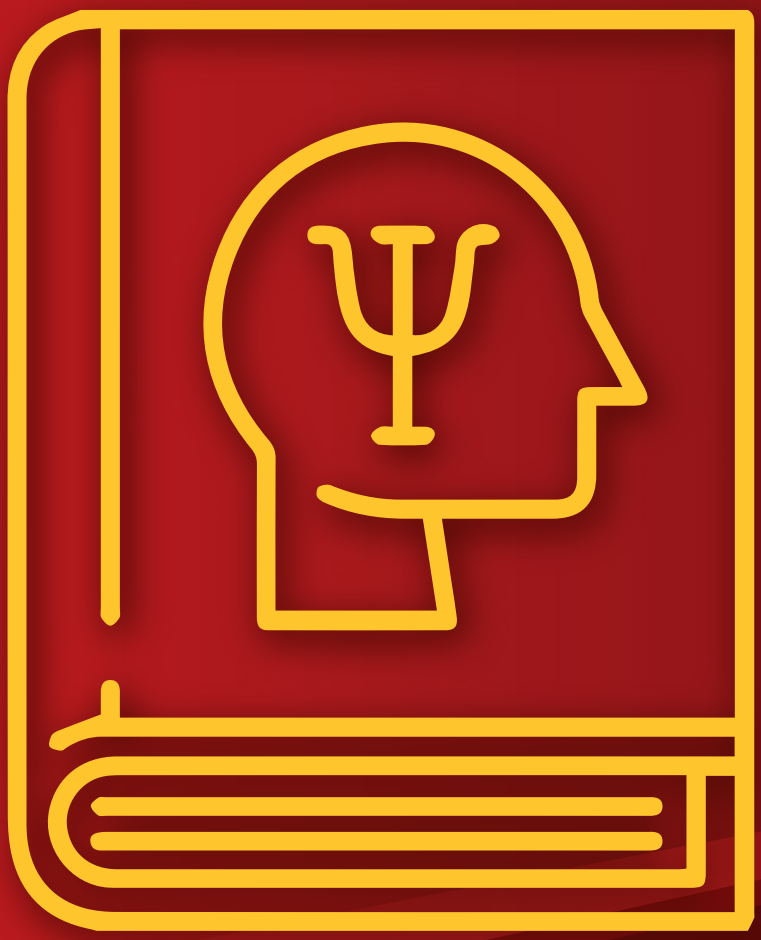
Formación del psicólogo, de las funciones a las competencias profesionales

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez
Editora



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

Formación del Psicólogo, de las Funciones a las Competencias Profesionales

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.

Formación del Psicólogo, de las Funciones a las Competencias Profesionales.

UNAM, FES Zaragoza, marzo de 2020.

Peso: 20.8 MB.

Diseño de portada: Carlos Raziel Leaños.
Diseño y formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros.

ISBN: 978-607-30-3019-9.

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.

Formación del Psicólogo, de las Funciones a las Competencias Profesionales.

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

Relacionados con la opinión de los estudiantes de la Carrera de Psicología sobre diferentes elementos del Plan de estudio 2010

PROFESORES COLABORADORES
EN EL PROYECTO PE 301616

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez
Responsable

Dra. Gabriela Carolina Valencia Chávez

Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez

Mtra. Julieta Becerra Castellanos

Mtra. Gloria Marina Moreno Baena

Mtra. Alejandra Luna García

Mtro. Pedro Vargas Avalos

Dra. Ana Teresa Rojas Ramírez

Dr. José Manuel García Cortés

Lic. Alan Alexis Mercado Ruíz

Índice

	Introducción	6
Capítulo I	**Formación del Psicólogo: de las Funciones a las Competencias Profesionales** *Dra. María del Socorro Contreras Ramírez, Dr. José Manuel García Cortés*	10
	Estructura y Organización del plan de estudio de Psicología en FES Zaragoza *Dra. María del Socorro Contreras Ramírez, Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez*	16
	Modelo de Evaluación Curricular: reseña del proceso *Dra. María del Socorro Contreras Ramírez, Dra. Ana Teresa Rojas Ramírez*	20
Capítulo II	**Módulo de Fundamentos Metodológico-Instrumentales: opinión de los estudiantes** *Mtra. Julieta Becerra Castellanos, Dra. María del Socorro Contreras Ramírez, Lic. Alan Alexis Mercado Ruíz, Lic. Ariadna Servín Castañeda*	29
Capítulo III	**Fundamentos Metodológico-Instrumentales: contenidos emergentes** *Lic. Alan Alexis Mercado Ruiz, Dra. María del Socorro Contreras Ramírez*	56
Capítulo IV	**Módulo Psicología, Educación y Sociedad: percepción de los estudiantes** *Gloria Marina Moreno Baena, Mtro. Rigoberto Fernández Lima, Dr. Marco Antonio Cardoso Gómez*	74
Capítulo V	**Programa de Psicología Clínica y de la Salud, Módulo Aproximaciones en Psicología Clínica y Salud** *Mtro. Pedro Vargas Avalos, Mtra. Guillermina Netzahuatl Salto, Lic. Santiago Rincón Salazar, Dra. Lilia Mestas Hernández, Lic. Joel Sánchez Monterrubio, Mtro. Mario Reyes Gil*	101
Capítulo VI	**Módulo Teoría y Práctica de la Psicología Social II evaluado por los estudiantes** *Mtra. Alejandra Luna García, Dr. Fernando González Aguilar, Mtro. Ricardo Meza Trejo, Mtra. Julieta Monjaraz Carrasco*	120
	Conclusiones finales	154
	Reseña curricular de los autores	159

Agradecimientos

Apreciamos la valiosa participación de Estudiantes y Profesores de la Carrera de Psicología, al haber compartido su opinión acerca de diferentes componentes de que integran el plan de estudio de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza, pues permitió obtener la información necesaria para llevar a cabo esta Investigación.

A la estructura de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza por la información compartida y su apoyo para recabar los datos.

A los compañeros Profesores que se incorporaron al proyecto al colaborar con su tiempo y conocimientos.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y la Dirección General de Asuntos del Personal Académicos a través del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (Proyecto PE 301616) la aportación de fondos para la realización y el logro de los objetivos en la presente investigación.

Esperamos contribuir con información meritoria en beneficio de los profesores y estudiantes de nuestra institución.

Introducción

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

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

La evaluación curricular, consiste en la tarea de establecer el valor del currículum como principal recurso normativo en un proceso concreto de enseñanza- aprendizaje para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo. 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.

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: a) la estructura y organización del plan curricular; b) el equilibrio entre fundamentos, objetivos, asignaturas, módulos, contenidos y actividades; c) el contexto histórico, social, institucional, científico y profesional; d) la vigencia y actualidad con relación a sus fundamentos y cambio en el conocimiento científico y disciplinas que lo sustentan; e) su relación con los cambios sociales y económicos; f) la continuidad e integración en términos de estructura; y g) 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, evalúa las destrezas académicas, hábitos de estudio, estrategias de búsqueda y análisis crítico de la información, habilidades de planteamiento y solución de problemas, y su operatividad en aspectos académicos, administrativos y económicos. También se

puede evaluar el rendimiento académico y algunos factores asociados a éste relacionado con 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 tocante a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación de contenidos específicos, procedimientos y materiales didácticos, dinámica del aprendizaje escolar, escenarios educativos, actividades y productos de la enseñanza y el aprendizaje. Además del perfil psicológico y social del estudiante. 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-estudiante, las condiciones laborales, práctica y formación, entre otros de sus elementos componentes.

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

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

Tomando en consideración la teoría referida a la evaluación de un plan de estudio, en la presente investigación se establecieron los parámetros y se construyeron los instrumentos a través de los cuales se obtuvo información para determinar entre otras cosas, si la formación profesional que logran los estudiantes de Psicología de la FES Zaragoza responde a las necesidades sociales y del medio ambiente.

Como parte de la evaluación permanente del plan de estudio 2010 de Psicología en Zaragoza, se realizó una investigación sobre Evaluación de los Componentes que integran la Etapa Básica del Plan de estudio de Psicología de la FES Zaragoza (PAPIME PE302112) en la que se evaluaron elementos de la estructura (pertenencia, vigencia, secuenciación y vialidad.

Se continuó con el proceso de evaluación de las Etapas de Formación Básica, Profesional y Complementaria, a través del proyecto PAPIME PE301616. Investigación en la que han participado estudiantes y profesores con el fin de proporcionar información acerca del plan de estudio que se desarrolla durante 8 semestres y con el que son formados actualmente los estudiantes de Psicología de la FES Zaragoza.

En este documento se presentan los resultados obtenidos de la evaluación curricular realizada con los estudiantes de 4 áreas de conocimiento del plan de estudio 2010: Formación Básica, Psicología

Educativa, Psicología Clínca y de la Salud, y Psicología Social. Investigación realizada entre los ciclos escolares 2017-I y 2018-I, con el fin de presentar un panorama de las condiciones y resultados obtenidos durante el desarrollo del mismo plan de estudio y la formación profesional de sus estudiantes. Además, este estudios abona evidencia objetiva para el proceso de Acreditación al que es sometido periódicamente la carrera y que permite su reconocimiento público dada su calidad en cuanto a la formación de sus profesionistas.

De manera importante cabe resaltar que la información sobre evaluación curricular exhibida en capítulo III describe el protocolo general que guió la investigación y fue implantado por los Coordinadores y Jefatura de la carrera de Psicología, el cual opera como marco teórico que sustenta la investigación en su conjunto, de igual forma en él se describie la metodología empleada a lo largo de las evaluaciones en 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 en las diferentes áreas de conocimiento.

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez

I Formación del Psicólogo: de las Funciones a las Competencias Profesionales

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez
Dr. José Manuel García Cortés
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

La formación de psicólogos debería darse siguiendo un “orden natural” de la Psicología como disciplina científica a la Psicología como disciplina profesional, toda vez que la potencial aplicabilidad del conocimiento psicológico sólo tiene sentido como conocimiento generado por y desde la primera (Ribes y López, 1985).

El profesional del siglo XXI debe ser competente en los aspectos conceptuales y técnicos de su profesión y además, poseer un conjunto de características personales (competencias participativas) que son esenciales para alcanzar un desempeño superior ante los desafíos que plantea la realidad actual. Por ello, el perfil profesional de los psicólogos formados en las instituciones de educación superior debe ser integral y constar de dos tipos de competencias:

- Competencias específicas del campo profesional.

- Competencias genéricas de formación personal.

La literatura especializada en competencias señala que éstas son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, ya que no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser dicho proceso, la concepción curricular, la didáctica y el tipo de estrategias a implementar. Las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículum, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, como cualquier otro enfoque educativo. Las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, Tobón (2006 como se citó en Piña, 2010).

De acuerdo con Carraccio et al. (2002 como se citó en García & Vargas, 2008) en la educación superior, adquiere relevancia la educación basada en *competencias* como resultado del clima cultural de los años sesenta y principios de los setenta que fragmento significativamente el currículo, con un declive en los indicadores que evaluaban la efectividad de la educación. Estos acontecimientos impulsaron el movimiento que hizo énfasis en los estándares mínimos y en la ejecución de competencias en todos los niveles educativos.

La incorporación de las *competencias* a los programas de estudio, subyace en el afán por desplazar el aprendizaje enciclopedista y memorístico producto de programas de estudio tradicionalistas, por lo tanto, rígidos y ajenos de la realidad social, al sustituirlos por concepciones éticas y sociales fundamentadas en el conocimiento de las necesidades y que promueven el avance tanto en la educación como en la sociedad. Las competencias profesionales están relacionadas con una tarea o actividad determinada. Son consecuencia de la experiencia y constituyen saberes articulados que una persona pone en marcha automáticamente (Cisneros-Cohernour, García-Cabrero, Luna y Marín, 2012).

El Perfil profesional

A finales de la década de los setenta, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), organismo autónomo que concentra a una considerable cantidad de escuelas de Psicología, presentó en 1977 una serie de recomendaciones para hacer más eficiente la formación y el entrenamiento de los psicólogos a partir de la definición de un perfil profesional sustentado en los siguientes elementos:

a) Especificación de las áreas sociales problema, en donde el psicólogo, como profesional del comportamiento, debe insertar su actividad y tecnología.

b) Identificación de necesidades prioritarias del país a las que debe responder el perfil profesional, al margen de la demanda momentánea que establece un mercado deformado históricamente.

c) Definición de los sectores de la población que deben ser recipientes fundamentales de la acción profesional del psicólogo, y

d) Tipificación de las tecnologías y procedimientos, en términos del número de personas beneficiarias de los servicios y sus características socioeconómicas y culturales.

Un año más tarde se propuso que el psicólogo debería entenderse como un profesional capacitado para cumplir con cinco funciones, que incluían las de diagnóstico, planeación, prevención, intervención e investigación (CNEIP, 1978). En tales funciones, que hasta el día de hoy siguen siendo definidas de manera ambigua, no se especificaron con la precisión debida qué conocimientos, habilidades y destrezas serían pertinentes para incidir en los problemas sociales de interés, ni tampoco se dijo con claridad cómo se habían de articular los dominios teórico y metodológico con las habilidades y destrezas a instrumentar para la posterior aplicabilidad del conocimiento psicológico.

Esto último se debió en buena medida a las limitaciones inherentes al concepto y caracterización de funciones profesionales y a la formación de los psicólogos fundamentada en el enfoque tradicional de proveer a los estudiantes de conocimientos teóricos y metodológicos seguidos del supuesto aprendizaje de habilidades profesionales que presumiblemente integrarán y harán uso en los múltiples escenarios de servicio.

Cuando se habla de funciones se alude a capacidades de acción, así como del ejercicio de un empleo, facultad u oficio (Diccionario de la Real Academia Española, 1985). Si en la Psicología se acepta la primera acepción, sería equivalente a decir que su profesional es capaz de hacer algo, en el sentido de

que existe cierta posibilidad de que lo haga (Ryle, 1967); en otras palabras, de alguien que puede o no hacer las cosas en diversas circunstancias, frente a determinadas personas y problemas sociales.

A diferencia de tal caracterización, si se consideran los distintos modos de hacer las cosas, actualmente sería más apropiado hablar de competencias profesionales, toda vez que ser competente supone el poder hacer algo porque ya se ha hecho antes y porque se tiene el conocimiento de qué es lo que se puede hacer? y en qué circunstancias. En tal sentido, decir que un profesional de la Psicología es competente significa decir que dispone de los recursos teóricos, metodológicos y tecnológicos pertinentes para incidir de manera eficiente en los problemas sociales (Ribes, 2006).

Ante tal circunstancia quienes tengan el cometido de formar psicólogos competentes, estarán preparados, en los ámbitos de la docencia, la práctica supervisada o profesional; no pueden formar y entrenar psicólogos competentes quienes no hayan demostrado ser competentes en los dominios teórico-conceptual y metodológico, ni tampoco en la aplicación posterior del conocimiento psicológico. Con relación a ello, Ribes (2005) menciona: hay que formar y entrenar psicólogos competentes –psicólogos que sepan qué, por qué, para qué y cómo hacer las cosas– y se requiere de psicólogos competentes para enseñarlas y mostrar cómo se ejercitan. Complementando, Macotela (2007 como se citó en Piña, 2010) afirma: para la formación de profesionales competentes se requiere de formadores con amplia experiencia profesional que puedan transmitirla a sus estudiantes […] fungiendo como modelos a seguir, además de amplio conocimiento en las tareas de investigación para vincularla con su experiencia profesional a través de la enseñanza.

Los Docentes

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

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

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

Una importante responsabilidad del profesor es generar en el aula, espacios que aseguren la construcción del conocimiento por cada uno de los estudiantes a partir de sus cualidades e intereses; prepara

actividades y los recursos didácticos necesarios, los motiva para trabajar más allá de la acreditación de la materia y los evalúa de manera adecuada; emplea diversos medios para alcanzar las metas del aprendizaje: exposición de temas, investigación bibliográfica, trabajo colaborativo, estudios de caso, solución de problemas, etc.

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

La institución establece normas, escalas y fechas para asignar calificaciones, que el profesor debe cumplir. Si se entiende al aprendizaje como un proceso complejo, en el mismo nivel de dificultad se ubicará la evaluación del mismo. En esta etapa de evaluación se intenta averiguar cuánto se logró, un aprendizaje con sentido debería producir una influencia a través del tiempo en la forma como el estudiante piensa, actúa y siente. Se requieren sistemas de evaluación creativos en el sentido que permitan evaluar la experiencia empírica, la comprensión inteligente, la reflexión crítica y la deliberación responsable (López-Calva, 2006).

Los Estudiantes

De la misma manera en que los estudiantes constituyen el factor crucial en la reflexión de un plan de estudio 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.

El Proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula

Acorde con la información anterior la planeación representa la adaptación del proyecto educativo y curricular al trabajo en el aula, requiere un gran esfuerzo por parte del profesor para considerar: las condiciones del contexto histórico social, cultural y económico del alumnado; en términos de las características cognitivas, motivacionales y comportamentales; los espacios, tiempos, disponibilidad y equipamiento a los que puede tener acceso, para que los estudiantes adquieran de manera adecuada los saberes (contenidos) determinados por la disciplina y puedan elaborar respuestas apropiadas a las demandas requeridas (objetivos) por el entorno socio-cultural en el que se encuentren inmersos.

También deberá considerarse él mismo como sujeto de la instrucción, sus características personales, docentes, dominio de los contenidos para planear las tareas y toma de decisiones pertinentes.

Así la unidad de análisis de los procesos de enseñanza - aprendizaje desde el punto de vista constructivista podría estar dada por el triángulo didáctico e interactivo, en cuyos vértices se encuentran estudiantes, profesor y contenidos.

El enfoque constructivista además aporta el marco teórico adecuado para realizar esos cambios conceptuales que se requieren y que privilegian ciertas actividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en este contexto se concibe un estudiante activo que se constituye día a día, no es sólo como producto del ambiente, ni de sus disposiciones internas, sino como resultado de la interacción de ambos factores; construye su conocimiento a partir de sus experiencias al involucrarse en las actividades programadas. Así la construcción del conocimiento en el aula, se ve determinada por múltiples variables unas propias del estudiante y otras del profesor, como son sus habilidades, la motivación y atención que tengan para aprender o enseñar, la dificultad de los contenidos, sus expectativas, la naturaleza de la tarea, inclusive los componentes instruccionales que atienden la interacción entre lo que se enseña, lo que se aprende y cómo puede ser facilitado, Carretero (1993 como se citó en Díaz-Barriga, 2010).

El Constructivismo plantea que la enseñanza de la formación profesional debería desarrollar habilidades de aprendizaje para construir o reconstruir descripciones de situaciones (que funcionen como planes) que puedan responder a requerimientos y a las posibilidades de situaciones educativas particulares. Una concepción de inteligencia desarrollable conduce, a un mayor compromiso por parte de los expertos (profesores) para el diseño de las condiciones del aprendizaje con el fin de lograr una enseñanza efectiva, toda actividad escolar de manera general busca el aprendizaje de contenidos específicos y/o habilidades para aprender mejor, es decir, que el estudiante solucione problemas en su expresión más global (Castañeda, 2002).

A manera de síntesis se puede mencionar, la universidad actualmente se basa en una concepción dinámica y evolutiva del conocimiento; para ello los profesores comunican en sus clases los últimos y mejores contenidos de la materia; los estudiantes integran estos contenidos en sus propias vidas y continúan por sí mismos con este proceso durante el resto de ellas. Los planes 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. 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 diferentes factores al interactuar con los actores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que participan de manera directa en la vida académica (Arnaz,1981).

Referencias

Arnaz, J. A. (2010) La Planeación Curricular. México. Trillas

Audirac, C. (2011). *Sistematización de la práctica docente.* México: Trillas.

Castañeda, S. (2002). Referentes curriculares y empíricos en la formación del Licenciado en Psicología. En Enseñanza, Ejercicio y Regulación de la profesión. Psicología. Comp. Gabriel Vázquez F. México CONAPSI.

Cisneros-Cohernour, E, García-Cabrero, B. Luna, S. & Marín, U. (2012). *Evaluación de competencias docentes en la educación superior*. México: Juan Pablos Editor. ReDECA.

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) (1978). Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de la psicología en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, *3*, 21-24.

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) (1987). Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza en México.

Díaz Barriga. F. & Hernández, R. (2010.). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill.

Díaz-Barriga, F. (1993). *Diseño curricular II*. México: ILCE.

Real Academia Española, (1985). Diccionario de la lengua española (Ed.). Madrid, España.

López, M. (2006). *Desarrollo humano y práctica docente*. México: Trillas

Piña, L. (2010). El rol del psicólogo en el ámbito de la salud: de las funciones a las competencias profesionales. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología 2*(15), 233-255.

Ribes, E. (2005). Reflexiones sobre la eficacia profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología, 22*, 2-14.

Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formaci**ón y práctica profesional del psicólogo** *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología 1 (23) 19-26*

Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico.* **México: Trillas.**

Rugarcía, A. (2001) Principios metodológicos para educar. México Universidad Iberoamericana.

Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Buenos Aires: Paidós.

Estructura y Organización del plan de estudio de Psicología en FES Zaragoza

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

La estructura curricular del plan de estudio 2010 de la FES Zaragoza es modular, 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.

Se encuentra organizado 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. A continuación, se describen los componentes de sus tres etapas.

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.

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. Fundamentos Teórico-Metodológicos. Se imparte en el primer semestre con seis unidades de aprendizaje: Filosofía de la Ciencia, Historia de la Ciencia y la Psicología, Métodos y Técnicas de Investigación I, Psicología Experimental I, Aplicación Tecnológica en Psicología, y Estadística Descriptiva.

2. Fundamentos Metodológico-Instrumentales. Contiene seis unidades de aprendizaje que se cursan en el segundo semestre: Modelos en Psicología, Procesos Psicológicos, Métodos y Técnicas de Investigación II, Psicología Experimental II, Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos, y Estadística Inferencial.

Los objetivos 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.

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: Aurora, Benito Juárez, Estado de México, Nezahualcóyotl, Reforma, Tamaulipas, Los Reyes en el mismo municipio de Los Reyes La Paz, y una en las instalaciones de la FES Zaragoza.

En estos escenarios, los estudiantes adquieren 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.

En el Área Profesional, los objetivos se refieren a que el estudiante adquiera 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 tiene cuatro áreas de conocimiento: Educación; Clínica y de la Salud; Social; y Trabajo y de las Organizaciones cada una se cursa en dos módulos y durante dos semestres.

Etapa de Formación Complementaria

Integrada por 46 unidades de aprendizaje Optativas de Elección que atraviesan y se ubican en los ocho semestres del plan de estudio. Las unidades de aprendizaje son de tipo teórico-prácticas optativas de elección.

Su propósito es 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 Básica y 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 adquiera las habilidades concernientes con un aprendizaje continuo en el transcurso de la vida que le permitan actuar con responsabilidad y de manera eficiente.

El plan de estudio de la carrera de Psicología, pretende formar psicólogos generales con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios que le permitan intervenir inter y multidisciplinariamente en individuos, grupos, organizaciones y comunidades, a partir de una formación integral, reflexiva y constructiva del entorno nacional y global de la sociedad de la información y el conocimiento, con fundamentos para aplicar el conocimiento, investigar sobre fenómenos relacionados con la disciplina, e innovar de acuerdo con el escenario en el que se desempeñen (Plan de Estudios, 2010).

Visto desde esta perspectiva se consideró pertinente realizar un análisis curricular del plan y los programas de estudio de las diversas unidades de aprendizaje en esta institución educativa. La intención es poder reestructurarlos con base en la problemática detectada, opiniones fundamentadas y sugerencias aportadas por los estudiantes y el personal académico responsable se su elaboración e impartición. Así como a la necesidad de trabajar en el currículo como un problema de investigación, en donde se articule tanto lo teórico como lo metodológico y lo práctico, fijando líneas generales de acción que apoyen la toma de futuras decisiones.

A partir de lo antes dicho, en este trabajo se analiza el qué y cómo se ha justificado la formación de los psicólogos en la FES Zaragoza de la UNAM México, poniendo especial énfasis en las características

del plan de estudio de Psicología en el nivel de licenciatura. Toda vez que se trata de un plan de estudio que se encuentra en operación desde 2012, vale la pena analizar si el planteamiento de alternativas propuestas es viable y pertinente para dar solución a los problemas antes comentados.

Referencias

FES Zaragoza. Plan de estudio (2010). 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.

Modelo de Evaluación Curricular: reseña del proceso

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

Una práctica cotidiana de la humanidad, es acompañar todas sus acciones de un proceso valorativo que le permita tomar decisiones con respecto al curso de acciones a seguir para el logro de las metas y objetivos establecidos de antemano. Con ello se ha puesto de manifiesto la necesidad de conformar modelos de evaluación, que garanticen la consecución de las metas y la óptima utilización de recursos

La evaluación así, aparece indisolublemente ligada a toda acción educativa, ya que "técnicamente" es susceptible de ser evaluada. 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 (García, 1975), contempla la delimitación, obtención y elaboración de información útil para juzgar la posibilidad de decisiones (Chadwik, 1980), dicha información debe desprenderse de la realidad evaluada, de tal forma que permita atribuir o negar cualidades del objeto evaluado (Carreño, 1981).

Tanto el concepto como el proceso involucrados en la evaluación constituyen un aspecto controversial para la educación, dada la cantidad de autores que proporcionan definiciones y caracterizaciones con marcos disciplinarios distintos. Aunque coinciden en su valor para tomar decisiones razonadas y objetivas; el alcance del proceso valorativo puede ser encaminado a todo un sistema educativo y al través de una evaluación curricular a los recursos, objetivos, planes programas, estudiantes, rendimiento escolar y/ o bien su metodología.

En los planes de estudio universitarios se han desarrollado procesos de evaluación para determinar entre otras cosas, si la formación profesional que logran sus estudiantes responde a las necesidades sociales y requerimientos del ambiente, si los contenidos a enseñar tanto teóricos como prácticos son relevantes, si las unidades de aprendizaje son adecuadas, si los textos están actualizados; si las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes son las más apropiadas, si el nivel de participación estudiantil es el idóneo; y si las formas de evaluación del aprendizaje corresponden con lo enseñado (Contreras, 2015).

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, 2012). Y uno de sus aspectos específicos es la evaluación de la congruencia interna que analiza la integración y secuencia de los planes de estudios, el programa, la actualización, complejidad, objetivos, formas de evaluación, etc. (Pansza, 1987).

Islas (1980), en su proyecto de Evaluación de la Congruencia Interna menciona a la evaluación como un proceso descriptivo y valorativo que contribuye a la toma de decisiones cuyas características son: a) orientar dicha toma de decisiones; b) contribuir a la detección de los factores que producen los problemas; c) describir fenómenos particulares con respecto a una o más escalas de valores; y d) determinar la utilidad social de hallazgos específicos. Sin embargo, la evaluación únicamente proporciona criterios para modificar y seleccionar de manera racional los objetivos, contenidos, programas, recursos, etc., y determinar la estrategia más adecuada para su reestructuración. Se debe aclarar que la evaluación no identifica por sí misma necesidades ni establece prioridades de acción social, tampoco crea los recursos necesarios para poner en marcha los programas.

No obstante, instrumentar el análisis y evaluación de la práctica educativa de manera continua, es una acción necesaria que permitirá tanto el establecimiento de una cultura de evaluación como la toma de decisiones fundamentada, para dar lugar a la operación, cambio, mejoramiento continuo y renovación de los resultados obtenidos por los planes de estudio (Contreras, 2015).

Antecedentes

Las tendencias sociales, políticas y económicas en México durante las últimas décadas, plantean retos en términos de calidad, eficiencia y capacidad de innovación en la educación superior lo que contribuirá a la solución de los problemas del país y a su progreso (Programa Sectorial de Educación para el sexenio 2007-2012). La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2003), 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 los nuevos paradigmas educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes que favorezcan una formación profesional de calidad. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002), propone formar profesionales e investigadores de alto nivel que generen y apliquen conocimientos y preserven la cultura; tareas que deberán realizarse con calidad, pertinencia y equidad. Para el logro de los propósitos planteados es importante formalizar una evaluación de los componentes que atañen a la educación superior.

La evaluación permite analizar y valorar facetas vinculadas con la estructura, los procesos y los resultados (Valle, 2001). Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Programa Sectorial de Educación para el sexenio 2007-2012 , destacan el tema de la evaluación de las Instituciones de Educación Superior (docentes, estudiantes, programas, entre otros) mediante instrumentos, técnicas y procedimientos de evaluación.

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 estudio (Plan de estudio, 2010). A partir de los resultados, se realizarán las actualizaciones o modificaciones necesarias, con la finalidad de mejorar la formación de los estudiantes. Deberán 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. La evaluación es

una manera de aumentar la racionalidad de las decisiones. Sin embargo, 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 (García y Cuevas, 2002).

La UNAM, dispone del Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio (2003), en su Artículo 13 prevé la existencia de mecanismos para obtener información acerca de la congruencia y adecuación de los diferentes componentes curriculares entre sí y con respecto a las características del contexto social que demanda el nivel académico específico, a fin de realizar periódicamente modificaciones necesarias para que se adapte a los avances de la disciplina y los nuevos requerimientos sociales.

La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Z) en su Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018, establece acciones que le permiten enfrentar retos y preservar logros alcanzados para asegurar las funciones sustantivas de la UNAM. Su Eje de Desarrollo Académico incluye 18 programas estratégicos, uno de ellos es el de Autoevaluación y Mejoramiento Académico Permanente, programa en el que se inserta el presente proyecto (Mendoza, 2014).

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 estudio 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; y 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 determina la estrategia más adecuada para su detección (Islas, 1980).

La Evaluación Curricular del plan de estudio, consideró evaluar diversos componentes con la finalidad de obtener información concerniente a sus módulos, unidades de aprendizaje, objetivos, desempeño del estudiante, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje. Lo que permitirá tener información que conduzca a la toma de decisiones sobre los aciertos y omisiones en dicho plan.

Para tal efecto se retomó la definición del currículum como una experiencia, esta interpretación pone énfasis no en lo que se debe hacer, sino en lo que en realidad se hace, destaca el carácter dinámico del currículum, entendiéndolo como un proceso vivo en el cual participan seres humanos que le imprimen sus características peculiares, sobresale la concepción activa y flexible del mismo, se valora la influencia de los factores externos al ámbito escolar en la formación de los sujetos de aprendizaje o sea, se considerará el aspecto social. De igual modo se interesa por tener información sobre la caracterización de los procesos educativos y sociales que se gestan durante la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina

en el salón de clases, a través del modo de abordar del conocimiento, la relación profesor-estudiante, las percepciones y visión con respecto a los programas, los contenidos, la enseñanza, el aprendizaje y la profesión. Incorporó a los estudiantes y profesores al proceso de evaluación para conocer sus puntos de vista (Pansza, 1987).

Los **Objetivos** que guiaron el presente estudio se mencionan a continuación:

- Proporcionar elementos para la toma de decisiones apropiadas relacionadas con el plan de estudio de la carrera de Psicología (2010), FES Zaragoza.

- 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.

- Divulgar los resultados producto del proyecto de investigación en reuniones científicas nacionales e internacionales.

Método

Participantes: Tomando en cuenta lo anterior se inició un proceso de evaluación curricular con un diseño exploratorio, en el que participaron estudiantes y docentes de Psicología, como parte de las actividades del proyecto se revisaron inicialmente los programas de estudio de las unidades de aprendizaje que conforman el plan de estudio de Psicología.

Instrumentos: Para ello se construyeron cuestionarios (Contreras, 2016) cuyo objetivo fue evaluar variables del aprendiz y del profesor al desarrollar diferentes componentes de las unidades de aprendizaje, relacionados con módulos, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje. A fin de conocer las opiniones, percepciones y experiencias de los estudiantes/profesores en torno a variables psicológicas, pedagógicas, relacionadas al desarrollo de los programas de estudio. Dichos instrumento se validaron a través de juicio de expertos quedando preguntas dicotómicas, de opción en escala tipo Likert con valores del 0 nunca al 4 siempre y algunas preguntas abiertas donde ellos pudieron expresar y valorar sus experiencias al respecto.

Procedimiento: En una única sesión se les explicaron los objetivos de la investigación y presentó el instrumento correspondiente solicitando su colaboración para responder acorde a las condiciones y situaciones particulares. Se obtuvo el consentimiento informado. Los datos se capturaron en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 21 se realizó un análisis estadístico descriptivo más algunas pruebas de correlación.

Resultados: se analizó la congruencia y pertinencia de los programas de estudio, considerando los contenidos revisados, las estrategias empleadas por los profesores para desarrollar el proceso de enseñanza y la forma en que evaluaron los aprendizajes, datos que permitirán el ajuste y modificación de algunos elementos. Dan información útil a los profesores para mejorar el proceso de enseñanza-

aprendizaje, a partir de la información vertida por los estudiantes que viven los procesos y que son clave para el entendimiento de las actitudes mostradas por ellos con relación al plan de estudio. Pudiendo establecer a la fecha categorías e indicadores importantes que constituyan un Modelo de Evaluación aplicable a planes de estudio de diferentes instituciones, a continuación se esquematizan y definen los elementos a considerar durante la evaluación:

FIGURA 1. Ejes de evaluación Curricular.

El plan de estudio, como un área de estudio muy amplia. No sólo abarca el contenido, sino también los métodos de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, abarca las metas y objetivos que se propone alcanzar, así como la manera en que su efectividad puede ser medida. Sin embargo, el plan de estudio 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 (Kelly, 1989).

La mayoría de las definiciones del plan de estudio 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 estudio equivale al conjunto de actividades realizadas por los estudiantes, dirigidas y acompañadas por el trabajo de los docentes (Díaz-Barriga, 1980).

Los programas académicos 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).

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).

Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje 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 de estudiante. Lo que interesa es el entramado de acciones y efectos recíprocos que se generan en dichas situaciones instructivas (Kelly, 1989).

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje participan tanto profesores como estudiantes, en la medida que exista un proceso de comunicación adecuado entre ambos actores, el curso se desarrollará en mejores condiciones y el ambiente del salón de clases se verá fortalecido.

Los estudiantes 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, constituyen el factor crucial en la reflexión de un plan de estudio o un programa académico, en ese sentido resulta preciso evaluar los resultados obtenidos en cuanto a su formación profesional. El punto de partida puede ser la consulta de los involucrados a fin de generar instrumentos que puedan ser aplicados a muestras cuidadosamente seleccionadas, realizando finalmente un análisis de las respuestas de los grupos. Esta información debe ser ordenada en una planificación y sometida a estudio para valorar las estrategias de solución potencialmente aceptables.

Del docente universitario la sociedad y del nuevo modelo académico de la universidad, exigen un 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, el papel que desempeña el profesor adquiere una relevancia significativa, no basta con profesionales que conozcan su disciplina, sino que toda forma de trabajo académico requiere de habilidades intelectuales que deben estimularse, en la medida que se afirmen las características distintivas de cada profesor, será posible que el potencial del trabajo académico sea de calidad. La diversidad de funciones de los profesores, requiere subrayar la idea de que algunas de las dimensiones del trabajo docente son universales, ya que el conocimiento se adquiere por medio de la investigación (descubrimiento), de la aplicación (práctica), de la síntesis (integración) y de la enseñanza (Boyer, 1997; Zabalza, 2009).

Conclusiones

El proceso de evaluación curricular permitió conocer información referente a la trayectoria académica de los estudiantes, identificando recursos y habilidades con que cuentan, entre otros elementos que contribuyen en su desempeño académico. Analizar sus percepciones sobre las dinámicas del plan de estudio, su formación y desempeño profesional. Presupuestos acerca del currículum formal como son sus capacidades cognoscitivas, nivel de desempeño en diferentes etapas, actitudes, valores, explícitos, 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, analizar sus competencias docentes, la relación docente-estudiante, 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 estudio, de la enseñanza y el aprendizaje), que tienen los 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 mexicana.

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 estudiante. 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).

Al ser los estudiantes, el interés principal y la razón de existir de las instituciones de educación superior el compromiso es proporcionar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que formen a sus estudiantes como profesionales para que cumplan con los requerimientos de la ciencia, la disciplina y las demandas que hace la sociedad de ellos, en un afán de solucionar problemas que permitan mejorar su calidad de vida. Una evaluación curricular provee información relevante.

Asimismo determina si la formación profesional que logran responde a las necesidades sociales y requerimientos del medio ambiente, si los contenidos a enseñar son relevantes, si los textos están actualizados; si las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes son las más apropiadas, y las formas de evaluación del aprendizaje son las mejores, las instituciones educativas implantan para ello procesos de evaluación curricular de sus planes de estudios.

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

La participación integrada de los docentes a esta labor es fundamental, al diseñar situaciones y propiciar aprendizajes de calidad para los estudiantes, coordinando los esfuerzos mutuos para alcanzar las metas y objetivos planteados. Sí el profesor presenta su programa de estudios como una propuesta a través de la cual convoca a sus estudiantes al aprendizaje y les da la oportunidad de participar para enriquecerlo,

promueve en los estudiantes la autonomía para la búsqueda de información, la construcción de su conocimiento y la elaboración de los productos del aprendizaje, de tal forma que adquieran conciencia de que su formación profesional no concluye en la escuela ni con la licenciatura, sino que deberá continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida profesional.

Referencias

Arnaz, J. (2012). *La Planeación curricular.* México: Trillas.

Boyer, E. (1997) *Una propuesta para la educación superior del futuro.* México: Fondo de Cultura económica. UAM Azcapotzalco.

Carreño, H. (1981). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación.* México: Trillas.

Carnoy, M. (1974). *Educación, imperialismo cultural*. New York: David McKay.

Chadwick, C. (1980). *Evaluación educacional. Evaluación educativa*. México: UPN CNME. UNAM.

Contreras, M.S. (2015). Formación Profesional en Psicología Una Propuesta. México: UNAM, Edición digital. ISBN 978-607-02-5349-2.

Contreras, M.S. (2016) La Enseñanza de la Psicología. México: UNAM, Edición digital. ISBN: 978-607-02-5855-8.

Contreras, M.S. (2017). La Evaluación Curricular como modelo de investigación en Psicología. México: UNAM, Edición digital ISBN: 978-607-02-9980-3.

Díaz-Barriga, A. (1980). Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares. *Perfiles Educativos, 10*, 3-28.

Díaz-Barriga. F. y Hernández, R. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw- Hill.

FES Zaragoza. Plan de estudio (2010). 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, F. (1975). *La Medición en la Evaluación*. *Sistematización de la Enseñanza.*

García, M. y Cuevas, R. (2002). *Autoevalución de la carrera de Psicología*. México: UNAM. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

González, L. y López, C. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, *28*(2), 403-423.

Islas, F. (1980). *Evaluación de programas.* México: UNAM. Centro Universitario de Tecnología Educacional para la Salud.

Kelly, A. V. (1989). *El Curriculum: teoría y práctica. London*: Paul Chapman Publishing.

Mendoza, V. (2014). *Plan de desarrollo institucional 2014-2018.* UNAM. FES Zaragoza.

Pansza, M. (1987)*. Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo*. *Perfiles Educativos,* 36.

Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio (2003). México: UNAM.

Valle, R. (2001). *Programa de autoevaluación educativo de la FES Zaragoza.* México: UNAM

Zabalza, A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Programa Sectorial de Educación para el sexenio (2007-2012).

II

Módulo de Fundamentos Metodológico-Instrumentales: opinión de los estudiantes

Mtra. Julieta Becerra Castellanos, Dra. María del Socorro Contreras Ramírez
Lic. Alan Alexis Mercado Ruíz, Lic. Ariadna Servín Castañeda
Dra. Gabriela Carolina Valencia Chávez
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

La mayor parte de los planes de estudio de Psicología están conformados por una formación básica, teórica y metodológica, que refleja el haber del conocimiento disciplinario y que suele tomarse como criterio para determinar si el plan corresponde específicamente a la disciplina (Moya, 2010).

En el caso del plan de estudio de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza, la Etapa de Formación Básica comprende aspectos referentes al desarrollo de la psicología como ciencia, incluye conocimientos teóricos y habilidades prácticas vinculadas con el método científico y se imparte en el primero y segundo semestres de la Carrera de Psicología, contiene dos módulos, uno por semestre. El estudiante deberá cubrir 88 créditos que son obligatorios. Los objetivos de la Etapa de Formación Básica señalan que el estudiante adquirirá 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 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.

Los módulos de esta etapa son: 1) Fundamentos teórico-metodológicos. Se imparte en el primer semestre con seis unidades de aprendizaje: Filosofía de la Ciencia, Historia de la Ciencia y la Psicología, Métodos y Técnicas de Investigación I, Psicología Experimental I, Aplicación Tecnológica en Psicología, y Estadística Descriptiva. 2) Fundamentos metodológico-instrumentales contiene seis unidades de aprendizaje que se cursan en el segundo semestre: Modelos en Psicología, Procesos Psicológicos, Métodos y Técnicas de Investigación II, Psicología Experimental II, Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos, y Estadística Inferencial (plan de estudio, 2010).

Como parte de la Evaluación curricular que se ha emprendido por la carrera, en estudios previos se han podido conocer las opiniones, percepciones y experiencias de los estudiantes/profesores en torno a variables psicológicas, pedagógicas, relacionadas al desarrollo de los programas de estudio (Contreras, 2014, 2016, 2018). Sin embargo, es necesario profundizar e indagar con los estudiantes que recién han cursado las diferentes unidades la apreciación que tienen con respecto a los programas y al desarrollo de los mismos en el día a día dentro de las aulas.

En el presente documento se indaga las características que poseen los programas de las diferentes unidades de aprendizaje que conforman el módulo de Fundamentos metodológico-instrumentales, de acuerdo a lo expresado por los estudiantes.

Método

Participantes

Para este estudio participaron de forma voluntaria 180 estudiantes de la Carrera de Psicología de segundo semestre, hombres y mujeres con una edad promedio de 19 años, quienes habían cursado las unidades de aprendizaje del módulo Fundamentos Metodológico-Instrumentales, de la Etapa de Formación Básica en los diferentes grupos académicos tanto de turno matutino como de turno vespertino.

Instrumentos

Se emplearon 2 cuestionarios para cada unidad de aprendizaje, con preguntas dicotómicas, de opción múltiple con escala tipo Likert y abiertas, elaborados exprofeso por Contreras (2016), como medio de obtención de la información, el primero de ellos, evalúa los contenidos temáticos abordados durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje, los elementos y estructura del programa, la vigencia, pertinencia y relevancia de los contenidos, los objetivos de la unidad, su cumplimiento y congruencia con los temas revisados y demás elementos del programa; el segundo de ellos, indaga el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias empleadas por el profesor y la forma de evaluación del aprendizaje que se implementó para conocer el cumplimiento de los objetivos. Dichos cuestionarios fueron validados previamente mediante un procedimiento de juicio de expertos.

Procedimiento

A partir de un estudio descriptivo, se les explicó el objetivo de la investigación y solicitó a los estudiantes de acuerdo a la experiencia alcanzada durante el semestre lectivo en cada unidad de aprendizaje, respondieran de forma fidedigna a los cuestionarios proporcionados con la intención de conocer su opinión sobre el desarrollo de cada una de ellas. Se obtuvo el consentimiento informado. La aplicación de los cuestionarios se realizó en una única sesión, se resolvieron las dudas planteadas por los estudiantes para posteriormente capturar y analizar la información generada, mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SSPS) versión 21.

Resultados

Para el análisis de datos se empleó estadística descriptiva, obteniéndose las medias, desviaciones estándar y porcentajes con respecto a las opiniones que expresaron los estudiantes acerca del desarrollo de las unidades de aprendizaje cursadas: Modelos en Psicología, Procesos Psicológicos, Métodos y Técnicas de Investigación II, Psicología Experimental II, Estadística Inferencial y Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos.

Los resultados obtenidos por unidad de aprendizaje se muestran a continuación:

Modelos en Psicología

De acuerdo al plan de estudio de la carrera, en esta unidad de aprendizaje se deben revisar nueve contenidos temáticos, sin embargo ninguno de los estudiantes reportó haber revisado el 100 % de los contenidos propuestos. El tema con el mayor porcentaje de revisión fue el de conductismo con un 94% y el de menor porcentaje fue el de la Psicología Ginebrina con un 48 %.

TABLA 1 Contenidos temáticos de la Unidad de Modelos en Psicología.

TEMA	N	%
Conductismo.	181	94%
Psicología Cognitiva	181	89%
Psicología de la Gestalt.	180	85%
Neurociencias.	179	77%
Psicología Evolutiva.	180	68%
Psicología Ginebrina.	180	48%
Psicología Histórico-Cultural.	180	68%
Psicología Humanista.	181	82%
Psicoanálisis	180	87%

En cuanto a los elementos del programa académico los estudiantes señalan de forma general, que este reúne en un 90% aproximadamente, los requisitos establecidos por la carrera para ser aprobado por el órgano colegiado correspondiente.

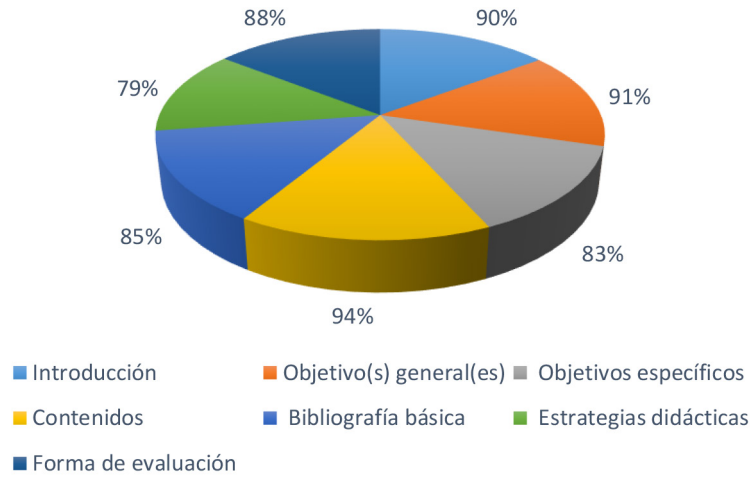


FIGURA 1. Elementos del programa de Modelos en Psicología.

La valoración realizada por los estudiantes en lo referente a las características del programa, se puede observar que es favorable ya que lo consideran: relevante para su formación, significativo, interesante y vigente como lo muestran las medias obtenidas, que se ubican entre *M*= 3.38 y *M* =3.17

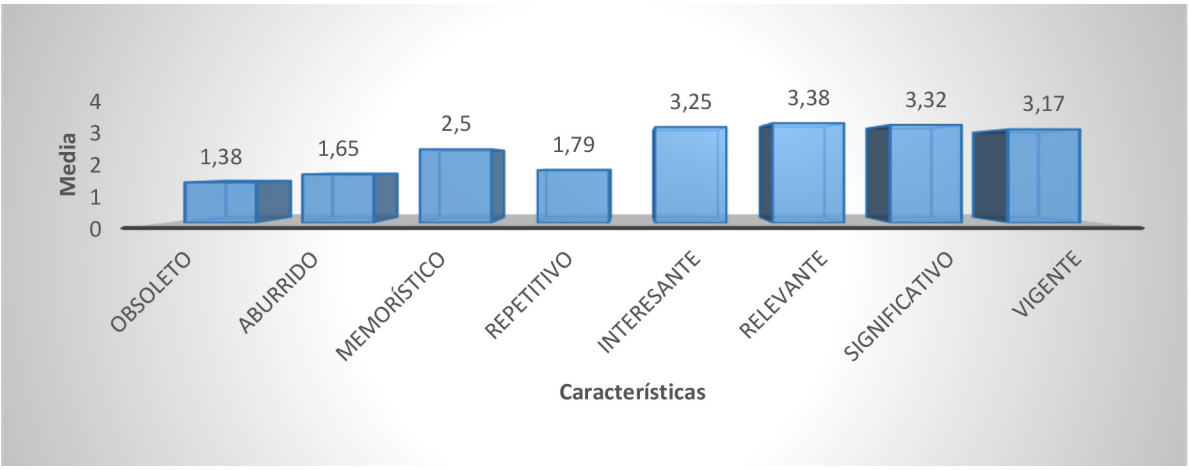


FIGURA 2. Valoración del programa de Modelos en Psicología.

Las medias obtenidas sobre la forma como se desarrolla el programa muestran que los profesores tienen dominio de los contenidos (*M*= 3.59), presentan el programa al inicio del semestre y resuelven dudas (*M* = 3.41), y contextualizan las temáticas (*M*= 3.24), como elementos más relevantes de la unidad de aprendizaje. En contraparte, los estudiantes refieren que los docentes no siempre llevan a cabo una evaluación inicial (2.0)

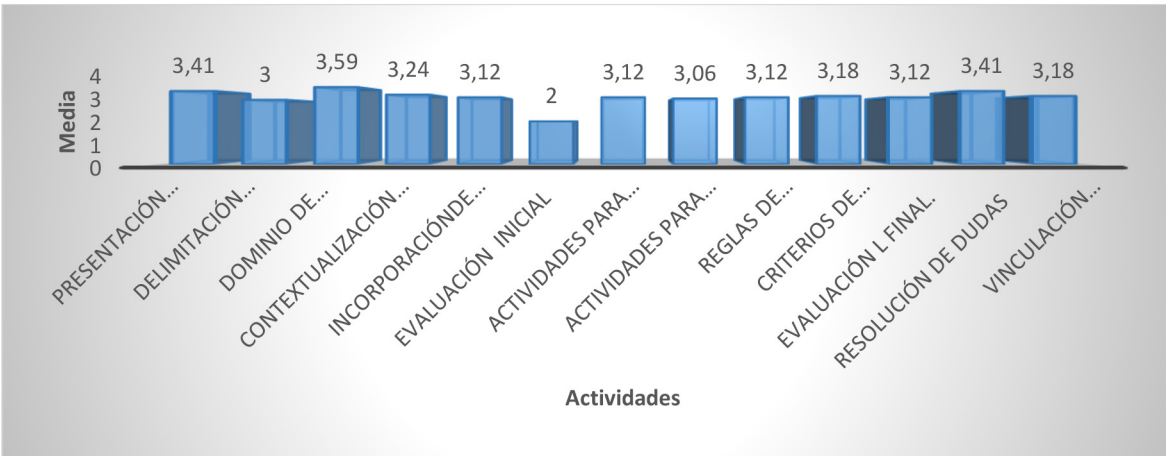


FIGURA 3. Desarrollo del programa de Modelos en Psicología.

Con respecto a las Estrategias Didácticas empleadas por los profesores, el porcentaje más alto (88%) lo representa el realizar una introducción al tema, la discusión y la exposición en equipo (65%)

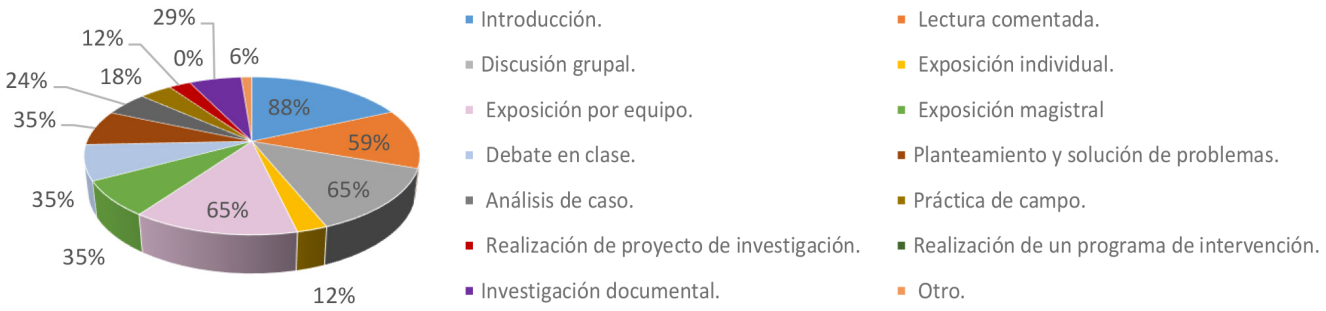


FIGURA 4. Estrategias Didácticas empleadas en Modelos en Psicología.

Los estudiantes reportan que para evaluar el aprendizaje, los profesores realizan exámenes parciales en un 94%, consideran la asistencia 72% y la participación en clase en 59% de los casos, como los principales indicadores de aprendizaje.

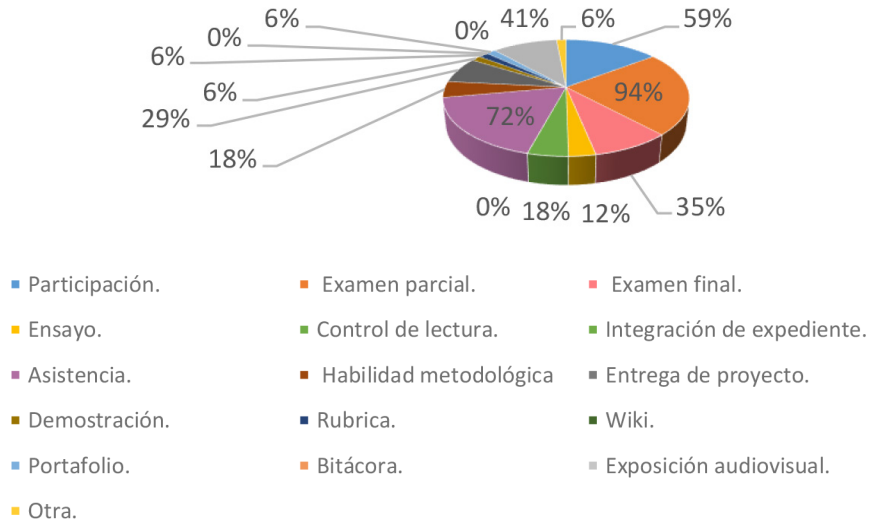


FIGURA 5. Evaluación del aprendizaje empleado en Modelos en Psicología.

A partir de los datos anteriores se puede concluir que Modelos en Psicología es una unidad de aprendizaje relevante para la formación básica del estudiante de psicología, por lo que los contenidos que se señalan en el plan de estudio se han de cumplir a cabalidad, siendo necesario indagar por qué ninguna de las temáticas se aborda con el 100% e incluso hay temas que solamente son revisados con un porcentaje cercano al 50%. Esto llevaría a revisar los programas de los profesores y los tiempos que han destinado para cumplir con los objetivos y temáticas propuestos. Así mismo, de acuerdo a lo reportado por los estudiantes, es imprescindible que los docentes se apeguen a la modalidad en la que debe impartirse esta unidad, que es la de curso y por ende la exposición magistral es la estrategia de enseñanza que debe prevalecer y no la exposición por parte del estudiante ya sea a nivel individual o en equipo. Finalmente, cabe señalar que todos los factores que han sido señalados como positivos por los estudiantes deberán ser potenciados como parte de las mejoras al plan de estudio.

Procesos Psicológicos

De los 16 contenidos establecidos para la unidad de aprendizaje de Procesos Psicológicos en el plan de estudio, los estudiantes reportan que se revisaron en un 99% los temas de sensación, percepción y motivación, lo cual representa el porcentaje más alto. Las temáticas que se abordaron en un porcentaje menor fueron las referentes a los efectos de los psicofármacos en esferas cognitivas y ejecutivas (49%), tratamiento de padecimientos neuro-psiquiátricos (51%) y aspectos psicofarmacológicos (57%), lo que representa que solamente la mitad de la población estudiantil abordó estos elementos.

TABLA 2. Contenidos temáticos de la Unidad de Aprendizaje Procesos Psicológicos.

Contenido	N	%
Evolución de la psique.	180	97%
Atención.	180	98%
Sensación.	180	99%
Percepción.	179	99%
Motivación.	180	99%
Emociones.	180	91%
Aprendizaje.	180	98%
Memoria.	180	91%
Lenguaje.	180	96%
Conciencia.	180	82%
Pensamiento.	180	87%
Inteligencia.	180	79%
Personalidad.	180	69%
Aspectos Psicofarmacológicos.	180	57%
Tratamiento de padecimientos Neuro - psiquiátricos.	180	51%
Efectos de psicofármacos en esferas cognitiva y ejecutiva.	180’	49%

Con respecto a los programas que los docentes entregan a los estudiantes al inicio del período lectivo se puede observar que en general cumple con los requisitos establecidos por los órganos colegiados competentes: el 95% señala cuáles son los contenidos que se revisarán, el 92% presenta una introducción y los objetivos a alcanzar durante el semestre. Las estrategias didácticas a emplearse son el elemento que menos se indica en los programas (85%).

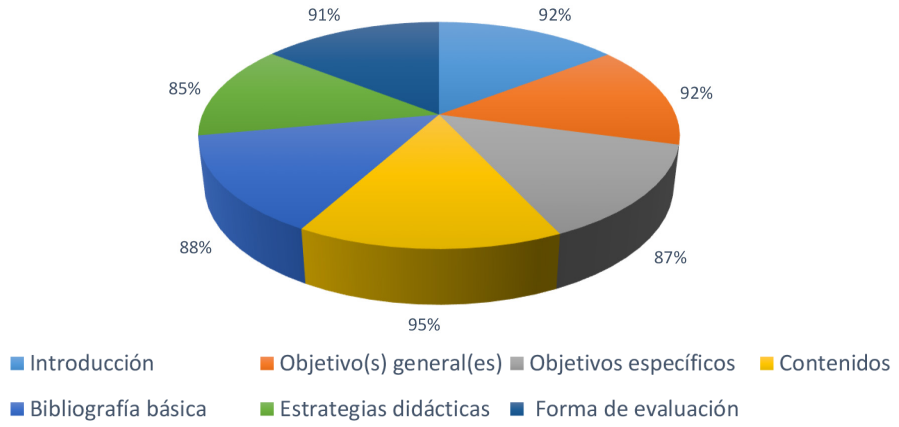


FIGURA 6. Elementos del programa de Procesos Psicológicos.

La figura 7 muestra las medias sobre la apreciación que los estudiantes realizan con respecto al programa, en ella se puede observar que con una media de 3.5 los estudiantes consideran que el programa revisado durante el curso fue significativo para ellos, relevante (*M*=3.47), interesante (*M*=3.44) y vigente *(M*=3.32); estas puntuaciones apuntan que los estudiantes valoran que la unidad de aprendizaje de procesos psicológicos es útil para su formación profesional.

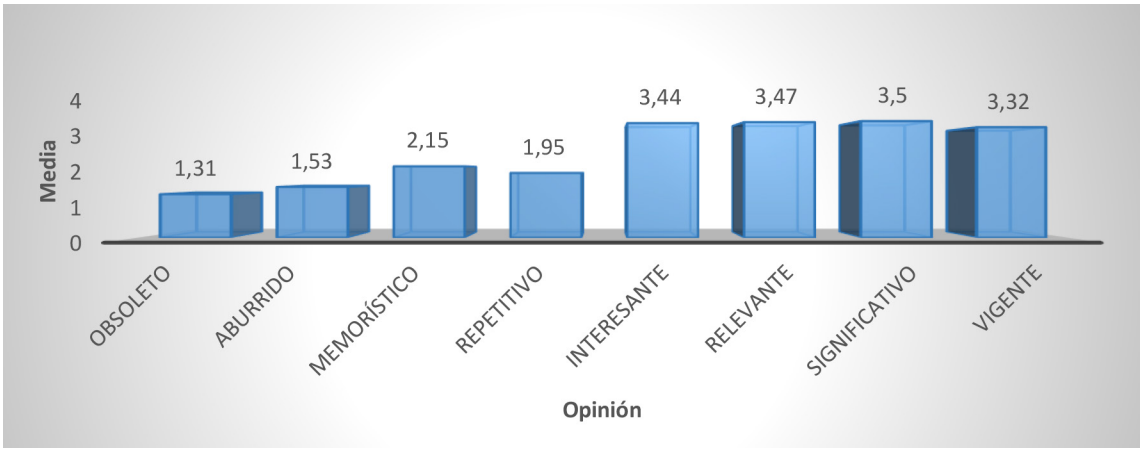


FIGURA 7. Valoración del programa de Procesos Psicológicos.

En cuanto a la forma como se desarrolló el programa durante el semestre las medias obtenidas indican que los profesores presentan su programa (*M*=3.7), resuelven dudas (*M*=3.64), establecen los criterios de evaluación y acreditación (*M* 3.55), contextualizan las temáticas (*M*=3.42) como los aspectos más sobresalientes. Como aspectos más deficitarios mencionan la falta de evaluación inicial (*M* =2.15) y la incorporación de Tecnologías de Información y Comunicación (*M* =2.45).

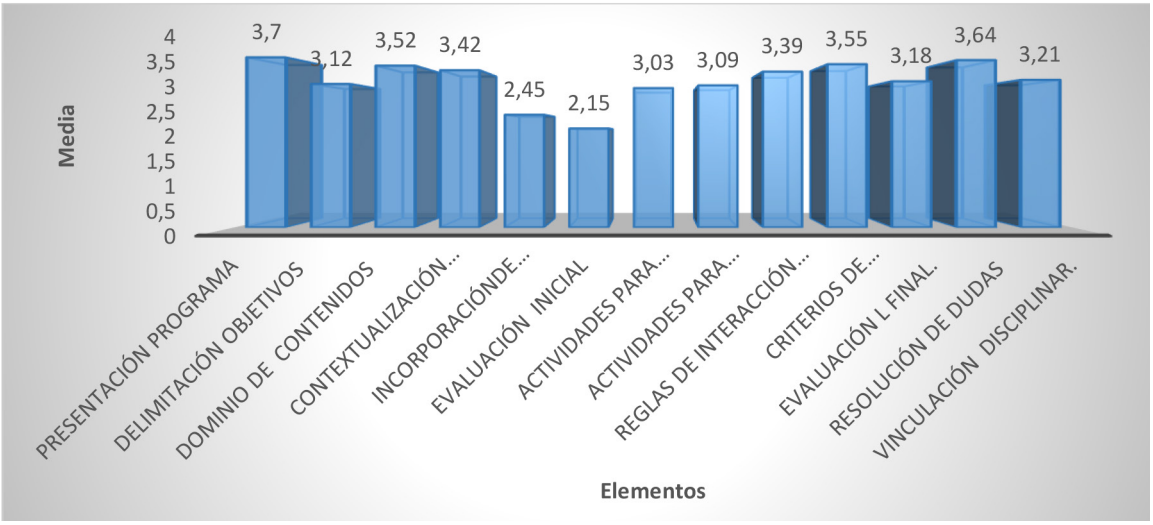


FIGURA 8. Desarrollo del programa de Procesos en Psicología.

De las estrategias de enseñanza destacan la exposición individual con un 97%, la discusión grupal, el análisis de caso y la exposición individual con un 94% como las estrategias didácticas más empleadas por los profesores que imparten esta unidad de aprendizaje. Un porcentaje mínimo de 9% emplea el planteamiento y solución de problemas, así como la realización de un programa de intervención en un 12%.

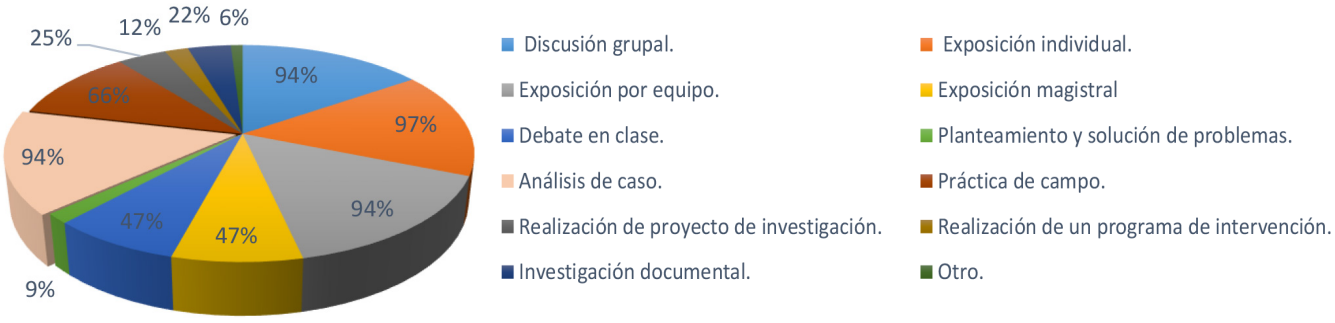


FIGURA 9. Estrategias Didácticas empleadas en Procesos Psicológicos.

La participación es la estrategia de evaluación del aprendizaje que se emplea por todos los docentes, con un 100% según lo refieren los estudiantes que participaron en este estudio, seguido por la asistencia con un 87% y el control de lecturas con 81%. Destaca también el hecho de que los estudiantes indican que el 53% de los profesores utilizan otras estrategias de evaluación, sin embargo no indican cuáles. El 3% de los docentes evalúan con bitácora o con expediente clínico según los estudiantes.

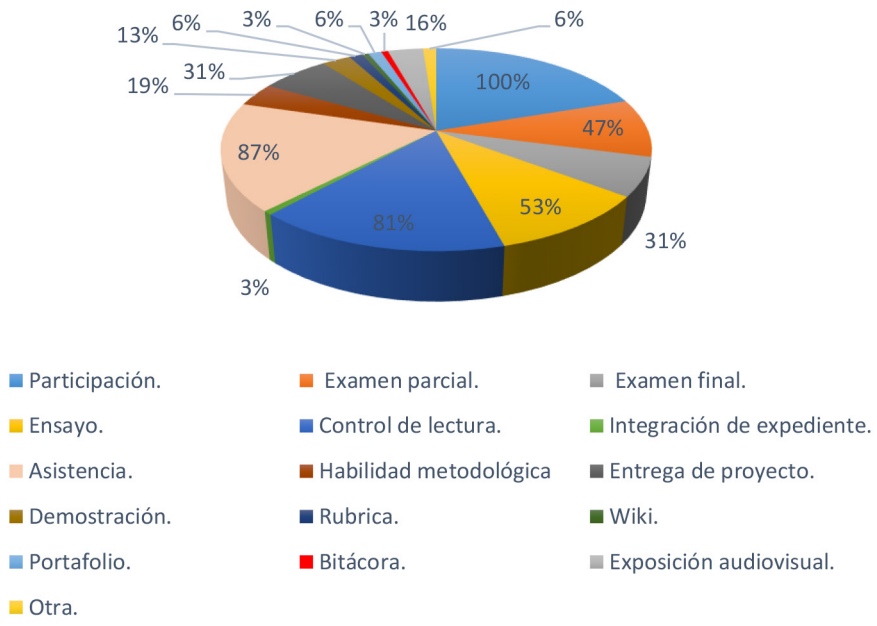


FIGURA 10. Estrategias de evaluación empleadas en Procesos Psicológicos.

Los datos obtenidos para la unidad de Procesos Psicológicos, de acuerdo con los estudiantes, cumple con la revisión de los contenidos temáticos lo cual resulta pertinente porque esta unidad es soporte esencial tanto para Bases Biológicas de los Procesos como para Psicología Experimental. Así mismo se puede observar que las estrategias de enseñanza y de evaluación son congruentes con la modalidad en la que se imparte y que los estudiantes tienen una buena opinión de la unidad y del desarrollo del mismo.

Métodos de Investigación II

En esta unidad de aprendizaje se revisan principalmente dos contenidos: métodos de investigación y los de recolección de datos. Considerando sus modalidades, el plan de estudio establece que durante el semestre se deben abordar 11 temas diferentes.

Los resultados obtenidos muestran que el porcentaje más alto lo representa la entrevista como método de recolección con un 93%, seguido de la encuesta y las pruebas psicológicas (89%).

os métodos que se revisan en menor porcentaje son: investigación exploratoria (86%), seguida de la descriptiva y la documental (85%); siendo el método de investigación menos estudiado el experimental (76%)

TABLA 3. Contenidos de la unidad de aprendizaje Métodos y Técnicas de Investigación II.

	N	%
Investigación en Psicología: Experimental.	180	76%
Exploratoria.	180	86%
Empírica.	180	84%
No experimental: Observación naturalista.	179	83%
Descriptiva.	179	85%
Histórica.	179	77%
Documental.	179	85%
De campo.	179	82%
Métodos para recolección de datos: Entrevistas.	179	93%
Encuestas.	179	89%
Pruebas psicológicas	179	89%

Los elementos que contiene el programa que los docentes entregan a los estudiantes al inicio del periodo lectivo en general cumplen con los criterios establecidos previamente: el 94% presenta contenidos, el 92% objetivo general y el 91% bibliografía básica; los objetivos específicos son el elemento que en menor porcentaje (84%) contiene el programa.

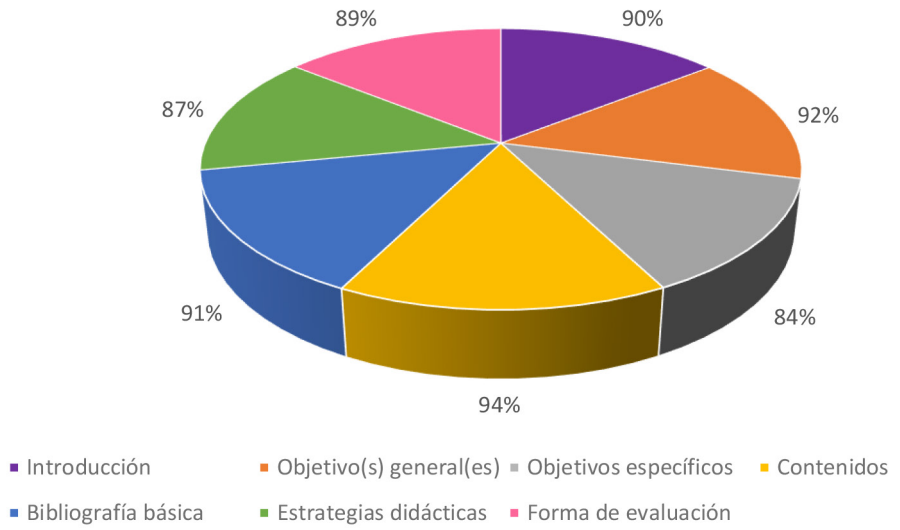


FIGURA 11. Elementos programa de Métodos y Técnicas de Investigación II.

La apreciación que los estudiantes tienen sobre la unidad de aprendizaje una vez que ha sido cursada es positiva, las medias se ubican por arriba de 3: significativo (*M*=3.36), vigente (*M*=3.30) relevante (*M*=3,28) e interesante (*M*=3.16) según lo muestra la figura 12.

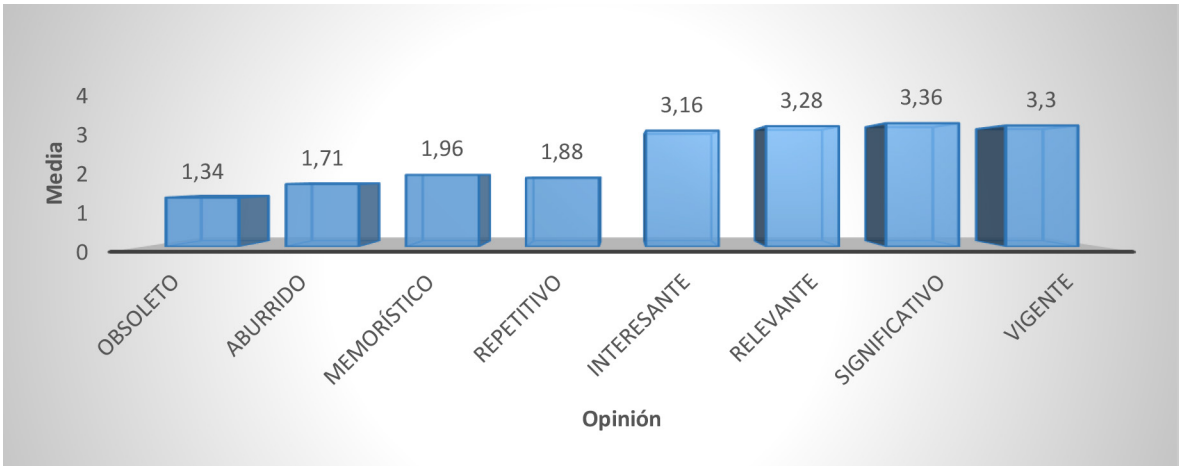


FIGURA 12. Valoración del programa de Métodos de Investigación II.

Las medias de la forma como se desarrolló el programa establecen que se resolvieron dudas (*M*=3.53) el maestro dominaba los contenidos (3.44%) y los contextualizaba (*M*=3.44) como principales rasgos positivos; sin embargo, las evaluaciones iniciales se realizaban en menor medida (*M*=2. 50) y rara vez se establecían reglas claras de interacción en el grupo (*M*=2.88).

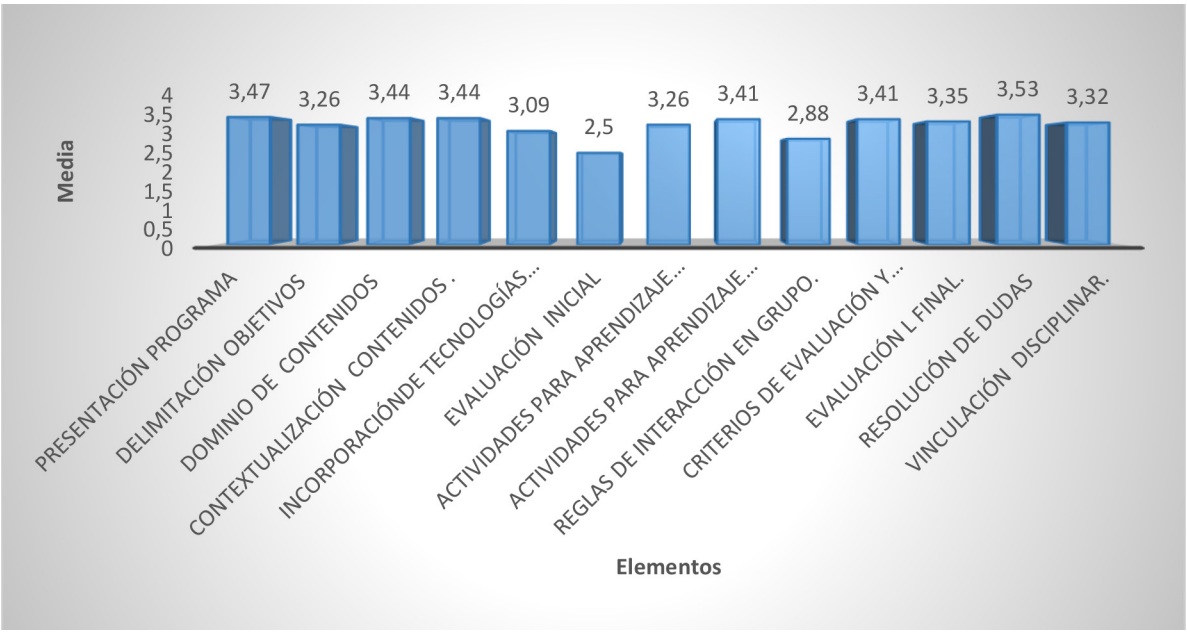


FIGURA 13. Desarrollo del programa de Métodos de Investigación II.

Se emplearon las diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje propuestas en el plan de estudio según se muestra en la figura 14, siendo la discusión grupal y la exposición grupal (88%) con el mismo porcentaje las más empleadas, éstas son seguidas por la exposición individual y por el debate en clase (79%). Los estudiantes refieren que en esta unidad de aprendizaje la exposición magistral (48%), el planteamiento y la solución de problemas (30%) son las menos empleadas; finalmente, se puede observar que los estudiantes respondieron que en un 15% los docentes emplean otras estrategias para evaluar su aprendizaje.

De acuerdo a los datos derivados en esta unidad, los temas referentes a los métodos de investigación y de recolección no se abordan al 100%, lo cual puede derivar en lagunas del conocimiento en estos tópicos, por lo que se hace necesario el conocer qué variables pudiesen estar afectando para su cumplimiento. En cuanto al desarrollo del programa es conveniente que los docentes incorporen como parte de su práctica docente algunas evaluaciones iniciales como referente de las competencias en el ámbito de investigación con las que llegan los estudiantes al inicio del semestre, de igual forma será esencial que los profesores incorporen el empleo de TIC's para que el aprendizaje de los estudiantes sea aún más atractivo de lo que ya reportan e incremente la percepción del estudiante en cuanto a la significancia, relevancia, vigencia del programa.

FIGURA 14. Evaluación del aprendizaje empleado en Métodos de Investigación II.

Psicología Experimental II

Los contenidos temáticos de las prácticas experimentales, se revisan en torno al 80%: aprendizaje (89%), Memoria (87%) y pensamiento (80%). El proceso psicológico que en menor porcentaje se aborda es el de lenguaje con un 61%, como lo muestra la tabla siguiente:

TABLA 4. contenidos de la Unidad de Aprendizaje Psicología Experimental II.

	N	%
Aprendizaje.	180	89%
Memoria.	179	87%
Pensamiento	179	80%
Lenguaje	179	61%

Los datos más representativos indican que los elementos del programa en general son claramente señalados por arriba del 85% desde el inicio del semestre; el 95% de contiene los objetivos generales y las formas de evaluación, 93% contenidos y solamente el 87 % bibliografía básica.

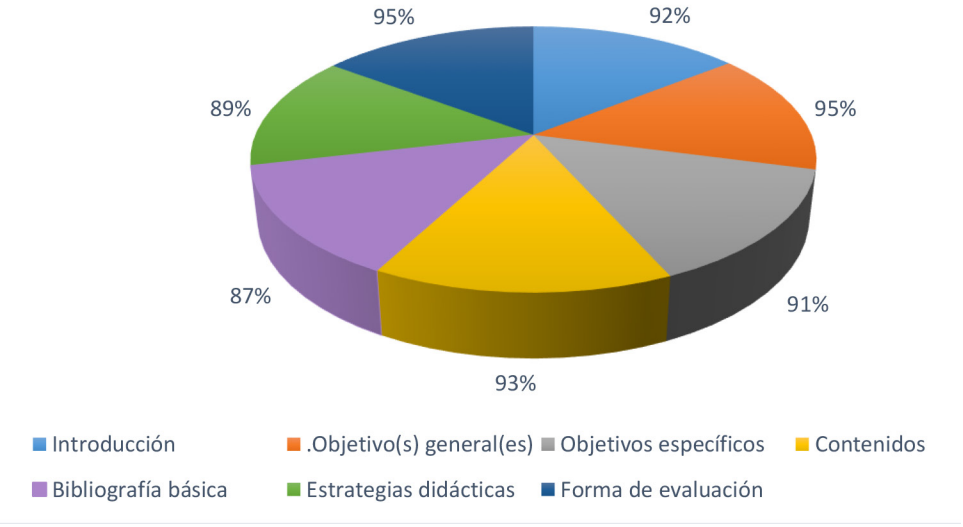


FIGURA 15. Elementos del programa de Psicología Experimental II.

El programa de Psicología Experimental II es valorado por los estudiantes como vigente (*M*=3.56), significativo (*M*=3.53) como rasgos principales, por lo que el programa es considerado como obsoleto (*M*=1.24) por un número menor de estudiantes.

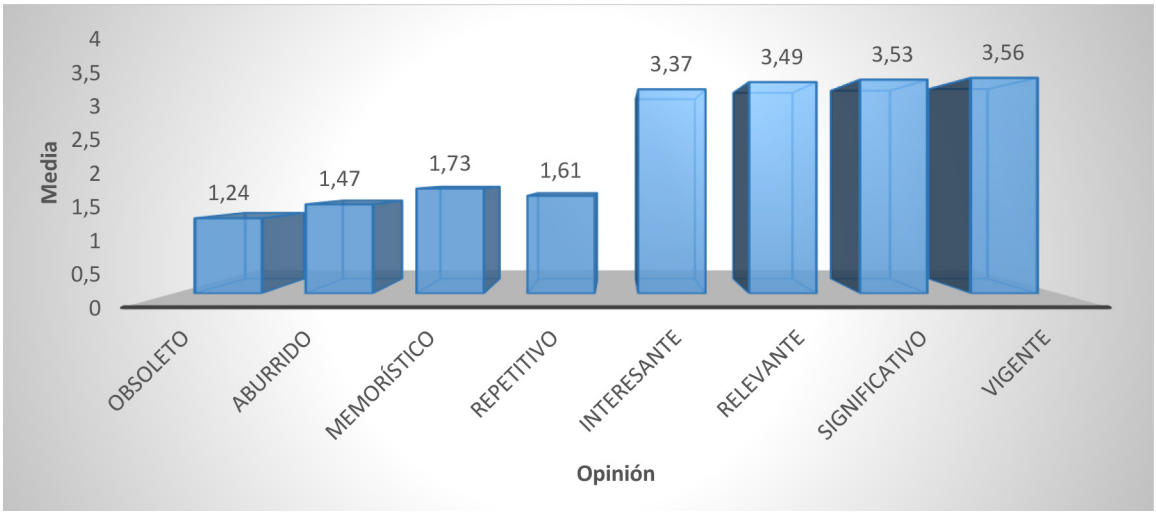


FIGURA 16. Valoración de los estudiantes del programa de Psicología Experimental II.

Los profesores presentan el programa (*M*=3.44) al inicio del periodo lectivo, delimitan los objetivos a alcanzar (*M*=3.38), incorporan TIC' s (*M*=3.27), contextualizan las prácticas a realizar (*M*=3.27) y dominan los contenidos que imparten (*M*=3.24) como lo señalan las medias más altas obtenidas.

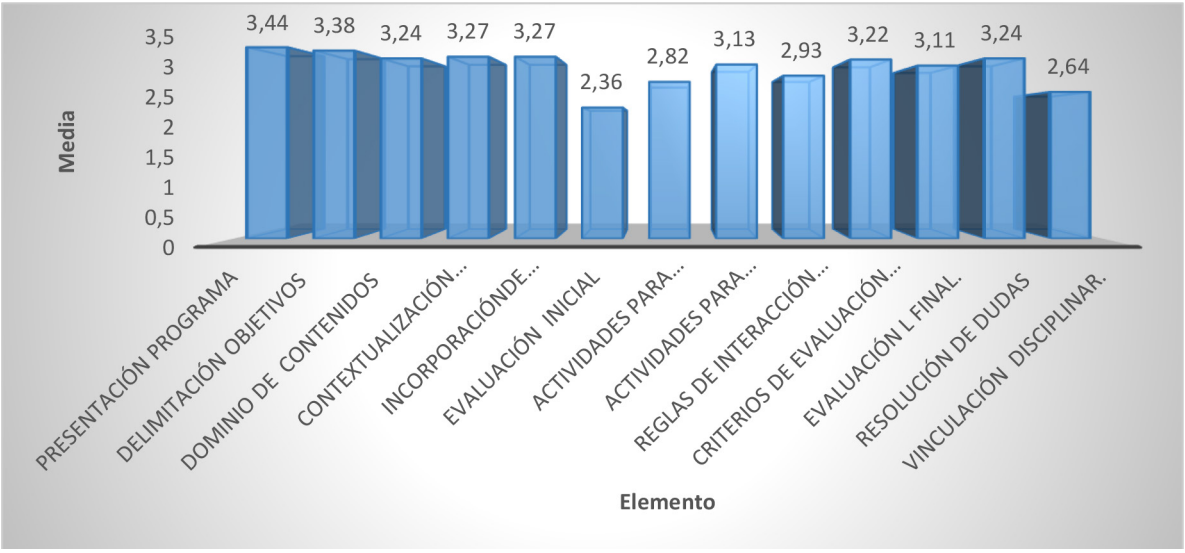


FIGURA 17. Desarrollo del programa de Psicología Experimental II

Las estrategias de enseñanza más empleadas por los docentes son la investigación documental (89%), discusión grupal (80%), práctica de campo (73%), debate en clase (71%) y exposición en equipo (69%). Sobresale el hecho de que sólo el 40% realizan proyectos de investigación, actividad fundamental en esta unidad (figura 18).

Para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, los académicos emplean: entrega de proyecto (93%), seguida de asistencia (78%) y participación (78%). La habilidad metodológica es evaluada en un 53% únicamente. El porcentaje menor (2%) lo representa el empleo de la rúbrica (figura 19).

FIGURA 18. Estrategias de Enseñanza que empleó de profesor, en Psicología Experimental II.

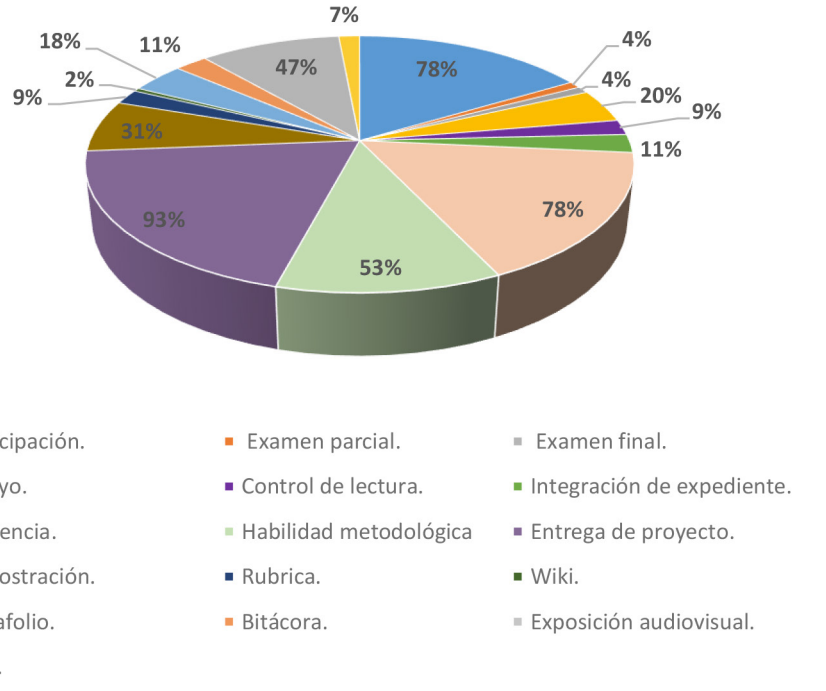


FIGURA 19. Evaluación del aprendizaje que empleó de profesor, en Psicología Experimental II.

Los datos que se obtuvieron en esta unidad de aprendizaje permiten establecer que hay procesos psicológicos que no se abordan experimentalmente con la totalidad de los grupos académicos, tal es el caso del proceso de Lenguaje, en el que los estudiantes reportan que únicamente se revisa en un 61%. También es de resaltar que los otros procesos que se deben tratar rondan alrededor del 80%, por lo que es imprescindible el indagar qué contenidos se imparten en las diferentes prácticas.

Otro dato que es importante señalar es el hecho que los estudiantes marcan que en esta unidad de aprendizaje se emplea como una estrategia de enseñanza la realización de prácticas de campo (73%), lo cual no reúne los requisitos de la unidad de aprendizaje, en la cual es evidente que las prácticas deben ser de laboratorio con un corte cuantitativo y experimental.

Finalmente, es necesario revisar la dinámica con la que se desarrolla el programa, dado que ésta debe ser eminentemente práctica que incluye actividades en equipo, por lo que debe fortalecerse la interacción social con reglas claras tal y como lo apuntan los hallazgos; así como el uso de nuevas tecnologías y de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a los requerimientos y características de la modalidad marcados por el plan.

Estadística Inferencial

La tabla 5 muestra los datos obtenidos con respecto a los contenidos revisados en la unidad de aprendizaje. Cabe destacar que el programa incluye dos temáticas principales: estadística paramétrica y estadística no paramétrica, derivándose de éstas las pruebas de análisis de datos más usuales para obtener conclusiones estadísticas.

El 96% refiere haber revisado estadística paramétrica, en tanto que estadística no paramétrica fue revisado por el 95%. Los porcentajes específicos para cada prueba se distribuyen diferencialmente, pudiéndose observar que en estadística paramétrica la prueba t para muestras relacionadas o independientes es la más revisada con un 98%, mientras que la prueba de predicción es la que en menor medida se abordó (70%). En cuanto a las pruebas no paramétricas la Ji cuadrada se revisó en un 98% y sólo en un 39% la prueba de Coeficiente V de Cráter.

TABLA 5. Contenidos de la Unidad de Aprendizaje Estadística Inferencial.

	N	%
ESTADÍSTICA PARAMÉTRICA.	179	96%
Prueba de Hipótesis.	180	96%
Correlación de Pearson.	180	92%
Comparación de grupos.	180	98%
Prueba t para muestras relacionadas o independientes.	179	98%
ANOVA para muestras relacionadas o independientes.	180	81%

TABLA 5. Contenidos de la Unidad de Aprendizaje Estadística Inferencial (*continuación*).

	N	%
ANOVA para diseños factoriales J x K para muestras relacionadas, independientes o por parcelas divididas.	180	74%
Predicción.	179	70%
Análisis de regresión.	180	78%
ESTADÍSTICA NO PARAMÉTRICA.	178	95%
Comparación de grupos.	180	98%
Muestras independientes.	180	97%
Ji cuadrada.	180	98%
Prueba exacta de Fisher.	178	89%
Corrección de Yates.	180	68%
U de Mann-Whitney.	180	81%
Prueba de la mediana.	180	85%
H de kruskal-Wallis.	180	86%
Muestras relacionadas.	180	90%
Mc Nemar.	179	68%
Cochran.	179	60%
Prueba de los signos.	179	58%
T de Wilcoxon.	180	82%
ANOVA de Friedman.	180	81%
Pruebas de correlación.	180	88%
Correlación de Spearman.	180	77%
Correlación Thau de Kendall.	180	61%
Correlación phi.	180	50%
Coeficiente de contingencia.	180	49%
Coeficiente V de Cráter.	180	39%
Presentación e interpretación de los estadísticos.	179	70%
Análisis de resultados.	180	81%
Reporte de resultados.	180	72%

El programa de la unidad que los profesores proporcionaron a los estudiantes al inicio del periodo lectivo, de acuerdo a la gráfica siguiente, incluyó en un 94% una introducción, el objetivo general (92%), la forma de evaluación y los contenidos en un 91% respectivamente. Los contenidos con un 85% y las estrategias didácticas (83%) son los menos señalados.

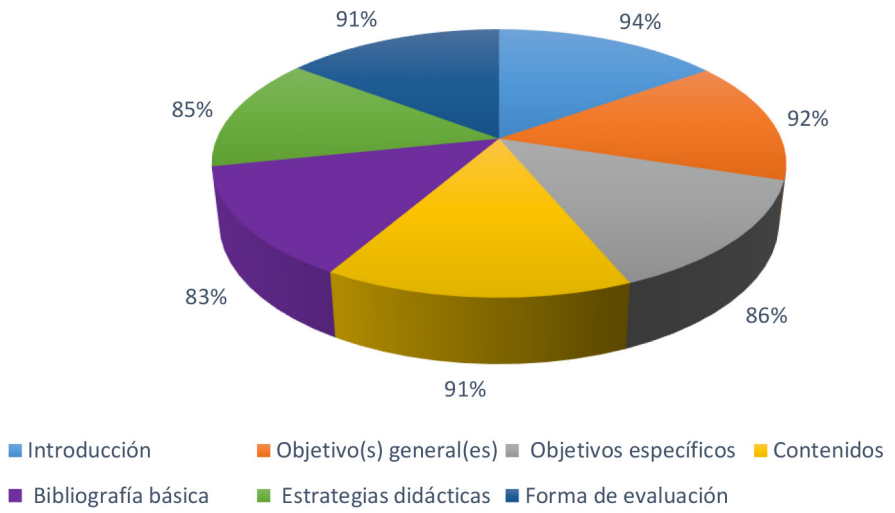


FIGURA 20. Elementos del programa de Estadística Inferencial.

De acuerdo a las medias obtenidas, los estudiantes consideran que el programa que cursaron en esta unidad tiene características positivas, según lo muestra la siguiente figura. Valorándolo como vigente (*M*=3.53), significativo (*M*=3.47), relevante (*M*=3.44) e interesante (*M*=3.26). Sin embargo, hay estudiantes que lo perciben como memorístico (*M*=2.15), lo cual se considera como un rasgo negativo.

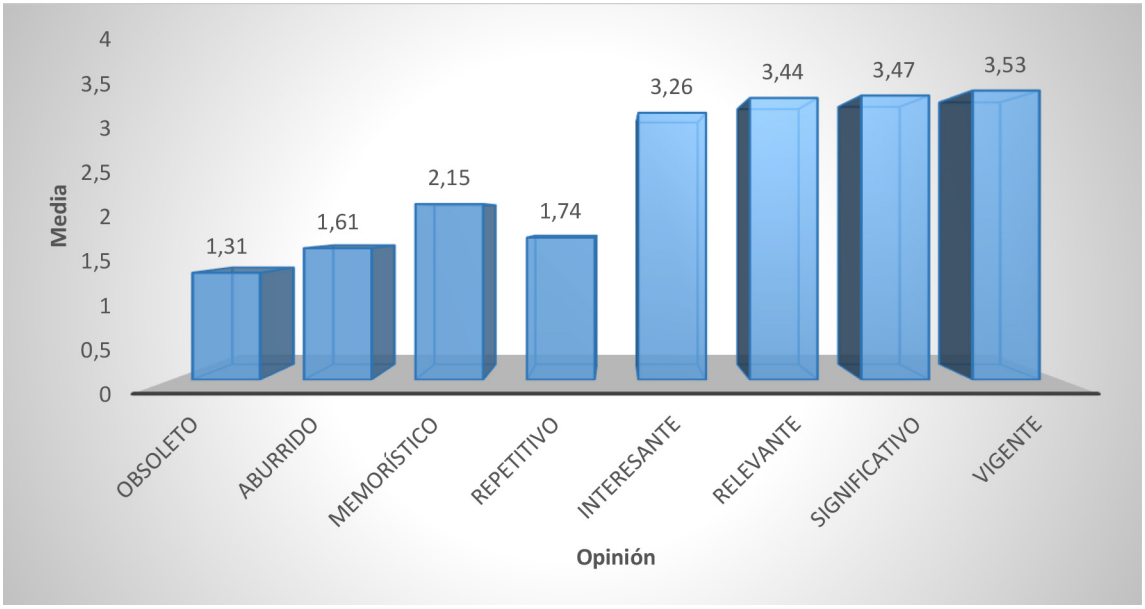


FIGURA 21. Valoración sobre el programa de Estadística Inferencial.

Así mismo, los estudiantes consideran que durante el desarrollo del programa los profesores les entregaron el programa al inicio el semestre (*M*=3.67), los criterios de evaluación estuvieron establecidos (*M*=3.47) y que los profesores dominaron los contenidos (*M*=3.37) y contextualizaban las temáticas abordadas (*M*=3.3). La evaluación inicial (*M*=2.27) y la incorporación de TIC' s *M*= (2.57) fueron las actividades en las que menos se enfatizó´.

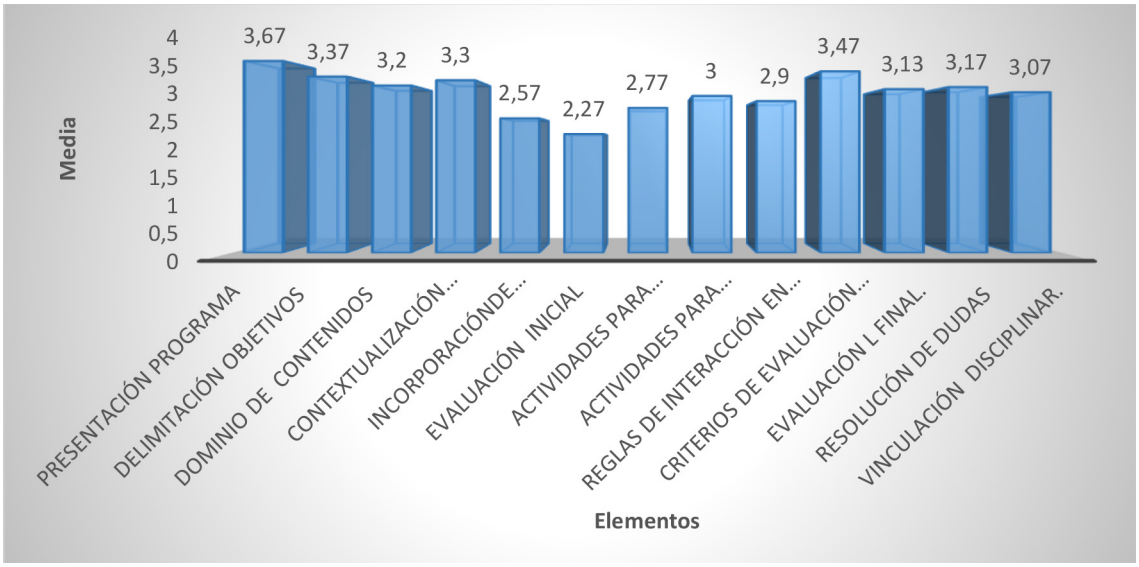


FIGURA 22. Desarrollo del programa de Estadística Inferencial.

Las estrategias didácticas que se emplearon en esta unidad, de acuerdo a lo reportado por los estudiantes son principalmente: discusión grupal, planteamiento y solución de problemas (70%), análisis de caso (63%). Cabe resaltar que la exposición magistral, en la cual el docente explica los procedimientos estadísticos correspondientes, es empleada únicamente por el 27% (figura 23).

La figura 24 muestra las estrategias de evaluación del aprendizaje para esta unidad, de acuerdo a los datos obtenidos se puede observar que en el 90% de los casos se emplea participación, en el 70% de ellos mediante examen parcial y el 63% evalúa por asistencia.

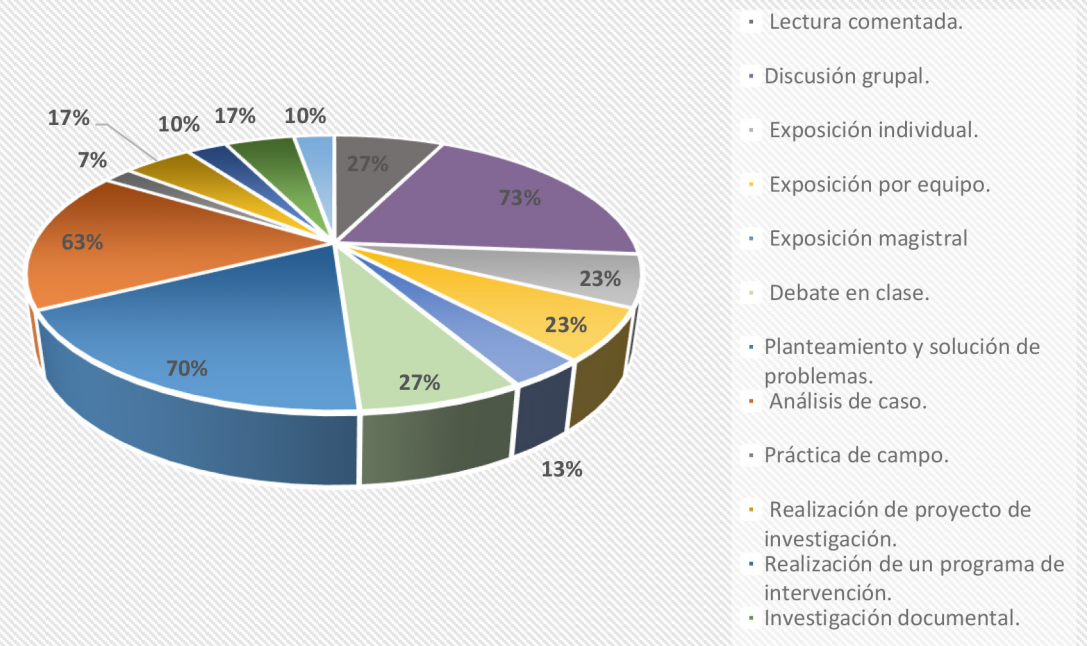


FIGURA 23. Estrategias de Enseñanza que empleó el profesor en Estadística Inferencial.

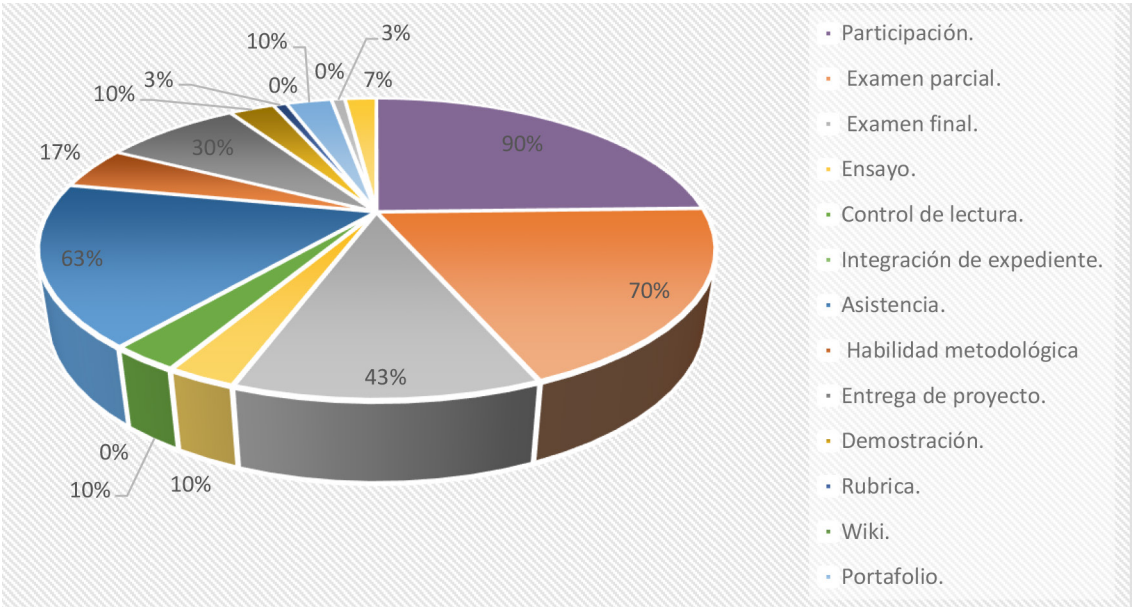


FIGURA 24. Evaluación del aprendizaje empleado por el profesor en Estadística Inferencial.

Para esta unidad, se puede observar que el número de pruebas estadísticas a revisar durante el curso de acuerdo al plan de estudio es considerable, y los estudiantes reportan que no todas ellas son abordadas, por lo que sería conveniente considerar la pertinencia de excluirlas de los programas a partir de la actualización que se realice del plan de estudio. Así mismo es pertinente considerar que el énfasis debe realizarse en la presentación e interpretación de los estadísticos, en el análisis y reporte de resultados, de esta forma se evitaría que los contenidos se tornen memorísticos, tal como lo perciben algunos estudiantes. En cuanto a las estrategias de enseñanza cabe mencionar que de acuerdo a los estudiantes sólo el 27% de los docentes emplean la exposición magistral, la cual se considera fundamental para que los estudiantes observen y comprendan cómo deben realizarse los procedimientos correspondientes.

Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos

De los contenidos establecidos para esta unidad de aprendizaje se revisan principalmente con el 98% sensación y percepción, con el 97% embriología del sistema nervioso y con el 96% propiedades de los estímulos sensoriales. Los porcentajes menores los tuvieron los temas de conciencia (75%) y potenciales cognitivos (79%).

TABLA 6. Contenidos de la Unidad de Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos.

	N	Media
Evolución del sistema nervioso.	18282	95%
Embriología del sistema nervioso.	182	97%
Sensación.	182	98%
Fisiología y psicofísica.	182	86%
Propiedades de los estímulos sensoriales.	181	96%
Percepción.	182	98%
Visión.	182	97%
Audición y sistema vestibular	182	95%
Sentidos químicos: olfato y gusto.	181	95%
Somestesia.	182	91%
Atención.	182	92%
Motivación	182	90%
Emociones	182	92%
Aprendizaje.	182	89%
Memoria	181	92%
Sistemas efectores.	182	86%
Sistemas integradores.	182	84%
Lenguaje.	182	86%
Pensamiento.	182	80%
Conciencia.	182	75%
Potenciales cognitivos.	182	79%

Los programas especifican los diferentes elementos con un porcentaje mayor al 90%, siendo los criterios de evaluación (95%) y la introducción (94%) los elementos que de acuerdo a los estudiantes les presentan los docentes en mayor medida; el porcentaje menor (87%) es el referente a los objetivos específicos.

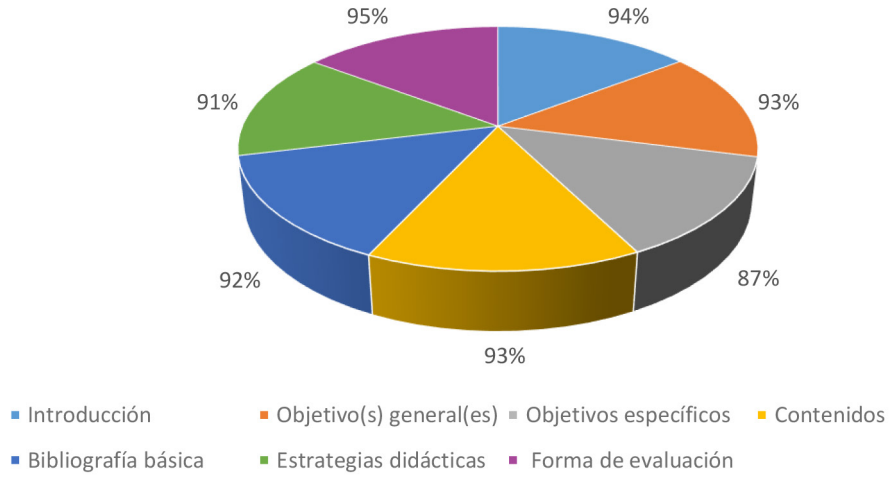


FIGURA 25. Elementos del programa de Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos.

Las medias obtenidas muestran en la figura 26, una vez que se han cursado el programa los estudiantes valoran que el programa es relevante (*M*=3.58), significativo y vigente (*M*=3.57) e interesante (*M*=3.48) para su formación académica. Con respecto a los rasgos que se consideran negativos lo memorístico (*M*=2.33) y lo repetitivo (*M*=1.69) obtuvieron medias mayores.

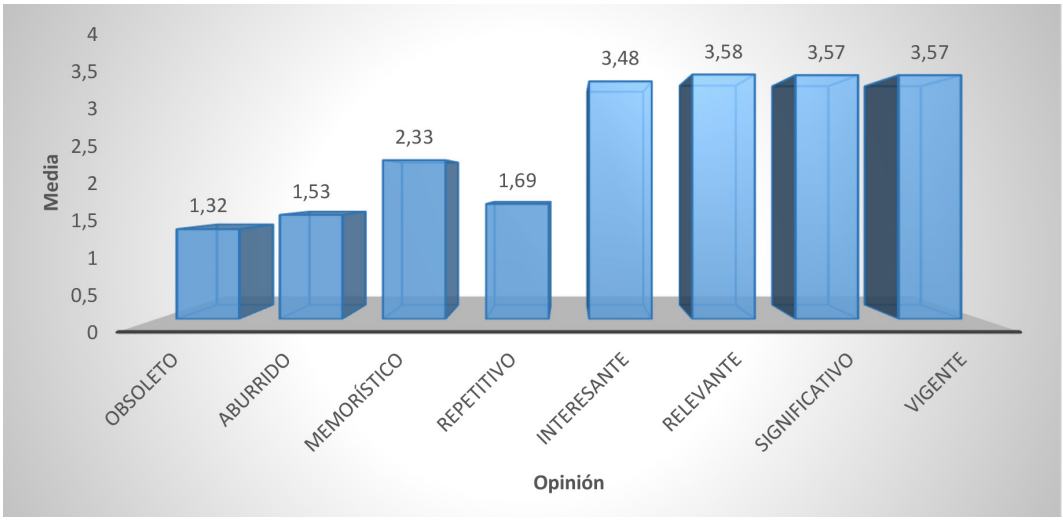


FIGURA 26. Valoración sobre el programa de Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos.

En cuanto al desarrollo del programa las medias obtenidas indican que los profesores resolvieron las dudas que los estudiantes les plantearon (*M*=3.54), presentaron el programa, contextualizaron las temáticas y establecieron los criterios de evaluación con una media de (*M*=3.5) cada una. Los puntajes menores indican que una evaluación inicial (*M*=2.0) fue realizada por algunos profesores, y sólo algunos diseñaron actividades para el aprendizaje autónomo (*M*=2.54)

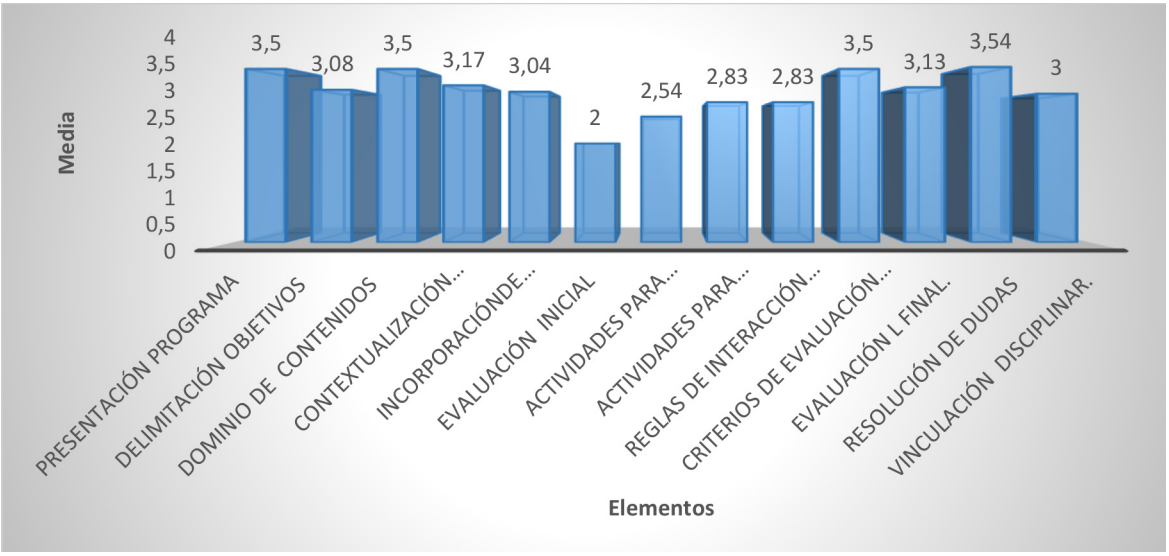


FIGURA 27. Desarrollo del programa de Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos.

La estrategia de enseñanza más utilizada fue la discusión grupal (79%), la exposición por equipo (67%), la exposición individual (67%) y la exposición magistral (62%) como se puede observar en la figura 28.

El 83% refiere como principal estrategia de evaluación del aprendizaje empleada la participación, seguida en un 75% por la asistencia y por el control de lectura, el 67% fue calificado mediante la evaluación parcial. Y solamente el 4% refiere haber sido evaluados con el uso de rubricas y bitácoras (figura 29).

La opinión que externan los estudiantes sobre esta unidad de aprendizaje es positiva, por lo que consideran apropiado su contenido para su formación profesional. También opinan que el programa cumple con los lineamientos establecidos y durante el desarrollo del mismo los profesores tienen un buen desempeño al contextualizar las temáticas, resolver dudas y establecer criterios claros de evaluación. Por último resaltan la existencia de una variedad de estrategias de enseñanza y evaluación de aprendizaje acordes con las sugeridas en el plan de estudio.

FIGURA 28. Estrategias de Enseñanza para Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos.

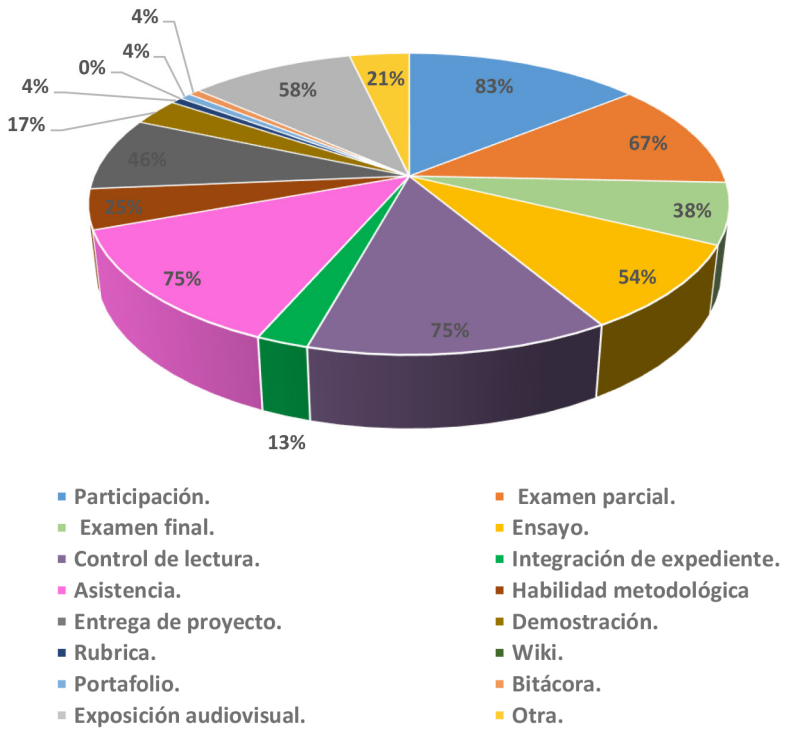


FIGURA 29. Evaluación del Aprendizaje en Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos.

Conclusiones

El módulo Fundamentos Metodológicos-Instrumentales de la Etapa de Formación Básica es vital para la formación profesional del estudiante de la Carrera de Psicología, en virtud de que le permite apropiarse de las competencias teórico metodológicas necesarias para insertarse de manera exitosa en las diferentes áreas de conocimiento que cursarán como parte de su trayectoria escolar, así como en su ulterior inserción en el ámbito laboral. Motivo por el cual los estudiantes que participaron en este estudio, consideran que los programas de las diferentes unidades son vigentes, relevantes, interesantes y significativos. Si bien la valoración que realizan sobre estos programas es positiva con medias superiores al 3.0, es necesario que se actualicen de manera continua para que se mantengan a la vanguardia y respondan a las necesidades de la disciplina y de la sociedad. Por ello, es esencial que los contenidos temáticos que contempla el plan de estudio sea cubierta cabalmente por los profesores que imparten las unidades de aprendizaje en los diferentes grupos académicos, tal es el caso de Modelo en Psicología en la que se reporta que únicamente se revisan el 77.5 % de los contenidos, Estadística Inferencial 78.96% b o Psicología Experimental 79.25%.

En cuanto a los elementos de los programas, se hace necesario señalar que será primordial que los docentes los entreguen de acuerdo a los lineamientos establecidos por los cuerpos colegiados que rigen la vida académica de la carrera (tiempo y forma), ya que en ocasiones omiten señalar los objetivos específicos que debe alcanzar el estudiante al cursar dicha unidad, como en Modelos en Psicología, Métodos y Técnicas de Investigación II y Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos en las que únicamente se señalan en un 83%, 87% y 87% respectivamente; o en el caso de Estadística Inferencial en el que los estudiantes reportan que las estrategias de evaluación en un 85% y la bibliografía en un 83%.están establecidas claramente en los programas que los profesores les entregaron al inicio del semestre

El desarrollo de las actividades académicas es óptimo según los resultados obtenidos, dado que los estudiantes expresaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que al inicio del periodo lectivo se les presenta el programa, se les delimitan los objetivos, y conocen los criterios de evaluación; expresan también que los profesores dominan los contenidos, los contextualizan, resuelven dudas y los vinculan con otros contenidos. Sin embargo, es necesario que los docentes incorporen el uso de las TIC's como parte de su ejercicio docente, hecho que repercutirá en la motivación y aprovechamiento de los estudiantes, a la vez que establezcan actividades que potencien el aprendizaje autónomo y colaborativo con reglas claras de interacción a nivel grupal.

Resultan de especial interés los datos obtenidos en lo referente a las estrategias de enseñanza y de evaluación del aprendizaje empleadas por los docentes, ya que estas deben ajustarse a las sugerencias que se realizan en el plan de estudio en el que se contempla la modalidad en la que se imparte cada unidad. Esto es debido a que los estudiantes señalan que las exposiciones por parte de los estudiantes es una de las estrategias más empleadas tanto para la enseñanza como para la evaluación, independientemente de la unidad de aprendizaje. Por lo que se hace necesario que tanto docentes como estudiantes conozcan los objetivos y la modalidad (curso, seminario, seminario de investigación, laboratorio o taller) en que debe impartirse. También es ineludible averiguar si los estudiantes tienen conocimientos y claridad sobre las características que debe cumplir cada estrategia para ser considerada como tal o si el profesor realmente emplea estrategias diferentes a las que se adecúan a la modalidad.

La evaluación curricular es imprescindible para valorar la pertinencia y actualidad del plan de estudio y los programas que lo conforman, de tal forma que a partir de ésta se detecten y se subsanen las deficiencias y se acresenten aquellos aspectos que son relevantes para la formación del estudiante.

Referencias

Contreras, S. (2014). *Formación profesional en Psicología una propuesta.* [PDF]. Recuperado de https://www.zaragoza.unam.mx/area-ciencias-sociales/ PAPIME PE 302112.

Contreras, S. (2016). *La enseñanza de la Psicología.* [PDF]. Recuperado de https://www.zaragoza.unam.mx/area-ciencias-sociales/ PAPIME PE 302112.

Contreras, S. (2018). *La evaluación curricular como modelo de investigación en Psicología.* [PDF]. Recuperado de https://www.zaragoza.unam.mx/area-ciencias-sociales/ PAPIME PE 301616.

FES Zaragoza. Plan de estudio (2010). 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.

Moya, L. (2010). Estudio comparado de la formación básica en psicología en carreras d universidades públicas nacionales. *Anuario de proyectos e informes de investigación de becarios de investigación de becarios de investigación, 7 (s/n), 357-362*

III

Fundamentos Metodológico-Instrumentales: contenidos emergentes

Lic. Alan Alexis Mercado Ruiz
Dra. María del Socorro Contreras Ramírez
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

La Etapa de Formación Complementaria del plan de estudio de la carrera de Psicología se presenta de manera longitudinal, comprende 46 unidades de aprendizaje teórico-prácticas, con carácter optativo de elección; el valor de cada una es de 3 créditos, a lo largo de su trayectoria académica el estudiante deberá reunir 24 créditos de acuerdo a sus propios intereses.

Su objetivo es que el estudiante intervenga en los problemas actuales y tendencias emergentes relacionadas con la Psicología, obtenga habilidades inherentes al aprendizaje continuo que le permitan actuar con responsabilidad y de manera eficiente en el transcurso de la vida.

Estas unidades optativas podrán cursarse en el momento que el estudiante lo decida, dado que la oferta académica estará presente durante los ocho semestres de la licenciatura, son dos horas a la semana, una hora teórica y una práctica.

Durante el 2ndo semestre se tienen propuestas 5 optativas, las cuales ofrecen al estudiante una amplia posibilidad de adquisición de conocimientos teórico-prácticos en diferentes parcelas de aplicación de la disciplina, siendo las siguientes: Evaluación de los procesos psicológicos, Habilidad y Destreza en la Comunicación Oral, Psicología Ambiental, Metodología Observacional y Tópicos Matemáticos. Impartidas en la modalidad de Curso-Taller.

Método

Participantes

Se contó con la participación voluntaria de 115 estudiantes del segundo semestre de la Carrera de Psicología, con edad promedio de 19 años y una desviación estándar de 1.378, que habían cursado las unidades optativas, ellos proporcionaron información acerca de la manera como se desarrollaron sus unidades y las actividades que los profesores realizan durante esta Etapa Complementaria, además de las formas con las que fueron evaluados, se utilizó un muestreo no probabilístico, estratificado por conveniencia.

Instrumento

Para evaluar cada optativa se construyó un instrumento dividido en 4 secciones, que en su conjunto evalúan cada unidad.

- Sección 1:

  Describe las actividades que realiza el profesor para desarrollar el curso, está constituido por 13 ítems, los cuales se presentan en una escala con respuestas tipo Likert del 1 al 4.

- Sección 2:

  Se presentan el listado de temas que componen cada unidad, estos ítems varían por instrumento dependiendo del contenido de cada curso-taller (20 aproximadamente), éstos fueron medidos en una escala dicotómica, donde el estudiante debía indicar si revisó, o no, los contenidos, se expresan en porcentajes finales.

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

- Sección 3:

  Menciona las estrategias didácticas usadas por el profesor para impartir la clase, con un total de 20 ítems, medidos en una escala dicotómica, donde el estudiante debía indicar si el profesor utilizó, o no, dichas estrategias, para poder expresarse en porcentajes finales.

- Sección 4:

  Se enlistan las formas empleada por el profesor para evaluar el aprendizaje, expresadas en una escala dicotómica, con las opciones “Sí/No”, para poder finalmente expresarse en forma de porcentajes.

Procedimiento

Se les informó sobre el estudio y una vez obtenido su consentimiento informado, se entregó un cuestionario a cada uno de los estudiantes, la aplicación se llevó a cabo en una única sesión en salones de clase de la facultad, Los datos obtenidos se analizaron con el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), Ver 22. A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las unidades evaluadas.

Cabe mencionar que en esta fase de la evaluación curricular no fue posible tener datos de la unidad de Metodología Observacional por motivos de logística.

De la misma forma enfatizar que en la evaluación de las demás unidades de aprendizaje de la Etapa Complementaria se empleó el método descrito anteriormente.

Evaluación de los Procesos Psicológicos

La evaluación de los Procesos Psicológicos es aquella área de la Psicología científica que se ocupa de la exploración y análisis del comportamiento de un sujeto o grupos, con distintos objetivos aplicados (Descripción, diagnostico, selección/predicción, explicación, cambio y/o valoración). Esta evaluación implica un proceso de aprendizaje en la solución de problemas y toma de decisiones que comienza con la demanda de un cliente, grupo u organización. Este proceso implica una serie de actividades científicas y profesionales realizadas en una secuencia establecida con la que se puede dar respuesta a la demanda; en otras palabas, la administración de una serie de pruebas, técnicas de medida y procedimientos para recolectar información (Fernández- Ballestros, 2013).

Dentro del plan de estudio de Psicología de la FES Zaragoza, esta unidad de aprendizaje tiene como objetivo que el estudiante aplique los fundamentos teórico-prácticos en la evaluación de los procesos psicológicos. Esto se logrará a partir que el estudiante sea capaz de describir y aplicar los conceptos de evaluación, medición, observación y registro en Psicología, además de conocer y aplicar las diferentes pruebas psicológicas, así como adquirir los valores éticos que conlleva el uso de éstas, para que finalmente sea capaz de elaborar un informe sobre los resultados de la evaluación.

En esta unidad participaron 35 estudiantes a quienes se les fue aplicado el instrumento al momento de concluir la unidad de aprendizaje. Como se puede observar en la Tabla 1, el profesor realizó dinámicas y actividades propuestas en el plan de estudio; presentando el programa (*M*= 3.97), ubicando los contenidos dentro del contexto de la Psicología (*M*=3.26), diseñando actividades para el aprendizaje colaborativo (*M*=3.54). Sin embargo, los estudiantes reportaron que se realizó una evaluación inicial (*M*= 1.49).

TABLA 1. Actividades que realiza el profesor para desarrollar el curso.

El profesor:	Media
Presentó el programa	3,97
Delimitó los objetivos	3,26
Ubicó los contenidos dentro de los contextos disciplinares	3,86
Realizó una evaluación inicial	1,49
Diseñó actividades para el aprendizaje autónomo	3,17
Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo	3,54
Estableció reglas de interacción	3,26
Estableció las formas de evaluación	3,2
Estableció los criterios de acreditación	3,14
Demostró el dominio de los contenidos	3,65
Resolvió las dudas surgidas	3,63
Incorporó el uso de tecnologías	3,49
Integró actividades de vinculación con otras áreas y/ disciplinas	3,29

El programa de Evaluación de los Procesos Psicológicos está dividido en unidades y a su vez hay una lista de contenidos. Como se puede apreciar en la Tabla 2: las primeras 6 unidades fueron revisadas entre 94% y 100% de los casos, abordando los temas de evaluación, medición y registro, hasta los Inventarios conductuales Sin embargo, unidad final que corresponde al reporte formal fue revisado en menor medida (77%).

TABLA 2. Contenidos revisados.

Contenidos de Evaluación de los Procesos Psicológicos		
Unidad	**Contenidos**	**Porcentaje**
1. Evaluación, Medición y Registro	• Concepto de evaluación, medición, observación y registro en Psicología • Origen y generalidades de las pruebas psicológicas	94
2. Registro Conductual, Entrevista	• Tipos de registro • Desarrollo de las Entrevistas	100
3. Evaluación de la Percepción	• Teoría • Aplicación de instrumentos • Calificación e interpretación	97
4. Evaluación de la Inteligencia	• Teoría • Aplicación de instrumentos • Calificación e interpretación	97
5. Evaluación de la Personalidad	• Teoría • Aplicación de instrumentos • Calificación e interpretación	97
6. Inventarios Conductuales	• Características • Aplicación • Calificación e interpretación	97
7. Reporte Formal	• Integración de la información • Presentación de resultados	77

En cuanto a las estrategias didácticas que el docente utilizó a lo largo del curso taller, destacaron la discusión grupal (98%), la exposición en equipo (97%) y el método de casos (74%), (Figura 1).

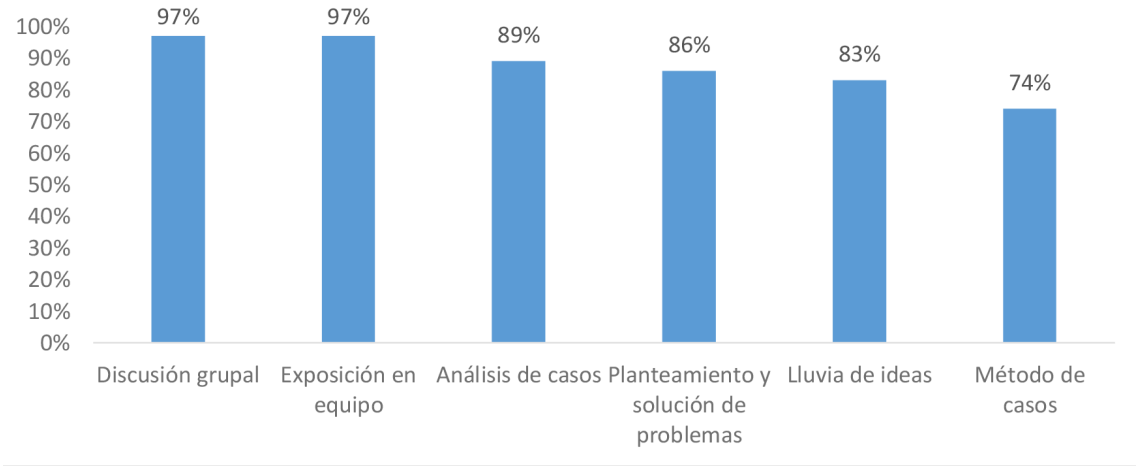


FIGURA 1. Estrategias didácticas implementadas por el profesor.

Finalmente en la Figura 2 muestra las formas en las que el docente evaluó el conocimiento, se puede observar que destacaron los controles de lectura (97%), la participación (94%), y en la exposición audiovisual (71%) y el Portafolio (77%).

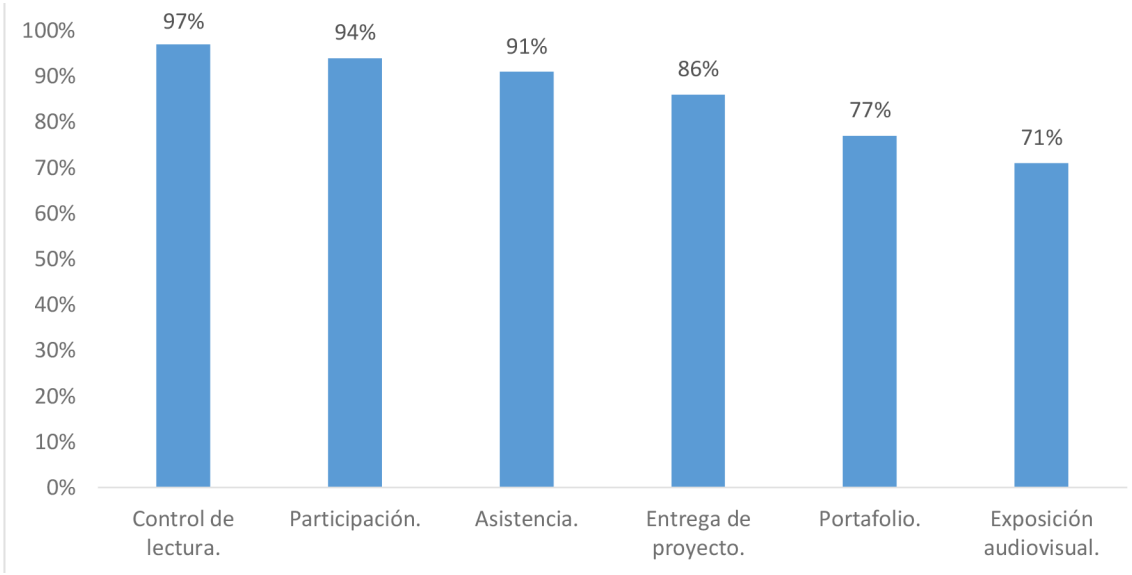


FIGURA 2. Evaluación del Aprendizaje.

Conclusiones

En ***Evaluación de los Procesos Psicológicos***, se reportaron diferentes estrategias usadas por el profesor para desarrollar el programa. No obstante, resaltó la ausencia de una evaluación previa al momento de iniciar el curso. En cuanto a los contenidos del programa también es importante destacar que los primeros se revisaron casi en su totalidad, y a medida que el semestre fue avanzando los últimos temas se revisaron en menor medida. Esto podría deberse a la duración de 16 semanas en las que está planteada la unidad, en las que no se toman en cuenta días festivos o días inhábiles. Esto abre la posibilidad de analizar la importancia de los contenidos y la duración de éstos, de tal forma que se otorgue flexibilidad al profesor para poder administrar el tiempo en otros temas, ya que particularmente la elaboración del reporte de resultados es importante en la actividad del psicólogo.

En cuanto a las estrategias didácticas, destacaron principalmente la discusión grupal y la exposición en equipo como las más empleadas. Sin embargo, la naturaleza de esta unidad podría enfatizar algunas otras como son el planteamiento y solución de problemas, así como el método de casos. De esta manera, la evaluación a partir de los controles de lectura o la asistencia podría pasar a 2ndo plano ponderando la entrega de un proyecto, un portafolio o la exposición de un caso, como estrategias de evaluación congruentes con los aprendizajes y habilidades que se buscan desarrollar en esta unidad de aprendizaje.

Psicología Ambiental y Participación

Actualmente el manejo inteligente del planeta es uno del desafío del siglo XXI. El objetivo del desarrollo sustentable encuentra su origen en las interacciones entre la población y su medio ambiente. La degradación masiva del ambiente natural, y el descenso de la calidad de vida son dos crisis altamente relacionadas. A pesar de esto, la educación en Psicología ambiental actual forma en todo el mundo una proporción demasiado grande de especialistas en disciplinas predeterminadas; donde predomina la tendencia a observar a un objeto de forma fragmentada, especialmente en la formación de grado (Baldi & García. 2006).

Por ello, la propuesta de la Psicología Ambiental consiste en enfatizar la necesidad de focalizar las temáticas al ambiente desde una perspectiva transdisciplinar, resaltando la importancia de las variables interventoras de la conducta pro-ambiental (creencias, actitudes, motivos, conocimientos, competencias y habilidades) que estarían actuando durante la toma de decisiones con relación a los problemas ambientales.

En el plan de estudio de carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza esta unidad tiene como objetivo general que el estudiante analice los antecedentes de la Psicología Ambiental, los principales problemas ambientales y la planificación de intervenciones ante un problema específico. Esto se logrará a partir de que pueda comprender los antecedentes del surgimiento de dicha área de conocimiento, explicar los principales modos de conceptualización de las relaciones medio ambiente-sociedad, diferenciar los principales procesos psicológicos estudiados en el campo de la Psicología Ambiental, así como analizar las principales problemáticas ambientales contemporáneas y la pertinencia de las intervenciones psico-ambientales. Lo anterior permitirá al estudiante clasificar las principales formas

de intervención proambiental, y aplicar diversas formas de intervención a problemas de conservación de recursos, analizando las formas en que se promueve la participación psico-ambiental para diseñar un estudio de intervención sobre una temática del curso.

En la evaluación de esta unidad participaron de forma voluntaria 17 estudiantes a quienes se les presentó el instrumento al momento de concluir el taller. Como se puede ver en la Tabla 3, los resultados muestran que el profesor seleccionó las actividades propuestas en el plan de estudio: presentando el programa (*M*= 3.8), ubicando los contenidos dentro del contexto de la Psicología (*M*=3.53), diseñando actividades para el aprendizaje colaborativo (*M*=3.59) entre otras actividades. Sin embargo, los estudiantes reportaron que en poca medida se integraron actividades de vinculación con otras áreas y/ disciplinas. (*M*= 3.00) y no se realizó una evaluación al inicio del semestre (*M*=2.24) (Tabla 3).

TABLA 3. Actividades que realiza el profesor para desarrollar el curso.

El profesor:	Media
1. Presentó el programa de la unidad al inicio del semestre	3,88
2. Delimitó los objetivos a alcanzar	3,59
3. Ubicó los contenidos de la unidad de aprendizaje	3,53
4. Realizó una evaluación al inicio del semestre	2,24
5. Diseñó actividades para el aprendizaje autónomo	3,12
6. Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo	3,59
7. Estableció reglas de interacción en el grupo	3,65
8. Estableció de manera clara las formas de evaluación	3,94
9. Estableció de manera clara los criterios de acreditación	3,94
10. Demostró el dominio de los contenidos en la unidad de aprendizaje	3,76
11. Resolvió las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje	3,88
12. Incorporó el uso de tecnologías de la información en el programa	3,53
13. Integró actividades de vinculación con otras áreas y/ disciplinas	3

En cuanto a los contenidos planteados en la unidad la Tabla 4 mencionan que fueron revisados en su totalidad (100%).

Como se puede observar en la Figura 3, las estrategias didácticas más utilizadas fueron la discusión grupal y lectura comentada, ocupadas en un 100% de los casos, seguidas de introducción al tema por el profesor y supervisión en la elaboración y realización de proyectos, con un 94 % .

TABLA 4. Contenidos revisados.

Psicología Ambiental y Participación		
Unidad	**Contenidos**	**Porcentaje**
1. Antecedentes de la Psicología Ambiental	• Presentación del curso • Antecedentes históricos de Psicología ambiental I • Antecedentes Históricos de Psicología ambiental II	100
2. Sociedad y Naturaleza	• Naturaleza y naturaleza humana • Concepciones del mundo y Psicología ambiental • Teorías explicativas y paradigmas	100
3. Contextos y Problemas Ambientales	• Ambientes rurales • Ambientes urbanos • Ambientes institucionales	100
4. Procesos y Problemas Ambientales	• Cognición del ambiente • Emoción y ambiente • Conducta y ambiente	100
5. Participación	• Conducta pro-ambiental • La participación social • Estrategias de participación	100
6. Desarrollo de Propuestas	• Elaboración de propuestas psico-ambientales • Discusión de propuestas de los participantes	100
7. Otros		53

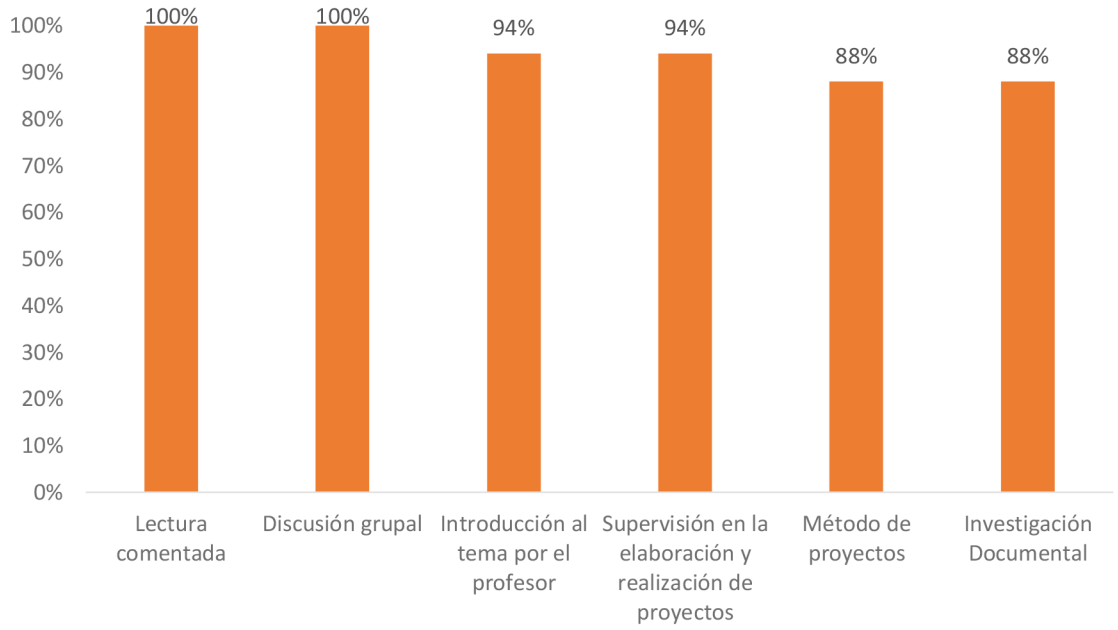


FIGURA 3. Estrategias didácticas implantadas por el profesor.

En cuanto a las estrategias de evaluación del aprendizaje, la Figura 4 muestra al control de lectura, la asistencia y la entrega de proyecto como las más utilizadas, en un 100% de los casos. Mientras que, con menor frecuencia, se reportaron el ensayo y la exposición audiovisual con un 29%.

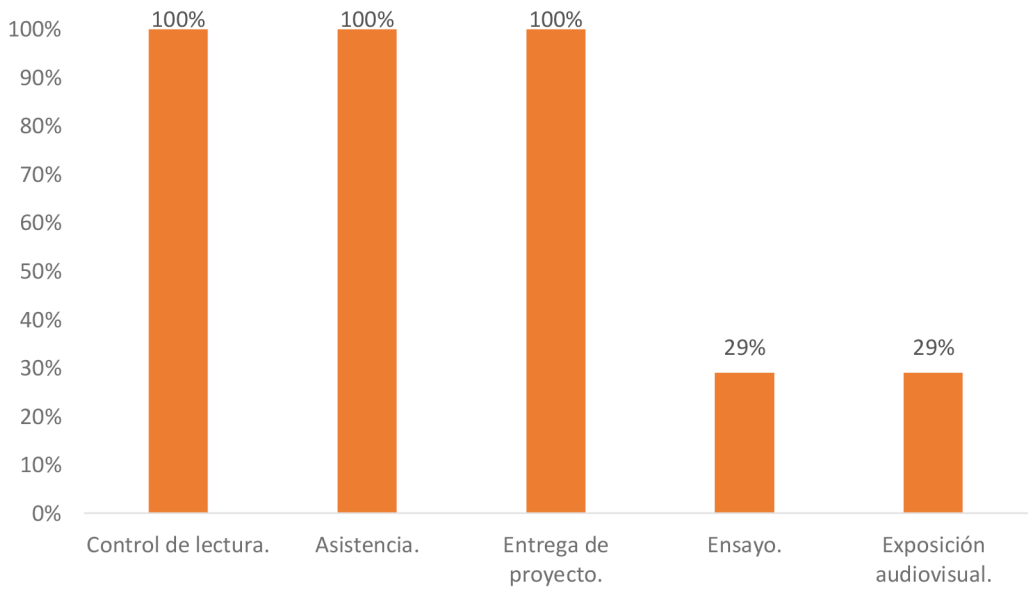


FIGURA 4. Evaluación del Aprendizaje

Conclusiones

En la unidad de aprendizaje ***Psicología ambiental y participación*** los estudiantes reportaron una amplia gama de recursos utilizados por el docente para el desarrollo del programa. A su vez, mencionaron que los contenidos propuestos fueron revisados en su totalidad, apegándose a lo estipulado. En cuanto a las estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje; se puede ver que la elaboración y entrega de un proyecto como las principales actividades solicitadas por el docente, después de la discusión de los contenidos, para la evaluación y desarrollo de la clase.

Habilidad y Destreza en la Comunicación Oral

Ser un buen comunicador en expresión oral, consiste en desarrollar la competencia que suponga un dominio de habilidades comunicativas de lenguaje integrado oral. Por lo tanto, la expresión oral resulta compleja de valorar, ya que vas más allá de interpretar los sonidos acústicos organizados en signos lingüísticos y regulados por una gramática más o menos compleja; y es más que emitir una serie de sonidos acústicos de la misma índole. La educación en este campo busca la interpretación de los usos

sociales del discurso y de la importancia de los contextos y las situaciones comunicativas que condicionan la información, los mensajes y sus intenciones comunicativas (Ramírez, 2002).

Dentro del plan de estudio de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, esta unidad tiene como objetivo que el estudiante desarrolle habilidades de comunicación potencializando así su confianza, reforzando su autoestima y teniendo más seguridad para futuras exposiciones. Lo cual se logrará a partir de que el estudiante comprenda el proceso de la comunicación y sea capaz de aplicarlo a los distintos tipos de discurso, de tal forma que desarrolle habilidades expresivas y optimice el uso del apoyo audiovisual.

En la evaluación de esta unidad de aprendizaje participaron de forma voluntaria 35 estudiantes a quienes se les presentado el instrumento al momento de concluir la unidad. Como se puede ver en la Tabla 5, el profesor realizó las actividades propuestas en el plan de estudio; presentando el programa (*M*= 3.49), delimitó los objetivos (*M*= 3.71), diseñó actividades para el aprendizaje autónomo (*M*=3.69), estableció los criterios de acreditación (*M*=3.71) y demostró el dominio de los contenidos (*M*=3.89), entre otras actividades. De igual forma, los estudiantes reportaron que se realizó una evaluación al inicio del semestre (*M*=3.38).

TABLA 5. Actividades que realiza el profesor para desarrollar el curso.

El profesor:	Media
Presentó el programa	3,49
Delimitó los objetivos	3,71
Ubicó los contenidos dentro de los contextos disciplinares	3,57
Realizó una evaluación inicial	3,38
Diseñó actividades para el aprendizaje autónomo	3,69
Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo	3,57
Estableció reglas de interacción	3,66
Estableció las formas de evaluación	3,6
Estableció los criterios de acreditación	3,71
Demostró el dominio de los contenidos	3,89
Resolvió las dudas surgidas	3,57
Incorporó el uso de tecnologías	3,49
Integró actividades de vinculación con otras áreas y/ disciplinas	3,46

En esta unidad de aprendizaje, los contenidos relacionados con la comunicación verbal y no verbal fueron los más revisados (100 %), seguidos de contenidos asociados con la comunicación en general, proceso de escuchar y lo relacionado a la elaboración de discursos que fueron revisados un 97 % de los casos. En menor medida, con un porcentaje mayor al 91 %, se encuentran reportados los materiales audiovisuales (Tabla 6).

TABLA 6. Contenidos revisados.

Unidad	Contenidos	Porcentaje
1. Comunicación	• Definición del concepto de comunicación • Modelos de comunicación • Niveles de comunicación	97
2. Proceso de Escuchar	• Percepción • Oír y escuchar • Memoria • Atención concentración evaluación y respuesta	97
3. Discursos	• Tipos de discurso • Elementos estructurales del discurso • Desarrollo del discurso	97
4. Discursos	• Planificación del discurso • Exposición del discurso	97
5. Comunicación Verbal y No Verbal	• Habilidades expresivas • Estilo • Imagen verbal • Credibilidad • Condiciones objetivas expresivas	100
6. Materiales audiovisuales	• Material visual • Material gráfico • Material pictórico	94
7. Materiales audiovisuales	• Objetos. • Material proyectado • Recurso auditivo	91

Con respecto a las estrategias didácticas mostradas en la Figura 5 destacan la introducción al tema por el profesor y la exposición audiovisual con un 94%, seguidas por el juego de roles con un 86% y posteriormente la discusión grupal, modelamiento y planteamiento y solución de problemas, con 80%.

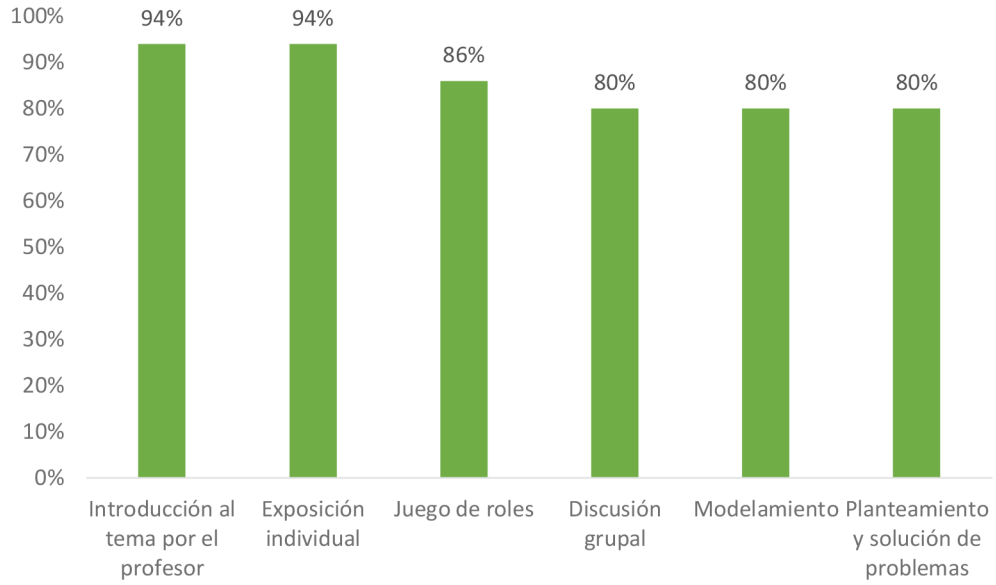


FIGURA 5. Estrategias Didácticas implementadas por el profesor.

En las estrategias de evaluación del aprendizaje, destacan la asistencia con 100%, seguida por la participación (94%) y controles de lectura (89%) (Figura 6).

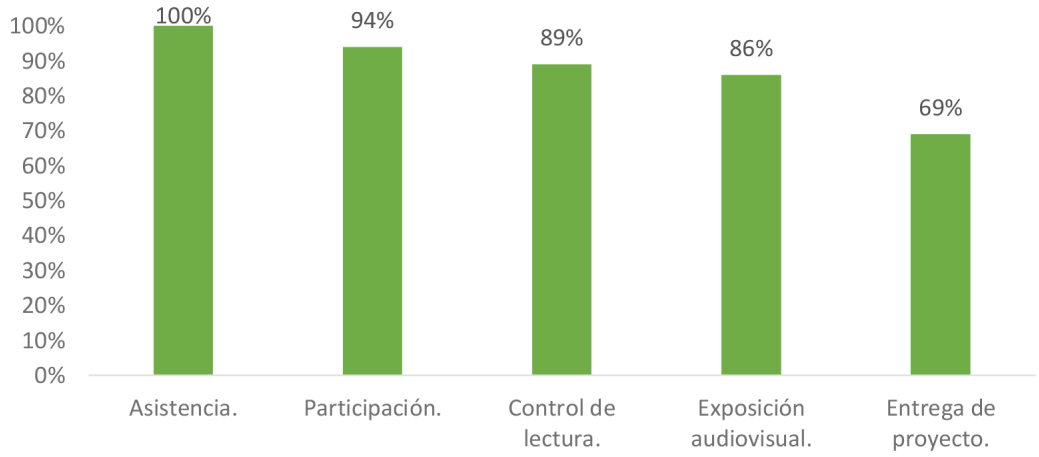


FIGURA 6. Evaluación del Aprendizaje.

Conclusiones

Particularmente en la unidad de aprendizaje de ***Habilidad y Destreza en la Comunicación Oral*** los estudiantes reportaron que el profesor hizo uso de diversas estrategias didácticas para el desarrollo de su clase y cumplimiento del programa y es de las pocas que realizó una evaluación inicial e integró actividades de vinculación con otras áreas y disciplinas. Los contenidos finales fueron revisados en menor medida.

Se puede ver que el profesor emplea la introducción al tema como una estrategia didáctica importante, seguida por la exposición individual, el juego de roles y la discusión grupal, que son estrategias donde el estudiante puso en práctica las habilidades adquiridas en esta unidad. Algo similar ocurrió con las formas de evaluar el aprendizaje, donde la asistencia, participación y control de lectura fueron las más utilizadas, sería importante programar formas de evaluación congruente con los contenidos.

Procesos Psicológicos Asociados a la Enseñanza y el Aprendizaje de Tópicos Matemáticos

Esta unidad de aprendizaje tiene como objetivo principal que el estudiante diseñe una propuesta de anteproyecto de investigación formal en temas referentes al papel de variables psicológicas que participan en la enseñanza-aprendizaje de tópicos matemáticos.

Lo cual se logrará a partir de que el estudiante analice la importancia de la relación de la Psicología con la matemática educativa y el papel de otras disciplinas fundacionales de la misma; que compare las características de las diferentes fuentes de información documental sobre investigación en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, para que explique las líneas de investigación referidas a factores internos y externos del estudiante. Para que finalmente sea capaz de analizar, comparar y elaborar propuestas metodológicas de investigación de la matemática educativa.

En la evaluación de esta unidad participaron de manera voluntaria 28 estudiantes a quienes les fue presentado el instrumento al momento de concluir el curso. Como se puede ver en la Tabla 7, el profesor realizó las actividades propuestas en el plan de estudio: presentó el programa (*M*= 3.25), delimitó los objetivos (*M*= 3.54), diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo (*M*=3.78), estableció las reglas de interacción (*M*=3.46) y demostró el dominio de los contenidos (*M*=3.57). Sin embargo, sólo algunos los estudiantes reportaron que se realizó una evaluación al inicio del semestre (*M*=2.58).

Los contenidos revisados en la unidad de aprendizaje se pueden observar en la Tabla 8, el tema de La Psicología y el Proceso de la Enseñanza y el Aprendizaje de Temas Matemáticos fue revisado en su totalidad (100%), seguido de Líneas de Investigación Contemporáneas Sobre Variables Contextuales en la Enseñanza-Aprendizaje de Temas Matemáticos (96%). Aunque las Fuentes de Información Documental acerca de dicha Investigación se revisaron en menor medida (86%), todos los temas fueron revisados.

TABLA 7. Actividades que realiza el profesor para desarrollar el curso.

El profesor:	Media
Presentó el programa	3.25
Delimitó los objetivos	3.54
Ubicó los contenidos dentro de los contextos disciplinares	3.29
Realizó una evaluación inicial	2.48
Diseñó actividades para el aprendizaje autónomo	3.61
Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo	3.78
Estableció reglas de interacción	3.46
Estableció las formas de evaluación	3.61
Estableció los criterios de acreditación	3.61
Demostró el dominio de los contenidos	3.57
Resolvió las dudas surgidas	3.71
Incorporó el uso de tecnologías	3.64
Integró actividades de vinculación con otras áreas y/ disciplinas	3.48

TABLA 8. Contenidos revisados.

EL PROFESOR Revisó los siguientes contenidos		
Unidad	**Contenidos**	**Porcentaje**
1. La Psicología y el Proceso de la Enseñanza y el Aprendizaje de Temas Matemáticos	• La matemática educativa como disciplina científica • Objeto de estudio de la matemática educativa • Psicología y matemática educativa	100
2. Fuentes de Información Documental Sobre Investigación de la Enseñanza-Aprendizaje de Temas Matemáticos	• Fuentes hemerográficas • Páginas electrónicas de universidades internacionales • Bases de datos • Páginas electrónicas de investigadores internacionales en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de temas matemáticos • Páginas electrónicas de sociedades internacionales de matemática educativa	86
3. Líneas de Investigación Contemporáneas Sobre Variables Contextuales en la Enseñanza-Aprendizaje de Temas Matemáticos	• Factores internos al estudiante • Dominio afectivo • Actitudes • Motivación • Estilos de aprendizaje • Estrategias de resolución de problemas • Miscelánea	96

TABLA 8. Contenidos revisados (*continuación*).

EL PROFESOR Revisó los siguientes contenidos		
Unidad	**Contenidos**	**Porcentaje**
4. Líneas de investigación contemporáneas sobre variables contextuales en la enseñanza-aprendizaje de temas matemáticos	• Factores externos al estudiante • Estrategias de enseñanza • Materiales didácticos • Tecnología en la enseñanza de las matemáticas • Entorno familiar	96
5. Introducción a la Metodología para la Investigación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Temas Matemáticos	• Metodología de investigación • Cualitativa • La dicotomía “cualitativo-cuantitativo”	86
6. Introducción a la Metodología para la Investigación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Temas Matemáticos	• Cuantitativa • Modelos de investigación • Investigación acción • Investigación colaborativa • Experimento de enseñanza • La ingeniería didáctica	93
7. Estructura de un Anteproyecto de Investigación Sobre Variables Psicológicas que Participan en la Enseñanza-Aprendizaje de Tópicos Matemáticos	• La elaboración de un anteproyecto de investigación sobre variables psicológicas involucradas en la enseñanza y el aprendizaje de tópicos matemáticos	96

En cuanto a las estrategias didácticas empleadas la discusión grupal registró (100%) y el resto de las estrategias un 96% en los reportes de los estudiantes encuestados (Figura 7).

Finalmente, en la Figura 8 se muestra lo relacionado a la evaluación del aprendizaje, las formas más utilizadas fueron entrega de proyecto (100%), exposición audiovisual (94%), participación, control de lectura y asistencia mostraron un empleo del 89%.

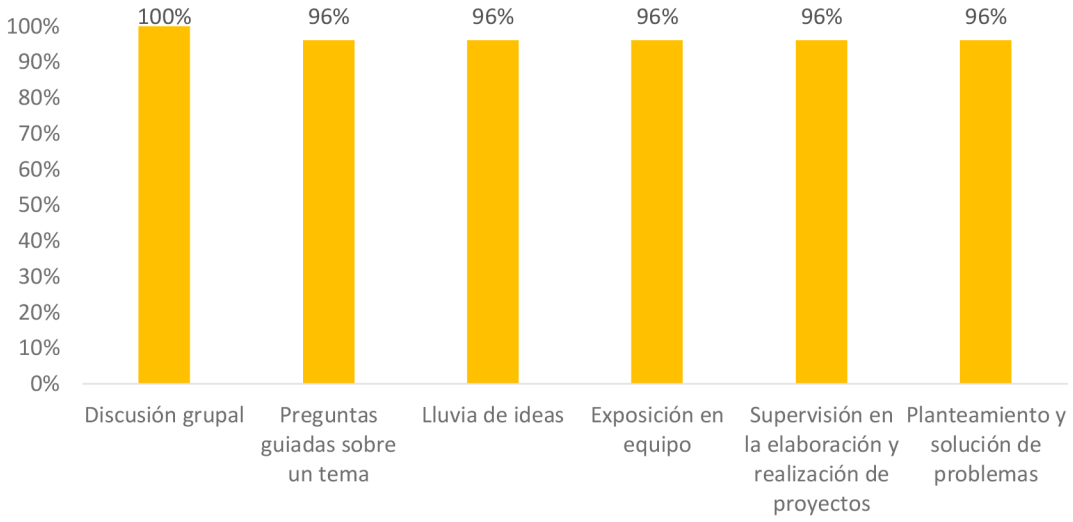


FIGURA 7. Estrategias didácticas implementadas por el profesor.

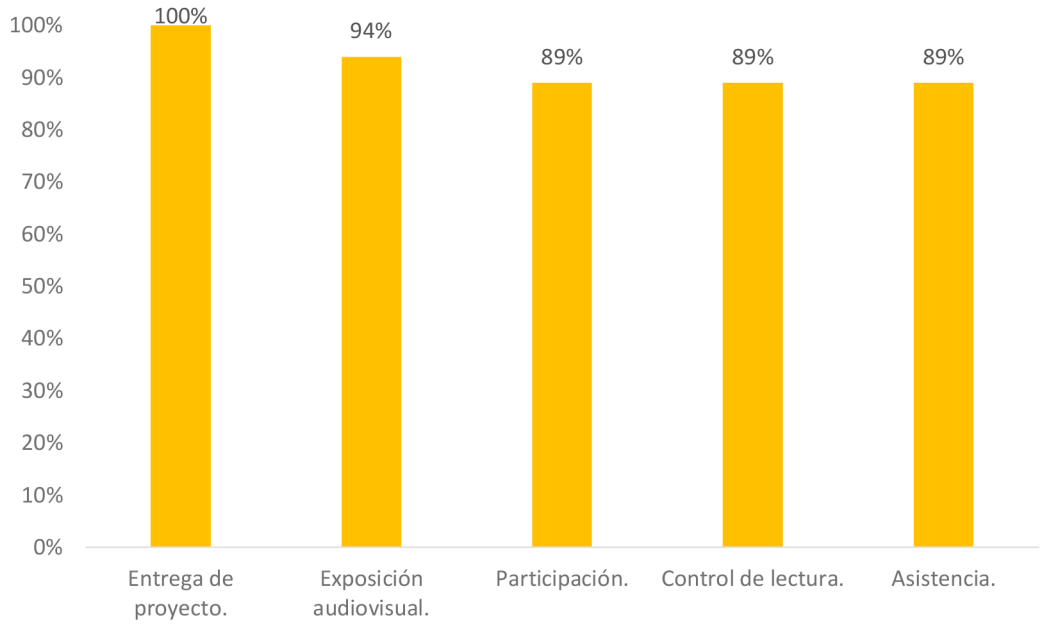


FIGURA 8. Evaluación del Aprendizaje.

Conclusiones

En cuanto a ***Investigación sobre Procesos Psicológicos Asociados a la Enseñanza y el Aprendizaje de Tópicos Matemáticos*** se puede ver que, el docente empleó diferentes estrategias propuestas en el plan para desarrollar el programa, exceptuando la evaluación inicial. Por otra parte en la revisión de contenidos al igual que en otras unidades, los estudiantes reportan que no fueron vistos en su totalidad.

Esta información podría ser de utilidad al revisar el programa de la unidad, donde probablemente puedan ser eliminados ciertos contenidos que podrían no ser del todo relevantes para el estudiante, de tal forma que eso le permita profundizar más en los temas que podrían tener mayor relevancia.

Las estrategias didácticas empleadas por el profesor en esta unidad fueron: La discusión grupal (100%); las preguntas guiadas sobre un tema, al igual que la lluvia de ideas y la supervisión y elaboración de un proyecto (96%), esto sin duda se debe al contenido de la unidad de aprendizaje y a sus objetivos.

Conclusiones finales

A manera de síntesis se puede decir, que los datos obtenidos en la evaluación permiten reflexionar sobre los temas que han sido seleccionados para su revisión durante la Etapa Complementaria del plan y pretenden acercar a los psicólogos a contenidos emergentes de tal forma que obtengan información actual y requerida para desarrollar habilidades inherentes al aprendizaje continuo que les permitan actuar con responsabilidad y de manera eficiente en el transcurso de la vida.

La Educación Superior se enfrenta constantemente al reto de planear el proceso de enseñanza-aprendizaje, mantenerlo actualizado y encontrar estrategias que resuelvan las necesidades particulares de los estudiantes para adquirir conocimientos y habilidades propias de una formación profesional, y al docente seleccionar estrategias didácticas que le permitan exponer los contenidos de la unidad de aprendizaje tomando en cuenta las necesidades e intereses del estudiante, para alcanzar lo que se busca como objetivo educativo fundamentado en un plan curricular. Si bien, las unidades de aprendizaje tienen la característica en común de enmarcarse en la modalidad de Cusro-taller, cada una tiene contenidos y objetivos específicos que requieren que el curso sea desarrollado, enseñado y evaluado de forma única y particular.

El plan de estudio tiene la posibilidad de enriquecerse con la experiencia y las opiniones de los estudiantes, y demás actores involucrados en el desarrollo e implantación del mismo en la institución educativa, lo cual puede ser de utilidad al momento de evaluar los programas y estar de acuerdo en la relevancia que tienen, y por tanto en el tiempo que se dedica a su enseñanza.

Es importante resaltar que debe existir congruencia entre las estrategias didácticas, la evaluación del aprendizaje y los contenidos a enseñar; la modalidad establecida es clave, permite seleccionar métodos y dinámicas apropiadas para desarrollar los cursos, destacando aquéllas que lleven al estudiante a aplicar los conocimientos adquiridos el aula a situaciones prácticas y a su vez se constituyan en indicadores apropiados para determinar su aprendizaje y la acreditación de la unidad.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen el compromiso de formar profesionales de excelencia

motivados y capaces de analizar los problemas actuales que la sociedad busca solucionar, para lograrlo hay que destacar la labor de los profesores al poner énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje seleccionando métodos adecuados y congruentes con los contenidos, que tomen en consideración las necesidades e intereses del estudiante y propicien la adquisición de competencias y habilidades para el análisis crítico, la reflexión independiente, la comunicación y el trabajo colaborativo tanto en contextos profesionales como en la vida diaria, donde se exige combinar tanto el saber teórico como el práctico.

Referencias

Baldi López, G., & García Quiroga, E. (2006). Una aproximación a la Psicología ambiental. *Fundamentos en Humanidades*. VII (13-14), 157-168.

Facultad de Estudios Superiores. Plan de Estudios (2010) 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. México: UNAM.

Fernández-Ballestros, R. (2013). *Evaluación Psicológica: Conceptos, Métodos y estudios de casos.* Primade: México.

Formación Profesional en Psicología: una propuesta (2015) Comp. Contreras, R. M del S. México: UNAM. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Edición digital ISBN: 978-607-02-5349-2.

Mercado-Ruiz, A. (2017). Factores actitudinales que influyen en la disposición al aprendizaje de las matemáticas. Memorias in Extenso del XXV congreso Mexicano de Psicología, octubre 2017, 600-702.

Ramírez, Jesús (2002). La Expresión Oral. *Contextos Educativos,* 5, 57-72.

IV Módulo Psicología, Educación y Sociedad: percepción de los estudiantes

Mtra. Gloria Marina Moreno Baena, Mtro. Rigoberto Fernández Lima, Dr. Marco Antonio Cardoso Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Las instituciones universitarias tienen como tarea prioritaria revisar y analizar los planes y programas de estudio con el fin de identificar posibles deficiencias tanto en la propia estructura del plan como en su aplicación en la realidad escolar y con ello establecer soluciones pertinentes para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa. Esto implica una evaluación continua y sistemática que permita conocer cómo se desarrolla el proceso curricular en el ámbito escolar, enfocada a la detección de los desajustes ocasionados por deficiencias en el diseño del currículo, por aspectos no considerados en el mismo diseño o por una realidad cambiante y contradictoria. La información obtenida permite la toma de decisiones sobre mantener, modificar o eliminar determinados aspectos curriculares (Ruiz, 2010).

El objetivo general del Plan de estudio de la carrera de Psicología (Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 2010) establece: "*… formar psicólogos generales con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios que le permitan intervenir inter y multidisciplinariamente de acuerdo con el escenario en el que se desempeñen…" (p. 13).*

Para alcanzarlo, es necesario realizar una evaluación formativa e inclusiva, formativa porque debe evaluarse a lo largo del tiempo, de un semestre a otro, identificando aquellas áreas de oportunidad visibles para dar respuesta a las distintas demandas y oportunidades inmediatas e inclusiva porque deben participar los principales implicados, docentes y estudiantes.

El área de Psicología Educativa, se imparte en dos semestres, a cada uno le corresponde un módulo, Psicología y Desarrollo Humano pertenece al semestre non y Psicología, Educación y Sociedad al semestre par del cual se desprendió la información del presente reporte, el objetivo del módulo es:

Analizar el campo de la Psicología, Educación y Sociedad, en los niveles-teórico metodológicos y de habilidades profesionales.

Arnaz (2010), menciona que 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.

Y es allí donde radica la importancia de la evaluación del Plan de estudio de la Carrera de Psicología, a partir del presente estudio y de anteriores (Contreras, M. S. 2014, 2016 y 2018a, 2018b) se podrán tomar las decisiones para conservar lo que ha funcionado, modificar lo que no ha impactado, pero ha dado resultados y sustituir lo que no ha cumplido con lo establecido.

Método

Participantes. En el semestre escolar 2017-2, se aplicaron 244 cuestionarios a estudiantes que cursaban el Área en Psicología Educativa en cualquiera de los siguientes semestres 4°, 6° u 8°, de ambos turnos (Tabla 1).

TABLA 1. Cuestionarios aplicados por unidad de aprendizaje (modalidad).

Unidad de Aprendizaje (modalidad)	Cuestionarios aplicados	Anexo
Teorías Psicoeducativas (Curso)	68	1
Psicología, Educación y Sociedad (Seminario)	75	2
Investigación psicoeducativa (Seminario de Investigación)	29	3
Intervención psicoeducativa (Práctica Supervisada)	72	4

Instrumentos: Se utilizaron los cuestionarios de Contreras y Baltazar (2016), diseñados para cada una de las Unidades de Aprendizaje, con preguntas dicotómicas, de opción múltiple con escala tipo Likert y abiertas.

Procedimiento: Se explicó a los estudiantes sobre los objetivos de la evaluación curricular, así como la importancia y relevancia de su colaboración en el presente estudio, la solicitud de participación fue bajo consentimiento informado, se les pidió responder las preguntas del instrumento de manera libre pero objetiva para permitir identificar las áreas de oportunidad para su formación.

Para la evaluación, los estudiantes consideraron los contenidos de cada una de las unidades de aprendizaje, previstos en el Plan de estudio, en el Compendio y en el programa académico del profesor.

Análisis de datos. Se capturaron los datos en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 22 y se realizó un análisis de frecuencias en función de la información concentrada en tablas de contenido y gráficas de barras.

En cuanto a las características de la población que participó en el estudio, el 83% de los estudiantes que respondieron el cuestionario son mujeres, el rango de edad predominante se encontró entre 19 y 23 años, el 87.6% no trabaja y el 76% se definió como soltero. Estos datos permiten ubicar que un alto porcentaje del estudiantado pertenece al sexo femenino, son solteras y no trabajan (Tabla 2).

La zona de influencia educativa de la FES Zaragoza corresponde al oriente de la Ciudad de México de donde proviene el 67% de estudiantes, (el 27% habita en la delegación Iztapalapa) y del Estado de México, proviene el 33%, de los cuales un 18% viven en el Municipio de Nezahualcóyotl. La percepción económica del 71% de las familias que viven en esta zona, recibe entre uno y cinco salarios mínimos, con un promedio de integrantes por familia de 4.2 (http://www.metroscubicos.com/precios/distrito-federal/iztapalapa, recuperado el 12 sept. 2018).

TABLA 2. Características de la población.

Modalidad	Cuestionarios aplicados	Sexo Femenino %	Sexo Masculino %	Rango edad en años	Edad más frecuente %	Estado civil soltero %	No trabaja	Semestre que cursaba %
Curso	68	41	27	19-42	19-23	97	83	4°-65.67 6°-10.97 8°-28
Seminario	75	60	15	20-32	89% 20 y 22	79	71.8	6°- 64.86 8°- 35.14
Seminario de Investigación	29	62	38	21-30	74% 21 y 22	72	72.41	8°-100%
Práctica Supervisada	72	73.9	26.1	19-42	75% 19 y 23	95.5	73.9	4°-29.8 6°-40.3 8°-29.9
Total	377	83%	17%	19-42	19-23	87.6%	76	

Sobre la escuela de procedencia, el 93% de los estudiantes estudió en el sistema de bachillerato UNAM, de la Escuela Nacional Preparatoria el 43% y del Colegio de Ciencias y Humanidades un 50%, sólo un 7% egreso de otros bachilleratos como Colegio de Bachilleres, Centro de Estudios Tecnológicos y Sociales (CETYS), Preparatoria Oficial del Estado de México, entre otros.

Resultados

Teorías psicoeducativas (Curso)

“Las teorías psicoeducativas se refieren a los fundamentos en los que se sustentan los paradigmas centrados en el aprendizaje; los principales aspectos de las teorías y enfoques del desarrollo; un modelo de enlace como alternativa para analizar las prácticas, a partir de una perspectiva integradora; y una variedad de tesis provisionales en torno al aprendizaje con el propósito de acrecentar el debate y la

reflexión en sus respectivos contextos. Su objetivo consiste en señalar las características esenciales y distintivas de los principales paradigmas vigentes en la psicología de la educación y realizar un análisis descriptivo de sus aplicaciones educativas, pretendiendo desarrollar un marco interpretativo y heurístico que permita ulteriores análisis, mayor profundización e impulso al debate y a la discusión" (Lara y Unda, 2013, p 4).

Para realizar una evaluación de esta unidad de aprendizaje se aplicaron 68 cuestionarios, en la Figura 1 se muestra que los enfoques teóricos reportados como más revisados fueron el conductista y el cognoscitiva con un 94.12%, los menos revisados son el ecosistémico (68%) y los enfoques emergentes (63%).

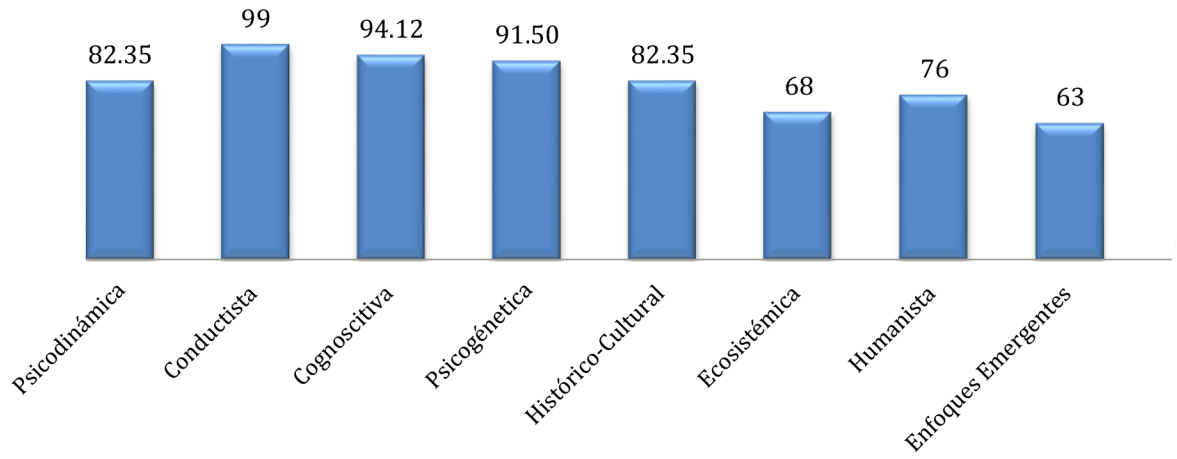


FIGURA 1. Contenidos de la Unidad de Aprendizaje Teorías Psicoeducativas (Curso).

Con relación a los elementos del programa académico (Figura 2), sobresalen la revisión de contenidos, la introducción a la modalidad y la presentación de la bibliografía básica, con más del 89.71%. Los elementos menos considerados fueron los objetivos específicos y las estrategias didácticas, donde el 82.35% de los estudiantes indicó que el profesor los expuso al inicio del semestre.

En la apreciación de los estudiantes sobre las características del programa (Tabla 3), más del 70% indicó que la forma de evaluación y la revisión de contenidos vinculada a la bibliografía programada siempre o casi siempre se cumplió. La característica con el porcentaje menor (57.35%) fue el empleo de estrategias de enseñanza adecuadas a la modalidad.

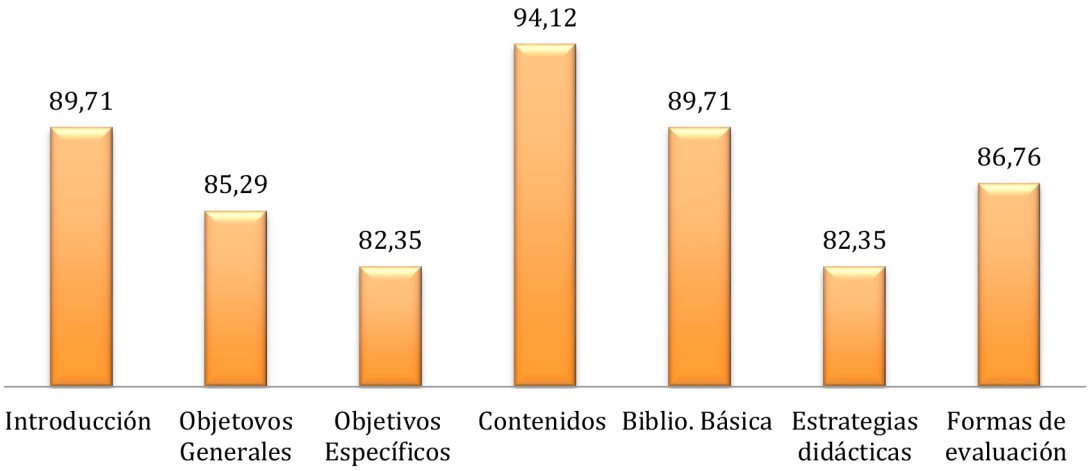


FIGURA 2. Elementos del Programa Teorías Psicoeducativas.

TABLA 3. Características del Programa Teorías Psicoeducativas.

Características a evaluar	Nunca %	Algunas veces %	Casi siempre %	Siempre %
Los objetivos fueron claros	13.24	23.53	23.53	39.71
Se cumplieron los objetivos	4.41	29.41	30.88	35.29
Se revisaron los contenidos indicados	8.82	13.24	23.53	54.41
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica indicada	8.22	11.76	25	54.41
Se modificaron contenidos	22.06	16.18	33.82	27.94
Se omitieron contenidos	53.03	6.06	16.67	24.24
La bibliografía programada fue apropiada	8.82	19.12	30.88	41.18
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas	17.65	22.06	19.12	41.18
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas	11.76	30.88	20.59	36.76
La forma de evaluación fue apropiada	13.24	14.71	29.41	42.65
Existe congruencia entre todo esto	11.76	13.24	33.82	41.18

Hasta aquí, se aprecia que los docentes priorizan en la revisión de enfoques teóricos clásicos, como el conductista y el cognitivista, dejando relegados los enfoques emergentes y ecosistémicos. También cumplen con los elementos, características y desarrollo del programa con un consenso mayor al 70%.

La opinión de los estudiantes sobre el programa fue otra variable analizada, en la figura 3, se observan apreciaciones favorables, con respecto a lo significativo, relevante e interesante de los contenidos, donde más del 70% opinó que siempre o casi siempre tuvo esas características.

Las áreas de oportunidad para mejorar se observan en lo memorístico y repetitivo del programa, donde sólo 55.59% y 38.24% respectivamente, consideraron se presentaba nunca o algunas veces.

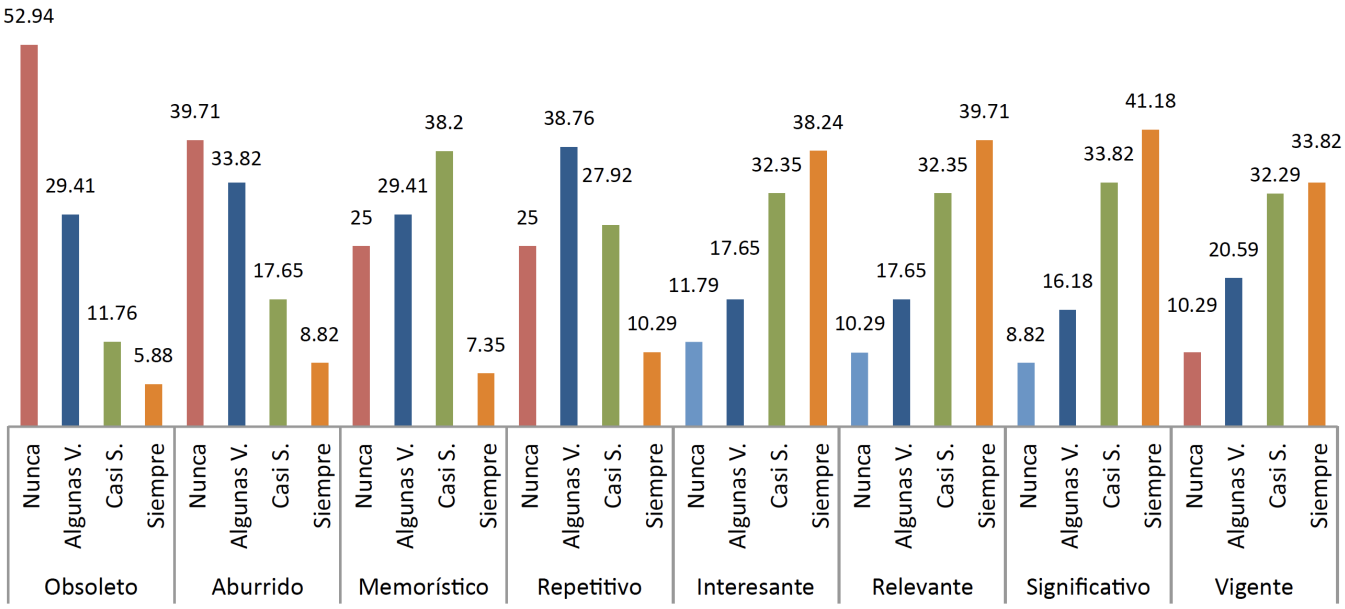


FIGURA 3. Valoración del Programa Teorías Psicoeducativas.

Respecto al desarrollo del programa (Tabla 4), las respuestas de los estudiantes manifiestan un desempeño favorable de parte de los docentes, se observa más de un 75% de aprobación en la presentación del programa al inicio de la unidad, en el dominio de contenidos, en el diseño actividades para el aprendizaje colaborativo y en el establecimiento de reglas de interacción. El 60% indicó que nunca se realizó una evaluación al inicio del semestre.

Referente a las estrategias de enseñanza, todos los estudiantes reportaron la exposición grupal como la más utilizada, seguida de una introducción por parte del profesor a las diferentes temáticas. Así mismo se identificaron las estrategias menos utilizadas como práctica de campo, proyecto de intervención, proyecto de investigación y la exposición individual y magistral (Tabla 5).

Con relación a las estrategias para evaluar el aprendizaje, entre las más utilizadas se encontraron la asistencia y la participación. De las estrategias de evaluación que no se emplearon fueron wikis, examen parcial y final, y sólo un estudiante reportó el empleo de expediente y rúbrica.

TABLA 4. Indicadores del desarrollo del Programa Teorías Psicoeducativas.

El profesor(a)	Siempre %	Casi siempre %	Algunas veces %	Nunca %
Presentó programa al inicio de la unidad	75.7	4.5	9.0	10.6
Delimitó objetivos alcanzar	51.5	18.1	22.7	7.5
Demostró el dominio de los contenidos	54.5	21.2	22.7	1.5
Ubicó los contenidos de la unidad a los contextos disciplinarios	52.3	21.5	21.5	4.6
Incorporó uso de las TIC	40.9	30.3	22.7	6.0
Realizó evaluaciones al inicio del semestre	10.7	13.8	15.3	60
Diseño actividades para el aprendizaje autónomo	31.8	28.7	22.7	16.6
Diseño actividades para el aprendizaje colaborativo	51.5	24.2	21.2	3
Estableció reglas de interacción	51.5	25.7	13.6	9
Estableció criterios de evaluación y acreditación	53	16.6	16.6	13.6
Integró procesos de evaluación final	47.6	23.0	18.4	10.7
Resolvió dudas surgidas	59	21.2	12.1	7.5
Integró actividades de vinculación	46.9	19.7	19.7	13.6

TABLA 5. Estrategias de enseñanza y evaluación utilizadas en Teorías Psicoeducativas.

Estrategias	Más utilizadas (%)	Menos o no utilizadas (%)
ENSEÑANZA	Exposición grupal (100) Introducción (80.30) Lectura comentada (59.10) Discusión grupal (59.10) Debate (54.55)	• Práctica de campo (100) • Proyecto de intervención (96.97) • Proyecto de investigación (93.94) • Exposición individual (84.85) • Exposición magistral (84.85)
EVALUACIÓN	Asistencia (83.33) Participación (80.30) Exposición individual (69.70) Control de lectura (60.61)	• Examen parcial (100) • Examen final (100) • Wiki (100) • Expediente (96.97) • Rúbrica (96.97)

A partir de las respuestas de los estudiantes se infiere satisfacción sobre el desarrollo del programa, pues los docentes cumplieron con los contenidos del programa, mostraron dominio de los mismos y resolvieron dudas.

Algunos de los docentes incorporan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su práctica docente, lo cual debe ser impulsado por la institución. Además, se detecta que un área de oportunidad es utilizar la evaluación inicial, pues permite saber el nivel de conocimientos de los integrantes del grupo.

Las estrategias de enseñanza y evaluación tradicionales, como la exposición y la asistencia, los estudiantes las ubicaron como las más utilizadas. La unidad de Aprendizaje Teorías Psicoeducativas (Curso) es teórica, se imparte una sesión semanal de dos horas y asisten más de 60 estudiantes, quienes deben adquirir las bases conceptuales de los diferentes enfoques, sin embargo, es necesario abrir el horizonte a nuevas estrategias de enseñanza y evaluación para grupos numerosos.

Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México (Seminario)

En esta unidad de aprendizaje se aborda *"... la relación indisoluble que tiene la psicología con la educación es un campo de estudio fundamental para la psicología educativa. Los profesionales que se especializan en este ámbito asumen el compromiso de dominar tanto los sustentos teóricos y metodológicos que a lo largo de la historia han llegado a constituirse en la materia prima del dominio conceptual, como la actualización permanente de los nuevos conceptos y de la amplia gama de sus aplicaciones en los ámbitos científico y social*". *Por lo que el constante flujo de conocimientos en el campo de la educación implica… desarrollar las competencias y las habilidades de los psicólogos educativos. En el objetivo general se establece: El estudiante analizará el campo de la psicología y el desarrollo humano, en los niveles teóricos-metodológicos y de habilidades profesionales* (Baltazar, 2014, p.5).

Esta unidad de aprendizaje consiste en la revisión de contenidos teóricos relacionados con la psicología y la educación. Los temas más revisados, de acuerdo a la percepción de los estudiantes (Tabla 6) fueron Políticas educativas, Modelos cognoscitivos de aprendizaje, Relación educación, instituciones y sociedad y Estrategias de enseñanza con más del 89%.

Los contenidos reportados como menos abordados (66%) fueron comunidades de indagación, ámbito forense, movimiento de escuelas alternativas y emergentes, así como lecto-escritura y cálculo aritmético.

Con relación a los elementos del programa, los estudiantes indicaron (Figura 4) que los docentes presentaron los objetivos, la bibliografía, la introducción y los contenidos (95%), el elemento con menos consenso fue el de las estrategias didácticas (80.82%).

TABLA 6. Contenidos del Programa Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México.

Contenido	Sí se revisó %	Contenido	Sí se revisó %
Relación, educación, instituciones y sociedad	89.66	Estrategias de desarrollo complejo	74.32
Políticas educativas	91.67	Lecto-escritura y cálculo aritmético	58.90
Educación inicial	84.93	Pensamiento lógico-matemático	62.16
Educación Básica	84.72	Solución de problemas	66.22
Educación media superior	81.69	Creatividad	61.64
Educación superior y posgrado	72.60	Estrategias de enseñanza	89.04
La psicología educativa derivada de la psicología general	82.19	Estrategias metacognitivas de aprendizaje	80.82
Interdependencia entre la psicología educativa y psicología general	79.45	Andamiaje	85.14
Ámbito escolar	84.93	Aprendizaje cooperativo	86.30
Ámbito laboral	70.42	Enseñanza situada	82.19
Ámbito de salud	62.50	Psicopedagogía grupal	69.86
Ámbito forense	41.89	Comunidades de indagación	34.72
Modelos cognoscitivos del aprendizaje	90.67	Comunidades virtuales de aprendizaje	77.78
Adquisición, retención y recuperación	83.33	Orientación educativa	73.97
		Evaluación educativa	73.61

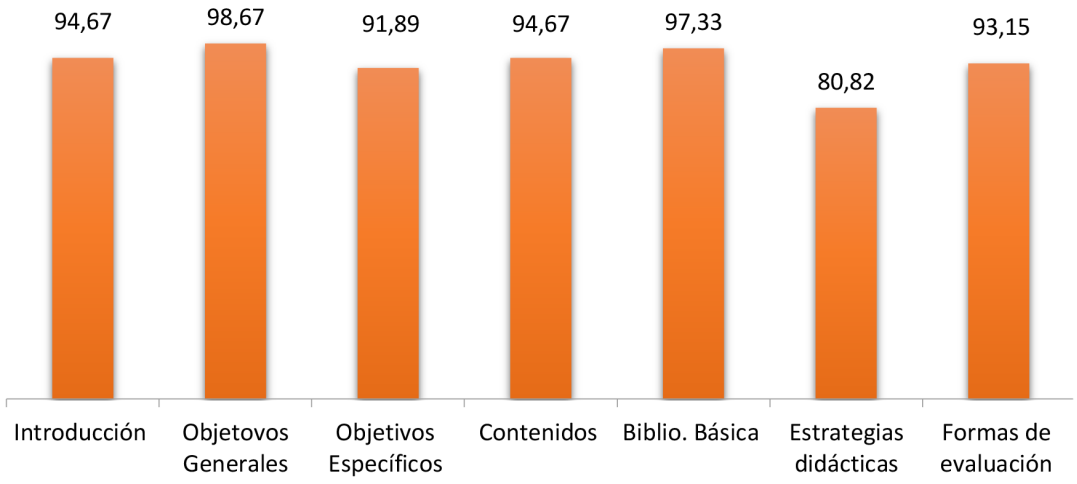


FIGURA 4. Elementos del Programa Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México

Sobre las características del programa y su valoración (Tabla 7), más de un 83% considero que siempre o casi siempre los objetivos fueron claros, las estrategias de enseñanza y evaluación adecuadas y hubo congruencia en el programa, entre las menos favorecidas estuvieron el cumplimiento de objetivos (73.61%) y la bibliografía adecuada (79.46%).

TABLA 7. Características del Programa Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México.

Actividad	Nunca %	Algunas veces %	Casi siempre %	Siempre %
Los objetivos fueron claros	0	15.28	34.72	50
Se cumplieron los objetivos	2.78	23.61	27.78	45.83
Se revisaron los contenidos indicados	2.74	16.44	24.66	56.16
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica indicada	8.22	10.96	21.92	58.90
Se modificaron contenidos	30.14	27.40	24.66	17.81
Se omitieron contenidos	38.36	31.51	16.44	13.70
La bibliografía programada fue apropiada	5.48	15.07	34.25	45.21
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas	2.74	13.70	34.25	49.32
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas	2.74	15.07	34.25	47.95
La forma de evaluación fue apropiada	1.37	12.33	31.51	54.79
Existe congruencia entre todo esto	4.11	12.33	24.66	58.90

Sobre las particularidades del programa (Figura 5), el 54% opinó que casi siempre o siempre fue interesante, relevante, significativo y vigente, sin embargo, el 46% lo considero obsoleto, aburrido, memorístico y repetitivo, lo cual debe tomarse en cuenta para realizar las modificaciones necesarias mediante el trabajo colegiado de profesores.

La Unidad de Aprendizaje Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México (Seminario), es un seminario que se caracteriza por la revisión conceptual y el debate teórico de distintos temas, en grupos de 15 estudiantes aproximadamente, con tres sesiones semanales, que permiten el análisis, la reflexión y la apropiación teórica del conocimiento. El 80% de los estudiantes, consideró que la mayor parte de los temas fueron revisados. Se observan valoraciones positivas sobre la claridad de los objetivos, la bibliografía utilizada y el empleo de estrategias de enseñanza y evaluación. Sin embargo, la opinión de los estudiantes en torno a los contenidos del programa, únicamente poco más de la mitad lo considero interesante, vigente, relevante y significativo.

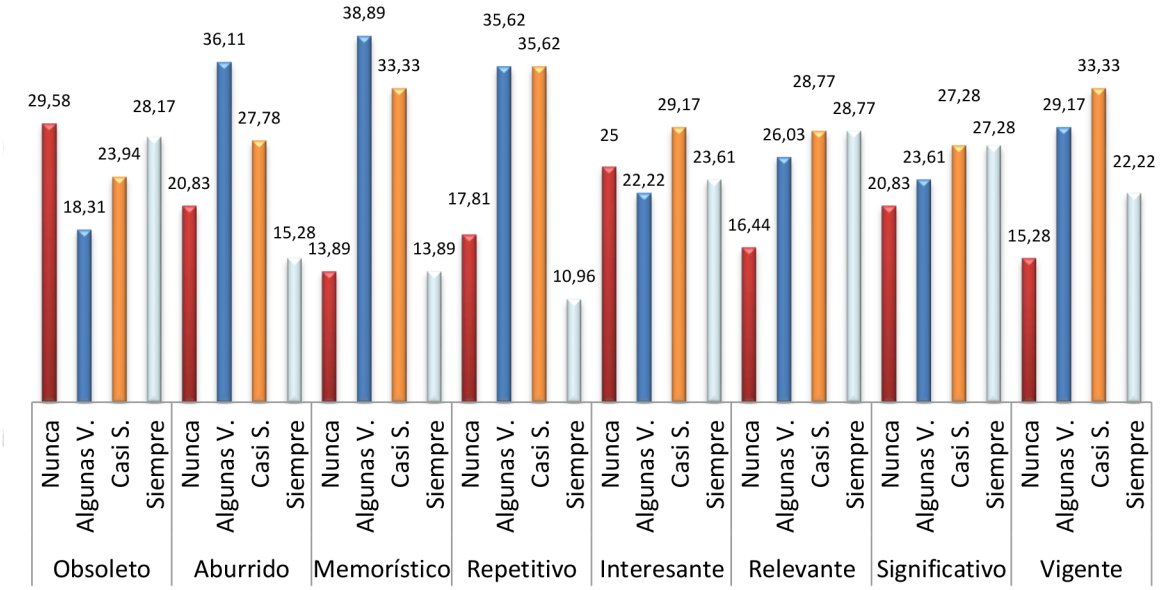


FIGURA 5. Opinión sobre el Programa Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México.

La calidad de la enseñanza y el logro de objetivos de aprendizaje estuvieron en función de las estrategias utilizadas por el docente para la consecución de los mismos, por ello se valoró positivamente el desarrollo del programa, las estrategias didácticas y la evaluación del aprendizaje.

Respecto al desarrolló del programa (Tabla 8), los contenidos relacionados con contextos disciplinares y la resolución de dudas obtuvieron valoraciones favorables, con más del 90% de aceptación. Realizar actividades para el aprendizaje autónomo y la integración de procesos de evaluación final, fueron poco promovidas por los profesores. Un dato sobresaliente es que el 81.82% de los estudiantes manifestó que sólo algunas veces o nunca se realizó una evaluación al inicio del semestre.

De las estrategias de enseñanza, entre las más empleadas se encontró la lectura comentada y la discusión grupal (más de 90.5%). Las menos utilizadas, para más del 87% de los estudiantes, fueron los programas de intervención y las prácticas de campo, lo cual es congruente al tratarse de una actividad teórica (Tabla 9).

Al preguntar sobre las estrategias de evaluación del aprendizaje, la más utilizada fue la participación (70.27%). Relativo a las estrategias de evaluación menos utilizadas por los profesores, más del 93% de estudiantes indicó wiki, bitácora, rúbrica y portafolio.

TABLA 8. Indicadores del desarrollo del Programa Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México.

El(la) profesor(a):	Siempre %	Casi siempre %	Algunas veces %	Nunca %
Presentó el programa al inicio de la unidad	80.56	8.32	5.56	5.56
Delimitó objetivos a alcanzar	52.9	19.81	17.07	10.22
Demostró el dominio de los contenidos	63.01	20.75	16.42	0
Ubicó los contenidos de la unidad a los contextos disciplinarios	69.86	20.55	8.22	1.37
Incorporó uso de las TIC	50.68	20.55	21.92	6.85
Realizó evaluaciones al inicio del semestre	13.7	4.48	19.18	62.64
Diseño actividades para el aprendizaje autónomo	43.84	26.03	16.43	13.7
Estableció reglas de interacción	50.83	22	10.06	12.11
Estableció criterios de evaluación y acreditación	60.27	23.29	10.96	5.48
Integró procesos de evaluación final	52.78	15.28	22.22	9.72
Resolvió dudas surgidas	65.75	24.66	6.85	2.74
Integró actividades de vinculación	50.05	28.51	10.33	11.11

TABLA 9. Estrategias de enseñanza y evaluación utilizadas en el Programa Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México.

Estrategias	Más utilizadas (%)	Menos utilizadas (%)
ENSEÑANZA	Lectura comentada (91.89) Discusión grupal (90.54) Debate (83.78) Introducción (79.93)	• Programa de intervención (89.19) • Práctica de campo (87.84) • Exposición magistral (80.82)
EVALUACIÓN	Participación (70.27) Ensayo (64.86) Control de lectura (60.81) Asistencia (60.81)	• Wiki (98.65) • Bitácora (95.95) • Rúbrica (94.59) • Portafolio (93.24)

Sobresalen las valoraciones positivas en relación al desarrollo del programa a lo largo del semestre, de acuerdo a la evaluación hecha por los estudiantes se concluye que los docentes presentan su programa, demuestran dominio de los contenidos, establecen criterios de evaluación y acreditación y resuelven las dudas. Cada vez son más utilizadas las TIC aplicadas a la Educación y ubican los contenidos disciplinares en los distintos contextos.

Existen áreas de oportunidad en la realización actividades para el aprendizaje autónomo y la integración de procesos de evaluación final, así como la realización de una evaluación inicial, para ubicarse en los conocimientos con que ingresan los estudiantes al área. Referente al empleo de estrategias es necesaria su diversificación pues prevalecen entre las estrategias de enseñanza la lectura comentada y la discusión grupal y en las de evaluación la asistencia y el ensayo, un punto a destacar es el no empleo de exámenes.

Investigación Psicoeducativa (Seminario de Investigación)

La modalidad de Seminario de Investigación, se adhiere al concepto de investigación formativa. En esta acepción la investigación se concibe como un proceso de estudio riguroso y sistemático para acceder a un nuevo conocimiento o perfeccionar uno ya adquirido. No son conocimientos objetivamente nuevos, pero sí novedosos para el sujeto que los aprehende, se trata de la "formación del estudiante" en la lógica y actividades propias de la investigación científica, de aprender investigando. Es decir, que la investigación formativa busca formar en la investigación a través de actividades propias de la misma, pero no necesariamente entretejidas en proyectos que pretendan lograr resultados científicos. El estudiante analizará el campo de la Psicología, educación y sociedad, en los niveles-teórico-metodológico y de habilidades profesionales (Bañuelos, P. y Baltazar, A. 2014, p. 5-7).

La Unidad de Aprendizaje de Investigación Psicoeducativa, se adhiere al concepto de investigación formativa, en la lógica y actividades propias de la investigación científica, de aprender investigando. Es una actividad teórica, se trabaja en grupos de promedio 15 estudiantes, tres sesiones a la semana, cada una de dos horas de clase.

El (89.66%) de los estudiantes refirieron (Figura 6) que revisaron los fundamentos de las metodologías cualitativas y cuantitativas, así como los procedimientos de investigación, en cuanto al análisis y tratamiento de resultados solo un 72.41% reportó haberlos abordado.

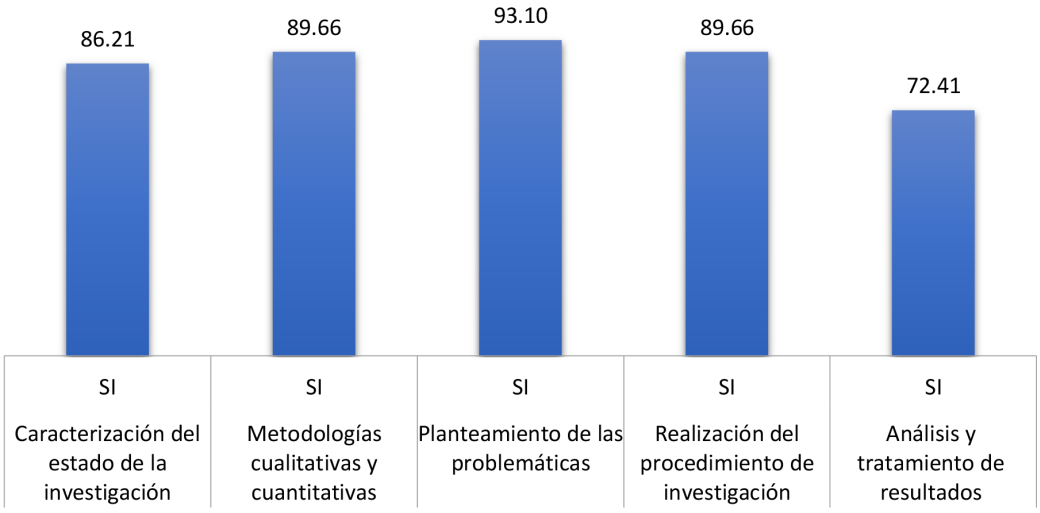


FIGURA 6. Contenidos del Programa Investigación Psicoeducativa.

Referente a los elementos del programa (Figura 7) y la opinión de su implementación a lo largo del semestre, el 100% los estudiantes manifestaron que sí revisaron la introducción, el planteamiento de objetivos generales, los contenidos y el empleo de estrategias didácticas. La evaluación es reportada por 96.55% y la bibliografía básica por el 93.10% de los estudiantes.

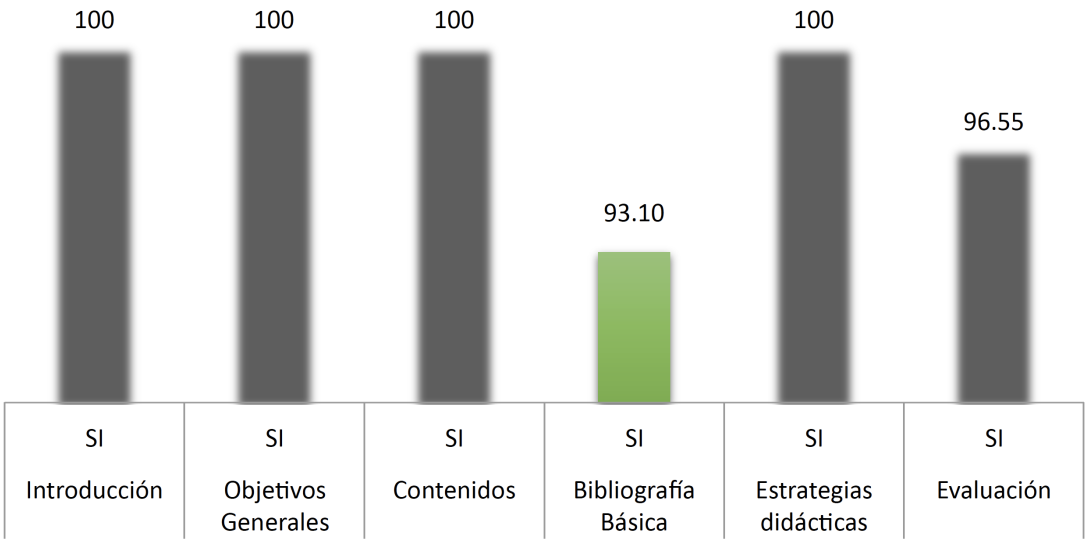


FIGURA 7. Elementos del Programa Investigación Psicoeducativa.

Sobre las características del programa (Tabla 10), las reportadas con mayor coincidencia (86.21%) se fueron, la claridad de objetivos y el empleo de las estrategias de enseñanza propuestas. Las de menor consenso fueron la revisión de contenidos con la bibliografía indicada (71.43%) y la forma de evaluación (72.41%), así mismo únicamente un 20.67%, reportó que sólo algunas veces los contenidos se omitieron.

La opinión de los estudiantes sobre las particularidades del programa (Figura 8), más del 93% lo considero que siempre o casi siempre fue vigente, significativo y relevante. Sobre si era obsoleto 82.66% opinó que nunca o algunas veces lo fue y con respecto a lo repetitivo y memorístico más de la mitad no lo considero así.

TABLA 10. Características del Programa Investigación Psicoeducativa.

En el programa de la unidad				
Actividad	**Nunca %**	**Algunas veces %**	**Casi siempre %**	**Siempre %**
Los objetivos fueron claros	6.90	3.45	24.14	65.52
Se cumplieron los objetivos	10.34	10.34	17.24	62.07
Se revisaron los contenidos indicados	3.45	17.24	27.59	51.72
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica indicada	10.71	17.86	21.43	50
Se modificaron contenidos	41.38	10.34	31.03	17.24
Se omitieron contenidos	34.48	41.38	17.24	6.9
La bibliografía programada fue apropiada	6.9	17.24	24.14	51.72
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas	6.9	6.9	20.69	65.52
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas	13.79	6.9	13.79	65.52
La forma de evaluación fue apropiada	13.79	13.79	10.34	62.07
Existe congruencia entre todo esto	10.34	10.34	13.79	65.52

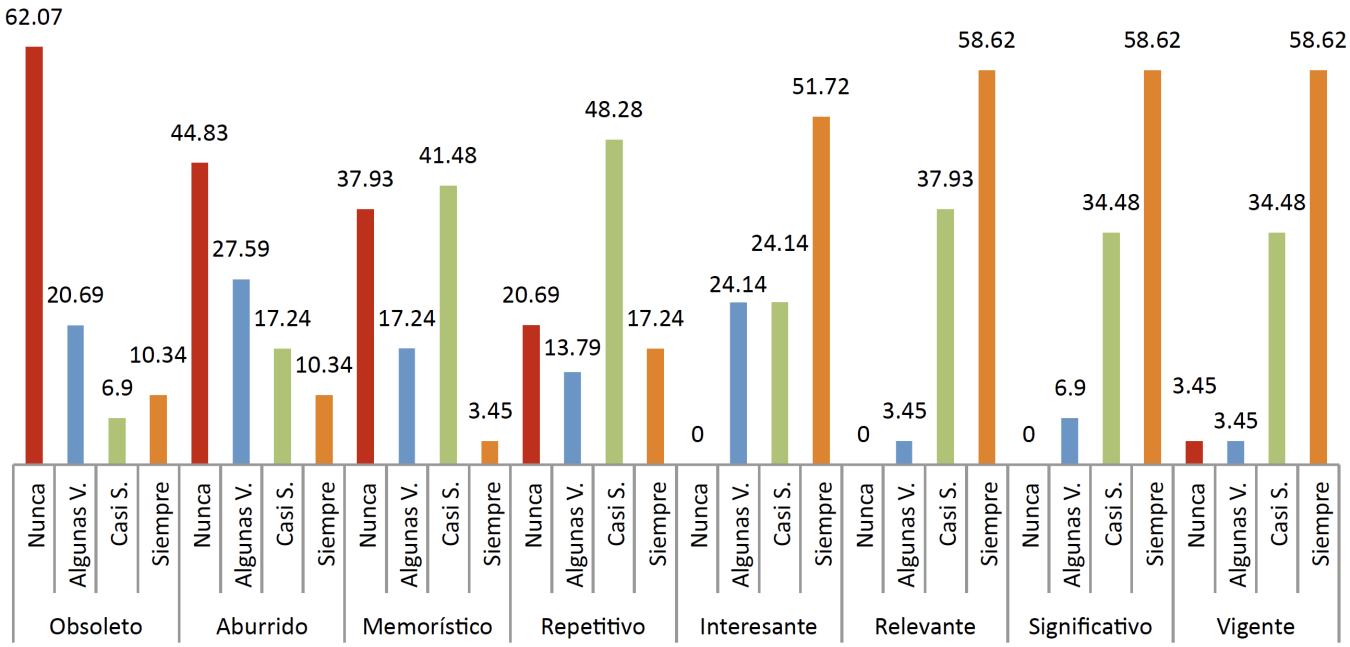


FIGURA 8. Opinión sobre del Programa Investigación Psicoeducativa.

La Unidad de Aprendizaje Investigación Psicoeducativa (Seminario de Investigación) busca fomentar la indagación y respuesta de los fenómenos que acontecen en el ámbito educativo y se relacionan con la psicología. De acuerdo a las valoraciones de los estudiantes se observa que más del 72% considera que se revisaron todos los contenidos sobresaliendo el planteamiento del problema y la mayoría de los elementos del programa, sólo la bibliografía básica y la evaluación no obtuvieron un consenso de poco más del 71%.

Con relación a las características del programa, las de mayor consenso fueron el empleo de estrategias de enseñanza y la claridad de lo objetivos, así mismo se identificó que los docentes modifican los contenidos o los adecúan a las necesidades y hay congruencia en la unidad de aprendizaje. Es importante resaltar que los estudiantes perciben al programa como relevante, significativo y vigente.

Sobre el desarrollo del programa y las estrategias utilizadas por los profesores (Tabla 11), los indicadores con mayor aprobación (79%) se encontraron en la presentación del programa y la ubicación de los contenidos en los contextos disciplinares. Los que obtuvieron puntajes bajos fueron la integración de procesos de evaluación final (50%) y el diseño de actividades para el aprendizaje autónomo (55.17%).

TABLA 11. Indicadores del desarrollo del Programa Investigación Psicoeducativa.

El profesor(a)	Siempre %	Casi siempre %	Algunas veces %	Nunca %
Presentó programa al inicio de la unidad	72.41	13.79	6.9	6.9
Delimitó objetivos alcanzar	51.73	20.69	17.24	10.34
Demostró el dominio de los contenidos	48.28	27.58	24.14	----
Ubicó los contenidos de la unidad a los contextos disciplinarios:	51.72	27.59	20.69	-----
Incorporó uso de las TIC	51.72	27.59	17.24	3.45
Realizó evaluaciones al inicio del semestre	13.79	10.34	17.24	58.62
Diseño actividades para el aprendizaje autónomo	31.03	24.14	20.69	24.14
Estableció reglas de interacción	20.69	27.58	24.14	27.59
Estableció criterios de evaluación y acreditación	44.82	24.14	24.14	6.90
Integró procesos de evaluación final	32.14	17.86	28.57	21.43
Resolvió dudas surgidas	58.62	17.24	17.24	6.90
Integró actividades de vinculación	34.48	37.93	13.79	13.79

Sobre la realización de la evaluación al inicio del semestre y el establecimiento de reglas de interacción (75.86% y 55.17%) opinaron que algunas veces o nunca se realizaron, siendo estos indicadores importantes de considerar para un mejor desempeño del grupo.

En los resultados sobre las estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje (Tabla 12), sobresalieron las estrategias de discusión grupal (89.66%) seguidas de la lectura comentada con un 86.21%. Con relación a las estrategias menos utilizadas por los docentes, los estudiantes indicaron el programa de intervención (96.55%) y las prácticas de campo (93.10%).

Para los estudiantes, las estrategias de enseñanza usadas más frecuentemente, fueron la asistencia y la participación, ambas reportadas por 65.52% de los estudiantes y el control de lectura, 58.62%. Las menos o no utilizadas fueron el portafolio, la rúbrica, el uso de wikis y de bitácoras.

TABLA 12. Estrategias de enseñanza y evaluación utilizadas en el Programa Investigación Psicoeducativa.

Estrategias	Más utilizadas (%)	Menos utilizadas (%)
ENSEÑANZA	Discusión grupal (89.66) Lectura comentada (86.21) Debate (75.86) Introducción (68.97)	• Programa de intervención (96.55) • Práctica de campo (93.10) • Exposición magistral (92.86) • Análisis de caso (75.89)
EVALUACIÓN	Participación (65.52) Asistencia (65.52) Control de lectura (58.62)	• Wiki (100) • Bitácora (100) • Rúbrica (93.10) • Portafolio (93.10)

La mayor parte de los estudiantes otorgaron evaluaciones mayores al 70% en los indicadores del desarrollo del programa, excepto en la integración de procesos de evaluación final y el diseño de actividades para el aprendizaje autónomo, esto proporciona oportunidades para mejorar la práctica docente respecto a las evaluaciones inicial y final, como punto de partida del plan de trabajo académico, así como el establecimiento de reglas de interacción.

Respecto a las estrategias de enseñanza, los estudiantes indican que se utilizaron las que fomentan el análisis de la lectura a través del debate, la lectura comentada y la discusión grupal, el análisis de caso es un recurso para promover el desarrollo de investigación.

Sobre las estrategias de evaluación del aprendizaje, prevalecieron la participación, asistencia y control de lectura y no se utilizaron las relacionadas con el uso de la tecnología, Wikis y las relacionadas con recolección de evidencias, como la rúbrica y el portafolio.

Intervención Psicoeducativa (Práctica Supervisada)

En el Programa de Estudios de Psicología Educativa 2010 la Modalidad "Práctica Supervisada", continúa ocupando un lugar central. En ella se sintetizan y se llevan a la práctica los principios del Sistema de Enseñanza Modular, hasta hoy vigentes, que ha distinguido a la FES Zaragoza, le han dado identidad y delinean la formación en la práctica profesional de cada área disciplinaria. Se busca integrar dos aspectos fundamentales. Por un lado, hacer compatible el cumplimiento de los programas académicos de la Licenciatura de Psicología con las necesidades y requerimientos de la atención que se solicita. Por otra parte, establecer la vinculación con los problemas reales de la población, predominantes en el área de influencia de las Clínicas, y con las problemáticas nacionales en relación con la educación. Al mismo tiempo considerar la complejidad de la disciplina, en sus diversos niveles teórico, epistemológico y metodológico. El objetivo general indica que el estudiante analizará el campo de la psicología, educación y sociedad, en los niveles teórico-metodológicos y de habilidades profesionales (Bañuelos, P. y García, J., 2012, p.9 y 15).

De acuerdo a los datos proporcionados por los estudiantes, los contenidos revisados por más del 91.30% fueron el análisis de la problemática y los instrumentos de evaluación psicoeducativa y más del 80% reportó la revisión el diseño y aplicación de programas de intervención y la reflexión ética. Los contenidos menos revisados fueron las propuestas de prevención (72%).

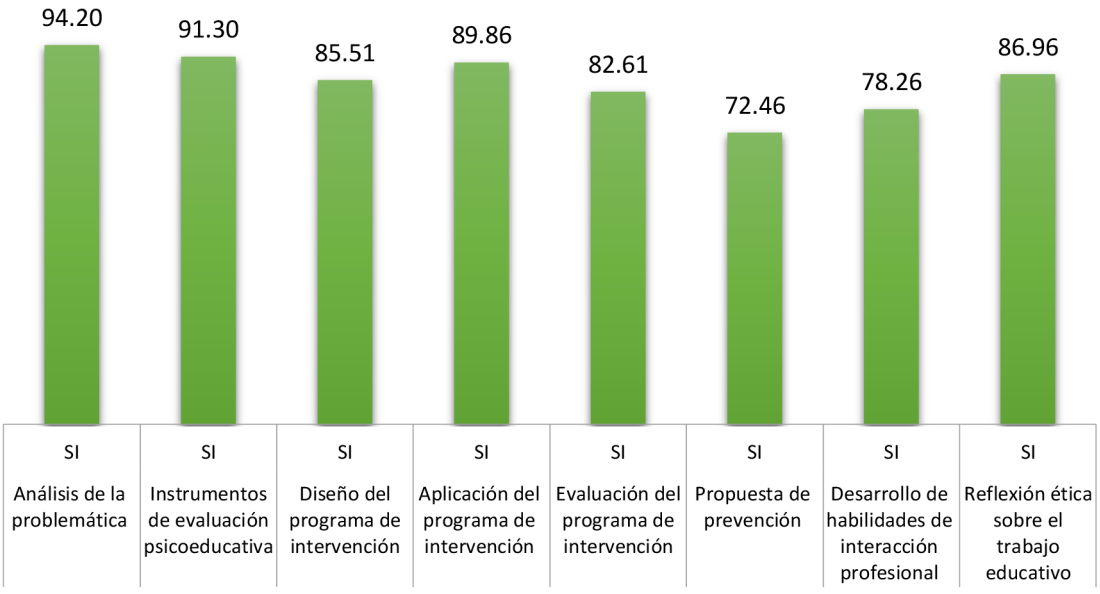


FIGURA 9. Contenidos revisados del Programa Intervención Psicoeducativa.

Sobre los componentes utilizados por los docentes, más del 90% afirmó que la mayoría fueron empleados, sobresalen la revisión de contenidos y las formas de evaluación con 97.10%.

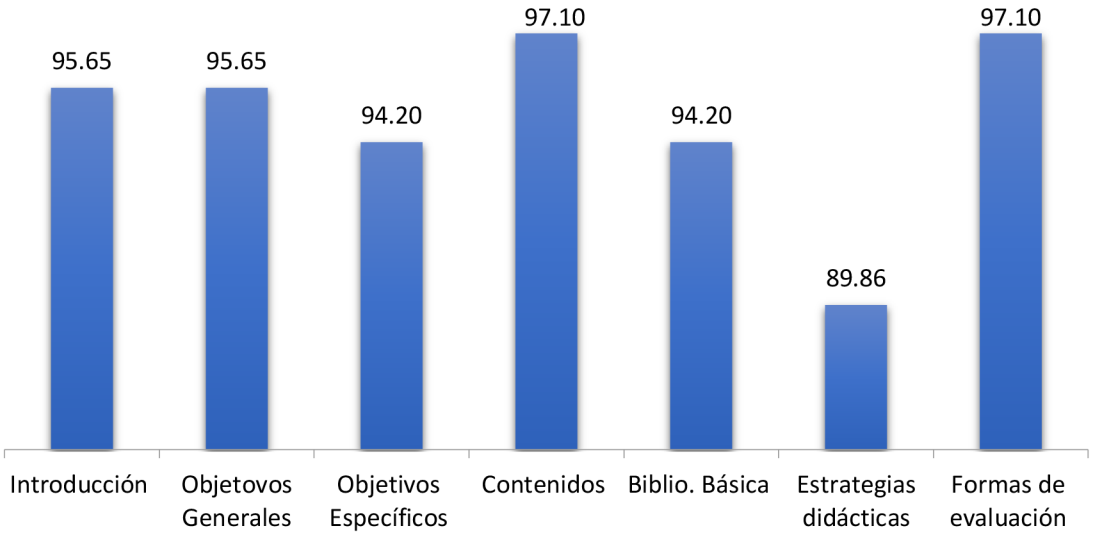


FIGURA 10. Elementos del Programa Intervención Psicoeducativa.

Referente a las características del programa (Tabla 13), el 62.32% de los estudiantes consideró los objetivos como claros, y el empleo de estrategias didácticas y de formas de evaluación, respecto a la modificación u omisión de contenidos entre el 60.29% y el 57.97% manifestaron que algunas veces o nunca sucedió.

TABLA 13. Características del Programa Intervención Psicoeducativa.

El profesor(a)	Siempre %	Casi siempre %	Algunas veces %	Nunca %
Los objetivos son claros	21.74	15.94	21.74	40.58
Se cumplieron los objetivos	23.19	10.14	33.33	33.33
Se revisaron los contenidos indicados	21.74	11.59	20.29	46.38
Los contenidos se revisaron con la bibliografía programada	21.74	13.04	23.19	42.03
Se modificaron los contenidos	27.94	32.35	20.59	19.12
Se omitieron contenidos	40.58	17.39	17.39	24.64
La bibliografía fue adecuada	17.39	17.39	21.74	43.48
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas	18.84	17.39	23.19	40.58
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas	23.53	13.24	25	38.24
La forma de evaluación fue adecuada	24.64	8.70	24.64	42.03
Existe congruencia entre los diferentes componentes	27.54	10.14	14.49	47.83

Sobre la opinión de los estudiantes en torno al programa (Figura 11), las diferencias no arrojan datos claros pues 68.11% lo valoro como significativo y 71.01% interesante siempre o casi siempre, pero 40.58% mencionaron que fue memorístico y 33.34% obsoleto, también, siempre o casi siempre.

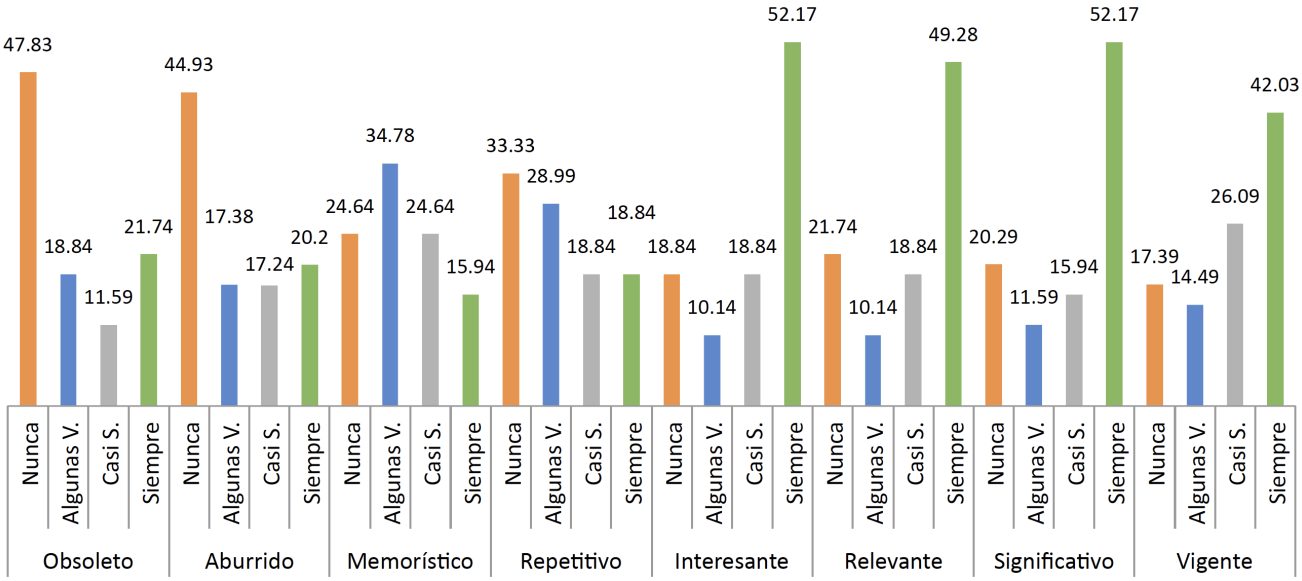


FIGURA 11. Opinión sobre el programa Intervención Psicoeducativa.

En esta unidad de aprendizaje, los estudiantes tienen oportunidad de llevar a la práctica los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias adquiridas en las modalidades teóricas, el análisis de la problemática y la revisión de instrumentos de evaluación psicoeducativa fueron los contenidos más abordados.

Así mismo se observó que prácticamente más del 90% indicó la revisión de los elementos del programa, sin embargo, en lo relacionado a las características del programa ninguna alcanzó un consenso mayor al 67%, en la valoración de siempre o casi siempre, esto implica un análisis para el reconocimiento de las mejoras a realizar en el trabajo académico establecido.

De la misma forma, no se observaron diferencias consistentes en la opinión de los estudiantes sobre el programa, entre 68.11 y 71.01% consideraron el programa como interesante, relevante, significativo y vigente, sin embargo, entre 59.42% y 66.67% manifestaron que el programa nunca o sólo algunas veces fue obsoleto, aburrido, memorístico y repetitivo.

La práctica educativa, en la FES Zaragoza, es tan variada como docentes que la imparten, cada docente traduce su práctica en función de las características de los contextos, así, tenemos docentes que trabajan bajo un enfoque clínico basado en el diagnóstico y otros con un enfoque social basado en los contextos, al respecto de este último, Erausquin C., Denegri A. y Michele J. (2014) mencionan para

la intervención psicoeducativa una concepción social e interactiva del aprendizaje como proceso que promueve el desarrollo, considera al contexto y a la situación unidos inseparablemente al individuo que aprende -no aprende-, así como a los agentes educativos y las condiciones de las experiencias en las que interactúan, remite a un modo distinto de entender las diferencias en la relación de unos con otros.

Los resultados del desarrollo del programa (Tabla 14), resaltan la demostración del dominio de contenidos, la presentación del programa al inicio de la unidad y la ubicación de contenidos a los contextos disciplinarios, con más de 88.40% de aceptación. Otro dato sobresaliente es que para el 56.53% de estudiantes, nunca o sólo algunas veces se realizó una evaluación al inicio del semestre.

TABLA 14. Desarrollo del Programa Intervención Psicoeducativa.

El profesor(a)	Siempre %	Casi siempre %	Algunas veces %	Nunca %
Presentó programa al inicio de la unidad	81.15	7.25	2.90	8.70
Delimitó objetivos alcanzar	68.12	17.38	8.70	5.80
Demostró el dominio de los contenidos	71.01	18.84	8.70	1.45
Ubicó los contenidos de la unidad a los contextos disciplinarios:	68.12	20.28	8.70	2.90
Incorporó uso de las TIC	50.72	14.49	26.09	8.70
Realizó evaluaciones al inicio del semestre	33.33	10.14	23.20	33.33
Diseño actividades para el aprendizaje autónomo	59.42	20.29	11.59	8.70
Diseño actividades para el aprendizaje colaborativo	56.52	21.75	11.59	10.14
Estableció reglas de interacción	68.14	15.91	8.70	7.25
Estableció criterios de evaluación y acreditación	73.53	13.24	8.82	4.41
Integró procesos de evaluación final	60.87	18.85	10.14	10.14
Resolvió dudas surgidas	72.47	14.49	10.14	2.90
Integró actividades de vinculación	63.72	15.69	14.79	5.80

Las estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje (Figura 15), de acuerdo a lo reportado por los estudiantes, las más empleadas fueron la discusión grupal (79.71%) y la lectura comentada (76.81%). Por el contrario, las estrategias de enseñanza menos utilizadas fueron la exposición magistral (85.51%), el proyecto de investigación y la investigación documental, ambas con un 63.77% de aprobación.

En las estrategias de evaluación sobresalen la asistencia (86.96%) y estrategias como la participación (73.91%) y el uso de expediente (65.22%). Referente a las menos recurrentes, el 97.10% declara que la rúbrica no se contempló, 95.65% opinó lo mismo de la Wiki y 92.75% del examen final.

TABLA 15. Estrategias de enseñanza y aprendizaje más y menos utilizadas en Intervención Psicoeducativa.

Estrategias	Más utilizadas (%)	Menos utilizadas (%)
ENSEÑANZA	Discusión grupal (79.71) Lectura comentada (76.81) Introducción (75.36) Análisis de caso (71.01)	• Exposición magistral (85.52) • Proyecto de investigación (63.77) • Investigación documentada (63.77) • Práctica de campo (53.62)
EVALUACIÓN	Asistencia (86.96) Participación (73.91) Expediente (65.22) Control de lectura (63.77)	• Rúbrica (97.10) • Wiki (95.65) • Examen final (92.75) • Examen parcial (85.51)

En función de los resultados se concluye: el 89.85% de los docentes de Intervención Psicoeducativa demostraron dominio de los contenidos, además presentaron el programa al inicio de la unidad y ubicaron los contenidos en contextos disciplinarios. El cumplir con ello, le permitió al estudiante ubicar el modelo teórico utilizado, las características de la población con que se trabajará y las técnicas de intervención a seguir. Referente a las estrategias de enseñanza la discusión grupal y la lectura comentada obtuvieron mayor porcentaje.

En Intervención Psicoeducativa prevalecieron el requisito de la asistencia (86.96%) y la participación (73.91%), lo cual es comprensible, pues se trata de una unidad de aprendizaje práctica, se trabajó con usuarios, clientes o pacientes, por lo que se requería la asistencia constante y el trabajo sistemático, donde el estudiante exponga las situaciones complejas presentadas en la atención a los niños o usuarios con los que intervenían en atención psicológica, además de realizaban el análisis de cada caso de forma grupal. Las estrategias reportadas con menor uso son la rúbrica, 97.10% y la Wiki, 95.65%, esto invita a realizar un trabajo académico colegiado para atender las debilidades encontradas en el programa.

Conclusiones

Evaluar para mejorar, así reza una frase popular en el ámbito educativo, esto tiene mucha sabiduría, pues evaluar en su definición más elemental es hacer una valoración de la calidad de algo, tomando como referencia una serie de elementos como opiniones, sentimientos o percepciones. El Plan de estudio de la Carrera de Psicología, es evaluado por tercera ocasión (Contreras, 2018a y 2018b), esto ha permitido conocer la opinión, percepción y sentimientos de estudiantes y docentes lo cual ha ayudado a identificar áreas de oportunidad para cumplir con los objetivos propuestos en dicho plan.

Cuando se establece o actualiza un plan de estudio, la valoración de los distintos actores juega un papel primordial lo cual favorece su confiabilidad y validez. Gómez (2005) plantea para el evaluar un plan de estudio permite descubrir qué aspectos es necesario actualizar, los aciertos, las fallas, las debilidades y las actualizaciones necesarias requeridas para ponerlo acorde con el desarrollo científico y tecnológico y con las demandas de la sociedad.

La docencia universitaria es una profesión con peculiaridades no visibles en los demás niveles educativos, tanto por la edad y características de los estudiantes como por el impacto social que esta genera, al respecto, el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON, 2014) afirma, la práctica docente del profesor universitario es un aspecto nodal para la calidad educativa en las universidades, porque este actor tiene la responsabilidad de implementar durante su quehacer diversas acciones para que el estudiante adquiera las competencias profesionales requeridas por la nación.

En la actualidad, la Educación Superior enfrenta el reto de garantizar la calidad educativa, para hacer más eficiente y de mayor impacto la entrega social de sus egresados. En este sentido, la cualificación de su profesorado y de los estudiantes juega un papel determinante, pues es a partir de quienes enseñan y facilitan el aprendizaje y quienes aprenden, se podrán asegurar mejores resultados en la formación profesional de los estudiantes universitarios (Hurtado, 2015).

La evaluación presentada en este reporte incluye las cuatro unidades de aprendizaje (modalidad) de la etapa de formación profesional del área de Psicología Educativa, Teorías Psicoeducativas (Curso), Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México (Seminario), Investigación Psicoeducativa (Seminario de Investigación) e Intervención Psicoeducativa (Práctica Supervisada).

Considerando las respuestas de los estudiantes, ellos reportan tanto los contenidos como los componentes de las distintas unidades de aprendizaje abordadas, en todos los indicadores evaluados de este rubro, hubo una coincidencia de más del 76% en su ejecución y/o implementación, siendo la Intervención Psicoeducativa (Práctica Supervisada) y la Investigación Psicoeducativa (Seminario de Investigación) las que obtuvieron puntajes casi del 100% de consenso, con menor anuencia estuvo Teorías Psicoeducativas (Curso), aun así, en este rubro se concluye que los docentes revisan la mayor parte de los contenidos propuestos en el plan de estudio de la carrera.

Son cinco los elementos evaluados en el programa, en relación a la claridad y cumplimiento de objetivos, las modalidades con mayor coincidencia fueron Investigación Psicoeducativa (Seminario de Investigación) y Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México (Seminario), pues más de la mitad de los estudiantes indicaron que siempre fueron claros y se cumplieron.

Sobre las estrategias de enseñanza, en todas las unidades de aprendizaje, seis de cada diez estudiantes estuvo de acuerdo en señalarlas como adecuadas siempre o casi siempre, resalta la opinión negativa en Teorías Psicoeducativas (Curso).

Respecto a si las estrategias de evaluación fueron apropiadas, en todas las unidades de aprendizaje más de la mitad de los estudiantes así lo afirmaron, sobresale Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México (Seminario), donde 9 de cada diez opinó positivamente.

Las características de cada programa tienen áreas evaluadas positivamente en relación a lo interesante y lo relevante donde la mayoría de los estudiantes participantes de Investigación Psicoeducativa (Seminario de Investigación) así lo consideró. La relevancia es uno de los indicadores de mayor peso y junto con la pertinencia evalúan un currículum, Martínez (2010) explica que al establecer un currículo es necesario considerar, entre otros elementos la pertinencia, es decir, que cubra las necesidades académicas individuales de los estudiantes y la relevancia, esto es, sea adecuada a las necesidades de la sociedad.

Respecto a la significancia y vigencia, más del 80% así lo consideró para Intervención Psicoeducativa (Práctica Supervisada), Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México (Seminario) e Investigación Psicoeducativa (Seminario de Investigación). Las áreas de oportunidad visibles, se encuentran en lo obsoleto del programa, donde la mitad de los estudiantes participantes así lo planteó para Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México (Seminario) e Intervención Psicoeducativa (Práctica Supervisada), encontrando así discrepancia con la significancia y vigencia. En cuanto a lo aburrido, ninguna unidad de aprendizaje alcanzó un consenso mayor al 50% en afirmar lo contrario, sobre lo memorístico y repetitivo un promedio de 30% lo indicó para todas las unidades de aprendizaje.

En la puesta en práctica de las competencias docentes, los estudiantes refieren opiniones positivas en todas las unidades de aprendizaje, los docentes presentan el programa al inicio de semestre, tienen el dominio teórico de los contenidos, establecen la relación de éstos con los contextos y resuelven dudas. Las áreas de oportunidad detectadas son la realización de una evaluación inicial, para ubicar la homogeneidad o heterogeneidad del grupo en cuanto a los conocimientos adquiridos, así mismo se identificó como áreas de mejora, que los profesores utilicen las TIC como herramientas de aprendizaje y de evaluación, pues un promedio del 70% no consideró su empleo, también el diseñar actividades para promover el aprendizaje autónomo y actividades de vinculación, así como establecer criterios claros para la evaluación final.

Si bien no existe un consenso sobre las formas adecuadas para la implementación de estrategias de enseñanza en los estudiantes, sí se han dado pautas para identificar las que prevalecen, por ejemplo, Guzmán (2008) menciona, en la enseñanza de la Psicología existe un predominio de lo expositivo y una enseñanza excesivamente teórica, de la misma forma Castañeda (1999) afirma, la enseñanza de la Psicología es enciclopédica.

Esto se ve reflejado en las respuestas de los estudiantes, pues en todas las unidades de aprendizaje, el uso de una introducción al tema, la lectura comentada, la discusión grupal y algunos tipos de exposiciones prevalecieron, además de que en algunas como Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México (Seminario) se observó al debate como una estrategia y en Intervención Psicoeducativa (Práctica Supervisada) el uso de un programa de intervención, ambas estrategias propias y necesarias para el desarrollo óptimo del estudiante.

Para facilitar la organización y análisis de las estrategias empleadas por los docentes, tanto en la de evaluación como en la de enseñanza, fueron distribuidas entre las más y las menos empleadas, de lo cual se concluye lo siguiente:

Las estrategias de enseñanza mayormente empleadas por los profesores en las unidades de aprendizaje teóricas como Teorías Psicoeducativas (Curso), Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México (Seminario), fueron la introducción, lectura comentada, debate, exposición y discusión grupal. Entre las estrategias de enseñanza menos empleadas estaban el programa de intervención, la investigación documentada y el proyecto de investigación, que se utilizan principalmente en Intervención Psicoeducativa (Práctica Supervisada) e Investigación Psicoeducativa (Seminario de Investigación). La exposición magistral y la práctica de campo ocasionalmente se utilizaron.

La formación de los estudiantes en Investigación Psicoeducativa (Seminario de Investigación) e Intervención Psicoeducativa (Práctica Supervisada) permitió establecer una vinculación entre la teoría y

la práctica, a la vez que se buscó satisfacer las necesidades sociales detectadas en la demarcación de las CUAS y de los propios campus universitarios, y con ello cumplir con las funciones sustantivas de la UNAM: investigación, docencia y servicio.

Las estrategias de evaluación que manifestaron los estudiantes como más recurrentes son el requisito para tener derecho a la evaluación, es decir, el 80% de asistencia, pues es un plan de estudio presencial. En todas las unidades de aprendizaje se consideraron los criterios de participación y el control de lecturas, principalmente en Intervención Psicoeducativa (Práctica Supervisada) y Teorías Psicoeducativas (Curso). También se reportaron exposiciones individuales en Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México (Seminario) y la elaboración de ensayos. Un área de oportunidad es incluir estrategias de evaluación que permitan además de adjudicar una nota a los estudiantes, los conduzcan a la reflexión y el replanteamiento de los conocimientos adquiridos para el desarrollo de competencias profesionales y así responder a las necesidades sociales.

Viviendo en la era de la tecnología y el avance en las teorías educativas, se cuenta con un bagaje amplio para la implementación de estrategias para favorecer la enseñanza y facilitar la evaluación objetiva, sin embargo el presente estudio muestra que pocos docentes diversifican la enseñanza y la evaluación, las estrategias tradicionales prevalecen y no siempre responden a las necesidades e inquietudes de los estudiantes, se debe buscar ampliar el horizonte y adecuarse a las necesidades de un contexto cada vez más demandante, de una generación que tiene al alcance de un click, un mundo de información.

De acuerdo con el Ranking QS (2019), la mejor universidad para estudiar Psicología en México es la Universidad Nacional Autónoma de México, es decir, los académicos de la FES Zaragoza, de la carrera de Psicología tenemos la gran responsabilidad de formar estudiantes bajo los estándares más exigentes a nivel nacional e internacional para la profesionalización de los futuros psicólogos del país.

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, se requiere utilizar de forma sistemática la evaluación para mejorar como Institución universitaria y, como docentes mejorar en las prácticas habituales de cada Unidad de Aprendizaje, la FES Zaragoza cuenta con académicos prestigiados, con estudiantes destacados y con los recursos necesarios para enriquecer y fortalecer las propuestas teóricas, metodológicas, de implementación y evaluativas, de tal forma que todos los participantes se vean beneficiados, los estudiantes al obtener una formación integral, los docentes al mantener el prestigio que los caracteriza, la institución enalteciendo el compromiso con la sociedad, al contar con psicólogos con una formación social que satisfaga las necesidades que se presentan en los distintos contextos, fuera de los recintos universitarios, en ese escenario llamado realidad social compartida.

Referencias

Arnaz, J. A. (2010). *La planeación curricular*. México: Trillas.

Baltazar, A. (Comp.). (2014). Compendio Psicología Y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México. Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM: México.

Bañuelos, P. y Baltazar, A. (Comps) . (2014) Compendio de Investigación Psicoeducativa. Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM: México.

Bañuelos, P. y García, J. (Comps). (2012). Compendio Intervención en Desarrollo Humano en el Ámbito Educativo e Intervención Psicoeducativa, Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM: México.

Castañeda, S. (1999). Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del Licenciado en Psicología en México. Una experiencia colegiada. En G. Vázquez y J. Martínez (Edit.) La Formación del Psicólogo en México, pp. 25 –41. México: Universidad Latinoamericana.

Contreras, S. (2018a). *La evaluación curricular como modelo de investigación en psicología.* México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME 301616. Recuperado de: https://www.zaragoza.unam.mx/portal/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/Evaluacion_Curricular.pdf

Contreras, M. S. (2018b). *Propuesta curricular en Psicología, Evaluada por los profesores.* México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME 301616. En prensa.

Contreras, M. S. (2016). *La enseñanza de la psicología (una propuesta).* México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Recuperado de: htpps:// www. zaragoza.unam.mx/portal/wp-content /Portal 2015/publicaciones/libros/La Ense% C3%B1anzadelaPsicologia.pdf.

Contreras, M. S, (2014). *Formación profesional en psicología*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Recuperado de: http://132.248.60.110:808 1/fesz_website _2011/wp-content/publicaciones/libros/formacion_psicologia.pdf.

Contreras. M. S., y Baltazar, A. (2016). *Cuestionario Evaluación de Unidades de Aprendizaje de Etapa Profesional para Estudiantes de Psicología Educativa*. Proyecto UNAM- DGAPA-PAPIME 301616.

Erausquin C., Denegri A. y Michele J. (2014). *Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos*. Material Didáctico Sistematizado. Recuperado de: https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/195.

Gómez Roldán, I., (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores, 8*, 45-66. Recuperado de: http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=83400805.

Guzmán, C. (Coord.) (2008) *La enseñanza de la psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica-práctica de contenidos psicológicos*. México: Facultad de Psicología, UNAM. (pdf) Recuperado de*:* https://www.resea rchgate.net/publication/312218245_1_Analisis_curricular_de_la_formacion_del_psi cologo_en_Mexico.

Hurtado E. M. L. (2015). Práctica Docente del profesor Universitario. Profesorado, Revista del currículum y formación del profesorado, 216. SSN 1989-639X (edición electrónica).

Instituto Tecnológico de Sonora ([ITSON], 2014). Instituto Tecnológico de Sonora. Historia. Recuperado de: http://www.itson.mx/Universidad/Paginas/historia.aspx.

Lara, R. y Unda, S. (Comps). (2013) Compendio Teorías Psicoeducativas, Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM: México.

Martínez Rizo. (2010) *Los indicadores como herramientas para la evaluación de la calidad de los sistemas educativos*. Revista electrónica Sintética. Versión On-line ISSN 2007-7033 versión impresa ISSN 1665-109X. No.35 Tlaquepaque jul./dic. 2010.

Metros cúbicos, Recuperado de: http://www.metroscubicos.com/precios/distrito-federal/iztapalapa (12 sept. 2018).

Plan de estudios de la licenciatura de Psicología, 2010. Aprobado por el Consejo Académico del Área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, El 28 de Septiembre de 2010, Acuerdo Número 2/III/10, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.

Ruiz L. E. (2016*) Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de: http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/ 2016/ 06/ propuesta-de-un-modelo-de-evaluacion-curricular-para-el-nivel-superior-una-orientacion-cualitativa.pdf.

Ranking QS (2019) Recuperado de: https://www.topuniversities.com/university-rankings.

V Programa de Psicología Clínica y de la Salud, Módulo Aproximaciones en Psicología Clínica y Salud

Mtro. Pedro Vargas Avalos, Mtra. Guillermina Netzahuatl Salto,
Lic. Santiago Rincón Salazar, Dra. Lilia Mestas Hernández,
Lic. Joel Sánchez Monterrubio, Mtro. Mario Reyes Gil
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

En esta entrega de la evaluación curricular del programa de Psicología Clínica y de la Salud se abordan las unidades de aprendizaje del semestre par. Con anterioridad ya se han publicado los resultados de la evaluación del semestre non por lo que con estos resultados se integra un ciclo completo de la valoración interna y externa de la congruencia y pertinencia de los elementos que integran el plan de estudio de esta área profesional.

La información obtenida en esta evaluación de programa de Psicología Clínica y de la Salud del semestre par comprende información sobre la congruencia, viabilidad y vigencia de sus unidades de aprendizaje, de las estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje. Para obtener estos resultados se contó con la participación de los estudiantes que expresaron su punto de vista sobre todos los aspectos antes referidos con los que cursaron su paso por programa de Psicología Clínica y de la Salud.

Esta evaluación considera el desempeño del Plan de Estudio 2010 de la Carrera de Psicología y sus resultados orientarán la toma de decisiones respecto de aquellos aspectos que habrán de actualizarse o modificarse según se considere, con la finalidad de mejorar la formación de los estudiantes en relación con el currículo.

Este plan de estudio inició su implementación en agosto de 2011. 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 par 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 Aproximaciones en Psicología Clínica y Salud. Las Unidades de Aprendizaje de este semestre son: El Desarrollo de la Psicología Clínica y de la Salud, Evaluación e intervención en Psicología Clínica y de la Salud, La investigación en Psicología clínica y de la salud, Neuropsicología, Teoría de los Enfoques

Método

Participantes

Participaron de manera voluntaria 324 estudiantes de la carrera de Psicología que cursaron el Área de Psicología Clínica y de la Salud en un muestreo no probabilístico, con un promedio de edad de 21.67 (DE=1.95) años. El 69.9% fueron mujeres, el 95% son casados, el 44.7% proviene del Colegio de Ciencias y Humanidades (ver Tabla 1).

TABLA 1. Datos Sociodemográficos.

		N	%
Sexo	Hombre	98	30.2
	Mujer	226	69.8
Estado Civil	Soltero	302	95
	Casado	7	2.2
	Unión Libre	9	2.8
Semestre	Cuarto	52	16.2
	Sexto	126	39.3
	Octavo	143	44.5
Educación Media Superior	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-UNAM)	143	44.7
	Escuela Nacional Preparatoria (ENP-UNAM)	133	41.6
	Colegio de Bachilleres	18	5.6
	Preparatoria particular	6	1.9
	Otro	20	6.3
Trabaja	Si	76	23.8
	No	244	76.2

Las Unidades de Aprendizaje evaluadas fueron: El Desarrollo de la Psicología Clínica y de la Salud, Evaluación e intervención en Psicología Clínica y de la Salud, La investigación en Psicología clínica y de la salud, Neuropsicología y Teoría de los Enfoques del Plan de Estudio 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 preguntas de respuesta abierta.

Procedimiento

La aplicación se realizó dentro de las instalaciones de FES Zaragoza, en la actividad de Curso de los siete grupos de semestre par. Los aplicadores fueron docentes de la Licenciatura en Psicología que se ofrecieron voluntariamente para la aplicación. Se informó a los estudiantes para que dieran su consentimiento que se trataba de una investigación para evaluar el impacto formativo del Plan de Estudio de la carrera y que tenía la finalidad de obtener información que permita hacer correcciones pertinentes para su mejora. 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 contestado por los estudiantes: a) evaluación de la estructura del programa de la Unidad de Aprendizaje que cursaron y valoraciones de sus componentes; b) la presentación de los componentes del programa que cursaron respecto de las estrategias didácticas y las estrategias de evaluación.

Evaluación de los Contenidos de los Programas

En la unidad de aprendizaje Teoría de los Enfoques (Curso) (TEP), el 94.3% de los estudiantes cursó el contenido de aprendizaje social, el 90.5% Sistémico y el 89.6 Psicoanálisis (ver Fig. 1).

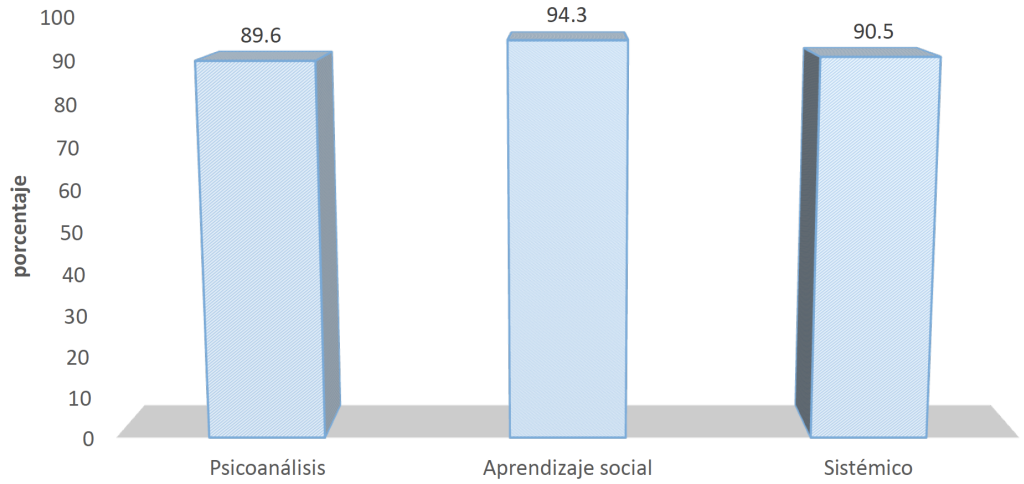


FIGURA 1. Contenidos revisados en la unidad de aprendizaje “Teoría de los Enfoques”

En la unidad de aprendizaje El Desarrollo de la Psicología Clínica y de la Salud (Seminario) (DPCS) se reporta que se revisaron los contenidos de Aprendizaje social (93.2%), Psicoanálisis (92%) y Sistémico (88.9 %), en cambio el menos revisado es Neuropsicología con el 59.7% (ver Fig. 2).

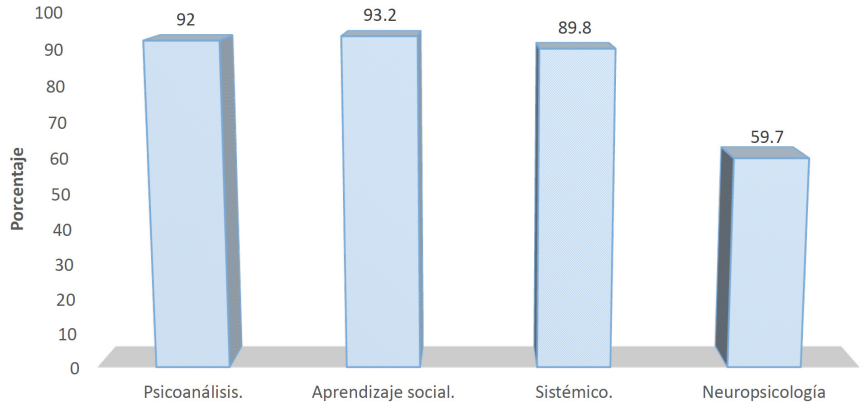


FIGURA 2. Contenidos revisados en la unidad de aprendizaje "El Desarrollo de la Psicología Clínica y de la Salud".

En La Investigación en Psicología Clínica y de la Salud (Seminario de Investigación) (IPCS) los contenidos revisados con mayor frecuencia son Elaboración de proyectos de investigación (92.2%), seguido de Métodos de investigación (82.9%) e Implementación de proyectos de investigación (79.2%). Para la Unidad de aprendizaje Evaluación e Intervención en Psicología Clínica y de la Salud (Práctica Supervisada) (EIPCS), el 61% de los estudiantes revisaron el enfoque sistémico, el 51% el enfoque de aprendizaje social y el 30.8 revisaron psicoanálisis (ver Fig. 3 y 4).

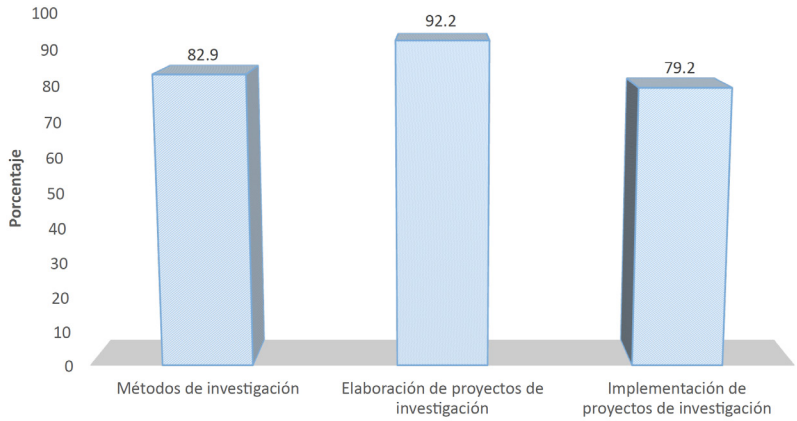


FIGURA 3. Contenidos revisados en la unidad de aprendizaje "La Investigación en Psicología Clínica y de la Salud".

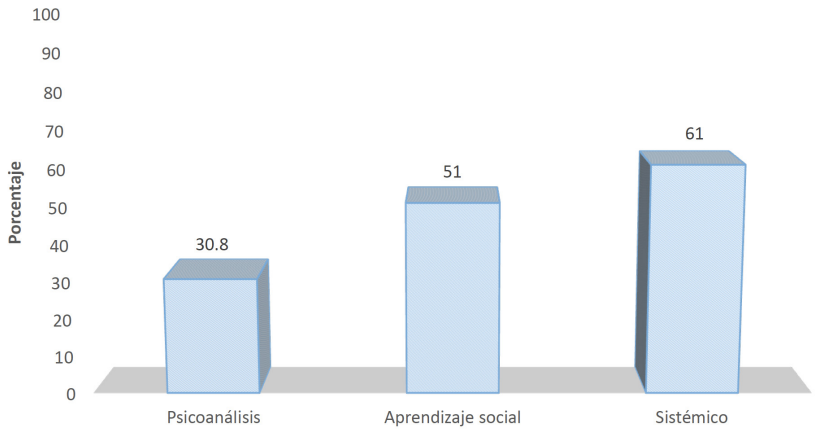


FIGURA 4. Contenidos revisados en la unidad de aprendizaje "Evaluación e Intervención en Psicología Clínica y de la Salud".

En la figura 5, se puede observar a unidad de aprendizaje de Neuropsicología (Taller) (Nps) los contenidos de Lenguaje (96.9%) y atención (96.3%) tiene los porcentaje más altos, seguidos de movimiento (92.8) y aprendizaje (90.3%), el porcentaje más bajo fue para el contenido de comportamiento (83.9%)

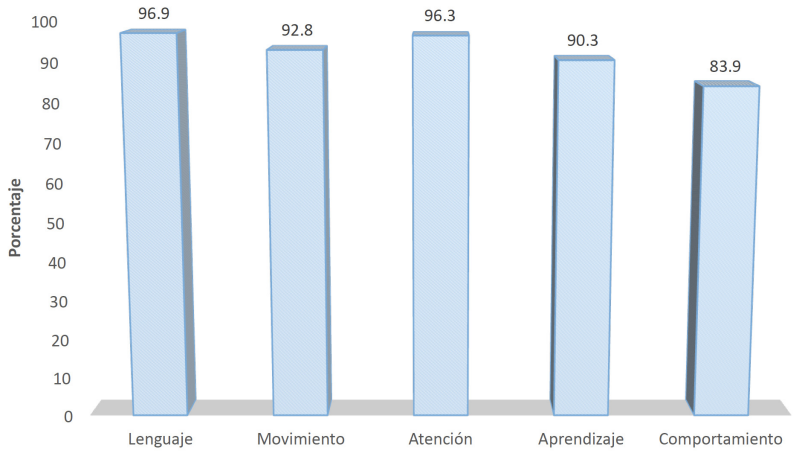


FIGURA 5. Contenidos revisados en la unidad de aprendizaje "Neuropsicología".

Evaluación de las características del programa

En el programa de la unidad de aprendizaje TEP el 96.9% de los estudiantes reportaron que tiene contenidos, introducción (93.1%), Objetivos generales (92.8%), Bibliografía básica (92.5%), objetivos específicos (88.4). Los apartados de estrategias didácticas y Forma de evaluación fueron reportadas por el 82.8 % de los estudiantes (ver Fig. 6).

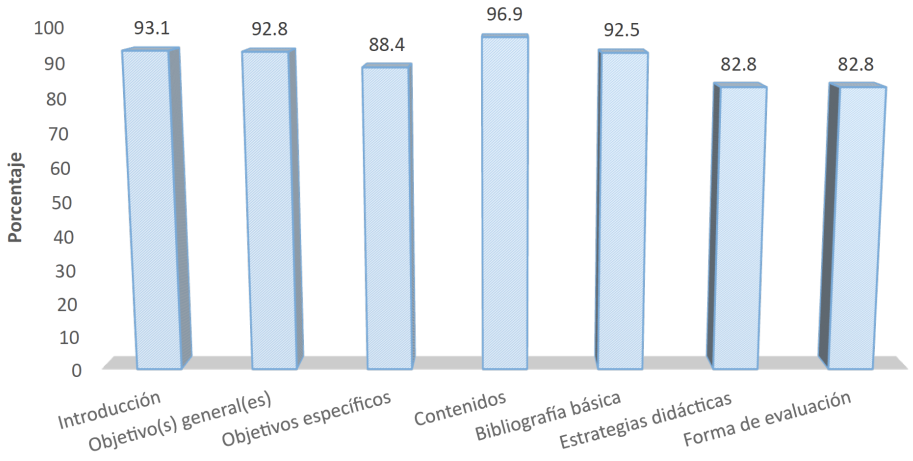


FIGURA 6. Programa de “Teoría de los Enfoques”.

En la Figura 7 observamos los porcentajes reportados para los elementos del programa de la unidad de aprendizaje DPCS, todos los elementos tienen porcentajes superiores al 95% excepto objetivos específicos (92.9%) y estrategias didácticas (88.6%). En la figura 8 el programa de la unidad de aprendizaje la IPCS, todos los elementos reportados se ubicaron entre el 90% al 83%.

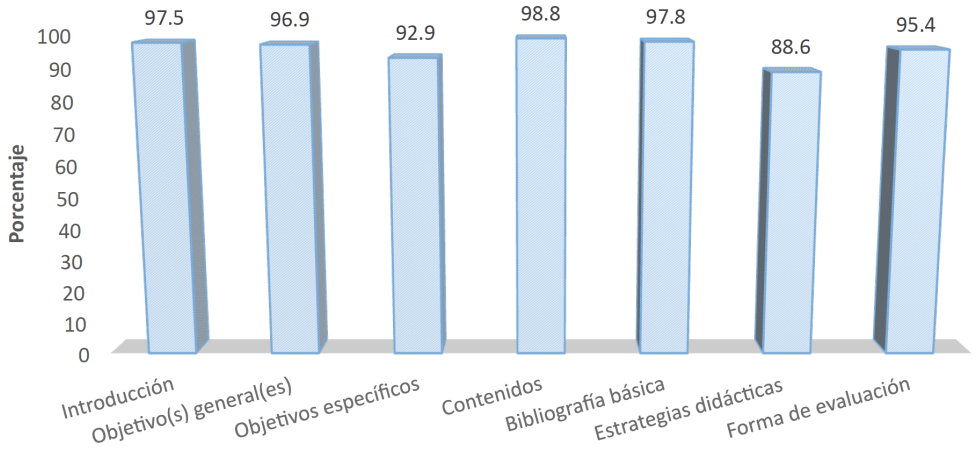


FIGURA 7. Elementos del programa de “El Desarrollo de la Psicología Clínica y de la Salud”.

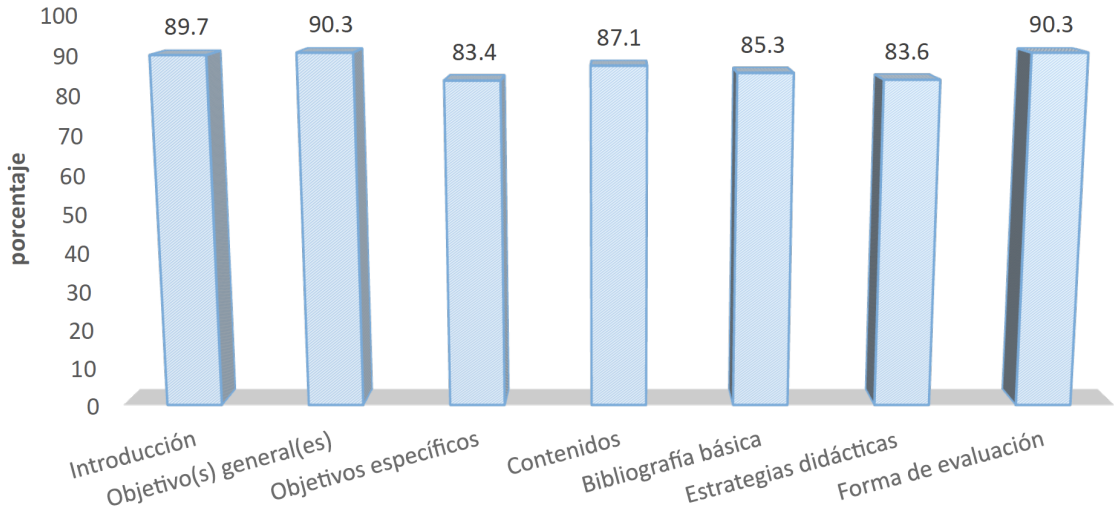


FIGURA 8. Programa "La Investigación en Psicología Clínica y de la Salud".

El programa de la unidad de aprendizaje EIPCS, tiene todos los elementos en porcentajes arriba del 88% (ver Fig. 9).

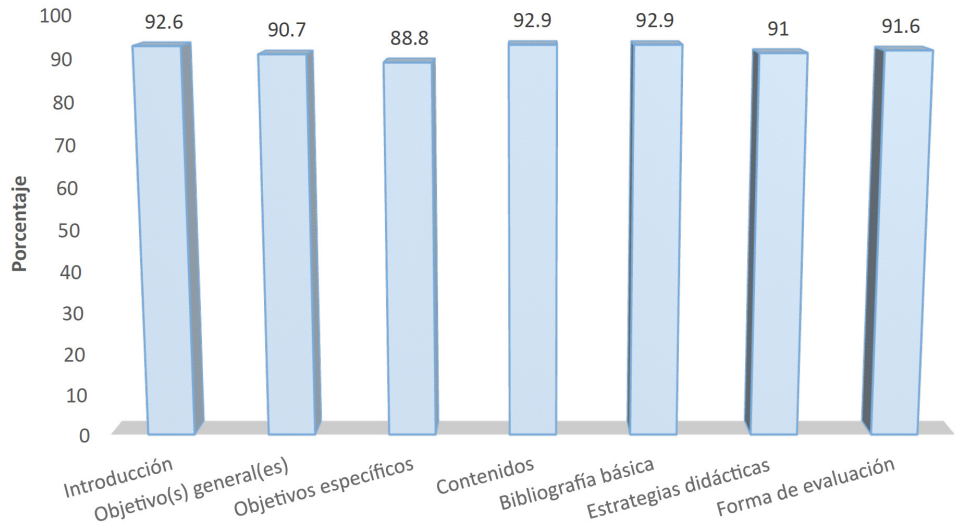


FIGURA 9. Programa "Evaluación e Intervención en Psicología Clínica y de la Salud".

El programa Neuropsicología, tiene todos sus elementos por encima del 91% (ver Fig. 10).

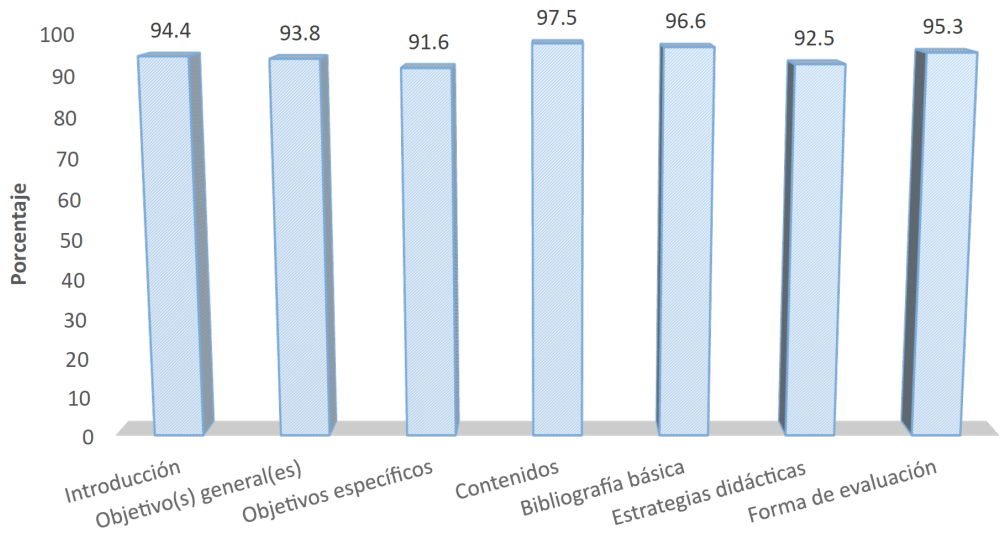


FIGURA 10. Programa “Neuropsicología”.

Elementos de los Programas de Estudio, seguimiento, valoración y ejecución

En la tabla 2 se observan los resultados de la evaluación de los elementos de los programas con una escala Tipo Likert de uno (nunca) a cuatro (Siempre). Los puntajes promedios para todas las unidades de aprendizaje son similares, destacando que en algunas ocasiones (medias cercanas a 2) se modificaron los contenidos o se omitieron.

En la tabla 3 de la valoración de los elementos del programa académico se observa que para TEP para la mayoría de los estudiantes encuestados en algunas ocasiones los contenidos pueden ser obsoletos, aburridos, memorísticos y vigentes, en cambio la reportada como nunca obsoleta (M=1.34) es Nps.

Se observa en la tabla 4 sobre el seguimiento de la presentación y ejecución del programa académico que los puntajes más bajos son para el Curso TEP comparados con las demás unidades de aprendizaje y la que obtuvo puntajes más altos fue el seminario DPCS. En la el caso de la evaluación al inicio del semestre es observa que en todas las unidades de aprendizaje es de los puntajes más bajos con lo que vemos que no se hace casi nunca.

TABLA 2. Elementos de los programas académicos.

	TEP	DPCS	IPCS	EIPCS	Nps
	Media				
Los objetivos son claros.	3.14	3.52	3.27	3.40	3.48
Se cumplieron los objetivos.	3.11	3.48	3.17	3.41	3.41
Se revisaron los contenidos indicados.	3.38	3.45	3.15	3.43	3.66
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada.	3.38	3.54	3.14	3.36	3.57
Se modificaron los contenidos.	2.13	2.20	2.09	1.89	1.92
Se omitieron contenidos.	2.01	2.15	1.87	1.84	1.90
La bibliografía programada fue la apropiada.	3.09	3.50	3.05	3.45	3.46
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas.	3.19	3.51	3.29	3.45	3.44
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas.	3.03	3.49	3.24	3.43	3.32
La forma de evaluación fue apropiada.	3.24	3.53	3.32	3.49	3.49
Existe congruencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y evaluación).	3.23	3.58	3.37	3.47	3.55

Nota. TEP=Teoría de los enfoques y procesos. DPCS=Desarrollo de la Psicología Clínica y Salud. IPCS=Investigación en Psicología Clínica y Salud. EIPCS=Evaluación e Intervención en Psicología Clínica y Salud. Nps=Neuropsicología.

TABLA 3. Valoración de los Contenidos de los programas.

	TEP	DPCS	IPCS	EIPCS	Nps
	Media				
Obsoleto.	1.82	1.43	1.52	1.44	1.34
Aburrido.	2.20	1.67	1.81	1.53	1.55
Memorístico.	2.23	2.07	1.83	1.85	2.23
Repetitivo.	2.49	2.18	2.06	1.78	2.07
Interesante.	2.92	3.47	3.19	3.54	3.57
Relevante.	3.11	3.52	3.38	3.61	3.65
Significativo	3.07	3.52	3.39	3.58	3.62
Vigente.	2.93	3.30	3.38	3.47	3.56

Nota. TEP=Teoría de los enfoques y procesos. DPCS=Desarrollo de la Psicología Clínica y Salud. IPCS=Investigación en Psicología Clínica y Salud. EIPCS=Evaluación e Intervención en Psicología Clínica y Salud. Nps=Neuropsicología.

TABLA 4. Seguimiento de la presentación y ejecución del programa académico.

	TEP	IPCS	DPCS	EIPCS	Nps
	Media				
Presentó el programa al inicio de la Unidad.	3.38	3.25	3.79	3.70	3.81
Delimitó al inicio de la unidad de aprendizaje los objetivos a alcanzar.	3.14	3.38	3.64	3.50	3.56
Demostró el dominio de los contenidos en la unidad de aprendizaje.	2.94	3.35	3.67	3.58	3.32
Ubicó los contenidos de la unidad de aprendizaje, dentro de los contextos disciplinares	3.12	3.32	3.69	3.57	3.60
Incorporó el uso de tecnologías de la información en su proceso de enseñanza.	3.08	3.14	3.41	3.15	3.28
Realizó una evaluación al inicio del semestre.	1.42	2.05	2.17	2.47	1.79
Diseñó actividades para el aprendizaje autónomo.	2.54	3.00	3.38	3.38	3.07
Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo.	2.86	2.95	3.41	3.35	3.30
Estableció reglas de interacción en el grupo.	2.90	3.00	3.36	3.39	3.07
Estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación.	3.26	3.08	3.71	3.41	3.40
Integró procesos de evaluación al final del desarrollo de la unidad de aprendizaje.	3.06	3.19	3.64	3.46	3.23
Resolvió las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje.	3.00	3.41	3.72	3.47	3.39
Integró actividades de vinculación con otras áreas y disciplinas.	2.66	3.11	3.48	3.13	3.14

Nota. TEP=Teoría de los enfoques y procesos. DPCS=Desarrollo de la Psicología Clínica y Salud. IPCS=Investigación en Psicología Clínica y Salud. EIPCS=Evaluación e Intervención en Psicología Clínica y Salud. Nps=Neuropsicología.

Las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes

De las estrategias didácticas usadas por los profesores en las diferentes unidades de aprendizaje, Introducción se lleva a cabo en todas ellas, en el DPCS (84.5%), en Nps (82.5%), en EIPCS (80.7%) en TEP (74%) y en IPCS (70.3%). Lectura comentada y discusión grupal se lleva a cabo en mayor medida en DPCS (94.8% y 96.6%) lo que es congruente con la actividad de seminario a la que corresponde; seguido de EIPCS (88.6% y 89.8%), Nps (75.4% y 87.7%), IPCS (70.3% y 73%), y con el 56% y el 64% está TEP que se lleva en la modalidad de Curso. Exposición individual es reportado en porcentajes bajos en todos los casos menores al 51%. Exposición por equipos se lleva a cabo en TEP con el 68% de las menciones y en Nps con el 70.2% (ver Fig. 11.1).

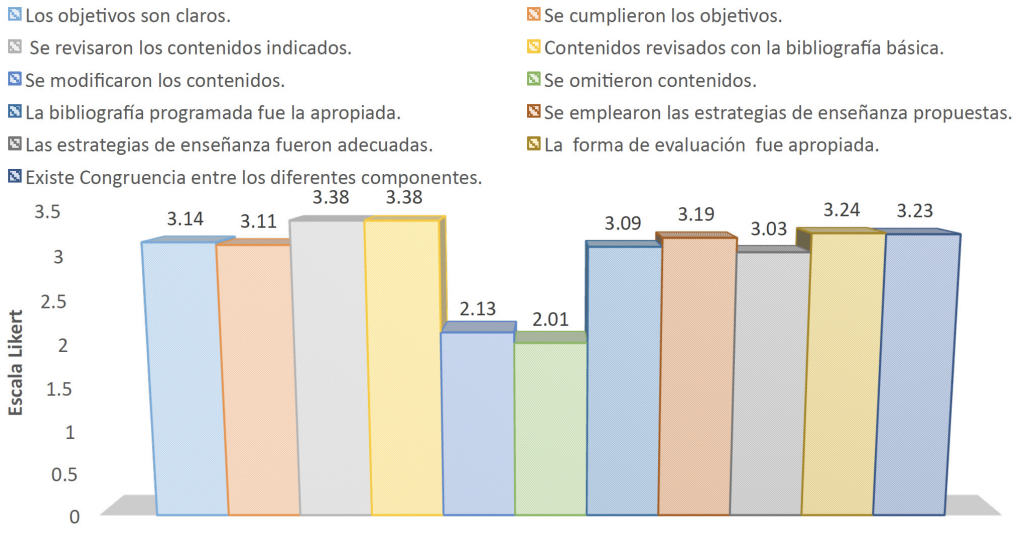


FIGURA 11. Programa de teoría de los enfoques.

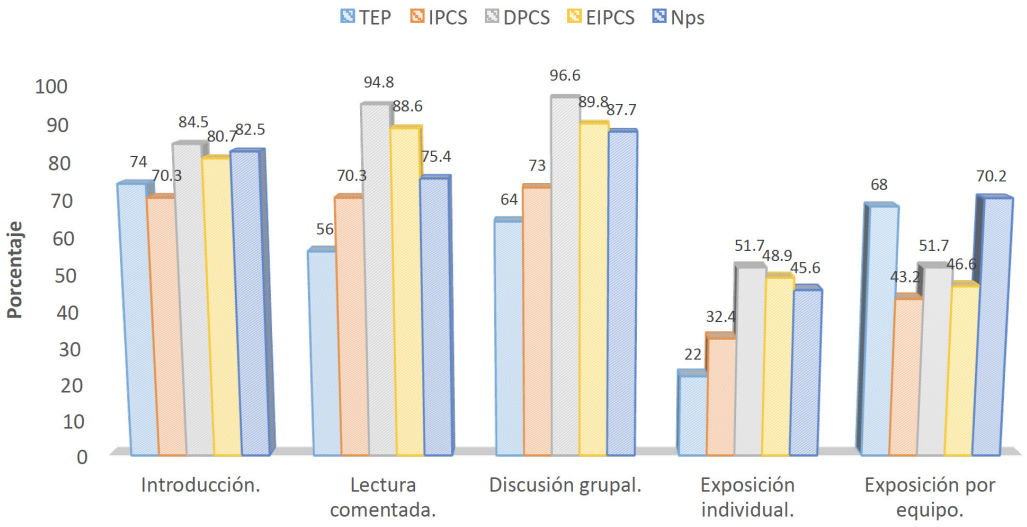


FIGURA 11.1. Estrategias didácticas empleadas por los profesores.

La Exposición Magistral se reporta con menos del 26% en todas las Unidades de aprendizaje. Planteamiento y solución de problemas, y análisis de casos (Fig 11.4) se lleva a caben EIPCS (81.8% y 83%). Prácticas de campo no se lleva a cabo en TEP pero sí en EIPSC con el 47.7% (ver Fig. 11.2). En IPCS se utiliza la realización de proyectos de investigación (89.2%) e investigación documental (59.5%); y con mayor frecuencia en EIPCS, la realización de un programa de intervención (54.5%) y supervisión de caso (72.7%) en los demás casos se presentan porcentajes muy bajos (ver Fig. 11.3).

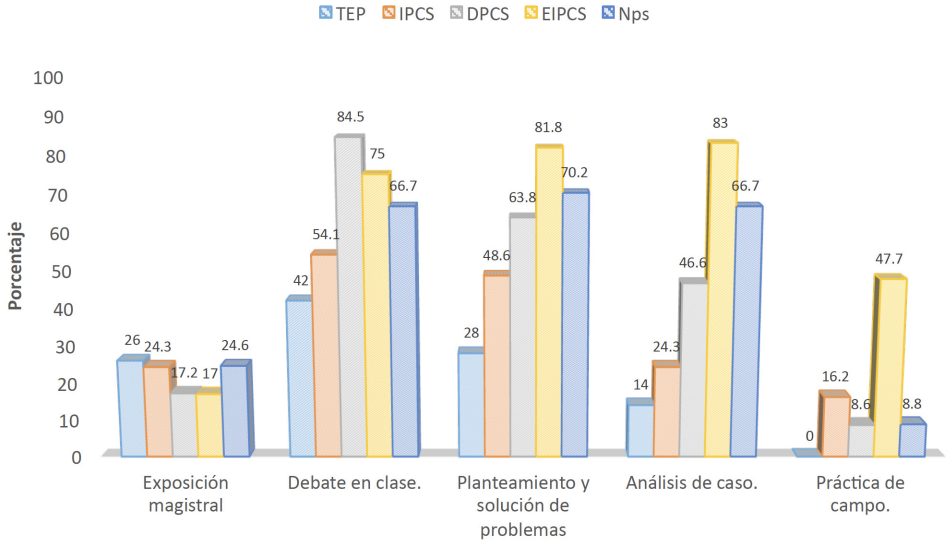


FIGURA 11.2. Estrategias didácticas empleadas por los profesores.

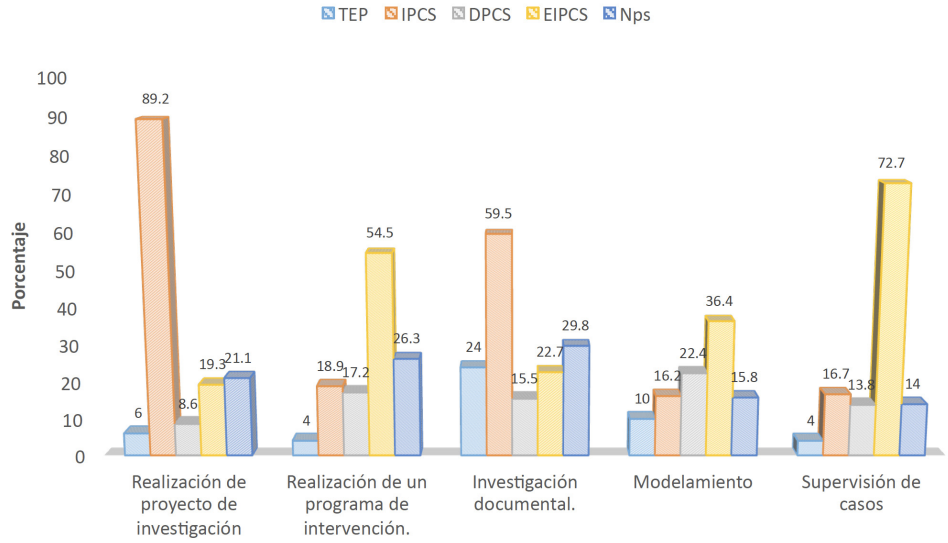


FIGURA 11.3. Estrategias didácticas empleadas por los profesores.

Las estrategias menos usadas son la exposición magistral con frecuencias menores al 25% (Fig. 11.2) y el coloquio que sólo en Nps se reportó el 28% y en TEP 14%, pero en las demás unidades tiene menos del 5% (Fig. 11.4)

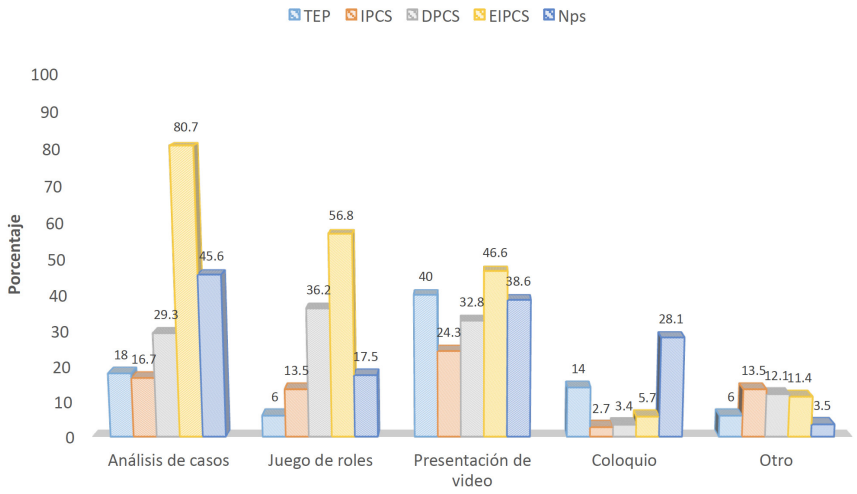


FIGURA 11.4. Estrategias didácticas empleadas por los profesores.

Las estrategias empleadas por los docentes para evaluar el aprendizaje

En las figuras 12.1 a 12.4 se observan los porcentajes en que los estudiantes señalan qué métodos de evaluación son implementados por los profesores en las cinco unidades de aprendizaje correspondientes al módulo de aproximaciones en psicología Clínica y Salud. Se puede observar que de manera general la participación y la asistencia son los más frecuente, seguidos de controles de lectura y exposiciones audiovisuales.

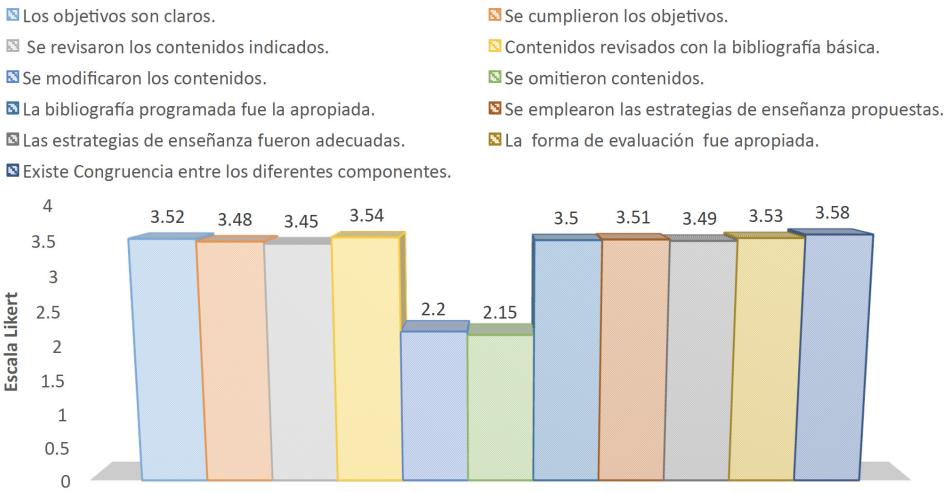


FIGURA 12. Programa de el desarrollo de la psicología clínica y de la salud.

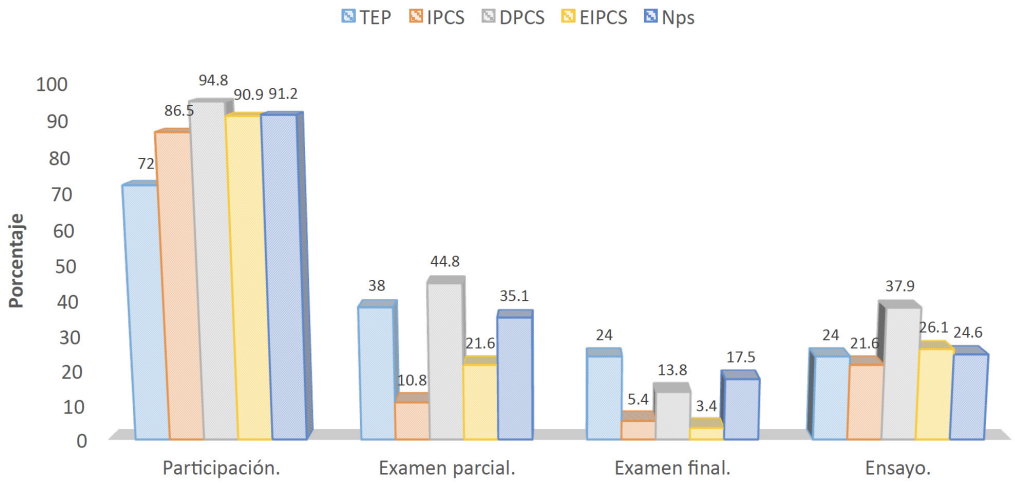


FIGURA 12.1. Métodos de evaluación implementados por los profesores.

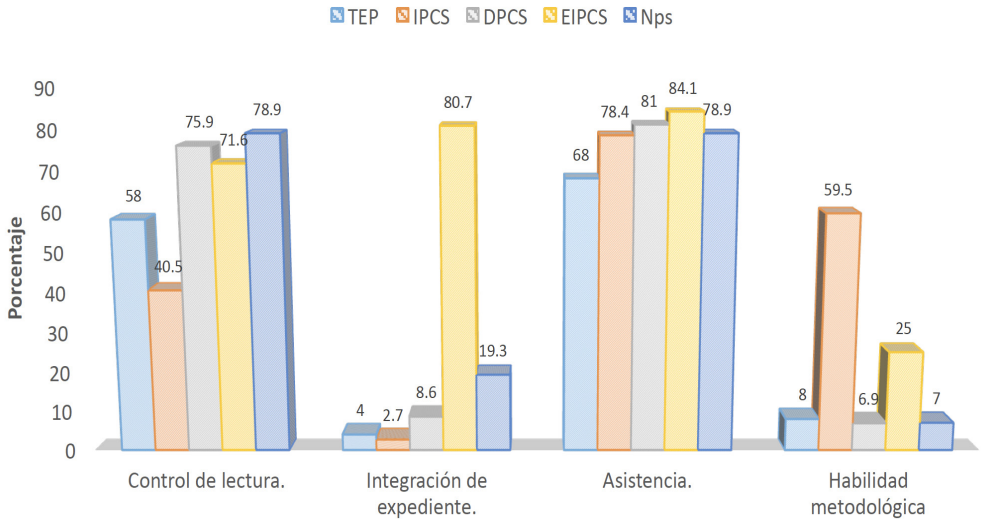


FIGURA 12.2. Métodos de evaluación implementados por los profesores.

De manera particular, también se puede observar que algunos métodos por su naturaleza sólo se pueden aplicar a ciertas unidades de aprendizaje, como es el caso de integración de expedientes (Fig 12.2) y Bitácoras (Fig 12.4) en EIPCS. Para IPCS resaltan, habilidades metodológicas (Fig 12.2) y entrega de proyectos (Fig 12.3). Cabe señalar que los exámenes, los ensayos (12.1) y las rubricas (Fig 12.3), son la menos usadas. Y la elaboración de wiki no se aplica.

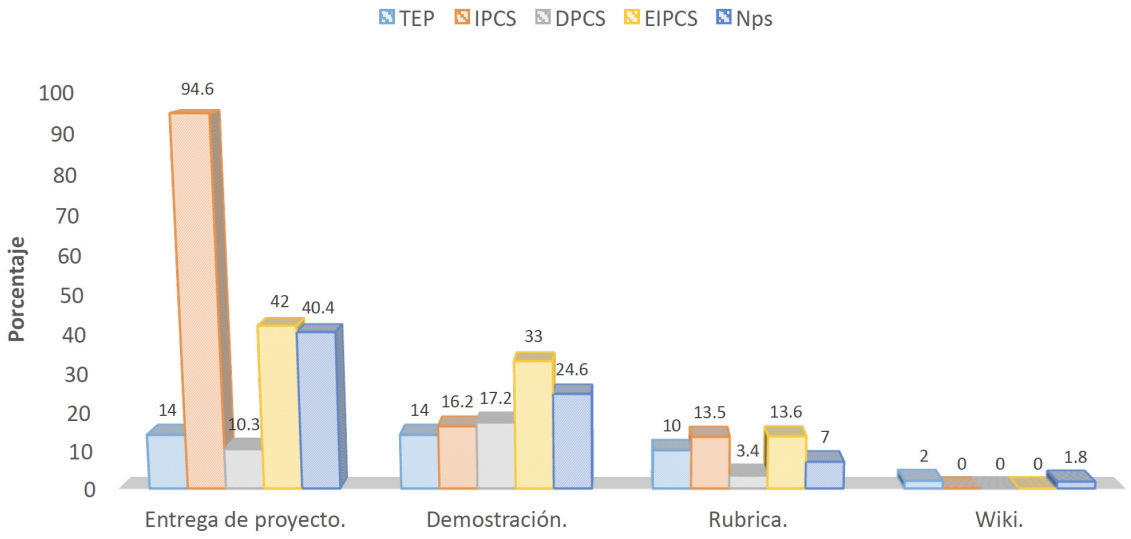


FIGURA 12.3. Métodos de evaluación implementados por los profesores.

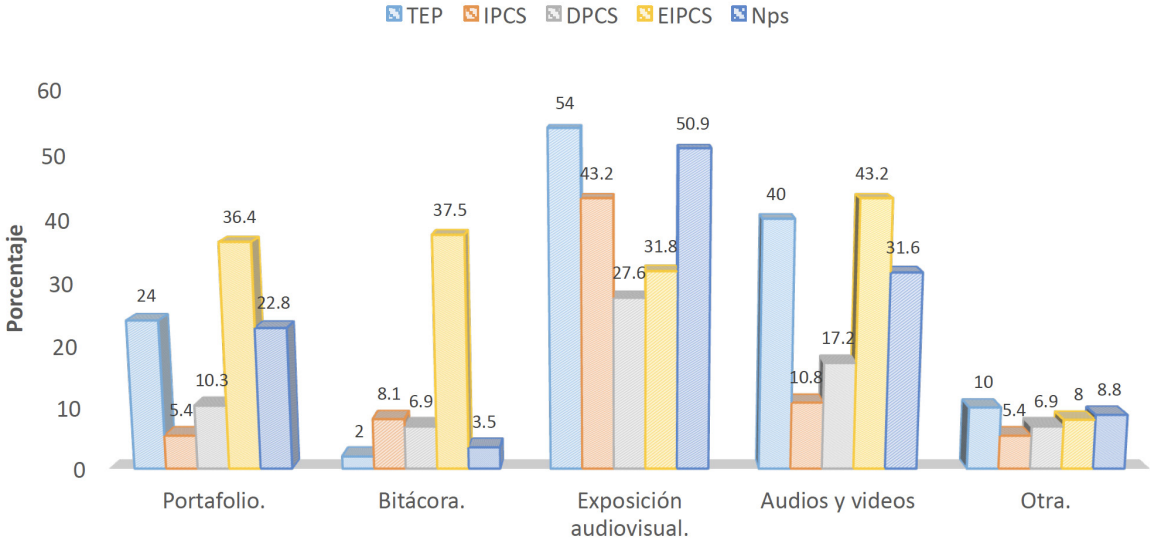


FIGURA 12.4. Métodos de evaluación implementados por los profesores.

Conclusiones

La evaluación que los estudiantes realizaron entonces del Plan de Estudio de la Carrera de Psicología se puede presentar en los siguientes rubros.

Estructura del programa y contenidos

Al considerar los contenidos del programa, se puede observar que lo que está propuesto por el plan de estudio se está llevando en un alto porcentaje, excepto el contenido de neuropsicología en el seminario DPCS que sólo poco más de la mitad de los estudiantes señalan haberla revisado en clase. En el caso de los porcentajes bajos en EIPCS esto se debe a que sólo se revisa un enfoque durante la actividad.

En general los programas de las 5 unidades de aprendizaje entregados a los estudiantes presentan, en porcentajes altos, los elementos especificados. Aunque en las presentación de las estrategias didácticas se reportan porcentajes entre el 82% y el 92%, comparados con los demás elementos de cada programa son más bajas, especialmente en la unidad de aprendizaje Teoría de los enfoques, el desarrollo de la Psicología clínica y Salud, y en Investigación en Psicología Clínica.

Las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes

Al considerar que el programa tiene tanto unidades de aprendizaje prácticas (Evaluación e intervención en Psicología Clínica y de la Salud y Neuropsicología) como teóricas (El Desarrollo de la Psicología Clínica y de la Salud, La investigación en Psicología clínica y de la salud y Teoría de los Enfoques), se espera encontrar un contraste entre estas actividades por tipo de estrategia utilizada. Los resultados confirman esta diferencia y se puede observar como las actividades teóricas descansan en las lecturas, introducción por parte del docente al tema, discusión, proyectos de investigación documental y exposición ya sea individual o por equipo. En tanto en las unidades de aprendizaje prácticas se resaltan la realización de programas de intervención, el modelamiento en la enseñanza, la supervisión y análisis de casos y el juego de roles e incluso la presentación de video. El único aspecto que llama la atención se da en la dinámica de exposición magistral y que se sugiere de manera explícita en el programa para la unidad de aprendizaje de Teoría de los enfoques y es precisamente en este caso que se observa un porcentaje muy pequeño en su uso como estrategia didáctica.

Las estrategias empleadas por los docentes para evaluar el aprendizaje

Se observa que el tipo de estrategia que se utiliza en la evaluación corresponde con la naturaleza del tipo de aprendizaje a evaluar (ya sea teórico o práctico), sin embargo es de notar que algunas estrategias que se suelen esperar en la evaluación de aspectos teóricos, como los exámenes escritos parciales o finales, tiene un porcentaje muy pequeño e incluso el caso de los trabajos escritos (ensayos) tiene una presencia mínima en comparación con los métodos que consideran la participación, el control de lectura y la asistencia. Por otro lado es de mencionar que el uso de portafolios, la exposición audiovisual, los videos y audios tienen porcentajes altos en comparación con los mencionados exámenes y ensayos, en actividades teóricas e incluso prácticas.

Estos resultados sugieren que el proceso de evaluación curricular periódica es indispensable para formular juicios y generar propuestas para la toma de decisiones a la hora de mejorar la estructura y desarrollo de los diferentes componentes de los módulos del plan de estudio.

En este caso se pueden hacer las siguientes consideraciones como propuestas iniciales para la modificación y actualización del programa de Psicología Clínica y de la Salud del semestre par.

Estructura del programa y contenidos: Se puede observar en particular que en la unidad de aprendizaje de El Desarrollo de la Psicología Clínica y de la Salud (seminario) es necesario revisar el tema de Neuropsicología pues es consistente que se omita su revisión. Esta situación puede relacionarse con el hecho que el programa tiene una unidad de aprendizaje dedicada en particular a la Neuropsicología y con frecuencia también se observa que hay una confusión en sus dinámicas, pues en el caso de la unidad de aprendizaje de Neuropsicología su dinámica es llevada por los profesores como si fuese de tipo teórica cuando debería de ser práctica. Esta situación hace que para los estudiantes sus contenidos se perciban como repetidos y con ello se pueden omitir en el seminario.

Las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes: En el caso particular de la unidad de aprendizaje Teoría de los Enfoques debe de revisarse su dinámica de enseñanza, pues en la práctica los docentes no cumplen con el objetivo de hacer una presentación magistral que genere un organizador general de los contenidos del módulo. La ausencia de este organizador general impacta en la posibilidad de promover aprendizajes significativos que se integren a partir de los diferentes componentes del módulo.

Las estrategias empleadas por los docentes para evaluar el aprendizaje: Se observa consistentemente que se está recurriendo a una evaluación no formativa, pues se carecen de evaluaciones parciales y en lo específico de evaluaciones finales con examen (lo cual en las unidades de aprendizaje teóricas es un recurso deseable), el que la participación, el control de lectura y la asistencia sean las principales opciones para la evaluación de la unidades de aprendizaje teóricas merece una reflexión del quehacer docente y sus alcances para evidenciar aprendizajes significativos. Por otro lado al igual que en la evaluación del semestre non del programa de Psicología Clínica y de la salud los resultados sugieren que es necesario el que se promuevan en el diseño de los programas la evaluación por competencias, dado que el plan de estudio 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

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. (Documento no publicado).

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Plan de Estudio 2010 de la Licenciatura de Psicología (Sistema Presencial) Aprobado por el Consejo Académico de Área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, el 28 de septiembre del 2010, Acuerdo número 2/III/10.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Teoría de los enfoques

Compas, B y Gotlib, I. (2003). *Introducción a la Psicología Clínica*. México: McGraw Hill.

García-Méndez, M., Rojas-Russel, M. y Vargas-Núñez, B. I. (2001). *Psicología Clínica y Salud. Perspectivas teóricas.* México: Facultad de Estudio Superiores Zaragoza-UNAM.

Halgin, R. y Krauss, S. (2009). *Psicología de la anormalidad*. México: McGrawHill.

El Desarrollo de la Psicología Clínica y de la Salud

Caro, I. (2007). Manual teórico-práctico de Psicoterapias Cognitivas. España: Descleé de Brouwer.

Fisch, R., Ray, W. & Schlanger, K. (Eds.) (2009). Focused Problem Resolution: Selected Papers of the MRI Brief Therapy Center. Phoenix, AZ: Zeig, Tucker & Theisen.

Fontana, C. (2001). Todo lo que usted nunca quiso saber sobre el psicoanálisis. España: Editorial Síntesis.

Keeney, B. (1994). Estética del cambio. Barcelona: Paidós.

Nasio, J. (1996). El Placer de leer a Freud. Argentina: Gedisa.

Portellano, J. (2005). Introducción a la Neuropsicología. España; McGraw-Hill.

Ray, W. & Nardone, G. (Eds.) (2009). Paul Watzlawick: Insight May Cause Blindness And Other Essays. Phoenix, AZ: Zeig, Tucker & Theisen.

Semerani, A. (2002). Historia, teorías y técnicas de la psicoterapia cognitiva. Barcelona: Paidós.

Watzlawick, P., Weakland J. & Fisch R. (1992). Cambio. Barcelona: Heder.

Evaluación e Intervención en Psicología Clínica y de la Salud

Psicoanálisis

Bekerman, J., (1996). El psicoanálisis ilustrado. Argentina: Emecé.

Rudinesco, E., (2001). ¿Por qué el Psicoanálisis? Argentina: Paidós.

Aprendizaje Social

Ellis, A. & Grieger, R. (2003). *Manual de Terapia Racional- Emotiva.* España: Desclée de Brower.

Jiménez, F. (1997). El informe psicológico. En Buela-Casal, G. & Sierra, J.C. (Dirs.). *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. (221-238). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Lazarus, A.A. (2000). El enfoque multimodal. Una psicoterapia breve pero completa. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Sistémico

Fisch, F. y Schlanger, K. (2002). *Cambiando lo incambiable, La terapia breve en casos intimidantes*. España: Herder.

Fisch, R. Weakland, J. y Segal, L. (1988). *La táctica del cambio*. Barcelona: Herder.

Keeney, B. (1992). *La improvisación en psicoterapia*. España: Paidós.

O´Hanlon W y Weiner-Davis M. (1993). *En busca de soluciones.* Barcelona: Paidós.

White, M. (2007). *Maps of Narrative practice*. New York: Norton Professional Books.

La Investigación en Psicología Clínica y de la Salud

Echeburúa, E., & Corral, P. D. (2001). Eficacia de las terapias psicológicas: de la investigación a la práctica clínica. *Revista Internacional de Psicología clínica y de la salud*, *1*(1), 181-204.

Fernández Méndez, J., Luengo Castro, M. A., García Haro, J., Cabero Álvarez, A., González Díaz, M. D., Braña Menéndez, B., ... & Caunedo Riesco, P. J. (2010). Efectividad de la psicoterapia breve en los Centros de Salud Mental I: Diseño, tratamientos y procedimiento. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, *30*(4), 563-580.

Moriana, J. A., & Martínez, V. (2011). La psicología basada en la evidencia y el diseño y evaluación de tratamientos psicológicos eficaces. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, *16*(2), 81-100.

Primero, G., & Moriana, J. A. (2011). Tratamientos con apoyo empírico: Una aproximación a sus ventajas, limitaciones y propuestas de mejora. *Revista de Investigación Psicológica*, *14*(2), 189-207.

Neuropsicología

Ardila, A. & Rosselli, M. (2012). *Neuropsicología clínica*. México: Manual Moderno.

Ardila, A., Rosselli, M. & Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México: Manual Moderno.

Portellano, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. España: Mc Graw Hill.

Solovieva, Y., Quintanar, L. & Flores, D. (2002). *Programa de corrección neuropsicológica del déficit de atención*. México: BUAP.

VI Modulo Teoría y Práctica de la Psicología Social II evaluado por los estudiantes

Mtra. Alejandra Luna García, Dr. Fernando González Aguilar,
Mtro. Ricardo Meza Trejo, Mtra. Julieta Monjaraz Carrasco
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Con este informe se da continuidad al trabajo de evaluación curricular implantado en la carrera de Psicología de la FES Zaragoza en el Área de Psicología Social, cuyos primeros resultados ya han sido publicados (Contreras, 2018), buscando con esto, generar información que permita retroalimentar la planeación e implantación del programa de estudio en su conjunto. Esta área tiene el propósito de desarrollar en sus estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes orientadas al manejo de los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos fundamentales de la Psicología Social; con lo anterior, se pretende de manera profesional, favorecer el crecimiento de los individuos, grupos, organizaciones y comunidades. Curricularmente el área está ubicada en la Etapa de Formación Profesional y está organizada en dos módulos, correspondiendo un semestre a cada uno de éstos: Teoría y Práctica de la Psicología Social I y II. La presente evaluación corresponde al segundo de los dos módulos.

El programa de Psicología Social busca alcanzar sus objetivos a través de diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje. Destaca de manera central la realización de una investigación de tipo grupal, por parte de los estudiantes, dirigida por su profesor. La propuesta curricular plantea que el estudiante investigue fenómenos y problemáticas psicosociales desde diferentes perspectivas teóricas ya sea tradicionales o emergentes, utilizando el conocimiento metodológico necesario que le permita el desarrollo práctico de la investigación como un saber hacer, teniendo en cuenta el impacto que tienen aspectos económicos y sociopolíticos de los problemas estudiados. El conocimiento generado, abre la posibilidad de implementar actividades aplicadas tanto a nivel de prevención como de intervención (Plan de Estudios, 2010).

El módulo II, puede ser cursado en los semestres 4º, 6º u 8º y está constituido por cinco unidades de aprendizaje obligatorias y dos optativas de elección¸ los estudiantes desarrollan los aspectos empíricos de la investigación, se elabora y presenta su informe final. Para fines del presente reporte se analizarán las cinco unidades de aprendizaje obligatorias, las cuales se muestran en la siguiente tabla:

TABLA 1. Contenidos del módulo Teoría y Práctica de la Psicología Social II.

Unidad de aprendizaje	Modalidad
Perspectivas sociológicas, clásicas y contemporáneas vinculadas al estudio de los fenómenos psicosociales.	Curso
La práctica de la investigación en Psicología Social	Práctica supervisada
Métodos y Técnicas de Investigación en Psicología Social	Seminario de investigación
Temáticas tradicionales y emergentes de la Psicología Social	Seminario
Fenómenos económicos y sociopolíticos, escenarios y efectos psicosociales	Curso

El programa de Psicología Social busca la congruencia e integración de las diferentes Unidades de Aprendizaje y a partir de lo anterior desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes clave en esta área.

El objetivo del presente trabajo fue conocer la experiencia de los estudiantes sobre los programas académicos y su desarrollo en cada una de las unidades antes mencionadas.

MÉTODO

Participantes

Para el presente estudio colaboraron 170 estudiantes con *M*=20.4 años; y una SD de 4.2, que cursaron el área de Psicología Social en los semestres: cuarto, sexto y octavo de la carrera en los dos turnos. La selección de la muestra fue no probabilístico por cuota del 60% del total de los estudiantes por grupo.

Instrumentos

Para la evaluación de los programas de las unidades se empleó el cuestionario de Contreras y cols. (2016), que evalúa los siguientes componentes: contenidos, estrategias de aprendizaje y estrategias de evaluación del aprendizaje. Para la aplicación en la Etapa Profesional se realizó la adaptación en los contenidos planteados en cada una de las unidades. En la evaluación del proceso de enseñanza implantado por los docentes, fue utilizado el instrumento de Contreras y cols. (2017), que considera tres categorías: la organización y dinámica del programa, las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación por parte del docente. El cuestionario está estructurado con preguntas de final abierto, dicotómicas, en escala tipo Likert.

Procedimiento

La aplicación se realizó a los estudiantes de los semestres 4º, 6º y 8º de forma voluntaria en los salones de clase de la facultad. Se les explicó el objetivo de la investigación y se solicitó su apoyo para contestar los cuestionarios, garantizándoles confidencialidad. Así mismo se les comunicó que sólo participarían el 60% de los asistentes. Una vez que aceptaron se repartieron los instrumentos correspondientes.

Datos Sociodemográficos

Las características de los participantes fueron: con relación al sexo 35.3% hombres y el 61.8% mujeres y un 2.9% no contestaron. De los datos obtenidos el 91.8% de la muestra eran solteros, 1.8% casados y en unión libre, por último el 4.7% respondió otros.

La distribución de los estudiantes en los diferentes semestres quedó de la siguiente manera: 4° Semestre 45.9%, 6º 28.9%, y 8° 25.3% (figura 1).

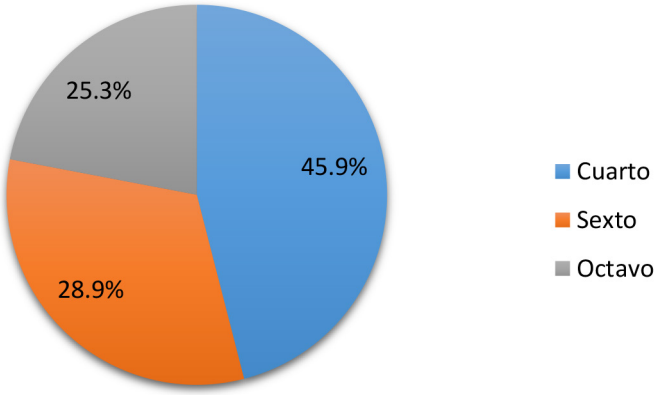


FIGURA 1. Semestre que cursa.

A los estudiantes se les preguntó si trabajaban o no, las respuestas a estas preguntas fue la siguiente: 22.4% de los estudiantes de la muestra trabajan y 75.3% no trabajan. El 2.4% no contestaron.

La distribución del lugar de residencia de los estudiantes encuestados es la siguiente: 19.6% vive en el Estado de México en los municipios de Chimalhuacán, Nezahualcóyotl, Ecatepec, Ixtapaluca, los Reyes, Texcoco, Chalco y Chicoloapan; en Cuajimalpa vive el 14.7%; 13.5 en la delegación Iztapalapa; 9.4% en Iztacalco; 6.5% en la Magdalena Contreras, 5.9% de la Delegación Venustiano Carranza; 5.3 de la Gustavo A. Madero; 4.1 de Coyoacán, 4.1 de Álvaro Obregón y 17.1 de las delegaciones restantes.

A partir de los resultados obtenidos de esta muestra, se realizaron análisis estadísticos de tipo descriptivo con el programa de SPSS, para obtener frecuencias, porcentajes y en algunos casos medias de las respuestas a las preguntas realizadas para las diferentes unidades de aprendizaje. Se presentaran a partir de tres componentes que conforma el cuestionario: contenidos, estrategias de enseñanza aprendizaje y estrategias de evaluación; y de los tres componentes que conforma el instrumento que evalúa el proceso de enseñanza implantado por los docentes: dinámica con que se desarrolló el curso, las estrategias de enseñanza empleadas por el profesor y la manera en que evaluó el aprendizaje.

Perspectivas Sociológicas Clásicas y Contemporáneas Vinculadas al Estudio de los Fenómenos Psicosociales (Modalidad Curso)

Asumiendo el carácter complejo del conocimiento de la realidad social, esta unidad busca articular las preocupaciones disciplinarias propias de la Psicología Social a los debates y propuestas de las ciencias sociales contemporáneas.

Contenidos de la unidad

Se presentaron las tres temáticas que conforman el programa: en primer lugar Tradiciones Teóricas de las Ciencias Sociales el cual podemos ver que el 85.4% de los estudiantes consideró que si lo revisó; por otro lado, para el contenido Desarrollos Contemporáneos de las Ciencias Sociales y su Influencia en la Psicología Social, el 86.5% de los encuestados reportan haberlo trabajado y finalmente, respecto a la Prospectiva de la Psicología Social, encontramos que el 84.8% contestó afirmativamente haberlo cubierto en esta actividad académica (fig. 2).

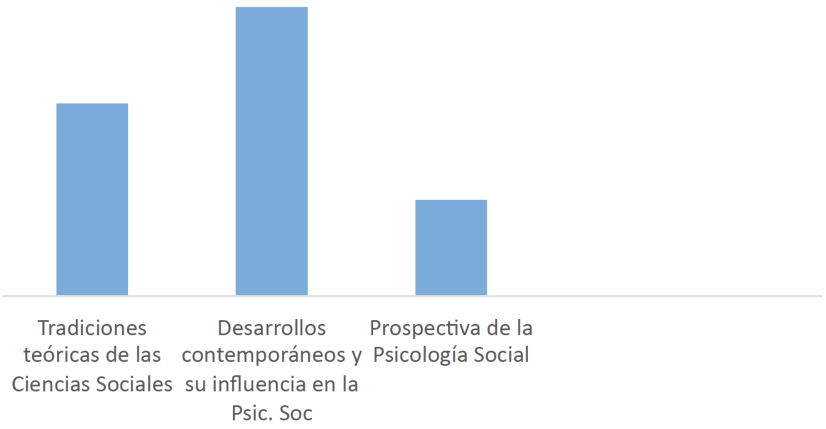


FIGURA 2. Contenidos temáticos.

Respecto a la estructura de los programas que los docentes presentaron a sus estudiantes, el 97.1% de los estudiantes informaron que tienen introducción y objetivos generales; 91.8% señalaron que contiene objetivos específicos; 95.9% contenidos; 96.5% que incluye bibliografía básica; el 86.5% indicó que cuenta con estrategias didácticas y el 94.7% respondió que SÍ presenta formas de evaluación (fig. 3).

Con relación a la modalidad de aprendizaje el 86.0% de los estudiantes indicó que este componente se implementó en la actividad de curso, el 2.9% contestó que en seminario y el 7.0% indicó que en curso-taller (fig. 4).

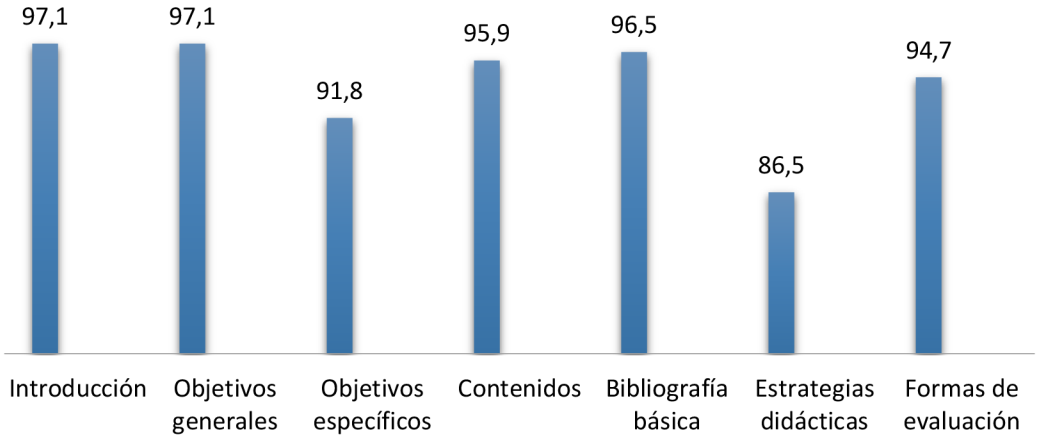


FIGURA 3. Estructura del programa.

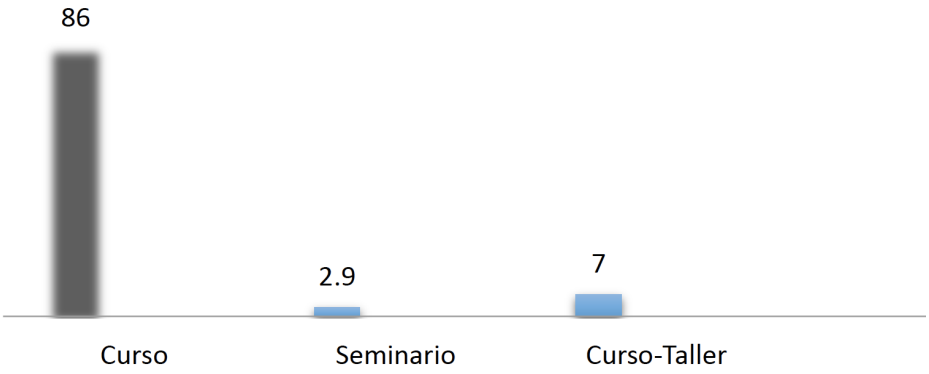


FIGURA 4. Modalidad de la unidad.

Valoración de la estructura del programa

Los estudiantes respondieron lo siguiente para evaluar el programa. A fin de simplificar la presentación de la información obtenida, en este apartado se describirán los porcentajes de las respuestas de siempre y casi siempre en forma integrada: el 84.8% mencionó que los objetivos son claros; 86.5% consideró que se cumplieron los objetivos; 93.6% señaló que se revisaron los contenidos indicados; 89.5% expresó que los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada; 37.4% reportó que se modificaron los contenidos; 29.8% indicó que se omitieron contenidos; 88.3% que la bibliografía fue apropiada; 86.5% que se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas; 78.9% que las estrategias de enseñanza fueron adecuadas; 83% que la forma de evaluación fue apropiada y 90.6% que existe congruencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y evaluación).

En cuanto a los resultados obtenidos como escala tipo Likert encontramos que a excepción de dos reactivos todos los demás indicadores de esta valoración tuvieron un promedio que se ubica en el rango que va de *M*=3.29 a *M*=3.45, muy cercanos a un punto intermedio entre siempre y casi siempre lo que representa una valoración marcadamente positiva del programa. Por otro lado, ante el reactivo de si se omitieron los contenidos, la media se ubicó en *M*=1, que corresponde a la categoría *nunca* y respecto de si se modificaron los contenidos, la media se encuentra en *M*=2.09 correspondiendo a la categoría de *casi nunca* (Tabla 2).

TABLA 2. En el programa de Perspectivas Sociológicas y Contemporáneas Vinculadas al Estudio de los Fenómenos Psicosociales:

Enunciados	% Siempre y casi siempre	*M*
Los objetivos son claros	84.8	3.30
Se cumplieron los objetivos	86.5	3.29
Se revisaron los contenidos indicados	93.6	3.56
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada	89.5	3.49
Se modificaron los contenidos	37.4	2.09
Se omitieron contenidos	29.8	1.0
La bibliografía programada fue la apropiada	88.3	3.63
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas	86.5	3.36
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas	78.9	3.29
La forma de evaluación fue apropiada	83	3.24
Existe Congruencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y evaluación)	90.6	3.45

Conceptos favorables del programa de curso

Los estudiantes consideraron que los programas son siempre o casi siempre interesantes con un 83%; relevantes con el 86.5%; significativos con 86.6% y vigentes con 75.5%. Los resultados en cuanto escala tipo Likert se ubican en medias que van de *M*=3.04 a *M*=3.26, muy cercanas a la categoría de *casi siempre* correspondiendo en este caso a una valoración medianamente favorable (Tabla 3).

Conceptos desfavorables del programa del curso

Los estudiantes consideraron que los programas son siempre o casi siempre obsoletos con un 12.3%; aburrido con 21.5%; memorístico con 35.6% y repetitivo con 27.5%. Los resultados en cuanto escala tipo Likert se ubican en medias que van de *M*=1.48 a *M*=2.01, correspondiendo en general a un punto intermedio entre *nunca* y *casi nunca*. Todo lo anterior refuerza la tendencia valorativa medianamente favorable al programa (Tabla 4).

TABLA 3. Después de haber cursado el programa de Perspectivas Sociológicas, lo consideran:

Conceptos	% Siempre y casi siempre	*M*
Interesante	83	3.14
Relevante	86.5	3.26
Significativo	86.6	3.22
Vigente	75.5	3.04

TABLA 4. Después de haber cursado el programa de Perspectivas Sociológicas, lo consideran:

Conceptos	% Siempre y casi siempre	*M*
Obsoleto	12.3	1.48
Aburrido	21.5	1.81
Memorístico	35.6	2.01
Repetitivo	27.5	1.78

Evaluación del proceso de enseñanza implantado por los docentes desde la perspectiva del estudiante

Otro de los aspectos a considerar en la evaluación curricular es que los estudiantes puedan valorar la operatividad de los programas diseñados a partir de su implantación por parte de los profesores, para ello se consideraron tres categorías en el instrumento: la evaluación de la organización del programa, las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación por parte del docente.

Instrumentación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

La manera en que los profesores organizaron la implantación del programa de esta unidad de aprendizaje tiene las siguientes características (aquí se integran las respuestas de *siempre* y *casi siempre*): 90% presentó el programa al inicio de la unidad; 85.4% delimitó los objetivos a alcanzar; 83.6% estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación; 76.6% diseñó actividades para el trabajo colaborativo; 75.4% integró procesos de evaluación al final del desarrollo de la unidad de aprendizaje; 70.2% integró actividades de vinculación con otras áreas y disciplinas; 64.9% diseñó actividades para el aprendizaje autónomo y por último, 44.8% realizó una evaluación al inicio del semestre.

En cuanto a las habilidades didácticas de los profesores reconocidas por los estudiantes tenemos: 84.8% ubicó los contenidos dentro de los contextos disciplinares; 83.6% demostró el dominio de los contenidos, 80.7% resolvió las dudas surgidas; 72% estableció reglas de interacción en el grupo y 67.9% incorporó el uso de tecnologías de la información en su proceso de enseñanza (tabla 5).

TABLA 5. Implantación del programa.

Enunciados	*F* % Siempre y casi siempre	*M*
El profesor:		
1. Presentó el programa al inicio de la unidad	90	3.5
2. Delimitó al inicio de la unidad de aprendizaje los objetivos a alcanzar	85.4	3.3
3. Demostró el dominio de los contenidos en la unidad de aprendizaje	83.6	3.6
4. Ubicó los contenidos de la unidad de aprendizaje, dentro de los contextos disciplinares	84.8	3.6
5. Incorporó el uso de tecnologías de la información en su proceso de enseñanza	67.9	2.9
6. Realizó una evaluación al inicio del semestre	44.8	1.8
7. Diseñó actividades para el aprendizaje autónomo	64.9	2.8
8. Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo	76.6	3
9. Estableció reglas de interacción en el grupo	72	2.9
10. Estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación	83.6	3.3
11. Integró procesos de evaluación al final del desarrollo de la unidad de aprendizaje	75.4	3.1
12. Resolvió las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje	80.7	3.3
13. Integró actividades de vinculación con otras áreas y/o disciplinas	70.2	2.9

Estrategias de enseñanza

Con base en la opinión de los estudiantes, sus profesores emplearon diversas estrategias de enseñanza, dentro de las más utilizadas y que presentaron un mayor porcentaje son las siguientes: 83.6% introducción; 76% lectura comentada; 73.1% discusión grupal; 51.5% debate en clase; 47.4% exposición en equipo y 43.3% planteamiento y solución de problemas. Otras estrategias con porcentajes menores fueron: 26.3% investigación documental; 21.6% exposición magistral, análisis de caso y realización de proyecto de investigación; 18.7% exposición individual; 15.8% presentación de video; 10.5% presentación de video y realización de programas de intervención; 9% análisis de caso; 5% modelamiento y práctica de campo; 5.3% supervisión de casos y finalmente 4.1% coloquio (figura 5)

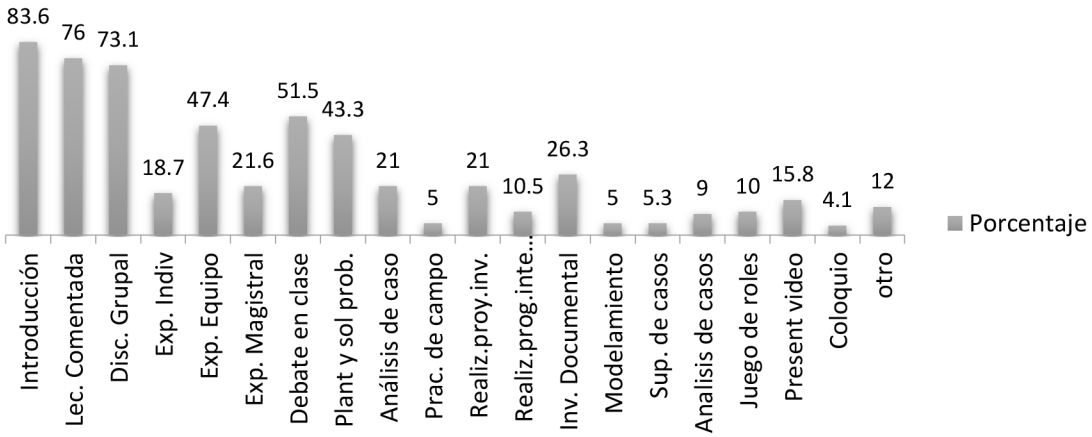


FIGURA 5. Estrategias de enseñanza empleadas.

Estrategias para evaluar el aprendizaje

Estrategias de evaluación señaladas por los estudiantes: 74.9% participación; 60.8% asistencia; 56.7% ensayo; 38.6% control de lectura; 28.1% entrega de proyecto; 24.6% examen parcial; 23.4% exposición audiovisual; 15.2% audios y videos; 11.1% rúbrica; 9.9% examen final y habilidad metodológica. Con porcentajes más pequeños encontramos: 4.7% demostración y wiki; 2.7% integración de expedientes y bitácora y 1.8% portafolio (figura 6).

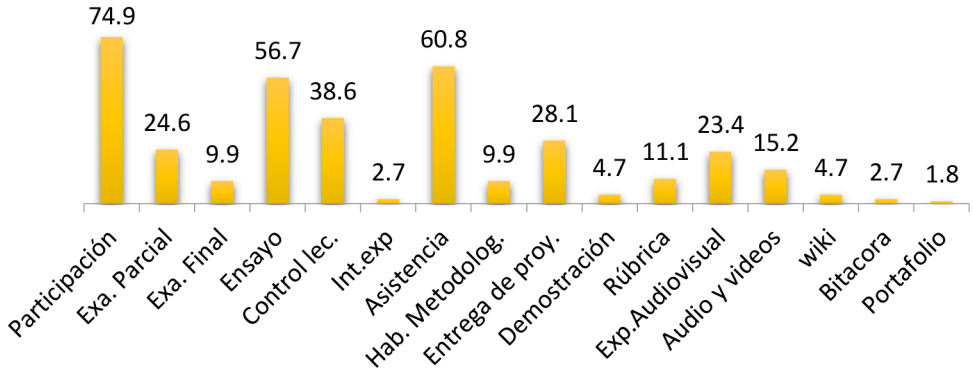


FIGURA 6. Estrategias de evaluación.

Temáticas Tradicionales y Emergentes de la Psicología Social (Modalidad Seminario)

En el marco de la organización curricular del área, Temáticas Tradicionales y Emergentes de la Psicología Social tiene el propósito de que los estudiantes conozcan un conjunto de tópicos clásicos que forman parte fundamental de nuestro campo, y también se revisen algunas temáticas y perspectivas que en los últimos tiempos han preocupado a los psicólogos sociales. Este seminario es continuación del semestre anterior en el cual se dieron las bases para entender la lógica conceptual del área.

Resultados

Para esta unidad de aprendizaje, en la figura 7, se presenta el conjunto de contenidos que conformaron el programa. Los estudiantes encuestados consideraron que SI revisaron los temas programados con los siguientes resultados: Cognición social 93.6%; Actitudes 94.8%; Creencias 95.3%; Opiniones 92.4%; Emociones 91.9%; Estereotipos 93.6%; Percepción social 94.8%; Atribución de causalidad 88.4%; Motivos y valores 89.0%; Representación social 91.9%; Influencia interpersonal 94.8%; Relaciones interpersonales 94.2%; Violencia y Agresión 87.8%; Medios masivos y procesos de comunicación 86.0%; y Psicología Política 89.5%.

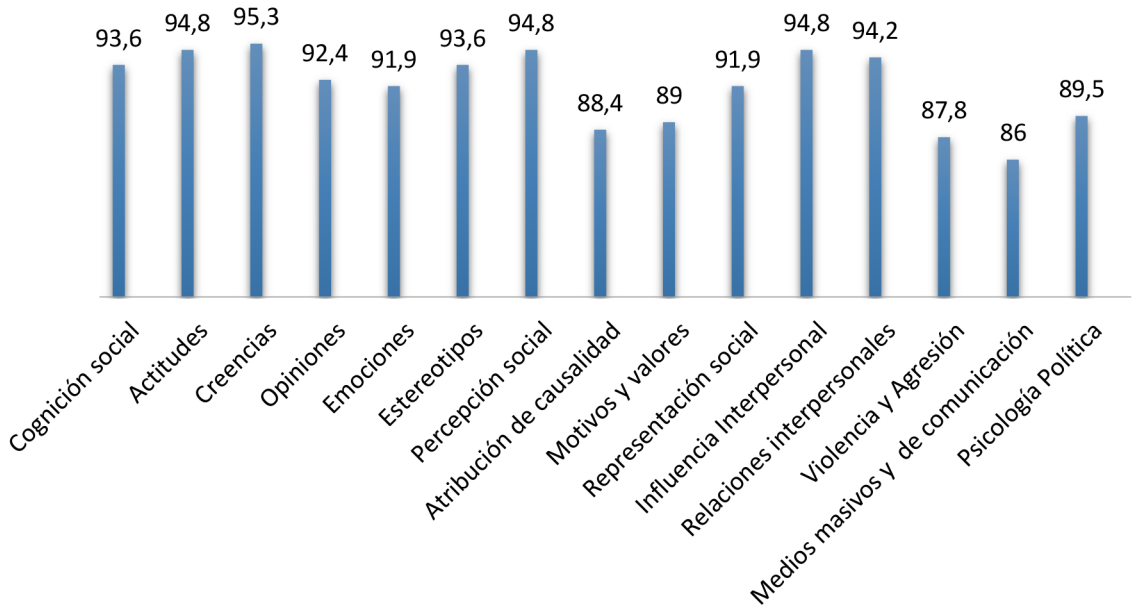


FIGURA 7. Contenidos del programa.

Estructura del programa

Con respecto a elementos que conforman los programas que los docentes presentaron a sus estudiantes, el 94.2% de estos últimos informó que tiene introducción; 90.1% señaló que contiene objetivos generales; 94.2% que presentaron objetivos específicos; 95.9% contenidos; 91.9% bibliografía básica; 94.2% indicaron que cuenta con estrategias didácticas y un 72.1% mencionó que contiene formas de evaluación (fig. 8).

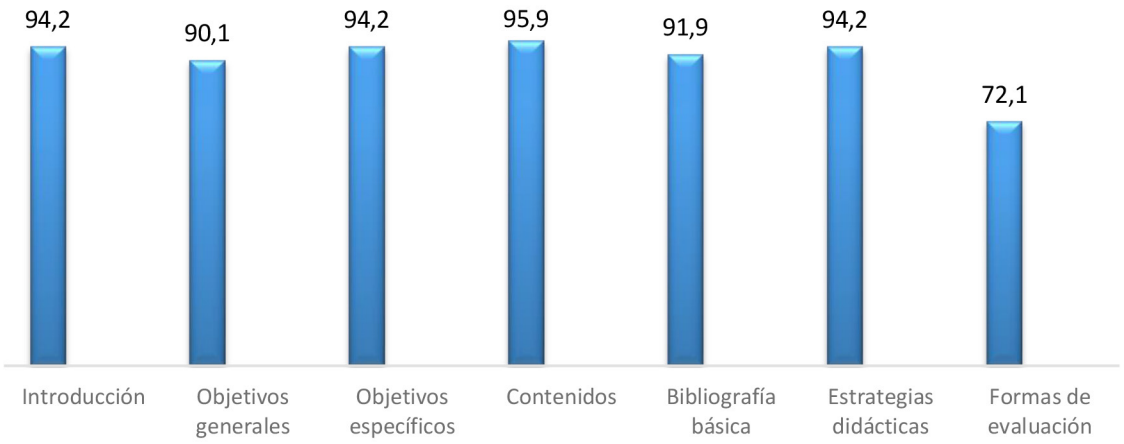


FIGURA 8. Elementos del programa.

Con relación a la modalidad de aprendizaje podemos apreciar lo siguiente: el 2.9% de los estudiantes indicó que este componente se implementó en la modalidad de Curso; el 91.9% contestó que en Seminario y el 2.9% señaló que en Curso-Taller.

Valoración de los componentes del programa

En este punto nos referimos a la manera en que se desarrollaron los programas de esta unidad desde la perspectiva de los estudiantes. Con el propósito de simplificar los resultados en esta descripción se integraron respuestas positivas (casi siempre y siempre). Aquí podemos observar que los estudiantes respondieron de la siguiente manera: el 93% mencionó que los objetivos son claros; para el 92.5% se cumplieron los objetivos; 93% consideraron que se revisaron los contenidos; para el 90.7% los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada; 34.9% informaron que se modificaron los contenidos; 30% que se omitieron contenidos; 90.7% informaron que la bibliografía programada fue la adecuada; 91.8% que se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas; 89.5% indicaron que las estrategias de enseñanza fueron adecuadas; 93% que la forma de evaluación fue apropiada y finalmente 94.8% consideró que existe congruencia entre los diferentes componentes del programa.

Por otro lado, se encontró que en la gran mayoría de los reactivos tienen una media superior a M=3.5, lo cual implica una consistente valoración positiva entre siempre o casi siempre. Sólo en los casos que hacen referencia a modificación y omisión de los contenidos vemos unas medias de M=2 y M=1

respectivamente. Sin embargo dada la naturaleza de estos otros reactivos, estos datos, representan también una valoración positiva para la implantación del programa (Tabla 6).

TABLA 6. En el programa de Temáticas tradicionales y emergentes de la Psicología Social.

Enunciados	% Siempre y casi siempre	*M*
Los objetivos son claros	93	3.6
Se cumplieron los objetivos	92.5	3.6
Se revisaron los contenidos indicados	93	3.9
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada	90.7	3.5
Se modificaron los contenidos	34.9	2.0
Se omitieron contenidos	30	1.0
La bibliografía programada fue la apropiada	90.7	3.5
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas	91.8	3.6
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas	89.5	3.5
La forma de evaluación fue apropiada	93	3.6
Existe Congruencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y evaluación)	94.8	3.6

Conceptos favorables del programa del seminario

Con relación a la valoración que los estudiantes tuvieron de la calidad del programa, la tendencia expresada fue que siempre y casi siempre es interesante con un 91.2%, relevante 94.2%; significativo 95.4% y vigente 90.7%. Además, de manera consistente encontramos una valoración positiva al programa expresada en medias que van de *M*=3.57 a *M*=3.68, lo cual significa que se identifican los criterios presentados en un punto intermedio entre casi siempre y siempre (tabla 7).

TABLA 7. Después de haber cursado el programa de la unidad de aprendizaje, lo considera:

Conceptos	% Siempre y casi siempre	*M*
Interesante	91.2	3.58
Relevante	94.2	3.66
Significativo	95.4	3.68
Vigente	90.7	3.57

Conceptos desfavorables del programa de seminario

Por otro lado, los estudiantes consideraron que siempre y casi siempre fue obsoleto con el 9.8%; aburrido 14%; memorístico 28.5% y repetitivo 31.4%; encontrándose medias que van en este caso de *M*=1.3 a *M*=2.12, que corresponden a un punto intermedio entre nunca o casi nunca para estos criterios de valoración (Tabla 8).

TABLA 8. Después de haber cursado el programa de la unidad de aprendizaje, lo considera:

Conceptos	% Siempre y casi siempre	*M*
Obsoleto	9.8	1.3
Aburrido	14	1.47
Memorístico	28.5	1.86
Repetitivo	31.4	2.12

Evaluación del proceso de enseñanza implantado por los docentes

Otro de los aspectos a considerar en la evaluación curricular fue que los estudiantes pudieran valorar la operatividad de los programas diseñados por parte de los profesores, para ello se consideraron tres categorías en el instrumento: la organización del programa, estrategias didácticas, las estrategias de evaluación del aprendizaje.

Organización del programa

En cuanto a la manera en que los profesores organizaron el programa, las respuestas de los estudiantes en las categorías de siempre y casi siempre fueron integradas encontramos la siguiente información: 91.2% presentó el programa al inicio del semestre; 93.6% delimitó al inicio de la unidad de aprendizaje los objetivos a alcanzar; 95.4% demostró el dominio de los contenidos; 94.8% ubicó los contenidos dentro de los contextos disciplinares; 74.4% incorporó el uso de la tecnología de la información en su proceso de enseñanza;44.8% realizó una evaluación al inicio del semestre; 84.3% diseñó actividades para el aprendizaje autónomo; 87.2% diseñó actividades de aprendizaje colaborativo; 86.1% estableció reglas de interacción en el grupo; 93% estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación; 87.2% integró procesos de evaluación al final del desarrollo de la unidad de aprendizaje; 94.2% resolvió las dudas surgidas en la unidad y 85.4% integró actividades de vinculación con otras áreas y/o disciplinas.

En cuanto a las medias de los enunciados solamente uno obtuvo un valor por debajo de tres (*casi siempre*) lo cual ubica las respuestas en una valoración positiva (tabla 9).

TABLA 9. Implantación del programa y habilidades didácticas.

Enunciados	% Siempre y casi siempre	*M*
El profesor:		
1. Presentó el programa al inicio de la unidad	91.2	3.6
2. Delimitó al inicio de la unidad de aprendizaje los objetivos a alcanzar	93.6	3.8
3. Demostró el dominio de los contenidos en la unidad de aprendizaje	95.4	3.7
4. Ubicó los contenidos de la unidad de aprendizaje, dentro de los contextos disciplinares	94.8	3.7
5. Incorporó el uso de tecnologías de la información en su proceso de enseñanza	74.4	3.4
6. Realizó una evaluación al inicio del semestre	44.8	2.3
7. Diseñó actividades para el aprendizaje autónomo	84.3	3.4
8. Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo	87.2	3.7
9. Estableció reglas de interacción en el grupo	86.1	3.4
10. Estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación	93	3.7
11. Integró procesos de evaluación al final del desarrollo de la unidad de aprendizaje	87.2	3.5
12. Resolvió las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje	94.2	3.7
13. Integró actividades de vinculación con otras áreas y/o disciplinas	85.4	3.3

Estrategias de enseñanza

Los estudiantes señalaron que los profesores que imparten esta unidad emplean diversas estrategias de enseñanza de las cuales se destacaron las siguientes: 84.8% discusión grupal; 80.8% lectura comentada; 76.7% introducción al programa; 67% debate en clase; 55.8% exposición individual; 42.4% planteamiento y solución de problemas y 41.1% exposición en equipo. Otras estrategias utilizadas con porcentajes menores son: 16.3% análisis de caso; 12.2% investigación documental; 11.6% juego de roles y 10.5% presentación de videos. El resto de los recursos de enseñanza reportados presentan valores menores al 10%, de los cuales se destacaron: 9.9% realización de proyectos de investigación (figura 9).

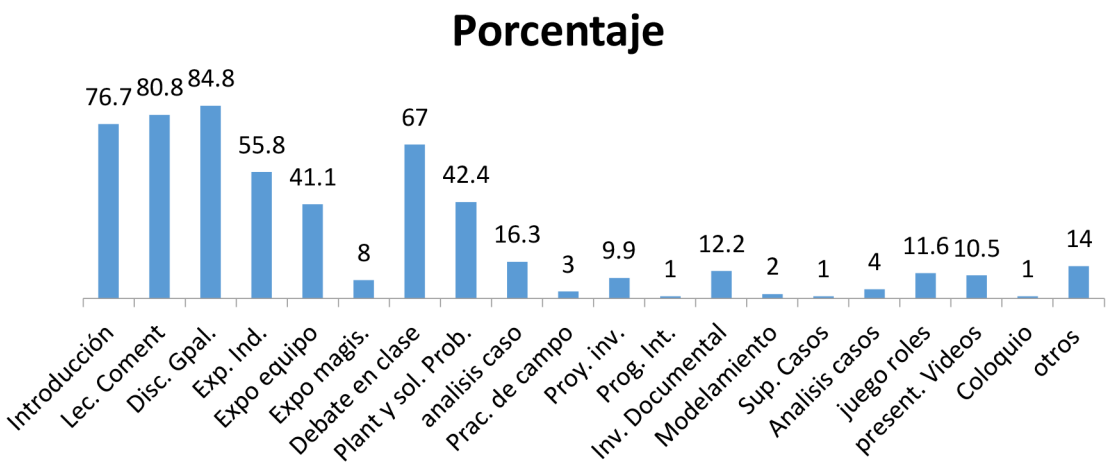


FIGURA 9. Estrategias de Enseñanza empleadas.

Evaluación del Aprendizaje

Las estrategias de evaluación que reportaron los estudiantes fueron: 86% participación; 64% asistencia; 55.8% control de lectura; 43% ensayo; 16.9% entrega de proyecto; 15.1% exposición audiovisual; 14.0% habilidad metodológica y 11.6% examen parcial. Otras formas de evaluación presentaron valores muy bajos (figura 10).

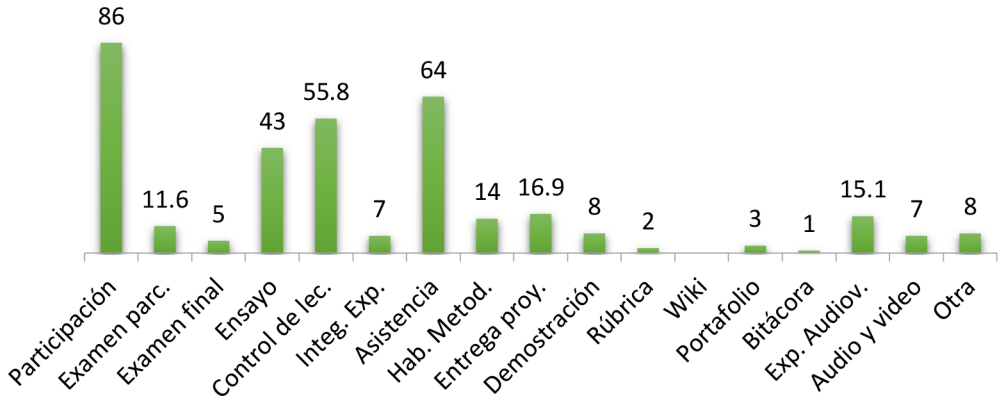


FIGURA 10. Estrategias de evaluación.

Métodos y Técnicas de Investigación en Psicología Social (Modalidad Seminario de Investigación)

En el Seminario de Investigación, se tiene como meta que los estudiantes adquieran los conocimientos Teóricos y Metodológicos del Proceso de Investigación (Plan de Estudios 2010). En primer término se analizan las categorías teóricas; es decir diferentes posturas en torno al cómo hacer investigación. En un segundo momento se revisan diferentes enfoques de aspectos metodológicos para desarrollar el acercamiento empírico.

Contenidos

Con respecto a los contenidos revisados en esta unidad, los estudiantes reportaron lo siguiente: se trabajó construcción de instrumentos y obtención de información el 78.8%; técnicas de obtención de información el 91.8%; aplicación de instrumentos de obtención de información fue realizado por el 81.8%; técnicas de análisis de resultados fue señalado por 88.8%; interpretación de resultados fue estudiado por el 82.4%; aplicación de software para la investigación psicosocial el 60.6%; elaboración de reporte de investigación se reportó con un 83.5% (figura 11).

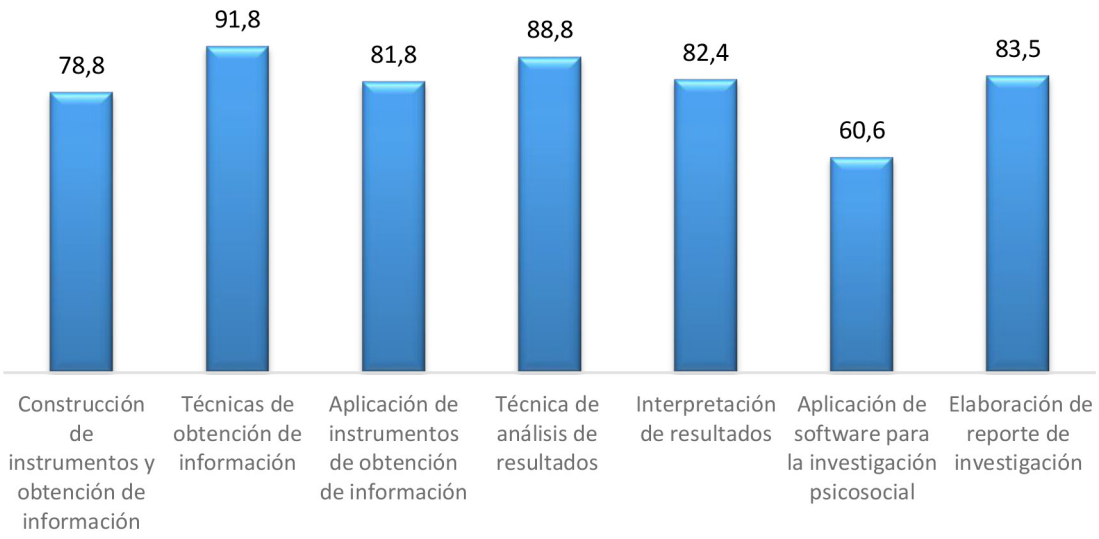


FIGURA 11. Contenidos del programa revisados.

Estructura del Programa Aprendizaje Métodos y Técnicas de Investigación

Los estudiantes señalaron que el programa del profesor contenía introducción en un 93.5%; así mismo, el 92.4% reportó objetivos generales; el 88.2% mencionó objetivos específicos; el 94.7% señaló la especificación de contenidos; el 94.1% identificó bibliografía básica; el 86.5% expresó estrategias didácticas y finalmente el 93.5 % detectó formas de evaluación (figura 12).

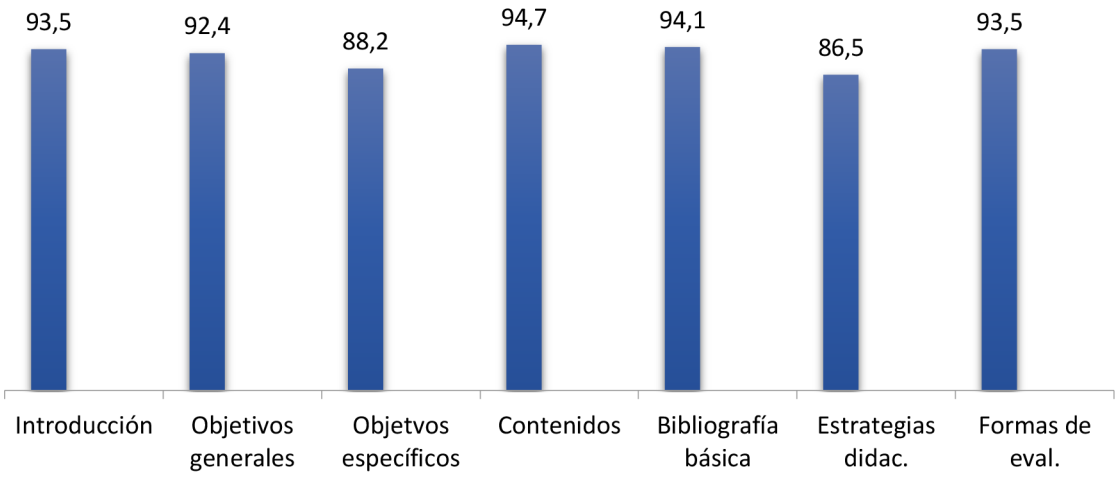


FIGURA 12. Elementos del programa.

En cuanto a la modalidad de aprendizaje en la que se cursó esta unidad, encontramos que los estudiantes reportaron: curso .6%; seminario 5.3%; seminario de inv. 88.2%; práctica supervisada .6%; curso-taller 2.4%.

Valoración de la estructura del programa de seminario de investigación

Con este conjunto de reactivos se intenta conocer la percepción de los estudiantes respecto a los componentes del programa. Los resultados se reportan integrando los datos de las respuestas de casi siempre y siempre: el 87% mencionaron que los objetivos fueron claros; para el 82.9% se cumplieron los objetivos; un 84.1% señaló que se revisaron los contenidos indicados; el 78.2% percibieron que los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada; el 32.9% opinó que los contenidos se modifican; un 32.9% mencionaron que se omitieron los contenidos; el 77.2% expresó que la bibliografía programada fue la adecuada; para el 83% se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas; el 77.7% coincidió con que las estrategias de enseñanza fueron adecuadas; para el 83.5% la forma de evaluación fue apropiada; el 86% opinó que existe congruencia entre los diferentes componentes del programa. Así mismo podemos apreciar que las medias en la escala van de M=3.3 a M=3.5, muy cercanos a un punto intermedio entre siempre y casi siempre; se presentan medias de M=1.9 y M=2 que hacen referencia a la **no** omisión y modificación de contenidos (tabla 10).

TABLA 10. En el programa de Métodos y Técnicas de Investigación en Psicología Social…

Enunciados	% Siempre y casi siempre	*M*
Los objetivos son claros	87	3.4
Se cumplieron los objetivos	82.9	3.3
Se revisaron los contenidos indicados	84.1	3.4
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada	78.2	3.5
Se modificaron los contenidos	32.9	2
Se omitieron contenidos	32.9	1.9
La bibliografía programada fue la apropiada	77.2	3.3
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas	83	3.4
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas	77.7	3.3
La forma de evaluación fue apropiada	83.5	3.4
Existe Congruencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y evaluación)	86	3.4

Conceptos favorables del programa

Para el 83.5% de los estudiantes siempre ó casi siempre fue interesante; para el 88.8% fue relevante; significativo para un 86.5%; el 87% lo consideró vigente. Así mismo, vemos valoraciones positivas del programa con medias que van desde M=3.3 a M=3.5 (tabla 11).

TABLA 11. Después de haber cursado el programa de la unidad de aprendizaje, lo considera:

Conceptos	% Siempre y casi siempre	*M*
Interesante	83.5	3.3
Relevante	88.8	3.4
Significativo	86.5	3.5
Vigente	87	3.5

Conceptos desfavorables del programa

Integrando las respuestas de casi siempre y siempre tenemos: para el 9.2% fue obsoleto; el 15.9% manifestó que fue aburrido; para el 25.3% resultó memorístico; el 27.1% lo consideró repetitivo, las medias bajas en este apartado, nos muestran una valoraciones positivas al programa (ver tabla 12).

TABLA 12. Después de haber cursado el programa de la unidad de aprendizaje, lo considera:

Conceptos	% Siempre y casi siempre	*M*
Obsoleto	9.2	1.4
Aburrido	15.9	1.6
Memorístico	25.3	1.6
Repetitivo	27.1	1.9

Evaluación de los estudiantes hacia la implantación del programa

En la evaluación curricular otro de los aspectos importantes que los estudiantes puedan valorar es la operatividad de los programas diseñados a partir de su implantación por parte de los profesores, para ello se consideraron tres categorías en el instrumento: la evaluación de la organización del programa y habilidades didácticas, las estrategias de enseñanza y la evaluación del aprendizaje.

Organización del programa

La manera en que los profesores organizaron el programa de esta unidad arrojaron los siguientes resultados desde la apreciación de los estudiantes (aquí se integran las respuestas de *siempre* y *casi siempre*): presentó el programa al inicio de la unidad 85.3%; delimitó al inicio de la unidad los objetivos a alcanzar 84.7%; demostró dominio de los contenidos 85.3%; ubicó los contenidos de la unidad dentro de los contextos disciplinares 84.1%; incorporó el uso de tecnologías de la información en su proceso de enseñanza 68.2%; realizó una evaluación al inicio del semestre 53.5%; diseñó actividades para el aprendizaje autónomo 72.4%; diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo 81.1%; estableció reglas de interacción en el grupo 71.8%; estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación 84.1%; integró procesos de evaluación al final del desarrollo 77.1%; resolvió dudas 84.1%; integró actividades de vinculación con otras áreas 76.5%, la mayoría con medias favorables (tabla 13).

Estrategias de enseñanza que empleó el Profesor

Las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores que obtuvieron un mayor porcentaje son las siguientes: el 79.4% mencionó introducción; lectura comentada fue señalada en un 78.8%; identificaron discusión grupal en un 82.9%; realización de proyectos de investigación se identificó por el 67.6%; exposición por equipo la reportaron el 56.5%; debate en clase obtuvo el 53.3%; planteamiento y solución de problemas se expresó en un 50%; la exposición individual fue expresada por el 42.4%; análisis de caso ocupó el 28.2%; práctica de campo fue mencionada por un 33.5%; investigación documental obtuvo el 34.1%;. Las siguientes estrategias obtuvieron un menor porcentaje: exposición magistral 17.1%; realización de un programa de intervención, presentación de video y coloquio con el 8.2%, modelamiento 6.5%; supervisión de casos fue manifestado con 9.4%; análisis de casos con 14.7%; juego de roles 7.1%; otro7.6% (figura 13).

TABLA 13. Implantación del programa.

Enunciados	% Siempre y casi siempre	*M*
El profesor:		
1. Presentó el programa al inicio de la unidad	85.3	3.4
2. Delimitó al inicio de la unidad de aprendizaje los objetivos a alcanzar	84.7	3.3
3. Demostró el dominio de los contenidos en la unidad de aprendizaje	85.3	3.4
4. Ubicó los contenidos de la unidad de aprendizaje, dentro de los contextos disciplinares	84.1	3.6
5. Incorporó el uso de tecnologías de la información en su proceso de enseñanza	68.2	3.1
6. Realizó una evaluación al inicio del semestre	53.5	2.5
7. Diseñó actividades para el aprendizaje autónomo	72.4	3.3
8. Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo	81.1	3.2
9. Estableció reglas de interacción en el grupo	71.8	3
10. Estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación	84.1	3.4
11. Integró procesos de evaluación al final del desarrollo de la unidad de aprendizaje	77.1	3.2
12. Resolvió las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje	84.1	3.4
13. Integró actividades de vinculación con otras áreas y/o disciplinas	76.5	3.1

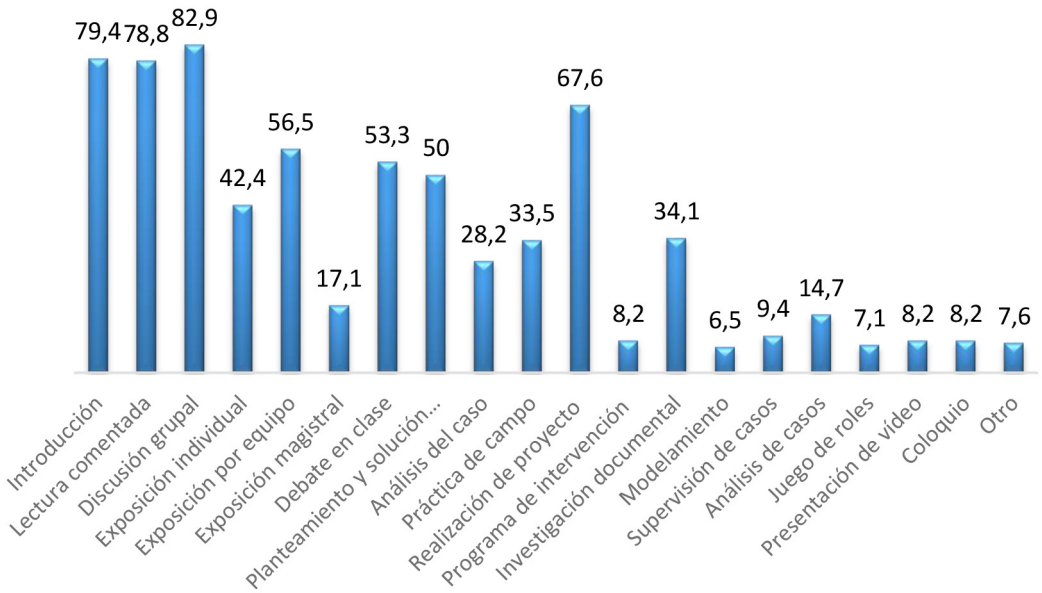


FIGURA 13. Estrategias de enseñanza.

Estrategias de evaluación del aprendizaje empleadas por el Profesor

Las estrategias de evaluación del aprendizaje que empleó el profesor, fueron reportadas por los estudiantes con los porcentajes siguientes: participación 88.8%; examen parcial 14.7; examen final 8.2%; ensayo 34.7%; control de lectura 41.2%; integración de expediente 11.8%; asistencia 64.1%; habilidad metodológica 41.8%; entrega de proyecto 68.8%; demostración 17.1%; rubrica 2.9%; wiki 2.4%; portafolio 12.4%; bitácora 3.5%; exposición audiovisual 22.4%; audios y videos 12.4%; otra 5.3% (figura 14).

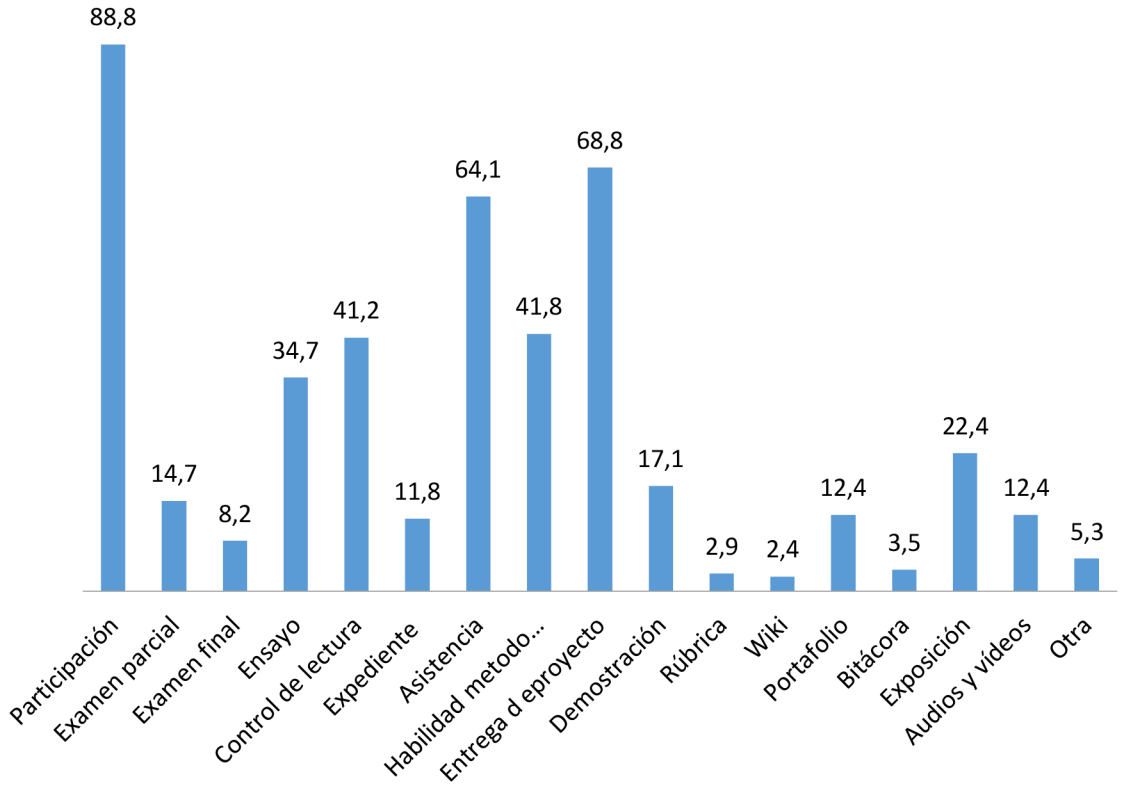


FIGURA 14. Estrategias de evaluación.

La Práctica de Investigación en Psicología Social (Práctica Supervisada)

El objetivo fundamental de esta unidad de aprendizaje es que el estudiante lleve a cabo un ejercicio investigativo de un fenómeno psicosocial, en particular este semestre está orientado a desarrollar la parte metodológica y empírica del proceso de investigación.

Resultados

El 94.9% de estudiantes revisó temas relacionados con desarrollo de preguntas de investigación; el análisis de resultados se llevó a cabo por el 93.6%; un 95.5% realizó la elaboración de informe final (figura 16).

FIGURA 16. Contenidos temáticos.

Estructura del programa

En cuanto a los elementos que debe tener el programa de trabajo presentado por el profesor los estudiantes reportaron lo siguiente: introducción 92.4%; objetivos generales 93%; objetivos específicos 86%; contenidos 89.2%; bibliografía básica 84.1%; estrategias didácticas 87.3%; forma de evaluación 87.9% (figura 17).

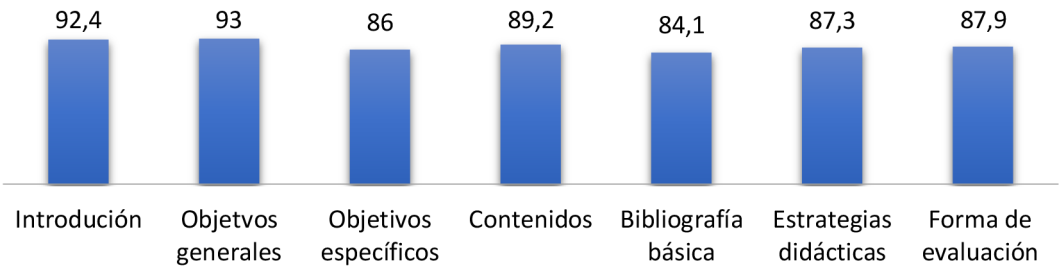


FIGURA 17. Elementos del programa.

La modalidad de aprendizaje con que se implementó esta unidad arrojó los siguientes resultados: el 0.6% manifestó curso; seminario fue mencionado por el 1.3%; seminario de investigación se implementó para el 3.8%; práctica supervisada fue la modalidad para el 88.5%; el curso-taller para el 1.9%.

Dinámica con que se desarrolló el Programa

Para la descripción de los datos en esta dimensión se consideró la suma de las categorías de respuesta de siempre y casi siempre. Con respecto a las características del programa los estudiantes reportaron lo siguiente: el 77.7% opinó que los objetivos son claros; señalaron en un 81.5% que se cumplen los objetivos; para el 80.3% se revisaron los contenidos indicados; un 71.9% consideró que los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada; según el 40.7% se modificaron los contenidos; un 35.7% indicó que se omitieron los contenidos; 74.5% dijo que la bibliografía programada fue la apropiada; el 83.5% opinó que se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas y que éstas fueron las adecuadas; el 85.4% informó que la forma de evaluación fue pertinente; para el 84.1% existe congruencia entre los diferentes componentes, con medias consistentes en un punto intermedio entre casi siempre y siempre lo cual implica una valoración positiva general (tabla 14).

Conceptos favorables del programa

Para el 84.1% de los estudiantes siempre y casi siempre fue interesante; para el 88.5% fue relevante; significativo para un 89.8%; el 87.3% lo consideró vigente. Así mismo, vemos valoraciones positivas del programa con medias que van desde M=3.4 a M=3.6 (tabla 15).

Conceptos desfavorables del programa

Integrando las respuestas de siempre y casi siempre se encontró que: 12.7% consideró que fue obsoleto; el 23% manifestó que fue aburrido; para el 21% resultó memorístico; el 24.9% lo consideró repetitivo, las medias bajas en este apartado, nos muestran una valoraciones desfavorables al programa. (Ver tabla 16).

TABLA 14. En el programa de La Práctica de la Investigación Social…

Enunciados	% Siempre y casi siempre	*M*
Los objetivos son claros	77.7	3.1
Se cumplieron los objetivos	81.5	3.2
Se revisaron los contenidos indicados	80.3	3.2
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada	71.9	2.9
Se modificaron los contenidos	40.7	2.1
Se omitieron contenidos	35.7	2
La bibliografía programada fue la apropiada	74.5	3.1
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas	83.5	3.2
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas	83.5	3.3
La forma de evaluación fue apropiada	85.4	3.3
Existe Congruencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y evaluación)	84.1	3.3

TABLA 15. Después de haber cursado el programa de la unidad de aprendizaje, lo considera:

Conceptos	% Siempre y casi siempre	*M*
Interesante	84.1	3.4
Relevante	88.5	3.6
Significativo	89.8	3.6
Vigente	87.3	3.6

TABLA 16. Después de haber cursado el programa de la unidad de aprendizaje, lo considera:

Conceptos	% Siempre y casi siempre	*M*
Obsoleto	12.7	1.4
Aburrido	23	1.7
Memorístico	21	1.6
Repetitivo	24.9	1.7

Evaluación de los estudiantes hacia el programa

La perspectiva del estudiante en cuanto a la operatividad de los programas a partir de lo que realiza el profesor es otro aspecto a considerar en la evaluación, para ello se establecieron tres categorías en el instrumento: el desarrollo del programa, las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación por parte del docente.

Desarrollo del Programa

Al igual que en las anteriores descripciones de los datos en esta categoría se consideró la suma de siempre y casi siempre. Con respecto al desarrollo y habilidades didácticas del profesor encontramos los siguientes resultados en las respuestas de los estudiantes: presentó el programa al inicio 80.2%; delimitó al inicio de la unidad los objetivos a alcanzar 85.4%; demostró dominio de los contenidos 89.1%; logró ubicar los contenidos de la unidad dentro de los contextos disciplinares 86.6%; incorporó el uso de tecnologías de la información en su proceso de enseñanza 82.1%; realizó una evaluación al inicio del semestre 37.6%; el 81.5% opinó que diseñó actividades para el aprendizaje autónomo; el 82.1% consideró que diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo; un 79.6% señaló que estableció reglas de interacción en el grupo; el 84.7% mencionó que estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación; el 83.4% consideró que integró procesos de evaluación al final del desarrollo; un 87.9% opinó que resolvió dudas y el 82.8% señaló que integró actividades de vinculación con otras áreas (tabla 17).

TABLA 17. Desarrollo del programa y habilidades didácticas.

Enunciados	% Siempre y casi siempre	*M*
El profesor:		
1. Presentó el programa al inicio de la unidad	80.2	3.3
2. Delimitó al inicio de la unidad de aprendizaje los objetivos a alcanzar	85.4	3.5
3. Demostró el dominio de los contenidos en la unidad de aprendizaje	89.1	3.6
4. Ubicó los contenidos de la unidad de aprendizaje, dentro de los contextos disciplinares	86.6	3.6
5. Incorporó el uso de tecnologías de la información en su proceso de enseñanza	82.1	3.4
6. Realizó una evaluación al inicio del semestre	37.6	2.2
7. Diseñó actividades para el aprendizaje autónomo	81.5	3.2
8. Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo	82.1	3.4
9. Estableció reglas de interacción en el grupo	79.6	3.3
10. Estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación	84.7	3.4
11. Integró procesos de evaluación al final del desarrollo de la unidad de aprendizaje	83.4	3.4
12. Resolvió las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje	87.9	3.5
13. Integró actividades de vinculación con otras áreas y/o disciplinas	82.8	3.6

Estrategias de enseñanza empleadas por el profesor

Las estrategias de enseñanza que empleó el profesor fueron las siguientes: introducción 73.9%; lectura comentada 59.2%; discusión grupal 78.3%; exposición individual 39.5%; exposición por equipo 42%; exposición magistral 17.2%; debate en clase 51%; planteamiento y solución de problemas 52.9%; análisis de caso 34.4%; práctica de campo 65%; realización de proyectos de investigación 78.3%; realización de un programa de intervención e investigación documental 27.4%; modelamiento 7%; supervisión de casos 15.3%; análisis de casos 22.9%; juego de roles 7.6%; presentación de video 7%; coloquio 6.4%; otro 4.5% (figura 24).

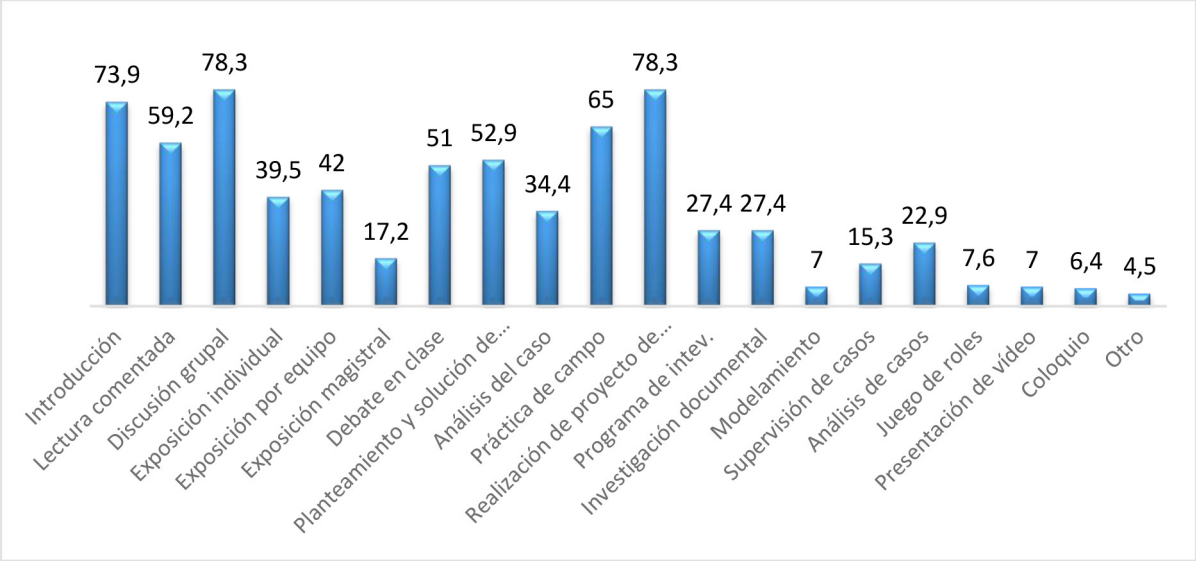


FIGURA 18. Estrategias de enseñanza.

Evaluación del aprendizaje realizado por el profesor

Loa estudiantes reportaron que las estrategias de evaluación utilizadas por el profesor fueron: participación 82.2%; examen parcial 10.2%; examen final 6.4%; ensayo 21.7%; control de lectura 31.8%; integración de expediente 15.9%; asistencia 68.2%; habilidad metodológica 31.8%; entrega de proyecto 74.5%; demostración 17 2%; rubrica 2.5%; wiki 3.8%; portafolio 8.3%; bitácora 4.5%; exposición audiovisual 17.8% audios y videos 10.8%; otra 4.5% (figura 19).

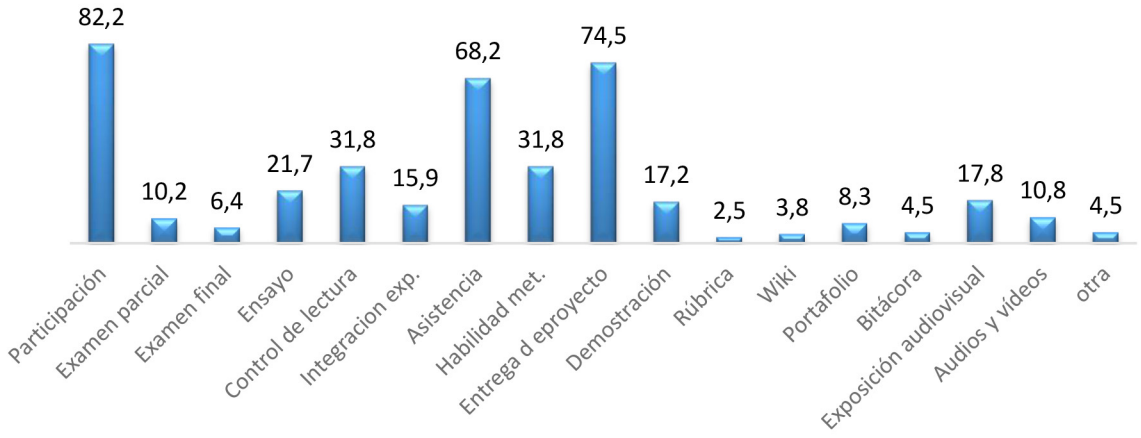


FIGURA 19. Estrategias de evaluación.

Fenómenos Económicos y Sociopolíticos. Escenarios y Efectos Psicosociales (Modalidad Curso)

El propósito de esta Unidad en la Etapa de Formación Profesional, es que el estudiante analice diversos fenómenos sociales y políticos actuales de la sociedad mexicana, destacando el papel del psicólogo en su solución con el propósito de construir un mundo cada vez menos excluyente. Busca proporcionar a los estudiantes, bases para entender la complejidad en la que están inmersas las diferentes problemáticas psicosociales que afectan a nuestra sociedad, así como plantear diferentes escenarios para su atención. Es una modalidad que en la mayor parte de las sesiones se lleva de manera tradicional por la cantidad de estudiantes que integran el grupo y el papel del profesor es crucial para el análisis de los temas a revisar.

En la figura 20, se presentan los temas que estructuran el programa y el porcentaje de estudiantes que afirman haberlo revisado: en primer lugar salud con 93%; con respecto a educación contestaron afirmativamente un 89%; así mismo, democracia 88%, desempleo 91%; pobreza 93%; violencia 86%; narcotráfico 84% y finalmente grupos vulnerables 90%.

Elementos del programa.

Con relación a los programas que fueron presentados a los estudiantes, mencionaron que el 86% de éstos sí incluían una introducción y objetivos generales, el 81% contestó que contenían objetivos específicos, el 90% incluían los contenidos y bibliografía básica a revisar, un 80% indicaron que si se consideraron las estrategias didácticas y un 89% mencionó que si incluía las formas de evaluación (ver fig. 27).

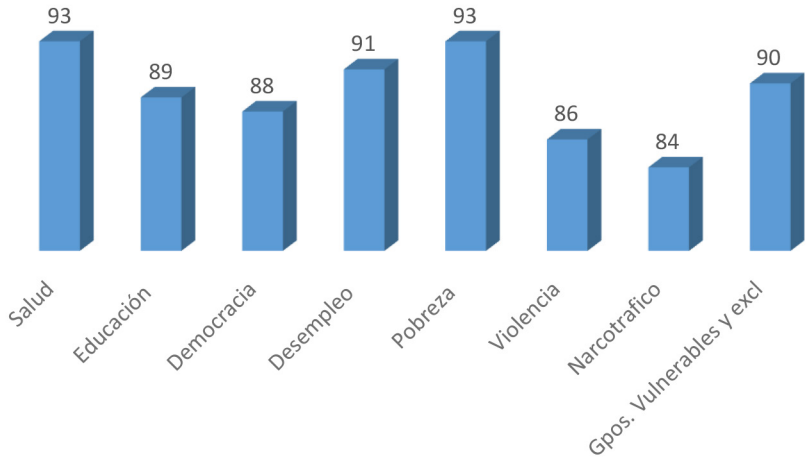


FIGURA 20. Contenidos temáticos.

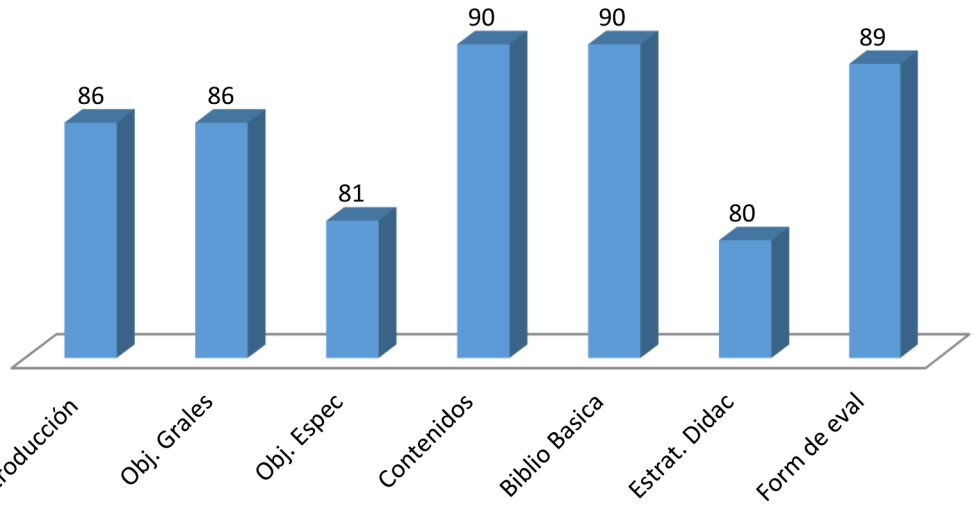


FIGURA 21. Componentes del programa.

Valoración de los elementos del programa, Fenómenos Económicos y Sociopolíticos. Escenarios y Efectos psicosociales

En cuanto a la evaluación de la forma en que el programa es implantado, integrando las respuestas de casi siempre y siempre, encontramos lo siguiente: los estudiantes consideraron que los objetivos son claros en un 79.2 %, y que en un 81.6% se cumplieron los objetivos propuestos; el 91.7% señaló que se revisaron los contenidos indicados; y el 85.2% mencionó que los contenidos si se revisaron con la

bibliografía básica propuesta; un 32.5% mencionó que se modificaron los contenidos; y un 28.4% indicó que se omitieron contenidos programados; el 84.6% reportó que la bibliografía es apropiada; el 84.6% señaló que se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas; y que estas estrategias de enseñanza fueron adecuadas en un 85.7% ; el 86.3% consideró que la forma de evaluación fue apropiada y que existe una congruencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y formas de evaluación) de 92.5%.

En cuanto a las medias obtenidas, encontramos que todos los enunciados positivos para el programa tienen un valor que se ubica en el rango que va de M=3.2 a M=3.6 muy cercanos a un punto intermedio entre siempre y casi siempre lo que representa una valoración marcadamente positiva del programa. Por otro lado, ante el reactivo de si se omitieron los contenidos, la media se ubicó en 1.7 lo que corresponde a la categoría nunca; respecto a la modificación de contenidos, la media se encontró en 1.8 correspondiendo a la categoría de nunca y casi nunca lo que se traduce como un aspecto positivo (tabla 18).

TABLA 18. En el programa de Fenómenos Económicos y Sociopolíticos. Escenarios y Efectos psicosociales…

Enunciados	% Siempre y casi siempre	*M*
Los objetivos son claros	79.2	3.2
Se cumplieron los objetivos	81.6	3.2
Se revisaron los contenidos indicados	91.7	3.5
Los contenidos se revisaron con la bibliografía básica programada	85.2	3.4
Se modificaron los contenidos	32.5	1.8
Se omitieron contenidos	28.4	1.7
La bibliografía programada fue la apropiada	84.6	3.3
Se emplearon las estrategias de enseñanza propuestas	85.7	3.6
Las estrategias de enseñanza fueron adecuadas	87.7	3.3
La forma de evaluación fue apropiada	86.3	3.3
Existe Congruencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, bibliografía, estrategias de enseñanza y evaluación)	92.5	3.5

Valoración General del Programa. Conceptos favorables del programa

Los estudiantes consideraron que el programa es casi siempre o siempre interesante en un 88.2%, un 88.1% relevante; el 87.6% lo ubicaron como significativo; y un 82.3% lo consideraron vigente. Los resultados en cuanto escala tipo Likert se ubicaron en medias que fueron de *M*=3.3 a *M*=3.5 en un punto intermedio entre la categoría de *casi siempre* y *siempre* correspondiendo a una valoración altamente favorable (ver tabla 19).

TABLA 19. Después de haber cursado el programa de la unidad de aprendizaje Fenómenos Económicos y Sociopolíticos. Escenarios y Efectos psicosociales, lo consideran.

Conceptos	% Siempre y casi siempre	*M*
Interesante	88.2	3.4
Relevante	88.1	3.5
Significativo	87.6	3.4
Vigente	82.3	3.3

Conceptos desfavorables del programa

Los estudiantes consideraron que el programa es siempre o casi siempre obsoleto en un 13.1%; un 16.6% lo calificó como aburrido; por otro lado, un 18.9% respondió que era memorístico y en relación a los contenidos consideraron que era repetitivo en un 24.3%. Las medias obtenidas en la escala tipo Likert fueron de 1.3 a 1.7 correspondiendo a un punto intermedio entre las categorías de *nunca* o *casi nunca*. Todo lo anterior refuerza la tendencia altamente favorable del programa (ver tabla 20).

TABLA 20. Después de haber cursado el programa de la unidad de aprendizaje programa de Fenómenos Económicos y Sociopolíticos. Escenarios y Efectos psicosociales, lo consideran:

Conceptos	% Siempre y casi siempre	*M*
Obsoleto	13.1	1.3
Aburrido	16.6	1.5
Memorístico	18.9	1.5
Repetitivo	24.3	1.7

Como parte de la evaluación de los programas de estudio, no sólo es importante que este cumpla con ciertos criterios mínimos indispensables para dar respuesta al plan de estudio. También deberá verse reflejado en la implantación, por lo que se le solicitó al estudiante que nos diera su punto de vista. Se obtuvieron los siguientes datos:

Organización del programa

Con relación a la manera en que los profesores organizan el programa de esta unidad, en las respuestas de los estudiantes encontramos la siguiente información: 75.8% presentó el programa al inicio del semestre; 79.9% delimitó al inicio de la unidad los objetivos a alcanzar; 85.8% demostró dominio de los contenidos; 86.4% ubicó los contenidos dentro de los contextos disciplinares; 60.9% incorporó el uso de las tecnologías de la información en su proceso de enseñanza; 44.8% realizó una evaluación al

inicio del semestre; 68% diseñó actividades de aprendizaje colaborativo; 63.3% diseñó actividades para el aprendizaje autónomo; 72.2% estableció reglas de interacción en el grupo; 71.7% resolvió dudas; 81.7% estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación; 76.9% integró procesos de evaluación al final del desarrollo de la unidad de aprendizaje y 79.3% integró actividades de vinculación con otras áreas y/o disciplinas. En cuanto a las medias de la escala Likert solamente tres enunciados son menores a la respuesta de *casi siempre,* es decir, *nunca o casi nunca* evaluó al inicio del semestre, no diseñó actividades para el aprendizaje autónomo ni para el aprendizaje colaborativo (ver tabla 21).

TABLA 21. Implantación del programa y habilidades didácticas.

Enunciados	% Siempre y casi siempre	*M*
El profesor:		
1. Presentó el programa al inicio de la unidad	**75.8**	**3.1**
2. Delimitó al inicio de la unidad de aprendizaje los objetivos a alcanzar	**79.9**	**3.2**
3. Demostró el dominio de los contenidos en la unidad de aprendizaje	**85.8**	**3.4**
4. Ubicó los contenidos de la unidad de aprendizaje, dentro de los contextos disciplinares	**86.4**	**3.4**
5. Incorporó el uso de tecnologías de la información en su proceso de enseñanza	**60.9**	**3**
6. Realizó una evaluación al inicio del semestre	**44.8**	**1.9**
7. Diseñó actividades para el aprendizaje autónomo	**63.3**	**2.8**
8. Diseñó actividades para el aprendizaje colaborativo	**68**	**2.9**
9. Estableció reglas de interacción en el grupo	**72.2**	**3**
10. Estableció de manera clara los criterios de evaluación y acreditación	**81.7**	**3.5**
11. Integró procesos de evaluación al final del desarrollo de la unidad de aprendizaje	**76.9**	**3.1**
12. Resolvió las dudas surgidas en la unidad de aprendizaje	**71.7**	**3.3**
13. Integró actividades de vinculación con otras áreas y/o disciplinas	**79.3**	**3.1**

Estrategias de enseñanza

Las estrategias que más utilizó el profesor en esta unidad de aprendizaje con un mayor porcentaje fueron las siguientes: 79% lectura comentada; 74% introducción al programa; 82% discusión grupal; 68% debate en clase y 40% planteamiento y solución de problemas. Otras estrategias que utilizaron con porcentajes menores son: 32% exposición en equipo; exposición individual 21%; 13% investigación documental; 11% exposición magistral y 10% realización de proyectos de investigación. El resto de los recursos de enseñanza reportados presentan valores menores al 10%, de los cuales se destaca: 4% análisis de casos y juego de roles y 3% presentación de videos (figura 22).

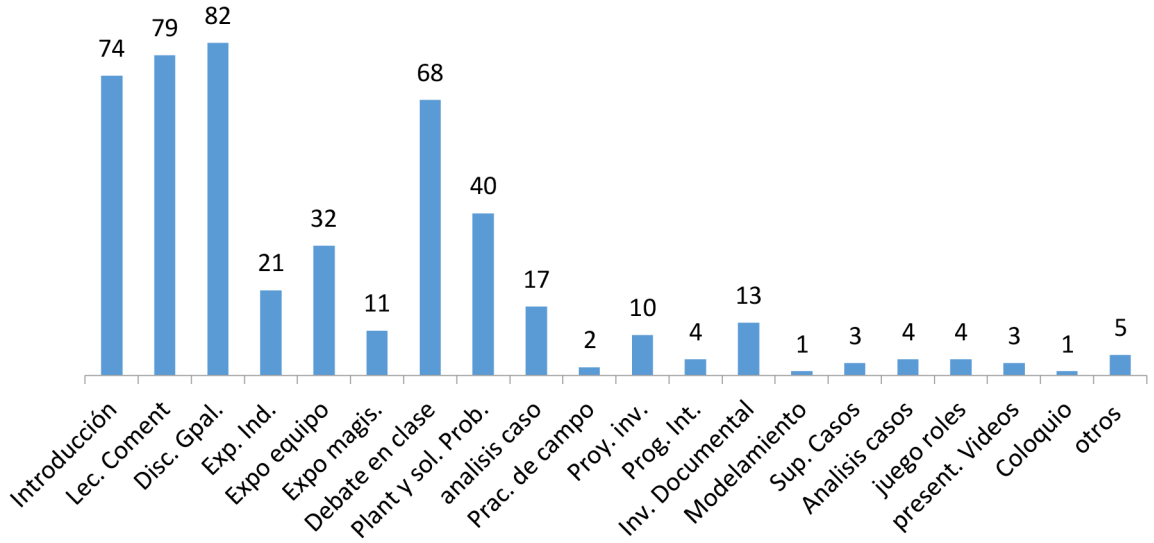


FIGURA 22. Estrategias de enseñanza.

Estrategias de evaluación del Aprendizaje

Las estrategias para evaluar el aprendizaje reportadas por los estudiantes fueron: 95% participación; 65% ensayo, 37% control de lectura; 62% asistencia, 23% portafolio; 18% entrega de proyecto; 13% exposición audiovisual, examen parcial y final. Otras formas de evaluación que presentaron valores muy bajos fueron: audio y video, demostración, rubrica, bitácora y Wiki como puede verse en la gráfica (figura 23).

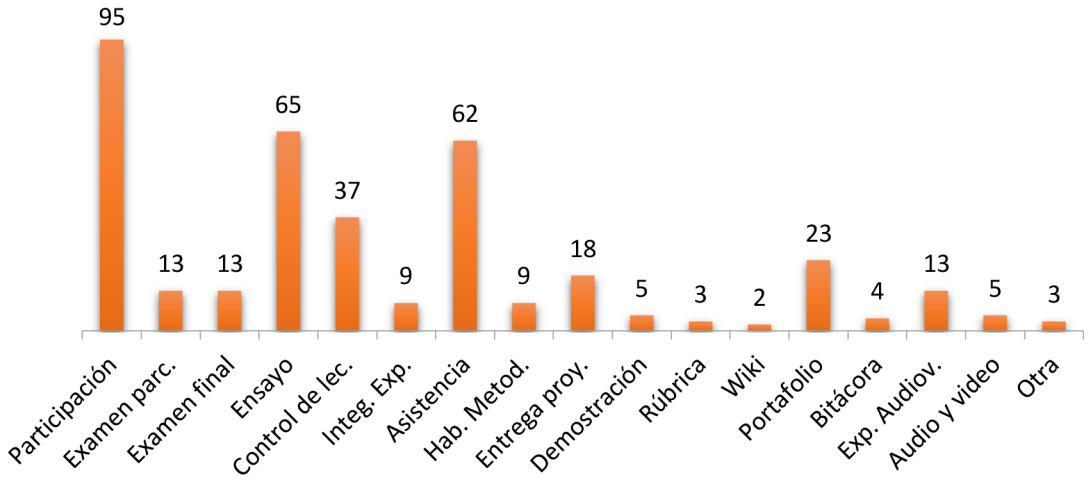


FIGURA 23. Estrategias de evaluación.

Conclusiones y observaciones finales al Módulo Teoría y Práctica de la Psicología Social II

El trabajo de evaluar un currículum es una tarea compleja, para realizarla de manera sistemática se requiere que desde el momento mismo de su planeación, como proyecto académico, se especifiquen los elementos y procesos a evaluar. En nuestro caso, con base en la información obtenida, de acuerdo con los indicadores utilizados, los estudiantes tienen una valoración positiva de los programas, así mismo, consideran que los profesores han cumplido mayoritariamente con los criterios que la carrera ha definido como relevantes para su implantación.

Si bien el reconocimiento de lo arriba señalado es importante, a partir de ello se generan diversas interrogantes que necesitan ser contestadas con el propósito de profundizar en el conocimiento del currículum real, lo cual a su vez debe favorecer la retroalimentación hacia los profesores que imparten los programas académicos y a las instancias encargadas de coordinar el proceso curricular. Lo anterior debe visualizarse no sólo en términos de la eficacia del programa, en el sentido de si está cumpliendo con lo que se propone, sino también para generar información que nos permitan plantearnos la pertinencia del mismo.

Con relación a la revisión de los contenidos del plan debemos preguntamos no sólo si se revisaron diferentes fenómenos, procesos o posturas teóricas programadas, sino además, la forma en que se abordan y enseñan. Cada unidad de aprendizaje tiene características particulares y representa un reto específico. Por otro lado la enseñanza modular implica visualizar la articulación de estructuras cognoscitivas y de operaciones entre las diferentes unidades, en la perspectiva de un aprendizaje significativo. La organización curricular por áreas de conocimiento es el marco que debe favorecer esa articulación, no sólo al interior del módulo sino vista en su conjunto con sus tiempos y espacios curriculares.

La presentación de un programa que sistematice las actividades al principio del semestre, tiene múltiples ventajas potenciales: favorece que los docentes y los estudiantes tengan claridad acerca de la propuesta curricular y de los compromisos que ambos adquieren para la implantación del proceso de enseñanza aprendizaje. Que van a diferir si nos ubicamos en un seminario, en un curso (cátedra tradicional) o en la práctica supervisada.

Como se comentó anteriormente, la evaluación que hacen los estudiantes de los componentes del programa y de su implantación es positiva, sin embargo resulta necesario indagar más en profundidad las respuestas negativas para identificar la naturaleza de los problemas que aunque es expresado en porcentajes pequeños, puede aportar información importante para retroalimentar al programa. En este punto es importante destacar la relación entre objetivos y contenidos. Los objetivos generales, planteados en sentido amplio, como grandes propósitos, dan orientación básica al programa, el cual a su vez, toma concreción a partir de contenidos específicos. En el caso de la unidad de aprendizaje Temáticas Tradicionales y Emergentes de la Psicología Social, encontramos que por un lado, más del 90 por ciento de las respuestas indican que se cumplieron con los objetivos y por otro lado, cerca de la tercera parte de los encuestados informan que se modificaron y se omitieron los contenidos. Queda por tanto la tarea de identificar la dinámica que se genera en el aula antes de calificarla en un sentido positivo o negativo.

Es destacable que se perciba a la temática de este módulo como interesante, relevantes, significativa y vigente, no obstante, resulta importante profundizar en las opiniones negativas especialmente cuando el programa es calificado como memorístico y repetitivo.

Referencias

Contreras, M.S (2016) Cuestionario de Evaluación del Proceso de Enseñanza implantado por los Docentes para estudiantes. Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME 301616.

Contreras, M.S y Luna, A. (2016) Cuestionario de Evaluación de unidades de Etapa Profesional para Estudiantes de Psicología Social. Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME 301616.

Contreras, M.S Ed. (2018) La evaluación curricular como modelo de investigación en psicología. México: UNAM FES Zaragoza

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Plan de Estudios 2010 de la Licenciatura de Psicología (Sistema Presencial) Aprobado por el Consejo Académico de Área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, el 28 de septiembre del 2010, Acuerdo número 2/III/10.

Conclusiones finales

La principal intención del proyecto fue realizar una valoración del plan de estudio de la Carrera de Psicología (FES Zaragoza, 2010) que permitiera obtener información sobre los programas académicos y diversos componentes que los conforman, pudiendo así iniciar una cultura de evaluación continua que sustente la toma de decisiones adecuadas y pertinentes tocantes a la formación profesional de los estudiantes.

En este momento de la investigación se puede reconocer al proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno multifactorial, en el que intervienen variables relacionadas con la disciplina, la institución, los programas, los profesores, los estudiantes, los contenidos, etc.; y algunos otros elementos concernientes al proceso mismo. Pudiendo con ello identificar elementos destacados, que en conjunto conformen un modelo de evaluación curricular que permita a través de la investigación sistematizar los datos y dar seguimiento al logro de resultados que se pretenden en la formación profesional de los psicólogos. Con la información obtenida a la fecha se puede decir:

Que 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 en la actualidad, 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 y fortalezcan las competencias de los estudiantes necesarias para un ejercicio profesional de excelencia, que avale y dé respuestas a las problemáticas que se presentan al ejercer la profesión frente a la sociedad.

El Plan de Estudio tiene la libertad de enriquecerse con las experiencias y opiniones de todos los miembros de la institución educativa, así como una amplia participación de grupos e individuos provenientes del ámbito interno así como el externo. Cuando se involucra a los estudiantes, éstos son tratados al mismo nivel que los demás participantes. Lo más importante es que la estructura vertical desaparece; ahora estudiantes y profesores, protagonistas del plan de estudio se convierten en colaboradores, su opinión es tomada en cuenta para realizar modificaciones, ajustes y mejoras.

En el plan de estudio de Psicología (FES Zaragoza, 2010), los estudiantes pueden cursar 5 áreas de conocimiento distribuidas en la Etapa de Formación Básica y la Etapa de Formación Profesional, con unidades de aprendizaje obligatorias en la modalidad de Curso, Seminario, Seminario de investigación, Laboratorio y Talleres. La Etapa Complementaria está integrada por 46 unidades de aprendizaje optativas de elección que cruzan de manera longitudinal el plan y se imparten durante los ocho semestres que dura el plan.

Los Programas de estudio se conciben como la descripción del conjunto de actividades estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar objetivos de aprendizaje previamente determinados. Hacer referencia a los conceptos de enseñanza y aprendizaje resulta clave para comprender el papel

que desempeñan en el proceso formativo de los estudiantes ayudando a la adquisición del conocimiento propio de una profesión. Son conceptos que se vinculan en lo que se ha dado en llamar tríada pedagógica integrada por: un profesor que enseña, un grupo de estudiantes que aprenden y los saberes o contenidos que deben ser enseñados y aprendidos a través de un programa de estudio (Beltrán, 2005).

Se tiene certeza que la existencia de información confiable en cantidad y calidad permite acceder a la realización y desarrollo de los programas de las diferentes unidades de aprendizaje de manera actualizada, vigente, interesante, relevante y significativa.

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

Ellos tiene por objeto contextualizar al módulo en el marco del plan de estudio, debiendo plantearse aspectos como el por qué se imparte y a qué necesidades responde; papel que juega dentro del plan de estudio; relación que tiene con otros, características generales etc. de la asignatura; procurando establecer la intención educativa al incluir el tipo de sujeto que 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. 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).

Incorporan las estrategias de enseñanza-aprendizaje, definidas como las actividades a través de las cuales reflexiona el estudiante sobre la realidad analizando problemas, estudiando casos y relacionando hechos, situaciones o realidades con conocimientos. Y al mismo tiempo seleccionan estrategias para evaluar el aprendizaje, sirven para expresar cómo se va a conformar la calificación final que 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. En consecuencia requiere seleccionar una bibliografía que se constituye en el referente para exponer el programa.

En dicho sentido, los programas de estudio también han de contemplar aquellos valores, actitudes y habilidades que posibilitan en el estudiante el desarrollo y la capacidad de desempeñarse con un nuevo perfil profesional como se ha venido planteando en los diferentes documentos que orientan el proceso de formación profesional.

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 **l*os estudiantes*** *a) s*e conviertan en responsables de su propio aprendizaje, desarrollando las habilidades para buscar, seleccionar, analizar y evaluar información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. *b)* 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. *c) Se contacten* con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él, a través de diversas actividades como trabajar en proyectos, estudiar casos y proponer soluciones a problemas.

*A **los docentes*** les permitirá: *a)* planear y diseñar las experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos, así como la definición de espacios y recursos adecuados para su logro. b) Así como facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje del mismo modo que conducir permanentemente el curso hacia los objetivos propuestos.

Su actividad se equipara como prioritaria para lograr el éxito en la implantación de un plan de estudio. En ocasiones se piensa que para ser profesor basta tener interés y conocimiento de aspectos relacionados con un área. Afirmación poco acertada, ya que la formación en una disciplina no necesariamente capacita para la enseñanza de la misma. El análisis de los resultados obtenidos en la autoevaluación que realizaron los profesores de la FESZ los ubica con un nivel aceptable tanto en el conocimiento de la disciplina, como en las competencias que tienen para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. No obstante, al comparar el punto de vista de los estudiantes con relación a la ejecución de los profesores en el salón de clase, los datos no corresponden ni en el uso de técnicas didácticas ni en el dominio de los contenidos. Esta situación puede ser producto de un escaso conocimiento del plan de estudio en su totalidad, como del programa de la unidad de aprendizaje en particular.

Para subsanar este punto, se sugiere una vasta difusión del plan de estudio a través de un documento impreso que permita la consulta permanente y exhaustiva a la comunidad, tanto a docentes como a estudiantes, de tal forma que conozcan, revisen y ubiquen cada uno de los componentes que lo conforman, no únicamente lo relacionado con módulos y las temáticas que imparten o que cursan, sino sus objetivos, contenidos, y programas académicos de unidades de aprendizaje, con las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes sugeridos para las Etapas Básica, Profesional y Complementaria. Su amplia difusión permitirá tener un conocimiento integral, accediendo a identificar los perfiles profesionales de ingreso, intermedio y de egreso que se espera los estudiantes adquieran a lo largo de su formación profesional.

Del conocimiento, aplicación y uso de **Estrategias de enseñanza** y técnicas didácticas de acuerdo con los datos aportados al momento por esta investigación se infiere, que ser profesor en la licenciatura de Psicología de la FESZ, dado el sistema modular que lo constituye y la formación de psicólogo general que se pretende, implica tener profundo conocimiento del proceso educativo y una amplia aplicación de ellas; no obstante su interés profesional orientado hacia un área o práctica profesional en algún campo específico de la disciplina. Ante la incursión de nuevos profesores ante el relevo de la planta docente existente sería conveniente instrumentar una formación docente donde además de divulgar el plan, se analicen y renueven contenidos y prácticas didácticas acerca de diversas formas de enseñar.

Para cada área de conocimiento, unidad de aprendizaje o bloque temático, los profesores podrían diseñar actividades académicas a través de las cuales los estudiantes interactúen con la realidad ya sea identificando, diseñando, produciendo, planeando, comprobando, investigando y solucionando problemas; es decir, incorporar actividades a través de las cuales los estudiantes tengan la oportunidad de poner a prueba sus competencias, reflexionar sobre el conocimiento mismo y el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

De la misma forma en que la **Evaluación de los aprendizajes** puede ser acotada a las características de modularidad que identifican los planes y programas de estudios en la FES Zaragoza. Incluyendo en dicha evaluación por modalidad, incluyendo aquellas acciones que tienen por objeto valorar de manera efectiva tanto la adquisición de conocimientos como el fortalecimiento de actitudes, valores y habilidades, es decir la adquisición de competencias; coadyuvando a la vez a proporcionar una retroalimentación efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a los estudiantes como a los profesores. Considerando a su vez que las estrategias de evaluación sirven para expresar la manera como se va a conformar la calificación final y la ponderación de cada aspecto a evaluar.

En un paradigma educativo que centra su atención en los estudiantes, a los profesores les compete el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y el ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de los estudiantes 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 una 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 Bibliografía constituye el referente sobre el cual los temas objeto de estudio que comprende cada programa, pueden ser identificados de manera inmediata para su análisis y revisión por parte de los estudiantes, 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 por parte de los estudiantes para el abordaje de los contenidos temáticos del programa, y complementaría cuando se desea profundizar sobre algún tema en particular.

Por tanto, la elaboración de materiales didácticos a través de compendios que contengan la literatura con la cual se pueden revisar los contenidos especificados debe tener una estrecha correspondencia con los contenidos del programa, siendo la experiencia y el criterio del docente los que ayuden a la selección de autores y su orden de revisión sin que se consideren repetitivas, de tal forma que los estudiantes puedan alcanzar los perfiles esperados a través de la adquisición de las competencias requeridas para una formación profesional de calidad.

Una Infraestructura adecuada con la existencia de espacios y equipos apropiados, constituye el elemento que apoyará de manera importante al éxito de la implantación de un nuevo plan y los programas de estudio. Algunos de los conocimientos adquiridos en un nivel teórico, requieren ser llevados a la práctica para corroborar que se tienen las habilidades y el dominio necesario para el ejercicio profesional.

Los resultados de la **Evaluación curricular** permiten decir, que instrumentar un análisis y ponderación continua de la práctica educativa con todos los componentes que en ella participan, es una acción necesaria que permitirá tanto el establecimiento de una cultura de evaluación en la institución, como la toma de decisiones fundamentada, para dar lugar a la operación, cambio, mejoramiento continuo y renovación de los resultados obtenidos por el actual plan de estudio de Psicología (2010) en la FES Zaragoza.

A lo largo de los apartados anteriores, se han identificado referentes básicos que permitirán 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 y por consiguiente la evaluación de los mismos a fin de poder referenciar el logro de los objetivos. No sólo se constituye en

un proceso que pretende evaluar el modelo académico, sino también orientar un cambio en las formas sustantivas de la docencia como lo es el paso de un esquema de instrucción centrado en los profesores, hacia uno de aprendizaje centrado en los estudiantes.

Considerando que 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 de profesores y estudiantes, aparecen como la suma de experiencias y orientaciones de la acción que cada uno ha interpretado para sí como resultado de su vida. Y que podrán convertirse en ejes de evaluación que orienten de manera integral futuras propuestas para la revisión curricular.

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez

Reseña curricular de los autores

EDITORA

Dra. María del Socorro Contreras Ramírez

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

COAUTORES

Dra. Gabriela Carolina Valencia Chávez

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

Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez

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

Mtra. Julieta Becerra Castellanos

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

Mtra. Alejandra Luna García

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

Dr. José Manuel García Cortés

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

Dra. Ana Teresa Rojas Ramírez

Doctora en Psicología por el programa único de posgrado de Maestría y Maestría en Psicología. Facultad de Psicología. UNAM. Egresada de Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Mención Honorifica. Profesora Asociada C T.C Reconocimiento por haber obtenido el 2do. Lugar en el Concurso Nacional de Tesis CNEIP 2010. Dirección de Tesis. Sinodal en exámenes profesionales. Su línea de investigación es sobre competencias profesionales, reprobación, rendimiento académico, evaluación, alimentación, alexitimia, estilo de vida, obesidad y funcionamiento familiar. Ha presentado ponencias a nivel Internacional y Nacional. Anate21y2k@yahoo.com.mx

Lic. Alan Alexis Mercado Ruíz.

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

Mtro. Rigoberto Fernández Lima

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

Gloria Marina Moreno Baena

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

Dr. Marco Antonio Cardoso Gómez

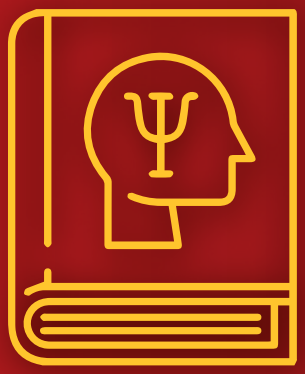
Doctor en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia-INAH; maestro en Enseñanza Superior por la Universidad La Salle y licenciado en Psicología por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza. Profesor de Carrera, Tiempo Completo, Titular definitivo en la FES Zaragoza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

Mtro. Pedro Vargas Ávalos

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

Formación del psicólogo, de las funciones a las competencias profesionales

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 Ciudad de México.
Campus III. Ex fábrica de San Manuel s/n,
Col. San Manuel entre Corregidora y Camino a Zautla,
San Miguel Contla, Santa Cruz Tlaxcala.

http://www.zaragoza.unam.mx

9786073030199