes y se puedan optimizar los aprendizajes logrados por los estudiantes. Además de divulgar los resultados obtenidos durante la investigación al interior de la carrera y en reuniones científicas nacionales e internacionales.

Con los resultados se analizó la congruencia y pertinencia de los programas de estudio, llevando a la modificación de algunos elementos. Se obtuvo información útil para los profesores relacionada con el proceso de enseñanza y la evaluación del aprendizaje, a partir de la información proporcionada por los estudiantes que viven dichos procesos y que son clave para el entendimiento de las actitudes mostradas por ellos con relación al desarrollo del plan de estudios. Dicha información se encuentra compilada en los Libros: Formación Profesional en Psicología: una propuesta (2015) Comp. Contreras, R. M del S. (ISBN: 978-607-02-5349-2) y La Enseñanza de la Psicología (2016) Ed: Contreras, R. M del S. (ISBN: 978-607-02-5855-8). Documentos al alcance de la comunidad en la página electrónica de la FES Zaragoza.

La evaluación curricular permitió conocer información referente a la trayectoria académica de los estudiantes, identificando recursos y habilidades con que cuentan, elementos que contribuyen en su desempeño académico durante la Etapa de Formación Básica. Analizar sus opiniones sobre las dinámicas que se siguen durante las actividades académicas del plan de estudios, también presupuestos acerca del currículum formal como son: sus capacidades cognoscitivas, nivel de desempeño, actitudes, valores, y principios éticos explícitos o implícitos. O del metacurrículum, destrezas académicas, hábitos de estudio, estrategias de búsqueda y análisis crítico de la información, habilidades de planteamiento y solución de problemas, etc. De los profesores pudimos identificar su sistema de trabajo en el aula, sus competencias para la enseñanza de la disciplina, la relación docente-alumno, su práctica y formación docente.

Además de lograr una mejor comprensión de la formación profesional de los psicólogos, configurando así los modos de interpretación de la profesión, del plan de estudios, la enseñanza, el aprendizaje, etc. que tiene la comunidad de profesores y estudiantes, a fin de proporcionarles herramientas psicopedagógicas adecuadas y pertinentes que les permitan satisfacer de manera exitosa las necesidades actuales que demanda de ellos la sociedad.

MÉTODO

Participantes: Para desarrollar el proyecto de evaluación curricular se empleó un diseño descriptivo, en el cual participaron estudiantes y profesores integrantes de la comunidad psicológica de la FES Zaragoza adscritos a los

semestres (1º, 3º, 5º y 7º) en la Etapa de Formación Básica y las áreas de conocimiento que integran la Etapa Profesional y Complementaria del Plan de estudios (2010). Tanto hombres como mujeres de los dos turnos en que se imparten los programas.

Instrumento: Para obtener la información se construyeron 5 instrumentos cuyo objetivo fue evaluar variables de los aprendices y los profesores al realizar actividades académicas para cumplir con el desarrollo de diversas Unidades de Aprendizaje; dichos instrumentos se validaron a través de juicio de expertos quedando preguntas dicotómicas, de opción, en escala tipo likert y preguntas abiertas donde ellos expresaron su opinión y valoraron sus experiencias al respecto.

Procedimiento: En una única sesión se les presentó el instrumento a estudiantes y profesores, solicitando los respondieran acorde a las condiciones y situaciones particulares de cada uno. Los datos se capturaron en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 21, se realizó el análisis estadístico descriptivo correspondiente para tener estadígrafos, porcentajes y algunas pruebas de correlación.

Resultados: Los resultados obtenidos se presentan en el capítulo respectivo para cada área de conocimiento.

ACTIVIDADES

Como parte de las actividades del proyecto PAPIME301616 Formación Profesional en Estudiantes: Análisis y Evaluación de la Propuesta Curricular en Psicología, se inició la revisión de los programas de estudio de 24 Unidades de Aprendizaje de carácter obligatorio y 48 unidades que integran la Etapa Complementaria y las Etapas Básica y Profesional en las áreas Educativa, Clínica y de la Salud, Psicología Social, y Del Trabajo y de las Organizaciones que conforman el FES Z plan de estudios de la carrera de Psicología (2010), en Talleres diseñados ex profeso.

Para recopilar la participación de los estudiantes se construyó un instrumento que evaluó los programas académicos de las unidades de aprendizaje en lo relacionado con módulos, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje. A fin de conocer las opiniones, percepciones y experiencias de los estudiantes en torno a variables psicológicas, pedagógicas, relacionadas al desarrollo de los programas de estudio.

Para evaluar las actividades que se desarrollan dentro del aula en cumplimiento a lo asignado por el plan de estudios para cada modalidad académica, se requirió de la construcción del segundo cuestionario con preguntas referidas a dinámicas empleadas para la adquisición y presentación de contenidos por parte del profesor, estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que se instrumentaron.

Por último se elaboró un tercer cuestionario para que los estudiantes identificaran conocimientos, habilidades, actitudes y valores fortalecidos a lo largo de su estancia en la institución, durante el desarrollo del currículum en convivencia con sus profesores, compañeros, la infraestructura y recursos destinados para ello. Permitiéndoles tener una idea de las competencias genéricas y profesionales adquiridas al momento de la evaluación.

Para recabar la opinión de los profesores y la valoración de sus experiencias en el aula durante la implantación del plan de estudios, se elaboraron 2 cuestionarios paralelos a los de los estudiantes en los que los docentes expresaron su opinión acerca de los programas académicos y realizaron una auto-evaluación de las competencias que poseen para enseñar la disciplina.

La información obtenida por medio de la investigación realizada en los ciclos escolares 2016-I y II 2017-I, permitirá presentar un panorama de las condiciones y resultados obtenidos durante el desarrollo del plan de estudios y la formación profesional de los estudiantes como psicólogos de la FES Z, en el proceso de Acreditación al que es sometido periódicamente la carrera y permite el reconocimiento público de la calidad de las entidades académicas en cuanto a la formación de sus profesionistas.

De manera importante cabe resaltar que la información sobre evaluación curricular exhibida en capítulo II opera como marco teórico que sustenta la investigación en su conjunto, de igual forma en él se describió la metodología empleada a lo largo de las evaluaciones de las distintas áreas de conocimiento. Información que se retoma y refiere en los siguientes capítulos de manera abreviada a fin de no ser repetitivos. A continuación se presenta el informe con los resultados obtenidos:

REFERENCIAS

- Contreras. M.S.; (2016) *Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de la Etapa Básica para estudiantes*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
- Contreras, M.S. (2016) *Cuestionario Evaluación del Proceso de Enseñanza implantado por los Docentes*. para estudiantes Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME 301616.
- Contreras, M.S., Contreras, E., García, J.M. y Rojas. A.T. (2016). *Cuestionario Competencias y Habilidades para estudiantes de Psicología*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
- Contreras, M.S., (2016) *Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de la Etapa Básica, Profesional y Complementaria para profesores*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
- Contreras, M.S., (2016) *Cuestionario Evaluación de Competencias Docentes para la Enseñanza de la Psicología*. Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME 301616.
- Formación Profesional en Psicología: una propuesta (2015) Comp. Contreras, R. M del S. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. ISBN: 978-607-02-5349-2.
- La Enseñanza de la Psicología (2016) Ed: Contreras, R. M del S. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. ISBN: 978-607-02-5855-8.
- Facultad de Estudios Superiores. 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.
- García, M. M y Cuevas, M. R (2002) *Auto evaluación de la Carrera de Psicología*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México. UNAM.

CAPÍTULO II

LA EVALUACIÓN CURRICULAR COMO MODELO DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México

Uno de los objetivos de las Instituciones de Educación Superior, es formar profesionistas que puedan atender las principales necesidades y problemas del país, el reto es ofrecer acceso igualitario y de calidad. La Universidad Nacional Autónoma de México debe garantizar que al ingresar los estudiantes a sus aulas reciban una formación que les permita ejercer como los mejores profesionales en su campo de conocimiento, los más informados, responsables y críticos.

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. Así 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.

Una evaluación permanente va dirigida a mejorar la calidad de la educación que se imparte, así como a la necesidad de trabajar en el currículo como un problema de investigación, articulando tanto lo teórico como lo metodológico y lo práctico, fijando líneas generales de acción que apoyen la toma de decisiones (Islas, 1980).

Las instituciones educativas a nivel superior han establecido a lo largo de los años diversas estrategias para resolver las deficiencias en formación con que ingresan los estudiantes, y han desarrollado programas para fomentar actividades extracurriculares que promuevan las habilidades de pensamiento complejo y de autorregulación; la adquisición de habilidades de comunicación oral y escrita, comprensión y dominio de otro idioma, y las habilidades informáticas. También se han establecido programas de becas, de consejería o tutorías, de atención psicológica, y cursos remediales, entre otros.

Una formación básica e integral para los estudiantes que ingresan a profesional, deberá poner especial énfasis en cuando menos cuatro áreas de competencia: personal, social, universitaria y profesional, a fin de lograr una formación sólida.

1. EVALUACIÓN CURRICULAR

La evaluación aparece indisolublemente ligada a la práctica de la educación. En un sentido amplio, indica un proceso sistemático que valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las metas en un sistema educativo, contempla la delimitación, obtención y elaboración de información útil para juzgar la posibilidad de decisiones (Chadwick, 1980), dicha información debe desprenderse de la realidad evaluada, de tal forma que permita atribuir o negar cualidades del objeto evaluado (Carreño, 1981).

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 (1993), la evaluación del currículum se puede llevar a cabo a través de una evaluación interna al analizar aspectos como: 1) La estructura y organización del plan curricular, el equilibrio entre fundamentos, objetivos, asignaturas, módulos, contenidos, actividades; 2) Los Fundamentos y contexto histórico, social, institucional, científico y profesional; 3) La vigencia y actualidad en relación con sus fundamentos y cambio en el conocimiento científico y disciplinas que lo sustentan. 4) Su relación con los cambios sociales y económicos. 5) Su congruencia y equilibrio entre fundamentos, objetivos, asignaturas, módulos, contenidos, actividades, etc. 6) La continuidad e integración en términos de estructura. 7) Su viabilidad al considerar los recursos y materiales existentes.

También se puede evaluar el potencial 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, al evaluar 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

Igualmente se evalúa el rendimiento académico y algunos factores asociados a éste, conforme a 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.

O bien el rendimiento académico relacionado con 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 del 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. El perfil y labor del docente, relación docente-alumno, las condiciones laborales, práctica y formación, entre otros de sus elementos componentes.

La universidad se basa en una concepción dinámica y evolutiva del conocimiento, los estudiantes constituyen el factor crucial en la reflexión de un programa académico, en ese sentido resulta preciso evaluar su formación profesional. Los profesores deben comunicar en sus clases los últimos y mejores contenidos de la materia, para que los estudiantes integren estos contenidos en sus propias vidas y continuar por sí mismos con este proceso durante el resto de ellas. Los programas de estudio conforman un *corpus* de materias que propician la formación profesional integral, de acuerdo a las necesidades particulares y expectativas de la época. Cada carrera tiene la libertad de establecer sus propios lineamientos y estrategias para evaluar el logro de los objetivos propuestos (Arnaz, 2010).

El diseño, la instrumentación y la evaluación de un plan de estudios representa la concreción de la relación educación-sociedad, de ahí que se haga necesario un proceso de investigación permanente de todos los elementos que en él se conjuntan.

La carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza tiene como objetivo, proporcionar a sus estudiantes una educación integral, científica y humanística que les permita un desempeño profesional de excelencia a través de cursar el plan de estudios diseñado para ello, de igual forma ha considerado realizar una evaluación permanente, dirigida a la mejora de la calidad de la educación que imparte, así como a la necesidad de trabajar en el currículo como un problema de investigación, fijando líneas generales de acción que apoyen la toma de decisiones futuras.

De tal forma que la evaluación como proceso descriptivo y valorativo contribuya y oriente a la toma de decisiones cuyas características son: a) La detección de los factores que producen los problemas, b) Descripción de fenómenos particulares con respecto a una o más escalas de valores, c) Determinación de la utilidad social de hallazgos específicos. Sin embargo, vale puntualizar que la evaluación por sí misma no identifica necesidades ni establece prioridades de acción social, ni tampoco crea los recursos necesarios para poner en marcha los programas, la evaluación únicamente proporciona criterios para la modificación y selección racional de objetivos, contenidos, programas, recursos, etc., identifica necesidades y la determina la estrategia más adecuada para su detección (Islas, 1980).

En la carrera se han llevado a cabo diversas evaluaciones (Acle, 1983; García y Cuevas, 2002); que permitieron contar con información útil para mejorar el proceso formativo, a través de la información vertida por los profesores y estudiantes que viven determinados procesos, y son clave para el entendimiento de las actitudes mostradas con relación a los procesos de enseñanza, aprendizaje y los programas estratégicos (Díaz Barriga, 1980).

Actualmente se desarrolla un proceso de evaluación curricular, entendida como en un ejercicio colegiado de reflexión, a través del cual se eligió el plan de estudios y los programas académicos como unidad de análisis, teniendo como fin su desarrollo o mejoramiento. Facilitará a los grupos académicos el desarrollo de diagnósticos cualitativos y cuantitativos, permitiendo detectar tanto los logros y bondades, como las deficiencias y necesidades propiciando el compromiso de los participantes con relación a las decisiones que posteriormente se adopten para mejorarla (Valle, 2001).

Nevo (1997), mencionó que la evaluación de un centro no es sinónimo de evaluación interna, ni tampoco antónimo de evaluación externa, sino una combinación de ambas, pues la evaluación necesita de las aportaciones tanto de una como de otra. Los centros con orientación innovadora y experimental necesitan libertad y autonomía para

desarrollar sus enfoques innovadores, deben apoyarse fundamentalmente en la autoevaluación, pero también necesitan demostrar sus méritos. Esto no se consigue sólo con la evaluación interna; sin algún elemento de la evaluación externa es probable que surjan críticas y demandas de rendición de cuentas. Sin embargo, parece claro que la evaluación del centro, está orientada para mejorarlo, y debe apoyarse prioritariamente en la evaluación interna, aunque se sugiere siempre complementarla con cierta evaluación externa, como una evaluación colaborativa.

Esta evaluación externa se puede promover desde dentro del centro, por el deseo de profesores o directivos de acreditarse o de conocer su situación, con fortalezas y deficiencias, o de contrastar los hallazgos de la autoevaluación. Cuando se promueve desde fuera, la evaluación suele pretender el control del funcionamiento, el análisis de los logros, el diagnóstico de las dificultades y el análisis de la eficiencia en la utilización de los recursos (Soler, 1991).

Ante esta perspectiva el propósito de esta investigación constituye el diseño de estrategias para realizar una evaluación interna de diversos componentes que integran el plan de estudios de la carrera de Psicología 2010 en sus Etapas de Formación Básica, Profesional y Complementaria.

El Objetivo General fue:

Diseñar un Modelo de Evaluación Curricular para el Plan y los programas de estudios de Psicología en la FES Zaragoza en sus Etapas de Formación Básica, Profesional y Complementaria acorde a las tendencias de la educación superior, perfiles profesionales, los avances científicos, tecnológicos y disciplinarios, así como los requerimientos del mundo del trabajo

La figura 1 representa los componentes y participantes de la investigación.

FIGURA 1. PROCESO DE EVALUACIÓN CURRICULAR.



Los Objetivos particulares fueron:

1. Conformar un equipo de trabajo multidisciplinarios con jefatura de carrera coordinadores y profesores de la Etapa Básica, Profesional y Complementaria.
2. Diseñar estrategias de evaluación de componentes que integran el plan de estudios de la carrera de Psicología en sus Etapas Básica, Profesional y Complementaria.
3. Elaborar instrumentos para evaluar diversos componentes del Plan de estudios de Psicología (2010), en su Etapa Básica, Profesional y Complementaria:
4. Proporcionar elementos para la toma de decisiones apropiadas relacionadas con el Plan de estudios de Psicología (2010), FES Zaragoza.
5. Elaborar una propuesta de actualización/ reestructuración de los programas.
6. Divulgar los resultados producto del proyecto de investigación en reuniones científicas nacionales e internacionales

2. PLAN DE ESTUDIOS

Cuando la palabra “**currículum**” (**plan de estudios**), se aplica al contexto de la educación, comprende todas las actividades que los estudiantes llevan a cabo, especialmente aquellas que deben realizar para terminar el curso. El currículum o plan de estudios es el camino que deben seguir. No es únicamente el contenido, sino el programa, es el curso que deben completar para alcanzar el éxito. Esto también incluye las actividades realizadas fuera del aula de clases, en el campo de deportes o durante cualquier período de tiempo libre que les proporcione la escuela, colegio o instituto de capacitación.

La mayoría de las definiciones del plan de estudios se refieren a todo aquel aprendizaje que ha sido planificado y dirigido por la institución educativa, tanto en grupos como individualmente, fuera, o dentro de la institución. El elemento fundamental que comparten todas estas definiciones 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.

El plan de estudios, como lo notan varios autores, entre ellos Kelly (1989), es un área de estudio muy amplia. No sólo abarca el contenido, sino también los métodos de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, incluye las metas y objetivos que se propone alcanzar, así como la manera en que su efectividad puede ser medida. Sin embargo, el plan de estudios va más allá de las actividades realizadas en el aula y de las tareas establecidas por el docente. También incluye el contexto en el cual el aprendizaje se lleva a cabo.

El texto curricular exige un contexto específico diferente al de la producción de los conocimientos y a los de su posible reproducción. Ese contexto específico será precisamente la institución escolar o más concretamente, la organización escolar. De ese modo, el currículo aparece como el verdadero núcleo de las organizaciones escolares (Beltrán y San Francisco, 2000).

3. ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA (2010)

El plan de estudios se organizó por etapas y áreas, definidas como las dimensiones que contienen agrupaciones de módulos y unidades de aprendizaje cuyas líneas conceptuales responden a elementos relacionados con características específicas del conocimiento de la disciplina. La estructura curricular planteada es modular, el cual se asume como una unidad autónoma de enseñanza-aprendizaje, organizadora de estrategias y experiencias para la apropiación del conocimiento que permite el acercamiento del estudiante a un fenómeno o problemática social, desde la Psicología como ciencia, disciplina y profesión.

A continuación se describen los componentes de las tres etapas que conforman el plan de estudios.

FIGURA 2. COMPONENTES DEL PLAN DE ESTUDIOS.



— 3.1 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 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.

CAPÍTULO II

A partir de estos elementos, la etapa contiene los fundamentos propios de la disciplina que le 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) Teórico- Metodológicos
- 2) Metodológico Instrumentales

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.

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 de la Etapa de Formación Básica 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.

— 3.2 ETAPA DE FORMACIÓN PROFESIONAL —

En la etapa de Formación Profesional, el estudiante obtendrá una formación plural en cuatro áreas de conocimiento de la Psicología: Educativa, Clínica y de la Salud, Social, Trabajo y las Organizaciones. Uno de los propósitos de esta etapa es que el estudiante tenga elementos sólidos que le permitan realizar diagnósticos, diseñar, implementar y evaluar programas de prevención, tratamiento, rehabilitación, capacitación, y educativos, entre otros. De manera conjunta con estas competencias, el estudiante estará capacitado para desempeñarse en diferentes contextos y escenarios, participar en grupos de investigación y realizar trabajo disciplinario e interdisciplinario. Para ello, esta área cuenta con ocho clínicas multidisciplinarias en las que se realizarán prácticas supervisadas, seis ubicadas en Cd. Nezahualcóyotl, una en el municipio de Los Reyes La Paz, y una en las instalaciones de la FES Zaragoza.

- | | |
|---------------------|-------------------|
| 1) Aurora | 5) Nezahualcóyotl |
| 2) Benito Juárez | 6) Reforma |
| 3) Estado de México | 7) Tamaulipas |
| 4) Los Reyes | 8) Zaragoza |

En estos escenarios, los estudiantes adquirirán competencias relacionadas con situaciones concretas de la práctica profesional, en las que se conjugan la docencia, la investigación y la extensión, debido a que se establecen situaciones de enseñanza y aprendizaje que integran la teoría con la práctica y la investigación en las cuatro Áreas de la Psicología. Además de las clínicas, se buscarán y establecerán convenios con instituciones del sector público y organizaciones sociales, para que los estudiantes realicen prácticas profesionales.

Los objetivos del Área de Formación Profesional se refieren a que el estudiante adquiriera competencias que le permitan:

- Desempeñarse con responsabilidad, mediante la aplicación del conocimiento adquirido que conduzca a la toma de decisiones que permitan la solución de problemas psicológicos, en función de las demandas del medio social, natural y cultural.
- Ejercer con un nivel de excelencia profesional a partir del conocimiento razonado relacionado con el dominio teórico-práctico de la disciplina, con la finalidad de mantener y/o elevar la calidad de vida de las personas.

La Etapa Profesional tiene cuatro áreas de conocimiento que se cursan en dos módulos y durante dos semestres. La Figura 3 representa las tres Etapas componentes del plan de estudios de la carrera de Psicología.

Áreas de Conocimiento

- 1) Psicología Educativa
- 2) Psicología Clínica y Salud
- 3) Psicología Social
- 4) Psicología del Trabajo y las Organizaciones

— 3.3 ETAPA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA —

Se integra por 46 unidades de aprendizaje Optativas de Elección que atraviesan y se ubican en los ocho semestres del plan de estudios. Las unidades de aprendizaje son de tipo teórico-prácticas optativas de elección para el estudiante.

Tienen como propósito apoyar al estudiante en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan su formación, mediante el fortalecimiento, la complementación y profundización de los conocimientos adquiridos en las etapas de Formación Básica y de Formación Profesional, además de desarrollar habilidades para el aprendizaje continuo. Las unidades de aprendizaje Optativas de Elección, podrán cursarse en el momento que el estudiante lo decida, ya que la oferta académica estará presente durante los ocho semestres que comprende la licenciatura. Cada unidad de aprendizaje se cursará durante un semestre, con dos horas a la semana (una teórica y una práctica).

La Etapa de Formación Complementaria tiene como objetivo que el estudiante:

Intervenga en los problemas actuales y en las tendencias emergentes relacionadas con la Psicología, y que adquiriera las habilidades concernientes con un aprendizaje continuo en el transcurso de la vida que le permitan actuar con responsabilidad y de manera eficiente.

En la Etapa de Formación Básica, se incluyen 10 unidades de Aprendizaje optativas de elección, en el primer semestre: Ética, Bioética y Formación Profesional, Desarrollo de Habilidades Sociales, Estrategias de Aprendizaje,

Aprendizaje Cooperativo, Creatividad y mi Proyecto de Vida. Para el segundo se puede elegir entre: Evaluación de los Procesos Psicológicos, Psicología Ambiental y Participación, Habilidad y Destreza en la Comunicación Oral, Investigación sobre Procesos Psicológicos asociados a la enseñanza y el aprendizaje de tópicos matemáticos y Metodología Observacional.

Para la Etapa de Formación Profesional las unidades corresponden con las diferentes áreas de conocimiento:

Psicología Educativa imparte 16 unidades de aprendizaje:

Durante el semestre non se imparten: Trastornos Emocionales en la Infancia, Asesoría Psico-educativa, Aplicaciones Multimedia en la Educación, Estimulación Temprana, Psicometría en Psicología, Necesidades Educativas Especiales, Estrategias de Comprensión Lectora, Educación y Familia. En el semestre par pueden cursar: Diseño curricular, Política Educativa, Trastornos Emocionales en la Infancia, Asesoría Psico-educativa, Aplicaciones multimedia en la educación, Psicometría en Psicología, Estrategias de comprensión lectora, Educación y Familia. Algunas se repiten.

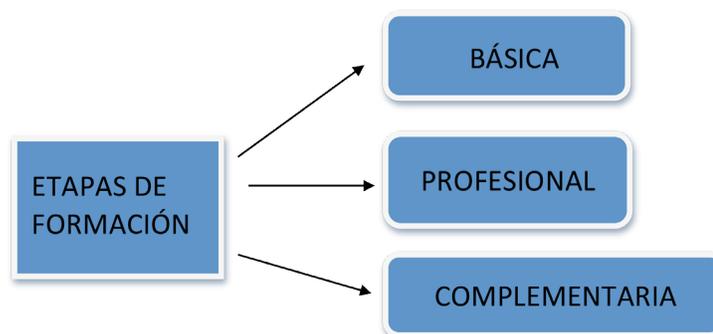
En Psicología Clínica y de la Salud se pueden cursar 12 unidades de aprendizaje complementarias en semestre non o par: Asistencia Psicológica al Final de la Vida, Adherencia Terapéutica en Psicología y Salud, Cardiología Conductual, Counseling: Consejería Psicológica en Salud Estrategias de intervención breve con adolescentes, Estrategias en Terapia, Evaluación Integral del Adolescente Sistémica, Evaluación Multimodal ERIC- PSIC, Factores de Riesgo y Protección en la Adolescencia, Introducción a la Psicología Discursiva, Psicofarmacología, Psicología y Práctica Multidisciplinaria.

En Psicología Social se pueden cursar cuatro unidades de aprendizaje complementarias en semestre non o par: Procesos Grupales e Institucionales, Psicología Jurídica y Criminología, Planeación Prospectiva, Construcción de Instrumentos de Medición.

Para Psicología del Trabajo y de las Organizaciones se pueden cursar cinco unidades de aprendizaje: Introducción a la Ergonomía, Retos y Áreas de Oportunidad para el Psicólogo en las Organizaciones, Comportamiento en el Trabajo, Cultura y Procesos de Cambio en las Organizaciones, Desarrollo Humano en la Vida de la Organización.

FIGURA 3. ETAPAS DE FORMACIÓN.

PLAN DE ESTUDIOS PSICOLOGÍA



4. LOS ESTUDIANTES ACTORES PRINCIPALES EN LA EVALUACIÓN

Los estudiantes constituyen el factor crucial en la reflexión de un plan de estudios o un programa académico, en ese sentido resulta preciso evaluar los resultados obtenidos en cuanto a su formación profesional, además de tomar en cuenta su opinión dado que son ellos en conjunto con los profesores los principales actores que instrumentan los procesos de aprendizaje y enseñanza para la formación en la disciplina. El punto de partida puede ser la entrevista de los involucrados a fin de generar instrumentos de estudio que puedan ser aplicados a muestras cuidadosamente seleccionadas, realizando finalmente un análisis de las respuestas de ambos grupos. Esta información debe ser ordenada en una planificación y sometida a estudio para valorar las estrategias de solución potencialmente aceptables.

Para realizar esta investigación se puede emplear el modelo de evaluación de Stufflebeam y Shinkfield (1993), la estructura básica del (CIPP) es la evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas, la evaluación de entrada (insumos) ayuda a dar forma a la propuesta, la evaluación del proceso como guía para su realización y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de cambios. El **contexto** define las características de la institución, del Plan de estudios, los programas académicos y la población objeto del estudio; la evaluación de los **insumos** estarán constituidos por los procedimientos de selección y el perfil de ingreso referido a las características de los estudiantes al ingreso al programa, su procedencia académica, el tiempo de dedicación y el número de estudiantes que reciben beca, etc.

La evaluación de los **procesos** da cuenta de diferentes aspectos que intervienen en el desarrollo cotidiano de los programas, comprende su gestión académica y administrativa, así como la trayectoria escolar referida tanto el desempeño académico como el progreso de los estudiantes, la no acreditación, el rezago y la suspensión o el abandono de sus estudios. También permite valorar hasta qué punto los que participan en el programa aceptan y son capaces de desempeñar sus funciones.

Evaluar los **productos** a través de los resultados permite comprobar aciertos, logros, problemas y limitantes en cuanto a la eficiencia terminal, productividad académica, los sectores social y productivo. Así como la eficiencia terminal con relación al tiempo que emplean los estudiantes para concluir sus estudios y titularse. El seguimiento de egresados, identifica la ubicación de los egresados en puestos de trabajo, su satisfacción personal con relación a los estudios realizados y la opinión de los empleadores. Con los datos obtenidos se tendrán elementos que permitan implantar programas de intervención adecuados a la solución de los problemas que se presentan (Valle, 2001).

FIGURA 4. ELEMENTOS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO EVALUADOS.

La Evaluación Curricular como Modelo de Investigación propone evaluar los programas de estudio identificando diferentes elementos:

PROGRAMAS de ESTUDIO

- LA MODALIDAD en que se imparten
- Los CONTENIDOS Revisados
- Los ELEMENTOS que lo Integran
- La dinámica sugerida para su DESARROLLO
- La opinión que emite el estudiante después de haberlo cursado

5. 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). 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: Núcleo de formación al que pertenece. 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: Estos (objetivos) expresan, en acciones, las intenciones educativas a desarrollar en los estudiantes, así como el programa analítico del curso; así como 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 se 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). Estos 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 lógicamente 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. Así mismo, 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: Se definen a éstas 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 que 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 sobre 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: Ésta se constituye en 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 se constituye en un recurso permanente para el abordaje de los contenidos temáticos del programa, y complementaria cuando se desea profundizar 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 aquéllos que se encuentran involucrados en los diferentes procesos curriculares, relacionarse con las acciones correspondientes a la elaboración de los programas de estudios.

— 5.1 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). Tomando en cuenta lo anterior se construyó el Instrumento uno para Estudiantes:

FIGURA 5. CATEGORÍAS PARA EVALUAR LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE.

Evaluación de las Unidades de Aprendizaje en la Etapas de Formación Básica, Profesional o Complementaria

Los reactivos de este instrumento están referidos a:

La MODALIDAD de UNIDADES DE APRENDIZAJE	y	ELEMENTOS de los PROGRAMAS
Curso		Introducción
Seminario		Objetivos
Seminario de Investigación		Contenidos
Laboratorio		Bibliografía Básica
Taller		Bibliografía Complementaria
Prácticas Supervisadas		Estrategias de Enseñanza
		Evaluación del Aprendizaje

Las Instrucciones de este instrumento están dirigidas a estudiantes o a profesores según corresponda. Cada unidad de aprendizaje en las diferentes Etapas de Formación, cuenta con contenidos propios que podrán sustituir las temáticas que aquí se ejemplifican.

La evaluación de unidades de aprendizaje para estudiantes inicia examinando sobre los contenidos establecidos en el programa y si éstos fueron revisados por el grupo, durante el ciclo escolar. Al estar dirigido a los profesores analiza a manera de autoevaluación si el programa fue cubierto en su totalidad.

La Tabla 1. Muestra ejemplos del tipo de preguntas que evalúan si los temas del programa fueron revisados.

TABLA 1. ¿DURANTE EL SEMESTRE REVISÓ LOS SIGUIENTES TEMAS?, SE ENLISTA EL CONTENIDO ESTABLECIDO COMO OFICIAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS:

1. Filosofía de la Ciencia.
2. Positivismo lógico: Círculo de Viena.
3. Empirismo lógico: Hempel.
4. Racionalismo crítico: Karl Popper.
5. La estructura de las revoluciones científicas: Thomas Kuhn.
6. Los programas de investigación: Lakatos.
7. Anarquismo metodológico: Feyerabend.
8. Las tradiciones de investigación: Laudan.

Los programas académicos con que se trabaja cada unidad de aprendizaje están conformados por diferentes elementos para cumplir con los requisitos que marca el plan de estudios.

TABLA 2. ELEMENTOS DEL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE. EL PROGRAMA DEL CURSO TIENE:

1. Introducción
2. Objetivo(s) general(es)
3. Objetivos específicos
4. Contenidos
5. Bibliografía básica
6. Estrategias didácticas
7. Forma de evaluación

Cada unidad de aprendizaje es impartida en una modalidad apropiada para el cumplimiento y el tipo de objetivos propuestos.

3. La modalidad en la que cursó la Unidad de Aprendizaje fue: _____

TABLA 3. ESTUDIANTES Y PROFESORES DESARROLLAN DINÁMICAS Y ACTIVIDADES EN EL AULA QUE PERMITEN EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS, EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE:

1. Los objetivos son claros.
2. Se cumplieron los objetivos.
3. Se revisaron los contenidos indicados.
4. Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada.
5. Se modificaron los contenidos.
6. Se omitieron contenidos.
7. La bibliografía programada fue la apropiada.
8. Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas.
9. Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas.
10. La forma de evaluación fue apropiada.
11. Existe Congruencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y evaluación).

CAPÍTULO II

En esta sección se incluyen dos preguntas abiertas con la intención que los evaluadores puedan ampliar sus comentarios o sugerencias y una valoración cualitativa que representa la opinión personal al respecto del programa, al haberlo cursado o impartido

1. En caso de no revisarse todos los contenidos del Programa, menciona las modificaciones realizadas _____

TABLA 4. VALORACIÓN DEL PROGRAMA DESPUÉS DE HABER CURSADO EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE LO CONSIDERA:

1. Obsoleto
2. Aburrido
3. Memorístico
4. Repetitivo
5. Interesante
6. Relevante
7. Significativo
8. Vigente

2. Comentarios o Sugerencias _____

6. LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Pueden ser entendidos 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. 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).

Implica el método propuesto para que los profesores puedan guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se caracteriza por estar centrado en el aprendiz, es dirigido por los profesores y se realiza en colaboración con el grupo. Es un proceso continuo, formativo, se desarrolla con un contenido particular y con la práctica constante, transforma la manera de aprender y enseñar (Ponce, 2010).

Es importante que los estudiantes identifiquen las estrategias empleadas por los profesores para que se enculturicen de un modo apropiado a fin de que puedan participar de forma activa (y crítica) en las distintas prácticas cotidianas y profesionales y puedan utilizar los instrumentos semióticos que se les ofrecen. (Díaz-Barriga y Hernández, 2010)

FIGURA 6. VARIABLES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE.

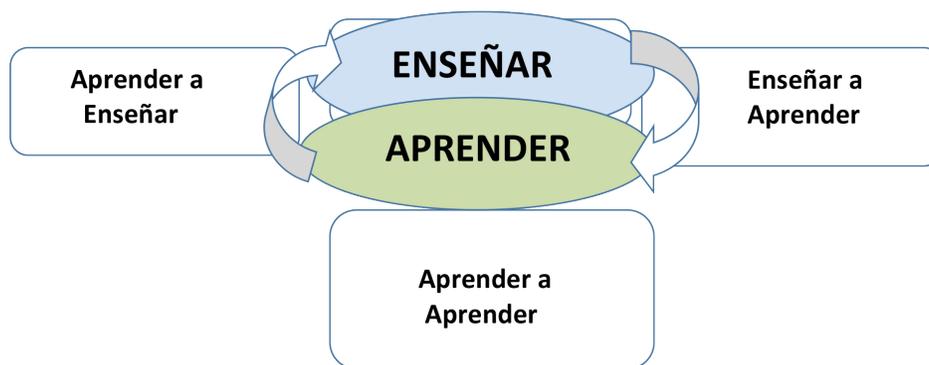


FIGURA 7. CATEGORÍAS QUE EVALÚAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

Instrumento dos para Estudiantes, que evalúa el Proceso de Enseñanza instrumentado por los Docentes

43 reactivos referidos a:

NOMBRE Y MODALIDAD de la Unidad de Aprendizaje

DESARROLLO del programa de la Unidad de Aprendizaje:

¿Cómo se llevo a cabo?

13 preguntas relacionadas con las estrategias y dinámica que establece el programa en el plan de estudios.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA empleadas por el profesor

14 preguntas relacionadas con la dinámica que establece el programa de la unidad de aprendizaje en el plan de estudios para desarrollar el curso.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

16 preguntas relacionadas con las estrategias que establece el programa de la unidad en el plan de estudios, para evaluar el Aprendizaje de los estudiantes.

Con este instrumento los estudiantes describen la manera en que el profesor desarrolló el curso, las actividades propuestas, las estrategias que empleó para llevar a cabo la enseñanza de la disciplina, además de evaluar si los estudiantes alcanzaron los objetivos. Los indicadores se muestran a continuación:

TABLA 5. ACTIVIDADES Y DINÁMICAS DESARROLLADAS POR EL PROFESOR PARA EL CURSO:

1. Presentó el programa al inicio de la Unidad.
2. Delimitó al inicio de la unidad de aprendizaje los objetivos a alcanzar.
3. Demostró el dominio de los contenidos en la unidad de aprendizaje.
4. Ubicó los contenidos de la unidad de aprendizaje, dentro de los contextos disciplinares.
5. Incorporó el uso de tecnologías de la información en su proceso de enseñanza.
6. Realizó una evaluación al inicio del semestre.
7. Diseñó actividades para el aprendizaje autónomo.
8. Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo.
9. Estableció reglas de interacción en el grupo.
10. Estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación.
11. Integró procesos de evaluación al final del desarrollo de la unidad de aprendizaje.
12. Resolvió las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje.
13. Integró actividades de vinculación con otras áreas y/ disciplinas.
14. Introducción.
15. Lectura comentada.
16. Discusión grupal.
17. Exposición individual.
18. Exposición por equipo.
19. Exposición magistral
20. Debate en clase.
21. Planteamiento y solución de problemas.
22. Análisis de caso.
23. Práctica de campo.
24. Realización de proyecto de investigación.
25. Realización de un programa de intervención.
26. Investigación documental.
27. Participación.
28. Examen parcial.
29. Examen final.
30. Ensayo.

TABLA 5. ACTIVIDADES Y DINÁMICAS DESARROLLADAS POR EL PROFESOR PARA EL CURSO:

31. Control de lectura.
32. Integración de expediente.
33. Asistencia.
34. Habilidad metodológica
35. Entrega de proyecto.
36. Demostración.
37. Rubrica.
38. Wiki.
39. Portafolio.
40. Bitácora.
41. Exposición audiovisual.

7. FUNCIÓN COGNOSCITIVA DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS

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 1993). 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 propiciar:

a) Desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y profesores. El proceso de elaboración de los programas de estudio, 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.

CAPÍTULO II

Ponerlo 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 docentes, 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).

Valores y actitudes: los nuevos programas de estudio 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.

Habilidades: 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 y Mc Swain, 1958).

FIGURA 8. COMPETENCIAS Y HABILIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA.

El Instrumento tres para estudiantes evalúa:

Las Competencias y Habilidades de los Estudiantes de Psicología

DATOS GENERALES

14 preguntas sobre aspectos relacionados con características generales y recursos para el estudio con que cuentan los estudiantes.

HABILIDADES Cognitivas y Sociales

26 indicadores sobre las habilidades que han fortalecido durante la carrera.

COMPETENCIAS DEL PERFIL PROFESIONAL PARA EL PSICÓLOGO

40 preguntas sobre conocimientos, habilidades, actitudes y valores para ejercer la disciplina, mencionados en el Plan de estudios en un nivel intermedio.

En las tablas 6, 7 y 8 se muestran 66 reactivos referidos a Competencias y Habilidades:

TABLA 6. EJEMPLOS DE LAS PREGUNTAS PARA EVALUAR HABILIDADES, QUE HAN FORTALECIDO DURANTE TU FORMACIÓN COMO PSICÓLOGOS.

15.a) Memoria

15.b) Comprensión de las lecturas

15.c) Análisis crítico de ideas

15.n) Trabajo colaborativo

15.o) Asertividad

15.p) Empatía

15.q) Tolerancia

15.r) Comunicación

15.s) Relaciones interpersonales

15.t) Manejo de grupos

15.u) Toma de decisiones

TABLA 6. EJEMPLOS DE LAS PREGUNTAS PARA EVALUAR HABILIDADES, QUE HAN FORTALECIDO DURANTE TU FORMACIÓN COMO PSICÓLOGOS.

- 15.v) Liderazgo
- 15.w) Resolución de Conflictos
- 15.x) Autonomía en el trabajo
- 15.y) Productividad en el trabajo
- 15.z) Capacidad emprendedora

TABLA 7. EJEMPLOS DE LAS PREGUNTAS PARA EVALUAR HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS TEÓRICOS, QUE HAN FORTALECIDO DURANTE SU FORMACIÓN COMO PSICÓLOGOS.

- 16. Crítica sobre diferentes formas de abordar los procesos psicológicos.
- 17. Observar desde marcos de referencia explícitos y sistematizados.
- 18. Lectura y comprensión de textos.
- 19. De comunicación verbal y escrita.
- 20. Para seleccionar y usar de paquetes estadísticos.
- 21. Aprendizaje individual.
- 22. Aprendizaje colaborativo para estudiar y trabajar.
- 23. Coordinar y dirigir grupos de estudio y de trabajo.

Conocimientos Teóricos

- 24. Comprender al ser humano como un fenómeno complejo.
- 25. Los aspectos filosóficos, de la Psicología como ciencia, disciplina y profesión.
- 26. De aspectos epistemológicos, de la Psicología como ciencia, disciplina y profesión.
- 27. De aspectos históricos, de la Psicología como ciencia, disciplina y profesión.
- 28. Teórico-metodológico referente a la Psicología conductista.
- 29. Teórico-metodológico referente a la Psicología cognoscitiva.
- 30. Teórico-metodológico referente a la Psicología de la Gestalt.
- 31. Teórico-metodológico referente a la Psicología Ginebrina.
- 32. Teórico-metodológico referente a la Psicología Histórico Cultural.
- 33. Teórico-metodológico referente a la Psicología Humanista.
- 34. Teórico-metodológico referente a la Psicología Evolutiva.
- 35. Teórico-metodológico referente a las Neurociencias.
- 36. Teórico-metodológico referente a las aproximaciones de la Psicología Psicoanalista.
- 37. Teórico-metodológico sobre los Procesos Psicológicos, los fundamentos fisiológicos relacionados a ellos, y los métodos y técnicas utilizados en su investigación.

TABLA 8. EJEMPLOS DE LAS PREGUNTAS PARA EVALUAR METODOLOGÍAS, ACTITUDES Y VALORES FORTALECIDAS DURANTE SU FORMACIÓN COMO PSICÓLOGOS.

Métodos y Técnicas de Investigación

- 38. Planear métodos de investigación cuantitativos, relacionados al estudio de los procesos psicológicos.
- 39. Diseñar métodos de investigación cuantitativos, relacionados al estudio de los procesos psicológicos.
- 40. Aplicar métodos de investigación cuantitativos, relacionados al estudio de los procesos psicológicos.
- 41. Planear métodos de investigación cualitativos, relacionados al estudio de los procesos psicológicos.
- 42. Diseñar métodos de investigación cualitativos, relacionados al estudio de los procesos psicológicos.
- 43. Aplicar métodos de investigación cualitativos, relacionados al estudio de los procesos psicológicos.
- 44. Implementar técnicas de recolección de datos relacionadas al estudio de los procesos psicológicos.
- 45. Implementar el control experimental relacionado con el estudio de los Procesos Psicológicos.
- 46. Para la elaborar un Reporte de investigación congruente con el método de investigación empleado.
- 47. Para presentar un Reporte de investigación acorde con el método de investigación empleado.

Actitudes y Valores

- 49. Asumir la pluralidad de ideas y los cambios del contexto referentes a la cultura, la sociedad y las organizaciones, y en general al avance de la disciplina y disciplinas afines.
- 50. El análisis de los aspectos sociales, político-económicos, y culturales que intervienen en los problemas psicológicos.
- 51. Promover la participación de individuos y grupos, en situaciones cambiantes del contexto, vinculadas con acciones que mejoren la calidad de vida de las personas (acciones pro-ambientales, cuidados al final de la vida, entre otros).
- 52. Disposición para la autocrítica.
- 53. Disposición para la auto-reflexión.
- 54. Disposición para el trabajo de grupo.
- 55. Respeto por la dignidad humana, defensa y promoción de los derechos humanos.



8. EL PAPEL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DURANTE EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

- *El rol del docente universitario*, en el marco de la reforma curricular.
El docente está muy lejos de ser considerado como el transmisor de conocimientos, rol que lo caracterizaba en antiguos modelos de prácticas pedagógicas. Hoy la demanda de la sociedad y del nuevo modelo académico de la Universidad, exige un docente con sentido crítico con respecto a sí mismo, a los contenidos culturales y al contexto social; que sea objetivo, democrático, y con vocación de servicio, tienda al trabajo cooperativo y se comprometa con la institución y sus estudiantes; que se sienta parte viva de la comunidad en que actúa, que se esfuerce por alcanzar una conducta racional, científica, con preferencia por el orden y la sistematización, y, que por sobre todo, sea muy creativo para poner su formación y experiencia al servicio de la institución y del estudiante que educa y/o forma.
- *Al docente le compete* el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral del estudiante a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los sujetos en formación.

Este rol requiere de profesionales que con su formación científica y pedagógica, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de márgenes que no sean absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles.

- *La concepción de enseñanza y aprendizaje en los programas de estudio:*
Se concibe al programa de estudios como la descripción de un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar una serie de objetivos de aprendizaje previamente determinados. Hacer referencia a los conceptos de enseñanza y aprendizaje resulta clave para comprender el papel que desempeña el programa de estudios en el proceso formativo de los estudiantes para la consecución de un conocimiento propio de una profesión. Son conceptos que se vinculan permanentemente en lo que se ha dado en llamar tríada pedagógica integrada por: un maestro que enseña, un grupo de estudiantes que aprende y los saberes o contenidos que deben ser enseñados y aprendidos a través de un programa de estudios (Beltrán, 2005).

En el ámbito educativo el estudiante se pone en contacto, por medio de sus profesores, con la parcela de la cultura que constituye el currículum escolar y, simultáneamente, aprende modelos para realizar esa aproximación. El rol del profesor será entonces en un proceso de construcción de significados, el agente mediador entre el estudiante y los conocimientos, Esta construcción es una tarea que involucra activamente al estudiante. Para ello es imprescindible que éste pueda encontrar sentido al realizar el esfuerzo que requiere dicha construcción.

El alcance de la construcción obedece, en buena parte, a la calidad de las formas de interacción educativa que se realice entre maestros y estudiantes, estudiantes entre sí y a los contenidos. Aprender significativamente implica que el alumno pueda atribuir significado al objeto de aprendizaje.

En este sentido, es fundamental que el docente trabaje sobre los conocimientos previos, las ideas y experiencias que traen los estudiantes ya que la posibilidad de aprender depende directamente de la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y de las conexiones que pudieron establecerse entre esos conocimientos y los nuevos contenidos a aprender. La intervención del docente en la enseñanza, constituye una guía insustituible que proporciona los recursos y el andamiaje necesarios para que el alumno construya los aprendizajes significativos contemplados en el documento curricular de su carrera o programa académico (Beltrán y San Francisco, 2000).

FIGURA 9. CATEGORÍAS EMPLEADAS POR LOS PROFESORES PARA EVALUAR EL PLAN.

Instrumento cuatro para Profesores

Evaluación de las Unidades de Aprendizaje de la Etapas de Formación Básica, Profesional o Complementaria

Reactivos referidos a:

UNIDADES DE APRENDIZAJE MODALIDAD

Curso
Seminario
Seminario de Investigación
Laboratorio
Taller
Prácticas Supervisadas

PROGRAMAS ELEMENTOS

Introducción
Objetivos
Contenidos
Bibliografía Básica
Bibliografía Complementaria
Estrategias de Enseñanza
Evaluación del Aprendizaje

PROGRAMAS de ESTUDIO

MODALIDAD en que se imparten
CONTENIDOS Revisados
ELEMENTOS que lo Integran
La dinámica sugerida para su DESARROLLO
La Opinión que emite el profesor después de haberlo impartido

Las Instrucciones el instrumento por aplicar están dirigidas a profesores. Cada unidad de aprendizaje en las diferentes Etapas de Formación cuenta con contenidos propios que podrán sustituir las temáticas que aquí se ejemplifican.

El instrumento para profesores inicia examinando sobre los contenidos establecidos en el programa fueron cubiertos en su totalidad durante el ciclo escolar. Analiza y considera la información a manera de autoevaluación.

En la tabla 9 se muestran ejemplos del tipo de preguntas que constituyen este apartado, con temas de los programas de 1er. semestre de la Etapa de Formación Básica:

TABLA 9. SE ENLISTA EL CONTENIDO ESTABLECIDO COMO OFICIAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS: Y SE PREGUNTA SI FUE REVISADO.

1. Filosofía de la Ciencia.
2. Positivismo lógico: Círculo de Viena.
3. Empirismo lógico: Hempel.
4. Racionalismo crítico: Popper.
5. La estructura de las revoluciones científicas: Kuhn.
6. Los programas de investigación: Lakatos.
7. Anarquismo metodológico: Feyerabend
8. Las tradiciones de investigación: Laudan.

CAPÍTULO II

Los programas académicos están conformados por diferentes elementos, las preguntas de la tabla 10 evalúan si los programas con que se trabaja cada unidad de aprendizaje cumplen con los requisitos que marca el plan de estudios:

TABLA 10. ELEMENTOS DEL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE PREGUNTAS QUE LO EVALÚAN:

1. Introducción
2. Objetivo(s) general(es)
3. Objetivos específicos
4. Contenidos
5. Bibliografía básica
6. Estrategias didácticas
7. Forma de evaluación

Cada unidad de aprendizaje es impartida en una modalidad apropiada para el cumplimiento y el tipo de objetivos propuestos.

3. La modalidad en la que cursó la Unidad de Aprendizaje fue: _____

Estudiantes y Profesores desarrollan dinámicas y actividades que permiten el logro de los objetivos a través del programa de la unidad de aprendizaje, Tabla 11:

TABLA 11. DINÁMICAS DESARROLLADAS POR ESTUDIANTES Y PROFESORES Y ACTIVIDADES QUE PERMITEN EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS EN EL AULA.

1. Los objetivos son claros.
2. Se cumplieron los objetivos.
3. Se revisaron los contenidos indicados.
4. Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada.
5. Se modificaron los contenidos.
6. Se omitieron contenidos.
7. La bibliografía programada fue la apropiada.
8. Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas.
9. Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas.
10. La forma de evaluación fue apropiada.
11. Existe Congruencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y evaluación).

En esta sección se incluyen dos preguntas abiertas con la intención que los evaluadores puedan ampliar sus comentarios o sugerencias y una valoración cualitativa (tabla 12) que representa la opinión personal al respecto del programa.

1. En caso de no revisarse todos los contenidos del Programa, menciona las modificaciones realizadas _____

TABLA 12. DESPUÉS DE HABER CURSADO EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE LO VALORAN COMO:

1. Obsoleto

2. Aburrido

3. Memorístico

4. Repetitivo

5. Interesante

6. Relevante

7. Significativo

8. Vigente

2. Comentarios o Sugerencias _____

9. COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA

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 (Cabrero, 2012). Desde una perspectiva funcionalista de la enseñanza eficaz, se han considerado las características personales y la forma de enseñar de los profesores. Sin embargo resulta difícil caracterizar a un “buen profesor”.

Para Schön (1992), “la enseñanza es un arte, en cuanto se aprende haciendo, y por cuanto significa la comprensión plena de la situación profesional donde se labora, búsqueda que se realiza en la reflexión de la propia práctica de enseñanza”. Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer reflexivamente lo que los convertirá en expertos, generalmente son guiados por los profesores que son más experimentados. Adquiriendo así competencia académica, personal o profesional.

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. Por consiguiente la calidad de los aprendizajes dependerá de las habilidades de los docentes para adaptar sus demostraciones a las necesidades de los estudiantes.

Cualquiera que sea el área o tema del contenido, los profesores necesitan comprender y saber cómo aplicar distintas maneras de promover el aprendizaje, incluyendo hacer participar a sus estudiantes en ciertas actividades, utilizar técnicas para verificar su comprensión y emplear estrategias para impartir sin tropiezos sus lecciones. De manera similar, los docentes también deben ser capaces de comunicarse con toda claridad, de dar retroalimentación efectiva y de emplear toda una variedad de estrategias que permiten el mejor aprendizaje de todos los estudiantes (Egger y Kauchak, 2012).

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).

Las estrategias de enseñanza con una inspiración constructivista hacen referencia a los saberes y procedimientos específicos, y /o las formas de ejecutar una habilidad determinada para la cual se tiene que saber el qué, cómo y cuándo de su empleo. La intención es que el profesor logre consolidar estrategias docentes en la medida en que emplee los recursos psicopedagógicos como formas de actuación flexibles y adaptativas en función del contexto, de los estudiantes y las distintas circunstancias y dominios donde ocurre su enseñanza (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

FIGURA 10. CATEGORÍAS PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR LA DISCIPLINA.

El Instrumento cinco para profesores evalúa las

Competencias Docentes para la Enseñanza de la Psicología

Está compuesto por 4 categorías:

Preparación de la Clase, Desarrollo de la Clase, Motivación y Desarrollo de Habilidades Cognitivas y 40 indicadores

Al incorporar estrategias de enseñanza en el aula se pretende favorecer el desarrollo intelectual de los estudiantes contribuyendo así a su formación profesional. El profesor planifica y especifica una secuencia de pasos antes de la clase, considerando una interacción entre los contenidos específicos y las habilidades cognitivas que desea

fortalecer en su materia, ello le permite tener una visión global del proceso y la forma gradual en que se va dando el aprendizaje, los estudiantes pueden reconocer y regular su avance. Además de realizar los ajustes necesarios a lo largo del curso.

El profesor hace una autoevaluación de sus competencias y habilidades para llevar a cabo el desarrollo de los programas académicos y la enseñanza de la Psicología en estas categorías. Las preguntas relacionadas se muestran a continuación en la tabla 13.

TABLA 13. CATEGORÍAS PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA.

	Preparación de la Clase
1	Entrega y revisa el Programa de la Unidad de Aprendizaje que imparte al inicio del curso.
2	Explica el enfoque de enseñanza teórico y /o metodológico de la Unidad.
3	Ubica los contenidos en el contexto del Plan de Estudios.
4	Modifica los contenidos de acuerdo a las necesidades del grupo.
5	Establece una secuencia apropiada de los contenidos.
6	Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción
7	Establece criterios de desempeño y acreditación de la Unidad de Aprendizaje
8	Emplea la evaluación continua.
	Desarrollo de la Clase
9	Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
10	Diseña situaciones para el aprendizaje autónomo.
11	Estructura situaciones para un aprendizaje colaborativo.
12	Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación.
13	Utiliza los criterios de evaluación establecidos para la Unidad de Aprendizaje.
14	Emplea Estrategias de Enseñanza.
15	Utiliza diferentes recursos didácticos de apoyo.
16	Elabora materiales didácticos.
17	Contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.
18	Favorece la expresión clara, empleando el lenguaje corporal.
19	Promueve una estructura lógica en la presentación de las ideas tanto en forma oral como escrita.
20	Provee oportunidades equitativas de participación en el aula.
	Motivación
21	Está atento al trabajo de cada estudiante.
22	Elogia las respuestas positivas.
23	Elabora nuevas preguntas tras las respuestas correctas.
24	Hace comentarios ante las respuestas incorrectas.

TABLA 13. CATEGORÍAS PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA.

25	Hace notar su confianza en los estudiantes animando a que participen en clase.
26	Implementa medios prácticos y concretos para que los estudiantes detecten lo que espera de ellos.
27	Ejemplifica cómo se resuelve una tarea nueva.
28	Realimenta las respuestas de los estudiantes.
29	Planifica que haya estudiantes ayudando a sus compañeros.
30	Promueve el trabajo en colaboración
Desarrollo de Habilidades Cognitivas	
31	Les enseña a Clasificar los contenidos del programa
32	Estimula la búsqueda de Solución de problemas
33	Desarrolla habilidades de Codificación y Decodificación de textos
34	Les enseña a Separar las partes de una cosa o de una idea para hacerla más asimilable
35	Promueve la habilidad de Comparar cosas e ideas encontrando semejanzas y diferencias
36	Fomenta la Comprensión a través de ejemplos.
37	Los estimula para que se esfuercen en resolver problemas de la vida cotidiana.
38	Promueve que sigan Aprendiendo
39	Aprenden a aplicar lo Aprendido fuera del aula
40	Considera que pueden plantear tareas de manera lógica sin demasiadas explicaciones complementarias

CONCLUSIONES

La Psicología como disciplina se redefine de manera continua, de tal forma que conocer el papel que la sociedad demanda del psicólogo y el tipo de labor que debe desempeñar es determinante para planear una formación profesional apropiada y de calidad dentro de las universidades. Se espera llegar a una enseñanza de la Psicología donde se desarrollen las competencias necesarias para lograr un ejercicio profesional de mayor calidad, que garantice mejores resultados al resolver las problemáticas a las que se enfrenta la sociedad.

El Plan de Estudios tiene la libertad de enriquecerse con las experiencias y las opiniones de todos los actores, que incluyen a los miembros de la institución educativa, así como a una amplia gama de grupos e individuos provenientes del ámbito interno (los conocidos) así como del ámbito externo (los desconocidos). Cuando se involucra a los estudiantes, estos son tratados al mismo nivel que los demás participantes. Lo más importante es que la estructura vertical desaparece, siendo los elaboradores del plan de estudios los protagonistas.

Reconocer al **Proceso de enseñanza-aprendizaje** como un fenómeno multifactorial, en el cual participan variables referidas con la disciplina, la institución, los programas, los profesores, los estudiantes, los contenidos, y muchas otras relacionadas con cada una de ellas, permitió identificar los elementos a considerar durante la evaluación curricular.

Conscientes de que las estrategias están fuertemente determinadas por la naturaleza de la problemática que se elija y por los contenidos curriculares en los que se desarrollen, se entenderá por **aprendizaje** el proceso mediante el cual se obtienen conocimientos, habilidades o actitudes, a través de experiencias vividas que producen algún cambio a nuestro modo de ver o actuar. De tal forma que el aprendizaje sea un proceso cognoscitivo que involucre además de los procesos psicológicos, las capacidades de aprendizaje entre ellas las habilidades intelectuales, destrezas motoras, actitudes y las estrategias cognoscitivas debido a que coordinan los procesos de atender, aprender, recordar y pensar, que tienen particular importancia en la solución de problemas (Castañeda, 1998).

Como **profesores** un análisis crítico de nuestras concepciones y acciones, de las interacciones que promovemos en el aula, de nuestras formas de transmisión del conocimiento, entre otras. Con la óptica de los procesos de institucionalización, el modelo educativo, las políticas de selección y formación de personal docente, en el contexto de la política Educativa Nacional e Internacional nos permitirá tener conciencia de las contradicciones en que nos vemos involucrados, orientar nuestra **práctica docente**, así como contribuir a ese proceso de transformación que deseamos para la escuela. Hacia donde orientar la búsqueda? Insistimos en dirigir nuestros esfuerzos hacia el trabajo creativo, el análisis y la reflexión crítica, a la construcción de conocimientos más verdaderos con múltiples relaciones, a la integración del conocimiento y por consiguiente a la investigación del mismo, alrededor de los problemas humanos. Se propone el diseño de **estrategias de enseñanza** que sirvan para tales fines con el apoyo de técnicas que desde su concepción se orienten al logro de estas aspiraciones (Panzsa, M; Pérez, E. Y Morán, P. 1993)

De esta manera cobra sentido la estructuración y desarrollo de un proyecto educativo en el que la investigación sea una opción metodológica; en el que se consideren los cambios y transformaciones que se desean tanto para el **estudiante** que se está formando, como las características del docente que se requiere para ser formador.

REFERENCIAS

- Acle, T. G; Islas, G. J. Díaz, G. M.; Herrera, M. A. y Carpio, H. M. (1983) *Reportes de Evaluación. No. 1 Desarrollo de un modelo de evaluación curricular*. México. UNAM. ENEP Zaragoza.
- Arnaz, J. A. (2010) *La Planeación Curricular*. México. Trillas
- Arredondo, Pérez, y Aguirre, (2009). *Didáctica General*. México. Limusa
- Audirac, C. C (2011) *Sistematización de la Práctica Docente*. México. Trillas.
- Beltrán, L. F. (2005). *La organización posfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes, Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.
- Beltrán, L y San Francisco, (2000). *Volver a pensar la educación: prácticas y discursos educativos Congreso Internacional de Didáctica*. La Coruña: Fundación Paideia.
- Carreño H.T. (1981) *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México. Trillas.
- Carnoy, M. (1974). *Educación, Imperialismo Cultural*. New York: David McKay.
- Carrión C. C. (1987) *Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional*. Perfiles Educativos. Nueva época CISE. UNAM México. 6 43-48
- Casarini, R. M. (2013) *Teoría y Diseño Curricular*. México. Trillas
- 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
- Chadwick, C. (1980) *Evaluación educacional*. *Evaluación Educativa*. Ed. UPN México. UNAM. CNME.
- Contreras. M.S. (2016) *Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de la Etapa Básica para estudiantes*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.

- Contreras, M.S. (2016) Cuestionario Evaluación del Proceso de Enseñanza implantado por los Docentes. para estudiantes Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME 301616.
- Contreras, M.S., Contreras, E., García, J.M. y Rojas. A.T. (2016). Cuestionario *Competencias y Habilidades para estudiantes de Psicología*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
- Contreras, M.S., (2016) Cuestionario *Evaluación de Unidades de Aprendizaje de la Etapa Básica para profesores*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
- Contreras, M.S., (2016) *Cuestionario Evaluación de Competencias Docentes para la Enseñanza de la Psicología*. Proyecto UNAM- DGAPA- PAPIME 301616
- Díaz Barriga, A. (1980) *Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares*. Perfiles educativos.10, 3-28 México. UNAM. CISE
- Díaz Barriga Arceo, F. (1993) *Diseño curricular II*. México, ILCE, 102-104
- Díaz-Barriga. F. y Hernández, R. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Egger, P. y Kauchak, D. (2012). *Estrategias Docentes*. México. Fondo de Cultura Económica.
- García, M. M y Cuevas, M. R (2002) *Auto evaluación de la Carrera de Psicología*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México. UNAM
- Islas, F (1980) *Evaluación de programas*. Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud. México UNAM CLATES
- Kelly, A. V. (1989). *El Currículum: Teoría y Práctica*. London. Paul Chapman Publishing.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro: Un dialogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Pansza, M. (1987) *Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo*. Perfiles Educativos. No. 36 CISE. UNAM México.
- Pansza, M.; Pérez, E. Y Morán, P (1993) *Fundamentación de la didáctica*. Gernika. México. 11-17
- Ponce, M. (2010). *Cómo enseñar mejor*. México. Paidós
- Shane H. G. y Mc Swain (1958). *Evaluación y el Currículum Elemental*. New York, Holt. Rev.
- Soler, E. (1991). *La visita de inspección*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Stufflebeam y Shinkfield (1993) *Evaluación Sistemática*. Guía teórica y práctica, México. Paidós.
- Valle, R. (2001) *Programa de autoevaluación educativo de la FES Zaragoza*. México. UNAM
- Velasco, R. (2005). *Construcción de un currículo Universitario desde una perspectiva Estética: el caso de la Universidad Autónoma de Bacaramanga*. Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa. 1(2).

CAPÍTULO III

EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA ETAPA DE FORMACIÓN BÁSICA

**Mtra. Gabriela Carolina Valencia Chávez, Dra. María del Socorro Contreras Ramírez,
Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez, Dr. José Manuel García Cortés,
Dra. Ana Teresa Rojas Ramírez, Lic. Alan Alexis Mercado Ruiz**
*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México*

FILOSOFÍA DE LA CIENCIA (CURSO)

Los planes y programas de estudio son el documento oficial que norma las actividades académicas de las Instituciones de Educación Superior, es el elemento rector, mediante el cual se concretiza la vinculación educación-sociedad con la instrumentación de sus programas académicos (Plan de Estudios, 2010). El Plan de Estudios de la licenciatura en psicología, se caracteriza por su vigencia y la integración de determinados contenidos referentes al desarrollo de la psicología como ciencia, teóricos y habilidades prácticas vinculadas.

La evaluación permanente de los programas que integran el plan de estudios permite analizar los diferentes componentes de forma sistemática y dinámica, lo que posibilita identificar sus alcances sobre los procesos educativos e innovadores que se presentan en la actualidad.

Entender que evaluar el currículum y las instituciones educativas es comenzar a mejorarlas, es un punto de partida importante que implica tratar de sacar a la evaluación del lugar del “control” en el que tradicionalmente se la había ubicado, para considerarla como un insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa (Brovelli, 2001).

La cuestión de la revisión del currículum no es nueva para la institución, esta revisión no incluye, una crítica de los supuestos básicos ni la consideración del currículum de manera global. El interés por la evaluación curricular tiene influencia del discurso pedagógico actual, tales como la mayor autonomía y responsabilidad social, así como la preocupación por buscar mayor coherencia y eficacia en su funcionamiento y resultados; el desarrollo profesional del profesorado, cuestiones ligadas a la mejora de la calidad de la educación.

El objetivo de este estudio fue conocer la opinión de los estudiantes sobre la unidad de aprendizaje Filosofía de la Ciencia, unidad teórica que se imparte en la modalidad de Curso, en la Etapa de Formación Básica.

La muestra fue conformada por 161 participantes estudiantes del primer semestre de la Carrera de Psicología, generación 2016. El 32% hombres y el 68% de mujeres de edades entre 17 y 26 años ($M=18.8$). El 97.5% fueron

solteros, el 81.4% reportó no trabajar y el principal plantel de procedencia de la Educación Media Superior es CCH Oriente. El 23.1% mencionaron vivir en colonias de la delegación Iztapalapa y el 14.7% en el Municipio de Nezahualcoyotl.

Respondieron un instrumento que evalúa características del programa en general, así como las estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje empleados por el profesor durante el semestre cursado de Contreras, García, Becerra, Contreras y Valencia (2016). El instrumento tiene una sección con 14 preguntas con respuesta dicotómicas (sí, no) una sección con 19 preguntas con respuestas tipo Likert de cuatro puntos que van de 1= nunca a 4= siempre y dos preguntas para respuesta abierta.

En la Tabla 1 se muestra la descripción de los datos de los cinco primeros contenidos temáticos del programa a) Positivismo lógico: círculo de Viena; b) Empirismo lógico: Hempel; c) Racionalismo crítico: Karl Popper; d) La estructura de las revoluciones científicas: Thomas Kuhn; y e) Los programas de investigación: Lakatos fueron revisados por el 94.28% de los alumnos. Respecto a los dos últimos: f) Anarquismo metodológico: Feyerabend y g) Las tradiciones de investigación: Laudan, las revisó el 77% de la muestra.

TABLA 1. CONTENIDOS DE FILOSOFÍA DE LA CIENCIA REVISADOS.

Tema/Contenido	% Revisado
Positivismo lógico: círculo de Viena	94.28% de los alumnos las revisó.
Empirismo lógico: Hempel	
Racionalismo crítico: Karl Popper	
La estructura de las revoluciones científicas: Thomas Kuhn	
Los programas de investigación: Lakatos	
Anarquismo metodológico: Feyerabend.	77% de la muestra los revisó.
Las tradiciones de investigación: Laudan	

Los contenidos del programa que sí se revisaron en un promedio del 89.3%, se pueden observar en la Figura 1.

Sobre los elementos que integran el programa, en la Figura 2 se muestra que el 91.75% de los estudiantes consideraron que el programa revisado contiene los elementos en su organización como introducción, objetivos y bibliografía básica. y, el elemento de menos presentado fueron las estrategias didácticas que el profesor implementó (76.4%) figura 2

Los estudiantes reportaron que los objetivos fueron claros ($M=3.05$), y se cumplieron ($M=3.14$), y casi siempre revisaron los contenidos indicados ($M= 3.54$). Es importante señalar que algunas veces se omitieron contenidos ($M= 1.61$) o se modificaron ($M= 1.65$). Consideraron que las estrategias de enseñanza fueron adecuadas ($M= 3.04$) y la evaluación también lo fue ($M= 3.23$). En lo general indicaron que existe congruencia entre los diferentes componentes del programa ($M= 3.41$).

Después de haber cursado el programa de Filosofía de la Ciencia (curso), los estudiantes plantaron que fue obsoleto ($M= 1.66$), algunas veces aburrido ($M= 2.12$), y memorístico ($M= 2.45$), repetitivo ($M= 2.16$). Sin embargo, en su extremo opuesto fue interesante ($M= 3.09$), relevante ($M= 3.15$), pero sobre todo significativo ($M= 3.19$) y vigente ($M= 2.98$).

FIGURA 1. CONTENIDOS REVISADOS EN FILOSOFÍA DE LA CIENCIA.

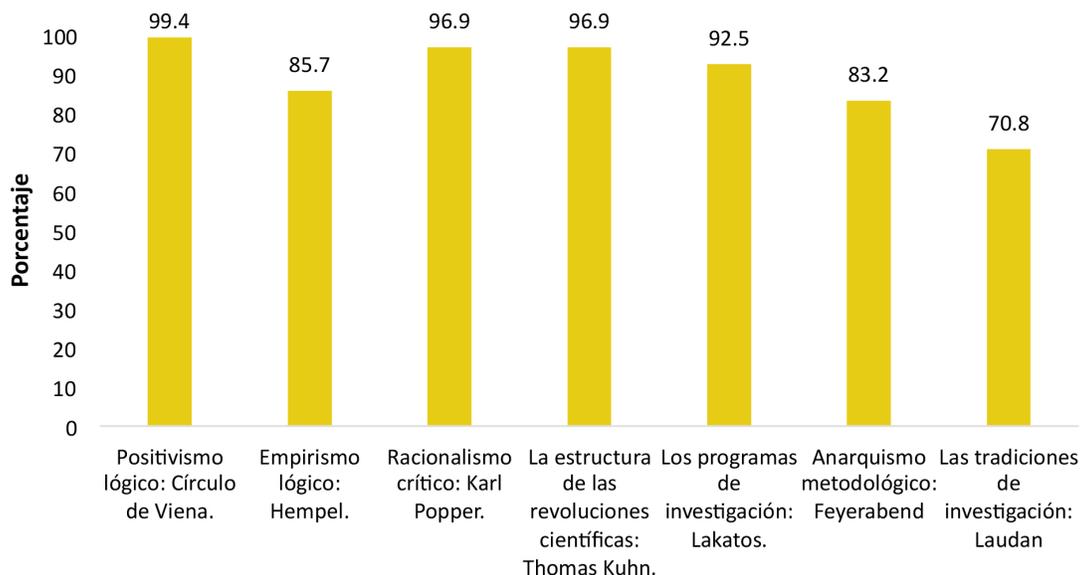
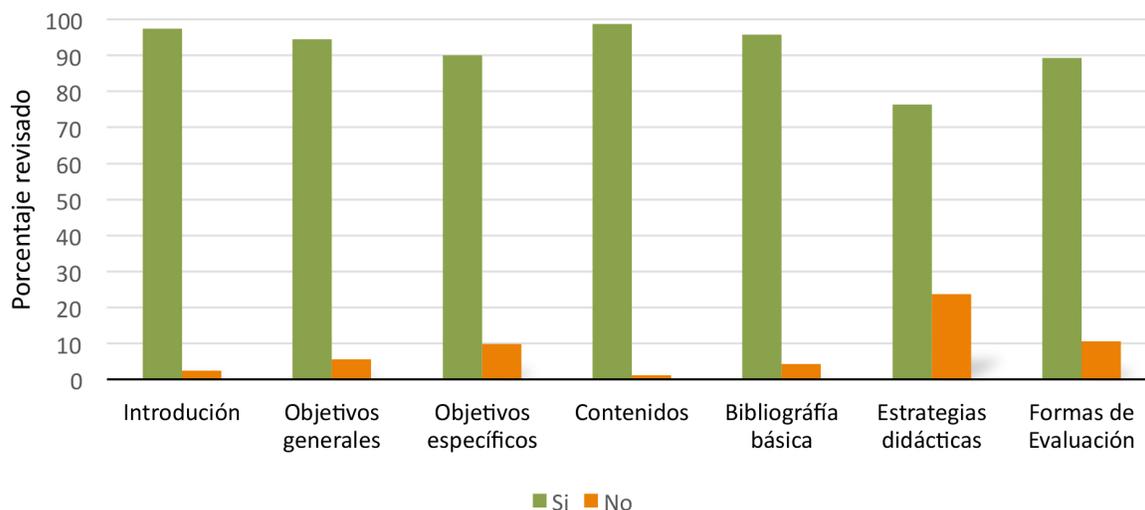


FIGURA 2. ELEMENTOS QUE INTEGRAN EL PROGRAMA.



Lo anterior indica que el programa de Filosofía de la Ciencia se destacó por su importancia dentro de la formación básica de los estudiantes, sugiere la incorporación de estrategias que permitan la revisión óptima de los temas y el análisis y relevancia de los contenidos que la integran, así como y la incorporación de estrategias que fortalezcan la didáctica del docente. Por lo que se propone continuar con la identificación de sus fortalezas y debilidades que retroalimenten a los involucrados institución, docentes y alumnos para generar cambios estratégicos y tomar decisiones pertinentes para los ajustes del programa Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE, 2009). El instrumento utilizado en el estudio es un aporte de los indicadores mínimos necesarios para el monitoreo del proceso de implementación del plan de estudios.

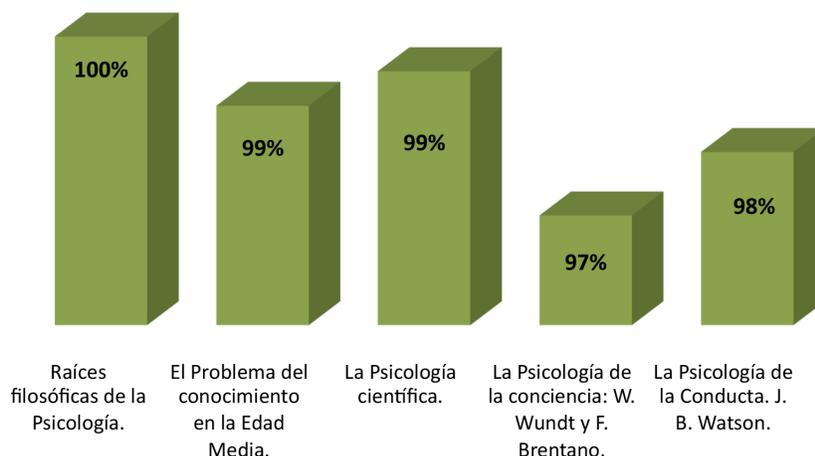
HISTORIA DE LA CIENCIA Y LA PSICOLOGÍA (SEMINARIO)

La unidad de aprendizaje Historia de la Ciencia y la Psicología (HCP) es impartida en la modalidad de seminario en el primer semestre de la Licenciatura en Psicología, tiene como principal objetivo que los alumnos expliquen los fundamentos filosóficos y el desarrollo histórico de la Psicología como ciencia, disciplina y profesión.

Durante la evaluación interna del plan curricular, una muestra de la generación 2016, evaluó los aspectos relacionados a la revisión del contenido de los temas, la estructura de sus componentes, así como las características de los mismos. Los datos indicaron lo siguiente:

El programa contiene 11 temas, de los cuales se revisaron promedio en el 92% de éstos. Los temas van desde las Raíces filosóficas hasta Nuevos paradigmas, de los cuales, Raíces filosóficas de la Psicología fue revisada en el 100% de los casos, Problema del Conocimiento en la edad Media y la Psicología Científica por el 99% cada uno, La Psicología de la Conducta de J.B. Watson por el 98% y la Psicología de la conciencia: W. Wundt y F. Brentano por el 97%, lo cual se puede observar en la Figura 3.

FIGURA 3. PRINCIPALES CONTENIDOS TEMÁTICOS REVISADOS EN HCP.

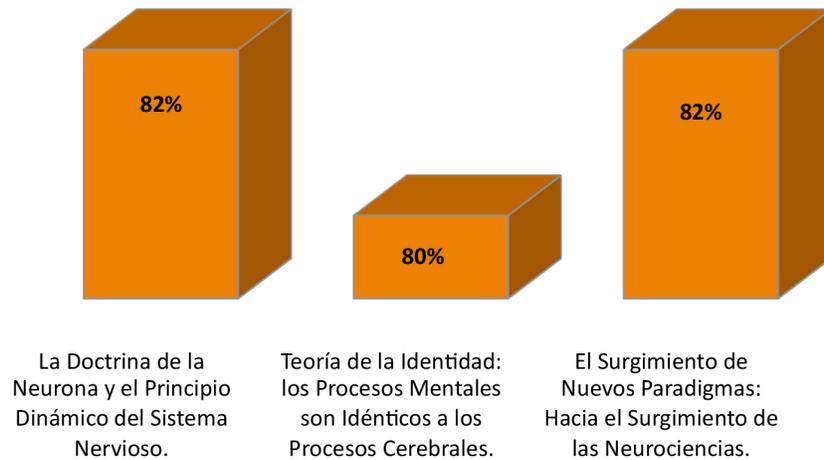


En la Figura 4 se muestra que el contenido temático “Teoría de la Identidad: Los procesos Mentales son idénticos a los procesos cerebrales” es el que se revisaron en menor medida, 80% de las veces seguido de La doctrina de la Neurona y el Principio dinámico del sistema nervioso en conjunto con el surgimiento de Nuevos paradigmas: Hacia el surgimiento de las Neurociencias son revisados en el 82% de los casos.

De acuerdo a la estructura en la que les presentan los programas, los estudiantes indicaron que el 96% de éstos cuentan con lo establecido: Introducción, Objetivos, Contenidos a revisar, estrategias de enseñanza que se utilizarán durante el semestre y la forma de evaluación del aprendizaje.

El 98% señaló haber cursado HCP en la modalidad de seminario, lo que es acorde con la planeación.

FIGURA 4. CONTENIDOS TEMÁTICOS REVISADOS EN MENOR MEDIDA EN HCP.



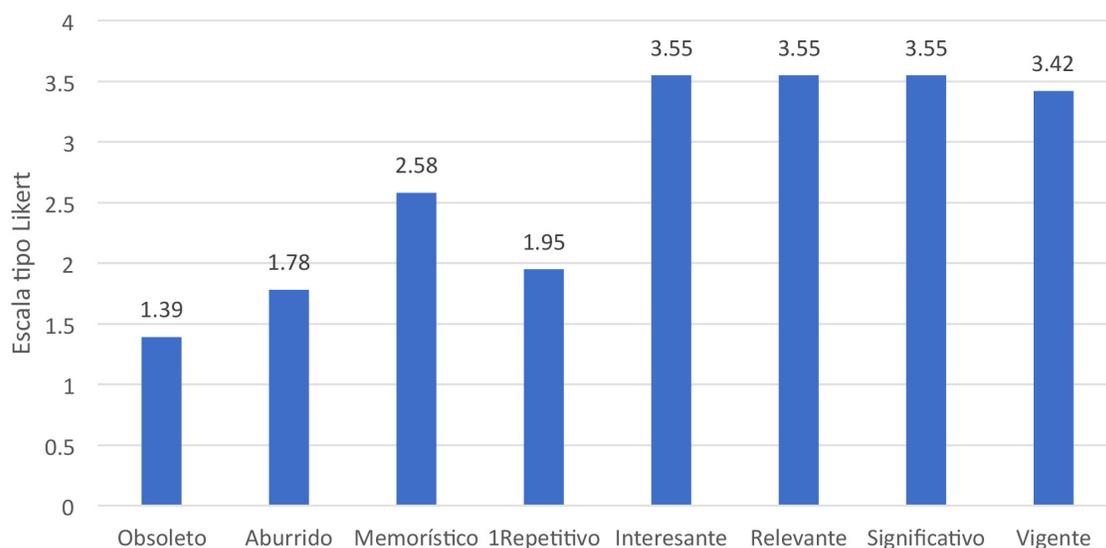
En la Tabla 2, se muestra la opinión sobre las características de los componentes y la estructura en la que se les presenta el programa, así como sobre las estrategias de enseñanza y evaluación, en una escala de 1 a 4 en donde 1 significa nunca y 4 siempre, los estudiantes indicaron lo siguiente: Los objetivos fueron claros ($M = 3.42$, $DS = .629$). Se revisaron los contenidos indicados ($M = 3.53$, $DS = .752$), y opinaron que existió congruencia entre sus componentes ($M = 3.70$, $DS = .501$). Por otra parte, reportaron que casi nunca se omitieron contenidos ($M = 1.6$, $DS = .949$) o se modificaron ($M = 1.6$, $DS = .907$).

TABLA 2. CARACTERÍSTICA DE LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA HCP.

Componentes	M	DS
Los objetivos son claros.	3.42	0.629
Se cumplieron los objetivos.	3.35	0.752
Se revisaron los contenidos indicados.	3.53	0.689
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada.	3.65	0.675
Se modificaron los contenidos.	1.63	0.907
Se omitieron contenidos.	1.61	0.949
La bibliografía programada fue la apropiada.	3.43	0.74
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas.	3.42	0.763
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas.	3.43	0.731
La forma de evaluación fue apropiada.	3.55	0.631
Congruencia entre los diferentes componentes	3.7	0.501

En la Figura 5 se muestra que en una escala de 1 a 4 en donde 1 significa nunca y 4 significa siempre, ante una valoración del programa, los estudiantes consideraron que fue interesante ($M= 3.57$, $DS= .659$); relevante ($M= 3.66$, $DS= .560$); significativo ($M= 3.66$, $DS= .603$).

FIGURA 5. CARACTERÍSTICAS DE PROGRAMA.



MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN I (SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN)

La unidad de aprendizaje Métodos y Técnicas de Investigación I (MTI-I), es impartida en la modalidad de seminario de investigación y se encuentra ubicada en el primer semestre del Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología, tiene como principal objetivo que los alumnos analicen las diferentes formas de explicar el conocimiento y logre diferenciar las características de los métodos y aproximaciones de investigación en Psicología.

La evaluación interna del plan curricular, contempla los aspectos relacionados a la revisión del contenido de los temas, la estructura del programa y sus componentes, así como las características de los mismos.

El programa contiene cuatro grandes temas, los cuales fueron revisados en promedio por el 82% de la muestra, Modos de Conocer fue revisado por el 91%, Fundamentos de epistemología por el 88%, Métodos de Investigación: Cuantitativos y Cualitativos por el 96% y Otras aproximaciones por el 54% de los estudiantes, ver la Figura 6.

Es importante señalar que el tema referente a la simulación virtual emergente fue revisado tan solo por el 54% de la muestra.

Sobre la estructura en la que les presentan los programas, los estudiantes indicaron que el 94% de éstos contaron con lo establecido: Introducción, Objetivos, Contenidos a revisar, estrategias de enseñanza que se utilizarán durante el semestre y la forma de evaluación (ver fig. 7).

FIGURA 6. CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL PROGRAMA MTI-I REVISADOS.

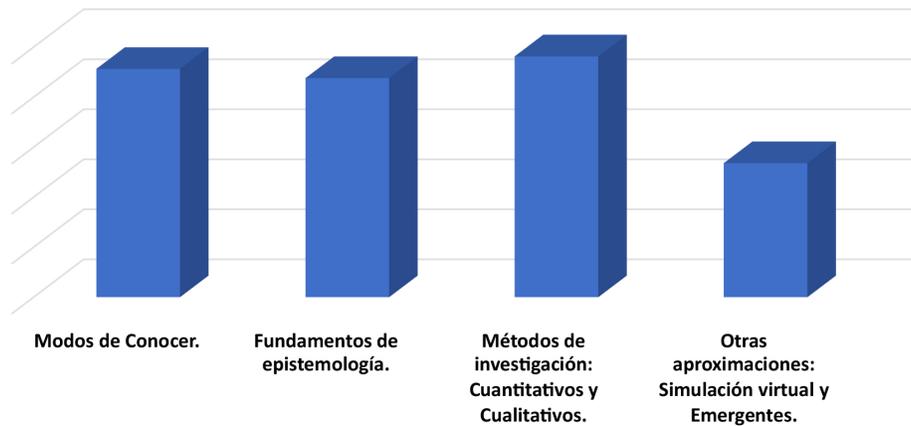
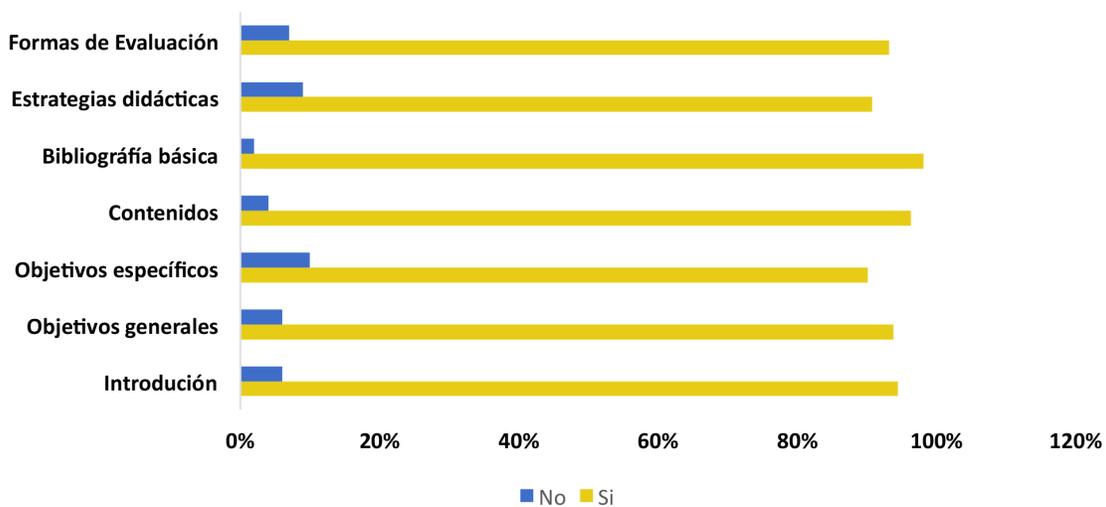


FIGURA 7. CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL PROGRAMA MTI-I REVISADOS.



El 71% señaló haber cursado MTI-I en la modalidad de seminario de investigación, modalidad acorde a la unidad de aprendizaje, sin embargo, hay cierta confusión un 24% reportó haberla cursado en modalidad seminario, un 2% en modalidad curso y 3% en modalidad taller.

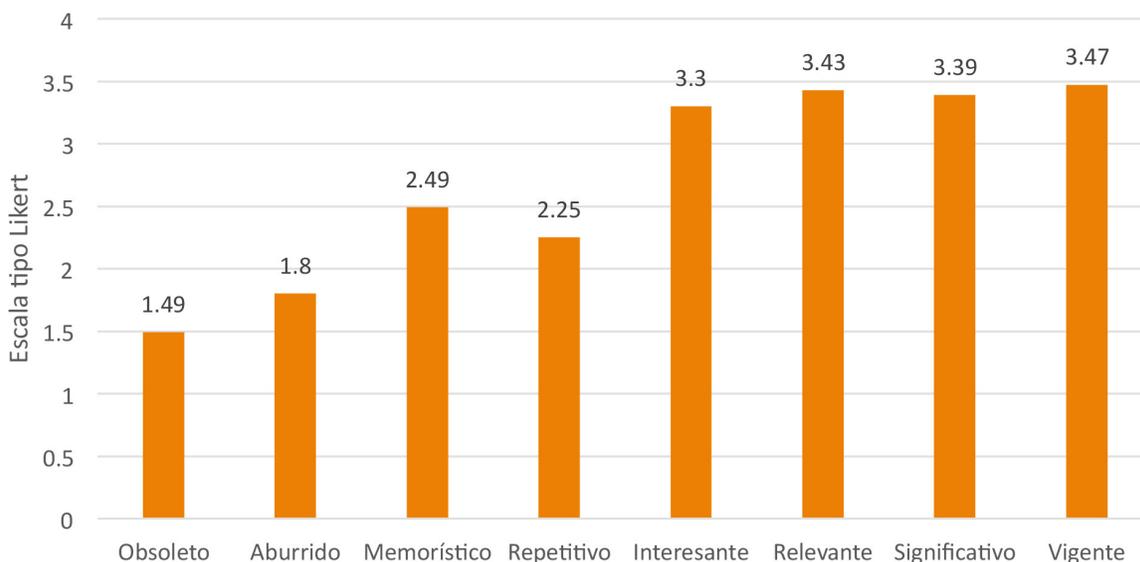
Sobre las características de los componentes en general y la estructura en la que se les presenta el programa, así como sobre las estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje, en una escala de 1 a 4 en donde 1 significa nunca y 4 siempre, los estudiantes indicaron lo siguiente: Los objetivos fueron claros ($M= 3.20$, $DS= .879$), Se revisaron los contenidos indicados ($M= 3.45$, $DS= .766$), y opinan que existió congruencia entre sus componentes ($M= 3.42$, $DS= .779$). Por otra parte, casi nunca se omitieron contenidos ($M= 1.7$, $DS=.971$) o se modificaron ($M= 1.7$, $DS= .968$), ver Tabla 3.

TABLA 3. COMPONENTES DEL PROGRAMA MTI-I.

Componentes	M	DS
Los objetivos son claros.	3.20	.879
Se cumplieron los objetivos.	3.20	.850
Se revisaron los contenidos indicados.	3.45	.766
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada.	3.43	.819
Se modificaron los contenidos.	1.73	.968
Se omitieron contenidos.	1.68	.971
La bibliografía programada fue la apropiada.	3.34	.766
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas.	3.21	.862
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas.	3.25	.937
La forma de evaluación fue apropiada.	3.31	.896
Congruencia entre los diferentes componentes	3.42	.779

En la Figura 8, se presenta en una escala de 1 a 4 en donde 1 significa nunca y 4 significa siempre, la evaluación de las características de los contenidos temáticos, los estudiantes consideraron que casi siempre fueron interesantes ($M= 3.3, DS= .850$); casi siempre fueron relevantes ($M= 3.43, DS= .731$); casi siempre significativos ($M= 3.39, DS= .784$), y casi siempre vigentes ($M= 3.47, DS= .707$).

FIGURA 8. CARACTERÍSTICAS DE PROGRAMA.



PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL I (LABORATORIO)

En la evaluación de la unidad de aprendizaje Psicología Experimental I (Laboratorio) (PE-I), los estudiantes respondieron al instrumento Evaluación de Unidades de Aprendizaje de Contreras y Valencia (2016) que contiene una sección con 14 preguntas con respuesta dicotómicas (sí, no) una sección con 19 preguntas para ser contestadas en una escala de 1 a 4 que va de nunca a siempre y dos preguntas para respuesta abierta.

Los datos analizados sobre contenidos indicaron que fueron revisados en un promedio del 89.02%, es decir la mayoría de los temas fueron revisados durante el semestre. La unidad de aprendizaje programa 12 contenidos (subtemas adicionales) para ser revisados al inicio del semestre y llevar a cabo prácticas experimentales sobre tres procesos en particular: Atención, Percepción y Motivación. Los contenidos: Planteamiento del problema (99.4%), Psicología Experimental (98.1%) así como diseños de investigación (97.5%) son los que la mayoría revisó. El tema: El manejo de la información hemero-bibliográfica (71.4%) y Ética de la investigación psicológica (75.8%) fueron los dos contenidos menos revisados. La frecuencia en la que los alumnos indican haber revisado se muestra en la Figura 9.

FIGURA 9. Principales contenidos temáticos del programa PE-I.



Sobre la estructura en la que les presentó los programas, los estudiantes indicaron en el 92.8% que éstos cuentan con lo establecido: Introducción, Objetivos, Contenidos a revisar, estrategias de enseñanza y la forma de evaluación que se utilizaron durante el semestre.

El 94.4% señaló haber cursado PE-I en la modalidad de Laboratorio, sin embargo, es importante señalar, aunque en menor medida se mencionó que también se impartió en la modalidad de curso o seminario (3.6%) y taller (1.9%).

En la Tabla 4 se muestra la opinión sobre las características de los componentes en general y la estructura en la que se les presentó el programa, así como sobre las estrategias de enseñanza y evaluación, los estudiantes indicaron lo siguiente: Los objetivos fueron claros ($M= 3.3$, $DS= .837$), Se cumplieron los objetivos ($M= 3.3$, $DS= .771$) Se revisaron los contenidos indicados en el plan de estudios ($M= 3.4$, $DS= .788$) y opinaron que existe congruencia entre sus componentes ($M= 3.48$, $DS= .791$), sin embargo también indicaron que se omitieron contenidos ($M= 1.7$, $DS=.981$) o se modificaron ($M= 1.6$, $DS= .895$).

TABLA 4. OPINIÓN SOBRE CONTENIDO DEL PROGRAMA PE-I.

Opinión sobre los contenidos del programa	M	DS
Objetivos claros	3.3	0.837
Se cumplieron los objetivos	3.3	0.771
Se revisaron los contenidos indicados	3.4	0.788
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada	3.3	0.883
Se modificaron los contenidos	1.66	0.895
Se omitieron contenidos	1.7	0.981
Bibliografía es apropiada	3.35	0.817
Se emplearon las estrategias propuestas	3.33	0.812
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas	3.31	8.82
La forma de evaluación fue apropiada	3.39	0.859
Congruencia entre los componentes	3.48	0.791

Por último, en la Tabla 5 se muestra lo que los estudiantes señalaron sobre las características del programa: siempre fue Relevante ($M= 3.6$, $DS=.56$), significativo ($M= 3.6$, $DS=.603$) y vigente ($M= 3.59$, $DS=.675$).

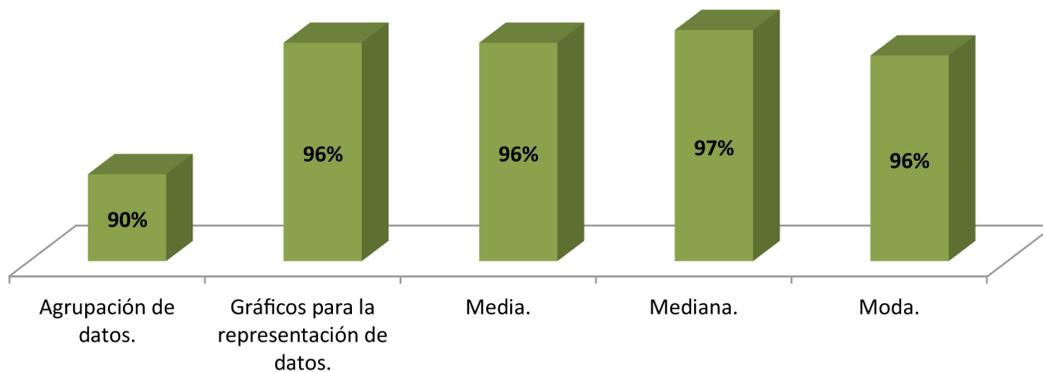
TABLA 5. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE PE-I.

Características del programa	Media	DS
Obsoleto	1.4	0.71
Aburrido	1.58	0.811
Memorístico	2.42	0.926
Repetitivo	1.9	0.95
Interesante	3.57	0.659
Relevante	3.66	0.56
Significativo	3.66	0.603
Vigente	3.59	0.675

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA (TALLER)

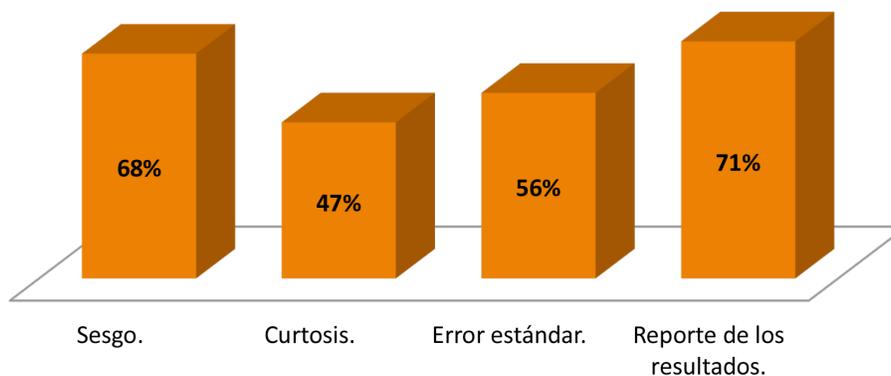
Estadística Descriptiva (ED), es una de las seis unidades de aprendizaje que se imparten en el primer semestre de la Etapa de Formación Básica del plan de estudios de la licenciatura en psicología, tiene como objetivo que los alumnos Implementen los procedimientos estadísticos pertinentes, como parte del proceso de investigación en Psicología. El programa fue evaluado con Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje Contreras y Valencia (2016). Los datos indicaron que fueron revisados en un 83% del total de los temas, lo cual se puede observar en la Figura 10.

FIGURA 10. TEMAS REVISADOS.



En la Figura 11 se muestran los temas que se revisaron en un bajo porcentaje (menor al 80%) fueron Curtosis (47%), Error estándar (56%), Sesgo (68%) y Reporte de resultados (71%).

FIGURA 11. TEMAS DEL PROGRAMA ED, REVISADOS EN MENOR MEDIDA.



El programa de ED que entregaron los profesores a los alumnos, contiene el 88% de sus elementos, desde la introducción, hasta las formas de evaluación, lo que se muestra en la Tabla 6.

TABLA 6. ELEMENTOS DEL PROGRAMA ED.

Elementos	%
Introducción	89
Objetivos generales	85
Objetivos específicos	85
Contenidos	96
Bibliografía básica	85
Estrategias didácticas	85
Formas de Evaluación	91

Los estudiantes reportaron que en el 54.7% de los casos fue impartida en la modalidad de taller, el resto de los estudiantes reportó haberla cursado en la modalidad de curso (39%) o seminario (6.2%).

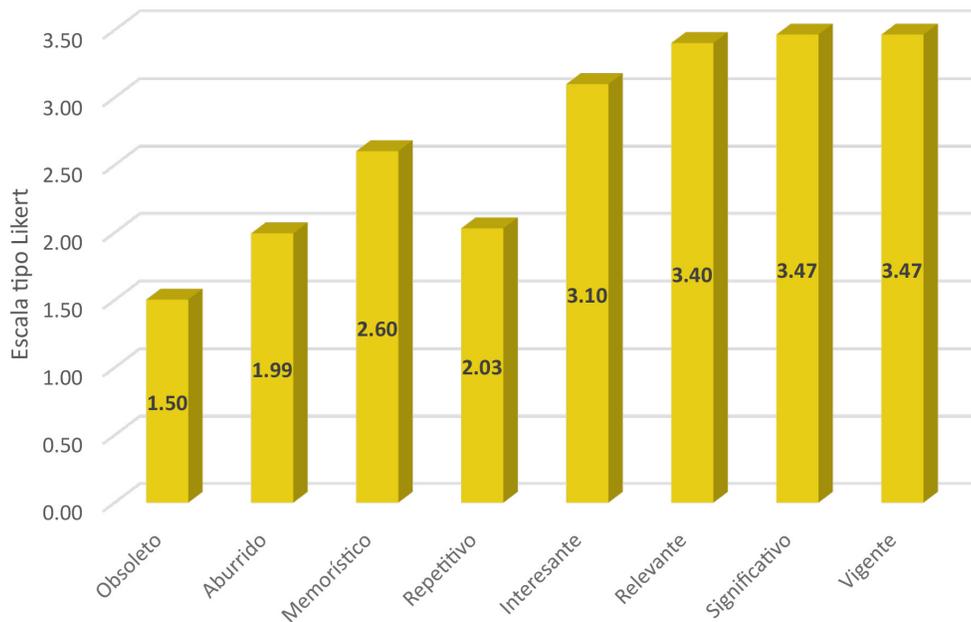
En la tabla 7, se presentan los resultados sobre los componentes del programa, los estudiantes indicaron que algunas veces ($M= 2.86$) se encuentran presentes

TABLA 7. COMPONENTES DEL PROGRAMA ED.

Componente	M	DS
Los objetivos son claros	3.16	1.034
Se cumplieron los objetivos	3.09	1.017
Se revisaron los contenidos indicados	3.21	.938
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada	3.09	1.083
Se modificaron los contenidos	1.68	.996
Se omitieron contenidos	1.73	.922
La bibliografía programada fue la apropiada	3.02	1.043
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas	3.04	1.045
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas	3.04	1.054
La forma de evaluación fue apropiada	3.13	1.050
Existe Congruencia entre los diferentes componentes	3.24	1.009

Al respecto de la valoración de los contenidos del programa, los estudiantes consideraron que siempre fueron interesantes ($M= 3.10$, $DS= .889$), relevantes ($M= 3.40$, $DS= .801$), significativos ($M= 3.47$, $DS= .725$) y vigentes ($M= 3.47$, $DS= .733$), lo cual se puede ver la Figura 12.

FIGURA 12. CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA.



APLICACIÓN TECNOLÓGICA EN PSICOLOGÍA (TALLER)

Aplicación Tecnológica en Psicología (ATP) es una unidad de aprendizaje impartida durante el primer semestre de la Etapa de Formación básica en la Licenciatura en Psicología, tiene como principal objetivo que el alumno aplique los avances de la tecnología al campo de la Psicología como ciencia, disciplina y profesión.

En el plan de estudios, la unidad de aprendizaje considera nueve contenidos temáticos, los cuales fueron evaluados en categorías de si revisados o no revisados, los datos obtenidos se muestran en la Figura 13. La muestra de alumnos indicó haber revisado principalmente: Introducción a los elementos de Word (94%), Introducción a Excel (92%), Introducción a Power Point (93%) Introducción al SPSS (99%).

En la Figura 13, también puede observarse que existen cinco temas de nueve que fueron revisados por abajo del 80% de los casos: Base de datos (79%), Web (68%), Presentaciones (60%), El Uso de la Tecnología en las investigaciones naturalista/campo (48%), Innovación tecnológica en Psicología (47%). Es importante señalar que de manera general el programa de Aplicación Tecnológica en Psicología fue revisado en promedio en un 75%.

En cuanto a la estructura del programa que los profesores entregan, en la Tabla 8 se muestra que en el 80% de los casos el programa contiene todos los elementos como Introducción, objetivos, contenidos, bibliografía básica, estrategias didácticas y de evaluación. Los elementos que menos se presentaron son los objetivos específicos (77%) y la bibliografía básica (67%).

FIGURA 13. TEMAS REVISADOS DEL PROGRAMA ATP.

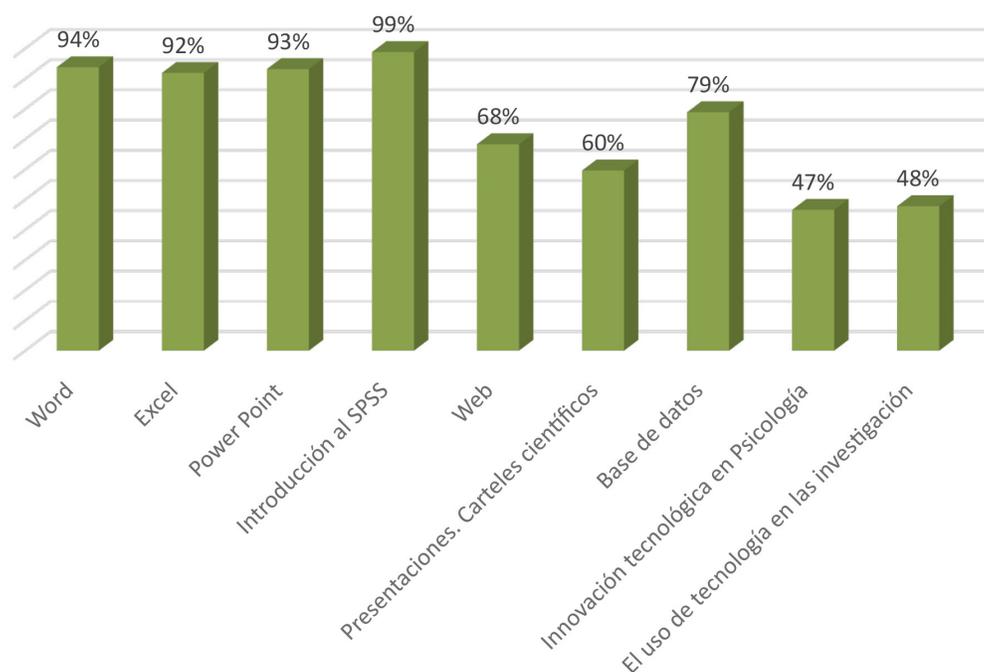


TABLA 8. ELEMENTOS DEL PROGRAMA ATP.

Elemento	%
Introducción	81
Objetivos generales	80
Objetivos específicos	77
Contenidos	87
Bibliografía básica	67
Estrategias didácticas	82
Formas de Evaluación	84

La unidad de aprendizaje se planeó para ser impartida en la modalidad de taller, los datos indican que un 88.8% de los estudiantes la recibió de forma acorde, por otra parte, el 9.3% la recibió en modalidad curso y un 2% en modalidad laboratorio.

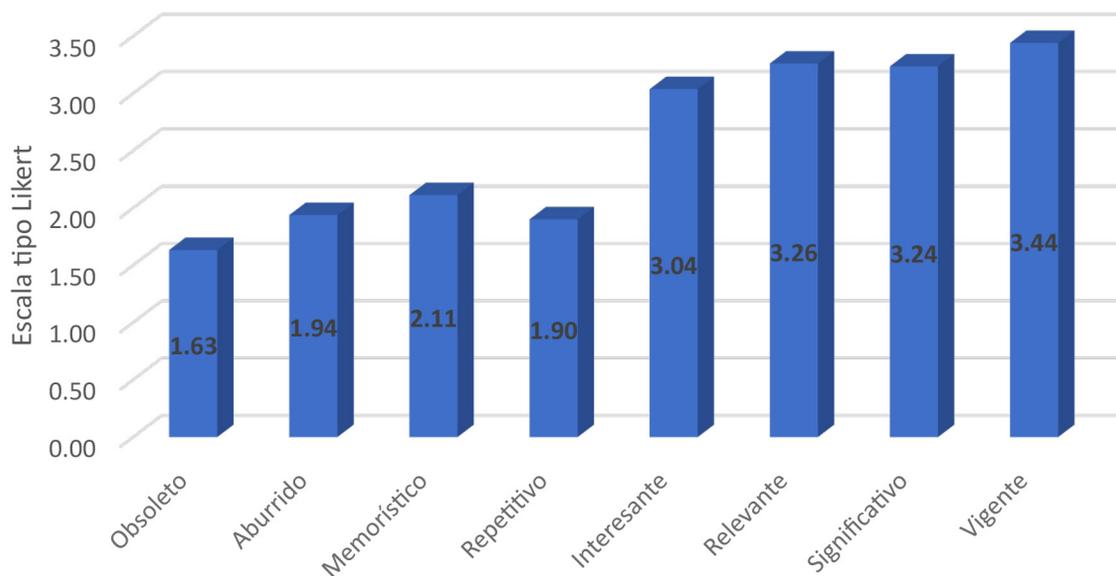
En la Tabla 9 se muestran los datos sobre el programa, los estudiantes indicaron que casi siempre los objetivos fueron claros ($M= 2.88$, $DS= 1.002$), casi siempre se cumplieron ($M=2.9$, $.DS= .963$), Se revisaron los contenidos indicados ($M= 2.86$, $DS=.999$) y que existe congruencia entre los diferentes componentes del programa ($M= 3.06$, $DS= .0960$).

TABLA 9. COMPONENTES DEL PROGRAMA APLICACIÓN TECNOLÓGICA EN PSICOLOGÍA.

Componentes del programa	M	DS
Los objetivos son claros.	2.88	1.002
Se cumplieron los objetivos.	2.9	0.963
Se revisaron los contenidos indicados.	2.86	0.999
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada.	2.53	1.135
Se modificaron los contenidos.	1.81	0.995
Se omitieron contenidos.	2.05	1.03
La bibliografía programada fue la apropiada.	2.68	1.076
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas.	2.94	1.065
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas.	2.9	1.056
La forma de evaluación fue apropiada.	3.12	0.986
Existe Congruencia entre los diferentes componentes	3.06	0.96

En la Figura 14 se muestran a las características del programa relacionadas con las temáticas, los estudiantes consideraron que casi siempre fueron interesantes ($M= 3.04$, $DS= .851$), casi siempre relevantes ($M=, 3.26$, $DS= .833$), Significativas ($M=, 3.24$, $DS= .841$) y casi siempre Vigentes ($M= 3.44$, $DS= .740$).

FIGURA 14. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA ATP.



Se puede observar que los estudiantes recibieron de sus profesores los programas de las diferentes unidades de aprendizaje. Identificaron la modalidad en que es impartida. Los temas del programa fueron revisados en su mayoría, aunque en ocasiones algunos fueron omitidos o se sustituyen por otros, valdría la pena conocer las razones.

La estructura de los programas contenía elementos que permitieron orientar la dirección, secuencia y finalidad de las unidades. De igual forma que determinaron las estrategias seleccionadas por el profesor para impartir su unidad de aprendizaje y establecer la forma en que se va a evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

La valoración que realizan de los contenidos permitirá considerar la pertinencia o actualidad de los temas.

REFERENCIAS

- Brovelli, M. (2001) La Enseñanza Estratégica. Enseñar para la autonomía. En *Revista Aula de Innovación*. No. 100. Marzo México. UAB
- Contreras. M.S.; (2016) *Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de la Etapa Básica, Profesional y Complementaria para estudiantes*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
- Contreras. M.S., y Valencia, CH. C. (2016) *Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de la Etapa Básica. 1º. Semestre para estudiantes*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
- FES Zaragoza, 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.
- UNESCO-Oficina Internacional de Educación (Abril, 2009). *Herramientas de capacitación para el desarrollo curricular. Una caja de herramientas*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/>

CAPÍTULO IV

UNIDADES OPTATIVAS CURSADAS DURANTE LA ETAPA DE FORMACIÓN BÁSICA

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez,
Lic. Alan Alexis Mercado Ruíz,
Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

En la actualidad diversos investigadores en el campo de la educación enfatizan la necesidad imperante de introducir una nueva dirección en la planeación, administración y evaluación del proceso educativo, fundamentado en que los sistemas de enseñanza no cumplen satisfactoriamente su cometido, los estudiantes cada día almacenan más información y en forma mecánica la reproducen sin llegar a la adquisición de habilidades o estrategias que les permitan transferir sus conocimientos a la solución de problemas académicos y/o situaciones en su vida diaria.

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un escenario de debate y construcción de propuestas que integren los significados del estudiante, respecto a su percepción del aprendizaje y la profesión relacionados con los requerimientos del plan y programas de estudios de una disciplina, en este ámbito, sus aportaciones representan el eje central para estudiar y elaborar criterios que sugieran respuestas a los problemas de la enseñanza, en este caso, de la Psicología.

La etapa de Formación Complementaria tiene como objetivo que el estudiante: Intervenga en los problemas actuales y en las tendencias emergentes relacionadas con la Psicología, además de adquirir las habilidades concernientes con un aprendizaje continuo en el transcurso de la vida que le permitan actuar con responsabilidad y de manera eficiente durante su ejercicio profesional (Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Psicología, 2010).

La Etapa Complementaria del Plan de Estudios está conformada por 46 unidades de Aprendizaje Optativas de elección en la modalidad de Taller, situadas a lo largo de los ocho semestres. En ellas se ubican temas de actualidad e interés para los estudiantes de Psicología. Con ellas integran perfeccionan su formación profesional. Los grupos se conforman en su mayoría por 30 estudiantes. Son unidades de tipo teórico-prácticas optativas de elección para el estudiante. Tienen como propósito apoyarle en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan su formación, mediante el fortalecimiento, la complementación y profundización de los conocimientos adquiridos en la etapa de Formación Básica.

Durante la Etapa de Formación Básica que incluye el primer año de la carrera se imparten 10 unidades, para el primer semestre se encuentran programadas las siguientes temáticas:

- Ética, Bioética y Formación Profesional.
- Desarrollo de habilidades Sociales.
- Estrategias de Aprendizaje.
- Aprendizaje Cooperativo.
- Creatividad y mi Proyecto de Vida.

La concepción de enseñanza y aprendizaje en los programas de estudio se concibe como la descripción de un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar una serie de objetivos de aprendizaje previamente determinados. Hacer referencia a los conceptos de enseñanza y aprendizaje resulta clave para comprender el papel que desempeña el programa de estudios en el proceso formativo de los estudiantes para la consecución de un conocimiento propio de una profesión. Son conceptos que se vinculan permanentemente en lo que se ha dado en llamar tríada pedagógica integrada por: un maestro que enseña, un grupo de alumnos que aprende y los saberes o contenidos que deben ser enseñados y aprendidos a través de un programa de estudios (Beltrán, 2005).

Para evaluar cada optativa se construyó un instrumento ex profeso dividido en secciones que de manera conjunta nos dan información de la unidad en particular (Tabla 1).

TABLA 1. ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO.

Sección	Contenido	Numero de reactivos
1	Actividades que realiza el profesor para desarrollar el curso	13
2	Listado de temas que componen cada unidad y fueron revisados durante los Talleres	20 (variando de acuerdo al listado)
3	Estrategias Didácticas Usadas por el profesor para impartir la clase	20
4	Estrategias que empleó el profesor para de Evaluar el Aprendizaje	16

La información contenida en las preguntas corresponde a la establecida en el Plan y los programas de estudios con los que se imparte cada unidad de aprendizaje en los diferentes semestres. (FES Zaragoza. Psicología, 2010).

MÉTODO

Participantes: se evaluó a 150 estudiantes del primer semestre de la Carrera de Psicología, 60% mujeres y 40% hombres, con edad promedio de 19 años y una desviación estándar de 1.378, que habían cursado los Talleres, proporcionaron información acerca de la manera como se desarrollaron sus unidades y las actividades de los profesores realizan durante esta Etapa Complementaria.

Instrumento: Respondieron un cuestionario con 57 preguntas dicotómicas con las que se evaluaron los contenidos de la unidad, y el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las actividades y dinámicas que desarrolló el profesor para el curso. Incluidas las estrategias de Enseñanza y la evaluación del Aprendizaje con preguntas en una escala tipo likert del 1 a 4. Donde uno era el menor valor (nunca) y cuatro la máxima puntuación (siempre).

Procedimiento: la aplicación del instrumento se llevó a cabo en una sola sesión en salones de clase de la facultad, Los datos obtenidos se analizaron con el Paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) ver 21. Obteniendo los principales estadígrafos.

RESULTADOS

— EN LA UNIDAD DE ÉTICA, BIOÉTICA Y FORMACIÓN PROFESIONAL —

Se pretende que el alumno aplique los principios y códigos éticos, deontológicos y bioéticos que regulan el quehacer científico y el ejercicio profesional de la Psicología.

De igual manera se llevó a cabo el análisis de los principios éticos de la investigación científica, en la construcción de conocimiento científico, aplicando los principios deontológicos durante el ejercicio profesional, al conocer el Código Ético de la Psicología Mexicana y aplicar la Norma Oficial Mexicana para la Psicología, estableciendo una relación de ética profesional y su papel social.

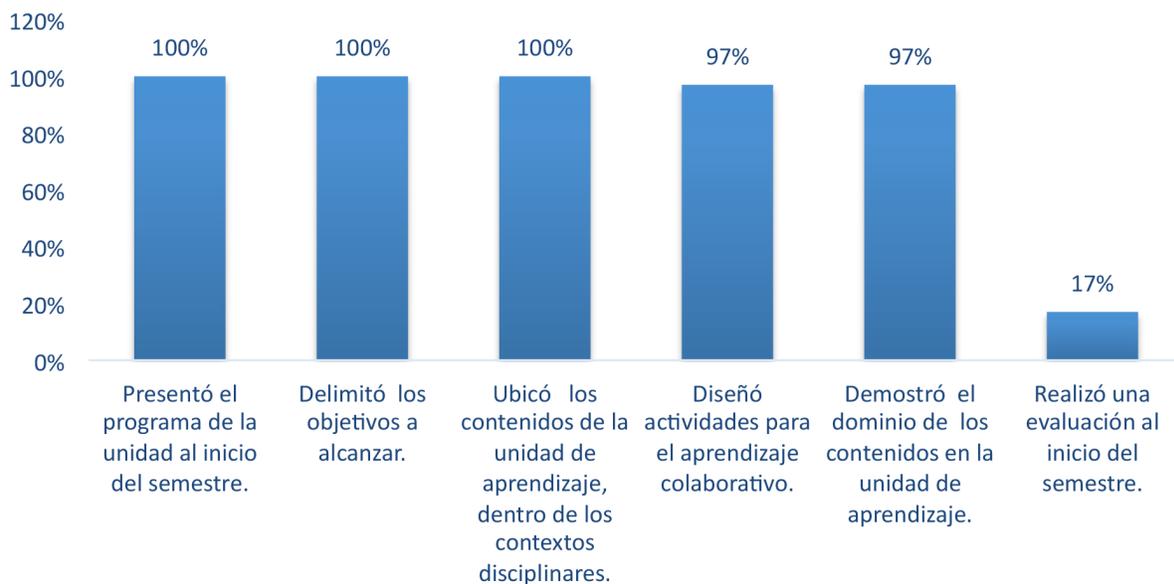
El programa estableció un listado de contenidos de los cuales Normas Oficiales Mexicanas (Bioética), Código Ético del Psicólogo Mexicano. Código Deontológico. Ética Profesional: La Deontología como ética profesional. La responsabilidad del psicólogo. Psicología, Axiología y Valores: Investigación con humanos, reportan si se revisaron y conforme transcurrió el semestre los temas de la lista se revisaron en menor medida. A Los temas de Psicología, sociedad y Axiología, Democracia, Paz y Justicia informan el 60% que se les dedico menos e tiempo y/o profundidad (Fig. 1).

FIGURA 1. CONTENIDOS REVISADOS.



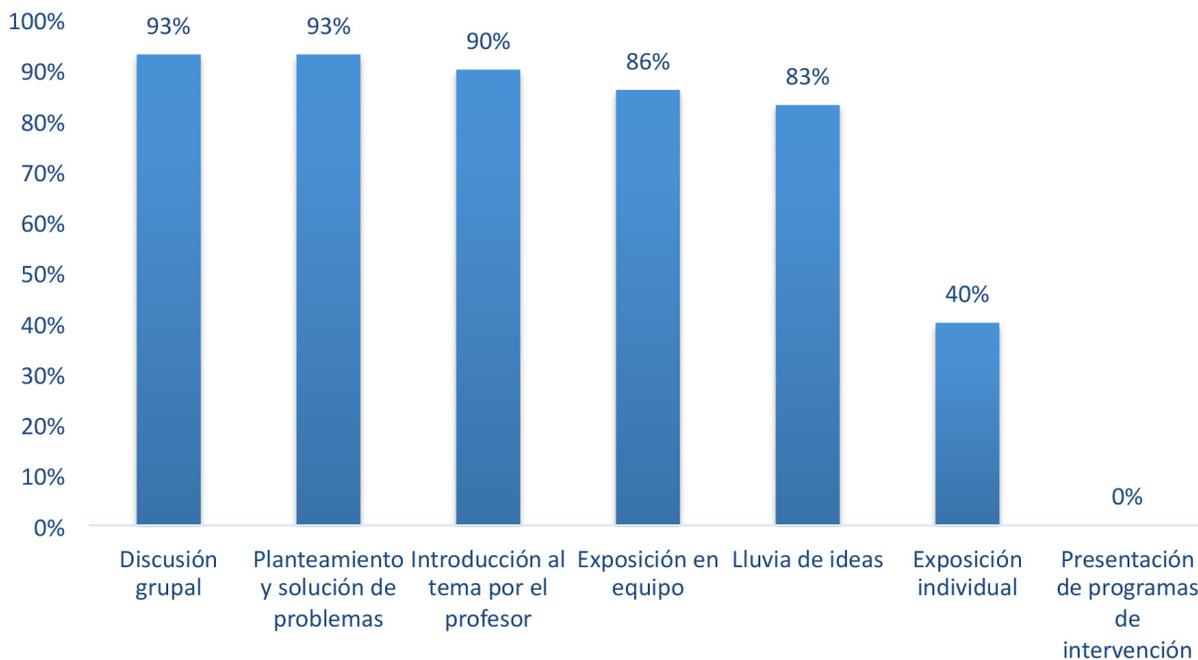
Durante el taller se desarrollaron diferentes actividades entre ellas: la presentación del programa al inicio del semestre, el establecimiento de los objetivos y se ubicó el contenido en el contexto de la disciplina psicológica (100%). Sin embargo no se realizó una evaluación diagnóstica (83%). El profesor conocía los temas que se revisaron, incorporó el uso de nuevas tecnologías y diseño estrategias para el trabajo colaborativo de los estudiantes (97%) (Fig. 2).

FIGURA 2. DESARROLLO DE LA UNIDAD.



Como parte de las estrategias didácticas el profesor empleó; La discusión grupal, el planteamiento y solución de problemas (93%), realizó una introducción al tema (90%), empleó la lectura comentada (90%), evaluó el aprendizaje con la participación (90%) (Fig. 3).

FIGURA 3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS USADAS POR EL PROFESOR.



CAPÍTULO IV

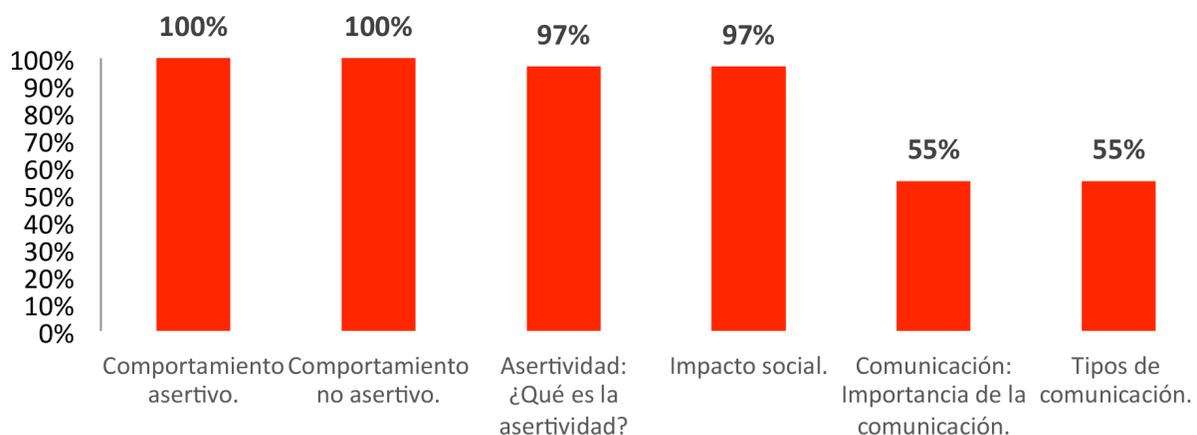
— EN LA UNIDAD DE DESARROLLO DE HABILIDADES PSICOSOCIALES —

Interesa que el alumno genere habilidades psicosociales que incrementen su adaptación al entorno.

De tal forma que muestre empatía ante situaciones de su ambiente social. Identifique comportamientos asertivos, no asertivos y agresivos. Adopte estrategias que le permitan tener un nivel de autoestima adecuado. Creando un adecuado sistema de comunicación de acuerdo a su entorno.

Para lograrlo se revisó el 85% de los contenidos establecidos en el programa, con excepción del tema de Comunicación y las habilidades relacionadas con ella, los cuales se alcanzaron a ver en un 55% (Fig. 4).

FIGURA 4. CONTENIDOS REVISADOS.



El 100% de los estudiantes mencionaron que no se conoció el programa al inicio, pero se evaluó al inicio del semestre y se establecieron objetivos, (97%) los contenidos se ubicaron dentro del contexto de la psicología y se establecieron las reglas de interacción en el grupo, (94%) y conocieron desde el inicio del semestre la forma en que se acreditaría el taller (Fig. 5).

Durante el Taller, (97%) de los estudiantes mencionaron que el profesor dio una introducción al tema, (94%) que se comentaron algunas lecturas y 50% de ellos que se resolvieron preguntas que guiaron la discusión del tema (Fig. 6).

El Aprendizaje logrado se evaluó por medio de la participación (91%), las asistencias (87%), entrega de proyectos (47%) y Rúbrica (41%) (Fig. 7).

FIGURA 5. DESARROLLO DE LA UNIDAD.

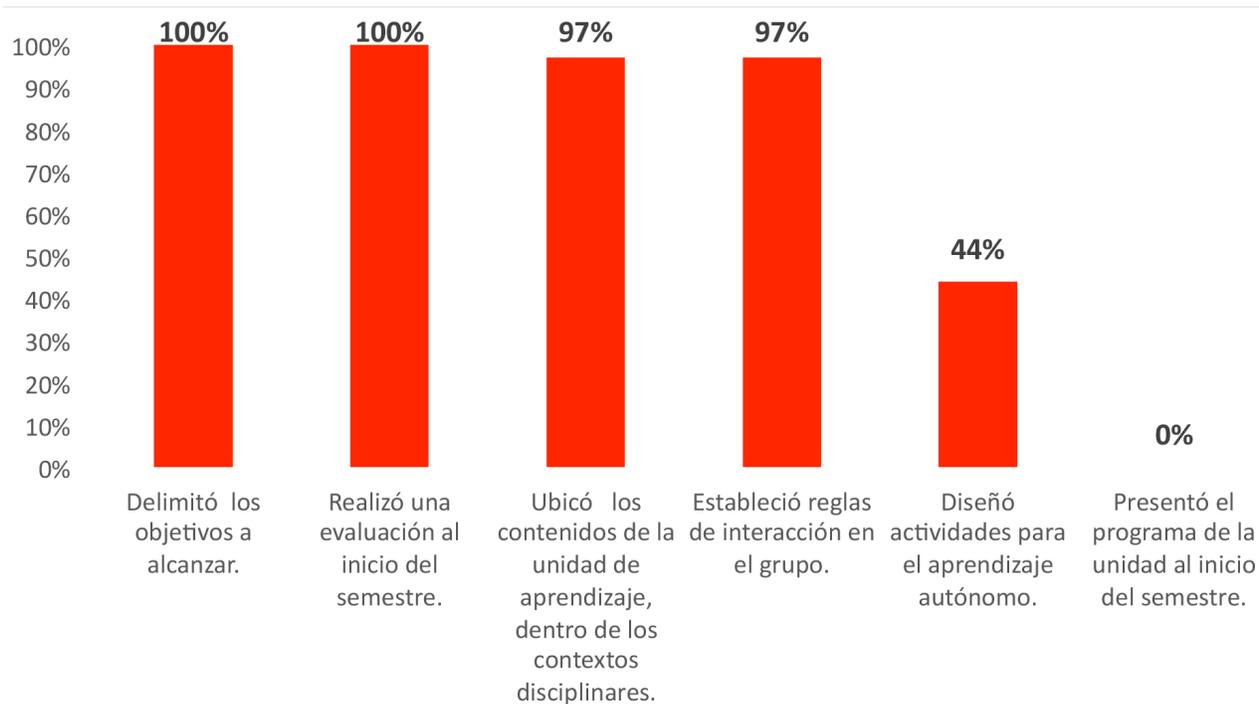


FIGURA 6. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS USADAS POR EL PROFESOR.

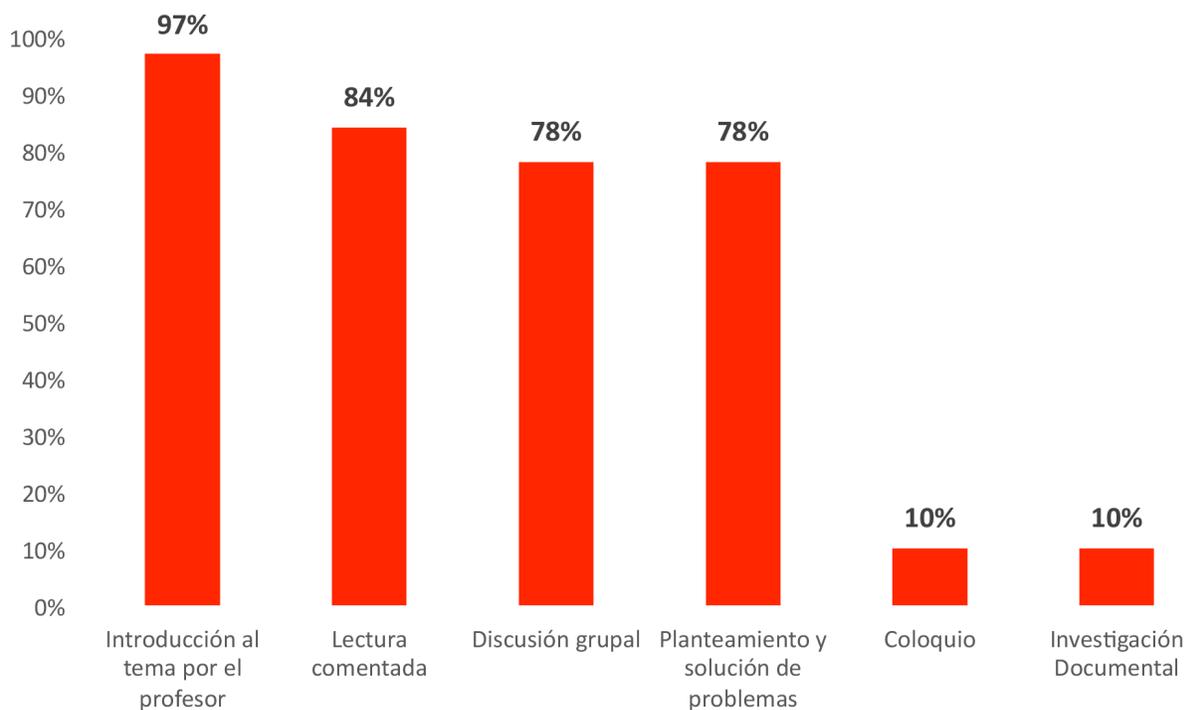
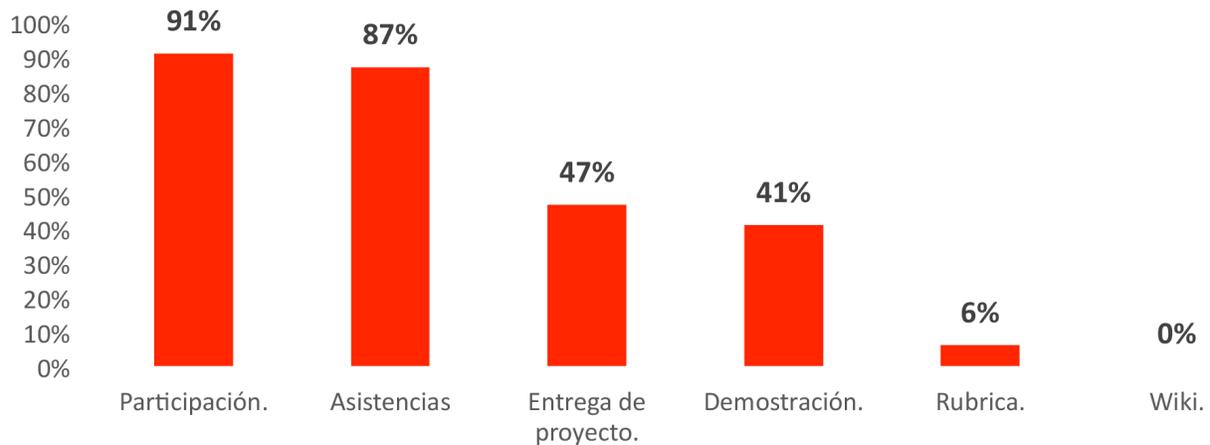


FIGURA 7. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.



— EN LA UNIDAD DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE —

Se plantea que el alumno genere habilidades que le permitan un estudio eficiente y eficaz, dentro del modelo de aprender a aprender. Para ello se analizará el concepto de aprendizaje y sus implicaciones prácticas tanto en su vida cotidiana como en su vida académica. Aplicando las estrategias de aprendizaje, cognitivas, meta-cognitivas y de autorregulación en sus actividades académicas.

Con relación a este Taller, 89% de los estudiantes informaron que revisaron conceptos relacionados con el Aprendizaje desde el punto de vista constructivista. (97%) indicaron que también las estrategias de Aprendizaje, su clasificación y diferentes ejemplos. (94%) Tipos de conocimiento, 91% ejemplos de ellas. Las estrategias de Motivación, manejo de ansiedad y estrés, así como auto-eficacia se revisaron en un 63% (Fig. 8).

94% de los estudiantes indicaron que durante el taller se desarrollaron diferentes actividades entre ellas: la presentación del programa al inicio del semestre, el establecimiento de los objetivos y se ubicó el contenido en el contexto de la disciplina psicológica, el 72% indicó que se realizaron actividades vinculando otras áreas de conocimiento o diferentes disciplinas y las dudas que se presentaron durante el curso fueron resueltas (Fig. 9).

97% de los estudiantes reportaron que la estrategia didáctica que más se utilizó fue la exposición en equipo (Fig. 10).

FIGURA 8. CONTENIDOS REVISADOS.

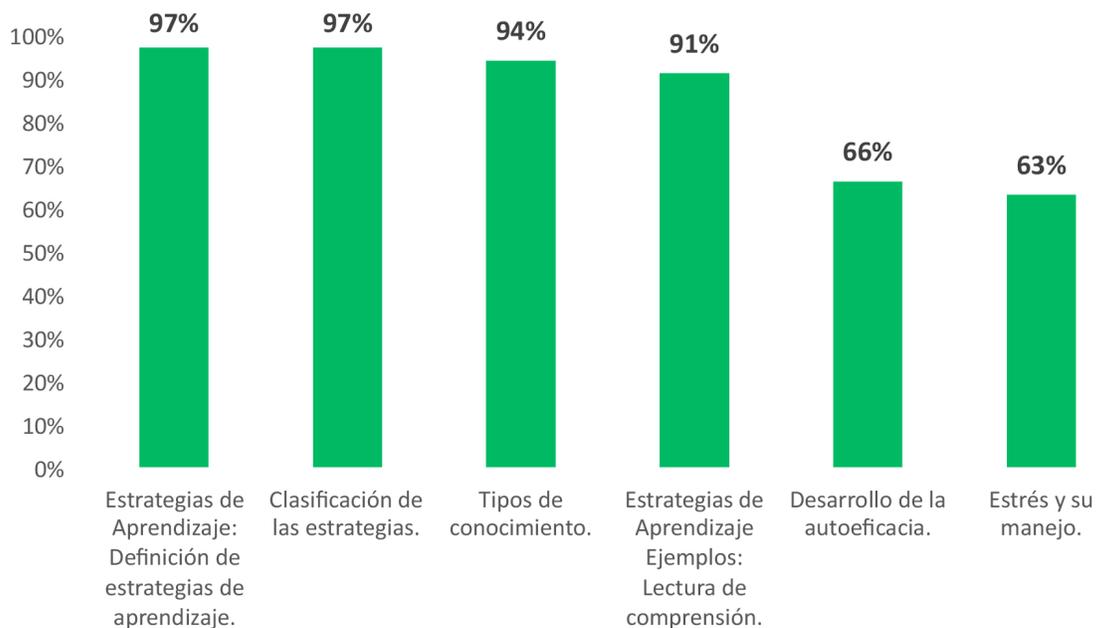


FIGURA 9. DESARROLLO DE LA UNIDAD.

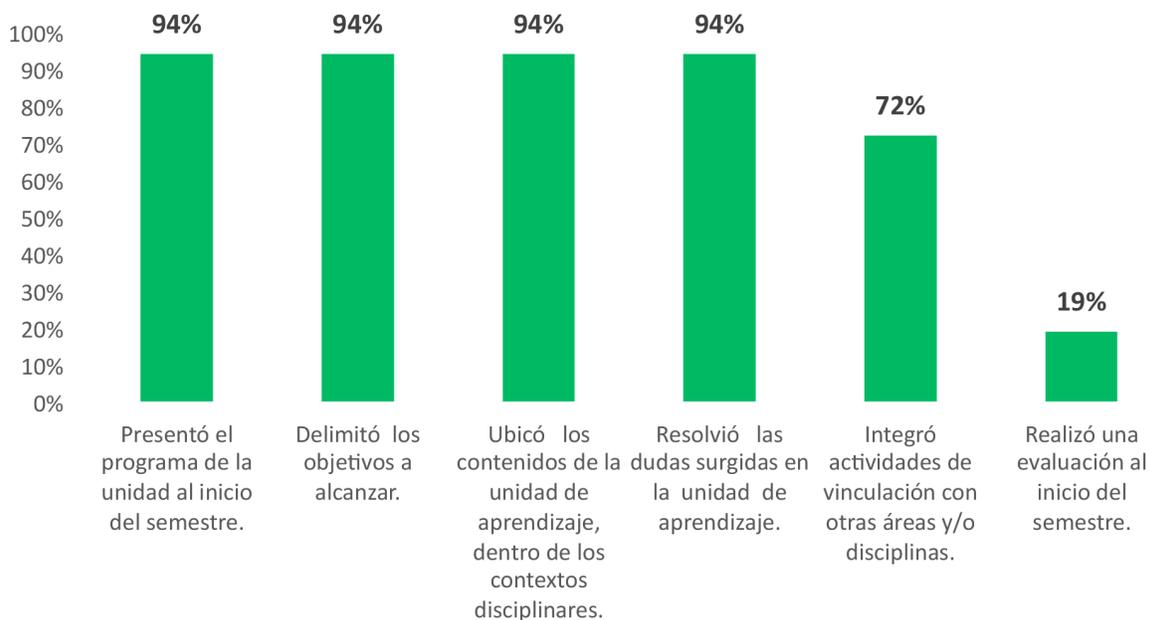
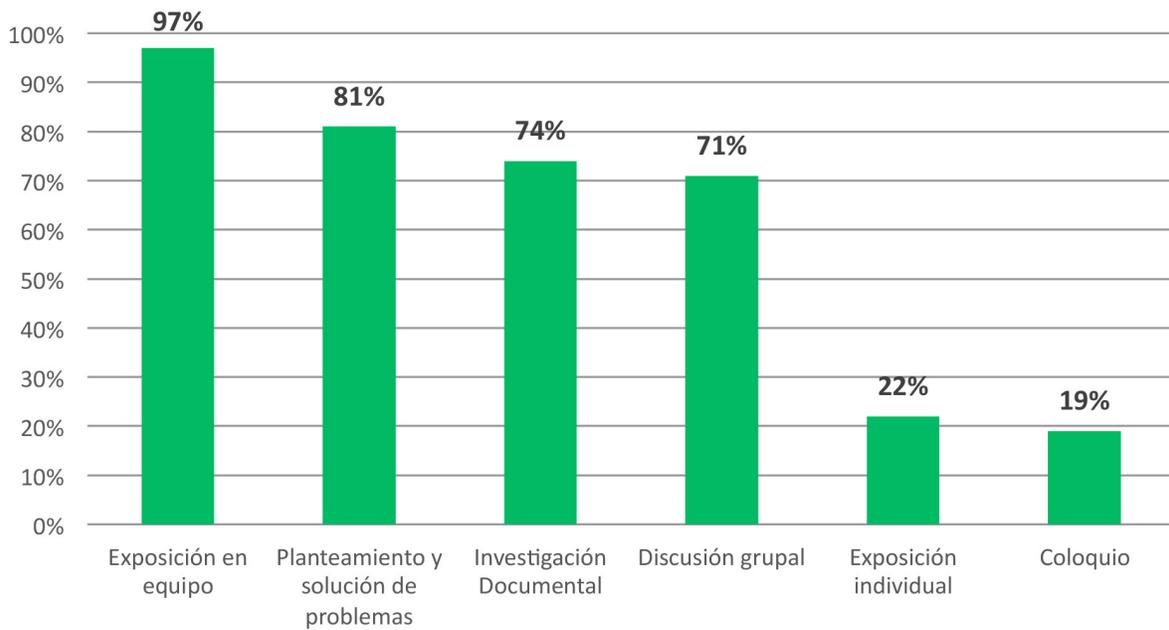
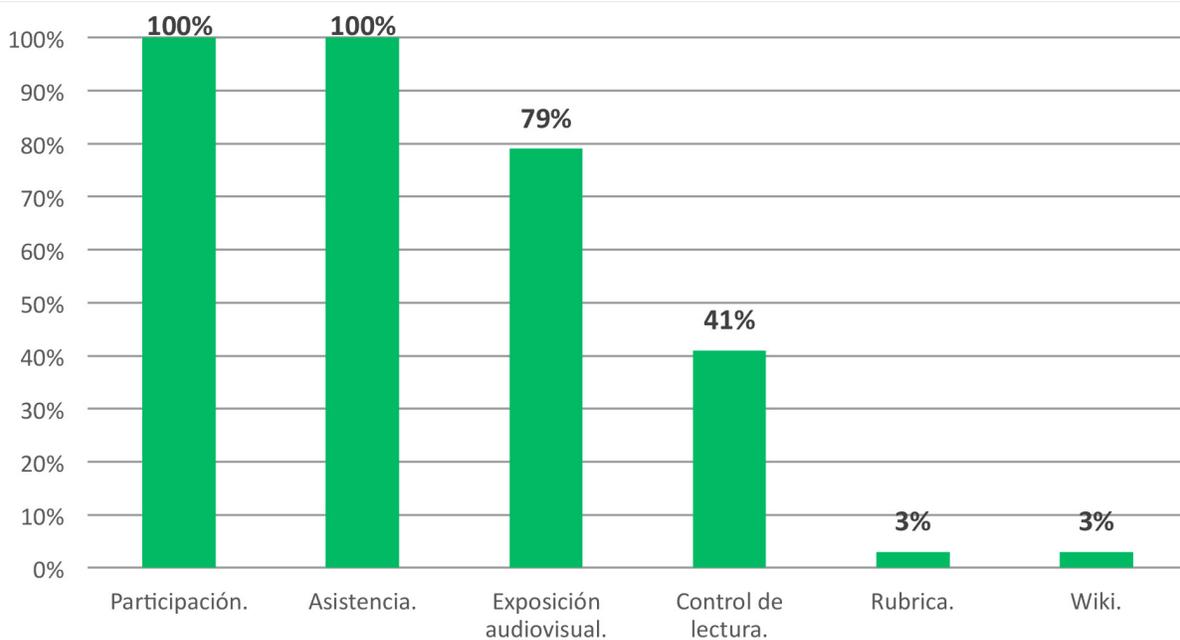


FIGURA 10. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS USADAS POR EL PROFESOR.



Para evaluar el aprendizaje se consideró la participación y la asistencia (100%), el 79% indica que se realizaron exposiciones utilizando nuevas tecnologías, el (41%) realizó controles de lectura (Fig. 11).

FIGURA 11. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

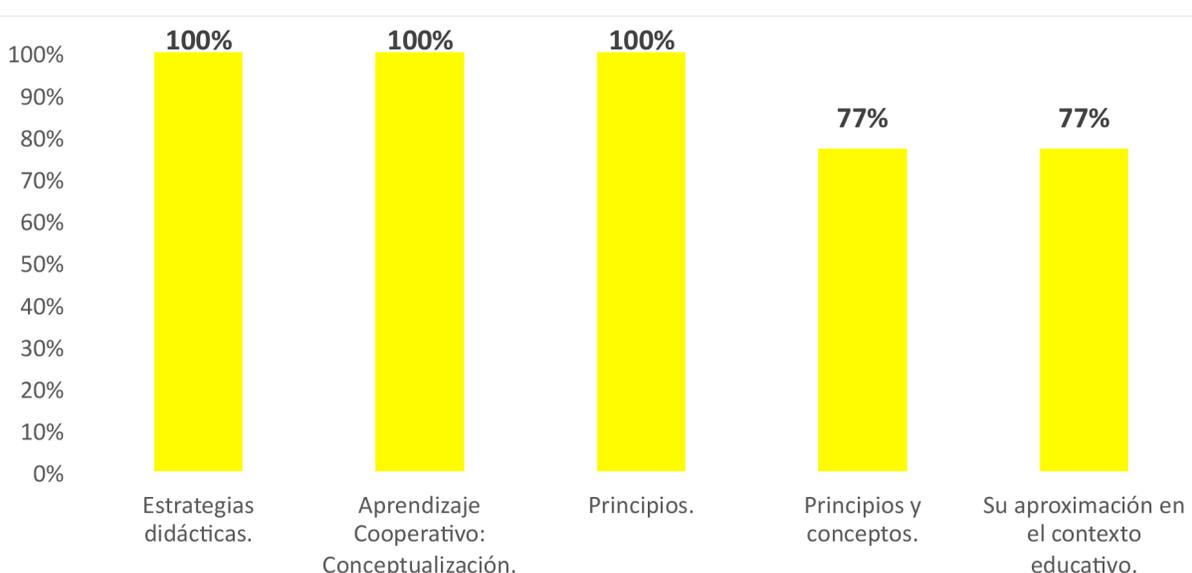


— UNIDAD DE APRENDIZAJE COOPERATIVO —

Durante este Taller se establece que el alumno aplique las estrategias de aprendizaje cooperativo en el salón de clases. Al revisar y Comprender la teoría constructivista del aprendizaje. Explicar el aprendizaje significativo y su función en el salón de clases. Aplicar los principios básicos del aprendizaje cooperativo. Diferenciar las características, funciones y roles en el aprendizaje cooperativo. E Identificar diferencias entre el aprendizaje cooperativo y tradicional. Analizará el significado de evaluación en el aprendizaje cooperativo.

La revisión de contenidos fue reportada por 22 de los estudiantes que cursaron el (100%), informaron que se cubrió en su totalidad, haciendo menor énfasis en la Teoría constructivista, sus principios, conceptos y su aproximación en el contexto educativo (75%) (Fig. 12).

FIGURA 12. CONTENIDOS REVISADOS.



Los estudiantes informaron que se diseñaron actividades para el aprendizaje colaborativo (100%) además de que durante el taller se desarrollaron diferentes actividades entre ellas: la presentación del programa al inicio del semestre el (91%) establecimiento de los objetivos y se ubicó el contenido en el contexto de la disciplina psicológica, las dudas que se presentaron durante el curso fueron resueltas (96%) (Fig. 13).

El profesor realizó una Introducción al tema (100%), se plantearon problemas con sus respectivas soluciones (91%) se realizaron exposiciones por equipo (95%) y hubo discusión grupal (95%) (Fig. 14).

FIGURA 13. DESARROLLO DE LA UNIDAD.

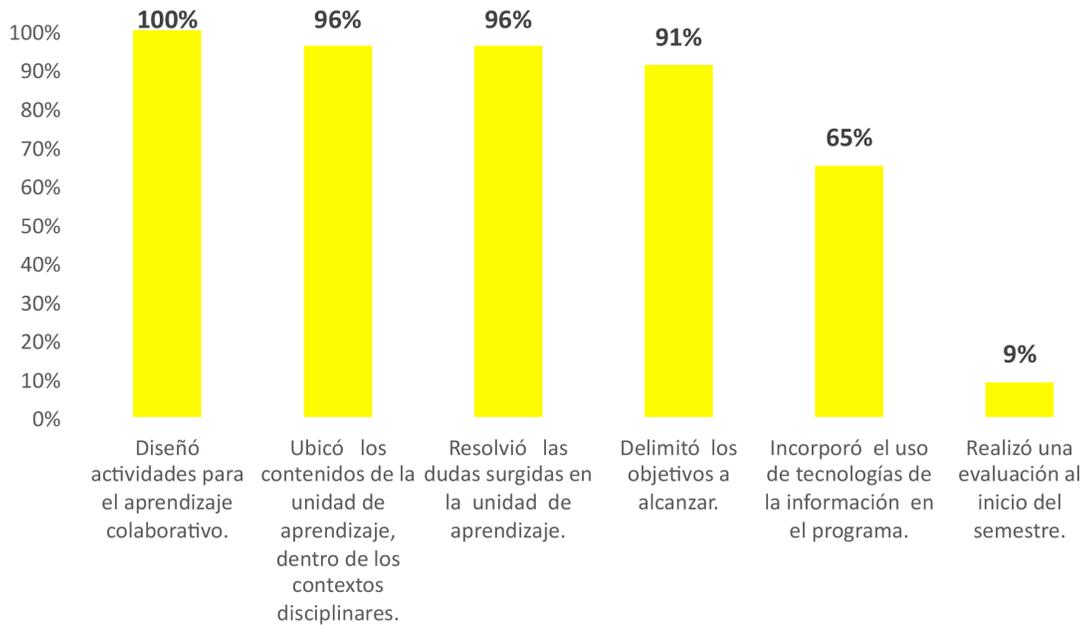
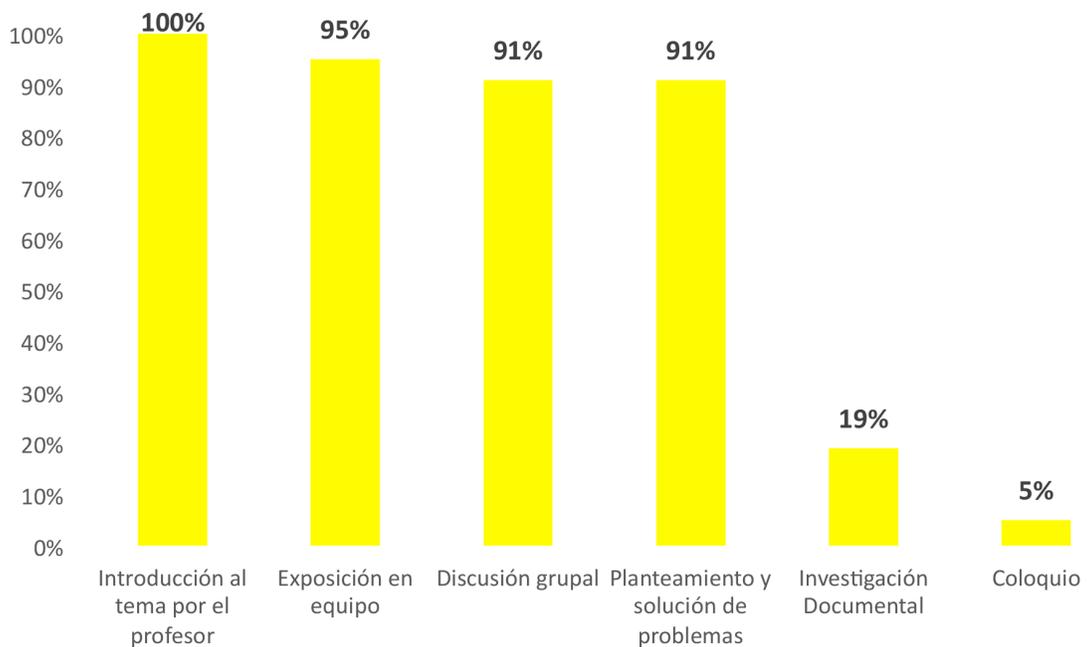
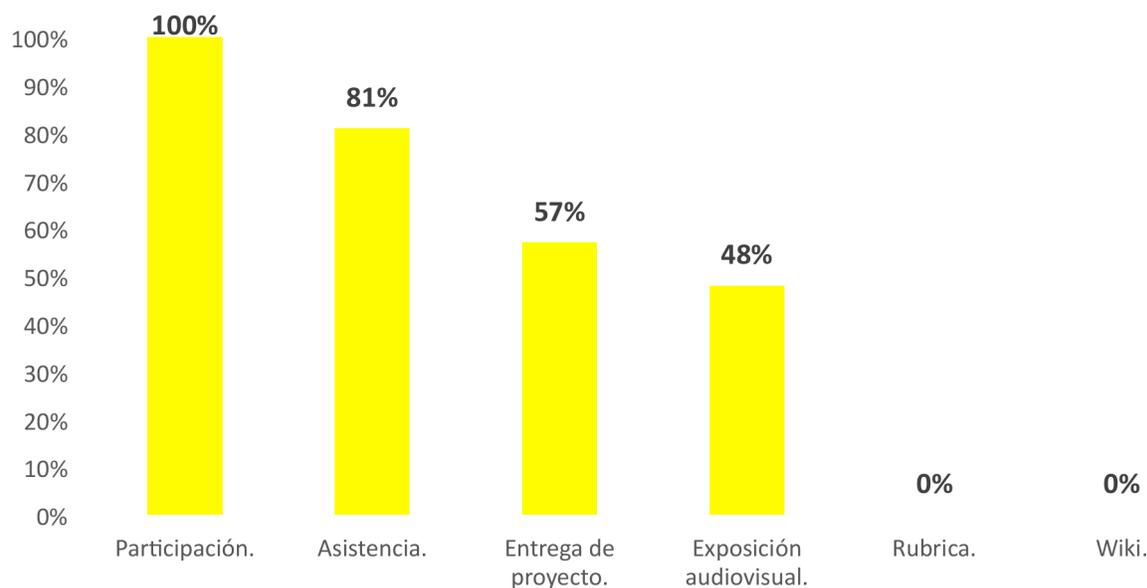


FIGURA 14. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS USADAS POR EL PROFESOR.



Para evaluar el aprendizaje durante el Taller, se tomó en cuenta la participación (100%) y la asistencia 91%) (Fig. 15).

FIGURA 15. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.



— UNIDAD DE CREATIVIDAD Y MI PROYECTO DE VIDA —

Durante este Taller se pretende que el alumno genere su potencial creativo como una herramienta fundamental para su formación personal y profesional presente y futura. Para ello Comprenderá el proceso de creatividad, Aplicará las técnicas creativas y Establecerá su proyecto de vida utilizando la creatividad.

Se revisaron componentes relacionados con la Creatividad: Fluidez, flexibilidad, Originalidad, elaboración, etc. (97%), Personalidad creadora: aptitud, motivación, aptitud (91%), Proyecto de vida: ámbito, objetivos, tiempo y estrategias (85%). (Fig. 16).

Los estudiantes informaron que se diseñaron actividades para el aprendizaje colaborativo (100%) además de que durante el taller se desarrollaron diferentes actividades entre ellas: la presentación del programa al inicio del semestre el establecimiento de los objetivos y se ubicó el contenido en el contexto de la disciplina psicológica, las dudas que se presentaron durante el curso fueron resueltas (94%). Se diseñaron actividades para el aprendizaje autónomo (97%) (Fig. 17).

El profesor realizó una introducción al tema (97%), se plantearon problema con sus respectivas soluciones (84%), se realizaron exposiciones por equipo (100%), hubo discusión grupal (100%) y lluvia de ideas (94%) (Fig. 18).

CAPÍTULO IV

FIGURA 16. CONTENIDOS REVISADOS.

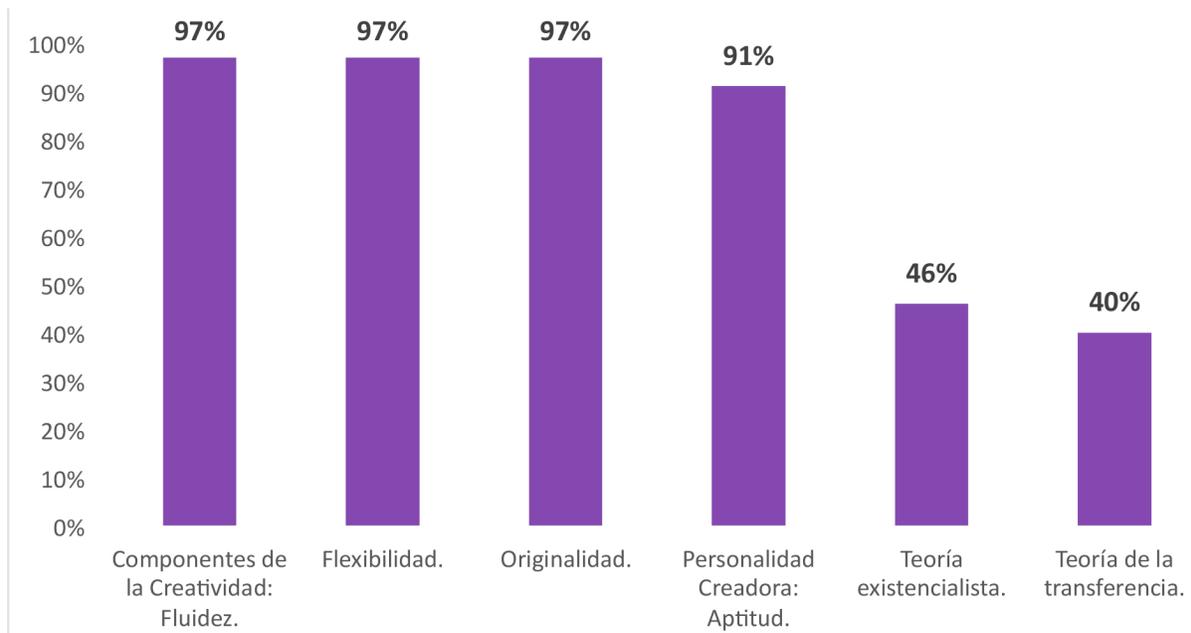


FIGURA 17. DESARROLLO DE LA UNIDA.

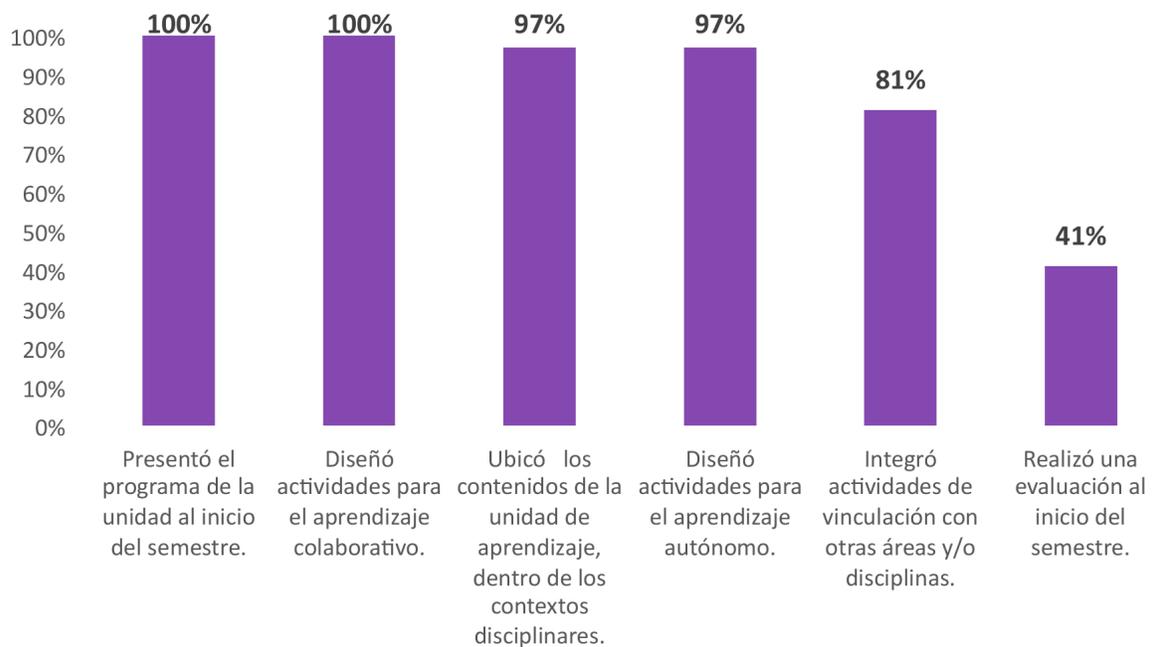
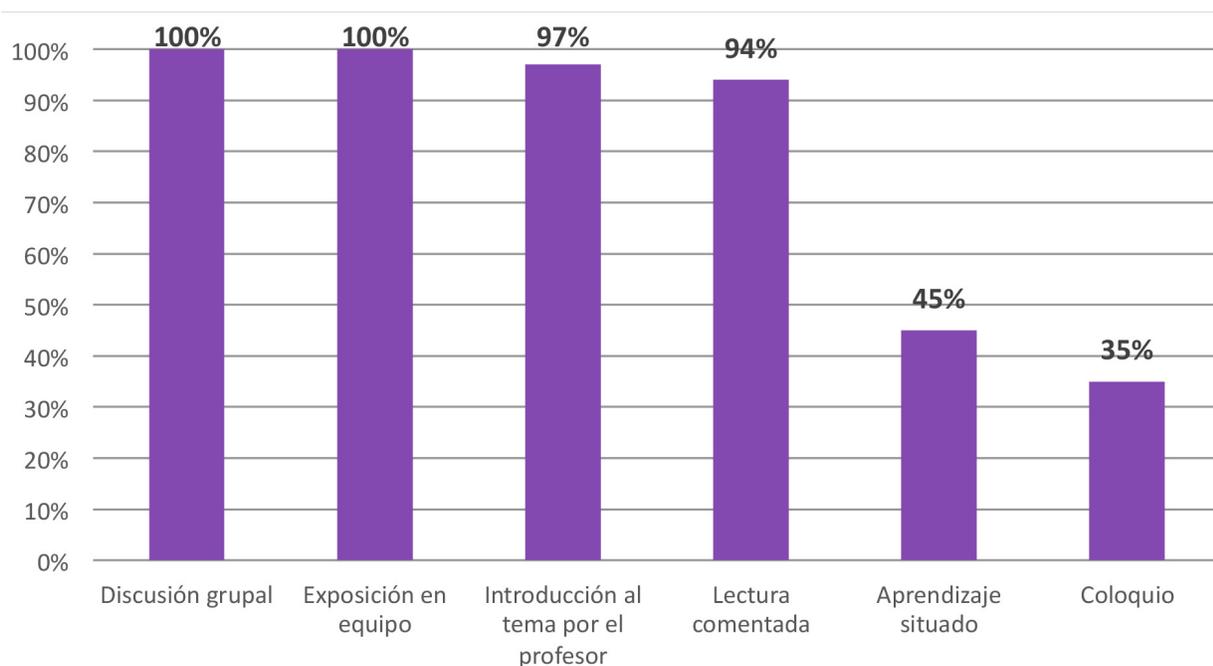
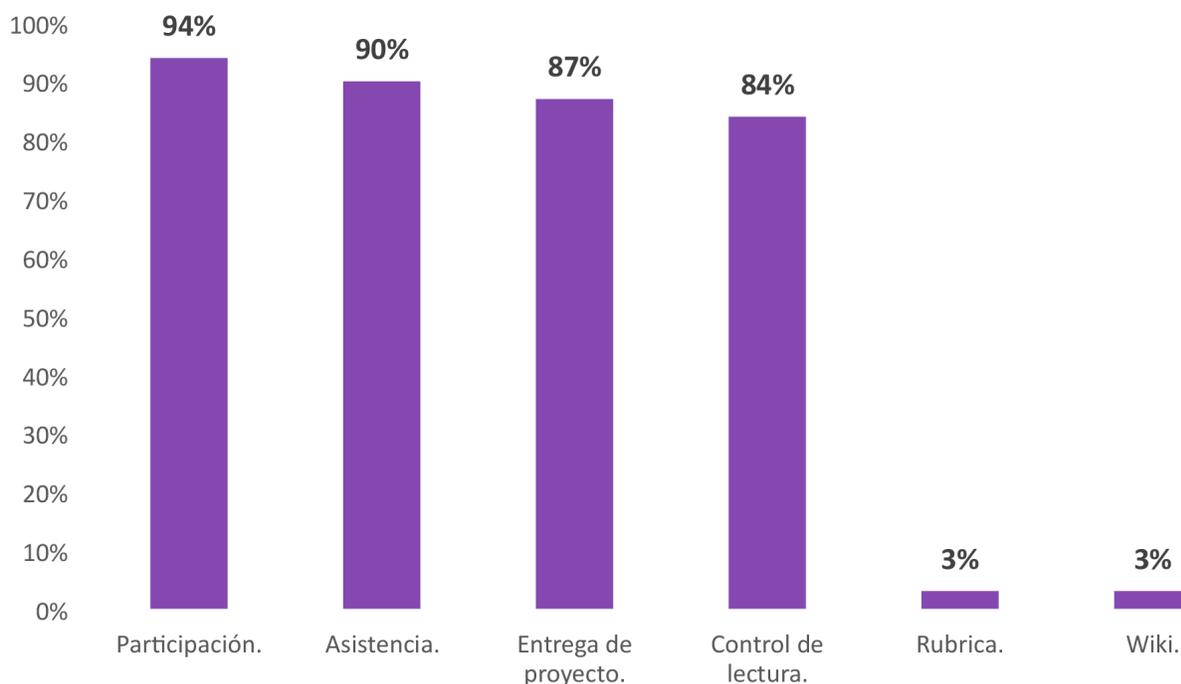


FIGURA 18. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS USADAS POR EL PROFESOR.



Para evaluar el aprendizaje durante el Taller, se tomó en cuenta la participación (94%) y la asistencia (90%) (Fig. 19).

FIGURA 19. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.



CONCLUSIÓN

La Formación Profesional de los estudiantes es el objetivo principal de las instituciones de educación superior. La Universidad Nacional Autónoma de México, debe garantizar que los estudiantes que ingresen a sus aulas reciban una formación que les permita ejercer como los mejores profesionales de su campo, los más informados, responsables y críticos. Se requiere replantear el conjunto de conocimientos y habilidades que deberán desarrollar los futuros profesionales.

Los Talleres están integrados por grupos pequeños con 30 alumnos promedio, conforman espacios apropiados para incluir temáticas actualizadas y complementan la formación profesional de los psicólogos, son tópicos que representen áreas de conocimientos emergentes, no son abordadas por el plan de estudios en su fase obligatoria, pero representan conocimientos útiles y de aplicación durante la práctica profesional para atender los problemas que se presentan en la sociedad.

En las figuras se observan diferentes actividades programadas por los profesores durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje, de la misma manera que las habilidades seleccionadas para evaluar el aprendizaje. Con ello se espera que los estudiantes diversifiquen y fortalezcan las competencias adquiridas hasta el momento y complementen así su formación profesional.

El análisis de los modelos educativos está actualmente en el centro de las discusiones en torno al quehacer académico. Lo peculiar de esta discusión radica en el consenso cada vez más extendido de la necesidad de que las instituciones educativas cumplan satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las competencias, capacidades y destrezas que requiere el desempeño laboral para una sociedad que se transforma profunda y rápidamente. Las instituciones educativas en la era del conocimiento giran alrededor de la promoción de competencias, que son las que pueden dar respuesta a las exigencias del mundo actual. Por su gran potencial como generadoras de desarrollo, las instituciones educativas deben asumir un compromiso con la transformación e innovación. Lo que implica una redefinición en sus programas y currículos. De esta manera las instituciones deben incrementar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y así responder a los requerimientos de la sociedades tales como: la globalización, economía y mercado laboral (Cerón, 2013).

Lo anterior plantea un desafío importante para las instituciones, pues deben enseñar a sus educandos el camino para ser analíticos y críticos, formándolos no sólo para el futuro, sino también para la complejidad del presente, pero teniendo claro que el porvenir será cada vez más complejo y no simplificará sus procesos; al contrario establecerá cada vez más interrelaciones que impliquen nuevos campos y métodos de formación (Garduño, Guerra & Sanchez, 2008).

Finalmente, la sociedad del conocimiento establece retos a los futuros psicólogos para el ejercicio de su profesión. Ante ello se requiere replantear el conjunto de conocimientos y habilidades que deberán desarrollar los futuros profesionistas. Piaget (1969), señala que en el logro de aprendizajes significativos y desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas para el aprendizaje, están implicados aspectos psicológicos, psicosociales y académicos. El diseño, la instrumentación y la evaluación de un plan de estudios representa la concreción de la relación educación-sociedad, de ahí que se haga necesario un proceso de investigación y evaluación permanente de todos los elementos que en él se conjuntan. Incorporando temáticas que requieren la preparación y práctica necesarias y que posibilitan en los estudiantes la adquisición de competencias pertinentes y requeridas para la solución de problemas en la sociedad.

REFERENCIAS

- Arredondo, M. Pérez, G. & Aguirre, E. (2009). *Didáctica General*. México. Limusa.
- Audirac, C. C (2011) *Sistematización de la Práctica Docente*. México. Trillas.
- Beltrán, L. F. (2005). *La organización posfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes, Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.
- Cerón, J. S. (2013). *Modelo educativo basado en competencias*. Mexico: Trillas.
- Contreras, M.S. (2016) Cuestionario Evaluación del Proceso de Enseñanza implantado por los Docentes. para estudiantes Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME 301616.
- Contreras, R. M.S (2016) Cuestionario de Evaluación de Aprendizaje Cooperativo.
- Contreras, R. M.S (2016) Cuestionario de Evaluación de Creatividad y mi Proyecto de Vida.
- Contreras, R. M.S (2016) Cuestionario de Evaluación de Desarrollo de Habilidades Psicosociales.
- Contreras, R. M.S (2016) Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje.
- Contreras, R. M.S (2016) Cuestionario de Evaluación de Ética, Bioética y Formación Profesional.
- Facultad de Estudios Superiores. 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.
- Garduño, T., Guerra, M. E., & Sanchez (2008). *Una educación basada en competencias*. Mexico: Aula Nueva.
- Piaget, J. (1969) *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires. Psique.
- Programa de Aprendizaje Cooperativo. Carrera de Psicología (2016).
- Programa de Creatividad y mi Proyecto de Vida. Carrera de Psicología (2016).
- Programa de Desarrollo de Habilidades Psicosociales. Carrera de Psicología (2016).
- Programa de Estrategias de Aprendizaje. Carrera de Psicología (2016).
- Programa de Ética, Bioética y Formación Profesional. Carrera de Psicología (2016).

CAPÍTULO V

PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE IMPLANTADO POR LOS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN LA ETAPA DE FORMACIÓN BÁSICA

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

En la actualidad diversos investigadores en el campo de la educación se dirigen a concientizar la necesidad imperante de introducir una nueva dirección en la planeación, administración y evaluación del proceso educativo.

Lo anterior fundamentado en que los sistemas de enseñanza no cumplen satisfactoriamente su cometido, los estudiantes cada día almacenan más información y en forma mecánica la reproducen sin llegar a la adquisición de habilidades o estrategias que les permitan transferir sus conocimientos a la solución de problemas académicos y/o situaciones en su vida diaria.

Incursionar en el campo de la docencia centrada en el aprendizaje representa un cambio en la didáctica, ya que las características personales, la formación académica y extracurricular, la trayectoria profesional influyen y llenan el tiempo de las sesiones en el aula con la participación del profesor, dejando al margen la colaboración de los estudiantes (Audirac, 2011).

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un escenario de debate y construcción de propuestas que integren los significados del estudiante, respecto a su percepción del aprendizaje y la profesión relacionados con los requerimientos del plan y programas de estudios de una disciplina, en este ámbito, sus aportaciones representan el eje central para estudiar y elaborar criterios que sugieran respuestas a los problemas de la enseñanza, en este caso, de la Psicología.

Para realizar su labor profesional, el docente opta por el uso de herramientas, instrumentos, o técnicas didácticas, que se transmiten al estudiante como recurso para el aprendizaje. Incorpora conocimientos y habilidades adquiridos durante su formación inicial y continua, en los sucesivos cargos y responsabilidades que ha ocupado y desempeñado laboralmente, así como al estar en contacto con colegas de docencia, campo profesional, autores y especialistas en educación o en la disciplina, inclusive antiguos estudiantes o vivencias personales que toman un lugar en su práctica docente.

La planeación representa la estructuración sistemática y coherente de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Establece los objetivos de aprendizaje congruentes con las características de los estudiantes, con el plan de estudios y con las actividades de aprendizaje adecuadas con las condiciones concretas de espacio y

tiempo y la selección de medios didácticos necesarios para el desarrollo de tales actividades, más la determinación de criterios de evaluación y los mecanismos para efectuarla.

Se efectúa de manera permanente por el dinamismo del proceso que obliga a una evaluación continua y por consiguiente a una revisión y reajuste constante del programa inicial. Constituye en sí misma una guía para prevenir los resultados de la acción educativa, cómo realizarla y evaluarla.

La institución requiere de una supervisión continua de las aptitudes y actitudes de los estudiantes con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Comunicar y aclarar a los estudiantes los objetivos y las actividades de aprendizaje que se proponen para el curso. Promover constantemente condiciones motivantes, además de seleccionar y organizar los procedimientos y recursos adecuados que conduzcan al profesor y los estudiantes, al logro de los objetivos propuestos (Arredondo y cols., 2009).

La evaluación del proceso educativo ha puesto de manifiesto la necesidad 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, 1990).

MÉTODO

Participantes: 127 estudiantes de segundo semestre de la carrera de Psicología, 60% mujeres y 40% hombres, con edad promedio de 19 años, habían cursado los programas académicos de Filosofía e la Ciencia, Historia de la Psicología, Métodos y Técnicas de Investigación, Psicología Experimental I, Técnicas de Información y Comunicación aplicadas a la Psicología y Estadística Descriptiva. Unidades de Aprendizaje del 1er. semestre de la Etapa de Formación Básica

Instrumento: Respondieron un cuestionario con 43 preguntas en escala tipo likert (con valores de 0 nunca a 4 siempre) que evaluaron el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las actividades y dinámicas que desarrolló el profesor para el curso. Incluidas las estrategias de Enseñanza y la evaluación del Aprendizaje.

Procedimiento: la aplicación del instrumento se llevó a cabo en una sola sesión en salones de clase de la facultad, Los datos obtenidos se analizaron con el Paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) ver 21. Obteniendo los principales estadígrafos.

RESULTADOS

Los estudiantes indicaron que sus profesores dominan los contenidos de la disciplina que deben enseñar (M=3.35), presentan al grupo los programas (M=3.30), contextualizan la temática (M=3.28) resuelven dudas (M=3.25), establecieron y comunicaron los criterios para evaluar y acreditar el curso (M=3.22).

En la tabla 1 se presenta el listado de trece actividades que sugiere el plan de estudios sean llevadas a cabo por los profesores para desarrollar los cursos. Los datos proporcionados por 127 estudiantes encuestados, indican

que la evaluación diagnóstica ($M=2.29$; $D.s.1.292$), la incorporación de nuevas tecnologías durante el proceso de enseñanza siguen siendo tareas pendientes para los profesores ($M=2.71$, $D.s=1.162$), seguido de la vinculación de la Psicología con otras disciplinas ($M= 2.91$, $D.s. 1.123$).

TABLA 1. ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL PROFESOR PARA EL CURSO:

	Media	Desv. est.
1. Presentó el programa al inicio de la Unidad.	3.30	1.086
2. Delimitó al inicio de la unidad de aprendizaje los objetivos a alcanzar.	2.98	1.137
3. Demostró el dominio de los contenidos en la unidad de aprendizaje.	3.35	.964
4. Ubicó los contenidos de la unidad de aprendizaje, dentro de los contextos disciplinares.	3.28	.973
5. Incorporó el uso de tecnologías de la información en su proceso de enseñanza.	2.71	1.162
6. Realizó una evaluación al inicio del semestre.	2.29	1.292
7. Diseñó actividades para el aprendizaje autónomo.	2.80	1.101
8. Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo.	2.96	1.137
9. Estableció reglas de interacción en el grupo.	2.94	1.173
10. Estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación.	3.22	1.119
11. Integró procesos de evaluación al final del desarrollo de la unidad de aprendizaje.	2.87	1.182
12. Resolvió las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje.	3.25	.992
13. Integró actividades de vinculación con otras áreas y/ disciplinas.	2.91	1.123
N válido (según lista)		

En la Tabla 2 se presentan trece estrategias didácticas que el plan de estudios sugiere sean empleadas por los profesores para el desarrollo de sus actividades académicas. Las respuestas dadas por 127 estudiantes representan la realización o falta de ello. En estrategias didácticas $F(4, 216) = 34.005$, $p < .000$, diferencias entre Filosofía de la Ciencia ($M = 1.02$) y Psicología Experimental ($M = 1.49$), Estadística Descriptiva ($M = 1.68$) y TICS ($M = 1.71$) así como en Historia de la Ciencia y Psicología ($M = 1.62$) y Psicología Experimental ($M = 1.49$), Estadística Descriptiva ($M = 1.68$) y TICS ($M = 1.71$).

En la Tabla 3 se presentan quince estrategias para evaluar los aprendizajes que sugiere el plan de estudios sean empleadas por los profesores durante sus cursos. Las respuestas dadas por 127 estudiantes representan la realización o falta de ello. La participación ($M=1.20$, $d.s..399$), la asistencia ($M=1.24$, $d.s=.431$) y el examen parcial ($M=1.43$, $d.s =.497$) son las más utilizadas.

Finalmente, respecto a las formas de evaluación $F(4, 186) = 4.425$, $p < .002$, las diferencias se hallan entre Psicología Experimental ($M = 1.68$) y TICS ($M = 1.78$).

Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas respecto a las competencias docentes $F(4, 216) = 4.586$, $p < .001$, entre TICS ($M = 2.26$) y Filosofía de la Ciencia ($M = 2.74$), Psicología Experimental ($M = 2.88$) y Estadística Descriptiva ($M = 2.77$).

TABLA 2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA QUE EMPLEÓ DE PROFESOR:

	Media	Desv. típ.
14. Introducción.	1.20	.405
15. Lectura comentada.	1.49	.502
16. Discusión grupal.	1.28	.452
17. Exposición individual.	1.71	.456
18. Exposición por equipo.	1.59	.494
19. Exposición magistral	1.87	.342
20. Debate en clase.	1.52	.502
21. Planteamiento y solución de problemas.	1.38	.487
22. Análisis de caso.	1.54	.501
23. Práctica de campo.	1.86	.350
24. Realización de proyecto de investigación.	1.57	.496
25. Realización de un programa de intervención.	1.91	.282
26. Investigación documental.	1.66	.475
N válido (según lista)		

TABLA 3. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE UTILIZADAS POR EL PROFESOR:

	Media	Desv. típ.
27. Participación.	1.20	.399
28. Examen parcial.	1.43	.497
29. Examen final.	1.56	.498
30. Ensayo.	1.75	.436
31. Control de lectura.	1.62	.487
32. Integración de expediente.	1.95	.213
33. Asistencia.	1.24	.431
34. Habilidad metodológica	1.74	.440
35. Entrega de proyecto.	1.55	.499
36. Demostración.	1.82	.387
37. Rubrica.	1.90	.304
38. Wiki.	1.98	.125
39. Portafolio.	1.90	.304
40. Bitácora.	1.92	.270
41. Exposición audiovisual.	1.72	.449
N válido (según lista)		

CONCLUSIONES

La concepción de enseñanza y aprendizaje en los programas de estudio se concibe como la descripción de un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar una serie de objetivos de aprendizaje previamente determinados. Hacer referencia a los conceptos de enseñanza y aprendizaje resulta clave para comprender el papel que desempeña el programa de estudios en el proceso formativo de los estudiantes para la consecución de un conocimiento propio de una profesión. Son conceptos que se vinculan permanentemente en lo que se ha dado en llamar tríada pedagógica integrada por: un maestro que enseña, un grupo de alumnos que aprende y los saberes o contenidos que deben ser enseñados y aprendidos a través de un programa de estudios (Beltrán, 2005).

Al presente existe un propósito de involucrar activamente al estudiante durante su proceso de aprendizaje, de tal forma que se responsabilice y comprometa con lo que sucede en el salón de clase y fuera de él. La participación de los estudiantes al evaluar los programas académicos, los recursos con que cuenta el profesor para enseñar la disciplina, y las estrategias evaluación que ocurren en el salón de clases se convierte en un elemento de peso para una toma de decisiones adecuada para el mejoramiento de enseñanza y aprendizaje de la disciplina y la formación profesional.

Para Vadillo (2007), el escenario educativo en la actualidad representa un reto el docente en cuanto a su labor educativa, el profesor se enfrenta a la dificultad de impartir clases verdaderamente efectivas debido a múltiples razones: deficiencias en los planes de estudios, dominio heterogéneo de los prerrequisitos de la materia que se va a desarrollar, horarios inadecuados, requerimientos administrativos que compiten con el tiempo dedicado al proceso educativo, entre otros factores externos.

Una manera de que los profesores puedan desarrollar las posibilidades que como agentes de transformación individual y social, les ofrece el ejercicio de la docencia, es necesario que cuenten con un adecuado conocimiento del proceso educativo. (Arredondo, 2009).

REFERENCIAS

- Arredondo, M. Pérez, G. y Aguirre, E. (2009). *Didáctica General*. México. Limusa.
- Audirac, C. C (2011) *Sistematización de la Práctica Docente*. México. Trillas.
- Beltrán, L. F. (2005). *La organización posfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes, Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.
- Contreras, M.S. (2016) *Cuestionario Evaluación del Proceso de Enseñanza implantado por los Docentes. para estudiantes Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME 301616*.
- Díaz-Barriga. F. y Hernández, R. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, A. (1990) *Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares*. Perfiles educativos.10, 3-28 México. UNAM. CISE.
- Vadillo, G. (2007) *De maestro a tutor académico*. México. Paidós.

CAPÍTULO VI

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

**Dra. Ana Teresa Rojas Ramírez, Dr. José Manuel García Cortés,
Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez, Dra. María del Socorro Contreras Ramírez**
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

En el año 2013, de una manera muy atinada López-Carrasco puntualizó sobre la nueva concepción que se tiene sobre el aprendizaje, el cual debe de ser entendido como un fenómeno dinámico, en constante proceso de transformación y que se ve influenciado de manera continua por las prácticas que una persona puede tener a lo largo de su vida, y por los avances tecnológicos que modifican y crean las nuevas experiencias. Lo anterior, en palabras del autor “generan diversos modos de aprender”. Bajo este enfoque los sistemas educativos de los países incorporados a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) determinaron como prioritario dentro de los márgenes de la formación universitaria, la ponderación de una educación para el desarrollo sostenible, enfocada a la solución de problemáticas de preocupación mundial con abordajes innovadores *ad hoc* al contexto de cada país (Lotz-Sisitka, 2014). Esta situación pone en relieve, el uso de las competencias como una forma de aproximarse al desarrollo y adquisición de las habilidades necesarias para el abordaje de tales fenómenos.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos realizados desde la educación básica y media superior por establecer un modelo educativo que fomente el desarrollo y adquisición de competencias del estudiantado que pueda consolidarse en la formación profesional dentro de las aulas universitarias, Díaz-Barriga y Barroso (2014) argumentan su preocupación en torno a la complejidad que implica la concreción en un aula con esta visión de competencias y los enfoques pedagógicos que la acompañan para lograrlo, la necesidad de un cambio sistémico y de otra lógica en los procesos de formación.

En el año 2010 la carrera de Psicología de la FES Zaragoza incorpora dentro de su plan de estudios la noción de una formación por competencias que de acuerdo a Contreras (2015), supondrían un especial énfasis en los resultados del aprendizaje y una mayor transparencia respecto al perfil profesional de sus egresados centrandolo en el estudiante, en lo que aprende y en cómo lo aplica para dar respuesta a las demandas crecientes de la sociedad. De la mano con esto, surgen nuevos retos encaminados a la formación de docentes que puedan fomentar el desarrollo de competencias en su alumnado, a la definición de esas competencias necesarias para el quehacer del psicólogo y sobretodo, al establecimiento de un proceso confiable para su evaluación.

Este proceso toma relevancia en el contexto actual de la educación, ya que como lo menciona Agostini (2015), la formación basada en competencias en educación superior se está situando en el centro de las reformas e innovaciones en el diseño curricular, las estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación, en la medida que

enfatan aspectos tales como: el reconocimiento de los aprendizajes previos, la integración de los conocimientos, la investigación, el entorno profesional y el establecimiento de procesos de gestión de calidad que aseguren el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

De acuerdo a De la Harpe (2000), el desarrollo de competencias requiere de un enfoque para la planificación curricular, la enseñanza y la evaluación como una asociación dirigida al aprendizaje efectivo. Bernabo (2012) usó cuatro pasos o niveles que pueden ayudar a la evaluación de competencias: 1) evaluar lo que “se conoce”, 2) evaluar el “cómo se conoce”, 3) evaluar el “cómo se hace” y 4) evaluar “la valoración de lo que se hace”.

Hay que recordar el concepto de competencias definido por Vera, Torres y Martínez (2014), como la capacidad de poner en marcha de manera integrada conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas, incluyen tanto los saberes o conocimientos teóricos como habilidades o conocimientos prácticos al igual que actitudes y compromisos personales; funciona como base para la ampliación del concepto dentro de los márgenes de la formación universitaria, por lo que las competencias profesionales pueden ser entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes dirigidos a resolver de manera íntegra, situaciones pertinentes de intervención profesional, en este caso, del ejercicio profesional del psicólogo.

La aplicación de las competencias profesionales al currículo formativo, de acuerdo a Díaz-Barriga y Barroso (2014) genera la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación problema inédita, para lo cual el profesionista requiere mostrar su capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. Se requiere que el psicólogo, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, re-construya el conocimiento, invente algo, proponga una solución o tome decisiones en torno a posibles cursos de acción, y lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar en dicha situación y en pro de la sociedad.

La preocupación por la evaluación de las competencias profesionales del psicólogo zaragozano se formaliza y concreta en un proceso de estimación continua desde el año 2012 (Contreras, 2014) y ha permitido, generar indicadores de retroalimentación al plan de estudios actual de Psicología en términos del proceso enseñanza-aprendizaje; los estudiantes han podido identificar y definir ante la comunidad profesional las actividades que los distinguen como psicólogos competentes; y enfatizar la necesidad de mantener una congruencia entre lo que sabe el psicólogo y cómo lo sabe llevar al campo de la práctica profesional.

Lamentablemente, en la gran mayoría de las ocasiones y de acuerdo a Bernabo (2012) rara vez las herramientas de enseñanza que se someten a evaluación en el pregrado logran mostrar resultados objetivos y confiables sobre el “cómo se hace” y sobre “la valoración de lo que se hace” de acuerdo a la percepción del estudiante, predominando las actividades educativas y la evaluación en el nivel del conocimiento teórico y de la explicación verbal de la competencia. Se asume que los dos principales obstáculos se encuentran en:

- **El currículo formal-real-vivido:** Donde la problemática obedece comúnmente a las brechas existentes entre lo que se encuentra escrito en papel respecto a la dinámica académica de profesores y estudiantes dentro del aula, y en el cómo lo interpretan y retroalimentan cada uno de ellos.
- **La acción de llevar la experiencia al contexto socio-profesional:** Que presupone la dificultad de llevar los conocimientos adquiridos en el aula a escenarios donde el estudiante de psicología genere experiencias formativas que le faciliten la consolidación de sus competencias profesionales y la seguridad de que su quehacer profesional es relevante e innovador para la sociedad y el desarrollo del conocimiento científico.

Por lo anterior, el panorama se torna complicado, ya que al existir incertidumbre respecto a la forma de evaluación de las competencias profesionales y el constante cambio de las demandas del mercado de trabajo, caracterizadas por los nuevos tipos de empleos y tecnologías que exigen el manejo de habilidades específicas o lo que actualmente se ha denominado multi-habilidades de continuo aprendizaje De la Harpe (2000). Existe una gran responsabilidad en los programas de licenciatura existentes que no están produciendo graduados con las clases de habilidades para el aprendizaje permanente y las cualificaciones profesionales que se necesitan para tener éxito en sus profesiones.

Una estrategia propuesta para enfrentar los restos ya mencionados, se basa en la evaluación periódica y programada del progreso en la adquisición de una serie definida de habilidades y conocimientos clasificados por Contreras (2014) como competencias genéricas y competencias disciplinares del psicólogo, a lo largo de un ciclo determinado. Esto, con el fin de proveer datos que describan la dinámica del avance durante distintas etapas de estudio de los psicólogos zaragozanos en formación. Información que permita documentar debilidades y fortalezas del currículo, la toma de decisiones a mediano o largo plazo para la formación profesional del psicólogo y la implantación de acciones correctivas a corto plazo.

La evaluación desde la perspectiva de los estudiantes, debe de ser vista como un recurso pertinente. Los datos recogidos de primera mano del estudiantado, permiten observar su progreso formativo, detectar lo que perciben como problemas y contar con información útil para re-formular, toda vez que sea necesario, las estrategias de enseñanza. En este capítulo, los autores presentan una descripción de las competencias profesionales de los alumnos recién iniciados en la carrera de Psicología, contando con dos antecedentes relevantes (García, Rojas, Contreras, M. y Contreras, E., 2014; Contreras, M., Rojas, García y Contreras, E., 2015) que evidenciaron las peculiaridades percibidas por dos generaciones de estudiantes, atendiendo a los intereses contexto-temporales y al que ahora se suma la perspectiva de los estudiantes de una nueva generación.

MÉTODO

— PARTICIPANTES —

Se contó con la colaboración de 126 estudiantes de Psicología que cursaron el primer año de la carrera, con promedio académico de 8.95 ($SD= 6.11$), y una media de edad de 19.3 años ($SD= 1.66$), de los cuales el 68.3% fueron mujeres y el 31.7% hombres. Los datos socio-demográficos indican que el 96.8% son solteros y el 3.2% casados o viven en unión libre; 46% provienen de la zona oriente de la Ciudad de México (Iztapalapa, Iztacalco y Nezahualcóyotl); el 13.5% declara laborar actualmente, por lo que el 86.5% depende económicamente de sus padres, pareja o algún otro familiar. El nivel de estudios de los padres y madres de familia en promedio es bachillerato y/o educación Técnica. Finalmente, el nivel medio superior de procedencia pertenece a la UNAM en un 88.9%. La tabla 1 muestra la descripción de los participantes.

TABLA 1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS PARTICIPANTES.

Variable	f	%
Dependencia Económica	Padres =109	86.5
	Sí mismo=7	5.6
	Compartido=10	7.9
Sexo	Hombres = 40	31.7

TABLA 1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS PARTICIPANTES.

Variable	f	%
	Mujeres = 86	68.3
Estado Civil	Soltero	96.8
	Relación	3.2
Residencia	Iztapalapa	28.6
	Nezahualcóyotl	9.5
	Iztacalco	7.9
Trabajo	Si trabajan = 17	13.5
	No trabajan = 109	86.5
Procedencia del Bachillerato	CCH = 57	45.2
	Prepa UNAM = 55	43.7
	Otros = 13	10.3
Estudios del Padre	Primaria = 8	6.3
	Secundaria= 20	15.9
	Bachillerato=34	27.0
	Técnica = 16	12.7
	Licenciatura=43	34.1
	Posgrado = 5	4.0
Estudios de la Madre	Primaria = 13	10.3
	Secundaria = 30	23.8
	Bachillerato = 24	19.0
	Técnica = 24	19.0
	Licenciatura = 28	22.2
	Posgrado = 7	5.6

Nota: f=frecuencia

— INSTRUMENTO —

Se utilizó el cuestionario Competencias y Habilidades para estudiantes de Psicología de Contreras et al. (2016) que consta de 55 reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van de nulo (1) a mucho (4), compuesto por dos apartados que evalúan el dominio sobre Competencias Genéricas (27 reactivos) como *Habilidades de Razonamiento, para el Aprendizaje y de Liderazgo*; y Competencias Disciplinarias (39 reactivos) tales como *Conocimientos Teóricos, Metodológicos y Valorativos*.

— DISEÑO DE INVESTIGACIÓN —

Se utilizó un diseño ex post facto de una sola medición.

— PROCEDIMIENTO —

Se identificaron los grupos correspondientes para contactar a los estudiantes dentro de las aulas de la FES Z, se les entregó el instrumento y se les pidió contestaran de acuerdo con su experiencia. Se les indicó que sus respuestas se manejarían de manera anónima y confidencial y no tendrán vinculación alguna con las calificaciones de sus cursos. Para el estudio de los datos se realizaron análisis descriptivos con el fin de obtener porcentajes, medias y desviaciones, y para cumplir con el objetivo planteado se realizó estadística inferencial multivariada.

RESULTADOS

— ANÁLISIS DESCRIPTIVO —

Los resultados de la tabla 2 muestran los recursos para el estudio de los alumnos, se observa que el principal medio son las fotocopias de materiales (96%), sólo el 45% tiene computadora y el 86% no puede acceder a un diplomado. En cuanto a sus lecturas cotidianas, su principal fuente es el literario (87%).

TABLA 2. RECURSOS PARA EL ESTUDIO Y MATERIALES DE LECTURAS CON LOS QUE CUENTAN LOS PARTICIPANTES.

Recursos para el Estudio	Frecuencia		Porcentaje	
	SI	NO	SI	NO
Computadora	57	55	45.2	43.7
Acceso a Internet	116	10	92.1	7.9
Comprar Libros	78	48	61.9	38.1
Fotocopias de Materiales	121	5	96.0	4.0
Asistencia a Congresos	28	98	22.2	77.8
Lecturas Cotidianas	58	68	46.0	54.0
Journals				
Literatura	110	16	87.3	12.7
Periódicos	28	98	22.2	77.8
Revistas	22	104	17.5	82.5
Comics	9	117	7.1	92.9
Capacidad para acreditar la Comprensión de Lectura del Idioma Inglés				
	45	81	35.7	64.3

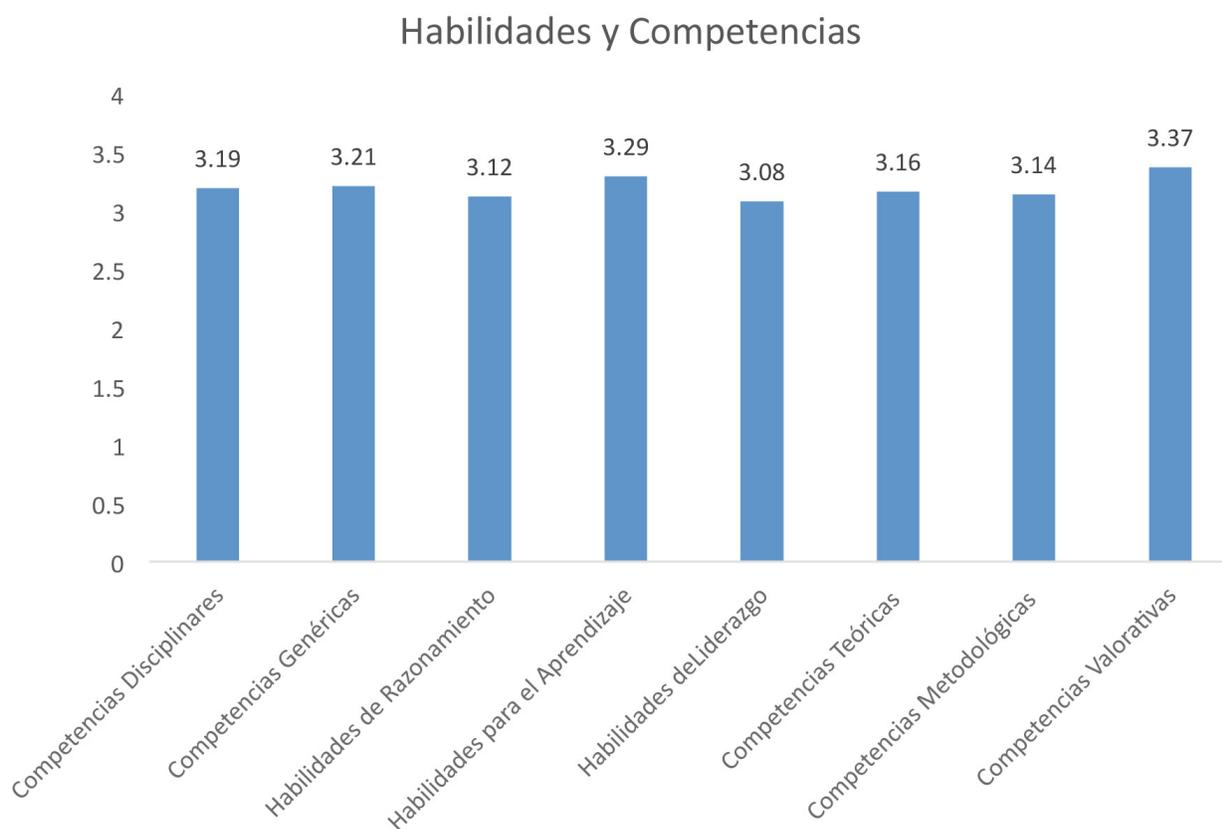
TABLA 2. RECURSOS PARA EL ESTUDIO Y MATERIALES DE LECTURAS CON LOS QUE CUENTAN LOS PARTICIPANTES.

Recursos para el Estudio	Frecuencia		Porcentaje	
	SI	NO	SI	NO
Opinión sobre el tipo de formación que debe de tener un Psicólogo				
General	49		38.9	
Especializada	69		54.8	
Otra	8		6.3	

Para la descripción de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la adquisición de habilidades y competencias, se obtuvieron promedios de cada una.

En la Figura 1 se observa el promedio de las habilidades y competencias desarrolladas por los estudiantes. Se observa que el mayor promedio se presenta en las competencias valorativas (M=3.37). La calificación máxima era cuatro.

FIGURA 1. PROMEDIO DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS DESARROLLADAS.



— ANÁLISIS INFERENCIAL —

Posteriormente se realizó una prueba T de Student para establecer si existían diferencias entre en hombres y mujeres tanto en competencias como en habilidades. Se encontraron variaciones en las habilidades de liderazgo $t(124) = -2.68, p < .05$. Las mujeres perciben tener una mayor adquisición ($\bar{X} = 3.18$) comparada con los hombres ($\bar{X} = 2.85$). También se encontraron diferencias en las habilidades sociales $t(124) = -2.54, p < .05$, las mujeres perciben una mayor adquisición ($\bar{X} = 43.38$) que los hombres ($\bar{X} = 40.35$). Las diferencias obtenidas se presentan en la tabla 3.

TABLA 3. DIFERENCIAS EN COMPETENCIAS Y HABILIDADES ENTRE HOMBRES Y MUJERES.

	Sexo	n	Media (DE)	t
Competencias Disciplinarias	Hombre	40	3.1 (.46)	-1.583
	Mujer	86	3.2(.39)	
Competencias Genéricas	Hombre	40	3.1(.40)	-1.931
	Mujer	86	3.2(.39)	
Razón	Hombre	40	3.1(.61)	-.192
	Mujer	86	3.1(.57)	
Aprendizaje	Hombre	40	3.2(.48)	-1.018
	Mujer	86	3.3(.43)	
Liderazgo	Hombre	40	2.8(.71)	-2.524*
	Mujer	86	3.1(.60)	
Teórico	Hombre	40	3.0(.55)	-1.145
	Mujer	86	3.2(.51)	
Metodológico	Hombre	40	3.0(.47)	-1.854
	Mujer	86	3.2(.63)	
Valorativo	Hombre	40	3.2(.49)	-1.693
	Mujer	86	3.4(.41)	
Habilidades cognitivas	Hombre	40	3.2(.39)	-.550
	Mujer	86	3.3(.42)	
Habilidades sociales	Hombre	40	3.1(.47)	-2.550*
	Mujer	86	3.3(.47)	

Nota: * $p < .05$

DISCUSIÓN

El aprendizaje es un proceso interno y activo en el cual el individuo busca información, la reorganiza, se fija metas y planea, soluciona problemas y construye el sentido de sus experiencias; aquí toman relevancia los conocimientos previos, las creencias, las emociones, las expectativas, los recuerdos, las relaciones con los demás y con el entorno. El estudiante es competente cuando, con su propio estilo piensa, procesa, interpreta la realidad y actúa adecuadamente (Velasco, 2005).

CONCLUSIÓN

El aprendizaje por competencias, implica una manifiesta participación del estudiante en la clase y por consecuencia es un tipo de evaluación que estimula la responsabilidad, aplicando los conocimientos aprendidos en clase, tanto en la vida real como en su práctica profesional.

El desarrollo de competencias profesionales, implica un proceso autónomo, reflexivo y autocrítico. De tal manera que le permita al alumno integrar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos para generar nuevos, en un proceso dinámico y constante. Es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes requieren, para su funcionamiento e integración al mundo, el adquirir habilidades tanto teóricas, prácticas, interpersonales e integrales. La adquisición de competencias se convierte en un elemento clave del aprendizaje universitario que, además del dominio de su disciplina y especialidad académica, incorpora competencias diversas que le enriquecen como persona y en su vida profesional.

Las competencias genéricas pueden potenciarse en el aula gracias al trabajo cotidiano, entre ellas destacan las de comunicación, el aprendizaje autónomo y trabajo colaborativo. Mientras que las Competencias Disciplinarias conviene asociarlas al campo de conocimiento, de tal forma que durante el desarrollo de los programas de clases se tenga claro el alcance, pertinencia y relevancia de las unidades de competencia, de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se pretenden desarrollar (Lozoya, 2012).

Desarrollar un modelo de enseñanza aprendizaje por Competencias centrado en el estudiante, exigirá mayor compromiso del estudiante mismo para desarrollar sus capacidades. Permitirá Identificar perfiles académicos y profesionales en los programas de estudios, para seleccionar los conocimientos que pueden ser apropiados y así acceder al mundo del trabajo y ejercicio responsable de la profesión.

Una evaluación permanente contribuirá a la planeación e instrumentación de acciones académicas apropiadas al desarrollo de las competencias requeridas para el ejercicio de la disciplina en los futuros profesionales la Psicología.

Cabe resaltar la importancia del papel que tiene del profesor para el cumplimiento de los objetivos y la adquisición de las competencias. Rugaría (2001), identificó tres 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.

REFERENCIAS

- Agostini, M., Paris, L. y Heit, F. (2015). Opiniones de alumnos y docentes en cuanto a la evaluación de competencias mediante el uso del portafolio en medicina, *Debate Universitario*, 7, 39-54.
- Bernabó, J., Harris, M. y Guardia, G. (2012). Evaluación de la adquisición de competencias clínicas desde la percepción de los alumnos. *Revista Argentina de Educación Médica*, 5(1), 10-17.
- Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (2014). Encuesta de Competencias Profesionales 2014 ¿Qué buscan –y no encuentran- las empresas en los profesionistas jóvenes? Recuperado de capitalhumano.cidac.org.
- Contreras, M.S., Contreras, E., García, J.M. y Rojas. A.T. (2016). Cuestionario Auto-Evaluación de Habilidades y Competencias para estudiantes de Psicología. México: UNAM.

- De la Harpe, B., Radloff, A. & Wyber, J. (2000). Quality and generic (Professional) Skills. *Quality in Higher Education*, 6(3), 231-243. doi:10.1080/13538320020005972.
- Díaz-Barriga, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 36-56.
- García, B., Ponce, S., García, M., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S. & Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 151(38), 104-122.
- García, J., Guzmán, A. y Murillo, G. (2014). Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador. El caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC de la Universidad de Costa Rica. *Perfiles Educativos*, 143(36), 67-85.
- Guerrero, A., Huertas, M., Mor, E. y Rodríguez, M. (2013). Explicitando la interrelación entre las actividades de aprendizaje, el proceso de evaluación y la adquisición de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(2), 127-146.
- López-Carrasco, M. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson Educación.
- Lozoya, M. (2012) ¿Cómo implementar y evaluar las competencias genéricas? México: Limusa.
- Manriquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias?. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 353-366.
- Márquez, A. (2015). El costo del derecho a la educación. *Perfiles Educativos*, 37(150), 3-17.
- Martínez-Abad, F., Olmos-Miguel Yáñez, S. y Rodríguez-Conde, M. (2015). Evaluación de un programa de formación en competencias informacionales para el futuro profesorado de E.S.O. *Revista de Educación*, 370, 45-70. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-296.
- Tejada, J. & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. doi:10.5944/educXXI.12175
- Lotz-Sisitka, H. (2014). Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (organizador). *Educación para el desarrollo sustentable*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia Mundial llevada a cabo por la UNESCO, Okayama. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232888S.pdf>
- Rugarcía, A. (2001). *Principios metodológicos para educar*. Magistralis, (21) México: Universidad Iberoamericana.
- Van Der Vleuten, C. y Schuwirth, L. (2005). Assessing professional competence: From methods to programmes. *Medical Education*, 39, 309-317. doi:10.1111/j.1365-2929.2005.02094.x.
- Velasco, R. (2005). Construcción de un currículo universitario desde una perspectiva estética: el caso de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. 1(2). Recuperado de <http://revista.iered.org>
- Vera, J., Torres, L. y Martínez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en tic en docentes de educación superior en México. *Revista de Medios y Educación*, 44, 143-155, doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.10>.
- Vera, J.A., Torres, L.E. y Martínez, E.E. *Píxel-Bit* (Enero, 2014). *Revista de Medios y Educación*, (44), 143-155. ISSN: 1133-8482. E-ISSN: 2171-7966. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.10>.

CAPÍTULO VII

EVALUACIÓN DE UNIDADES DE APRENDIZAJE EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Dra. Ana María Baltazar Ramos, Mtro. Rigoberto Fernández Lima,
Mtra. Lorena Irazuma García Miranda
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

El área profesional de Psicología Educativa se imparte de tercero a octavo semestre y debido a la flexibilidad del plan de estudios, el alumno elige el momento en que quiera cursarla; para hacerlo, debe elegir alguno de sus 7 grupos: tres en tercer semestre (dos en el turno matutino y uno en el vespertino), dos en quinto y dos en séptimo semestre (matutino y vespertino). Se cursa en dos módulos, el primero corresponde a **Psicología y Desarrollo Humano** y el segundo, Psicología Educación y Sociedad. Cada uno cuenta con cinco unidades de aprendizaje, una de ella es completamente práctica y las cuatro restantes teóricas.

Para tener una visión de cada unidad de aprendizaje, éstas fueron evaluadas por medio del Cuestionario para evaluar Unidades de Aprendizaje para estudiantes de Psicología Educativa (Contreras & Baltazar, 2016) que estuvo conformado por preguntas en escala likert y preguntas dicotómicas. Los cuestionarios fueron contestados, en una sola sesión, por alumnos que cursaban psicología educativa en alguno de sus semestres y la edad de los participantes osciló entre los 18 y los 32 años (teniendo una media de 20), la mayoría fueron mujeres y se considera que una tercera parte de la muestra vive en la delegación Iztapalapa y cursó el nivel medio superior en el CCH Oriente. A continuación, se exponen los resultados obtenidos en torno a cuatro unidades de aprendizaje respecto a las características y elementos de su programa y la opinión de actividad, así como de la percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

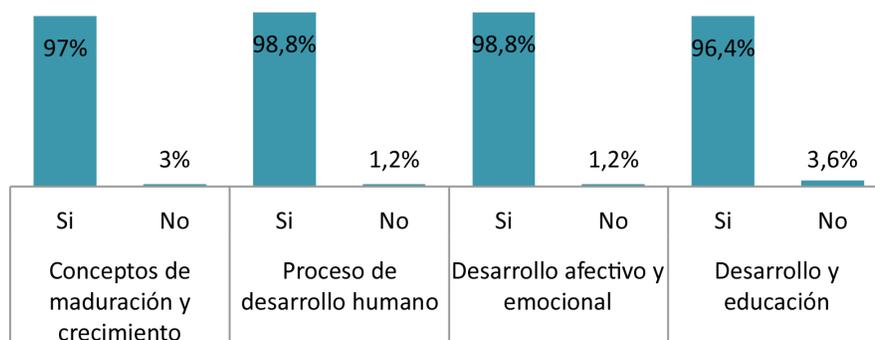
1. DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN, PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: CURSO

Esta unidad de aprendizaje teórica generalmente es impartida por el profesor y los alumnos participan con exposición audiovisual, exposición oral y discusión grupal. Los temas que se abordan son “desarrollo y educación” y “perspectivas teórico-metodológicas”. El primero está compuesto por los conceptos de desarrollo, maduración y crecimiento, proceso de desarrollo humano, desarrollo afectivo y emocional y, por último, desarrollo y educación. El segundo estudia las perspectivas teórico-metodológicas, revisando las teorías psicodinámicas, conductista, cognoscitiva, psicogenética, histórico-cultural, ecosistémica, psicosocial y enfoques emergentes.

Respecto a la revisión de la primera parte de los contenidos de esta unidad de aprendizaje, el 97% de los estudiantes encuestados manifestó que se revisó el concepto de maduración y crecimiento; en relación al proceso de desarrollo

humano y desarrollo afectivo y emocional, el 98.8% aseguró que se abordó y para desarrollo y educación, el 96.4% afirmó que fue estudiado, figura 1.1.

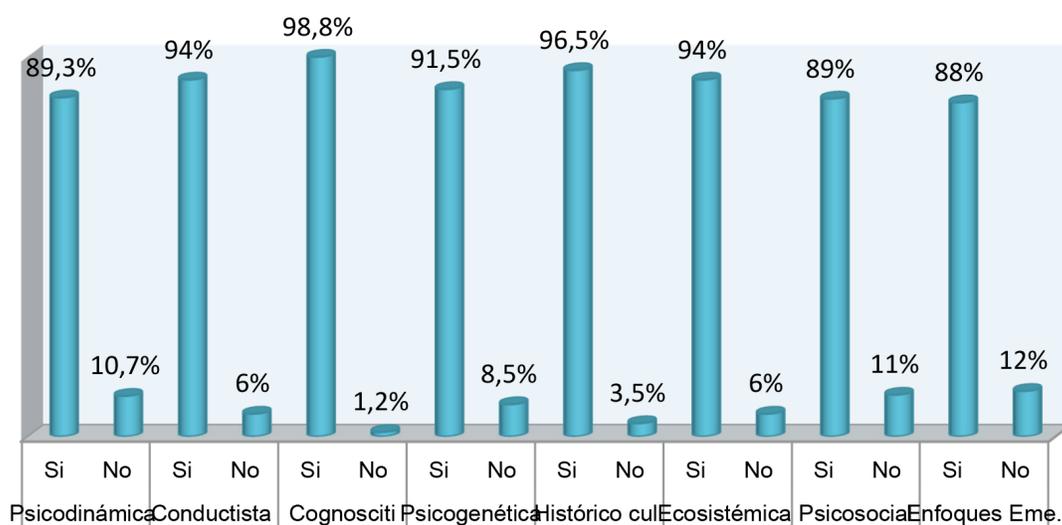
FIGURA 1.1 CONTENIDOS REVISADOS EN LA MODALIDAD DE CURSO, PRIMERA PARTE.



Podemos observar que todos los contenidos de la primera parte fueron revisados.

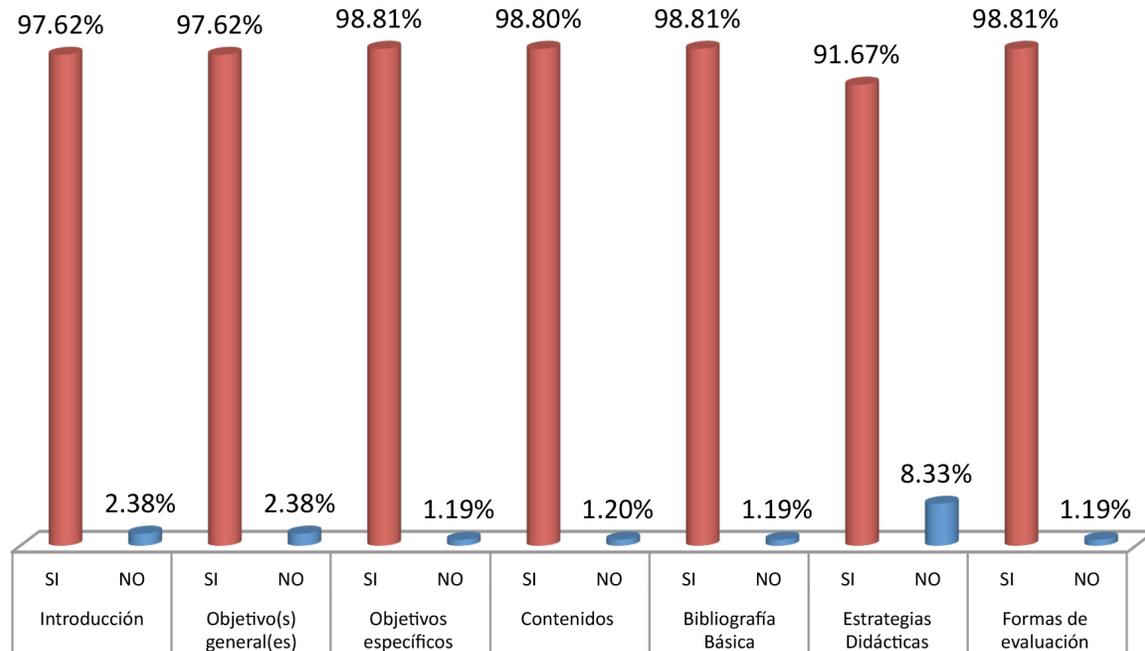
En cuanto a la segunda parte de los contenidos de la unidad, el 98.8% de los estudiantes respondieron que la teoría cognoscitiva se revisa, lo mismo afirmaron el 96.5% del histórico-cultural, el 94% de las teorías conductista y ecosistémica; el 91.5% confirmó haber revisado la teoría psicogenética; el 89.3 y 89% respectivamente afirmó haber revisado las teorías psicodinámica y psicosocial. El puntaje más bajo lo obtuvieron los enfoques emergentes con un 88%, fig. 1.2.

FIGURA 1.2. CONTENIDOS REVISADOS EN LA MODALIDAD DE CURSO, SEGUNDA PARTE.



Respecto a los elementos del programa, más del 90% aseguró que contenían introducción, objetivos generales, bibliografía básica, entre otros, figura 1.3.

FIGURA 1.3. ELEMENTOS DEL PROGRAMA.



En la tabla 1.1 se observan los porcentajes otorgados a diversas características de la actividad académica. Por ejemplo, el 62% de los participantes considera que los objetivos son claros y el 45.3 asegura que siempre se cumplieron. Respecto a la revisión de contenidos, el 72.6% indicó que siempre se llevó a cabo con la bibliografía programada (sólo el 60.4% considera que la bibliografía fue adecuada).

TABLA 1.1 CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA.

ACTIVIDAD	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Los objetivos son claros	0	9.5%	28.5%	62%
Se cumplieron los objetivos	0	10.7%	44%	45.3%
Se revisaron los contenidos indicados	0	0	27.4%	72.6%
Los contenidos se revisaron con la bibliografía programada	2.4%	2.4%	26.2%	72.6%
Se modificaron los contenidos	60.7%	26.2%	11.9%	1.2%
Se omitieron contenidos	64.3%	26.2%	7.1%	2.4%
La bibliografía fue adecuada	1.2%	7.1%	31%	60.4%
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas	2.4%	9.5%	41.6%	46.4%
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas	4.76%	8.33%	38.1%	48.8%
La forma de evaluación fue adecuada	0	8.33%	29.76%	61.9%
Existe congruencia entre los diferentes componentes	2.38%	5.95%	25%	66.67%

El estudio solicitó a los participantes que calificaran con diversos adjetivos los contenidos del programa. Los datos recabados se presentan en la Tabla 1.2 y en ella se puede ver que entre el 70 y el 75% nunca consideró que la información fuera obsoleta y piensan que lo aprendido es relevante y significativo; sin embargo, la consideran repetitiva.

TABLA 1.2. CONSIDERACIÓN DEL PROGRAMA.

CALIFICATIVO	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
OBSOLETO	75.9%	18.07%	6.02%	0
ABURRIDO	48.19%	37.35%	14.46%	0
MEMORÍSTICO	26.51%	38.55%	31.33%	3.61%
REPETITIVO	22.89%	51.81%	21.69%	3.61%
INTERESANTE	2.38%	8.33%	22.62%	66.67%
RELEVANTE	1.19%	3.57%	25%	70.24%
SIGNIFICATIVO	1.19%	4.76%	23.81%	70.24%
VIGENTE	0	4.76%	42.86%	52.38%

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la Tabla 1.3 muestra datos referentes a la presentación del programa al inicio del semestre (lo hizo el 92.8% de los docentes), la frecuencia con la que se respondieron sus dudas (86.6 aseguró que siempre), el dominio que los docentes tienen en torno a lo que enseñan, la exposición clara de los criterios de evaluación, la realización de una evaluación diagnóstica, etc.

TABLA 1.3. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

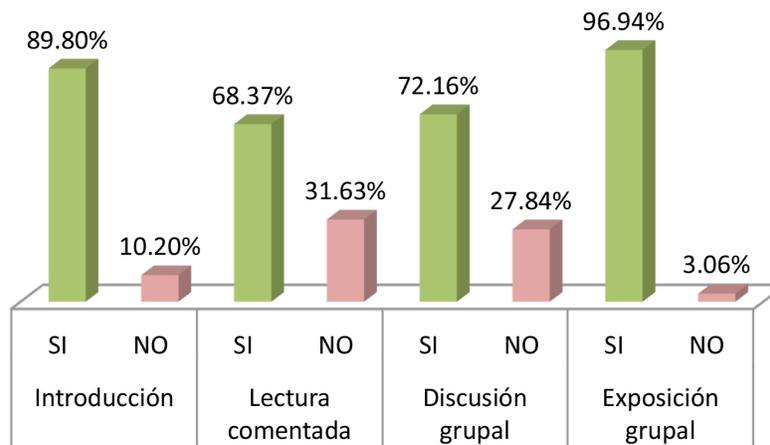
ACTIVIDAD	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Presentó el programa al inicio de la unidad	0	2.04%	5.1%	92.86%
Delimitó al inicio de la unidad los objetivos alcanzar	3.06%	4.08%	20.41%	72.45%
Demostró el dominio de los contenidos	0	2.06%	11.34%	85.57%
Ubicó los contenidos de la unidad dentro de los contextos disciplinarios	0	4.08%	15.31%	80.61%
Incorporó el uso de TIC's en el proceso de enseñanza	0	11.22%	15.31%	80.61%
Realizó evaluación al inicio del semestre	28.57%	10.2%	8.16%	53.06%
Diseñó actividades para el aprendizaje autónomo	5.1%	21.43%	24.49%	48.98%
Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo	1.03%	10.31%	23.68%	65.98%

TABLA 1.3. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

ACTIVIDAD	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Estableció reglas de interacción en el grupo	6.12%	11.22%	17.35%	65.31%
Estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación	1.02%	3.06%	15.31%	80.61
Integró procesos de evaluación al final de la Unidad de aprendizaje	3.09%	7.22%	27.84%	61.86%
Resolvió las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje	0	2.06%	9.28%	86.66%
Integró actividades de vinculación con otras áreas y/o disciplinas	4.08%	13.27%	29.59%	53.06%

Las estrategias de enseñanza más utilizadas son la exposición grupal, seguida de una introducción al tema, (figura 1.4) y las menos frecuentes son la práctica de campo y los programas de intervención, figura 1.5.

FIGURA 1.4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MÁS UTILIZADAS.



Ahora bien, dentro de las estrategias de evaluación del aprendizaje que los docentes toman en cuenta, la exposición audiovisual y la asistencia tienen los mayores porcentajes, seguidas de la participación y el ensayo, ver figura 1.6. Las menos utilizadas en esta actividad son wiki (98.98%), expediente (98.82%) y portafolio (95.92%) figura 1.7.

FIGURA 1.5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MENOS UTILIZADAS POR DOCENTE.

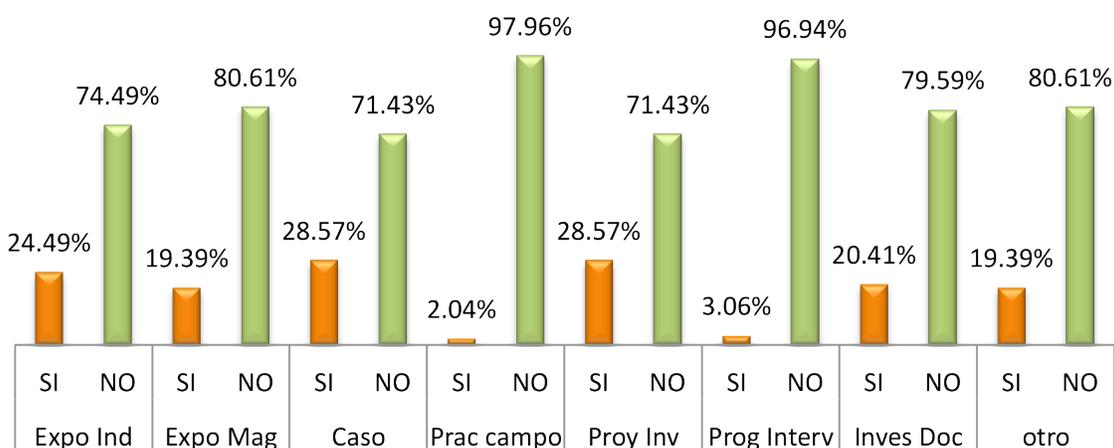
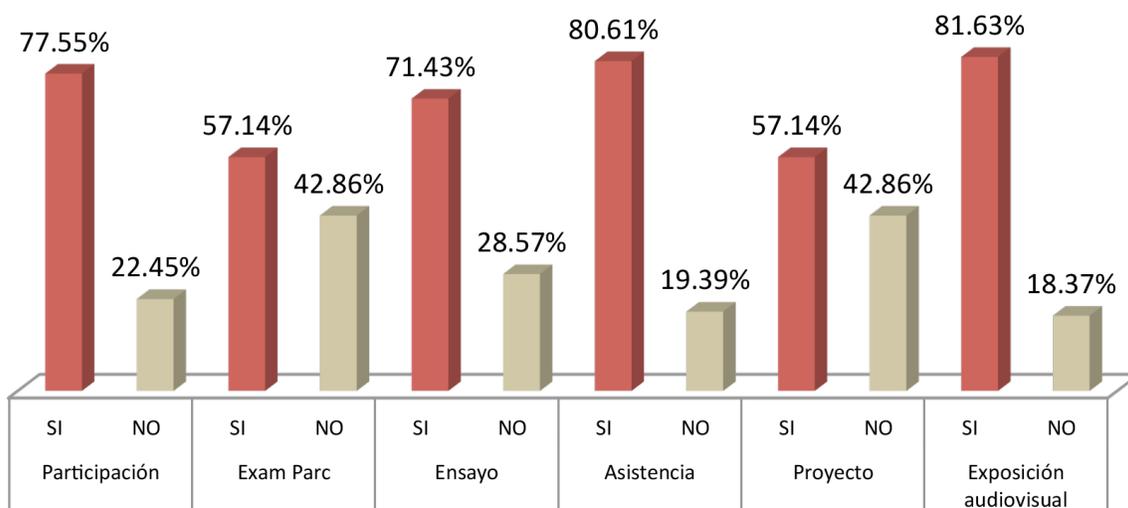


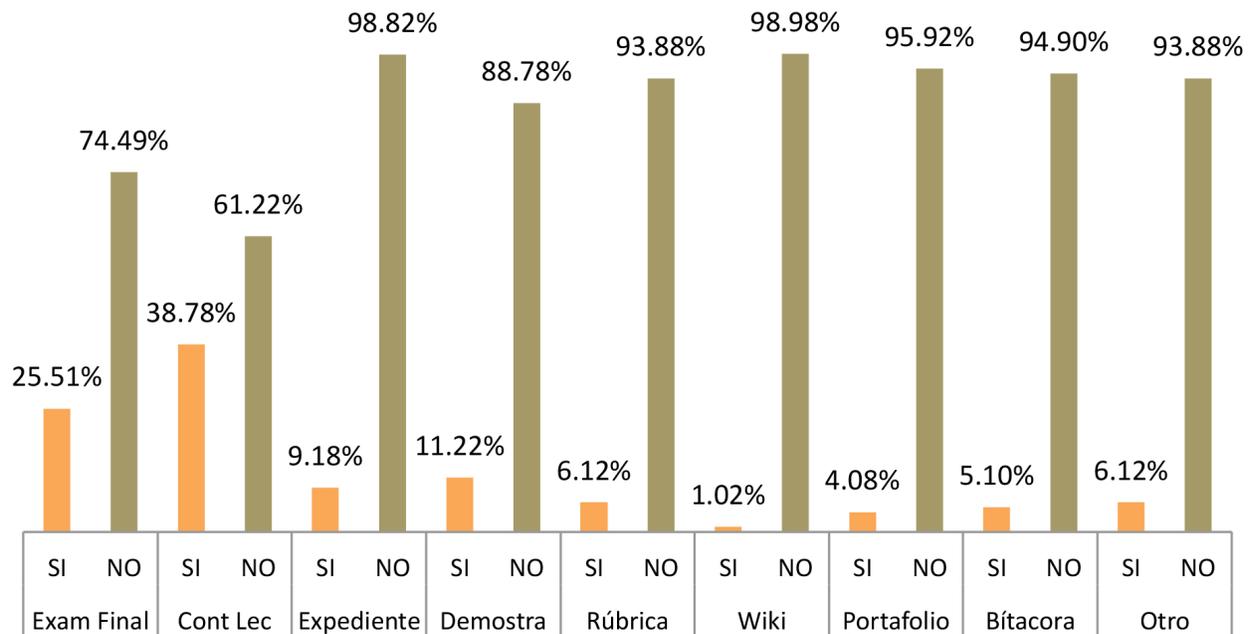
FIGURA 1.6. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN TOMADAS EN CUENTA POR LOS DOCENTES.



Como conclusión de lo expuesto hasta el momento podemos afirmar que los alumnos consideran que todos los temas de esta unidad de aprendizaje son revisados por más del 90% de los profesores, que los temas son interesantes (66.67%) y significativos (70.24%). Pese a que esa visión la presenta más de la mitad de los participantes, sería conveniente realizar ajustes al programa para que la mayoría percibiera la información recibida como relevante y ello contribuyera a la motivación extrínseca para estudiarla.

Es importante destacar que todos los profesores presentan su programa y el mecanismo de evaluación al inicio del semestre; sin embargo, no todos realizan una evaluación diagnóstica. El hecho de que los alumnos manifiesten que una de las formas de enseñanza es la introducción al tema o una exposición grupal, deja ver que muy pocos, o ninguno de los profesores, imparten una clase magistral.

FIGURA 1.7. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN MENOS UTILIZADAS.



2. INTERVENCIÓN EN DESARROLLO HUMANO: PRÁCTICA SUPERVISADA

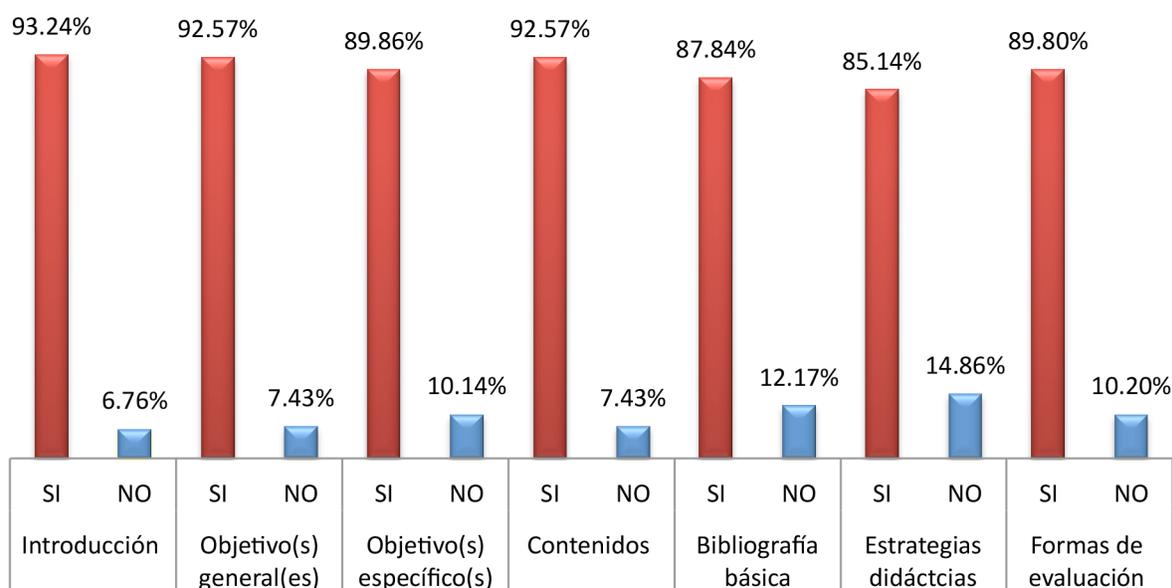
Ésta es la única actividad que se lleva a cabo de manera práctica; en ella se interviene con la población aledaña a la Facultad, en la resolución de problemas básicamente psicoeducativos en los niveles de prevención, estimulación, remedio e investigación. Dentro de los contenidos revisados, el 83.89% de los participantes comentaron que se estudiaron *Aproximaciones teórico-metodológicas que fundamentan la intervención*; por otro lado, el 55.48% comentó que revisó el *Uso y generación de nuevas tecnologías en la intervención*. tabla 2.1.

TABLA 2.1. CONTENIDOS REVISADOS.

CONTENIDOS DE PRÁCTICA SUPERVISADA	SI	NO
Aproximaciones teórico-metodológicas que fundamentan la intervención	83.89%	16.11%
Elementos teórico conceptuales para el análisis inicial de una situación	80.95%	19.05%
Estrategias para la evaluación o valoración de un programa de intervención	82.31%	17.69%
Modelos de relación psicólogo-usuario y patrones de comunicación	79.05%	20.95%
La ética profesional del psicólogo aplicada a su trabajo profesional	83.11%	16.89%
Uso y generación de nuevas tecnologías en la intervención	55.48%	44.52%
Intervención multi, inter, intra y transdisciplinaria.	65.07%	34.93%

Por otro lado, en la figura 2.1 se observa que los programas que los profesores entregaron a los alumnos contenían introducción 93.24%, objetivos generales y contenidos 92.57 %.

FIGURA 2.1. PORCENTAJE DE ELEMENTOS QUE CONTENÍA LOS PROGRAMAS ENTREGADOS A LOS ALUMNOS.



Dentro de los elementos del programa para la unidad, el 52.35% de los participantes contestaron que los objetivos eran claros, siempre; que se cumplieron los objetivos siempre el 45.64%, igual, que se modificaron los contenidos, el 53.38% de las veces y que existe congruencia entre los diferentes componentes. tabla 2.2.

TABLA 2.2 ELEMENTOS DEL PROGRAMA.

ACTIVIDAD	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Los objetivos son claros	6.71%	13.42%	27.52%	52.35%
Se cumplieron los objetivos	6.71%	13.42%	34.23%	45.64%
Se revisaron los contenidos indicados	7.38%	14.09%	26.85%	51.68%
Los contenidos se revisaron con la bibliografía programada	11.49%	14.19%	20.95%	53.38%
Se modificaron los contenidos	44.59%	20.27%	20.95%	53.38%
Se omitieron contenidos	53.06%	19.05%	16.33%	11.56%
La bibliografía fue adecuada	8.11%	9.46%	27.70%	54.73%
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas	7.38%	6.71%	27.52%	58.39%
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas	8.05%	11.41%	29.53%	51.01%
La forma de evaluación fue adecuada	8.05%	5.37%	31.54%	55.03%
Existe congruencia entre los diferentes componentes	7.38%	6.71%	27.52%	58.39%

CAPÍTULO VII

En relación a las consideraciones de los contenidos revisados, los alumnos evaluaron cuatro indicadores en una escala tipo Likert, con los niveles Nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre, donde el 71.23% opina que los contenidos no son obsoletos, contrario a un 5.48% que considera que si lo son. Por otro lado, el 71.03% opinó que los contenidos nunca fueron aburridos, y para el 39.04%, los contenidos fueron memorísticos. Referente a si los contenidos son repetitivos, el 53.28% manifiesta que nunca lo fueron. Respecto a si los contenidos revisados fueron interesantes, el 70.75% opinó que siempre lo fueron. Con respecto a la relevancia de los contenidos el 78.23% opinó que siempre lo fueron, tabla 2.3.

TABLA 2.3. CONSIDERACIÓN DE LOS CONTENIDOS.

EVALUACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
OBSOLETO	71.23%	14.38%	8.9%	5.48%
ABURRIDO	71.03%	15.86%	8.28%	4.83%
MEMORÍSTICO	39.04%	28.08%	19.86%	13.01%
REPETITIVO	53.28%	29.05%	12.84%	4.73%
INTERESANTE	4.08%	4.08%	21.09%	70.75%
RELEVANTE	2.72%	4.76%	14.29%	78.23%
SIGNIFICATIVO	3.40%	6.12%	10.20%	80.27%
VIGENTE	4.08%	6.80%	18.37%	70.75%

En cuanto al proceso de enseñanza implantado por los docentes los participantes contestaron que les presentaron el programa siempre, el 70.75%, que el 48.98% de las veces incorporaron el uso de las TIC'S, que siempre se establecieron reglas para la interacción del grupo siempre 60.54%, que se resolvieron las dudas siempre el 63.01% de las veces (tabla 2.4).

TABLA 2.4. PROCESO DE ENSEÑANZA EN PRÁCTICA SUPERVISADA.

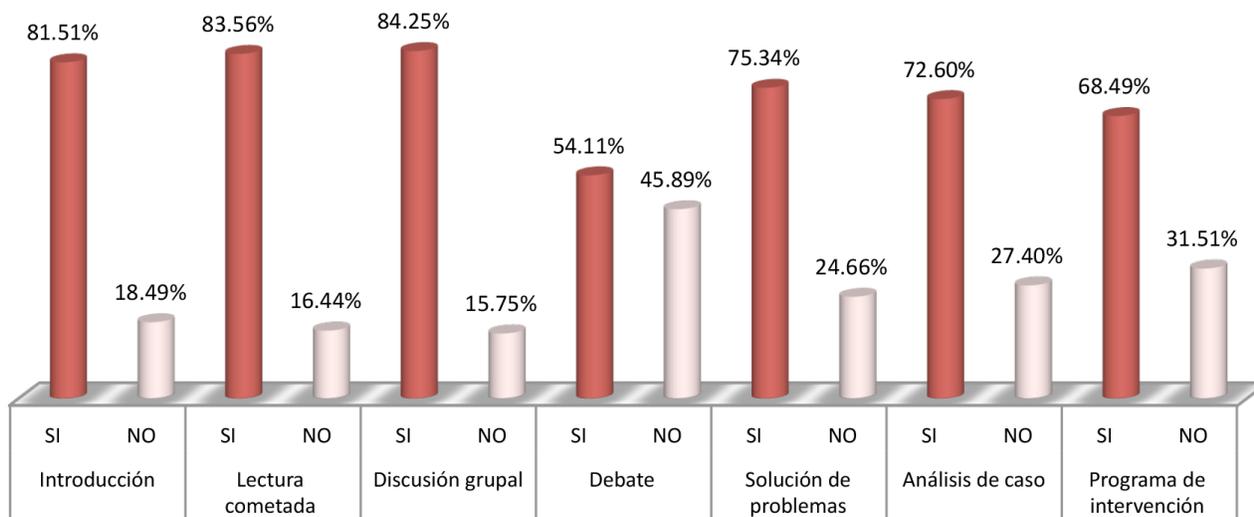
EVALUACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Presentó el programa al inicio de la unidad	6.80%	10.20%	12.24%	70.75%
Delimitó al inicio de la unidad los objetivos alcanzar	7.48%	10.88%	18.37%	63.27%
Demostró el dominio de los contenidos				
Ubicó los contenidos de la unidad dentro de los contextos disciplinarios	7.48%	11.56%	18.37%	62.59%
Incorporó el uso de TIC's en el proceso de enseñanza	14.97%	19.05%	17.01%	48.98%
Realizó evaluación al inicio del semestre	52.74%	15.07%	13.70%	18.47%
Diseño actividades para el aprendizaje autónomo	12.93%	12.24%	19.05%	55.98%

TABLA 2.4. PROCESO DE ENSEÑANZA EN PRÁCTICA SUPERVISADA.

EVALUACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo	10.20%	14.29%	20.41%	55.10%
Estableció reglas de interacción en el grupo	9.52%	9.52%	20.41%	60.54%
Estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación	8.84%	10.20%	23.13%	57.82%
Integró procesos de evaluación al final de la Unidad de aprendizaje	11.56%	13.61%	19.73%	55.10%
Resolvió las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje	6.16%	10.96%	19.86%	63.01%
Integró actividades de vinculación con otras áreas y/o disciplinas	11.64%	12.33%	22.60%	53.42%

Dentro de las estrategias de enseñanza se tienen las más utilizadas y las menos utilizadas, dentro de las primeras se encontró que la mayoría contestó que el docente utilizó la discusión grupal (84.25%), seguida de la lectura comentada 83.56%, introducción 81.51%, quedando el programa de intervención con 68.49%. (figura 2.2).

FIGURA 2.2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MÁS UTILIZADAS.



Dentro de las estrategias de enseñanza menos utilizadas por los docentes, según los participantes, tenemos proyecto de investigación (86.30), exposición magistral (84.93%), e investigación documental 77.40%. (figura. 2.3).

Respecto a las evaluaciones que se consideraron para calificar las más utilizadas son la asistencia 86.12%, participación 85.52% e integración de expedientes 74.48% (figura 2.4.) 100%, examen final 95.55%, rubrica 92.41%, ensayo 91.3% (figura 2.5.)

FIGURA 2.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MENOS UTILIZADAS.

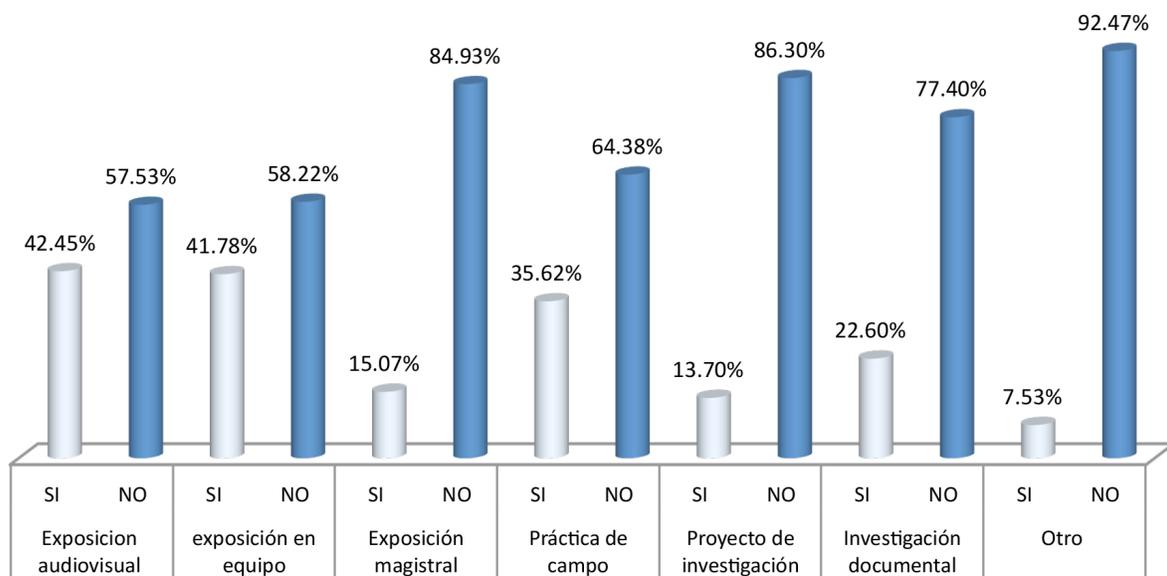
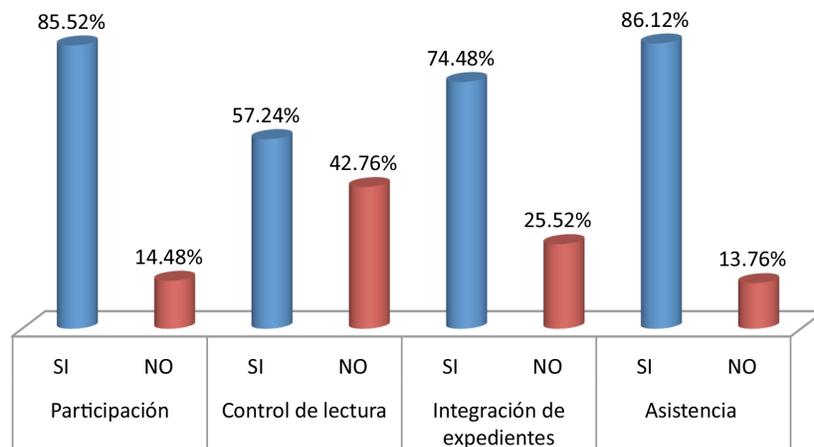


FIGURA 2.4. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN MÁS UTILIZADAS.

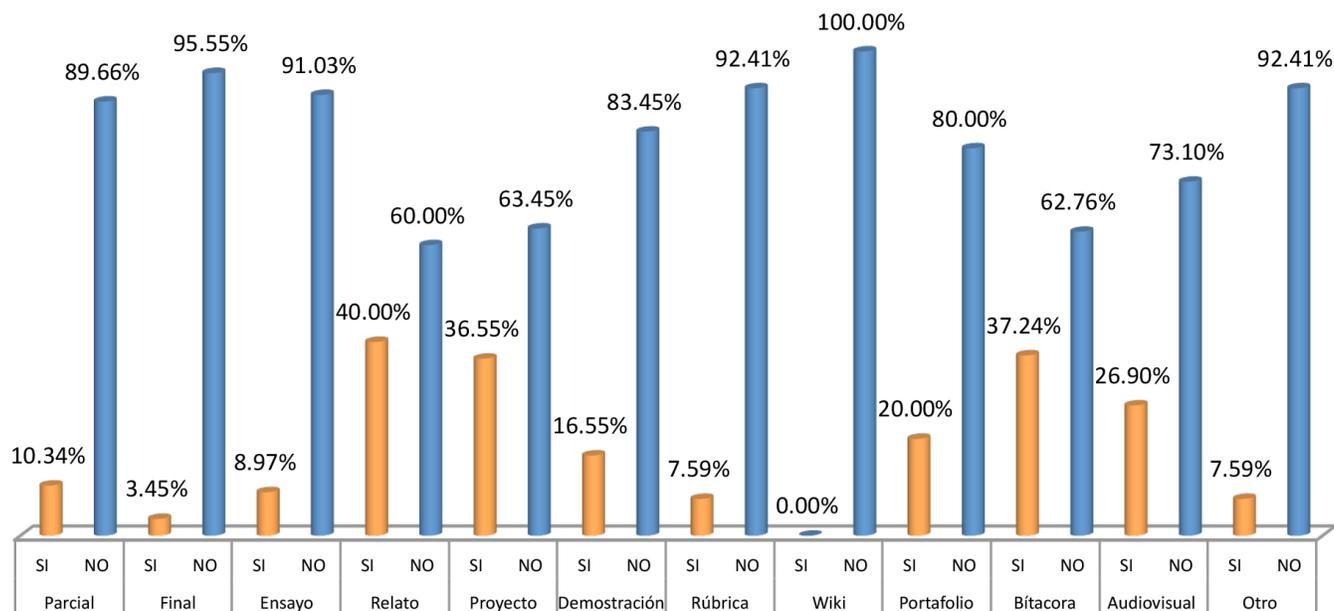


— CONCLUSIONES —

En esta actividad, se observa que los contenidos y objetivos, no les quedan muy claros a los alumnos, sienten que se modificaron a lo largo del semestre, aun así los temas no les parecieron obsoletos, siempre les parecieron interesantes, vigentes y significativos.

Por otro lado, es de llamar la atención que sólo el 63.01 % de los alumnos comentara que se resolvieron sus dudas en esta unidad de aprendizaje, ya que, al ser una actividad netamente práctica, y se tiene que interactuar constantemente con el público, debería de resolverse las dudas al 100%, sin embargo, también se debería investigar si el alumno no pregunta, o el maestro no las responde.

FIGURA 2.5. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN MENOS UTILIZADAS.



Dentro de las estrategias de enseñanza más utilizadas, es interesante saber que se utilizan 7 estrategias de enseñanza, y por lo que se ve, en todos los grupos.

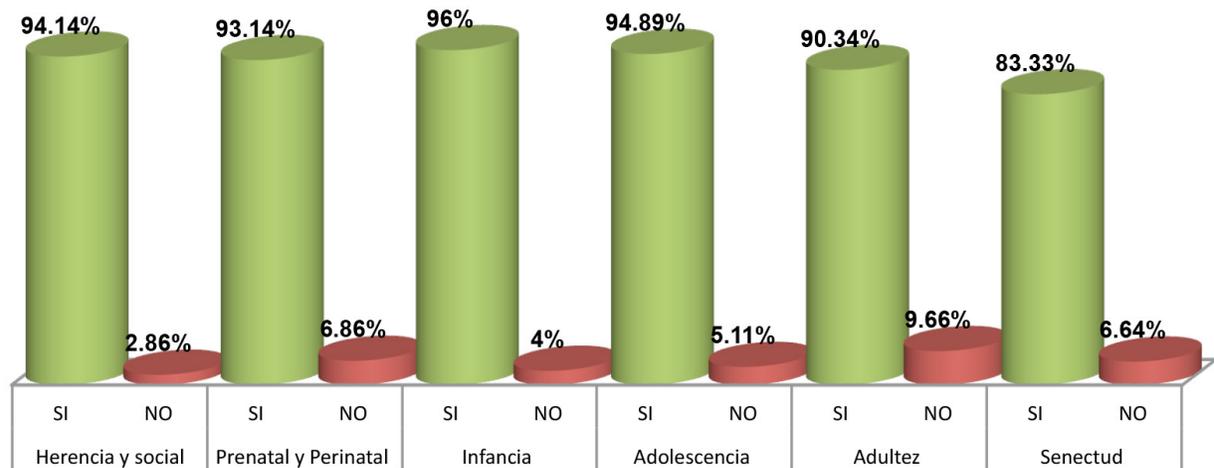
Finalmente, es relevante ver que a los alumnos se les tome en cuenta la asistencia y participación dentro de la actividad, porque en esta actividad el alumno aprende resolviendo.

3. PSICOLÓGICO Y DESARROLLO HUMANO: SEMINARIO

Psicología y Desarrollo Humano, modalidad *SEMINARIO*, es otra unidad de aprendizaje del área de Educativa que de igual manera es teórica. Por lo general, en esta actividad la participación principal es del estudiante que tiene que discutir las lecturas que el profesor le da, generalmente al inicio del semestre, dando su punto de vista y ejemplificando cuando es el caso. Los temas que se revisan a lo largo del semestre son: *Desarrollo del ciclo vital; Teorías del desarrollo; Herencia, medio ambiente y diferencias individuales; La mente simbólica como proceso dinámico; Desarrollo prenatal y perinatal; Nacimiento y desarrollo físico; Desarrollo cognoscitivo en la infancia; Desarrollo psicosocial; Desarrollo físico y cognitivo; Desarrollo socioemocional; La familia como contexto del desarrollo; La escuela como contexto del desarrollo; La familia como contexto del desarrollo: estilos de crianza; Desarrollo moral y de los valores; La familia como contexto del desarrollo: los pares; La escuela como contexto de desarrollo; La escuela como contexto; Alteración en el desarrollo o capacidad diferente; Alteraciones del lenguaje; Muerte y duelo.*

Con relación a los contenidos revisados, más del 80% de los participantes afirman que se revisaron todas las etapas de desarrollo del ciclo vital. La mayor parte revisó infancia 96%, seguida por la adolescencia 94.89% y la adultez 90.34%, la senectud es la etapa menos revisada con un 83.33% (figura 3.1).

FIGURA 3.1. CONTENIDOS CURRICULARES.



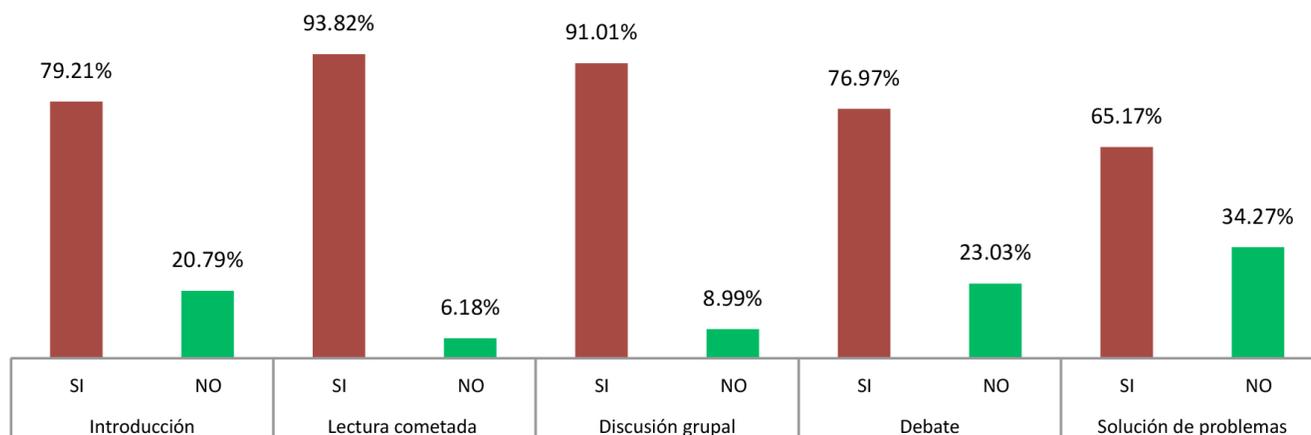
Respecto a la pertinencia y relevancia de los contenidos, los alumnos evaluaron cuatro indicadores en una escala tipo Likert, con los niveles Nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre. El 53.98% opina que los contenidos nunca fueron obsoletos, contrario a un 6.82% que considera que siempre lo fueron. El 47.46% opina que los contenidos nunca fueron aburridos, sin embargo, un 6.82% considera lo contrario. Ahora bien, el 32.20%, manifiesta que algunas veces y casi siempre el aprendizaje es memorístico; por otro lado, el 35.43% de los participantes dice que los contenidos y aprendizaje es repetitivo. Sin embargo, el 49.72% opina que los contenidos fueron interesantes. Por su parte el 58.76% opina que siempre fueron relevantes; y al 55.37% siempre le fueron relevantes. Finalmente, al 37.85% los contenidos le parecieron vigentes. (tabla 3.1).

TABLA 3.1. EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA DEL PROGRAMA.

EVALUACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
OBSOLETO	53.98%	26.70%	12.5%	6.82%
ABURRIDO	47.46%	32.77%	12.99	6.78%
MEMORÍSTICO	22.60%	32.20%	32.20%	12.99%
REPETITIVO	16%	35.43%	34.29%	14.29%
INTERESANTE	4.52%	8.47%	37.29%	49.72
RELEVANTE	2.26%	11.30	27.68%	58.76%
SIGNIFICATIVO	3.39%	9.6%	31.64%	55.37%
VIGENTE	5.65%	19.21%	37.85%	37.29%

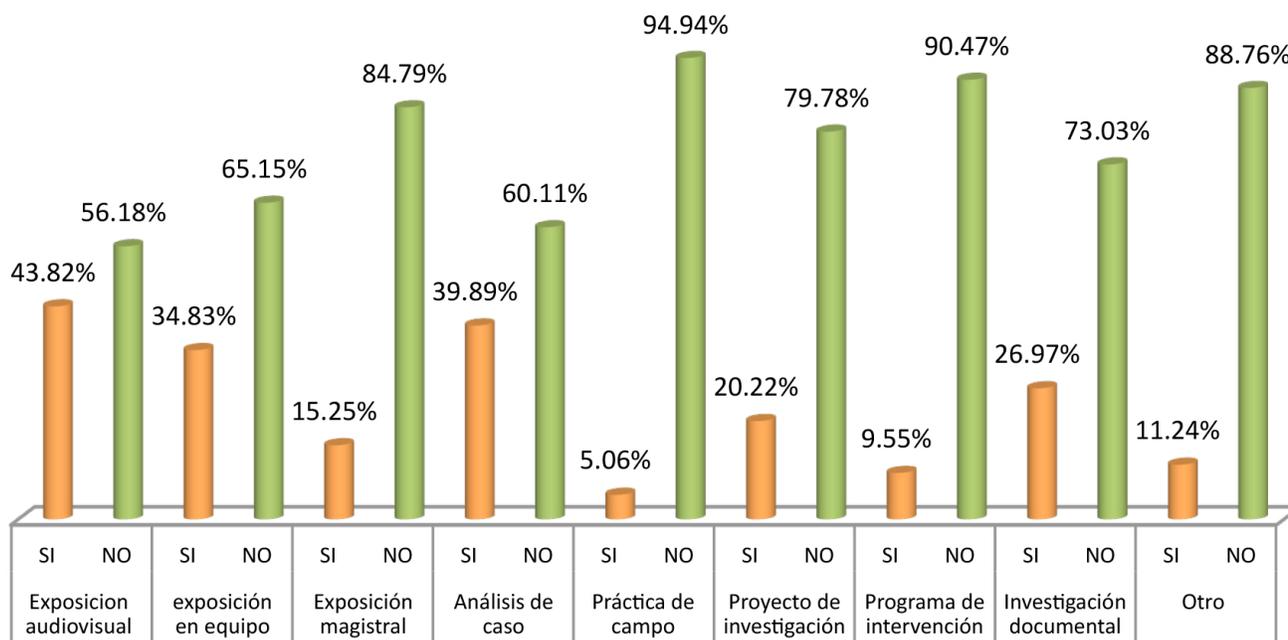
Dentro de las estrategias de enseñanza más utilizadas por los profesores en la actividad de seminario, los resultados son los siguientes: la *lectura comentada* es utilizada a juicio del 93.82%, de los participantes, seguida de la *discusión grupal*, 91.01%, la *introducción* por el 79.21%, el *debate* obtuvo el 76.97% y la *solución de problemas* 65.17%. (figura 3.2).

FIGURA 3.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MÁS UTILIZADAS.



De la misma manera, se identificaron las estrategias de enseñanza menos utilizadas, prevaleciendo la *práctica de campo* con un 94.94%, el *programa de intervención* con un 90.47%, *otra alternativa* con un 88.76% y la *exposición magistral* con un 84.79%. (figura. 3.3).

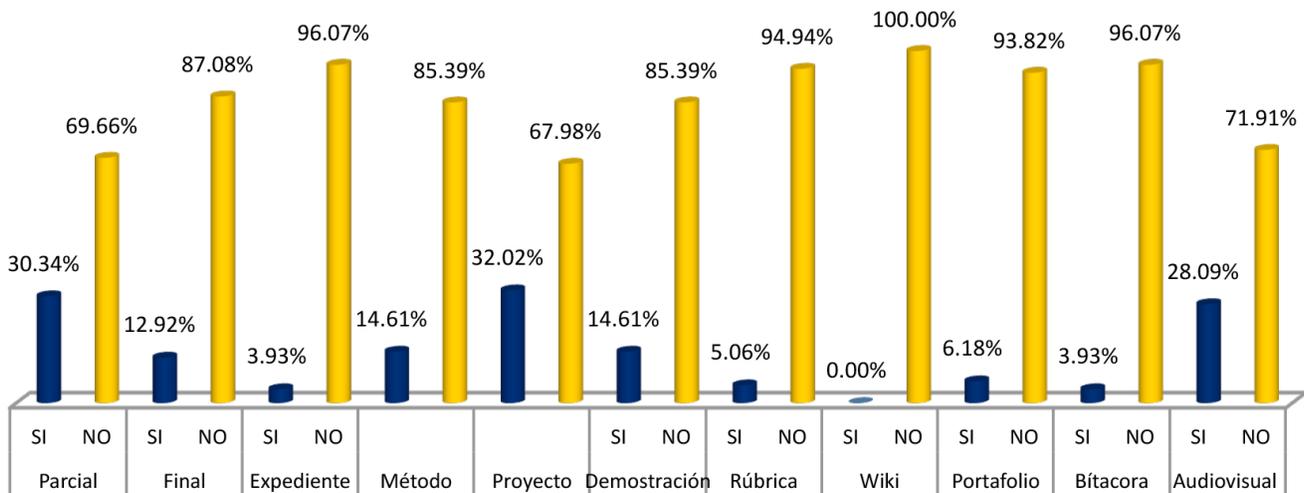
FIGURA 3.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MÁS Y MENOS UTILIZADAS.



Dentro de estrategias de evaluación que los docentes utilizan, presenta mayor porcentaje *la participación* 96.07%, el *control de lectura* con un 83.15% y la *asistencia* con un 80.90% (fig. 3.4). En relación a las estrategias de evaluación del aprendizaje menos utilizadas, sobresalen las siguientes: el 100% manifestó que nunca se utilizó *la wiki*, el 96.07% afirmó que ni *el expediente* ni *la bitácora*, el 95% expresó que no se utilizó *la rúbrica* y el 94%

que tampoco *el portafolio de evidencias* son estrategias de evaluación empleadas por los docentes que imparten la modalidad de seminario prácticamente.

FIGURA 3.4. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN MÁS Y MENOS UTILIZADAS.



— **CONCLUSIONES** —

En esta actividad se revisaron todos los contenidos, sin embargo, la mitad de los alumnos, los considera significativos y el 49.72% interesantes. Lo que debería verse como una señal, para sugerir un cambio en los contenidos o programa.

Así mismo es pertinente actualizar las fuentes teóricas que se revisan en la modalidad ya que poco menos de la mitad afirman que no siempre, algunas veces o nunca es significativo o vigente el material que se revisa.

De la misma forma es necesario diversificar las estrategias que se utilizan, tanto en la evaluación como en la enseñanza ya que una gran parte de los alumnos refieren que no existe una clase magistral, siendo una actividad netamente teórica, ni se profundiza en aspectos importantes como la elaboración de proyectos, por citar algunos aspectos.

4. INVESTIGACIÓN EN DESARROLLO HUMANO Y SU VINCULACIÓN CON EL ÁMBITO EDUCATIVO: SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

Esta actividad curricularmente es teórica, sin embargo, los datos que se utilizan en ella son reales ya que tanto alumnos como profesor realizan una investigación, ya que uno de los objetivos de esta actividad es que el alumno utilice las diferentes metodologías y estrategias de la investigación, y por cursar el Modulo Psicología y desarrollo Humano, tiene que ser en ese ámbito.

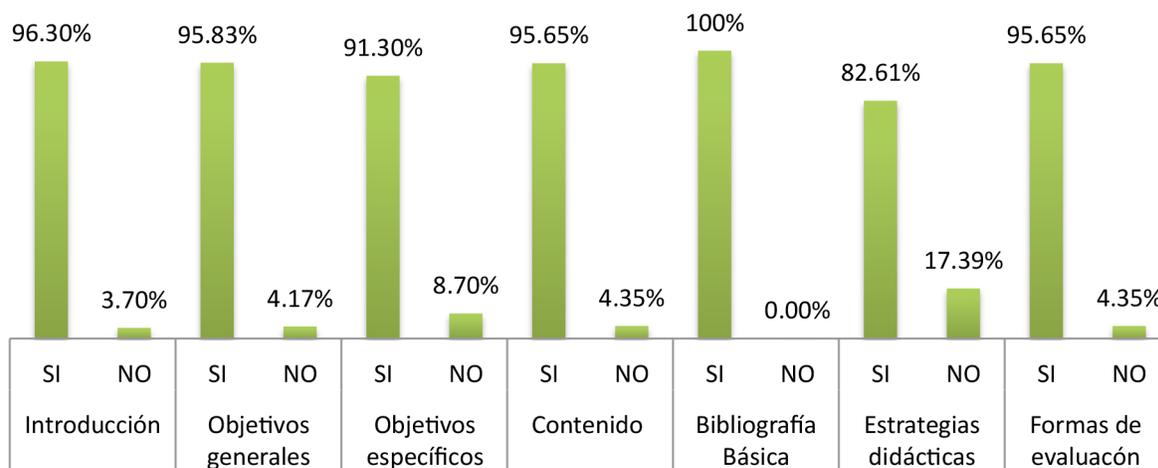
Para ello se revisan 7 temas principales: Estrategias de búsqueda, selección y análisis de fuentes de información sobre desarrollo humano; Caracterización del estado de la investigación sobre el problema seleccionado; Planteamiento del

problema de investigación en el campo del desarrollo humano; Métodos de investigación cualitativos y cuantitativos en el campo del desarrollo humano; Elementos para la aplicación de los procedimientos de investigación; Técnicas de análisis, de tratamiento y de presentación de los resultados de la investigación; Innovación educativa para el área del desarrollo humano.

Dado que esta actividad el estudiante tiene que saber realizar investigación tanto para generar programas, como alternativas de solución a un problema determinado, el objetivo que se pretendió revisar en esta Unidad de aprendizaje fue la apreciación que el estudiante tiene a esta actividad.

El 82.61% de los alumnos dijo que los programas contenían estrategias de aprendizaje, mientras que el 95.83% y 91.30% dijo que se plantearon los objetivos generales y específicos respectivamente. Por su parte, el 95.65% dijo haber revisado los contenidos y las formas de evaluación; el 96.30% de los alumnos reportó haber recibido introducción de la actividad. Finalmente, el 100% afirmó que se consultó la bibliografía básica. (figura 4.1).

FIGURA 4.1. CONTENIDOS DEL PROGRAMA.



Evaluación Del Proceso De Enseñanza Aprendizaje Referente a la Evaluación del Proceso de Enseñanza, en la tabla 1 se observan los resultados presentados en porcentaje, donde se observa que el 79.78% reporta que siempre se presentó el programa al inicio de clases; y el 62.3% dijo que se delimitaron los objetivos a alcanzar; el 58.7% dijo que su profesor demostró un dominio de los contenidos; y sólo el 53% dijo que en su clase se incorporaron el uso de tecnologías de la información; de igual forma el 53.3% dijo que se establecieron criterios de evaluación; mientras que el 58.15% comentó que se resolvieron dudas surgidas durante la clase; ahora bien el 54.89% afirma que nunca se llevó a cabo una evaluación inicial, un 27.72% que casi siempre se diseñaron actividades para el aprendizaje autónomo. (tabla 4.1).

Con relación a las Estrategias de Evaluación del aprendizaje se puede observar que la asistencia (79.35%), es uno de los puntos que mayor prioridad otorgan los profesores en la calificación, seguida de la entrega de proyecto (74.46%) y de la participación (73.37%). Por otro lado, los recursos que los alumnos reportan como menos utilizados son la wiki (91.85%); la integración de expediente (89.13%) el examen final (85.33%), el examen final y la bitácora (83%) y la rúbrica (82%). (Ver tabla 4.2).

TABLA 4.1. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA.

ACTIVIDAD	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Presentó el programa al inicio de la unidad	3.28%	5.46%	11.46%	79.78%
Delimitó al inicio de la unidad los objetivos alcanzar	4.37%	11.48%	21.86%	62.3%
Demostró el dominio de los contenidos	7.61%	13.04%	20.65%	58.7%
Ubicó los contenidos de la unidad dentro de los contextos disciplinarios	5.43%	14.67%	23.91%	55.98%
Incorporó el uso de Tecnologías de la información en el proceso de enseñanza	9.29%	19.67%	18.03%	53.01%
Realizó evaluación al inicio del semestre	54.89%	9.78%	8.7%	26.63%
Diseño actividades para el aprendizaje autónomo	15.76%	18.48%	27.72%	38.04%
Diseño actividades para el aprendizaje colaborativo	13.04%	13.59%	25%	48.37%
Estableció reglas de interacción en el grupo	13.66%	13.66%	26.78%	45.9%
Estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación	6.59%	13.74%	26.37%	53.3%
Integró procesos de evaluación al final de la Unidad de aprendizaje	14.21%	17.49%	26.86%	46.45%
Resolvió las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje	6.52%	19.57%	15.76%	58.15%
Integró actividades de vinculación con otras áreas y/o disciplinas	10.87%	22.28%	22.83%	44.02%

TABLA 4.2. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

RECURSO UTILIZADO	SI	NO
Participación	73.37%	26.63%
Examen parcial	16.85%	83.15%
Examen final	14.67%	85.33%
Ensayo	21.74%	78.26%
Control de lectura	55.98%	44.02%
Integración de expediente	10.87%	89.13%
Asistencia	79.35%	20.65%
Entrega de proyecto	74.46%	25.54%
Demostración	30.6%	69.4%
Rúbrica	17.93%	82.07

TABLA 4.2. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

RECURSO UTILIZADO	SI	NO
Wiki	8.15%	91.85%
Portafolio	22.28%	77.72%
Bitácora	16.94%	83.06
Exposición Audiovisual	53.26%	46.74%
Otra	9.29%	90.71%

— CONCLUSIONES —

En la segunda Fase: es muy interesante observar que más del 80% de los alumnos aseguran que se revisan todos los contenidos y objetivos, que están en el programa y que además se le entrega al inicio de la actividad. Sin embargo, el rubro de estrategias didácticas es al que se le debe poner mayor énfasis, ya que está relacionado con la enseñanza-aprendizaje y pese a que el 82.61 de los alumnos contestó que el programa que les entregaron contenía estrategias didácticas, no quiere decir que sean las mejores, esto se observa al revisar la evaluación del proceso de enseñanza, los resultados muestran que la mayor parte de los profesores entrega el programa y este contiene los objetivos; sin embargo, ninguno de los demás rubros obtiene un 60%.

Lo que revela que la mayoría de los profesores no domina los contenidos de investigación que los alumnos necesitan, que no los empatan a los casos que revisan en las otras unidades de aprendizaje como Práctica supervisada.

Por otro lado, no se les está enseñando a investigar, a los estudiantes, por su cuenta, necesidades que un psicólogo tendrá a lo largo de su vida profesional

Un aspecto importante es lo referente a la actualizar contenidos, ya que son varios los alumnos que manifiestan que la literatura que se revisa es obsoleta o no responde a las necesidades actuales, la ANUIES (2000), con miras a lograr objetivos ambiciosos para el año 2020 hace hincapié en la importancia de preparar a los alumnos en función de las necesidades del país, buscando atender y satisfacer dichas demandas.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México.
- Contreras. M. S. y Baltazar, A. M. (2016). Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de Etapa Profesional para Estudiantes de Psicología Educativa Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
- Díaz Barriga, F.& Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. 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
- Keeley, B. (2007). *Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe*. México: Castillo OCDE.
- Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quesada, M., Olmos, A. y Díaz-Barriga, F. (2010). *Psicología educativa Para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: Mc Graw Hill.

CAPÍTULO VIII

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 Monterrubio, Mtro. Mario Reyes Gil,
Mtro. Giovanni Martínez Ortega**
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

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 estudiantes expresando su punto de vista sobre los contenidos de las unidades de aprendizaje, las estrategias didácticas y la forma de evaluación empleadas por los docentes durante el desarrollo del programa de estudio.

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.

MÉTODO

— PARTICIPANTES —

280 estudiantes de segundo semestre del ciclo lectivo 2014-1, de ambos turnos de la Licenciatura en Psicología de la FES Zaragoza: 91 hombres (32.5%) y 189 (67.5%) mujeres que en promedio cuentan con 21.03 años de edad con una Desviación de 1.68 años.

Las Unidades de Aprendizaje evaluadas fueron: Enfoques y procesos, Estrategias de evaluación e intervención, Investigación de los enfoques y procesos, Neurociencias, 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: para respuestas dicotómicas, con respuesta tipo Likert de cuatro indicadores (1 a 4) que van desde Nunca a Siempre y para respuesta abierta.

— PROCEDIMIENTO —

La aplicación se realizó dentro de las instalaciones de FES Zaragoza, programando la actividad de Salud-Enfermedad (Curso) de los siete grupos de semestre non. Los aplicadores fueron docentes de la Licenciatura en Psicología que se les ofrecieron voluntariamente para la aplicación. Se informó a los estudiantes 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. No se estableció tiempo límite para concluir las respuestas.

— 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 aplicado a los estudiantes: a) Los contenidos con los que cursaron la Unidad de Aprendizaje y b) la presentación de los componentes del programa respecto de las estrategias didácticas y de evaluación.

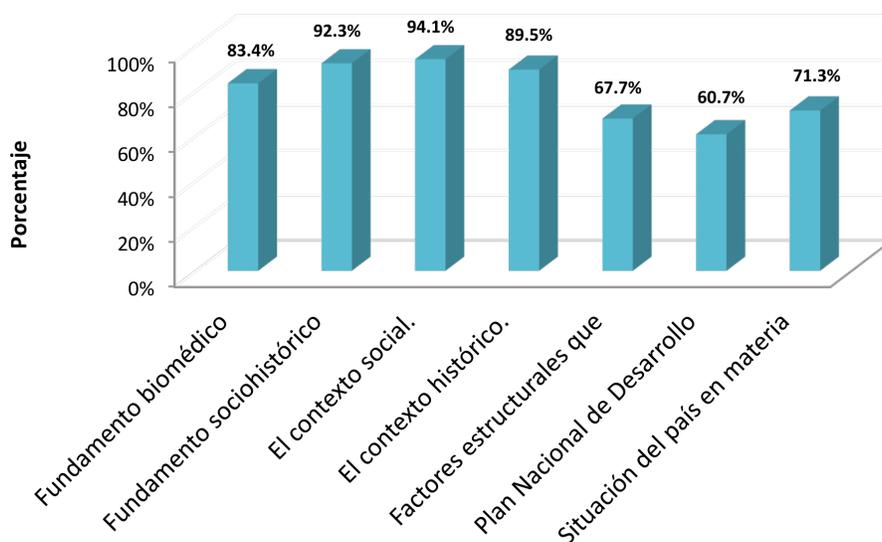
Se presentan primero los resultados de los contenidos con los que cursaron cada una de las unidades de aprendizaje del Programa de Psicología de la Salud en su semestre non, a continuación la evaluación de los procesos de enseñanza y al finalizar la evaluación de las estrategias de enseñanza.

EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS

— SALUD-ENFERMEDAD —

Los contenidos con los que los alumnos cursaron la Unidad de Salud-Enfermedad fueron: Fundamento biomédico (83.4 %) Fundamento socio histórico (92.3%), El contexto social (94.1%), El contexto histórico (89.5%), Factores estructurales que orientan las acciones políticas (67.7%), Plan Nacional de Desarrollo (60.7%) y Situación del país en materia de desarrollo en salud (71.3%) (ver Fig. 1). Los datos indican que los contenidos que mayor porcentaje de estudiantes revisó son: Fundamento socio histórico y El contexto social. Los contenidos que menor porcentaje de estudiantes revisaron: Factores estructurales que orientan las acciones políticas y Plan Nacional de Desarrollo.

FIGURA 1. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE SALUD ENFERMEDAD REVISADOS.



— ENFOQUES Y PROCESOS —

Los contenidos con los que los alumnos cursaron la Unidad de Aprendizaje Enfoques y procesos fueron: Psicoanálisis (97.8%), Aprendizaje social (88.9%), Humanismo (87%), Transpersonal (82.8%) y Sistémico (86.7%) (ver Fig. 2). Los datos indican que el contenido que mayor porcentaje de estudiantes revisó fue Psicoanálisis. El contenido que menor porcentaje de estudiantes revisó fue Transpersonal.

— INVESTIGACIÓN DE LOS ENFOQUES Y PROCESOS —

Los contenidos con los que los alumnos cursaron la Unidad de Investigación de los enfoques y procesos fueron: Métodos de investigación (84.8%), Elaboración de proyectos de investigación (91%) e Implementación de proyectos de investigación (71.2%) (ver Fig. 3). Los datos indican que el contenido que mayor porcentaje de estudiantes revisó es: Elaboración de proyectos de investigación. El contenido que menor porcentaje de estudiantes revisó: Implementación de proyectos de investigación.

FIGURA 2. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE ENFOQUES Y PROCESOS REVISADOS.

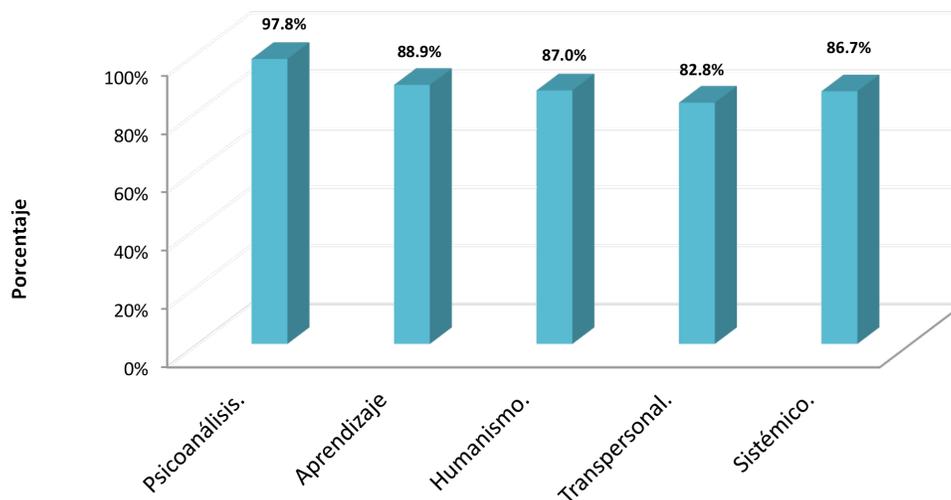
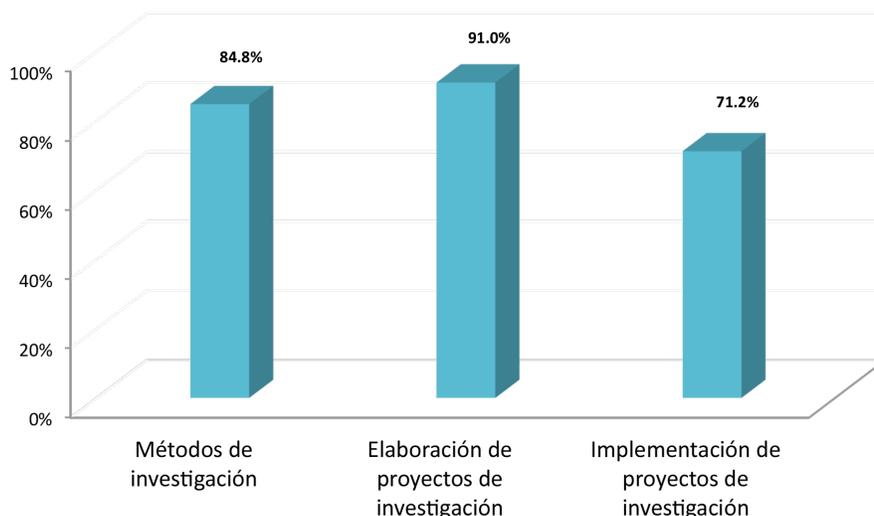


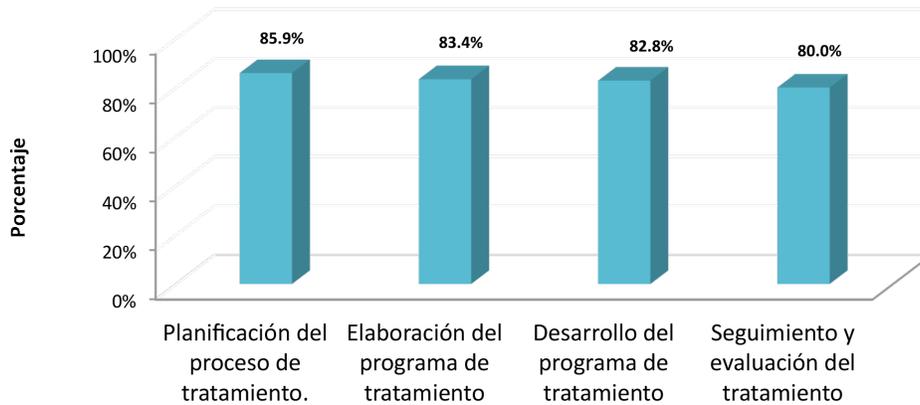
FIGURA 3. CONTENIDOS DE INVESTIGACIÓN DE LOS ENFOQUES Y PROCESOS REVISADOS.



— ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN —

Los contenidos con los que los alumnos cursaron la Unidad de Aprendizaje Estrategias de evaluación e intervención fueron: Planificación del proceso de tratamiento (85.9%), Elaboración del programa de tratamiento (83.4%), desarrollo del programa de tratamiento (82.8%) y Seguimiento y evaluación del tratamiento (80%) (ver Fig. 4). Los datos indican que el contenido que mayor porcentaje de estudiantes revisó es: Planificación del proceso de tratamiento. El contenido que menor porcentaje de estudiantes revisó: Seguimiento y evaluación del tratamiento.

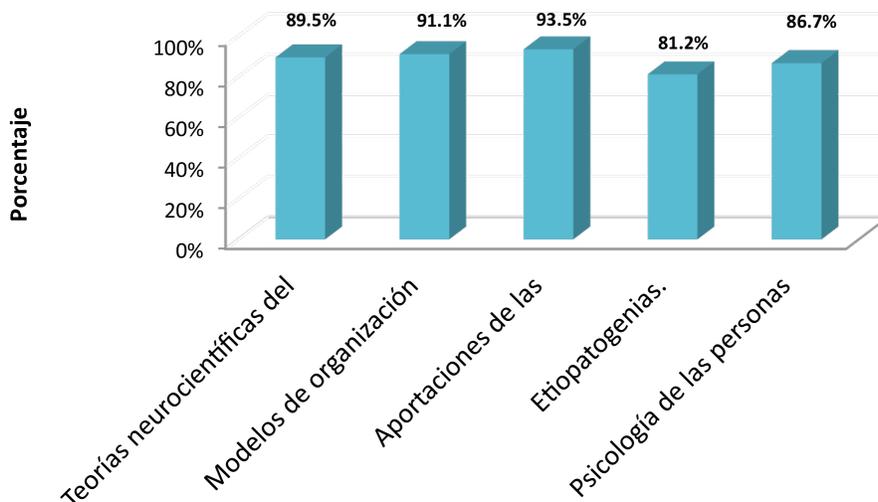
FIGURA 4. CONTENIDOS DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN REVISADOS.



— **NEUROCIENCIAS** —

Los contenidos con los que los alumnos cursaron la Unidad de Aprendizaje Neurociencias fueron: Teorías neurocientíficas del comportamiento humano (89.5%), Modelos de organización cerebral de los procesos psicológicos (91.1%), Aportaciones de las neurociencias al servicio clínico (93.5%), Etiopatogénias (81.2%) y Psicología de las personas con afecciones neurológicas (86.7%) (ver Fig. 5). Los datos indican que el contenido que mayor porcentaje de estudiantes revisó es: Aportaciones de las neurociencias al servicio clínico. El contenido que menor porcentaje de estudiantes revisó: Etiopatogénias.

FIGURA 5. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE DE NEUROCIENCIAS REVISADOS.

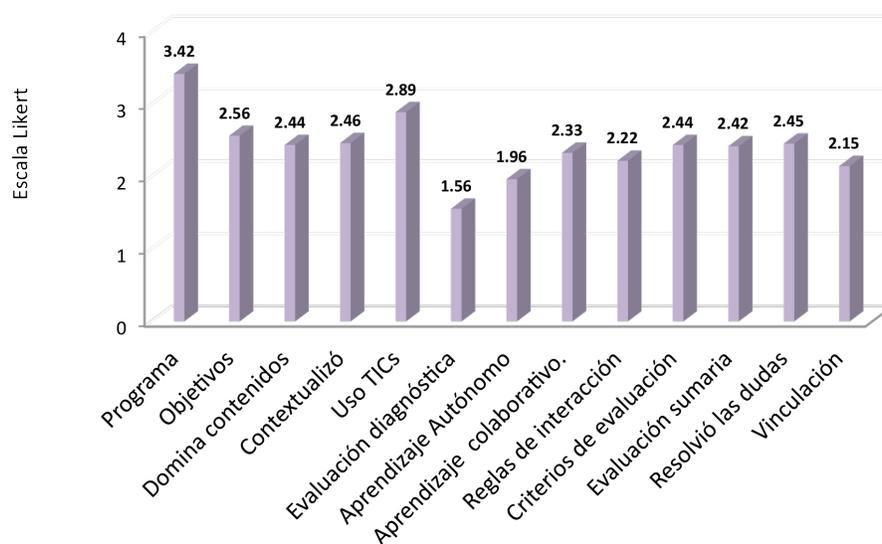


EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

— SALUD-ENFERMEDAD —

Los Estudiantes mencionaron en la evaluación del Proceso de Enseñanza que sus profesores implantaron en la Unidad de aprendizaje Salud Enfermedad, que casi siempre “Presentaron el programa al inicio de la unidad” (m= 3.42) y algunas veces “Incorporaron el uso de tecnologías de la información en su proceso de enseñanza” (m=2.89) y mientras que nunca “Realizan una evaluación al inicio del semestre” (m=1.56) y nunca “Diseñan actividades para el aprendizaje autónomo” (m=1.96) (Ver Fig. 6).

FIGURA 6. DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE SALUD ENFERMEDAD.



— ENFOQUES Y PROCESOS —

Los Estudiantes señalan en la evaluación del Proceso de Enseñanza que sus profesores de la Unidad de Enfoques y procesos, casi siempre presentaron el programa al inicio de la Unidad (m= 3.91) Y resolvían las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje (m= 3.82) y mientras que algunas veces realizaron una evaluación al inicio del semestre (m= 2.28) (Ver fig. 7).

— INVESTIGACIÓN DE LOS ENFOQUES Y PROCESOS —

Los estudiantes mencionan en la evaluación del proceso de enseñanza que sus profesores de la unidad de Investigación de los enfoques y procesos, casi siempre presentaron el programa al inicio de la unidad (m=3.52) y establecían de manera clara los criterios de evaluación y acreditación (m= 3.43) mientras que algunas veces realizaron una evaluación al inicio del semestre (m= 2.39) (Ver Fig 8).

FIGURA 7. DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ENFOQUES Y PROCESOS.

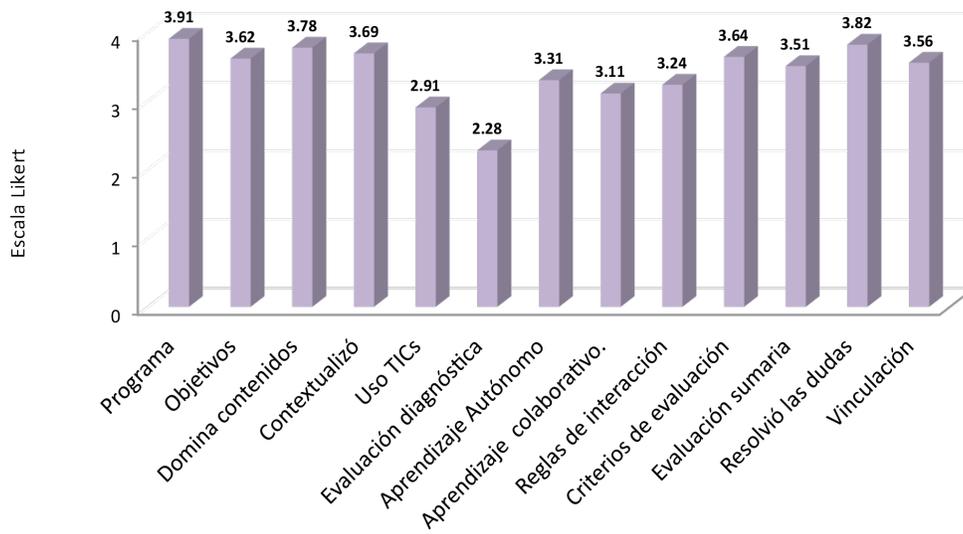
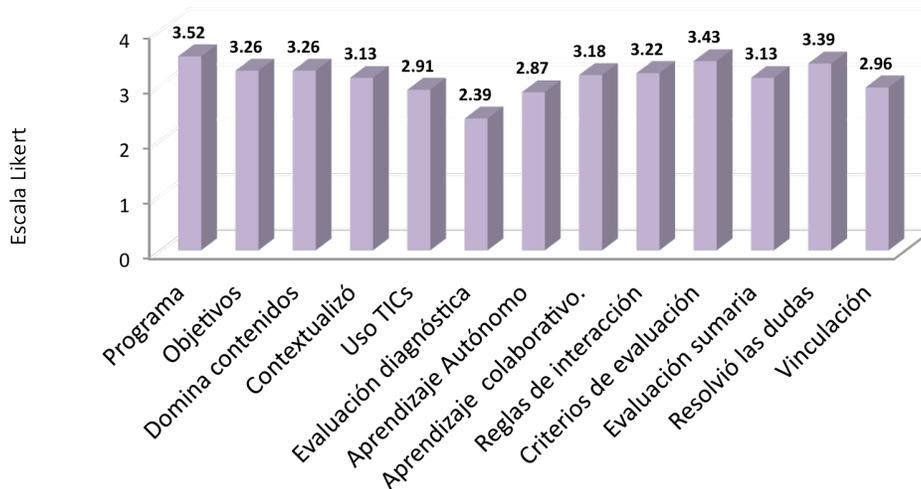


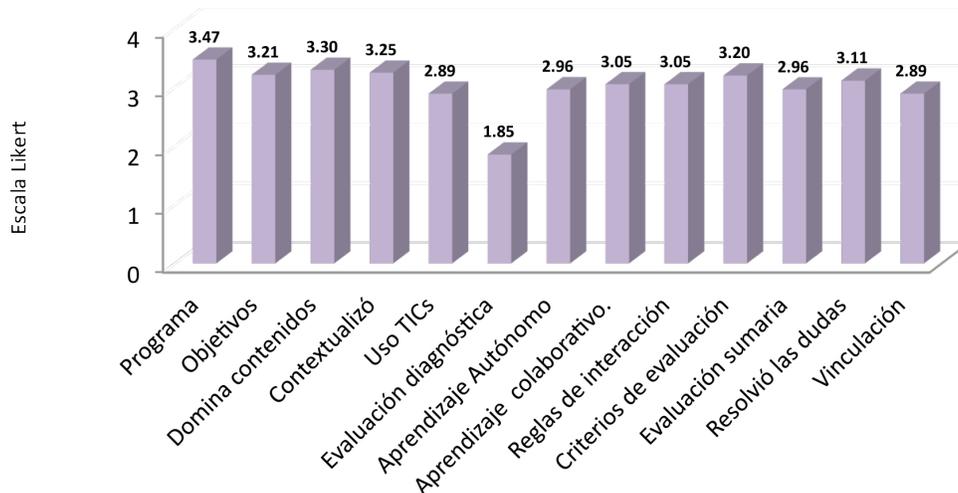
FIGURA 8. DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE INVESTIGACIÓN DE LOS ENFOQUES Y PROCESOS.



ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Los estudiantes dicen en la evaluación del proceso de enseñanza que sus profesores de la unidad de estrategias de evaluación e intervención, casi siempre presentaron el programa al inicio de la unidad ($m=3.47$) y demostraron el dominio de los contenidos en la unidad de aprendizaje ($m= 3.30$), mientras que nunca realizaron una evaluación al inicio del semestre ($m= 1.85$) (Ver Fig. 9).

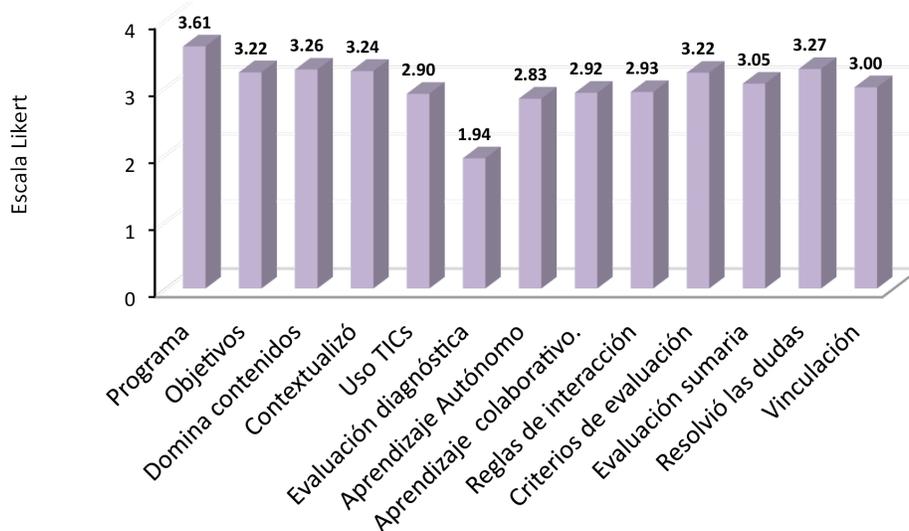
FIGURA 9. DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN.



— NEUROCIENCIAS —

Los estudiantes indican en la evaluación del proceso de enseñanza que sus profesores de la unidad de Neurociencias, casi siempre presentaron el programa al inicio de la unidad (m=3.61) y resolvieron las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje (m= 3.27), mientras que nunca realizaron una evaluación al inicio del semestre (m= 1.94) (Ver Fig. 10).

FIGURA 10. DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE NEUROCIENCIAS.

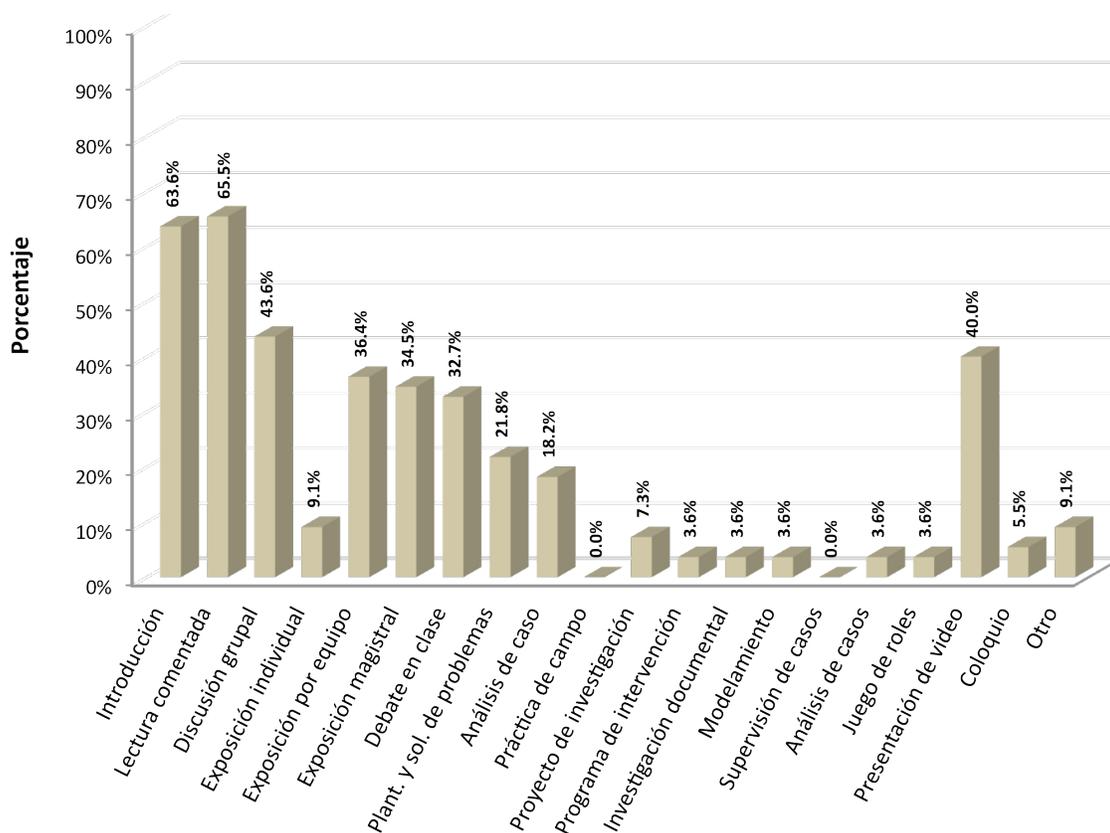


LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EMPLEADAS POR SUS PROFESORES

— SALUD-ENFERMEDAD —

Los estudiantes mencionan que en la evaluación de las estrategias de enseñanza que sus profesores utilizaron principalmente en la unidad de Salud-Enfermedad, fueron la lectura comentada (65.5%), introducción al tema (63.6%) y la discusión grupal (43.6%). Mientras que no se utilizaron casi la de análisis de casos (3.6%), juego de roles (3.6%), investigación documental (3.6%), modelamiento (3.6%), práctica de campo (0%) y supervisión de casos (0%). (Ver Fig. 11).

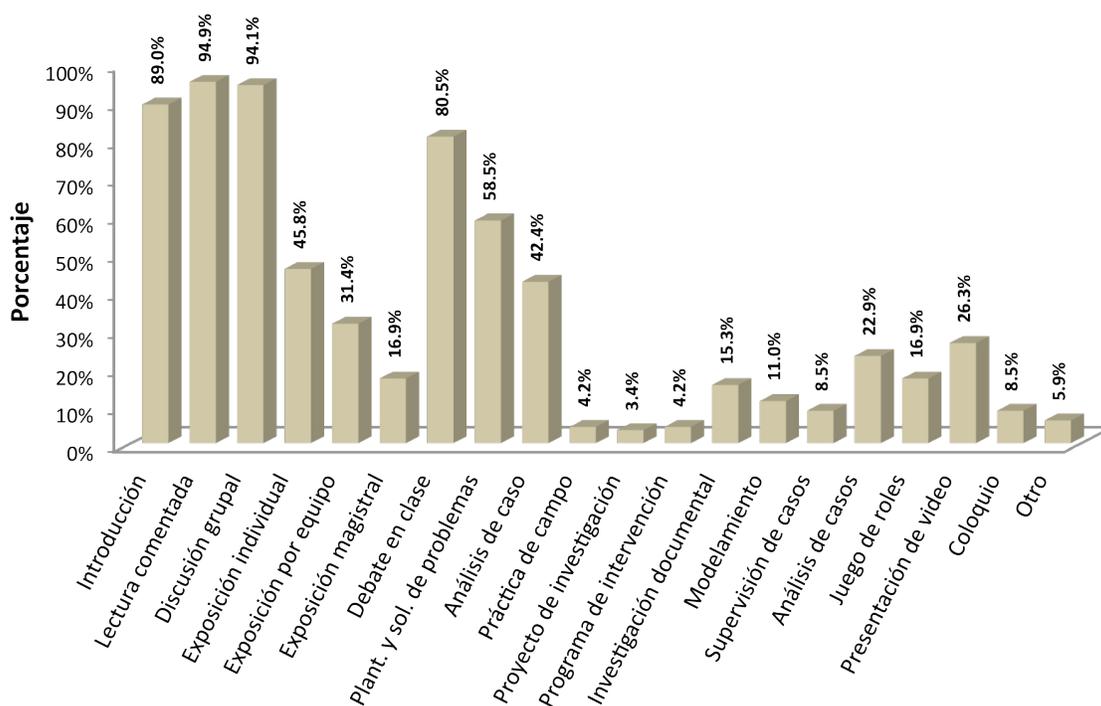
FIGURA 11. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE SALUD ENFERMEDAD.



— ENFOQUES Y PROCESOS —

Los estudiantes señalan en la evaluación de las estrategias de enseñanza que sus profesores de la unidad de aprendizaje Enfoques y Procesos utilizaron principalmente las estrategias de lectura comentada (94.9%), discusión grupal (94.1%), introducción (89%) y el debate en clase (80.5%). Mientras que no se utilizaron la práctica de campo (4.2%), realización de un programa de intervención (4.2%) y realización de proyecto de investigación (3.4%) (Ver Fig. 12).

FIGURA 12. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE ENFOQUES Y PROCESOS.



— INVESTIGACIÓN DE LOS ENFOQUES Y PROCESOS —

Los estudiantes mencionan que las estrategias de enseñanza que sus profesores emplean en la unidad de aprendizaje Investigación de los Enfoques y Procesos, son principalmente las estrategias de realización de proyecto de investigación (87%), introducción (78.3%), discusión grupal (78.3%) y lectura comentada (60.9%). Mientras que no se utilizaron modelamiento (4.3%), Juego de roles (4.3%) y presentación de video (4.3%). (Ver fig. 13).

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Los estudiantes indican en la evaluación de las estrategias de enseñanza que sus profesores de la unidad de aprendizaje Estrategias de Evaluación e Intervención, utilizaron principalmente las estrategias de discusión grupal (86.4%), lectura comentada (85.2%), introducción (77.8%), debate en clase (72.8%) y análisis de caso (70.4%). Mientras que no se utilizaron la investigación documental (22.2%), realización de proyecto de investigación (14.8%) y coloquio (7.4%). (Ver Fig. 14).

FIGURA 13. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE INVESTIGACIÓN DE LOS ENFOQUES Y PROCESOS.

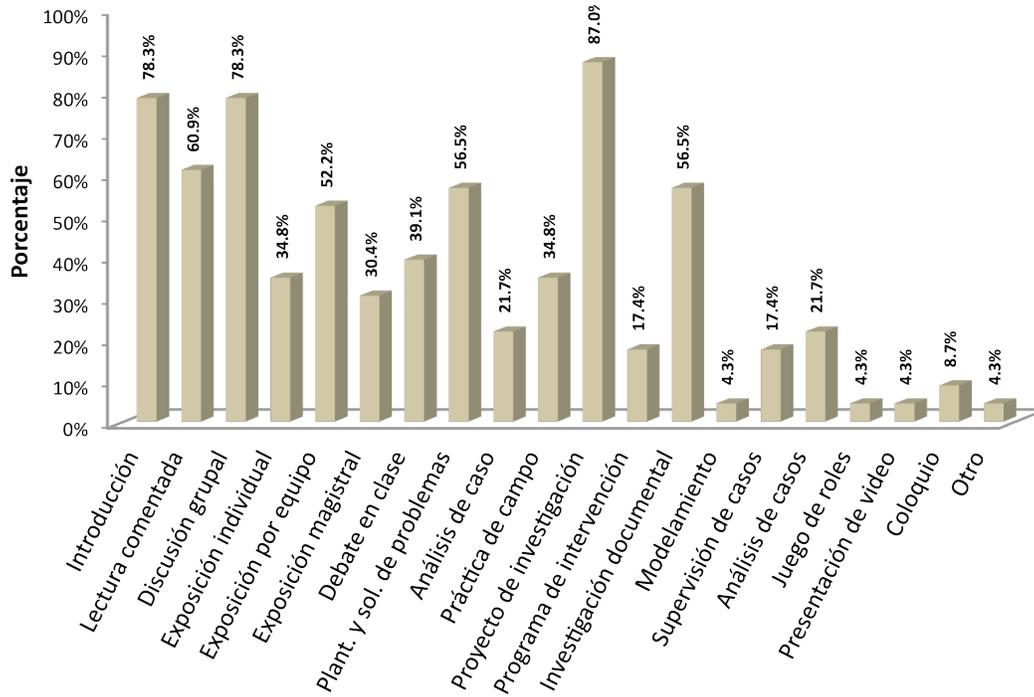
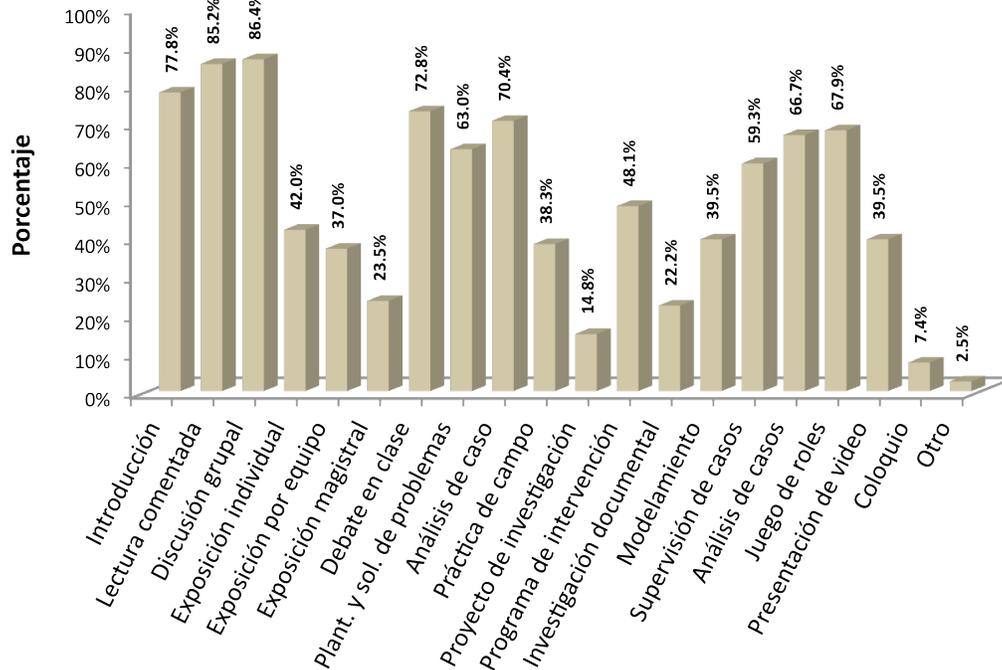


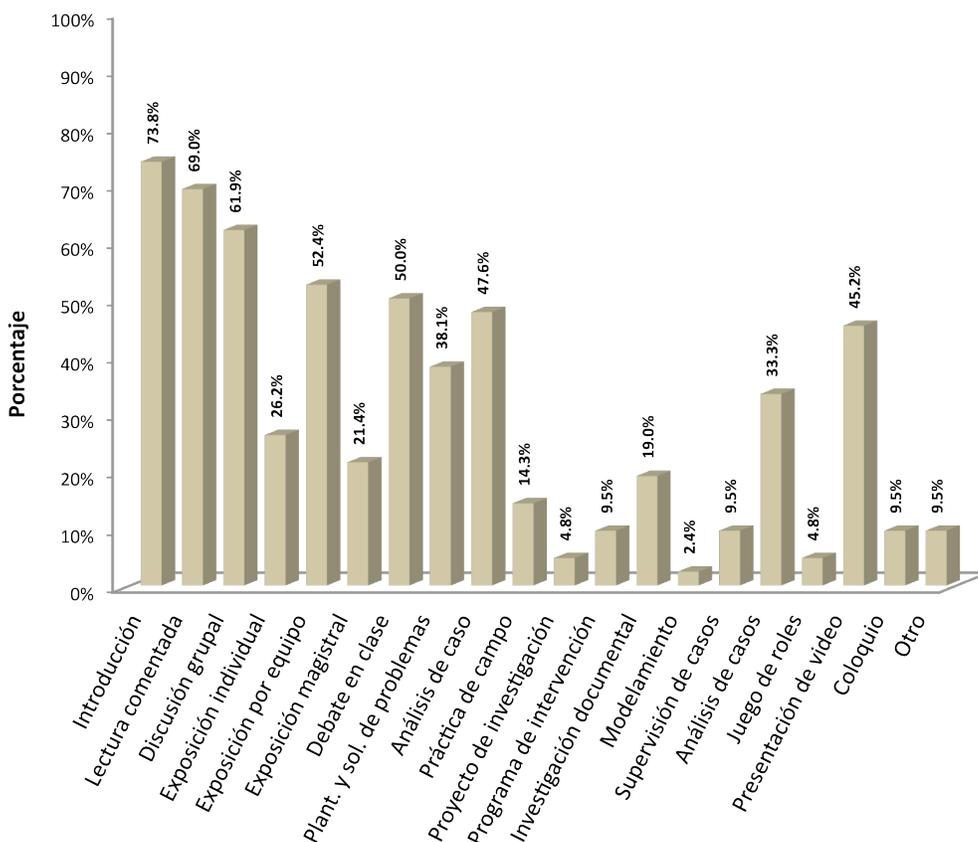
FIGURA 14. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EMPLEADAS POR LOS PROFESORES.



— NEUROCIENCIAS —

Los estudiantes dicen en la evaluación de las estrategias de enseñanza que sus profesores de la unidad de aprendizaje Neurociencias, utilizaron principalmente las estrategias de introducción (73.8%), lectura comentada (69%), discusión grupal (61.9%) y exposición por equipo (52.4%). Mientras que no se utilizaron la realización de un programa de intervención (9.5%), juego de roles (4.8%), realización de proyecto de investigación (4.8%) y modelamiento (2.4%). (Ver Fig. 15).

FIGURA 15. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EMPLEADAS POR EL PROFESOR EN NEUROCIENCIAS.

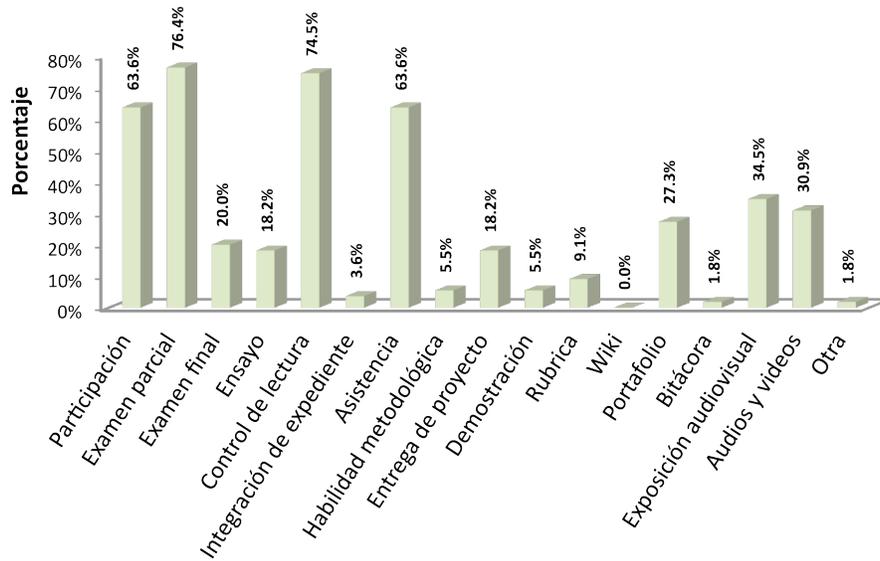


LAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS POR SUS PROFESORES PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE

— SALUD-ENFERMEDAD —

Los estudiantes indican en la evaluación del aprendizaje que sus profesores de la unidad Salud-Enfermedad, utilizaron principalmente fueron: las estrategias de, examen parcial (76.4%), control de lectura (74.5%) participación (63.6%),y asistencia (63.6%). Mientras que no se utilizaron la integración de expediente (3.6%), bitácora (1.8%) y la Wiki (0%). (Ver Fig. 16).

FIGURA 16. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN SALUD ENFERMEDAD.



— ENFOQUES Y PROCESOS —

Los estudiantes señalan en la evaluación de las estrategias de evaluación que sus profesores de la unidad de aprendizaje Enfoques y Procesos, utilizaron principalmente las estrategias de participación (96.6%), asistencia (84.7%), control de lectura (71.2%) y examen parcial (42.4%). Mientras que no se utilizaron la bitácora (7.6%), rubrica (5.9%) y la Wiki (0.8%) (Ver fig. 17).

— INVESTIGACIÓN DE LOS ENFOQUES Y PROCESOS —

Los estudiantes mencionan en la evaluación de las estrategias de evaluación que sus profesores de la unidad de aprendizaje Investigación de los Enfoques y Procesos, utilizaron principalmente las estrategias de participación (82.6%), entrega de proyecto (82.6%) y asistencia (73.9%). Mientras que no se utilizaron la integración de expediente (4.3%), bitácora (4.3%), audios y videos (4.3%) y la Wiki (0%) (Ver fig. 18).

FIGURA 17. ESTRATEGIAS PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE EN ENFOQUES Y PROCESOS.

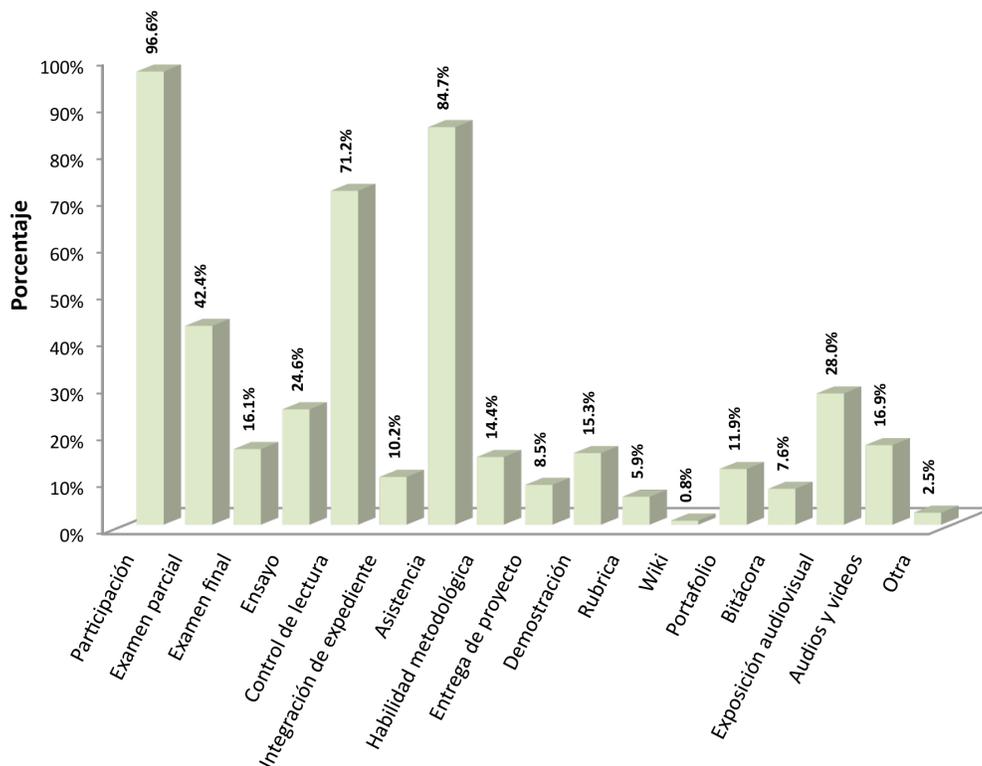
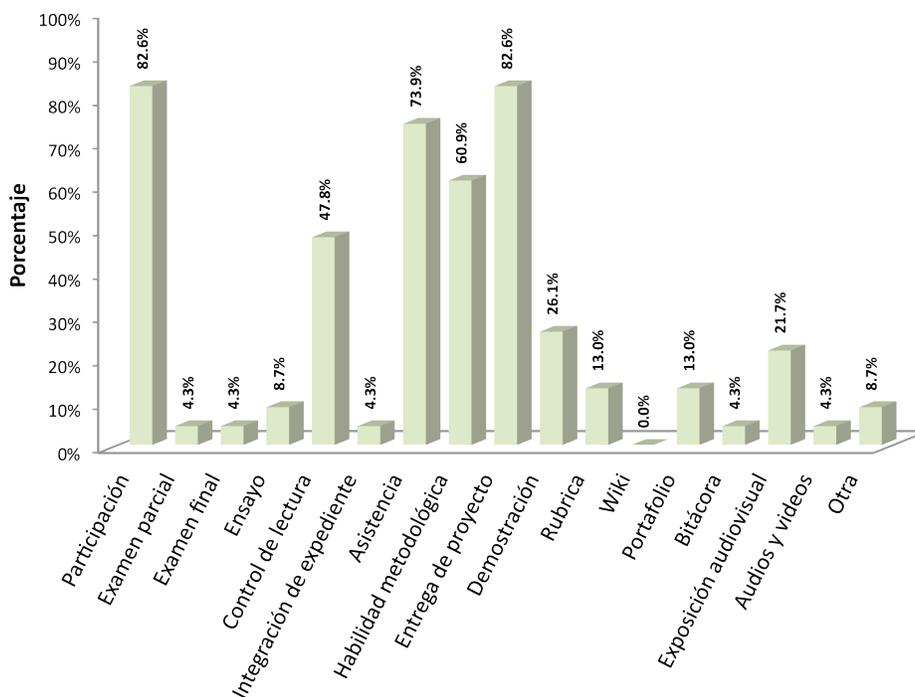


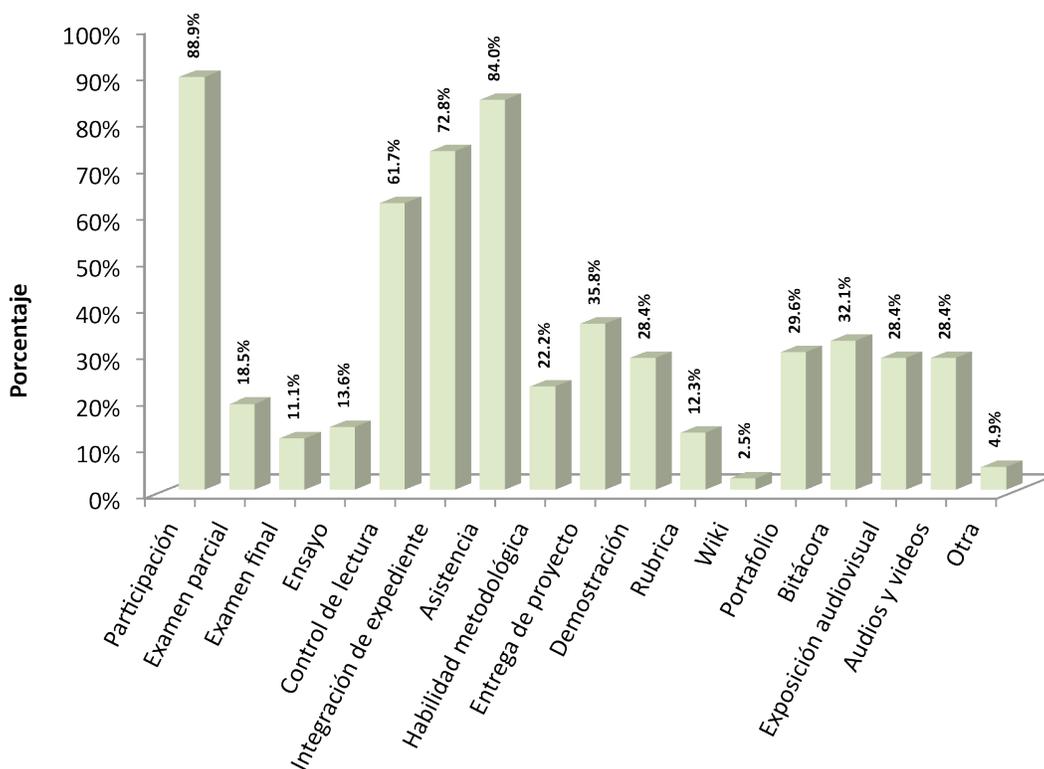
FIGURA 18. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN INVESTIGACIÓN DE LOS ENFOQUES Y PROCESOS.



ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Los estudiantes indican que las estrategias de evaluación del aprendizaje que sus profesores de la unidad de Estrategias de Evaluación e Intervención, utilizaron principalmente las estrategias de participación (88.9%), asistencia (84%), integración de expediente (72.8%) y control de lectura (61.7%). Mientras que no se utilizaron la rúbrica (12.3%), examen final (11.1%) y la Wiki (2.5%). (Ver fig. 19).

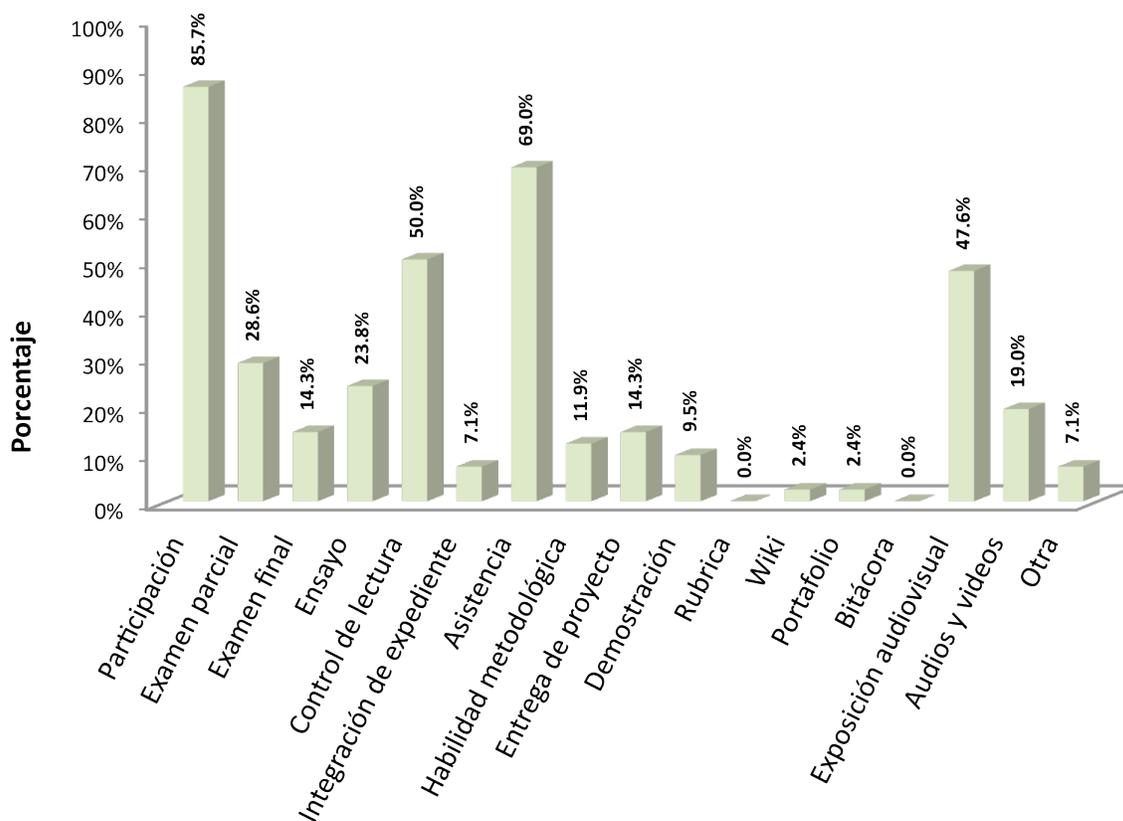
FIGURA 19. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN.



— NEUROCIENCIA —

Los estudiantes señalan en la evaluación de las estrategias de Evaluación que sus profesores de la unidad de aprendizaje Neurociencias, utilizaron principalmente las estrategias de participación (85.7%), asistencia (69%), control de lectura (50%) y exposición audiovisual (47.6%). Mientras que no se utilizaron la Wiki (2.4%), portafolio (2.4%), rubrica (0%) y la bitácora (0%). (Ver fig. 20).

FIGURA 20. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE NEUROCIENCIAS.



DISCUSIÓN

— CONTENIDOS —

De las cinco unidades de aprendizaje únicamente en la de Salud-Enfermedad se observó que se dejan de revisar el 60 % del total de los contenidos. Los temas son: Factores estructurales que orientan las acciones políticas y Plan Nacional de Desarrollo son los que se observan con un menor porcentaje de revisión. Del resto de las unidades de aprendizaje los porcentajes mínimos que se consideraron en la evaluación no era en ningún otro caso por debajo del 71%. Con estos resultados se puede ver que se revisa un alto porcentaje de los contenidos en todas las unidades de aprendizaje del programa de Psicología Clínica y de la Salud en plan de estudios.

Proceso de Enseñanza implantado por el profesor

Un primer aspecto que se observa al revisar la evaluación de los elementos que constituyen el proceso de enseñanza es que en todos los casos de las unidades de aprendizaje se presentaba el programa del profesor al inicio el curso, por otro lado de manera igualmente consistente se observó que no se realiza una evaluación al inicio del semestre en ninguna de las unidades de aprendizaje del programa de Psicología Clínica y de la Salud.

Estrategias de Enseñanza empleadas por el profesor

Se esperaba que el tipo de estrategia de enseñanza correspondiera con los tipos de aprendizaje que se esperan en cada unidad de aprendizaje, ya sea teórica o práctica. En todos los casos esta coherencia se aprecia tanto para las unidades de aprendizaje teórica como para la práctica.

Evaluación del Aprendizaje

Se observó que de manera importante en todas las unidades de aprendizaje se utilizan las siguientes estrategias: Participación, Asistencia y Control de lectura.

En el caso de las actividades teóricas el Examen parcial en particular es consistente. De manera general se ve que las estrategias utilizadas denotan una aproximación de tipo más tradicional, y no se refiere a la evaluación por competencias. Otro punto interesante es que no se evidencia el uso de estrategias con referencia a las TICs.

CONCLUSIONES

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 las siguientes dimensiones para considerar algunas propuestas iniciales:

Contenidos: Se puede observar que es necesario hacer un ajuste con ellos para hacerlos más pertinentes para el objetivo del módulo o el reconsiderar el conocimiento que tiene el docente de esos temas, y con ello el sugerir talleres de actualización del plan en ese contenido que se detectaron como poco requerido y /o utilizados en el programa de los profesores del área.

Proceso de Enseñanza implantado por el profesor: Se aprecia cómo se omite la evaluación formativa y se ve como necesaria una reflexión de parte de los docentes de su metodología de enseñanza.

Estrategias de Enseñanza usadas durante la unidad: En este punto se observa un desempeño de parte de los docentes coherente con los objetivos del programa del área profesional.

Evaluación del Aprendizaje: Se observa que los resultados sugieren que es necesario el manejo de estrategias de evaluación por competencias, dado que el plan de estudios se plantea como alrededor de la promoción de competencias en las diferentes áreas profesionales de la carrera, sin embargo no se tienen las estrategias para llevar a cabo una evaluación considerando a las competencias para el psicólogo clínico y de la salud.

REFERENCIAS

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.
- Buéla-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.
- Wittezae, 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.
- Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. 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

CAPÍTULO IX

EVALUACIÓN DE UNIDADES DE APRENDIZAJE EN PSICOLOGÍA SOCIAL

**Mtra. Alejandra Luna García, Dr. Fernando González Aguilar,
Mtro. Ricardo Meza Trejo, Mtra. Julieta Monjaraz Carrasco**
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

El cambio de plan de estudios de la carrera de Psicología, y de cualquier carrera o institución educativa, conlleva la responsabilidad de evaluar la funcionalidad y pertinencia del mismo; en ese contexto, uno de los principales objetivos cuando se evalúa un plan de estudios es el identificar qué aspectos son necesarios actualizar, los aciertos, las fallas, las debilidades y las actualizaciones que se requieran para que sea congruente con las demandas de la sociedad a la que servirá el profesional que se forme en ese plan de estudios (Roldan, 2004).

Si bien es cierto que el plan de estudios es toda una estructura compleja, en ciertos momentos la evaluación se puede centrar en uno de los componentes como es el caso del currículo en sus diferentes etapas de formación.

Para el presente trabajo, la evaluación se centró en la Etapa de Formación Profesional del área de Psicología Social que se cursa de tercero a octavo semestre donde se espera que adquiera competencia como responsabilidad en la aplicación del conocimiento adquirido, toma de decisiones que le permitan al alumno la solución de problemas psicológicos en función de las demandas del medio social, natural y cultural.

Los alumnos que optan por esta carrera deberán ejercer con un nivel de excelencia profesional a partir del conocimiento razonado relacionado con el dominio teórico práctico de la disciplina, con la finalidad de mantener y/o elevar la calidad de vida de las personas. Para ello los planes y programas deberán de integrar los contenidos teóricos y prácticos mínimos indispensables para la formación del psicólogo que pasa por esta área.

Con base en el Plan de Estudios en esta etapa cada área integra núcleos de formación que hacen referencia a diversos modelos y teorías relacionados con las actividades de investigación, evaluación, diagnóstico e intervención (FES Zaragoza, Plan de Estudios, 2010).

El objetivo del área de Psicología Social es desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientadas al manejo de los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos fundamentales de la Psicología Social, con el propósito de favorecer el crecimiento de los individuos, grupos, organizaciones y comunidades. Mismo que se va a caracterizar por tener dos modalidades: una de trabajo de campo, donde a partir de modelos de intervención comunitaria, se trabaja directamente con la población desde la detección de necesidades de carácter psicosocial, la intervención y evaluación de las mismas y por otro lado, las actividades de investigación formativa en la modalidad de Práctica Supervisada. Siendo esta modalidad el eje rector de las unidades de aprendizaje, las demás unidades giran en torno a la integración de los elementos teóricos- metodológicos e instrumentales para el desarrollo de investigaciones psicosociales.

Así, el área de psicología social, al igual que las demás áreas de la etapa de formación profesional, contempla dos módulos que se cursan uno por semestre y están constituidos por cinco unidades de aprendizaje y dos optativas de elección; para fines de este reporte el primer modulo Teoría y Práctica de la Psicología Social I queda conformado como lo muestra la siguiente tabla:

TABLA 1. MODULO: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL.

Unidad de aprendizaje	Modalidad
Aproximaciones teóricas al estudio de la Psicología Social	Curso
Estudio de los fenómenos y/o problemáticas sociales	Práctica supervisada
Investigación en Psicología social	Seminario de investigación
Temáticas tradicionales y emergentes de la Psicología Social	Seminario
Contexto histórico, social y político de México	Curso
Optativas de elección	

Así, la congruencia e integración de las diferentes Unidades de Aprendizaje se da a partir del diseño y planeación curricular basada en el Plan de Estudios, mismos que permiten desarrollar habilidades y conocimientos en esta área.

Por lo que el objetivo del presente reporte fue conocer su experiencia a partir de la apreciación que tienen los estudiantes de las diferentes Unidades de Aprendizaje en el área de Psicología Social, dentro del marco de la evaluación curricular de la Etapa de Formación profesional de la carrera de Psicología.

MÉTODO

Participantes: Para el presente estudio colaboraron 195 estudiantes con una media de edad de 20.16; con una SD de 4.03 que cursaron el área de Psicología Social de tercero, quinto y séptimo semestre de la carrera de los dos turnos.

Selección de la muestra: para el presente estudio se realizó un muestreo no probabilístico por cuota, se tomaron muestras del 60% del total de los alumnos por grupo.

Instrumentos: Para la evaluación de las Unidades de aprendizaje se empleo el cuestionario de Contreras y Luna (2016) que evalúan los siguientes componentes: contenidos, estrategias de aprendizaje y estrategias de evaluación, para su aplicación en etapa profesional se realizó la adaptación en el componente de contenidos con base a los planteados en el Plan de Estudios para cada una de las unidades de aprendizaje. El cuestionario se estructuró con preguntas de final abierto, dicotómicas, y escala tipo Likert.

Procedimiento

La aplicación se realizó con base en la cantidad de alumnos que correspondía al 60% por grupo, de forma voluntaria en las actividades de curso donde se les explicó a los estudiantes el objetivo de la misma y se les solicitó su apoyo para contestar los cuestionarios, garantizándole la confidencialidad de la misma, y que solo se les iba a aplicar a cierta cantidad de alumnos (ejemplo: para el grupo 1304 de 65 alumnos sólo se le aplicaría a 40), una vez que aceptaron se les repartieron los instrumentos.

RESULTADOS

A partir de los resultados obtenidos se realizaron análisis estadísticos de tipo descriptivo para obtener frecuencias y porcentajes de las respuestas a las preguntas realizadas. Los resultados se presentaran a partir de tres componentes que conforma el cuestionario: contenidos de las unidades de aprendizaje, estrategias de enseñanza aprendizaje y estrategias de evaluación.

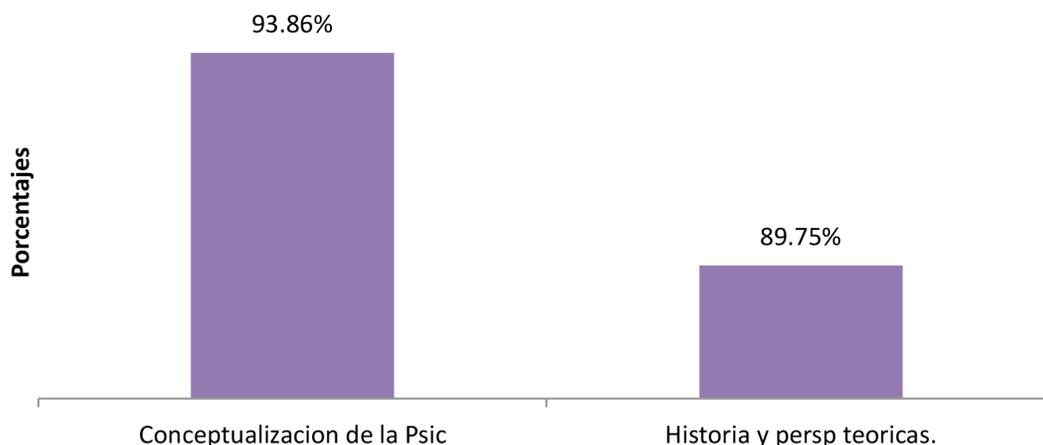
— APROXIMACIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL (MODALIDAD CURSO) —

El propósito principal de la unidad de aprendizaje Aproximaciones Teóricas al Estudio de la Psicología Social en la Etapa de Formación Profesional, es que el alumno, a partir de una perspectiva histórica, conozca las trayectorias de la psicología social desde sus orígenes hasta la actualidad.

Esta Unidad, deberá formar en los estudiantes herramientas teórico- epistemológicas que le permitan tener una base sólida para identificar las problemáticas sociales existentes.

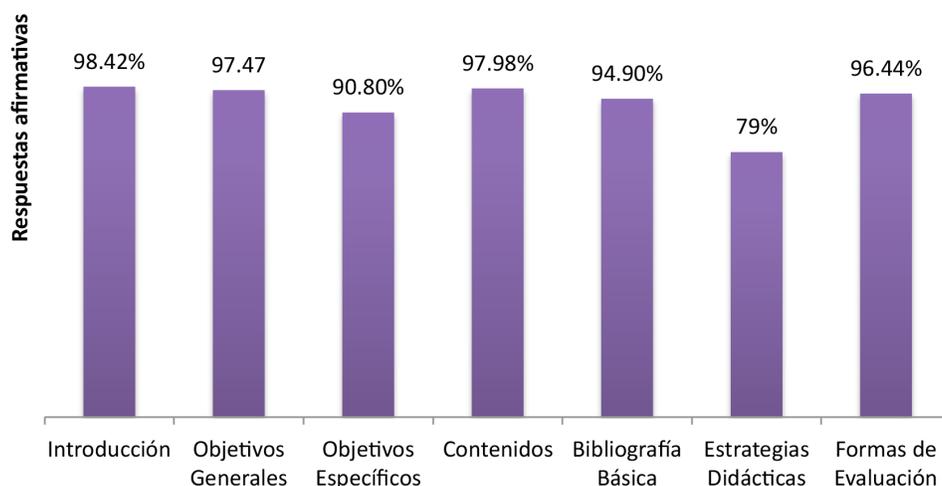
Contenidos revisados de la Unidad de Aprendizaje Aproximaciones Teóricas al Estudio de la Psicología Social de acuerdo con los temas a revisar del Plan de Estudios. Para esta unidad, en la figura 1 se presentan divididos en dos grandes apartados: Conceptualización de la Psicología Social e Historia y perspectivas teóricas de la Psicología Social, de los cuales como podemos observar, el 93.86% de los estudiantes dicen haber revisado los contenidos del primer tema y el 89.75% considera que si se revisaron los temas del segundo contenido.

FIGURA 1. ¿DURANTE EL SEMESTRE NON (3°, 5° O 7°) REVISÓ LOS SIGUIENTES CONTENIDOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE APROXIMACIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL?



Como podemos observar en la figura 2, **los elementos de los programas** que los docentes presentaron a sus alumnos, el 98.42% de los estudiantes informaron que tiene introducción, 97.47% tiene objetivos, 90.80% objetivos específicos, 97.98% contenidos, 94.90% que su programa contaba con bibliografía básica, 79% que tenían estrategias didácticas y 96.44% formas de evaluación.

FIGURA 2. EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE APROXIMACIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL TIENE:



Evaluación de los componentes del programa

Este componente, que refiere la forma de implementar los programas de estudio se consideraron las respuestas de siempre y casi siempre. Podemos observar que los estudiantes responden lo siguiente: el 81.56% de los estudiantes mencionó que los objetivos son claros, para el 82.59% se cumplieron los objetivos, 84.64% consideran que siempre se revisaron los contenidos indicados, y 88.23% con la bibliografía básica programada; 68.22% informan que nunca o casi nunca se modificaron los contenidos y un 75.41% nunca o casi nunca consideran que no se omitieron los contenidos. Los alumnos que mencionaron que siempre fue apropiada la bibliografía programada corresponde al 79.51%; con relación a las estrategias de enseñanza propuestas en el programa el 84.13% mencionó que si se emplearon y 80.02% consideraron que siempre fueron adecuadas. Para el 84.64%, alumnos las formas de evaluación siempre fueron apropiadas (). En cuanto a la congruencia entre los diferentes componentes (91.31%) de estudiantes mencionaron que sí la tiene (tabla 2).

TABLA 2. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE APROXIMACIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL.

CONCEPTO	MENCIONES			
	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
4. Los objetivos son claros.	3	33	83	76
5. Se cumplieron los objetivos.	5	29	103	58
6. Se revisaron los contenidos indicados.	4	26	60	105
7. Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada.	2	21	63	109
8. Se modificaron los contenidos.	92	41	40	22
9. Se omitieron contenidos.	93	54	36	12
10. La bibliografía programada fue la apropiada.	7	33	74	81
11. Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas.	4	27	75	89

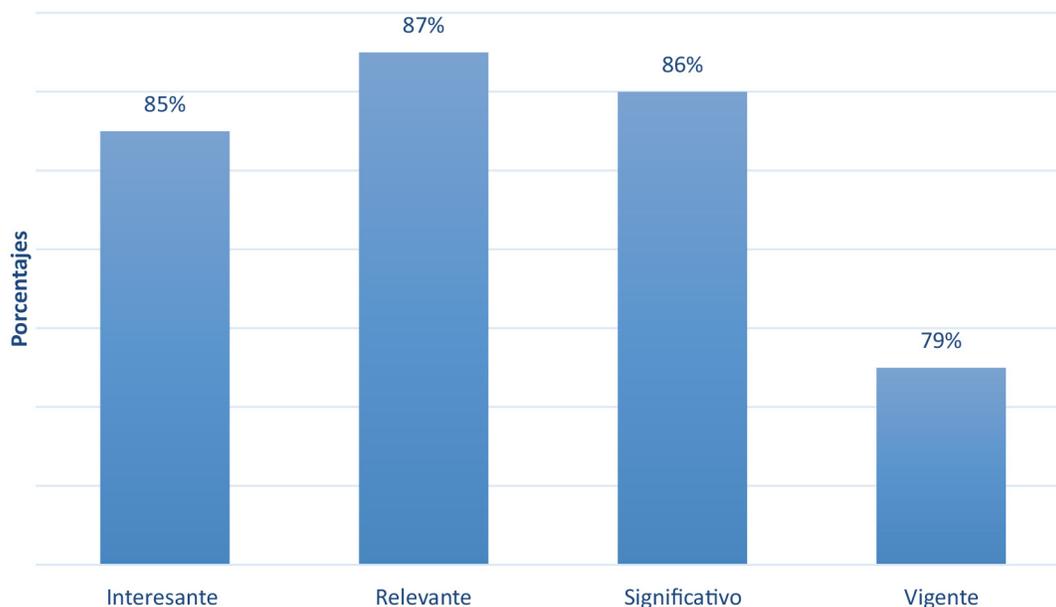
TABLA 2. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE APROXIMACIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL.

CONCEPTO	MENCIONES			
	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
12. Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas.	6	33	70	86
13. La forma de evaluación fue apropiada.	4	26	82	83
14. Existe Congruencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y evaluación).	2	15	76	102

**— ORIENTACIÓN VALORATIVA GENERAL ACERCA DEL PROGRAMA
CONCEPTOS FAVORABLES DEL PROGRAMA DE CURSO —**

Relacionado con la percepción que los estudiantes tienen de la calidad de los programas, la tendencia fue que siempre y casi siempre son interesantes con un 85.15%, son relevantes 87.72%, el 86.69% considera que son significativos, y vigentes 79% (fig. 3).

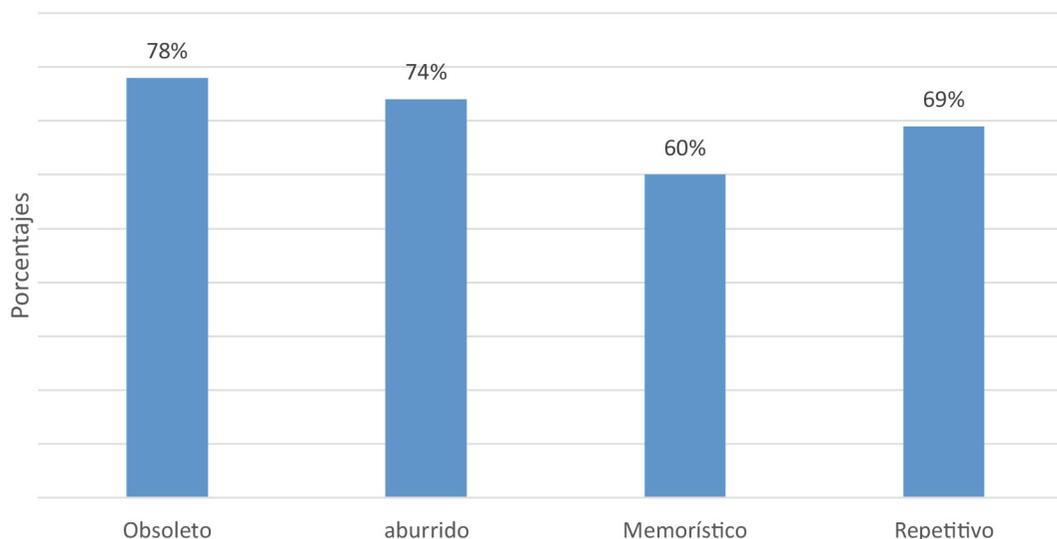
FIGURA 3. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE APROXIMACIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL LOS CONTENIDOS SON...



Conceptos desfavorables del programa de Curso

De la misma forma, la consideración de los estudiantes referente a la calidad de los contenidos revisados en la Unidad de Aprendizaje fue la siguiente: nunca o casi nunca fueron obsoletos 78.48%, no fueron aburridos 74.89%, no fueron memorísticos 60.53% y no fueron repetitivos 69.76% (fig. 4).

FIGURA 4. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE APROXIMACIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL LOS CONTENIDOS SON...



Nota: Se presenta el porcentaje de alumnos que respondieron que NO a las preguntas.

En términos generales los programas tienen congruencia conforme a lo establecido por el Plan de Estudios, con base en la percepción que tuvieron los alumnos, los aspectos a considerar para realizar una revisión más profunda están relacionados con la actitud del profesor, las estrategias de enseñanza, y la valoración que hacen los alumnos de los contenidos, debido a que son 16 sesiones cubría la necesidad de revisar las estrategias didácticas que están enfatizando solo en memorizar la información de los materiales que revisan y su duplicidad en otras unidades de aprendizaje.

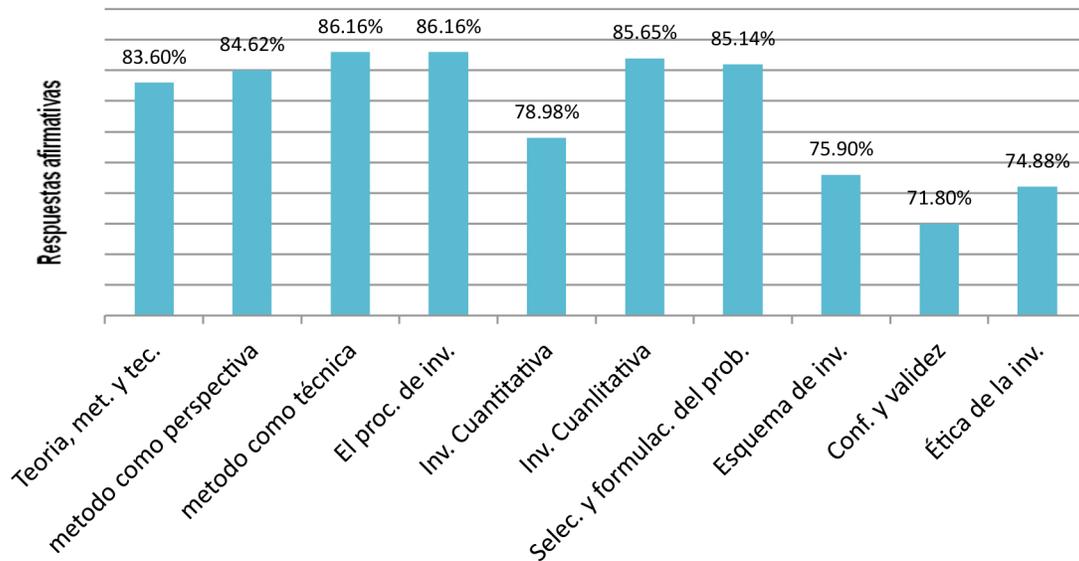
— INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL (MODALIDAD SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN) —

Esta unidad de aprendizaje desde una modalidad de seminario tiene como objetivo analizar los elementos teóricos, decisiones metodológicas y diseño de instrumentos técnicos para la recolección y el análisis de la información, para que dichos conocimientos generen las habilidades necesarias que les permitan desarrollar investigación en Práctica Supervisada. La generación de conocimiento de los fenómenos sociales requiere de herramientas que proporciona la ciencia para la comprensión de los mismos y esto es posible a partir de las diferentes perspectivas metodológicas que se discuten en dicha unidad. De ahí que los contenidos toman gran relevancia para darle soporte a la investigación por lo que en primer semestre del modulo los temas están enfocados a entender la importancia del conocimiento de teorías, métodos y técnicas en la investigación social para la construcción teórica del fenómeno a investigar. Así, el que se revisen los temas considerados en el plan de estudio permitiría darle congruencia.

Contenidos revisados de la unidad de aprendizaje Investigación en Psicología Social

A partir de esto los resultados son los siguientes: El 83.60% de los estudiantes contestaron que sí revisan teoría método y técnica; 84.62% sí revisaron el método como perspectiva; 86.16% el método como técnica; 86.16% el proceso de investigación; 78.98% investigación cuantitativa; 85.65% investigación cualitativa; selección y formulación del problema; 85.14%, esquema de investigación 75.90%; confiabilidad y validez 71.80% y ética en la investigación 74.88%

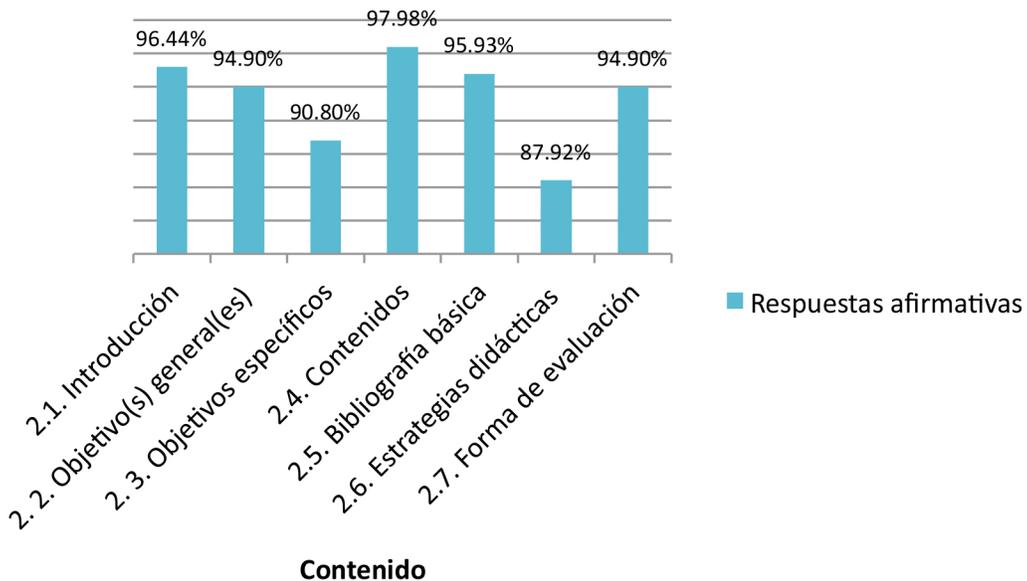
FIGURA 5. ¿DURANTE EL SEMESTRE NON (3°, 5° O 7°) REVISÓ LOS SIGUIENTES CONTENIDOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL?



Elementos de la unidad de aprendizaje Investigación en Psicología social

Como podemos observar en la Figura 6, con relación a los contenidos de los programas que los docentes presentaron sus alumnos, el 96.44% de los estudiantes informaron que este tiene introducción, 94.90% que tiene objetivos, 90.80% que tiene objetivos específicos, 97.98 % que tiene contenidos, 95.93% que contaba su programa con bibliografía básica, 87.72% que tenían estrategias didácticas y 94.90% que contaba con formas de evaluación del aprendizaje.

FIGURA 6. EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL TIENE:



Evaluación de los componentes del programa de Seminario de Investigación

Este apartado se refiere a la forma de implementar los programas de estudio, para esta categoría se consideraron las respuestas de siempre y casi siempre y podemos observar que menos de la mitad de los estudiantes respondieron que los objetivos son claros (88.74%), que se cumplieron los objetivos (86.69%); que siempre se revisan los contenidos indicados (89.26%), y se revisaron con la bibliografía básica programada (90.28%); que nunca o casi nunca se modificaron los contenidos (67.71%) y nunca o casi nunca se omitieron los contenidos (80.02%). Los alumnos que mencionaron que siempre fue apropiada la bibliografía programada fueron (89.01%); con relación a las estrategias de enseñanza propuestas en el programa de los estudiantes informaron que si se emplearon (91.31%) y (87.72%) respondieron que siempre fueron adecuadas. Para el 92.85% de los alumnos, las formas de evaluación siempre fueron apropiadas. En cuanto a la congruencia entre los diferentes componentes (89.77%) estudiantes expresaron que sí la tiene.

TABLA 3. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL.

CONCEPTO	MENCIONES			
	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
4. Los objetivos son claros.	4	18	43	130
5. Se cumplieron los objetivos.	5	21	50	119
6. Se revisaron los contenidos indicados.	5	16	42	132
7. Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada.	5	14	46	130
8. Se modificaron los contenidos.	84	48	35	28
9. Se omitieron contenidos.	111	42	23	19
10. La bibliografía programada fue la apropiada.	7	17	45	126
11. Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas.	3	14	51	127
12. Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas.	4	20	46	125
13. La forma de evaluación fue apropiada.	1	13	51	130
14. Existe Congruencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y evaluación).	5	15	44	131

Orientación valorativa general acerca del programa. Conceptos favorables del programa de Curso

Relacionado con la percepción que los estudiantes tuvieron de la calidad de los programas, la tendencia es que siempre y casi siempre son interesantes (83.60%), son relevantes (94.37%), son significativos (91.80%), y vigentes (88.21%) (fig. 7).

Conceptos desfavorables del programa de Seminario de Investigación

De la misma forma, la consideración de los estudiantes referente a la calidad de los contenidos revisados en la Unidad de Aprendizaje fue la siguiente: nunca o casi nunca fueron obsoletos (88.73%), no fueron aburridos (87.19%), no fueron memorísticos (73.85%) y no fueron repetitivos (96.24%) (fig. 8).

FIGURA 7. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE *INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL* LOS CONTENIDOS SON...

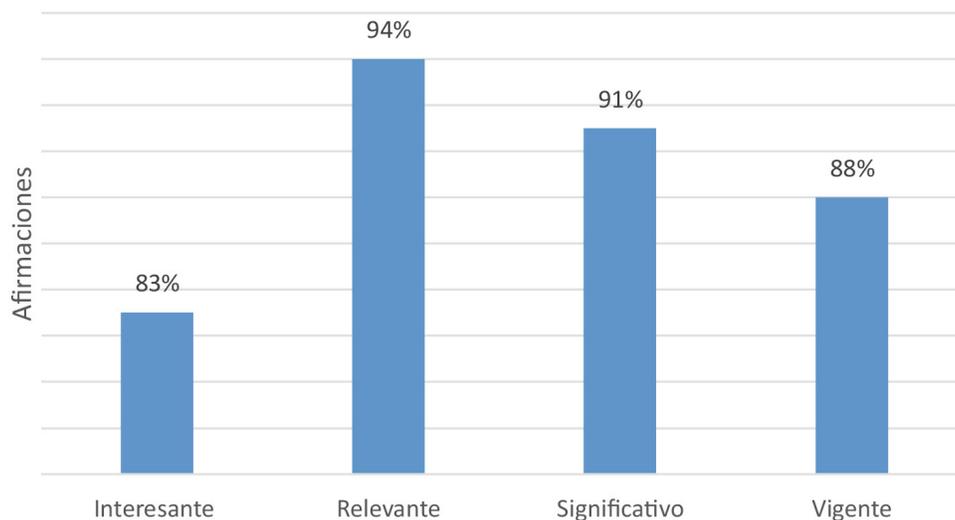
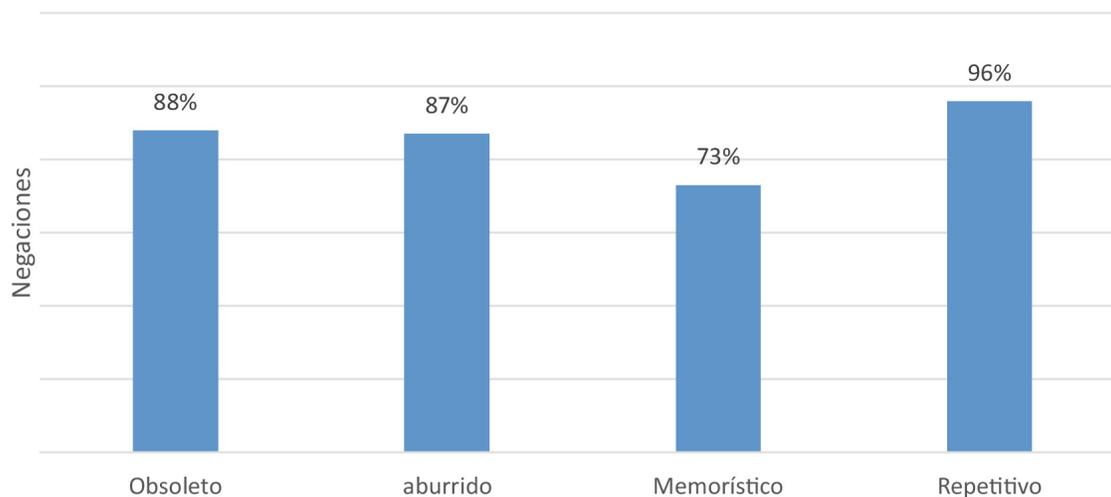


FIGURA 8. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE *INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL* LOS CONTENIDOS SON...



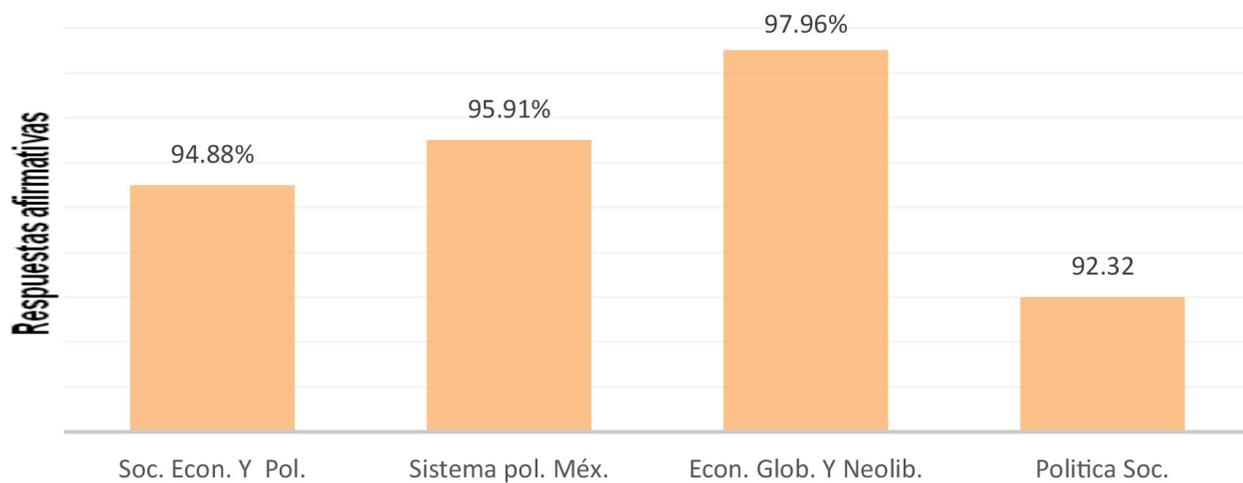
— CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y POLÍTICO DE MÉXICO (MODALIDAD CURSO) —

Esta unidad de aprendizaje constituye un marco de referencia para la explicación y comprensión de los fenómenos psicosociales concretos, analizarlos desde su proceso histórico, su marco social y político les permite integrar su estudio. Una de las particularidades de esta materia es que algunos de los temas cambian en razón del devenir histórico ya que la realidad social, económica y política es dinámica. Actualmente el temario cuenta con 16 clases que son la base para el siguiente semestre.

Contenidos revisados de la unidad de aprendizaje Contexto Histórico Social y Político de México

Con base en los resultados, la Figura 9 muestra lo siguiente: el 94.88% revisó el tema de Sociedad, economía y política: conceptos básicos; el 95.91% los temas de Sistema político mexicano; el 97.96% Economía, globalización y neoliberalismo y el 92.32% el tema de Política social (fig. 9).

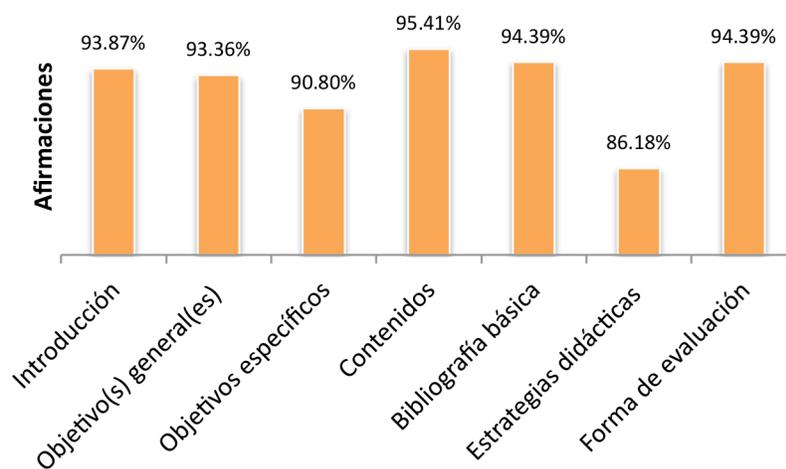
FIGURA 9. ¿DURANTE EL SEMESTRE NON (3º, 5º O 7º) REVISÓ LOS SIGUIENTES CONTENIDOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE *CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y POLÍTICO DE MÉXICO*?



Contenido del programa de Contexto histórico

Como podemos observar en la Figura 10, con relación a los contenidos de los programas que los docentes presentaron a sus alumnos, el 93.87% de los estudiantes informaron que tiene introducción; 93.36% tiene objetivos; 90.80% objetivos específicos, 95.41% contenidos, 94.39% que contaba su programa con bibliografía básica, 86.18% explicitaban estrategias didácticas y 94.39% plantearon que contaba con formas de evaluación (fig. 10).

FIGURA 10. EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE *CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y POLÍTICO DE MÉXICO* TIENE:



Evaluación de los componentes del programa de Contexto histórico

En este componente, que refiere a la forma de implementar los programas de estudio, podemos observar que menos de la mitad de los estudiantes consideraron siempre y casi siempre los objetivos son claros (83.60%); que se cumplieron los objetivos (84.62%); que siempre se revisaron los contenidos indicados (91.80%); se trabajaron con la bibliografía básica programada (89.75%); que nunca o casi nunca se modificaron los contenidos (76.42%) y nunca o casi nunca se omitieron los contenidos (84.62%).

Los alumnos que mencionaron que siempre fue apropiada la bibliografía programada fueron (86.16%); con relación a las estrategias de enseñanza propuestas en el programa, de los estudiantes mencionaron que si se emplearon (86.16%) y (86.16%) mencionaron que siempre fueron adecuadas. Para el 88.21%, alumnos las formas de evaluación siempre fueron apropiadas. En cuanto a la congruencia entre los diferentes componentes (88.73%) estudiantes mencionaron que sí la tiene (Tabla 4).

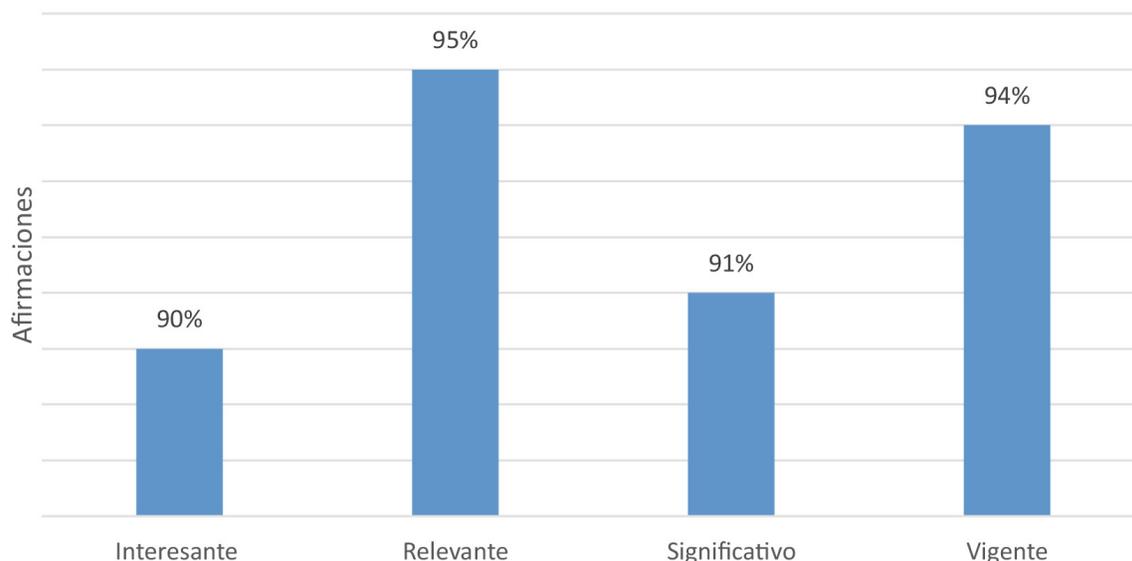
TABLA 4. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y POLÍTICO DE MÉXICO.

CONCEPTO	MENCIONES			
	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
4. Los objetivos son claros.	6	25	56	107
5. Se cumplieron los objetivos.	5	18	66	105
6. Se revisaron los contenidos indicados.	4	12	55	124
7. Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada.	8	12	42	133
8. Se modificaron los contenidos.	126	23	27	19
9. Se omitieron contenidos.	131	34	11	19
10. La bibliografía programada fue la apropiada.	8	19	52	116
11. Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas.	9	18	53	115
12. Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas.	8	32	49	104
13. La forma de evaluación fue apropiada.	6	17	63	109
14. Existe Congruencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y evaluación).	9	13	51	122

**— ORIENTACIÓN VALORATIVA GENERAL ACERCA DEL PROGRAMA
CONCEPTOS FAVORABLES DEL PROGRAMA DE CONTEXTO HISTÓRICO —**

Relacionado con la percepción que los estudiantes tuvieron de la calidad de los programas, la tendencia fue que siempre y casi siempre fueron interesantes (90.27%), relevantes (95.91%), significativos (91.29%), y vigentes (94.37%) (fig. 11).

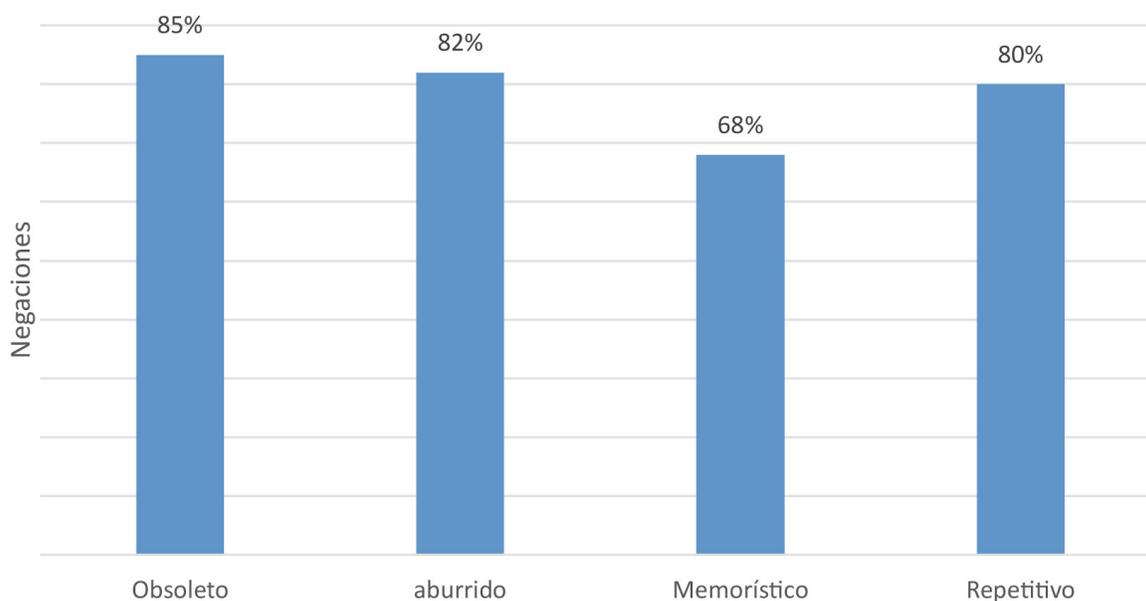
FIGURA 11. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE *CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y POLÍTICO DE MÉXICO* LOS CONTENIDOS SON...



Conceptos desfavorables del programa de Contexto Histórico, Social y Político de México (Curso)

De la misma forma, la consideración de los estudiantes referente a la calidad de los contenidos revisados en la Unidad de Aprendizaje fue la siguiente: nunca o casi nunca fueron obsoletos (85.65%), no fueron aburridos (82.57%), no fueron memorísticos (68.21%) y no fueron repetitivos (80.52%) (fig. 12).

FIGURA 12. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE *CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y POLÍTICO DE MÉXICO* LOS CONTENIDOS FUERON...



Nota: solo se presentan los porcentajes de las personas que no consideran que el programa tenga estas características.

En términos generales en esta Unidad de Aprendizaje, la percepción que tienen los alumnos respecto a los programas de estudio y su implementación es adecuada, sin embargo las puntuaciones que deben de ser motivo de sondeo con los estudiantes son aquellos que nos están indicando que para algunos estudiantes algo no está siendo congruente, como por ejemplo el 31.79% de los estudiantes encuestados consideran que los materiales revisados fueron memorísticos, cabría indagar si las estrategias de enseñanza de algunos docentes, promovieron esta impresión, por otro lado 23.58% de los alumnos consideraron que se modificaron los objetivos, se debería de indagar si esta modificación de objetivos sirvió para enriquecer el programa; siguiendo con los datos, el 19.48% de los estudiantes consideraron que los materiales fueron repetitivos. En ese sentido sería necesario plantear a los docentes una revisión de los materiales que se utilizan para trabajar los diversos contenidos.

— ESTUDIO DE LOS FENÓMENOS Y/O PROBLEMÁTICAS SOCIALES. (MODALIDAD DE PRÁCTICA SUPERVISADA) —

En el programa del Área de Psicología Social, en sus módulos Teoría y Práctica de la Psicología Social I y II (primer y segundo semestres del ciclo) se plantea un conjunto de objetivos de enseñanza-aprendizaje orientados a la investigación en este campo. Especifican que el alumno “diseñará a partir de un fenómeno y/o problemática social, una investigación orientada a la comprensión, prevención y/o intervención psicosocial (I), así como que “desarrollará la habilidad para investigar en el campo de la Psicología Social, a través de la aplicación de sus elementos metodológicos y técnicos (II).

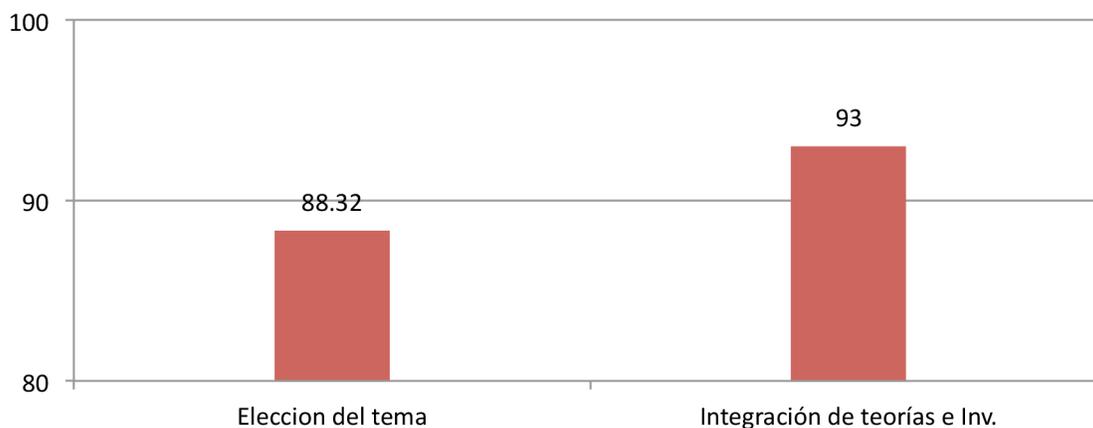
Para el caso de la actividad de práctica supervisada se identifican las siguientes tareas a realizar: a).- elaboración de proyectos de investigación, b).- desarrollo de proyectos de investigación, c).- análisis de resultados, y d).- elaboración de informe final.

La Práctica Supervisada de Psicología Social, se implementa durante dos semestres continuos, enfatizándose en el primero la formulación y planeación de la investigación grupal, así como la elaboración de su marco teórico; le corresponde la unidad de aprendizaje *Estudio de los Fenómenos y/o Problemáticas Sociales*. Esta unidad, está relacionada con todas las actividades del área, en la medida en que es un espacio curricular que permite integrar aspectos teóricos, metodológicos y técnicos de la Psicología Social, tanto en la perspectiva de generar conocimiento como de aplicarlo.

Contenidos revisados de la Unidad de Aprendizaje Estudio de los Fenómenos y/o Problemáticas Sociales

El 88.32% de los estudiantes señaló que SI revisó el contenido Elección del Tema a Investigar. Por otro lado, encontramos que el 93% de quienes respondieron consideró que SI revisó Integración de teorías e investigaciones sobre el tema (fig.13).

FIGURA 13. ¿DURANTE EL SEMESTRE NON (3°, 5° O 7°) REVISÓ LOS SIGUIENTES CONTENIDOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE *ESTUDIO DE LOS FENÓMENOS Y/O PROBLEMÁTICAS SOCIALES*?

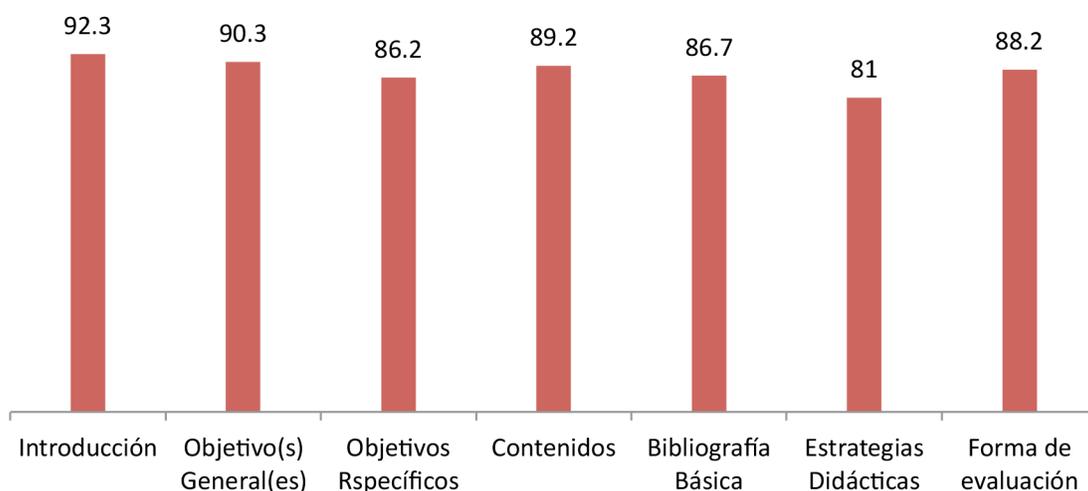


Nota: aquí sólo se presentan los datos correspondientes al “SI”.

Elementos de la unidad de aprendizaje *Estudio de los Fenómenos y/o Problemáticas Sociales*

En cuanto a los programas que proporcionaron los profesores en esta unidad de aprendizaje, los alumnos opinaron que SÍ incluyen los diferentes aspectos que se preguntan, obteniéndose los siguientes porcentajes: Introducción, el 92.3%; Objetivo (s) generales (s), 90.3%; Objetivos específicos, 86.2%, Contenidos, 89.2%; Bibliografía básica, 86.7%; Estrategias didácticas, 81%; y Formas de evaluación, 88.2% (fig.14).

FIGURA 14. EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE *ESTUDIO DE LOS FENÓMENOS Y/O PROBLEMÁTICAS SOCIALES* TIENE:

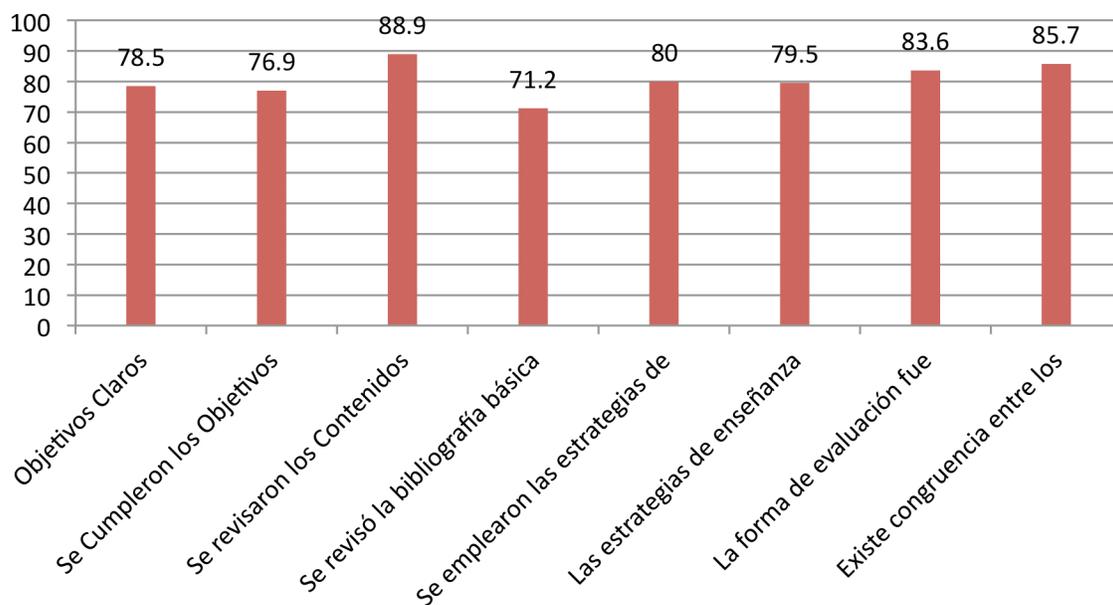


Nota: aquí solo se presentan los datos correspondientes al “SI”.

Valoración de los elementos del programa *Estudio de los Fenómenos y/o Problemáticas Sociales*

Con relación a la valoración que los alumnos realizaron acerca de la manera en que se implementó el programa de *Estudio de los Fenómenos y/o Problemáticas Sociales* respecto de algunos de sus componentes centrales, encontramos una opinión ampliamente favorable. En cuanto a los objetivos, encontramos que éstos son claros (78.5%), y se cumplieron en el semestre (76.9%). Se revisaron los contenidos indicados (88.9%), y se utilizó para ello la bibliografía programada (71.2%). Por otro lado, se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas (80%) y éstas fueron adecuadas (79.5%). Respecto de la forma de evaluación, ésta fue considerada apropiada (83.6%). Finalmente señalaron que existe congruencia entre los diferentes componentes (85.7%) (fig. 15).

FIGURA 15. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE *ESTUDIO DE LOS FENÓMENOS Y/O PROBLEMÁTICAS SOCIALES*.



Nota: aquí solo se presentan los datos integrados de SIEMPRE O CASI SIEMPRE.

Por otro lado la mayoría considero que no se modificaron los contenidos (60%), ni se omitieron (74.9%) (fig. 16).

Orientación valorativa general acerca del programa

A los alumnos también se les cuestionó acerca de su actitud respecto del programa, en términos de una orientación valorativa general. Encontrándose también en este punto una posición mayoritariamente positiva. Los estudiantes lo consideraron interesante (84.1%), relevante (89.7%), significativo (88.2%), y vigente (91.3%) (fig. 17).

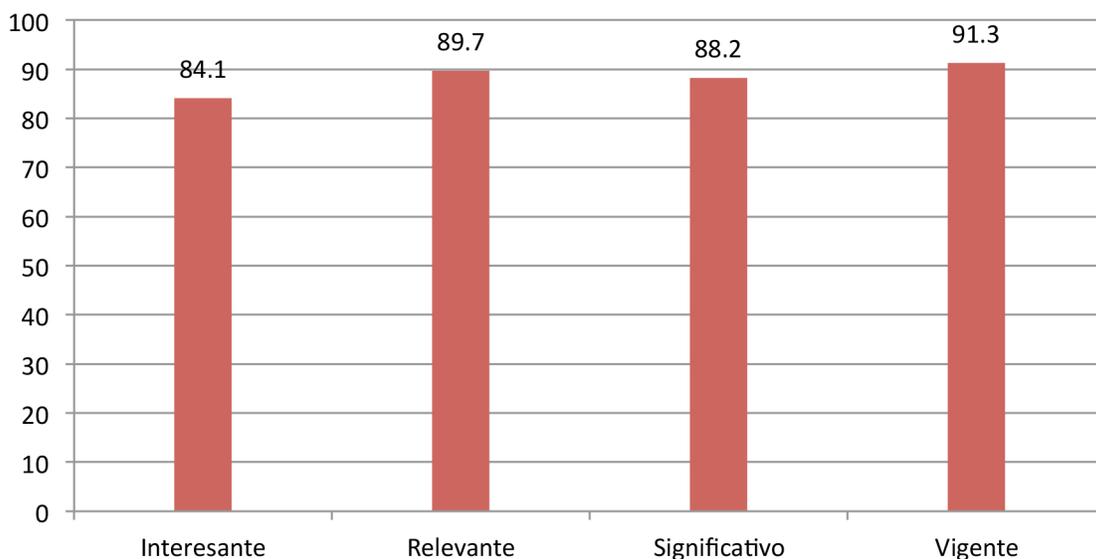
En su mayoría no lo consideran obsoleto (84.6%), tampoco aburrido (74.9%), ni memorístico (78.9%), ni repetitivo (64.9%) (Fig. 18).

FIGURA 16. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE *ESTUDIO DE LOS FENÓMENOS Y/O PROBLEMÁTICAS SOCIALES*.

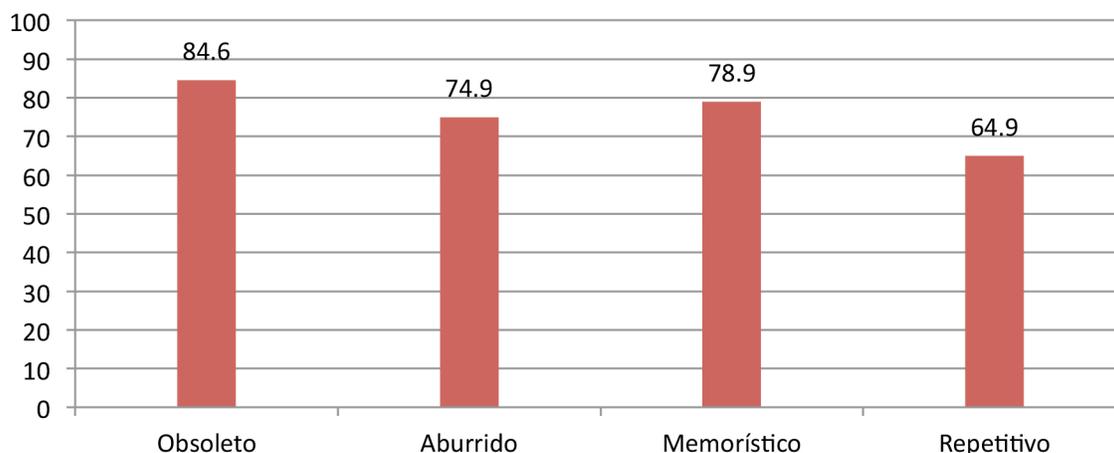


Nota: aquí solo se presentan los datos integrados correspondientes a “NUNCA O CASI NUNCA”.

FIGURA 17. DESPUÉS DE HABER CURSADO EL PROGRAMA DE LA UNIDAD *ESTUDIO DE LOS FENÓMENOS Y/O PROBLEMÁTICAS SOCIALES*, LO CONSIDERA:



Nota: aquí solo se presentan los datos integrados de SIEMPRE O CASI SIEMPRE.

FIGURA 18. DESPUÉS DE HABER CURSADO EL PROGRAMA DE LA UNIDAD *ESTUDIO DE LOS FENÓMENOS Y/O PROBLEMÁTICAS SOCIALES*, LO CONSIDERA:

Nota: aquí solo se presentan los datos integrados de Nunca o Casi nunca.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

En todos los indicadores utilizados aquí para evaluar esta unidad de aprendizaje a partir de las respuestas de los estudiantes, encontramos una tendencia mayoritariamente favorable. Si integramos las respuestas y analizamos el instrumento como un todo, encontramos que el promedio de éstas respuestas corresponde al 85.95%. Por tanto la valoración negativa solo alcanza en promedio 14.04%. No obstante debemos identificar aquellos elementos que fueron señalados particularmente menos favorecidos por los alumnos e intentar problematizar el resultado. Estos datos si bien son minoritarios deben ser tomados en cuenta.

En este caso tenemos al 28.8% que indicó que nunca o casi nunca revisó la bibliografía básica, el 38.5% que señaló que siempre o casi siempre se modificaron los contenidos y el 35.1% que considera el programa como siempre o casi siempre repetitivo.

Por otro lado, llama la atención que el 76.9% considere que se cumplieron los objetivos y que quienes señalan que se revisaron los contenidos llegan hasta el 88.9%, esto es, 12 puntos porcentuales más. ¿Cómo interpretar este dato? ¿Se revisaron los contenidos y no necesariamente se cumplieron los objetivos? En el caso que no se cumplieron estos ¿por qué razón sucedió esto? ¿Existen diferentes formas de cumplir con los objetivos?

Los resultados obtenidos deben contextualizarse a partir de las características específicas de esta modalidad de aprendizaje: de sus objetivos, de sus contenidos y de las tareas que se prevén realizar. Las particularidades de esta actividad rebasa las dificultades de un curso tradicional, incluye un gran reto en cuanto a integración grupal, planeación, responsabilidad, compromiso, solución de problemas, creatividad y al desarrollo de diversas capacidades de los estudiantes como son elaboración conceptual y redacción de textos. Por otro lado, la diversidad de temas de investigación posibles y las diferentes perspectivas teórico-metodológicas de los docentes, hace necesario el manejo flexible y pertinente de los recursos y bibliográficos.

Tomando en consideración lo anteriormente señalado se propone profundizar el análisis de la planeación y la implementación de esta modalidad de aprendizaje utilizando otras técnicas de obtención de información como puede ser la entrevista, así como diversificar las dimensiones e indicadores a investigar de tal manera que se exprese de manera más nítida la complejidad de los diferentes componentes de la propuesta curricular.

— TEMÁTICAS BÁSICAS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL (MODALIDAD SEMINARIO) —

La Psicología Social en cuanto campo de estudio se ocupa de la compleja relación entre el individuo y la sociedad. Esta relación incluye tanto las acciones de los individuos dotadas de sentido, como los contextos y las objetivaciones de los mismos. Dicho de otra manera, la Psicología Social es el estudio de la dialéctica entre el sujeto, los otros y los objetos, destacando el análisis de la construcción social de la realidad.

A través de su historia, la Psicología Social ha configurado un conjunto de temáticas propias, cuyo estudio se ha venido enriqueciendo. Ha incorporado también diversos temas y perspectivas surgidas de otras ciencias sociales y de las necesidades y fenómenos del mundo actual, a partir de todo esto, la disciplina ha ampliado y desarrollado su campo. Las ideas anteriores están incluidas en el plan de estudios del área. En el módulo Teoría y Práctica de la Psicología Social I, encontramos entre sus objetivos específicos: a) el alumno comprenderá el objeto y campo de estudio de la Psicología Social, sí como sus principales perspectivas teóricas a lo largo de la historia de la disciplina y b) el alumno explicará desde diversos marcos referenciales científicos y disciplinarios, las temáticas básicas de la Psicología Social. Por su parte, en el módulo Teoría y Práctica de la Psicología Social II, se señala: el alumno comprenderá las temáticas particulares de la Psicología Social, tanto tradicionales como emergentes, desde diversos marcos referenciales científicos y disciplinarios, con el propósito de generar esquemas operativos orientados a la práctica profesional.

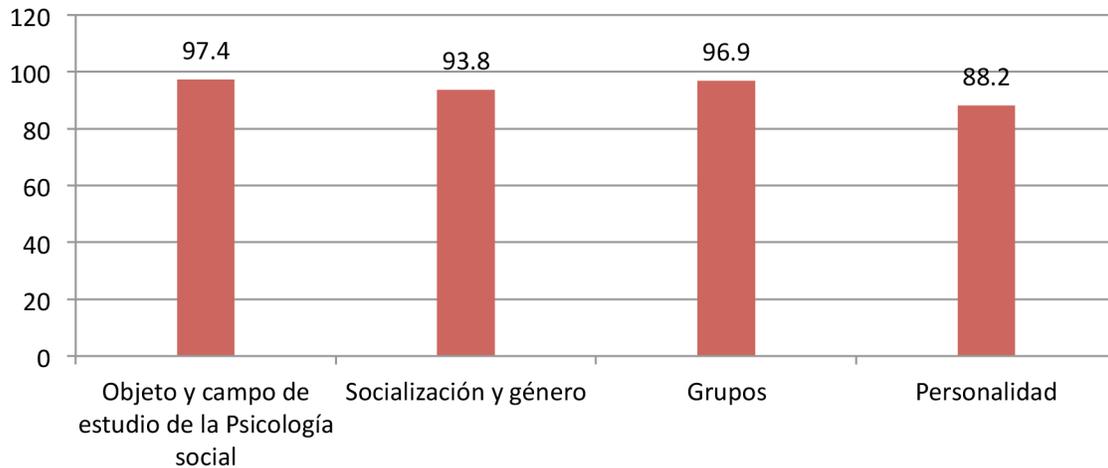
La modalidad de seminario está presente en los dos semestres que conforman el área de Psicología Social. Al primero corresponde la unidad de aprendizaje *Temáticas Básicas de la Psicología Social* e incluye los siguientes contenidos: Objeto y Campo de Estudio de la Psicología Social, Socialización y Género, Grupos y finalmente Personalidad. Al segundo módulo pertenece la unidad de aprendizaje *Temáticas Tradicionales y Emergentes de la Psicología Social*, en el cual encontramos bajo el concepto de Procesos de Construcción del Conocimiento y Regulación Social, categorías tales como: Cognición Social, Actitudes, Estereotipos, Atribución de Causalidad, Representaciones Sociales, etc. Se incluyen también los fenómenos de violencia y agresión y los temas de medios masivos y procesos de comunicación y por último psicología política.

— PRESENTACIÓN DE RESULTADOS —

Contenidos de la unidad de aprendizaje Temáticas Básicas de la Psicología Social

El 97.4% de los estudiantes respondió que SI revisó el contenido Objeto y Campo de Estudio de la Psicología Social, de misma manera se manifestó el 93.8% respecto de Socialización y Género. En el caso de la temática de Grupos, el 96.9% de los encuestados lo indicó de manera afirmativa. Finalmente el 88.2% señaló haber revisado el tema de Personalidad (Figura 19).

FIGURA 19. ¿DURANTE EL SEMESTRE NON (3°, 5° O 7°) REVISÓ LOS SIGUIENTES CONTENIDOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE TEMÁTICAS BÁSICAS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL?

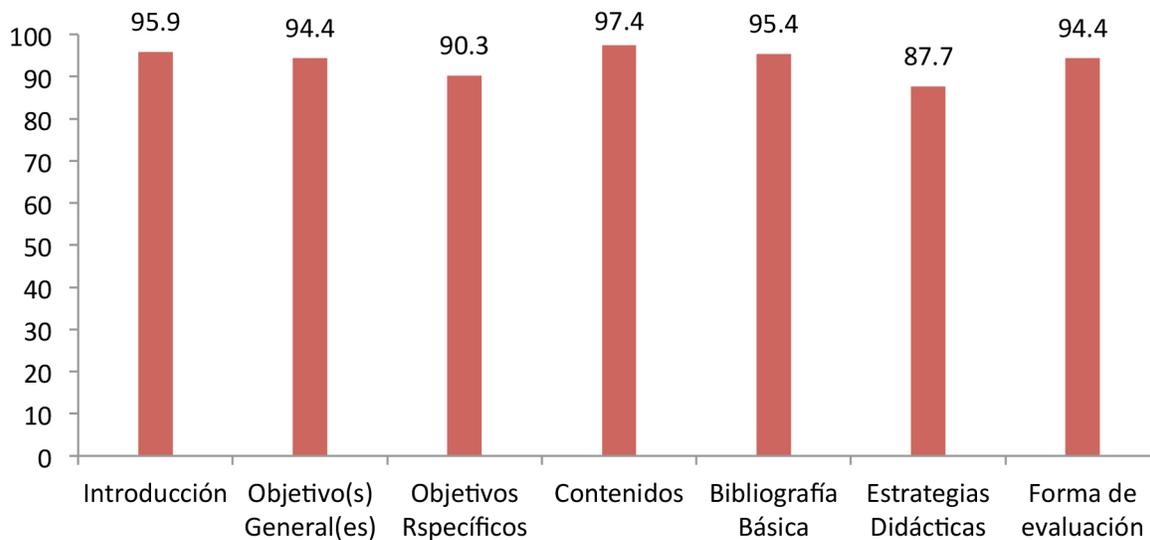


Nota: aquí solo se presentan los datos correspondientes al “SI”.

Elementos de la unidad de aprendizaje Temáticas Básicas de la Psicología Social

Respecto a los programas que proporcionaron los profesores, los alumnos opinaron que SI incluyen los diferentes aspectos que se preguntan, obteniéndose los siguientes porcentajes: Introducción, el 95.9%; Objetivo(s) Generales(s), 94.4%; Objetivos específicos, 90.3%, Contenidos, 97.4%; Bibliografía básica, 95.4%; Estrategias didácticas, 87.7%; y Formas de evaluación, 94.4% (Figura 20).

FIGURA 20. EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE TEMAS BÁSICOS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL TIENE:

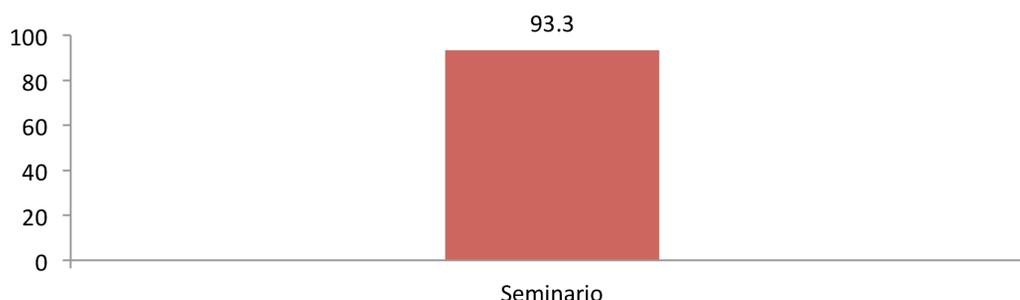


Nota: aquí solo se presentan los datos correspondientes al “SI”.

Identificación de la modalidad de aprendizaje

Aquí se encontró que el 93.3% de los alumnos reconoció que fue en seminario en el que se cursó estos contenidos (Figura 21).

FIGURA 21. LA MODALIDAD DE APRENDIZAJE EN LA QUE CURSÓ TEMÁTICAS BÁSICAS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL FUE:

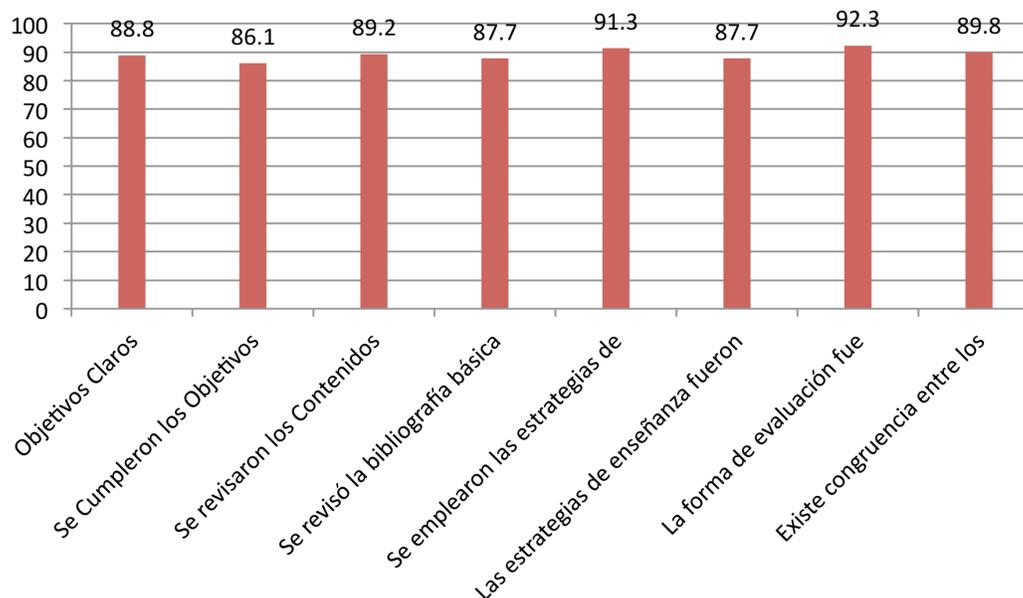


Nota: aquí solo se presentan los datos correspondientes a quienes identifican la modalidad correcta.

Valoración de los elementos del programa *Temáticas básicas de la psicología social*

En el caso de la valoración que los alumnos realizaron acerca de la manera en que se implementó el programa de *Estudio de las Temáticas Básicas de la Psicología Social*, se observó también aquí una opinión ampliamente favorable. Se expresó que los objetivos son claros (88.8%) y se cumplieron en el semestre (86.1%). Los contenidos indicados se revisaron en el semestre (89.2%), y la bibliografía programada fue la apropiada (87.7%). Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas (91.3%) y éstas fueron adecuadas (87.7%). Con relación a la forma de evaluación, también fue considerada apropiada (92.3%). Por último se considera que existe congruencia entre los diferentes componentes (89.8%) (Figura 22).

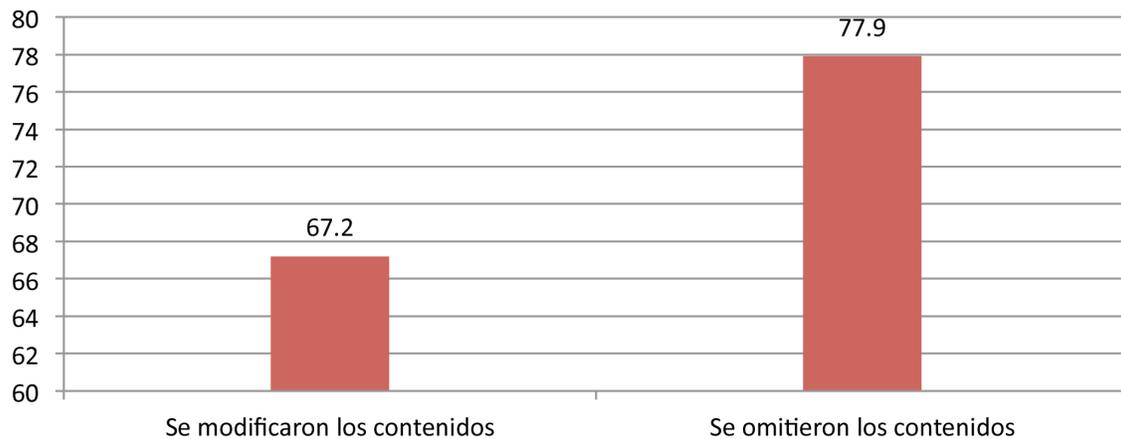
FIGURA 22. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE TEMÁTICAS BÁSICAS DE LAS PSICOLOGÍA SOCIAL.



Nota: aquí solo se presentan los datos integrados de SIEMPRE O CASI SIEMPRE.

A su vez, mayoritariamente se considera que no se modificaron los contenidos (67.2%), ni se omitieron (77.9%) (Figura 23).

FIGURA 23. EN EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE TEMÁTICAS BÁSICAS DE LAS PSICOLOGÍA SOCIAL.

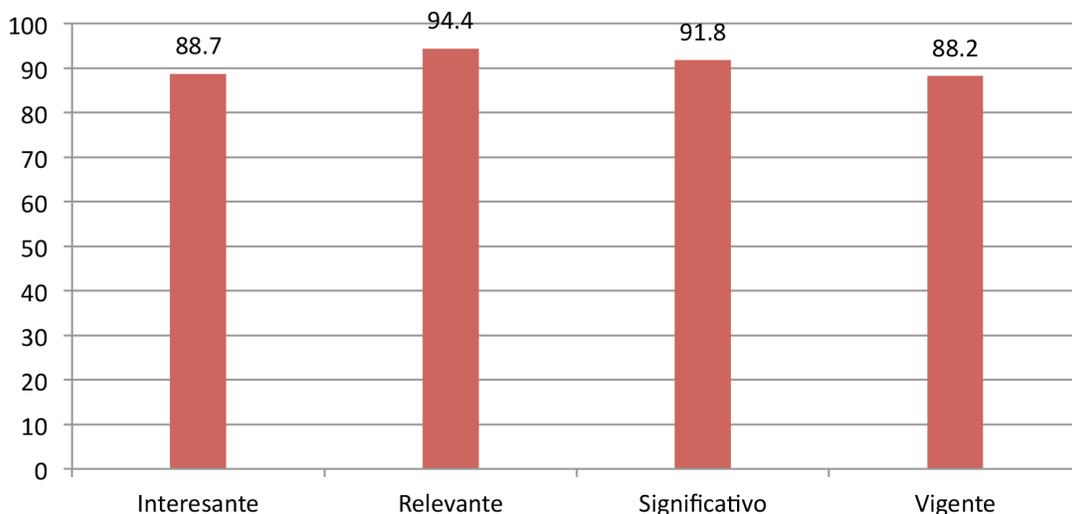


Nota: aquí solo se presentan los datos integrados de NUNCA O CASI NUNCA.

Orientación valorativa general acerca del programa

Otro aspecto central de esta evaluación corresponde a la actitud respecto del programa, en términos de una orientación valorativa general. Aquí se encontró también una posición mayoritariamente positiva. Los estudiantes lo consideraron interesante (88.7%), relevante (94.4%), significativo (91.8%), y vigente (88.2%) (Figura 24).

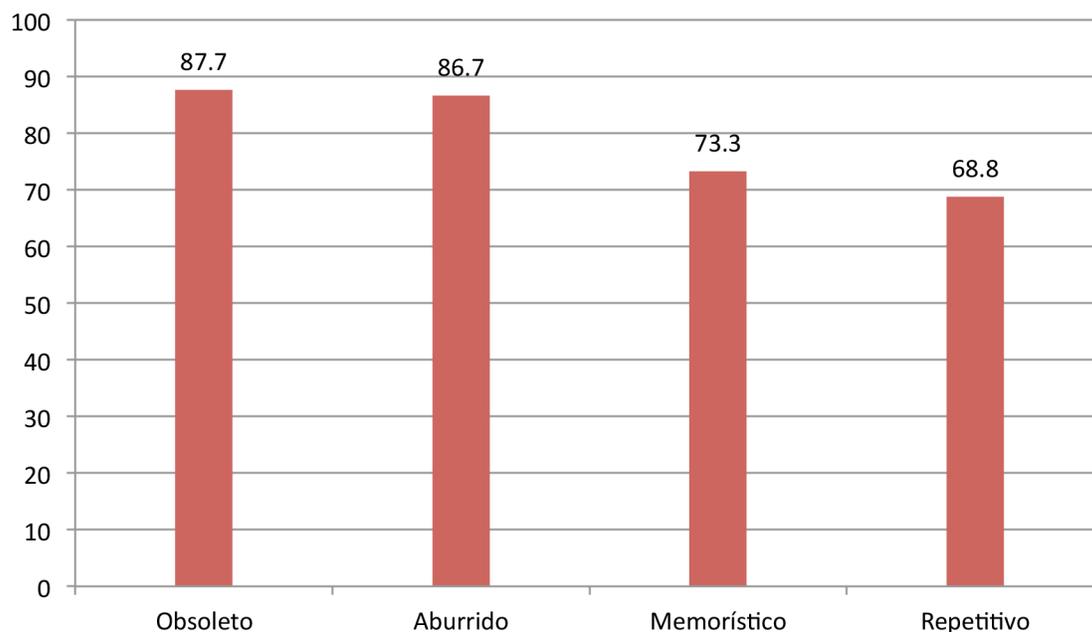
FIGURA 24. DESPUÉS DE HABER CURSADO EL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE TEMÁTICAS BÁSICAS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL LO CONSIDERA:



Nota: aquí solo se presentan los datos integrados de SIEMPRE O CASI SIEMPRE.

Los alumnos respondieron que no es obsoleto (87.7%), tampoco aburrido (86.7%), ni memorístico (73.3%), ni repetitivo (68.8%) (Figura 25).

FIGURA 25. DESPUÉS DE HABER CURSADO EL PROGRAMA DE LA UNIDAD TEMÁTICAS BÁSICAS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL, LO CONSIDERA:



Nota: aquí solo se presentan los datos integrados de NUNCA O CASI NUNCA.

DISCUSIÓN

Como en el caso de la unidad de aprendizaje **Estudio de los Fenómenos y/o problemáticas sociales** (práctica supervisada) en los indicadores utilizados para evaluar *Temas Básicos de la psicología Social* (seminario) observamos una tendencia mayoritariamente favorable. En su conjunto las respuestas favorables alcanzan en promedio el 88.79% contra el 11.21% desfavorable. Aunque la orientación es clara, aquí también debemos poner atención en aquellos indicadores que fueron señalados particularmente como menos favorecidos por los alumnos.

Es el caso del 32.8% que indicó que siempre o casi siempre se modificaron los contenidos y el 31.6% que considera el programa como siempre o casi siempre repetitivo.

¿Cuál es el significado de estas respuestas? ¿La modificación de los contenidos favorece o limita el cumplimiento de los objetivos? En este contexto, ¿Qué quiere decir que el programa sea repetitivo o en su caso significativo? Los datos obtenidos nos presentan una idea general, sin embargo aquí también es pertinente profundizar en la manera que los estudiantes visualizan la planeación e implementación del plan de estudios. La relación entre objetivos, contenidos, recursos didácticos y práctica docente es compleja y requiere de un análisis más detallado en el cual se utilicen instrumentos de obtención de información complementarios y se incorporaren para su evaluación categorías e indicadores adicionales que permitan obtener una evaluación más integral.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos se pueden hacer las siguientes consideraciones:

- En términos generales, los programas en sus diferentes dimensiones evaluadas (temáticas, contenidos, estrategias y valoración de los contenidos del programa), desde la percepción del alumno, salen bien evaluados debido a que en la mayoría de los indicadores se obtienen respuestas positivas.
- Sin embargo, una de las constantes en las unidades de aprendizaje es que, en indicadores como si se emplearon estrategias de aprendizaje tuvo puntajes de menos del 80% y que fueron más visibles en modalidades donde hay más de 30 alumnos en las actividades.
- En esa misma condición el **nunca o casi nunca** cuando preguntan si el aprendizaje es memorístico no alcanzo más del 80% lo que significa que los estudiantes están percibiendo que el aprendizaje es memorístico, posiblemente esté más relacionado con las estrategias de aprendizaje y enseñanza que en los contenidos en si, por lo que se hace necesario realizar una indagación más profunda para saber a qué se refieren con estas afirmaciones.
- La valoración realizada al ítem de los materiales son repetitivos, el nunca o casi nunca tampoco sobrepaso del 80% e incluso hubo menos del 70% de los estudiantes lo percibieron favorable es importante recalcar que hay cierta congruencia en algunos ítems, ya que si los alumnos están percibiendo que los materiales son repetitivos, el que mencionen que se realizan cambios de los materiales a revisar puede ser un factor que sea en beneficio de los alumnos.
- Se hace necesario un mayor acercamiento para tener datos más precisos de lo que está sucediendo para poder realizar los cambios pertinentes. El Plan de estudios es congruente y cubre con las necesidades de formación de habilidades, conocimientos y destrezas que le permitan intervenir al estudiante de manera inter y multidisciplinariamente. Sin embargo las formas en que cada profesor concretiza el Plan de Estudios a partir de sus programas y su visión del ejercicio docente son factores que influyen en la percepción del estudiante. Por lo que se hace necesario realizar un diagnóstico y análisis más exhaustivo.

REFERENCIAS

- Contreras, M.S. (2016) Cuestionario Evaluación del Proceso de Enseñanza implantado por los Docentes. para estudiantes Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME 301616.
- Contreras. M. S. y Luna, A. (2016) Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de Etapa Profesional para Estudiantes de Psicología Social Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
- Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. 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
- Leda María Roldan Santamaría (2004) Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Revista Educación* 29 (1): 111-123, ISSN:0379-7082.2005 Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029111>

CAPÍTULO X

PSICOLOGÍA DEL TRABAJO Y LAS ORGANIZACIONES: PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE

**Dra. Bertha Ramos del Río, Dra. Fabiola Itzel Villa George,
Lic. Ana Karen Talavera Peña**
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM

INTRODUCCIÓN

La demanda de ocupación del psicólogo en las organizaciones ha tenido un importante crecimiento en los últimos años, tanto en nuestro país como en el contexto internacional. Entender y gestionar los comportamientos en el trabajo es clave para una organización en la búsqueda de objetivos como la mejora de la competitividad, el logro de la satisfacción de los colaboradores, la promoción de climas de trabajo que generen bienestar y alta productividad, entre otros.

Durante las últimas décadas, la creciente globalización de la sociedad y de la economía, los fuertes desarrollos de la tecnología de la información y la comunicación y los cambios demográficos, sociales y culturales han producido importantes transformaciones en el mundo del trabajo, en las organizaciones y en las relaciones laborales (Salgado y Peiro, 2008). Hace más de una década, Cascio (1995) manifestó que a pesar de los importantes logros y desarrollos de la Psicología, las transformaciones de la sociedad, las organizaciones, la propia actividad laboral y las relaciones empleado-empleador demandan nuevos modelos teóricos, estrategias y tecnologías para la intervención profesional. Lo que hace necesario que la disciplina y la investigación en el área intensifiquen la cooperación para identificar las demandas relevantes de los empleadores, generar nuevos conocimientos mediante la investigación, y desarrollar actividades de diseño e innovación oportunas para que las respuestas profesionales sean apropiadas y acordes con las nuevas demandas del mercado laboral (Barros, Borges, Alvaro-Astramiana, 2017).

Es así como al considerar dichos cambios y el actual plan de estudios de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) de la UNAM (2010) incorpora en su etapa de Formación Profesional y Complementaria contenidos del área de Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Entendida esta como un campo de la Psicología que se interesa por el estudio de la conducta de las personas en el lugar de trabajo, y de la práctica en las organizaciones o así como del estudio científico de las relaciones entre el ser humano y el entorno de trabajo (Hollway, 1991), lo que hace fundamental conocer, describir, evaluar y diagnosticar diferentes aspectos de la organización, como su estructura, clima, cultura, sus sistemas sociales y sus procesos. Funciones que en la actualidad lo hacen ser uno de los campos de mayor salida profesional para los psicólogos.

En dicho Plan de Estudios el programa de esta área, comprende dos módulos con sus respectivas Unidades de Aprendizaje y modalidades (curso, seminario, seminario de investigación práctica supervisada y curso-taller).

El primer módulo denominado, Psicología de las Organizaciones con cuatro unidades de aprendizaje (relaciones individuo-grupo-organización; desarrollo organizacional y relaciones inter-grupales y reclutamiento, selección y desarrollo de recursos humanos), y el segundo, llamado Psicología y Trabajo con igual número de unidades de aprendizaje (política laboral, procesos, globalización y trabajo; procesos psicosociales y de organización en el trabajo; metodología de investigación y evaluación de los procesos psicosociales; impactos en la integridad mental, diseño y aplicación de programas).

De esta manera el propósito de este trabajo fue conocer la percepción de los estudiantes de la carrera de Psicología en el Área de Psicología del Trabajo y las Organizaciones sobre los contenidos, estrategias de enseñanza y formas de evaluación del Módulo de Psicología de las Organizaciones y sus Unidades de aprendizaje. A fin de que los resultados sean un referente dentro de la evaluación curricular del Plan de Estudios.

MÉTODO

— PARTICIPANTES —

Se utilizó un muestreo no probabilístico de los participantes en el estudio, los cuales respondieron al instrumento de evaluación de manera intencional y voluntaria. La muestra estudiada fue de 179 alumnos/as de los turnos matutino y vespertino que habían cursado por primera vez su semestre en el Área de Psicología del Trabajo y las Organizaciones de la Carrera de Psicología de la FES-Z. Esta participación fue concientemente informada y anonima. Asimismo, colaboraron como aplicadores del cuestionario siete profesores/as de la carrera de Psicología adscritos a esta área.

— INSTRUMENTO/S —

Se utilizó el *Cuestionario de Evaluación de Unidades de Aprendizaje* (Contreras, García, Becerra, Contreras y Valencia, 2013) adaptado para evaluar el área de Psicología del Trabajo y las Organizaciones (Contreras, 2016). Las respuestas a los reactivos están clasificadas en tipo Likert, dicotómicas, abiertas las cuales permiten evaluar las características de los programas de estudio, los contenidos revisados, las estrategias didácticas, las formas de evaluación empleadas durante el curso y la manera en que los docentes desarrollaron el proceso de enseñanza. Igualmente valoraron las competencias para el aprendizaje de la Psicología adquiridas hasta el momento. Dichos instrumentos fueron validados a través del jueceo por expertos.

La adaptación de este cuestionario evalúa el programa del área del Psicología del Trabajo y las Organizaciones del Módulo de Psicología de las Organizaciones la cual está dividida en tres secciones:

- I. *Datos Generales del estudiante.*
- II. *Evaluación de las Unidades de Aprendizaje de la etapa profesional:*
 1. Relaciones Individuo-Grupo-Organización.
 2. Desarrollo Organizacional y Relaciones Inter-grupales.
 3. Investigación en la Organización.
 4. Reclutamiento, Selección, y Desarrollo de Recursos Humanos.
- III. *Evaluación de las Unidades de Aprendizaje de la etapa complementaria:*
 1. Retos y Áreas de Oportunidad para el Psicólogo en las Organizaciones.
 2. Introducción a la Ergonomía.

CAPÍTULO X

3. Comportamiento en el Trabajo.
4. Cultura y Procesos de Cambio en las Organizaciones.
5. Desarrollo Humano en la Vida de la Organización.

IV. Evaluación del Proceso de Enseñanza Implantado por los Docentes (etapa profesional: Modalidades Curso y Seminario).

Cabe mencionar que este cuestionario contempla una parte cuantitativa y otra cualitativa. La primera que es descrita en este capítulo y la segunda que será presentada en otro documento posterior a este ya que contempla opiniones, sugerencias y reflexiones en relación con los contenidos del programa y los profesores que imparten las diferentes unidades de aprendizaje en sus diferentes modalidades.

— PROCEDIMIENTO —

El cuestionario fue aplicado por un profesor/a de la Carrera adscrito al área de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, en una sola sesión de 30 a 45 minutos, de forma grupal, y dentro de las aulas de la Facultad en horarios de clase de la modalidad de Curso. Los alumnos respondieron de manera individual al instrumento siguiendo las instrucciones correspondientes.

RESULTADOS

Los datos se analizaron con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) Verión 20 realizando análisis estadísticos de tipo descriptivo y correlacional.

— I. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA —

Se evaluaron 179 alumnos de la licenciatura en Psicología de la FES Zaragoza correspondientes al área de Psicología del Trabajo y las Organizaciones. La edad media reportada por los participantes fue de 21 años, 67% (119) eran mujeres, 96% (171) solteros/as; 30.7% (55) cursaban el tercer semestre, 29.6% (53) quinto, 38% (68) séptimo y 0.6%(1) cursaban un semestre más como opción de titulación por extensión de créditos; 44.1% (79) provenía del Colegio de Ciencias y Humanidades, 39.7% (71) de la Escuela Nacional Preparatoria, ambos por pase reglamentario en la UNAM, mientras que el 16.2% eran de escuelas incorporadas; por último en este apartado se encontró que 73.2% (131) de la muestra reportó que al momento de la evaluación no se encontraban trabajando.

— II. EVALUACIÓN DE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE DE LA ETAPA PROFESIONAL DEL TRABAJO Y LAS ORGANIZACIONES —**1. Relaciones Individuo-Grupo-Organización.**

Como se puede ver en la Tabla 1, la mayoría de los alumnos/as que participaron en la evaluación, el 89.3% (176) identifico apropiadamente a esta unidad de aprendizaje con la modalidad de “Curso” y que reportaron haber revisado casi en su totalidad.

TABLA 1. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE RELACIONES INDIVIDUO-GRUPO-ORGANIZACIÓN REVISADOS EN CLASE

Contenidos	Porcentaje revisado en clase
Antecedentes y conceptualización de la psicología organizacional	97.8% (175)
Aproximaciones teóricas a la psicología de las organizaciones	92.2% (165)

De acuerdo con lo reportado por los estudiantes el programa que les fue entregado por el profesor/a de esta unidad de aprendizaje “Si” contaba con: Introducción 98.3% (176), Objetivo General 97.2% (174), Objetivos Específicos 92.7% (166), Contenidos 97.8% (175), Bibliografía Básica 93.3% (167), Estrategias Didácticas 81% (145) y Formas de Evaluación 89.4% (160).

Por su parte en la Tabla 2 se muestra la frecuencia con la cual, desde la percepción de los alumnos/as, se cumplen diversos indicadores del programa de la unidad de aprendizaje Relaciones Individuo-Grupo-Organización. Aquí se observa que los alumnos/as en promedio perciben que “la mayoría de las veces” los objetivos fueron claros ($X=3.34$; $DE=0.70$) y se cumplieron ($X=3.37$; $DE=0.70$), se revisaron los contenidos ($X=3.37$; $DE=0.70$), consultaron la bibliografía básica programada ($X=3.53$; $DE=0.77$), “*algunas veces*” el profesor modificaba los contenidos ($X=2.09$; $DE=1.03$), y pocos llegaban a omitirlos ($X=1.81$; $DE=0.98$), “la mayoría de las veces” consideraron que la bibliografía es apropiada ($X=3.25$; $DE=0.82$), el profesor empleó diversas estrategias de enseñanza ($X=3.36$; $DE=0.74$) y que consideraron adecuadas ($X=3.39$; $DE=0.75$), del mismo modo, “la mayoría de las veces” los alumnos consideraron que la evaluación era apropiada ($X=3.41$; $DE=0.73$), y que existía congruencia entre los componentes del programa ($X=3.41$; $DE=0.73$).

TABLA 2. FRECUENCIA CON LA CUAL LOS ALUMNOS PERCIBEN SE CUMPLEN LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE RELACIONES INDIVIDUO-GRUPO-ORGANIZACIÓN

Elementos del programa	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	M (DE)
Objetivos claros.	1.7% (3)	8.4% (15)	44.1% (79)	45.3% (81)	3.34 (0.70)
Cumplimiento de objetivos.	1.7% (3)	7.8% (14)	42.5% (76)	47.5% (85)	3.37 (0.70)
Revisión de contenidos.	2.8% (5)	6.7% (12)	21.2 (38)	68.2%(122)	3.56 (0.74)
Bibliografía básica programada.	2.8% (5)	8.9% (16)	20.7% (37)	67% (120)	3.53 (0.77)
Modificación de contenidos.	38.5% (69)	22.3% (40)	28.5% (51)	9.5% (17)	2.09 (1.03)
Omisión de contenidos.	49.7% (89)	27.9% (50)	11.7% (21)	9.5% (17)	2.0 (0.98)
Bibliografía apropiada.	3.4% (6)	14.5% (26)	35.2% (63)	46.4% (83)	3.25 (0.82)
Empleo de estrategias de enseñanza.	1.7% (3)	11.2% (20)	35.8% (64)	50.3% (90)	3.36 (0.74)
Estrategias de enseñanza adecuadas.	2.8% (5)	7.8% (14)	36.3% (65)	52.5% (94)	3.39 (0.75)
Evaluación apropiada.	1.1% (2)	11.2% (20)	31.8% (57)	54.2% (97)	3.41 (0.73)
Congruencia entre componentes.	2.8% (5)	5.6% (10)	28.5% (51)	62.6%(112)	3.52 (0.73)

M: Media / DE: Desviación Estándar.

En la Tabla 3, se muestra la evaluación que hicieron los alumnos/as de la unidad de aprendizaje después de haberla cursado. Aquí se observa que en promedio, los alumnos/as “nunca” consideraron obsoleto ($X=1.58$; $DE=0.77$), aunque “*algunas veces*” aburrido ($X=1.80$; $DE=0.68$) el programa de la unidad de aprendizaje, “*algunas veces*” memorístico ($X=2.21$; $DE=0.90$) y repetitivo ($X=2.62$; $DE=0.95$), y “*la mayoría de las veces*” interesante ($X=3.27$; $DE=0.74$), relevante ($X=3.46$; $DE=0.69$), significativo ($X=3.42$; $DE=0.71$) y vigente ($X=3.10$; $DE=0.90$).

TABLA 3. EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A DESPUÉS DE HABER CURSADO LA UNIDAD DE APRENDIZAJE RELACIONES INDIVIDUO-GRUPO-ORGANIZACIÓN

Valoración	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	M (DE)
Obsoleto	59.2% (106)	23.5% (42)	16.2% (29)	0.6% (1)	1.58 (0.77)
Aburrido	34.1% (61)	52% (93)	12.3% (22)	1.1% (2)	1.80 (0.68)
Memorístico	25.1% (45)	34.6% (62)	33% (59)	6.7% (12)	2.21 (0.90)
Repetitivo	16.2% (29)	21.8% (39)	44.1% (79)	16.8% (30)	2.62 (0.95)
Interesante	2.2% (4)	10.6% (19)	44.7% (80)	42.5% (76)	3.27 (0.74)
Relevante	0.6% (1)	9.5% (17)	33% (59)	56.4% (101)	3.46 (0.69)
Significativo	2.2% (4)	6.7% (12)	37.4% (67)	53.1% (95)	3.42 (0.71)
Vigente	6.1% (11)	17.3% (31)	36.9% (66)	39.1% (70)	3.10 (0.90)

M: Media / DE: Desviación Estándar.

Ahora bien, al realizar un análisis de correlación de Pearson se encontraron relaciones estadísticamente significativas y directamente proporcionales entre los contenidos de Antecedentes y Conceptualización de la Psicología Organizacional con el uso de tecnologías de la información en el proceso de enseñanza ($r= 0.241$, $p=0.001$); de los Objetivos Generales como parte del programa de la unidad de aprendizaje con el uso de tecnologías de la información en el proceso de enseñanza ($r= 0.242$, $p= 0.001$) y del uso de estrategias de enseñanza adecuadas con la modalidad de la unidad de aprendizaje que los alumnos seleccionaron para evaluar el proceso de enseñanza implantado por los docentes ($r= 0.152$, $p= 0.044$).

2. Desarrollo Organizacional y Relaciones Inter-Grupales

El 97.8%(175) de los alumnos/as identificaron apropiadamente esta unidad de aprendizaje con la modalidad de “*Seminario*”. Cuyos contenidos, como puede verse en la Tabla 4, fueron revisados casi en su totalidad en más del 95% de los casos, excepto los contenidos de Balance de Vida (81.6%; 146), Formación de Directivos (86.6%; 155) e Impacto Psicosocial de las Empresas (87.2%; 156).

TABLA 4. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y RELACIONES INTERGRUPALES REVISADOS EN CLASE.

Contenidos	Porcentaje revisado en clase
Administración de recursos humanos	99.4%(178)
Detección de necesidades	95% (170)
Evaluación de desempeño	96.6% (173)
Calidad, productividad y competitividad	99.4% (178)

TABLA 4. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y RELACIONES INTERGRUPALES REVISADOS EN CLASE.

Contenidos	Porcentaje revisado en clase
Cultura, comportamiento y clima organizacional	98.3% (176)
Clima laboral	98.3% (176)
Satisfacción laboral	97.2% (174)
Balance de vida	81.6% (146)
Proceso de cambio y de adaptación	93.3% (167)
Formación de directivos	86.6% (155)
Impacto psicosocial de las empresas	87.2% (156)
Formación y desarrollo de equipos de trabajo	96.1% (172)
Liderazgo y toma de decisiones	95% (170)

De acuerdo con lo reportado por los estudiantes el programa de esta unidad de aprendizaje que les fue presentado por su profesor/a “Si” contenía: Introducción 98.3% (176), Objetivo General (96.6% (173), Objetivos Específicos (92.7% (166), Contenidos 99.4% (178), Bibliografía Básica 96.6% (173), Estrategias Didácticas 84.4% (151) y Formas de Evaluación 92.7% (166).

En la Tabla 5 se muestra la frecuencia con la cual, desde la percepción de los alumnos/as, se cumplió con los diversos indicadores del programa de la unidad de aprendizaje Desarrollo Organizacional y Relaciones Intergrupales. Aquí se observa que los alumnos/as en promedio perciben que “Siempre” los objetivos fueron claros 59.2% (106) y se cumplieron 63.1% (113), se revisaron los contenidos 72.6% (130), se consultó la bibliografía básica programada 79.3% (142), “*algunas veces*” el profesor modificó los contenidos 22.9% (41), y los omitían en un 27.4% (49), “*la mayoría de las veces*” consideraban que la bibliografía era apropiada (35.2% (63), el profesor empleaba estrategias de enseñanza 60.3% (108), las cuales calificaron como adecuadas 63.1% (113), del mismo modo, “*la mayoría de las veces*” consideran que la evaluación fue apropiada 26.3% (47), y que existía congruencia entre los componentes del programa 70.9% (127).

TABLA 5. FRECUENCIA CON LA CUAL LOS ALUMNOS PERCIBEN SE CUMPLEN LOS ASPECTOS DEL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y RELACIONES INTERGRUPALES.

Elementos del programa	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	M (DE)
Objetivos claros	0% (0)	6.7% (12)	35.5%(60)	59.2% (106)	3.55 (0.64)
Cumplimiento de objetivos	0% (0)	8.4% (15)	27.9%(50)	63.1% (113)	3.70 (0.52)
Revisión de contenidos	0% (0)	3.4% (6)	23.5%(42)	72.6% (130)	3.76 (0.51)
Bibliografía básica programada	0.6% (1)	2.2% (4)	17.3%(31)	79.3% (142)	1.74 (0.89)
Modificación de contenidos	52.5% (94)	22.9% (41)	21.2%(38)	2.8% (5)	1.69 (0.86)
Omisión de contenidos	53.1% (95)	27.4% (49)	14.5%(26)	3.9% (7)	3.25 (0.82)

CAPÍTULO X

TABLA 5. FRECUENCIA CON LA CUAL LOS ALUMNOS PERCIBEN SE CUMPLEN LOS ASPECTOS DEL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y RELACIONES INTERGRUPALES.

Elementos del programa	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	M (DE)
Bibliografía apropiada	2.8% (5)	15.6% (28)	35.2%(63)	45.8% (82)	3.49 (0.71)
Empleo de estrategias de enseñanza	1.1%(2)	9.5%(17)	27.4%(49)	60.3% (108)	3.52 (0.70)
Estrategias de enseñanza adecuadas	1.1.%(2)	8.9%(16)	26.3%(47)	63.1%(113)	3.68 (0.55)
Evaluación apropiada	1.1.%(2)	1.1%(2)	26.3%(47)	70.9%(127)	3.64 (0.64)
Congruencia entre componentes	1.7%(3)	3.9%(7)	22.9%(41)	70.9%(127)	3.53 (0.62)

M: Media / DE: Desviación Estándar.

Ahora bien, en la Tabla 6, se muestra la evaluación que hicieron los alumnos/as de la unidad de aprendizaje después de haberla cursado. Aquí se observa que en promedio, los alumnos/as “nunca” consideraron obsoleto 68.2% (122) o aburrido 53.1% (95) el programa, “Si” “algunas veces” memorístico 37.4% (67) y repetitivo 25.7% (46), “la mayoría de las veces” interesante 31.8% (57), relevante 62% (111), significativo 63.1% (113) y vigente 47.5% (85).

TABLA 6. EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A DESPUÉS DE HABER CURSADO LA UNIDAD DE APRENDIZAJE DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y RELACIONES INTERGRUPALES.

Valoración	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	M (DE)
Obsoleto	68.2%(122)	17.3%(31)	11.17%(21)	1.1%(2)	1.45 (0.74)
Aburrido	53.1%(95)	26.8%(48)	16.8%(30)	2.2%(4)	1.68 (0.83)
Memorístico	26.3%(47)	37.4%(67)	31.3%(56)	3.9%(7)	2.13 (0.85)
Repetitivo	12.8%(23)	25.7%(46)	43%(77)	17.3%(31)	2.66 (0.91)
Interesante	0.6%(1)	6.1%(11)	31.8%(57)	60.3%(108)	3.54 (0.64)
Relevante	1.1%(2)	2.8%(5)	33%(59)	62%(111)	3.58 (0.60)
Significativo	0.6%(1)	6.1%(11)	29.1%(52)	63.1%(113)	3.56 (0.63)
Vigente	2.8%(5)	21.2%(38)	27.9%(50)	47.5%(85)	3.21 (0.87)

M: Media / DE: Desviación Estándar.

3. Investigación en la Organización

El 96.1% (172) de los alumnos/as identificaron a esta unidad de aprendizaje con la modalidad de “Seminario de Investigación” misma que reportaron haber revisado en un porcentaje no mayor del 70% lo cual se puede observar en la Tabla 7.

TABLA 7. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE INVESTIGACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN REVISADOS EN CLASE.

Contenidos	Porcentaje revisado en clase
Dimensiones psicológicas	69.8%(125)
Niveles organizacionales	66.5%(119)

De acuerdo con lo manifestado por los estudiantes el programa de esta unidad de aprendizaje “Si” cuenta con: Introducción 92.7%(166), Objetivo General 94.4%(169), Objetivos Específicos 87.7%(157), Contenidos 91.1%(163), Bibliografía Básica 78.2%(140), Estrategias Didácticas 83.2%(149) y Formas de Evaluación 95.5% (171).

A pesar de que en el programa de Investigación en la Organización los alumnos consideraron que “*siempre*” los objetivos fueron claros 49.7%(89), se cumplieron 46.4%(83), se revisaron los contenidos correspondientes 41.9%(75), entre otros aspectos, esta percepción no fue compartida por más del 50% de los casos, situación que puede observarse en la Tabla 8.

TABLA 8. FRECUENCIA CON LA CUAL LOS ALUMNOS PERCIBEN SE CUMPLEN LOS ASPECTOS DEL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE INVESTIGACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN

Elementos del programa	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	M (DE)
Objetivos claros	4.5%(8)	14.5%(26)	30.7%(55)	49.7%(89)	3.26 (0.87)
Cumplimiento de objetivos	3.4%(6)	10.1%(18)	39.7%(71)	46.4%(83)	3.30 (0.78)
Revisión de contenidos	8.4%(15)	21.2%(38)	27.9%(50)	41.9%(75)	3.04 (0.98)
Bibliografía básica programada	15.6%(28)	26.8%(48)	22.3%(40)	34.6%(62)	2.76 (1.09)
Modificación de contenidos	34.1%(61)	21.2%(38)	25.7%(46)	17.9%(32)	2.28 (1.12)
Omisión de contenidos	45.8%(82)	23.5%(42)	16.8%(30)	12.8%(23)	1.97 (1.07)
Bibliografía apropiada	4.5%(8)	22.3%(40)	32.4%(58)	38.5%(69)	3.07 (0.89)
Empleo de estrategias de enseñanza	4.5%(8)	12.8%(23)	29.1%(52)	53.1%(95)	3.31 (0.86)
Estrategias de enseñanza adecuadas	5%(9)	12.8%(23)	26.8%(48)	53.6%(96)	3.31 (0.88)
Evaluación apropiada	2.2%(4)	6.7%(12)	31.8%(57)	58.1%(104)	3.47(0.72)
Congruencia entre componentes	3.9%(7)	10.6%(19)	27.4%(49)	57%(102)	3.39 (0.83)

M: Media / DE: Desviación Estándar.

En la Tabla 9 se muestra como Después de haber cursado la unidad de aprendizaje los alumnos “*nunca*” consideraron que el programa obsoleto 66.5%(119), aburrido 53.1%(95), repetitivo 50.3%(90). Además de que fue valorado como interesante 52%(93), relevante, significativo 57.5%(103) y vigente 63.1%(113)

TABLA 9. EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A DESPUÉS DE HABER CURSADO LA UNIDAD DE APRENDIZAJE INVESTIGACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN

Valoración	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	M (DE)
Obsoleto	66.5%(119)	24%(43)	6.7%(12)	1.7%(3)	1.43 (0.69)
Aburrido	53.1%(95)	30.7%(55)	12.3%(22)	3.4%(6)	1.66 (0.82)
Memorístico	49.2%(88)	20.7%(37)	21.8%(39)	7.3%(13)	1.87 (1.00)
Repetitivo	50.3%(90)	25.1%(45)	14.5%(26)	8.9%(16)	1.82 (0.99)
Interesante	2.8%(5)	12.8%(23)	31.3%(56)	52%(93)	3.34 (0.81)
Relevante	1.1%(2)	8.9%(16)	31.3%(56)	57.5%(103)	3.47 (0.70)
Significativo	1.1%(2)	9.5%(17)	30.7%(55)	57.5%(103)	3.46 (0.71)
Vigente	0%(0)	9.5%(17)	26.3%(47)	63.1%(113)	3.54 (0.66)

M: Media / DE: Desviación Estándar.

4. Reclutamiento, Selección y Desarrollo de Recursos Humanos

El 97.8%(175) de los alumnos/as identificaron correctamente a esta unidad de aprendizaje con la modalidad de “Práctica Supervisada” y que más del 90%, según se muestra en la Tabla 10, reportó haber revisado los contenidos casi en su totalidad. Sin embargo, pese a esta percepción, el contenido temático “Head hunting” (59.2%; 106) es el que menos se revisa en comparación con el resto de los contenidos.

TABLA 10. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE RECLUTAMIENTO, SELECCIÓN Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS REVISADOS EN CLASE

Contenidos	Porcentaje revisado en clase
Análisis y descripción de puestos	98.9%(177)
Entrevista	98.3%(176)
Fuentes de reclutamiento	97.2%(274)
Medios de reclutamiento	96.6%(173)
Pruebas	91.6%(164)
Políticas de personal	86.6%(155)
Evaluación de desempeño	85.5%(153)
Inducción y desarrollo de personal	82.7%(148)
Selección por objetivos	81%(145)
Head hunting	59.2%(106)

De acuerdo con lo reportado por los estudiantes el programa de la unidad de aprendizaje Práctica Supervisada “Si” cuenta con: Introducción (96.6%; 173), Objetivo General (97.2%; 174), Objetivos Específicos (95%; 170), Contenidos (97.2%; 174), Bibliografía Básica (95%; 170), Estrategias Didácticas (93.3%; 167) y Formas de Evaluación (94.4%; 169).

En este mismo programa, y al observar la Tabla 10, se puede apreciar que más del 60% de los alumnos reportaron que los objetivos “*siempre*” se cumplieron y fueron claros, se revisaron los contenidos, contaron con bibliografía básica apropiada y programada, no se modificaron los contenidos, ni hubo omisión de los mismos, utilizó estrategias de enseñanza adecuadas, además de una evaluación congruente y apropiada.

TABLA 11. FRECUENCIA CON LA CUAL LOS ALUMNOS PERCIBEN SE CUMPLEN LOS ASPECTOS DEL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE RECLUTAMIENTO, SELECCIÓN Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS

Elementos del programa	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	M (DE)
Objetivos claros	0.6%(1)	7.3%(13)	27.9%(50)	63.1%(113)	3.55 (0.65)
Cumplimiento de objetivos	0.6%(1)	8.9%(16)	25.7%(46)	63.7%(114)	3.54 (0.68)
Revisión de contenidos	0.6%(1)	7.3%(13)	26.8%(48)	64.2%(115)	3.56 (0.65)
Bibliografía básica programada	0.6%(1)	12.8%(23)	21.8%(39)	63.7%(114)	3.50 (0.74)
Modificación de contenidos	62%(111)	12.3%(22)	19.6%(35)	5.6%(10)	1.69 (0.97)
Omisión de contenidos	59.8%(107)	21.2%(38)	15.1%(27)	3.4%(6)	1.62 (0.86)
Bibliografía apropiada	2.8%(5)	9.5%(17)	30.2%(54)	57%(102)	3.42 (0.77)
Empleo de estrategias de enseñanza	0.6%(1)	5.6%(10)	22.3%(40)	70.9%(127)	3.65 (0.61)
Estrategias de enseñanza adecuadas	1.7%(3)	2.8%(5)	25.7%(46)	69.3%(124)	3.63 (0.62)
Evaluación apropiada	1.7%(3)	5%(9)	22.9%(41)	69.8%(125)	3.62 (0.66)
Congruencia entre componentes	1.1%(2)	2.8%(5)	22.9%(41)	72.65(71)	3.68 (0.58)

M: Media / DE: Desviación Estándar.

En la la Tabla 12 se muestra como después de haber cursado la unidad de aprendizaje más del 70% (125) de los alumnos opinaron que el programa fue interesante, relevante, significativo y vigente.

TABLA 12. EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A DESPUÉS DE HABER CURSADO LA UNIDAD DE APRENDIZAJE RECLUTAMIENTO, SELECCIÓN Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS

Valoración	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	M (DE)
Obsoleto	73.7%(132)	15.6%(28)	8.4%(15)	1.1%(2)	1.36 (0.68)
Aburrido	75.4%(135)	16.2%(29)	6.7%(12)	0.6%(1)	1.32 (0.62)
Memorístico	42.5%(76)	27.9%(50)	22.3%(40)	5.6%(10)	1.91 (0.94)
Repetitivo	52.5%(94)	27.4%(49)	15.6%(28)	2.8%(5)	1.68 (0.84)
Interesante	0.6%(1)	6.1%(11)	19%(34)	73.2%(131)	3.67 (0.61)
Relevante	0.6%(1)	3.9%(7)	12.3%(22)	82.1%(147)	3.78 (0.53)
Significativo	0.6%(1)	6.1%(11)	12.3%(229)	79.9%(143)	3.73 (0.59)

TABLA 12. EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A DESPUÉS DE HABER CURSADO LA UNIDAD DE APRENDIZAJE RECLUTAMIENTO, SELECCIÓN Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS

Valoración	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	M (DE)
Vigente	2.2%(4)	7.3%(13)	15.6%(28)	73.7%(132)	3.63 (0.72)

M: Media / DE: Desviación Estándar.

— III. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA IMPLANTADO POR LOS DOCENTES —

La modalidad que eligieron los alumnos en su mayoría (32.4%; 58), para evaluar el proceso de enseñanza empleado por sus profesores fue Práctica Supervisada seguida de Taller y Seminario con un 20.7% (37) respectivamente. Mientras que pocos prefirieron evaluar a los profesores de Curso 7.3% (13) y Seminario de Investigación 7.8%(14).

De acuerdo con esta modalidad, en la Tabla 13 se observa que más del 70% (125) de los estudiantes evaluaron favorablemente las acciones que el profesor adoptó durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, se identificó que la evaluación inicial no es una práctica consistente entre los profesores. Esto debido tal vez a que los contenidos de las diferentes unidades de aprendizaje no son seridadas.

TABLA 13. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA IMPLANTADO POR LOS PROFESORES EN LAS DIVERSAS MODALIDADES

Acciones del profesor	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Presentó el programa	4.5%(8)	3.4%(6)	9.5%(17)	80.4%(144)
Estableció criterios claros de evaluación	1.1%(2)	7.3%(13)	10.6%(19)	78.8%(141)
Delimitó los objetivos	2.8%(5)	3.4%(6)	15.1%(27)	76.5%(137)
Resolvió dudas	1.7%(3)	8.4%(15)	14%(25)	73.7%(132)
Demostró el dominio de los contenidos	1.1%(2)	8.9%(16)	14.5%(26)	73.2%(131)
Diseño actividades para el aprendizaje colaborativo	2.2%(4)	8.4%(15)	14%(25)	73.2%(131)
Ubico los contenidos dentro de los contextos	2.2%(4)	5%(9)	19%(34)	71.5%(128)
Integró procesos de evaluación	5.6%(10)	7.3%(13)	15.1%(27)	69.8%(125)
Integró actividades con otras áreas y disciplinas	3.9%(7)	7.8%(14)	16.2%(29)	69.8%(125)
Diseño actividades para el aprendizaje autónomo	5.6%(10)	10.1%(18)	15.6%(28)	65.9%(118)
Estableció reglas	7.3%(13)	9.5%(17)	19.6%(35)	61.5%(110)
Incorpora el uso de TICS	5.6%(10)	10.6%(19)	20.1%(36)	60.9%(109)
Realizó evaluación inicial	38%(68)	17.3%(31)	11.2%(20)	30.7%(55)

Con relación a las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores/as en la modalidad de Práctica Supervisada se destacan en la Tabla 14 la discusión grupal 84.9%(152), exposición por equipo 83.8%(150), introducción al tema de clase 82.7%(148), entre otras. Cabe destacar que siendo esta actividad eminentemente práctica enfocada a la evaluación e intervención de las organizaciones y sus trabajadores, la realización de un programa de intervención 3.5%(42) fue la estrategia de enseñanza menos utilizada por los profesores.

TABLA 14. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS POR EL PROFESOR

Estrategia de enseñanza	Porcentaje y frecuencia
Discusión grupal	84.9%(152)
Exposición por equipo	83.8%(150)
Introducción (al tema de clase)	82.7%(148)
Planteamiento y solución de problemas	72.6%(130)
Lectura comentada	72.1%(129)
Debate en clase	69.3%(124)
Análisis de caso	60.3%(108)
Presentación de video	53.6%(96)
Juego de roles	48%(86)
Exposición individual	41.3%(74)
Análisis de casos	38%(68)
Práctica de campo	35.8%(64)
Realización de proyecto de investigación	31.5%(56)
Investigación documental	29.1%(52)
Modelamiento	20.7%(37)
Supervisión de casos	20.1%(36)
Exposición magistral	16.8%(30)
Coloquio	15.1%(27)
Otro	6.1%(11)
Realización de un programa de intervención	3.5%(42)

En lo que respecta a las estrategias de evaluación empleadas por el profesor/a en la clase en la Tabla 15 se puede apreciar que las más utilizadas fueron la participación en clase 87.2%(156), asistencia 74.3%(133), exposición audiovisual 55.3%(99), control de lectura 54.7%(98) y la entrega de un proyecto 54.7%(98). Es importante destacar el uso “*casi nulo*” de las TICs (ejemplo, Wiki como estrategias de evaluación del conocimiento de los alumnos 2.8% (5).

TABLA 15. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS POR EL PROFESOR/A

Estrategias	Porcentaje y frecuencia
Participación	87.2%(156)
Asistencia	74.3%(133)
Exposición audiovisual	55.3%(99)
Control de lectura	54.7%(98)
Entrega de proyecto	54.7%(98)
Audios y videos	44.1%(79)
Examen parcial	40.2%(72)
Ensayo	33.5%(60)
Demostración	33.5%(60)
Habilidad metodológica	20.1%(36)
Rubrica	19.6%(35)
Examen final	19.1%(34)
Portafolio	14%(25)
Integración de expediente	10.1%(18)
Bitacora	6.7%(12)
Otra	6.7%(12)
Wiki	2.8%(5)

— IV. EVALUACIÓN DE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE DE LA ETAPA COMPLEMENTARIA —

En este apartado se describen los resultados de la evaluación que hicieron los alumno/as respecto de una de las unidades de aprendizaje de la etapa complementaria que se cursaron en el semestre 2016-1. Es decir, de las actividades optativas de libre elección.

1. Retos y Áreas de Oportunidad para el Psicólogo en las Organizaciones

Esta optativa fue cursada por 52 alumnos durante el ciclo escolar 2016-1, tenían una edad media de 21 años, la mayoría eran mujeres (80.8% ,42), soltero/as (90.4%, 47) y no trabajaban al momento de la evaluación (73.1%, 38); 48.1% (25) estaban cursando el tercer semestre, 26.9% (14) quinto semestre, 7.7% (4) séptimo y el 15.4% (8) un semestre más como extensión de conocimientos y opción de titulación. Más de la mitad de la muestra provenía del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM (53.8%, 28), otros de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM (30.8%,16) y un porcentaje menor de escuelas incorporadas (15.4%, 8).

Respecto de los contenidos, en la Tabla 6 se puede ver que los alumnos respondieron que estos fueron revisados casi en tu totalidad, esto es entre el 80.8% (42) y el 96.2% (50).

TABLA 16. CONTENIDOS DE LA OPTATIVA RETOS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD PARA EL PSICÓLOGO EN LAS ORGANIZACIONES

Contenidos	Porcentaje revisado en clase
El pasado y el presente	96.2%(50)
Las líneas de tendencia en las organizaciones y la Psicología	94.2%(49)
Estado actual de la participación del psicólogo en las organizaciones.	94.2%(49)
Las labores responsables del cambio y su importancia disciplinaria	84.6%(44)
Implicaciones en los aspectos de naturaleza psicológica individual y grupal	84.6%(44)
Postura y planteamiento de alternativas.	80.8%(42)

De acuerdo con la percepción que los estudiantes tenían acerca de los elementos del programa que les entregaron sus profesores/as al inicio del semestre, más del 90% (161) reportaron que éste “Si” cuenta con los elementos necesarios de la unidad de aprendizaje Relaciones Individuo-Grupo-Organización lo que puede apreciarse en la Tabla 17.

TABLA 17. ELEMENTOS CON LOS QUE CUENTA EL PROGRAMA DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNO/A

Elementos del programa	Porcentaje y frecuencia
Introducción	98.1%(51)
Objetivo(s) General(es)	100%(52)
Objetivos Específicos	96.2%(50)
Contenidos	98.1%(51)
Bibliografía Básica	98.1%(51)
Estrategias Didácticas	92.3%(48)
Formas de Evaluación	94.2%(49)

El 98.1%(51) de los alumnos identificaron correctamente la optativa de elección en la modalidad de Taller la cual consideraron cumplió con: objetivos claros (75%,39), cumplimiento de estos (67.3%,35), revisión de contenidos (71.2%,37), entre otros lo cual se describe de forma desglosada en la Tabla 18.

TABLA 18. FRECUENCIA CON LA CUAL LOS ALUMNOS PERCIBEN SE CUMPLEN LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE RELACIONES INDIVIDUO-GRUPO-ORGANIZACIÓN

Elementos del programa	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
Objetivos claros	0%(0)	3.8%(2)	21.2%(11)	75%(39)
Cumplimiento de objetivos	0%(0)	5.8%(3)	26.9%(14)	67.3%(35)
Revisión de contenidos	0%(0)	3.8%(2)	25%(13)	71.2%(37)
Bibliografía básica programada	1.9%(1)	5.8%(3)	26.9%(14)	65.4%(34)

TABLA 18. FRECUENCIA CON LA CUAL LOS ALUMNOS PERCIBEN SE CUMPLEN LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE RELACIONES INDIVIDUO-GRUPO-ORGANIZACIÓN

Elementos del programa	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
Modificación de contenidos	42.3%(22)	30.8%(16)	23.1%(12)	3.8%(2)
Omisión de contenidos	65.4%(34)	23.1%(12)	11.5%(6)	0%(0)
Bibliografía apropiada	5.8%(3)	15.4%(8)	26.9%(14)	51.9%(27)
Empleo de estrategias de enseñanza	1.9%(1)	0%(0)	25%(13)	71.3%(38)
Estrategias de enseñanza adecuadas	0%(0)	1.9%(1)	15.4%(8)	82.7%(43)
Evaluación apropiada	0%(0)	0%(0)	19.2%(10)	80.8%(42)
Congruencia entre componentes	1.9%(1)	3.8%(8)	17.3%(9)	76.9%(40)

En la Tabla 19, se muestra la evaluación que hicieron los alumnos/as de la unidad de aprendizaje después de haberla cursado. Observándose que al programa lo consideraron interesante (73.1%, 38), significativo (73.1%, 38), relevante (67.3%, 35) y vigente (63.5%, 33). Además de que no lo consideran obsoleto (75%, 39) o aburrido (71.2%, 37) (Tabla 19).

TABLA 19. EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A DESPUÉS DE HABER CURSADO LA UNIDAD DE APRENDIZAJE RELACIONES INDIVIDUO-GRUPO-ORGANIZACIÓN

Valoración	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
Obsoleto	75%(39)	17.3%(9)	5.8%(3)	0%(0)
Aburrido	71.2%(37)	15.4%(8)	13.5%(7)	0%(0)
Memorístico	44.2%(23)	23.1%(12)	28.8%(15)	3.8%(2)
Repetitivo	32.7%(17)	34.6%(18)	26.9%(14)	5.8%(13)
Interesante	0%(0)	7.7%(4)	19.2%(10)	73.1%(38)
Relevante	0%(0)	3.8%(2)	28.8%(15)	67.3%(35)
Significativo	0%(0)	3.8%(2)	23.1%(12)	73.1%(38)
Vigente	0%(0)	5.8%(3)	30.8%(16)	63.5%(33)

1.1 Evaluación del Proceso de Enseñanza Implantado por los Docentes

La unidad de aprendizaje denominada Relaciones Individuo-Grupo-Organización fue la elegida por la mayoría de los alumnos para evaluar a sus docentes. La cual identificaron correctamente en la modalidad de taller (96.2%, 50). De acuerdo con esto, en la Tabla 20 se puede observar que más del 70% (125) de los estudiantes consideraron que el profesor/a siempre presentó el programa (96.2%, 50), demostró dominio en los contenidos (92.3%, 48), estableció criterios claros de evaluación (92.3%, 48), y ubicó los contenidos dentro de los contextos (90.4%, 47), entre otras acciones.

TABLA 20. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA IMPLANTADO POR LOS PROFESORES EN LA MODALIDAD DE TALLER, RELACIONES INDIVIDUO-GRUPO-ORGANIZACIÓN

Acciones del profesor/a	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Presentó el programa	0%(0)	1.9%(1)	1.9%(1)	96.2%(50)
Demostró el dominio de los contenidos	0%(0)	0%	7.7%(4)	92.3%(48)
Estableció criterios claros de evaluación	0%(0)	0%(0)	7.7%(4)	92.3%(48)
Ubico los contenidos dentro de los contextos	0%(0)	0%	9.6%(5)	90.4%(47)
Resolvió dudas	0%(0)	0%(0)	11.5%(6)	88.5%(46)
Incorpora el uso de TICS	0%(0)	3.8%(2)	13.5%(7)	82.7%(43)
Integró procesos de evaluación	7.7%(4)	0%(0)	11.5%(6)	80.8%(42)
Delimito los objetivos	1.9%(1)	1.9%(1)	15.4%(8)	80.8%(42)
Integró actividades con otras áreas y disciplinas	0%(0)	3.8%(2)	17.3%(9)	78.8%(41)
Diseño actividades para el aprendizaje colaborativo	0%(0)	5.8%(3)	17.3%(9)	76.9%(40)
Estableció reglas	1.9%(1)	7.7%(4)	15.4%(8)	75%(39)
Diseño actividades para el aprendizaje autónomo	0%(0)	11.5%(6)	19.2%(10)	69.2%(36)
Realizó evaluación inicial	53.8%(28)	19.2%(10)	9.6%(5)	17.3%(9)

En cuanto a las estrategias de enseñanza la Tabla 21 describe que los alumnos reportaron que las mas utilizadas por el profesor/a fueron la exposición por grupo (98.1%, 51), introducción (92.3%, 48), lectura comentada (90.4%, 47), discusión grupal (86.5%, 45), entre otras. Mientras que las menos utilizadas fueron la supervisión de casos (5.8%, 3), Realización de un programa de intervención (1.9%, 1), el modelamiento y el coloquio (0%, 0).

TABLA 21. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS POR EL PROFESOR

Estrategia de enseñanza	Porcentaje y frecuencia
Exposición por equipo	98.1%(51)
Introducción	92.3%(48)
Lectura comentada	90.4%(47)
Discusión grupal	86.5%(45)
Planteamiento y solución de problemas	76.9%(40)
Debate en clase	55.8%(29)
Análisis de caso	53.8%(28)
Presentación de video	46.2%(24)

TABLA 21. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS POR EL PROFESOR

Estrategia de enseñanza	Porcentaje y frecuencia
Realización de proyecto de investigación	30.8%(16)
Análisis de casos	26.9%(14)
Investigación documental	25%(13)
Exposición individual	25%(13)
Juego de roles	25%(13)
Exposición magistral	17.3%(9)
Práctica de campo	17.3%(9)
Otro	11.5%(6)
Supervisión de casos	5.8%(3)
Realización de un programa de intervención	1.9%(1)
Modelamiento	0%(0)
Coloquio	0%(0)

En lo que respecta a las estrategias de evaluación del aprendizaje la Tabla 22 enlista que las más utilizadas por el profesor/a en la clase fueron el control de lectura (86.5%(45), participación (86.5%, 45), asistencia (84.6%, 44), y el ensayo (59.6%, 31). Y dentro de las menos utilizadas están el uso de las TICs como el portafolio electrónico (1.9%, 1) y la Wiki (0%, 0).

TABLA 22. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS POR EL PROFESOR/A

Estrategias	Porcentaje y frecuencia
Control de lectura	86.5%(45)
Participación	86.5%(45)
Asistencia	84.6%(44)
Ensayo	59.6%(31)
Exposición audiovisual	57.7%(30)
Entrega de proyecto	51.9%(27)
Examen parcial	46.2%(24)
Examen final	44.2%(23)
Rubrica	40.4%(21)
Audios y videos	26.9%(14)
Demostración	19.2%(10)
Habilidad metodológica	9.6%(5)
Otra	9.6%(5)
Integración de expediente	3.8%(2)

TABLA 22. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS POR EL PROFESOR/A

Estrategias	Porcentaje y frecuencia
Portafolio	1.9%(1)
Wiki	0%(0)
Bitácora	0%(0)

2. Introducción a la Ergonomía

En esta unidad de aprendizaje participaron 27 alumnos **los cuales** cursaron esta optativa durante el ciclo escolar 2016-1, con una edad media de 20 años, 70.4% (19) eran mujeres, 92.6% (25) solteros; 66.7%(18) de tercer semestre, 14.8% (4) de quinto y 18.5% (5) de séptimo. La mayoría provenía de ENP (55.6%, 15) y CCH (29.6%, 8). El 63%(17) de los estudiantes no trabajaban en el momento de la evaluación.

Respecto de los contenidos de esta optativa en la Tabla 23 se observan los contenidos y en que porcentaja los alumnos percibieron estos se habían revisado. Por lo que se observa que el 52% (14) al 96.3% (26) de los alumnos reportaron “Si” haber revisado casi en su totalidad los contenidos del programa. Sin embargo, consideraron que el Método Kimmel (48.1%, 13), el Método Saviem (52%, 14), el Método Eat (55.6%, 15), y el Método Bois (55.6%, 15) son los contenidos menos revisados del programa.

TABLA 23. CONTENIDOS DE LA OPTATIVA INTRODUCCIÓN A LA ERGONOMÍA

Contenidos	Porcentaje revisado en clase
Antecedentes en los estudios hombre máquina	96.3%(26)
Definiciones y conceptos de ergonomía	96.3%(26)
Ergonomía del diseño o preventiva	88.9%(24)
Ergonomía correctiva	92.6%(25)
Ergonomía de los sistemas	88.9%(24)
Ergonomía del puesto de trabajo	96.3%(26)
Ergonomía de máquinas y herramientas	88.9%(24)
Características de la investigación e intervención de la ergonomía	74.1%(20)
Método Kimmel	48.1%(13)
Método Lest	92.6%(25)
Método Renault	66.7%(18)
Método Eat	55.6%(15)
Método Saviem	52%(14)
Método Bois	55.6%(15)
Método Ewa	96.3%(26)
Método Ergos	77.8%(21)

TABLA 23. CONTENIDOS DE LA OPTATIVA INTRODUCCIÓN A LA ERGONOMÍA

Contenidos	Porcentaje revisado en clase
Posturas	96.3%(26)
Esfuerzo muscular	96.3%(26)
Movimiento corporal	92.6%(25)
Antropometría	74.1%(20)
Ambiente térmico	92.6%(25)
Ergoacústica	81.5%(22)
Efectos psíquicos o mentales	85.2%(23)
Mecanismos sensoriales	77.8%(21)
Procesamiento de información visual, táctil y carga mental	92.6%(25)
Estrés	81.5%(22)
Errores y accidentes	81.5%(22)
Calidad en el producto o en el servicio	63%(17)

De acuerdo con la percepción que los estudiantes tenían acerca de los elementos del programa en la Tabla 24 se observa que más del 90% (161) reportaron que éste “Si” contaba con los elementos necesarios de la unidad de aprendizaje Introducción a la Ergonomía.

TABLA 24. ELEMENTOS CON LOS QUE CUENTA EL PROGRAMA DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNO/A

Elementos del programa	Porcentaje y frecuencia
Introducción	96.3%(26)
Objetivo(s) General(es)	96.3%(26)
Objetivos Específicos	96.3%(26)
Contenidos	96.3%(26)
Bibliografía Básica	92.6%(25)
Estrategias Didácticas	92.6%(25)
Formas de Evaluación	96.3%(26)

El 92.6%(25) de los alumnos identificó correctamente la optativa en la modalidad de Taller la cual perciben “Si” cumple con todos los elementos requeridos del programa. Los cuales en la Tabla 25 se describe la frecuencia con lo cual se presentaron, por ejemplo “*casi siempre*” hubo congruencia entre contenidos del programa (74.1%, 20), se revisó la bibliografía básica programada (70.4%, 19), se emplearon estrategias de enseñanza adecuadas (70.4%, 19), se entre otros.

TABLA 25. FRECUENCIA CON LA CUAL LOS ALUMNOS PERCIBEN SE CUMPLEN LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE INTRODUCCIÓN A LA ERGONOMIA

Elementos del programa	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
Objetivos claros	0%(0)	0%(0)	33.3%(9)	66.7%(18)
Cumplimiento de objetivos	0%(0)	3.7%(1)	40.7%(11)	55.6%(15)
Revisión de contenidos	0%(0)	3.7%(1)	29.6%(8)	66.7%(18)
Bibliografía básica programada	0%(0)	7.4%(2)	22.2%(6)	70.4%(19)
Modificación de contenidos	59.3%(16)	14.8%(4)	11.1%(3)	14.8%(4)
Omisión de contenidos	59.3%(16)	22.2%(6)	7.4%(2)	11.1%(3)
Bibliografía apropiada	0%(0)	7.4%(2)	29.6%(8)	63%(17)
Empleo de estrategias de enseñanza	0%(0)	3.7%(1)	25%(7)	70.4%(19)
Estrategias de enseñanza adecuadas	0%(0)	7.4%(2)	29.6%(8)	63%(17)
Evaluación apropiada	0%(0)	0%	33.3%(9)	63%(17)
Congruencia entre componentes	0%(0)	3.7%(1)	22.2%(6)	74.1%(20)

En la Tabla 26, se muestra la evaluación que hicieron los alumnos/as de la unidad de aprendizaje después de haberla cursado. Observándose que al programa lo consideraron en la “*mayoría de las veces*” interesante (51.9%, 14), significativo (73.1%, 38), relevante (67.3%, 35) y vigente (63.5%, 33). Además de que no considerarlo obsoleto (77.8%, 21).

TABLA 26. EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A DESPUÉS DE HABER CURSADO LA UNIDAD DE APRENDIZAJE INTRODUCCIÓN A LA ERGONOMÍA

Valoración	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
Obsoleto	77.8%(21)	14.8%(4)	7.4%(2)	0%(0)
Aburrido	48.1%(13)	37%(10)	14.8%(4)	0%(0)
Memorístico	33.3%(9)	33.3%(9)	18.5%(5)	14.8%(4)
Repetitivo	25.9%(7)	37%(10)	25.9%(7)	11.1%(3)
Interesante	0%(0)	3.7%(1)	51.9%(14)	44.4%(12)
Relevante	0%(0)	0%(0)	51.9%(14)	48.1%(13)
Significativo	0%(0)	0%(0)	48.1%(13)	51.9%(14)
Vigente	0%(0)	22.2%(6)	33.3%(9)	44.4%(12)

2.1 Evaluación del Proceso de Enseñanza Implantado por los Docentes

La unidad de aprendizaje que eligieron los alumnos para evaluar a sus docentes fue identificada correctamente con la modalidad de taller (92.6%, 25). En la Tabla 27 se observa que los estudiantes consideraron que el profesor/a siempre había presentado el programa (92.6%, 25), demostró dominio en los contenidos (81.5%, 22), estableció criterios claros para la evaluación (92.6%, 25), y resolvió dudas (92.6%, 25), entre otras acciones.

CAPÍTULO X

TABLA 27. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA IMPLANTADO POR LOS PROFESORES EN LA MODALIDAD DE TALLER, INTRODUCCIÓN A LA ERGONOMÍA

Acciones del profesor/a	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Presentó el programa	0%(0)	0%(0)	7.4%(2)	92.6%(25)
Delimito los objetivos	0%(0)	0%(0)	14.8%(4)	85.2%(23)
Demostró el dominio de los contenidos	0%(0)	0%(0)	18.5%(5)	81.5%(22)
Ubico los contenidos dentro de los contextos	0%(0)	3.7%(1)	14.8%(4)	81.5%(22)
Incorpora el uso de TICS	0%(0)	11.1%(3)	18.5%(5)	70.4%(19)
Realizó evaluación inicial	66.7%(18)	14.8%(4)	0%(0)	14.8%(4)
Diseño actividades para el aprendizaje autónomo	3.7%(1)	14.8%(4)	29.6%(8)	48.1%(13)
Diseño actividades para el aprendizaje colaborativo	3.7%(1)	0%(0)	18.5%(5)	77.8%(21)
Estableció reglas	0%(0)	11.1%(3)	18.5%(5)	70.4%(19)
Estableció criterios claros de evaluación	0%(0)	0%(0)	7.4%(2)	92.6%(25)
Integró procesos de evaluación	3.7%(1)	3.7%(1)	29.6%(8)	63%(17)
Resolvió dudas	0%(0)	7.4%(2)	0%(0)	92.6%(25)
Integró actividades con otras áreas y disciplinas	0%(0)	22.2%(6)	14.8%(4)	63%(17)

En cuanto a las estrategias de enseñanza en la Tabla 28 se observa que los alumnos reportaron como las más utilizadas por el profesor/a la exposición por equipo (100%, 27), la práctica de campo (96.3%, 26), la lectura comentada (74.1%, 20), entre otras.

TABLA 28. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS POR EL PROFESOR

Estrategia de enseñanza	Porcentaje y frecuencia
Exposición por equipo	100%(27)
Práctica de campo	96.3%(26)
Introducción	77.8%(21)
Lectura comentada	74.1%(20)
Análisis de casos	66.7%(18)
Planteamiento y solución de problemas	59.3%(16)
Análisis de caso	59.3%(16)
Presentación de video	59.3%(16)
Discusión grupal	55.6%(15)

TABLA 28. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS POR EL PROFESOR

Estrategia de enseñanza	Porcentaje y frecuencia
Realización de proyecto de investigación	29.6%(8)
Realización de un programa de intervención	29.6%(8)
Supervisión de casos	29.6%(8)
Debate en clase	33.3%(9)
Juego de roles	14.8%(4)
Investigación documental	11.1%(3)
Modelamiento	11.1%(3)
Exposición individual	7.4%(2)
Coloquio	7.4%(2)
Otro	7.4%(2)
Exposición magistral	3.7%(1)

En lo que respecta a las estrategias de evaluación del aprendizaje las que más utiliza el profesor/a en la clase y que se muestran en la Tabla 29 fueron el control de lectura (100%, 27), participación (85.2%, 23), asistencia y entrega de proyecto (70.4%,19), entre otros.

TABLA 29. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS POR EL PROFESOR/A

Estrategias	Porcentaje y frecuencia
Participación	85.2%(23)
Examen parcial	0%(0)
Examen final	0%(0)
Ensayo	3.7%(1)
Control de lectura	100%(27)
Integración de expediente	7.4%(2)
Asistencia	70.4%(19)
Habilidad metodológica	22.2%(6)
Entrega de proyecto	70.4%(19)
Demostración	33.3%(9)
Rubrica	28.5%(5)
Wiki	0%(0)
Portafolio	14.8%(4)
Bitácora	3.7%(1)
Exposición audiovisual	55.6%(15)
Audios y videos	48.1%(13)
Otra	3.7%(1)

3. Cultura y Procesos de Cambio

Para evaluar esta unidad de aprendizaje participaron 25 alumnos que ya habían cursado esta optativa durante el ciclo escolar 2016-1, los cuales tenían una edad media de 20 años, el 68%(17) eran mujeres, 96%(24) solteros; 56%(14) de quinto semestre y 44%(11) de séptimo. La mayoría de los alumnos provenían ENP (48%, 12), CCH (40%, 10) y 12% (3) de escuelas incorporadas. El 76%(19) de los estudiantes no trabajaba en el momento de la evaluación. En la Tabla 30 se observa en qué medida los alumnos percibieron se habían revisado los contenidos del programa de esta optativa. Observándose que casi en su totalidad del 76%(19) al 100% los contenidos fueron revisados.

TABLA 30. CONTENIDOS DE LA OPTATIVA CULTURA Y PROCESOS DE CAMBIO

Contenidos	Porcentaje revisado en clase
Implicaciones de la cultura en el ámbito organizacional	100%(25)
Teorías del cambio	100%(25)
Factores responsables del cambio y su importancia disciplinaria	100%(5)
Proyecto de intervención	100%(25)
Análisis de escenarios prácticas y artificios culturales	96%(24)
Concepciones antropológicas y sociológicas de la cultura	96%(24)
Intersecciones conceptuales y disciplinarias del cambio dentro de la organización	92%(23)
Casos de estudio	92%(23)
Propuesta de intervención con sustento formal	88%(22)
Las propuestas y el discurso gerencial	76%(19)

De acuerdo con la percepción que los estudiantes tenían acerca de los elementos del programa, casi el 100% (179) reportó que éste SI cuenta con los elementos necesarios de la unidad de aprendizaje Cultura y Procesos de Cambio (ver Tabla 31).

TABLA 31. ELEMENTOS CON LOS QUE CUENTA EL PROGRAMA DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNO/A

Elementos del programa	Porcentaje y frecuencia
Introducción	96%(24)
Objetivo(s) General(es)	100%(25)
Objetivos Específicos	88%(22)
Contenidos	96%(24)
Bibliografía Básica	100%(25)
Estrategias Didácticas	92%(23)
Formas de Evaluación	96%(24)

El 96%(24) identifico de manera correcta la optativa como modalidad de Taller. En el programa de la optativa de Cultura y Procesos de cambio los alumnos consideran que este “Si” cumplió la “*mayoría de las veces*” o “*siempre*” con los aspectos del programa, entre ellos cumplimiento de objetivos (56%,14), revisión de contenidos (68%,17), posee bibliografía básica preprogramada (76%,19) entre otros elementos, elementos del programa que pueden observarse en la Tabla 32.

TABLA 32. FRECUENCIA CON LA CUAL LOS ALUMNOS PERCIBEN SE CUMPLEN LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE CULTURA Y PROCESOS DE CAMBIO

Elementos del programa	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
Objetivos claros	0%(0)	16%(4)	48%(12)	36%(9)
Cumplimiento de objetivos	0%(0)	20%(5)	56%(14)	24%(6)
Revisión de contenidos	0%(0)	4%(1)	28%(7)	68%(17)
Bibliografía básica programada	0%(0)	0%(0)	24%(6)	76%(19)
Modificación de contenidos	60%(15)	24%(6)	12%(3)	4%(1)
Omisión de contenidos	76%(19)	8%(2)	12%(3)	4%(1)
Bibliografía apropiada	4%(1)	12%(3)	36%(9)	48%(12)
Empleo de estrategias de enseñanza	4%(1)	8%(2)	40%(10)	48%(12)
Estrategias de enseñanza adecuadas	4%(1)	20%(5)	32%(8)	44%(11)
Evaluación apropiada	0%(0)	4%(1)	48%(12)	48%(12)
Congruencia entre componentes	0%(0)	0%(0)	36%(9)	64%(16)

Después de haber cursado la optativa Cultura y Procesos de Cambio los alumnos consideran que el programa nunca fue obsoleto (68%,17), aunque algunas veces aburrido (52%,13), valoraciones que son desglosadas en la Tabla 33.

TABLA 33. EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A DESPUÉS DE HABER CURSADO LA UNIDAD DE APRENDIZAJE CULTURA Y PROCESOS DE CAMBIO

Valoración	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
Obsoleto	68%(17)	20%(5)	4%(1)	0%(0)
Aburrido	40%(10)	52%(13)	8%(2)	0%(0)
Memorístico	56%(14)	32%(8)	8%(2)	4%(1)
Repetitivo	32%(8)	32%(8)	32%(8)	4%(1)
Interesante	0%(0)	12%(3)	48%(12)	40%(10)
Relevante	0%(0)	8%(2)	28%(7)	64%(16)
Significativo	0%(0)	0%(0)	44%(11)	56%(14)
Vigente	0%(0)	12%(3)	28%(7)	60%(15)

3.1 Evaluación del Proceso de Enseñanza Implantado por los Docentes

La modalidad que eligieron los alumnos para evaluar a sus docentes en el proceso de enseñanza fue Taller. En cuanto a las acciones que realizaron los docentes los alumnos manifestaron que el profesor/a siempre presentó el programa 64%(16), delimitó objetivos 68%(17), demostró dominio de los contenidos 72%(18), entre otros, evaluaciones que se enlistan en la Tabla 34.

TABLA 34. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA IMPLANTADO POR LOS PROFESORES EN LA MODALIDAD DE TALLER, CULTURA Y PROCESOS DE CAMBIO

Acciones del profesor/a	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Presentó el programa	8%(2)	16%(4)	12%(3)	64%(16)
Delimito los objetivos	8%(2)	12%(3)	12%(3)	68%(17)
Demostó el dominio de los contenidos	0%(0)	4%(1)	24%(6)	72%(18)
Ubico los contenidos dentro de los contextos	0%(0)	4%(1)	16%(4)	80%(20)
Incorpore el uso de TICS	4%(1)	28%(7)	4%(1)	64%(16)
Realizó evaluación inicial	60%(15)	16%(4)	0%(0)	24%(6)
Diseño actividades para el aprendizaje autónomo	0%(0)	8%(2)	32%(8)	60%(15)
Diseño actividades para el aprendizaje colaborativo	0%(0)	4%(1)	20%(5)	76%(19)
Estableció reglas	0%(0)	16%(4)	28%(7)	56%(14)
Estableció criterios claros de evaluación	0%(0)	4%(1)	28%(7)	68%(17)
Integró procesos de evaluación	8%(2)	0%(0)	28%(7)	64%(16)
Resolvió dudas	0%(0)	4%(1)	32%(8)	64%(16)
Integró actividades con otras áreas y disciplinas	0%(0)	16%(4)	28%(7)	56%(14)

En cuanto a las estrategias de enseñanza en la Tabla 35 se describe como los alumnos reportaron que las más utilizadas por el profesor/a fueron la exposición por equipo (96%, 24), discusión grupal (84%,21), lectura comentada (76%,19), introducción (72%,18), entre otras.

TABLA 35. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS POR EL PROFESOR

Estrategia de enseñanza	Porcentaje y frecuencia
Introducción	72%(18)
Lectura comentada	76%(19)
Discusión grupal	84%(21)
Exposición individual	36%(9)
Exposición por equipo	96%(24)
Exposición magistral	4%(1)
Debate en clase	56%(14)

TABLA 35. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS POR EL PROFESOR

Estrategia de enseñanza	Porcentaje y frecuencia
Planteamiento y solución de problemas	56%(14)
Análisis de caso	68%(17)
Práctica de campo	28%(7)
Realización de proyecto de investigación	56%(14)
Realización de un programa de intervención	68%(17)
Investigación documental	32%(8)
Modelamiento	12%(3)
Supervisión de casos	8%(2)
Análisis de casos	40%(10)
Juego de roles	48%(12)
Presentación de video	32%(8)
Coloquio	0%(0)
Otro	0%(0)

Por su parte en la Tabla 36 se muestra como las las estrategias de evaluación del aprendizaje que más utilizó el profesor/a en la clase fueron la participación en clase (92%,23), entrega de proyecto (80%,20), asistencia (72%(18), entre otros.

TABLA 36. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS POR EL PROFESOR/A

Estrategias	Porcentaje y frecuencia
Participación	92%(23)
Examen parcial	16%(4)
Examen final	8%(2)
Ensayo	52%(13)
Control de lectura	36%(9)
Integración de expediente	8%(2)
Asistencia	72%(18)
Habilidad metodológica	28%(7)
Entrega de proyecto	80%(20)
Demostración	32%(8)
Rubrica	4%(1)
Wiki	0%(0)
Portafolio	8%(2)
Bitácora	0%(0)

TABLA 36. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS POR EL PROFESOR/A

Estrategias	Porcentaje y frecuencia
Exposición audiovisual	52%(13)
Audios y videos	20%(5)
Otra	4%(1)

— V. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA IMPLANTADO POR LOS DOCENTES: MODALIDADES CURSO Y SEMINARIO —

La modalidad que eligieron los alumnos para evaluar el proceso de enseñanza implantado por los docentes fue 50%(10) Curso y 50%(10) Seminario. En la Tabla 37 se enlistan las acciones que el profesor llevó a cabo con los estudiantes, donde destacan que este se desempeñó favorablemente “*siempre*” y “*casi siempre*” al presentar su programa 80%(16), establecer criterios de evaluación 90%(18), resolvió dudas 85%(17), entre otras.

TABLA 37. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA IMPLANTADO POR LOS PROFESORES EN LAS MODALIDADES DE CURSO Y SEMINARIO

Acciones del profesor	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Presentó el programa	0%(0)	10%(2)	5%(1)	80%(16)
Delimito los objetivos	5%(1)	5%(1)	35%(7)	55%(11)
Demostró el dominio de los contenidos	0%(0)	15%(3)	30%(6)	55%(11)
Ubico los contenidos dentro de los contextos	0%(0)	5%(1)	35%(7)	60%(12)
Incorpora el uso de TICS	0%(0)	40%(8)	35%(7)	25%(5)
Realizó evaluación inicial	50%(10)	25%(5)	10%(2)	15%(3)
Diseño actividades para el aprendizaje autónomo	5%(1)	25%(5)	40%(8)	30%(6)
Diseño actividades para el aprendizaje colaborativo	5%(1)	20%(4)	10%(2)	65%(13)
Estableció reglas	5%(1)	15%(3)	20%(4)	60%(12)
Estableció criterios claros de evaluación	0%(0)	5%(1)	5%(1)	90%(18)
Integró procesos de evaluación	0%(0)	10%(2)	30%(6)	60%(12)
Resolvió dudas	0%(0)	0%(0)	15%(3)	85%(17)
Integró actividades con otras áreas y disciplinas	0%(0)	15%(3)	25%(5)	60%(12)

En cuanto a las estrategias de enseñanza o didácticas en la Tabla 38 muestra como los alumnos reportaron que las mas utilizadas fueron la exposición en equipo 95%(19), el debate en clase y el planteamiento y solución de problemas 85%(17), entre otros.

TABLA 38. ELEMENTOS CON LOS QUE CUENTA EL PROGRAMA DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNO/A

Elementos del programa	Porcentaje y frecuencia
Introducción	80%(16)
Lectura comentada	55%(11)
Discusión grupal	90%(18)
Exposición individual	30%(6)
Exposición por equipo	95%(19)
Exposición magistral	0%(0)
Debate en clase	85%(17)
Planteamiento y solución de problemas	85%(17)
Análisis de caso	45%(9)
Práctica de campo	5%(1)
Realización de proyecto de investigación	15%(3)
Realización de un programa de intervención	15%(3)
Investigación documental	15%(3)
Modelamiento	20%(4)
Supervisión de casos	30%(6)
Análisis de casos	40%(8)
Juego de roles	40%(8)
Presentación de video	20%(4)
Coloquio	5%(1)
Otro	10%(2)

Las estrategias de evaluación del aprendizaje que empleo el profesor fueron principalmente la participación en clase 95%(19), la asistencia 85%(17), examen parcial 45%(9), entre otras que se desglosan en la Tabla 39.

TABLA 39. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS POR EL PROFESOR/A

Estrategias de evaluación	Porcentaje y frecuencia
Participación	95%(19)
Examen parcial	75%(15)
Examen final	45%(9)
Ensayo	55%(11)
Control de lectura	25%(5)
Integración de expediente	0%(0)
Asistencia	85%(17)

TABLA 39. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS POR EL PROFESOR/A

Estrategias de evaluación	Porcentaje y frecuencia
Habilidad metodológica	25%(5)
Entrega de proyecto	25%(5)
Demostración	15%(3)
Rubrica	0%(0)
Wiki	0%(0)
Portafolio	0%(0)
Bitácora	0%(0)
Exposición audiovisual	60%(12)
Audios y videos	25%(5)
Otra	10%(2)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evaluación curricular es un componente esencial del perfeccionamiento sistemático de los planes de estudio. Los estudiantes constituyen la fuente de información básica para evaluar la calidad, pertinencia y equidad de su propia formación, así como de las fortalezas y debilidades del proceso y de sus resultados (Sierra, 2014). Por lo que, una de las directrices definidas en el plan de trabajo de las Carreras de la FES Zaragoza dentro del Plan de Desarrollo Institucional (2014-2018) en lo que refiere a planes de estudios, incluye la actualización o modificación, además de la evaluación del cumplimiento de los programas de módulos y asignaturas.

Conocer la opinión de los alumnos sobre los contenidos del programa, las estrategias de enseñanza y las formas de evaluar el aprendizaje empleadas por sus profesores, permite detectar áreas de oportunidad que favorezcan la creación de planes de trabajo dirigidos a la mejora de los programas de estudio del área de Psicología del Trabajo y las Organizaciones con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para garantizar que los alumnos desarrollen las competencias planteadas en el plan de estudios y estas sean las bases para su desempeño profesional en el futuro. Sobre todo cuando esta área es la incorporación más reciente dentro del Plan de Estudios de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM.

Los resultados permitieron ver cierta congruencia en los contenidos que dicen revisar los alumnos y el Plan de Estudios de la Carrera. En cuanto a la evaluación, esta parece ser acorde con la Unidad de Aprendizaje que se esté revisando. Aunque el examen escrito cada vez es menos utilizado por los profesores.

Además de que los programas tanto de las unidades de aprendizaje obligatorias como optativas son revisadas por los profesores y alumnos casi en su totalidad. Sin embargo, hay contenidos como es el caso de la modalidad de Seminario de Investigación que requiere de ser fortalecida en cuanto a la formación de los profesores del área en métodos de investigación en le área organizacional.

Por otro lado, los resultados destacan que la modalidad de práctica supervisada en el área no cuenta con escenarios reales que fortalezcan las competencias de evaluación e intervención adquiridas por los alumnos en su formación.

Para lo cual se requerirá de convenios institucionales con organizaciones que permitan que los alumnos tengan prácticas en escenarios reales.

Ahora bien, es bien sabido que la incorporación y uso de las TIC ha inducido cambios en las universidades y provocado un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos/as (López de la Madrid, 2006). Sin embargo, en el caso del área de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones de la carrera de Psicología se observó que el uso de estas tecnologías aun es limitada. Lo cual requerirá de mayor formación en los docentes para su uso y de flexibilidad en los programas para su incorporación como estrategia didáctica.

Finalmente se sugiere evaluar la percepción de los docentes sobre el programa de estudios de Trabajo y las Organizaciones y realizar análisis comparativos entre alumnos y profesores para obtener un diagnóstico más completo que permita realizar mejoras más objetivas al plan de estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cascio, W.F. (1995). Whiter Industrial and Organizational Psychology in a changing world of work. *American Psychologist*, 50, 928-939.
- Contreras, M.S. (2016). Cuestionario Evaluación del Proceso de Enseñanza implantado por los Docentes para estudiantes. Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME 301616.
- Contreras, M. S., García-Méndez, M. Becerra, J., Contreras, E. & Valencia, G. (2013). Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de Etapa Básica para Estudiantes de Psicología. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 302112.
- Contreras, M. S., Ramos, B. Villa, F. (2016). Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de Etapa Profesional del Trabajo y de las Organizaciones para Estudiantes de Psicología. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
- Contreras, M.S.; Valencia, G. (2016) Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de la Etapa Básica para estudiantes. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
- Hollway, W. (1991). *Work Psychology and Organizational Behaviour*. London: SAGE Publications.
- López de la Madrid, M. C., Espinoza de los Monteros Cárdenas, A., & Flores Guerrero, K. (2006). Percepción sobre las tecnologías de la información y la comunicación en los docentes de una universidad mexicana: el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-14.
- 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.

CONCLUSIONES FINALES

Con los resultados obtenidos en las diferentes áreas de conocimiento se puede plantear que los programas del primer año, en la Etapa de formación Básica se destacan por su importancia dentro de la formación elemental de los estudiantes, sugieren la incorporación de estrategias de enseñanza que permitan la revisión óptima de los temas y el análisis y relevancia de los contenidos que los integran, así como y la incorporación de planteamientos que fortalezcan la didáctica del docente. Por ello que se propone continuar con la identificación de sus fortalezas y debilidades que retroalimenten a los involucrados: institución, docentes y alumnos a fin de generar cambios estratégicos y tomar decisiones pertinentes para los ajustes del programa (UNESCO-OIE, 2009). El instrumento utilizado en el estudio es un aporte de los indicadores mínimos necesarios para monitorear el proceso de implantación del plan de estudios.

Respecto a la las características de los componentes y la estructura de los programas, así como sobre las estrategias de enseñanza y evaluación, los estudiantes indicaron que de manera general cuentan con los elementos establecido por el plan: Introducción, Objetivos, Contenidos, bibliografía básica, estrategias de enseñanza y la forma de evaluación que se utilizarán durante el semestre

Al evaluar los programas en cuanto a los contenidos temáticos, los estudiantes consideraron que fueron interesantes, relevantes, significativos y vigentes. Sin embargo La modalidad en que se imparten las unidades de aprendizaje no son identificadas por todos los estudiantes, lo que significa falta de claridad en cuanto al tipo de actividades a realizar, sean de tipo teórico, práctico o ambas.

— PSICOLOGÍA EDUCATIVA —

En el área de Psicología Educativa se observa que la carrera sigue dominando el sexo femenino entre los estudiantes, su edad promedio es de 20 años, la mayoría vive en Iztapalapa, delegación donde se encuentra la FES Zaragoza, y zonas aledañas, como Iztacalco y Nezahualcoyotl.

Es interesante observar que los alumnos indican revisar todos los contenidos y objetivos del programa, además de recibirlo al inicio del semestre. Sin embargo, el rubro de estrategias didácticas empleadas por el profesor se le debe poner mayor énfasis, ya que al revisar la evaluación del proceso de enseñanza, los resultados muestran que si bien la mayor parte de los profesores entrega el programa, la mayoría de los profesores no domina los contenidos de investigación que los alumnos necesitan. Por otro lado, no se les está enseñando a investigar por su cuenta, competencia que un psicólogo realizará a lo largo de su vida profesional

— PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD —

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 las siguientes dimensiones para considerar algunas propuestas iniciales:

Relacionado con los contenidos, se puede observar que es necesario hacer un ajuste con ellos para hacerlos más pertinentes para el objetivo del módulo o el reconsiderar el conocimiento que tiene el docente de esos temas, y con ello el sugerir talleres de actualización del plan en ese contenido que se detectaron como poco requerido y/o utilizados en el programa de los profesores del área.

En la evaluación del Proceso de Enseñanza implantado por el profesor: Se aprecia cómo se omite la evaluación formativa y se ve como necesaria una reflexión de parte de los docentes acerca de su metodología de enseñanza.

En cuanto a las Estrategias de Enseñanza usadas durante la unidad, se observa un desempeño coherente por parte de los docentes relacionados con los objetivos del programa y el área profesional.

Para la Evaluación del Aprendizaje, los resultados sugieren que es necesario el manejo de estrategias de evaluación por competencias, dado que el plan de estudios plantea la promoción de las mismas en las diferentes áreas profesionales de la carrera, sin embargo a la fecha no se tienen las estrategias para llevar a cabo una evaluación considerando a las competencias para el psicólogo clínico y de la salud.

— PSICOLOGÍA SOCIAL —

A partir de los resultados obtenidos se pueden hacer las siguientes consideraciones:

En términos generales desde la percepción del alumno, los programas evaluados en sus diferentes dimensiones (temáticas, contenidos, estrategias y valoración de los contenidos del programa) obtienen respuestas positivas.

Sin embargo, en indicadores relacionados con estrategias de enseñanza los puntajes fueron menores siendo más notorios en unidades de aprendizaje donde hay más de 30 alumnos.

Se hace necesario un mayor acercamiento para tener datos más precisos de lo que está sucediendo para poder realizar los cambios pertinentes. El plan de estudios es congruente y cubre con las necesidades de formación de habilidades, conocimientos y destrezas que le permitan intervenir al estudiante de manera inter y multidisciplinariamente. Tomando en cuenta que las formas en que cada profesor concretiza el plan de estudios a partir de sus programas y su visión del ejercicio docente son factores que influyen en la percepción del estudiante.

— PSICOLOGÍA DEL TRABAJO Y DE LAS ORGANIZACIONES —

La evaluación curricular es un componente esencial del perfeccionamiento sistemático de los planes de estudio. Los estudiantes constituyen la fuente de información básica para evaluar la calidad, pertinencia y equidad de su propia formación, así como de las fortalezas y debilidades del proceso y de sus resultados (Sierra, 2014).

Por otro lado una de las directrices definidas en el plan de trabajo de las Carreras de la FES Zaragoza dentro del Plan de Desarrollo Institucional vigente (2014-2018) en lo que refiere a planes de estudios, incluye la actualización o modificación, además de la evaluación del cumplimiento de los programas de módulos y asignaturas.

Conocer la opinión de los alumnos sobre los contenidos del programa, las estrategias de enseñanza y las formas de evaluar el aprendizaje empleadas por sus profesores, permite detectar áreas de oportunidad que favorezcan la creación de planes de trabajo dirigidos a la mejora de los programas de estudio del área de Psicología del Trabajo y las Organizaciones con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para garantizar que los alumnos desarrollen las competencias planteadas en los objetivos del plan de estudios.

Entre los resultados obtenidos en la presente investigación, destaca la relación entre algunos contenidos de esta unidad y estrategias de enseñanza adecuadas como el uso de las tecnologías de la Información. La implementación y el desarrollo de las TIC ha inducido cambios en las universidades y provocado un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje (López de la Madrid, 2006). Sin embargo, esto no es para todas las unidades de aprendizaje como lo es la Práctica Supervisada.

Los resultados dejan ver congruencia entre los contenidos que dicen revisar los alumnos y el plan de estudios. En cuanto a la evaluación, esta parece ser acorde con la unidad de aprendizaje que se esté revisando. Aunque el examen escrito cada vez es menos utilizado por los profesores.

Finalmente se sugiere evaluar la percepción de los docentes sobre el plan de estudios y realizar análisis comparativos entre alumnos y profesores para obtener un diagnóstico más completo que permita realizar mejoras más objetivas al plan de estudios. Se discuten resultados con el objetivo de fomentar aciertos y mejorar o cambiar algunas deficiencias reportadas.

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 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.

La sociedad impone cambios a la universidad, al considerarla como una institución internacional, más que nacional, tanto desde un punto de vista educativo como de investigación; que debe orientar sus modelos y herramientas de control indispensables hacia el futuro., con una tendencia hacia la democratización de la enseñanza superior o en ciertos casos estando a prueba ante la educación masiva.

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.

Las tendencias sociales, políticas y económicas a nivel mundial, plantean retos a las Instituciones de Educación Superior, en términos de calidad, eficiencia, capacidad e innovación, lo que contribuye en la solución de los problemas del país y a su progreso. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) institución de educación superior, como parte de sus políticas, plantea a sus entidades la actualización o modificación de sus planes y programas de estudio, con la finalidad de incorporar perspectivas educativas centradas en el aprendizaje que favorezcan una formación de calidad. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) a su vez propone formar profesionales e investigadores de alto nivel que generen y

apliquen conocimientos y preserven la cultura; tareas que se realizarán con calidad, pertinencia y equidad (Malo, 2000; Mendoza, 2011).

La organización de las universidades en estructuras verticales está obsoleta, poniendo en tela de juicio los contenidos de la educación, los programas que año con año se adaptan sin cambio alguno, los métodos que favorecen más la transmisión de un saber codificado que la aptitud para el descubrimiento y la creación de un conocimiento en progreso continuo. Vale la pena enunciar la función que socialmente se le asigna a la profesión docente, y que según la cual se trata de instruir, transmitir un saber, enseñar conocimientos, etc (Furlan y Remedi 1984.)

En la actualidad diversos investigadores en el campo de la educación se dirigen a concientizar la necesidad imperante de introducir una nueva dirección en la planeación, administración y evaluación del proceso educativo. Lo anterior fundamentado en que los sistemas instruccionales no cumplen satisfactoriamente su cometido, los estudiantes cada día almacenan más información y en forma mecánica la reproducen sin llegar a la adquisición de habilidades o estrategias que les permitan transferir sus conocimientos en la resolución de problemas académicos y de situaciones en su vida diaria (Moreno, 2000; Guzmán, 2006, Cabrera, 2010; Arnaz, 2010).

La Psicología como disciplina se redefine de manera continua y conocer cuál es el papel que la sociedad demanda del psicólogo y el tipo de labor que debe desempeñar, es determinante para una formación apropiada y de calidad dentro de las universidades. Se requiere formar estudiantes 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 reformulan planes y programas de estudio utilizando métodos que superen el dominio cognoscitivo de las disciplinas, faciliten nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos que combinen el saber teórico y práctico tradicional con la ciencia y tecnología de vanguardia a la vez que fomenten el desarrollo de competencias de pensamiento crítico, aptitudes para el análisis creativo, la reflexión independiente, la comunicación, y el trabajo colaborativo en contextos multiculturales (Plan de Estudios Psicología 2010; Lozoya, 2012).

Conscientes de que las estrategias están fuertemente determinadas por la naturaleza de la problemática que se elija y por los contenidos curriculares en los que se desarrollen, vamos a entender por aprendizaje el proceso mediante el cual se obtienen conocimientos, habilidades o actitudes, a través de experiencias vividas que producen algún cambio a nuestro modo de ver o actuar De tal forma que el aprendizaje es un proceso cognoscitivo en el que la percepción, el lenguaje y la memoria tienen un papel importante; involucra además las capacidades de aprendizaje entre ellas las habilidades intelectuales, destrezas motoras, actitudes y las estrategias cognoscitivas (Castañeda, S, 1998).

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, que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional con la ciencia y tecnología de vanguardia.

Los nuevos métodos de estudio implicarán nuevos materiales didácticos, asociados a nuevas formas de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también facultades de comprensión, la aptitud para labores prácticas y la creatividad.

Cada disciplina tiene la libertad de establecer sus propios lineamientos y estrategias para evaluar el logro de los objetivos propuestos. Existen diferentes factores que intervienen en el desarrollo e instrumentación de un currículo, como pueden ser: la relevancia y actualización de los contenidos tanto teóricos como prácticos, los textos, las estrategias de enseñanza y las formas de evaluación el aprendizaje, etc.; por tanto la perspectiva de evaluación educativa amplía la posibilidad de identificar los efectos de dichos factores al interactuar con los actores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que participan de manera directa en la vida académica durante su formación profesional (Arnaz,2010).

En la presente investigación uno de los propósitos fue involucrar activamente al estudiante durante su proceso de aprendizaje, de tal forma que se responsabilice y comprometa con lo que sucede en el salón de clase y fuera de él. Sus opiniones, percepciones y experiencias como estudiante de Psicología en torno a variables psicológicas, pedagógicas relacionadas al desarrollo del plan de estudios, permitieron tener información vivencial y directa de su proceso de formación profesional. Convirtiéndose en un elemento de análisis para la toma de decisiones adecuada y el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de la disciplina.

Para ello Se requiere contar con un docente que tenga respeto por la persona del estudiante, aceptando su nivel de desarrollo, sus conocimientos, sus habilidades, sus valores y de ahí partir para educarlo, teniendo conciencia que ese es el significado de la labor docente, además de enriquecer dicha labor con elementos que mejoren el aprendizaje de los alumnos, el desarrollo de habilidades de razonamiento, de actitudes y un método de estudio personalizado que le permita solucionar los problemas a los que se enfrenta.

Lamentablemente, en la gran mayoría de las ocasiones y de acuerdo a Bernabo (2012) rara vez las herramientas de enseñanza que se someten a evaluación en el pregrado logran mostrar resultados objetivos y confiables sobre el “cómo se hace” y sobre “la valoración de lo que se hace” de acuerdo a la percepción del estudiante, predominando las actividades educativas y la evaluación en el nivel del conocimiento teórico y de la explicación verbal de las competencias.

Ello aunado a la dificultad de llevar los conocimientos adquiridos en el aula a escenarios donde el estudiante de psicología genere experiencias formativas que le faciliten la consolidación de sus competencias profesionales y la seguridad de que su quehacer profesional es relevante e innovador para la sociedad y el desarrollo del conocimiento científico. Y las brechas existentes entre lo que se encuentra escrito en papel respecto a la dinámica académica de profesores y estudiantes dentro del aula, y en el cómo lo interpretan y retroalimentan cada uno de ellos.

No obstante esta investigación sobre la evaluación curricular del plan de estudios de la carrera de Psicología vislumbra por primera ocasión información de lo que ocurre en los salones de clases durante la implantación del currículo, más allá de la mera descripción verbal de los involucrados en el proceso formativo. Presentado datos que pueden ser comunes a las diferentes áreas de conocimiento en las que se forman los estudiantes de Psicología de la FES Zaragoza. Durante 4 semestres que se imparten de manera simultánea; el Semestre NON constituido por estudiantes de 1º, 3º, 5º y 7º. Semestres. Una muestra de ellos respondieron al cuestionamiento de opinar sobre su formación profesional a partir de valorar los programas académicos en su estructura y sus contenidos; el desempeño de sus profesores a través del proceso de enseñanza aprendizaje que instrumentan en sus aulas. Los conocimientos que creen poseer, habilidades para poner en práctica y las actitudes que fortalecen su formación y ejercicio profesional.

La investigación curricular como estrategia, identifica debilidades y fortalezas en el plan de estudios, aciertos y carencias; problemas y alternativas para solucionar los mismos. Con dispositivos evaluativos que recoger información

necesaria para valorar los resultados esperados, en estrecha conexión con las decisiones de programación de aprendizajes realizadas y su desarrollo. Y así lograr una formación integral y básica de los estudiantes que ingresan en la institución, poniendo especial énfasis en cuando menos cuatro áreas de competencia (personal, sociales, universitarias y profesionales), para lograr una formación profesional sólida.

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 (Conferencia Mundial sobre educación Superior en el Siglo XXI. UNESCO, París 1998).

La evaluación curricular es un componente esencial del perfeccionamiento sistemático de los planes de estudio. Esta investigación estuvo orientada a la construcción de un modelo de evaluación permanente dirigida a mejorar la calidad de la educación que se imparte, así como a la necesidad de trabajar en el currículo como un problema de investigación, articulando tanto lo teórico como lo metodológico y lo práctico, fijando líneas generales de acción que apoyen la toma de decisiones (Islas, 1980). Partiendo de los siguientes puntos: qué se debe evaluar y para qué; la manera de proceder; los criterios a utilizar, quiénes han de participar y el uso de los resultados (García y Cuevas, 2002). Los estudiantes constituyen la fuente de información básica para evaluar la calidad, pertinencia y equidad de su propia formación, así como de las fortalezas y debilidades del proceso y de sus resultados (Sierra, 2014).

ANEXOS

— CUESTIONARIOS EMPLEADOS PARA LA EVALUACIÓN —

1. Contreras. M.S.; (2016) *Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de la Etapa Básica para estudiantes*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
2. Contreras. M.S.; (2016) *Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de la Etapa Básica, Profesional y Complementaria para estudiantes*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
3. Contreras. M.S.y Valencia, G. (2016) *Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de la Etapa Básica para estudiantes*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
4. Contreras, M.S. (2016) *Cuestionario Evaluación del Proceso de Enseñanza implantado por los Docentes para estudiantes* Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME 301616.
5. Contreras, M.S., Contreras, E., García, J.M. y Rojas. A.T. (2016). *Cuestionario Competencias y Habilidades para estudiantes de Psicología*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
6. Contreras, M.S., (2016) *Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de la Etapa Básica, Profesional y Complementaria para profesores*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
7. Contreras, M.S., (2016) *Cuestionario Evaluación de Competencias Docentes para la Enseñanza de la Psicología*. Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME 301616.
8. Contreras. M. S., y Baltasar, A. (2016) *Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de Etapa Profesional para Estudiantes de Psicología Educativa* Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
9. 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.
10. Contreras. M. S. y Luna, A. (2016) *Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de Etapa Profesional para Estudiantes de Psicología Social* Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.
11. Contreras. M. S.; Ramos, B. y Villa, F. (2016) *Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de Etapa Profesional del Trabajo y de las Organizaciones para Estudiantes de Psicología* Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.

La Evaluación Curricular como Modelo de Investigación en Psicología

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez
Editora



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.

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