

19
29



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES ZARAGOZA



EVALUACION DE LA CONGRUENCIA DE LOS OBJETIVOS
DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA
DE LA E.N.E.P. ZARAGOZA DE LA U.N.A.M.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LIC. EN PSICOLOGIA

PRESENTAN:

HERNANDEZ ORTEGA RAUL
MONROY SANCHEZ RUBEN

MEXICO, D. F.

1984



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

A JULIA SANCHEZ DE MONROY E IGNACIO MONROY CARBAJAL.
A FIDELA ORTEGA VDA. DE HERNANDEZ Y VICENTE HERNANDEZ CHAVEL.
PADRES Y GUÍAS.

A CLARA GONZALEZ R. DE MONROY.
A HARUKO YOSHIKAI A. DE HERNANDEZ.
ESPOSAS; MOVILES DE NUESTRA SUPERACION.

CON EL PROFUNDO AGRADECIMIENTO A QUIENES ME BRINDARON SU
DESINTERESADA COLABORACION PARA LA REALIZACION DE ESTE
TRABAJO:

AL MTR. F. JAVIER ISLAS G.
POR SU INAPRECIABLE ENSEÑANZA.

GUADALUPE ACLE T.
CRISTINA AGUILAR.
MARGARITA CARPIO.
MA ANTONIETA DIAZ.
AIMA HERRERA.

INDICE GENERAL

	Pag.
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO 1. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LOS PLANES DE ESTUDIO.....	5
1.1 Papel que desempeñan las Instituciones Educativas en la sociedad.....	7
1.2 Función del Currículo en las Instituciones Educativas.....	9
1.2.1 Definición de Currículo y Plan de Estudios.....	9
1.2.2 Funciones del Plan de Estudios.....	13
1.2.3 Planes de Estudio por Objetivos de Aprendizaje.....	14
CAPITULO 2. LA EVALUACION CURRICULAR.....	18
2.1 El Concepto de la Evaluación Educativa.....	19
2.2 Diferentes Enfoques de la Evaluación Curricular.....	24
2.3 Modelo para la Evaluación Curricular en la carrera de Psicología en la -- E.N.E.P. Zaragoza.....	34
CAPITULO 3. ANTECEDENTES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA EN LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ZARAGOZA DE LA U.N.A.M.....	39
3.1 Expansión Universitaria y su Fundamentación.....	40
3.2 Fundamentación y Organización del Primer Plan de Estudios de la carrera de Psicología en la E.N.E.P. Zaragoza.....	46

3.3 Bases y Estructuración del Actual	
Plan de Estudios de Psicología.....	52
3.3.1 Origen del Plan Vigente.....	52
3.3.2 Estructura y Organización	
del Plan de Estudios.....	51
3.4 Evaluación al Plan de Estudios de	
de Zaragoza.....	52
CAPITULO 4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	
DE LA INVESTIGACION.....	67
4.1 Fundamentación del Problema	
(Por que Evaluar).....	68
4.2 Por que Evaluar el Plan de Estu-	
dios.....	69
4.3 Por que Evaluar los Objetivos	
del Plan de Estudios.....	73
4.4 Por que Evaluación de la Con-	
gruencia.....	76
4.5 Objetivos de la Evaluación.....	79
CAPITULO 5. METODO PARA LA EVALUACION DE LA	
CONGRUENCIA DE LOS OBJETIVOS DEL	
PLAN DE ESTUDIOS.....	82
5.1 El tipo de Investigación.....	84
5.2 La Técnica para efectuar el Estudio.....	84
5.3 Materiales.....	85
5.4 Procedimiento para la Evaluación	
de la Congruencia de los Objeti-	
vos del Currículo.....	85
5.4.1 Explicitación de la estruc-	
tura del Plan de Estudios	
Vigente.....	86
5.4.1.1 Análisis de las Metas	
y Objetivos Curricula-	
res con los Fundamentos	
del Plan de Estudios.....	86

5.4.1.2 Análisis de los Objetivos Modulares Vigentes en el Plan de Estudios.....	84
5.4.2 Análisis de la Congruencia a los Objetivos del Plan de Estudios.....	93

CAPITULO 6. RESULTADOS Y ANALISIS DE LA EVALUACION.....104

6.1 Resultados del Análisis entre las Metas y los Objetivos Curriculares con los Fundamentos del Plan de Estudios de la carrera de Psicología en la E.N.E.F. Zaragoza.....	105
6.1.1 Relación entre los Ejes del Sistema de Enseñanza Modular con las Metas y los Objetivos Curriculares Institucionales y los Objetivos Curriculares Estudiantiles.....	106
6.1.2 Relación entre los Objetivos Generales de la U.N.A.M. con las Metas Curriculares, Objetivos Curriculares Institucionales y con los Objetivos Curriculares Estudiantiles.....	107
6.1.3 Análisis de las Metas y Objetivos Curriculares con el Perfil Profesional del Psicólogo.....	108
6.1.3.1 Relación entre Objetivos del Perfil Profesional con las Metas Curriculares los Objetivos Curriculares Institucionales y los Objetivos Curriculares Estudiantiles.....	108

6.1.3.2	Relación entre Actividades de Práctica Profesional -- con las Metas Curriculares y los Objetivos Curriculares Institucionales y los Objetivos Curriculares Estudiantiles.....	109
6.1.4	Relación de Aciertos y Problemas del primer Plan de Estudios con las Metas y Objetivos Curriculares del Plan Vigente en Psicología.....	110
6.1.4.1	Relación entre los Problemas del primer Plan de Estudios con las Metas Curriculares y los Objetivos Curriculares Institucionales y los Objetivos Curriculares Estudiantiles del Plan de Estudios Vigente.....	111
6.1.4.2	Relación entre los Aciertos del primer Plan con las Metas Curriculares y los Objetivos Curriculares Institucionales y los Objetivos Curriculares Estudiantiles del Plan Vigente.....	112
6.1.5	Relación entre las Metas Curriculares con los Objetivos Curriculares Institucionales y con los Objetivos Curriculares Estudiantiles.....	113

6.1.6	Relación entre Objetivos Curriculares Institucionales con los Objetivos Curriculares Estudiantiles.....	114
6.2	Resultados del Análisis efectuado a los Objetivos Modulares Vigentes en el Plan de Estudios de la carrera de Psicología en la E.N.E.P. Zaragoza de la U.N.A.M.....	115
6.2.1	En relación a la definición misma de los Objetivos Modulares.....	115
6.2.2	En relación a los Niveles Taxonómicos de Comportamiento que alcanzan los Objetivos Modulares.....	117
6.2.3	En relación a la Distribución de los Módulos.....	123
6.3	Resultados del Análisis de la Congruencia a los Objetivos (de enseñanza-aprendizaje) del Plan de Estudios de la carrera de Psicología en la E.H.E.P. Zaragoza de la U.N.A.M.....	133
6.3.1	Congruencia entre los Objetivos Modulares con los Objetivos Específicos (COM-E).....	137
6.3.2	Congruencia entre los Objetivos Modulares con los Objetivos Conductuales (COM-C).....	141
6.3.3	Congruencia entre los Objetivos Específicos con los Objetivos Conductuales (COE-C).....	145
6.3.4	Análisis General de los Módulos. Congruencia entre los Objetivos Modulares con los Objetivos Específicos y Objetivos Conductuales.....	150

CAPITULO 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	154
BIBLIOGRAFIA.....	170
ANEXOS.....	179

INTRODUCCION

México es un país que atraviesa por una crisis económica, política y social, debido a que es una nación en desarrollo que depende tecnológicamente de la primera potencia mundial; Estados Unidos de Norteamérica; su frontera norte. Por otra parte en su frontera sur, México está influenciado por países que se encuentran en situación bélica; además del enorme peso de una deuda económica que tiene el país con bancos privados mundiales. Esta difícil combinación es indiscutible y es el principal factor que determina que el país atraviese la depresión más grave de los últimos cincuenta años. Esto ha acabado con el optimismo entre los mexicanos, sin embargo el lamentar no remedia, es ahora cuando el país más necesita de nuestro esfuerzo y dedicación para acabar con la desesperanza negativa y autodestructiva y, empezar a introducir una variante más válida, más positiva y más creadora: trabajar, transformar, hacer, insistir. "Ni me aflijo ni me aflajo", decía Emiliano Zapata ante situaciones difíciles.

El presente trabajo nace bajo esa previsión: examinar a nuestro alrededor y analizar la realidad actual para proporcionar información que enriquezca al país y que contribuya a fin de que la crisis se transforme en un proceso reformador y de espíritu vital.

Por otra parte nuestra sociedad actual está regida por una época de constantes y dinámicos cambios que provocan nuevas modalidades de vida y reformas a procesos y tecnologías. Ninguna escuela de estudios profesionales puede quedar al margen de los cambios del mundo, ello plantea problemas y exige por contraste soluciones, las cuales pueden obtenerse realizando investigaciones y profundizaciones en nuestra propia cultura y de evaluaciones periódicas y sistemáticas a los currícula y planes de estudio de las diferentes instituciones educativas del país.

Conscientes de la necesidad de evaluación de las instituciones educativas, seleccionamos como tema de esta investigación la Evaluación Curricular y la aplicamos al plan de estudios de la Carrera de Psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profe--

sionales Zaragoza de la U.N.A.M. El segundo propósito que planteamos es que incluya una contribución clara para la E.N.E.P. Zaragoza y para la U.N.A.M. que las proporcionen materiales que sean útiles para elevar su excelencia y su efectividad. Asimismo buscamos que los resultados que se derivaran representaran una realidad verdadera e insoslayable. Es cierto que entre la teoría y los hechos pueden existir contradicciones, pero no cabe distorsionar los hechos para estar de acuerdo con la teoría. Este sectarismo es antiético, paraliza el análisis y, por consiguiente, la visión de la situación.

Todo ello exige recabar información rigurosa o cuando menos información mesurada que nos presente elementos para plantear o proponer variables racionales de solución. La moderación no es una deserción de la realidad, sino un camino digno para acertar en la elección de los procesos adecuados para modificar la realidad que ya no es apropiada.

Aunque algunas personas consideren la evaluación como algo nocivo y destructivo, la evaluación no es un arma que atente contra alguien. Si así fuera dejaría de ser, por ello mismo, una herramienta para el equilibrio y la razón. Sin embargo toda acción humana encuentra siempre resistencias, intereses creados, formas culturales que no aspiran al cambio, resentimientos y temores. Hay que tomar conciencia de su existencia pero que ello no disminuya la necesidad de actuar para mejorar.

Para no equivocarnos, o equivocarnos lo menos posible, se requiere acumular información. En otras palabras, el mayor radicalismo no impide que se requieran los datos exactos de un problema para no ir a la catástrofe.

En ese sentido lo mejor no es siempre lo óptimo. Lo posible es un ejercicio duradero y excitante porque coloca a los hombres ante la necesidad de usar, de verdad, todas las informaciones y experiencias que ha venido acumulando generación tras generación.

Así en nuestra sociedad se hace un alto para reflexionar y analizar el sistema educativo en México y al encontrar que hay algunas discrepancias entre los planes de estudio con lo que se requiere para formar a los estudiantes, surge entonces la necesi

dad de emprender una reforma educativa. Nuestra investigación -- contribuye a este movimiento de optimización para proceder con más fuerza a resistir la fuerza y con más razones para resistir la sinrazón.

El presente trabajo está dividido en seis capítulos; en el primero se revisa el papel que desempeñan las instituciones educativas en la sociedad, así como diferentes definiciones del currículo y del plan de estudios y la función de éstos dentro de las escuelas, también se revisan algunos aspectos sobre los planes de estudio por objetivos de aprendizaje.

Se exponen en el capítulo segundo algunas definiciones de varios autores sobre la evaluación, asimismo podrán identificarse los propósitos de la evaluación curricular. Otros aspectos que se revisan en el capítulo son las principales teorías y modelos sobre el tema de evaluación, lo que permitirá enmarcar aspectos importantes como los diferentes enfoques que se dan a la evaluación.

Se presenta de igual modo una taxonomía o clasificación de los diversos enfoques, incluyendo la descripción de varios modelos que representan o ejemplifican a cada enfoque. Por último se revisa el modelo para la evaluación curricular del plan de estudios en la carrera de Psicología de la E.N.E.P. Zaragoza.

El capítulo tercero es de antecedentes e historia puesto que se expone el origen de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, así como la fundamentación y organización del primer "plan de estudios" de la carrera de Psicología de Zaragoza.

También se presentan las dificultades y los esfuerzos realizados para lograr una base más sólida y la estructuración del actual plan de estudios.

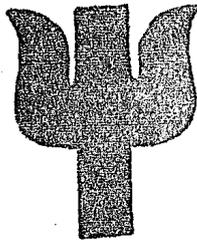
En el cuarto capítulo se plantea el problema y los objetivos de la investigación, en forma clara y objetiva se precisa el por que evaluar: al plan de estudios de Psicología de Zaragoza, a los objetivos del plan y por qué emplear el método de evaluación de la congruencia, método empleado por Glazman e Ibarrola para evaluar al plan de estudios de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la U.N.A.M. en 1975.

Para este trabajo de tesis, el método fue adaptado, el tipo de investigación, la técnica y el procedimiento se exponen en el quinto capítulo.

Los resultados del trabajo se presentan en el sexto capítulo y las conclusiones y recomendaciones en el séptimo.

CAPITULO PRIMERO

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LOS PLANES DE ESTUDIO



CAPITULO PRIMERO

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LOS PLANES DE ESTUDIO.

En la historia de las sociedades, desde las más primitivas -- hasta las ahora llamadas potencias mundiales, puede identificarse una serie de elementos que las componen conocidas en las ciencias sociales como Instituciones. Las Instituciones de acuerdo con Malinowski (1966) son "los aislados concretos de la cultura -sociedad-, es decir las partes en que una cultura puede subdividirse por motivos de estudio, de esta manera hay algunas Instituciones que pueden ser consideradas universales en cuanto están presentes en todas las culturas, aunque en algunas en distintas manifestaciones, mientras que otras Instituciones son propias para determinadas culturas".

El propósito de las Instituciones es enfrentar, resolver los problemas y satisfacer las necesidades de la comunidad. Como afirma Durkheim (1964) "La función de una Institución Social consiste en la correspondencia entre tal Institución y las necesidades sociales". Para Gerth y Mills (1963), la sociedad tiene un "orden Institucional", este orden "consiste en todas aquellas Instituciones que dentro de la estructura social tienen consecuencias similares y cumplen funciones objetivamente similares", estas son; satisfacer las necesidades sociales. Para los mismos autores, "en el mundo occidental moderno se pueden distinguir cinco ordenes Institucionales fundamentales; político, económico, militar, familiar y religioso--cada uno con sus objetivos y responsabilidades claramente definidos-. Además de los ordenes Institucionales se distinguen también diversos aspectos de la conducta social llamados "esferas" y que caracterizan a todas los ordenes Institucionales, son:

- a) Los Símbolos; Se refiere a signos, señales, emblemas, lenguaje, música y otras artes. Sin éstos símbolos no se puede comprender la conducta humana.
- b) La Tecnología; son los instrumentos, máquinas, etc. y la habilidad y experiencia para su manejo.
- c) El Status; consiste en los medios y factores por medio de los -

cuales se distribuye el prestigio, la diferencia o el honor entre los miembros de la estructura social.

d) **La Instrucción;** se refiere a aquellas Instituciones y actividades que conciernen a la transmisión de habilidades particulares y valores a aquellas personas que aún no lo han aprendido".

Con base en lo anterior puede observarse que las Instituciones educativas son parte esencial de la estructura organizativa de la comunidad, teniendo como finalidad primordial preservar los valores culturales y formar a sus miembros de tal manera que puedan enfrentar y satisfacer las demandas sociales.

En este capítulo se revisará el papel que desempeñan las Instituciones Educativas en la sociedad, las diferentes definiciones de Plan de Estudios y la función de éstos dentro de las escuelas.

1.1 PAPEL QUE DESEMPEÑAN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA SOCIEDAD.

Desde su aparición, el hombre se ha enfrentado a su medio ambiente adquiriendo conocimientos y desarrollando sus habilidades - en busca de la satisfacción de sus necesidades. Hasta el momento, ha enriquecido en gran medida estos aspectos ya que el acervo cultural en las sociedades es muy vasto. El hombre ha tenido la gran necesidad de transmitir el acervo cultural a las nuevas generaciones con el propósito de conseguir una sociedad mejor. Así, a través de los días, meses, años y siglos la preocupación y la acción de transmitir los conocimientos, valores sociales y habilidades -- han estado presentes en todas las sociedades. En consecuencia, la escuela surge como una respuesta a la necesidad de conocimiento -- que requiere una sociedad en determinada fase histórica, generándose así, una amplia gama de escuelas y métodos de enseñanza.

El papel de la escuela en la sociedad está determinada por diversos factores. Childs (1950), menciona que éste se desarrolla -- por la "reacción de los adultos hacia las tradiciones, las convenciones, la práctica de vida y las condiciones variables de la sociedad". Sporb (1973), señala que "la generación adulta selecciona para los programas de educación aquellas cosas que ella considera

importantes. Incluso las necesidades y las posibilidades de los -- alumnos se definen de acuerdo con el modo de vida de los adultos -- que organizan la escuela y conforme con la expectativa de éstos -- con relación a la vida que anhelan para los jóvenes".

En el papel de la escuela, Havighurst (1953), indica que existen dos aspectos principales para el desarrollo social del alumno y de fundamental importancia para los educadores. "El primero se refiere al proceso general de aprendizaje social, por el cual el -- alumno aprende todas las cosas que debe conocer y todas las que debe o no hacer, a fin de transformarse en un miembro de la sociedad. El segundo aspecto se refiere a la formación del concepto de lealtad social, es decir del sentimiento de ciudadanía. El joven al -- crecer, se convierte en ciudadano de la comunidad local, del estado, de la nación y del mundo".

Los objetivos de la educación representan los valores de una sociedad, y lo que ésta espera de sus miembros para enfrentar y resolver sus necesidades. Así pues, la escuela realiza una investigación profunda sobre la comunidad en que se halla inmersa, para identificar aquellos elementos y valores que tiene que transmitir para la formación de las nuevas generaciones que propicien de alguna manera el desarrollo de la sociedad. Estos elementos deben ser seleccionados cuidadosamente, en forma precisa, analítica y que corresponda a las necesidades reales de las cuales surge. Para su -- aplicación, Sperry (op.cit.), afirma que "necesitan pasar por un -- proceso de selección, graduación de metodología y de procedimiento, del que finalmente resulta el currículo".

Algunos autores consideran al plan de estudios como sinónimo de currículo, sin embargo existe diferencia entre estos conceptos, de acuerdo con Arnaz (1981), el plan de estudios es parte integrante del currículo.

El currículo y el plan de estudios se basan en las necesidades propias de cada comunidad, es por ello que éstos varían de una cultura a otra, de una sociedad a otra y de un tiempo a otro, porque las necesidades son diferentes, porque los individuos son distintos.

1.2 FUNCION DEL CURRÍCULO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Toda Institución de educación superior persigue varios fines. La Universidad Nacional Autónoma de México especifica en su Ley - Orgánica, en el artículo primero los siguientes:

- 1) Impartir la educación superior para formar profesionistas, investigadores, técnicos, profesores universitarios útiles a la sociedad.
- 2) Organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y las necesidades nacionales.
- 3) Extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

Es decir, se persigue formar profesionistas expertos y útiles a la comunidad, que puedan enfrentar y resolver los problemas sociales, así como planear para prevenirlos y llevar estos beneficios al grupo, a la cultura y al país. Para lograr estos objetivos, la U.N.A.M. ha establecido escuelas y facultades definiendo una amplia gama de planes de estudio que corresponden a la demanda social.

El currículo es el instrumento mediante el cual la Institución define el tipo de estudios que deben realizar los alumnos de cada facultad o escuela para dominar una profesión.

1.2.1 Definición de Currículo y de Plan de Estudios.

Diversos autores han realizado investigaciones e implantado teorías sobre el currículo; sobre su definición, sus fundamentos, su vinculación con la sociedad, su diseño y elaboración, su programación y organización, su evaluación, etc., puede afirmarse que el currículo y el plan de estudios tienen tantas definiciones como autores los han estudiado. A continuación se exponen algunas definiciones de estos términos.

Según Gagné (1967), el currículo "es una secuencia de unidades de contenido ordenadas de tal forma que el aprendizaje de cada una de ellas puede realizarse como un sólo acto, siempre y cuando las capacidades descritas por unidades específicas anteriores (en

secuencia) hayan sido aprendidas por el estudiante". Para Phenix - (1968), "una descripción completa de currículo tiene por lo menos tres componentes:

1. Qué se estudia; el contenido o materia de instrucción.
2. Cómo se realiza el estudio y la enseñanza; el método de enseñanza.
3. Cuándo se presentan los diversos temas; el orden de instrucción".

Sowards y Scobey (1961), lo definen como "las experiencias -- que la escuela conscientemente y con un propósito, provee al estudiante, sobre la base de los fines aceptados por ella, usando esas experiencias también como fuente principal de datos para la evaluación del progreso individual y de los grupos, en esa tentativa de alcanzar los propósitos".

Taba (1962), considera que "todo currículo debe comprender lo siguiente: Una definición de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización del contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados".

Beuchamp (1977), conceptualiza el currículo como "un documento diseñado para ser usado como un punto de partida para la planeación instruccional".

Johnson (1970), considera que el currículo "es una serie estructurada de resultados esperados (deseados) de aprendizaje, que prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la enseñanza y no establece los medios, o sea las actividades, materiales o aún el contenido de enseñanza que se empleará para lograrlos. Al especificar los resultados esperados, el currículo está relacionado -- con los fines, pero a nivel de productos alcanzables del aprendizaje, no al más remoto en el que tales fines son justificados. En otras palabras; el currículo indica qué es lo que será aprendido, no porqué deberá aprenderse".

Para Arnaz (1981), "el currículo es el plan de normas que conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa"... .. "Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas estructurando en forma anticipada a acciones que se quiere

organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellos se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan". Así mismo, el autor señala que el currículo se compone de cuatro elementos:

- a) Los objetivos curriculares.
- b) El plan de estudios.
- c) Las cartas descriptivas.
- d) El sistema de evaluación.

Arreondo (1981), define al currículo como "el resultado de:

- a) El análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos.
- b) La definición (tanto explícita como implícita) de los fines y - objetivos educativos;
- c) La especificación de los medios y procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera - tal que se logren los fines propuestos".

Por otra parte Glazman e Ibarrola (1975), conciben al plan de estudios como "el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacion-- nalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales y eg-- estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcan-- zar un nivel universitario de dominio de una profesión, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y de aprendizaje, que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas res-- ponsables y permita la evaluación de todo el proceso de la enseñan-- za".

Beauchamp y Johnson (op.cit.), precisan que los expertos en - currículo hacen por lograr una referencia de éste en cinco formas diferentes:

- a) Como plan que dirige acciones posteriores. Dentro de esta concepción el currículo debe estar organizado de tal forma que pue-- da dar respuesta a la pregunta ¿qué se debe enseñar en las es--uelas.
- b) Como sinónimo del concepto de instrucción.
- c) Como un campo amplio en el que se hacen referencia a los proce--

nos psicológicos del estudiante y de la manera en que adquiere experiencias educacionales.

- d) Como un determinante exclusivo de los contenidos de enseñanza - de las actividades de ésta.
- e) Como una representación formal de la estructura de las disciplinas.

Por otra parte Beauchamp indica que se puede hacer referencia al currículo en tres formas:

- a) Como un documento que será el punto de partida para la planeación de la instrucción.
- b) Como un sistema curricular a que comúnmente se le ha llamado -- planeación e implementación curricular y la denomina ingeniería curricular.
- c) Como un campo de estudio que incluye tres elementos:
 - El diseño curricular.
 - La ingeniería curricular.
 - La investigación y teoría necesaria para explicar los dos elementos anteriores.

Haciendo un análisis de estas definiciones puede observarse - que tanto las definiciones como el sentido en el que se hace hincapié varía de autor en autor. Algunos enfatizan el currículo sobre bases internas tales como los objetivos, los contenidos, los recursos materiales, etc. Algunos otros sobre bases externas tales como las necesidades del educando, características del contexto, características del egresado, procedimientos para la asignación de recursos, etc.

Hay unos que consideran el currículo como el punto de partida, otros como el punto de llegada, mientras que algunos más lo conciben como un punto intermedio, o sea como un mero proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay autores que enfocan el currículo como sinónimo de plan de estudios como en el caso de Glazman e Ibarrola que al definir el - plan de estudios hacen referencia a elementos que otros autores emplean para currículo. En el mismo caso están Gagné, Phenix y Sowards y Scooby.

Aunque algunos autores consideran como sinónimos currículo y plan de estudios es importante aclarar que si hay diferencia entre ambos conceptos, ya que como menciona Arnaz (op.cit.) el plan de estudios es uno de los componentes del currículo. Este enfoque es reforzado por Johnson (1977) al precisar que "el currículo no debe ser confundido con la enseñanza puesto que éste es el director de la enseñanza como anticipado, no como informador".

1.2.2 Funciones del Plan de Estudios.

Dentro de las funciones de un plan de estudios de nivel profesional se pueden identificar tres áreas con propósitos particulares; la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad.

Propósitos de la enseñanza:

- a) Indica a los maestros el perfil profesional que se pretende conseguir en los alumnos al término de la carrera.
- b) Señala los objetivos educacionales que se deben lograr.
- c) Señala a los profesores el orden y la secuencia que debe seguir en la instrucción.
- d) Proporciona información de los contenidos que se deben impartir.
- e) Orienta a través de qué actividades impartir la enseñanza, de manera que facilite el aprendizaje de los alumnos.
- f) Indica los diversos materiales didácticos que se deben emplear.
- g) Señala qué evaluar para comprobar el aprendizaje en los -- alumnos.

Propósitos para el aprendizaje:

- a) Que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para su actividad profesional.
- b) Que los alumnos desarrollen las habilidades técnicas indispensables para el ejercicio de su profesión.
- c) Que los alumnos manifiesten las actividades que se requieren para las acciones profesionales de su carrera.

Propósitos para la sociedad:

- a) Que a través de la vinculación con la enseñanza y el apren

dizaje se logren los propósitos profesionales que demanda la sociedad.

- b) Representar a una sociedad en determinada fase histórica, preservando su acervo cultural.
- d) Planear acciones preventivas para que éstos problemas y necesidades dejen de manifestarse o que al menos disminuyan.
- e) Lograr el avance tecnológico en la materia profesional.
- f) Lograr el desarrollo y avance de la sociedad.

1.2.3 Planes de estudio por Objetivos de Aprendizaje.

La tecnología educativa ha tenido grandes avances en las últimas décadas. La concepción de la enseñanza en este enfoque es un modelo centrado en los objetivos. "Antaño se pedía al docente que expresara objetivos en términos de lo que había que cubrir durante el curso. Todas esas formulaciones de objetivos serían quizás útiles en cierto grado; indudablemente aportaban una idea general de lo que abarcaría el curso, de lo que haría el maestro, o de lo que debía aprender el alumno, no obstante, no aportaba una guía explícita para el maestro o profesor, ni con respecto a la selección de la secuencia de las lecciones, ni de la evaluación de esas secuencias de actividades"(Popham y Baker, 1979).

Hacia 1950, Bloom y sus colaboradores realizaron un trabajo sobre objetivos didácticos del cual derivaron una taxonomía de éstos. Su estudio consistió en analizar y especificar los objetivos que regían comúnmente en las escuelas. Cumplido el análisis, clasificaron los objetivos en tres dominios principales; uno fue el dominio psicomotor, otro el dominio afectivo y uno más denominado el dominio cognoscitivo. Este fue el primer avance en cuanto a objetivos de aprendizaje.

Desde varias décadas la enseñanza se basaba en lo que el maestro debía impartir, puesto que los teóricos y prácticos de la educación se preocupaban por los problemas del docente y no del educando. Es importante pues, dirigir el enfoque de la enseñanza sobre el alumno y no sobre el maestro. Basados en esto, surgieron los planes de estudio por objetivos de aprendizaje. Es decir, los

planes de estudio tendrán objetivos enfocados a lo que el alumno -- debe aprender al término de una sesión, materia ó carrera y no en lo que el maestro debe enseñar.

Glazman e Ibarrola (op.cit.) señalan que las funciones que -- cumplen los objetivos de aprendizaje como elementos del plan de estudios son las siguientes:

- a) Incorporan la selección y definición de los resultados que deberán alcanzar los alumnos en la doble dimensión de contenidos y comportamientos esperados.
- b) Incorporan la operacionalización de esos mismos resultados previstos.
- c) Permiten agrupar y estructurar el plan de estudios en forma sumamente flexible.
- d) Norman las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.
- e) Norman los requerimientos de recursos docentes, humanos y materiales.
- f) Sirven de punto de comparación para la evaluación de los resultados alcanzados por los estudiantes.
- g) Permiten a personas ajenas a la Institución un conocimiento objetivo de lo que hará posible a su vez evaluar los objetivos -- mismos por comparación con otros criterios.

Niveles de los objetivos.

Los objetivos educacionales de un plan de estudios pueden ser clasificados en tres niveles; general, intermedio y específico.

Los objetivos generales tienen como propósito orientar los -- programas educativos. Taba (1974) especifica que a este nivel los propósitos establecen lo que podría ser descrito como una filosofía de la educación, y son sólo un paso hacia el traslado de las necesidades y los valores de la sociedad y de los individuos a un -- programa educacional. Por su parte Glazman e Ibarrola (op.cit.) -- precisan que estos objetivos constituyen el principio guía que dará contexto, orientación y justificación al contenido del plan y -- permitirá su congruencia, articulación y equilibrio interno. Los -- objetivos intermedios proporcionan una guía sobre el tipo de contenido que debe estudiarse, la selección de actividades de aprendizaje y algunas formas de organización que faciliten el aprendizaje

y la cobertura de los objetivos específicos. Los mismos autores indican que los objetivos específicos son los que enuncian explícita y unívocamente el comportamiento final que los estudiantes mostrarán al término de un período corto. Sirven de base para la selección y diseño de actividades de aprendizaje relativas a los objetivos específicos. Dan pauta para la selección y diseño de los instrumentos de evaluación pertinentes, para determinar el grado en que los alumnos alcanzarán los objetivos específicos.

Los objetivos específicos deben ser compatibles con los intermedios y éstos en su totalidad expresar la perspectiva de los objetivos generales.

Ventajas y desventajas de un plan de estudios definido en términos de objetivos de aprendizaje (Glanzman e Ibarrola, op.cit.):

Ventajas;

- a) Centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno, desde el momento mismo del diseño del plan de estudios.
- b) Permite un conocimiento explícito, preciso y unívoco de los resultados que se pretenden alcanzar.
- c) En virtud de lo anterior, facilitan la comunicación entre las partes interesadas y permite controlar el proceso de aprendizaje y los medios por los que se realiza.
- d) Permite hacer sumamente flexible el plan en cuanto a la ordenación, agrupación o jerarquización de sus estudios.
- e) Facilita la evaluación del mismo plan de estudios al permitir cambios fundamentados en criterios y no en opiniones.
- f) Sirve de criterio normativo para la selección y organización de los recursos docentes y aseguran la eficiencia del proceso de enseñanza.

Desventaja;

La desventaja de un plan de estudios por objetivos de aprendizaje radica en la definición y en el uso que se haga de los objetivos. Una de las mayores críticas que se han hecho a los objetivos de aprendizaje señala que éstos establecen límites tan precisos a la acción educativa, que coartan toda creatividad, originalidad y espontaneidad.

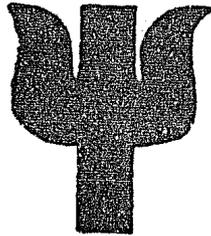
Ahora bien a esta crítica se pueden oponer las siguientes observaciones:

- a) Toda acción educativa formal siempre ha estado orientada por objetivos y para fines de efectividad es mejor que queden explícitos.
- b) El hecho de que se planteen objetivos no implica necesariamente la eliminación de resultados diferentes a los esperados, tanto los profesores, como los estudiantes deberán estar atentos a estos resultados para aprovecharlos.
- c) Los objetivos no tienen por qué definirse en forma rígida, sino que se pueden elaborar de manera que permitan un proceso de enseñanza-aprendizaje flexible.

La metodología de diseño de planes de estudio parte del criterio de que el proceso que se siga para determinar los objetivos radica en que éstos se constituyan en fuente de ventajas o desventajas para la educación. Al tratar aspectos como; ¿quiénes determinan los objetivos?, ¿cuánta creatividad se utiliza en su elaboración y definición?, ¿conducen los objetivos al logro de los resultados más importantes de la educación?, ¿existe una relación de equilibrio entre los distintos objetivos que se pueden buscar?, se señala que de la respuesta a todas estas preguntas dependerá la utilidad y sobre todo la validez de los objetivos.

CAPITULO SEGUNDO

LA EVALUACION CURRICULAR



EVALUACION DE EL NIVEL.

Toda Institución de Educación Superior pretende y procura tener excelentes planes de estudio que respondan satisfactoriamente a las necesidades sociales, que sean acordes a los propósitos mismos de los cuales surge, que cumplan con la materia o área de especialización que se persigue y que satisfagan el interés de los alumnos por la carrera. Sin embargo, la época actual, se caracteriza por cambios bruscos y constantes en todos los ámbitos; frecuentemente hay descubrimientos, avances tecnológicos, innovaciones teóricas y prácticas en las diferentes ciencias, surgen nuevas y dinámicas necesidades sociales, etc.

Para que un plan de estudios sea óptimo en todos sus aspectos, es menester realizar evaluaciones periódicas a éste con la finalidad de ajustarlos a los dinámicos cambios que ocurren, sólo así podrán lograrse los objetivos de la Educación Superior.

En este capítulo se exponen algunas definiciones sobre evaluación, así mismo podrán identificarse los propósitos de la evaluación curricular, así como algunas de las principales teorías y modelos sobre el tema de evaluación, lo que permitirá enmarcar aspectos importantes; como los diferentes enfoques que se dan a la evaluación y los esfuerzos realizados para lograr una taxonomía o clasificación de los diversos enfoques, incluyendo la descripción de varios modelos que representan o ejemplifican a cada enfoque.

2.1 EL CONCEPTO DE LA EVALUACION EDUCACIONAL.

Diversos investigadores han estudiado y formulado hipótesis y teorías sobre los diferentes aspectos del proceso evaluativo. Para facilitar la comprensión de las teorías y modelos evaluativos que se exponen es necesario precisar el concepto de evaluación.

A continuación se presentan algunas concepciones del término.

PhiDelta Kappa (1971), define la evaluación educativa como "el proceso de delimitamiento, obtención y elaboración de información útil para juzgar posibilidades de decisión".

Para García (s/f), evaluación "es un proceso integral sistemático acumulativo y permanente que valora los cambios producidos en la conducta del educando como resultado de los planes y programas de estudio, de los métodos, los medios, recursos y de todo cuanto -- converge en la realización del fenómeno educativo".

Según Saylor y Alexander (1975), evaluación "es determinar el valor de algo en relación a un determinado tipo de criterio".

De Alba (1981), dice que la evaluación académica "es el proceso en el cual se reflexiona a través del análisis crítico sobre los diferentes momentos y aspectos de la vida en la institución, con el fin de obtener información significativa, que permita a los diversos sectores de la institución, en un primer momento, la configuración de las alternativas posibles, y en un segundo momento, la toma de decisiones fundamentada, eligiendo de entre las alternativas, aquellas que se juzgan mejor".

En términos administrativos, Bellico (1981), conceptualiza el área de evaluación de planes de estudio, como "un momento de reflexión y de análisis, que conduzca a la obtención de información significativa, no solo del plan de estudios en sí mismo, sino de los factores que lo están determinando en los que a su vez él influye y que permita que los diversos sectores que participan en el proceso, la configuración de alternativas para la toma de decisiones".

Considerando la evaluación en un sentido más amplio, García (1975), indica que la evaluación "constituye un proceso sistemático, que valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos, permitan el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo".

Para Arnaz (1981), evaluación "es la tarea que consiste en establecer su valor como recurso normativo principal de un proceso concreto de la enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo".

Stake y Benny (1967), consideran a la evaluación como "el --

descubrimiento de la naturaleza y valor de algo". Y agregan que ésta, "ha sido caracterizada por ser descriptiva y valorativa; es considerada como la descripción y la identificación de los méritos y limitaciones de algo". Guba y Stufflebean (1968), señalan que "es el proceso de obtención y provisión de información útil para tomar decisiones educacionales". Para Alkin (1969), es "el proceso de indagación previa a las decisiones que van a ser tomadas, a través de la selección de información relacionada y a la recolección y análisis de esa información para reportar datos útiles a responsables de la toma de decisiones en la selección de alternativas". La evaluación según Paulson (1970), es "el proceso de examinar ciertos objetos de eventos a la luz de valores estandarizados y especificados con el propósito de tomar decisiones".

Scriven (1976), señala que "las metas de evaluación son la determinación del valor o mérito de un objeto. Sus roles son: la evaluación formativa que se refiere a la recolección de datos mientras un programa está siendo desarrollado con el propósito de guiar el proceso de desarrollo; y la evaluación sumativa que se refiere a la valoración de todo el programa educacional".

El proceso de la evaluación significa según Tyler (1973), fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios".

Para Taba (1974), "la educación es un proceso que intenta cambiar la conducta de los estudiantes: estos cambios constituyen los objetivos de la educación. Por lo tanto la evaluación debe concebirse como el proceso de determinar en qué consisten esos cambios y de estimarlos con relación a los valores representados en los objetivos, para descubrir hasta qué punto se logran los objetivos de la educación".

Glazman e Ibarrola (1975), definen la evaluación del plan de estudios como "un proceso objetivo continuo que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad (objetivos generales-intermedios, específicos, y estructura del plan vigente) con un-

modelo , de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permita mejorar la realidad y adecuarla al modelo".

Taba (op.cit) precisa que "Algunos autores equiparan la evaluación con la calificación. Definir la evaluación como calificación es el concepto más limitado de evaluación, pues reduce todo lo que se conoce acerca del progreso de los estudiantes a una -- simple nota". Otros identifican la evaluación con la medición, -- "la medición es solo una parte de la evaluación que se refiere al proceso de obtener una representación cuantificada de cierta característica. El proceso de medición es fundamentalmente descriptivo, en tanto como indica una cantidad el grado en el cual se -- posee una determinada característica. si bien la evaluación depende de la medición, su campo de acción abarca un perfil más amplio de características y logros".

La evaluación tiene diferentes concepciones como autores la han estudiado, esto determinado, por el tipo de investigación que realice y por los diferentes tipos de evaluación que se han aplicado a los currícula.

La evaluación ha sido enfocada hacia diversos aspectos; evaluación de la enseñanza, o evaluación a los medios, evaluación al aprendizaje o evaluación hacia el logro de los objetivos previamente planeados, etcétera. Cada autor define a la evaluación dependiendo del tipo de investigación evaluativa que realizó. Sin-- embargo, la evaluación educativa debe evaluar todos los aspectos-- de un Plan de Estudios, no únicamente algunos aspectos. Una buena evaluación curricular considera en su proceso evaluativo a los objetivos, sus alcances, la calidad del personal encargado de la enseñanza, la enseñanza misma, la capacidad de los estudiantes y su aprendizaje, la importancia relativa de diversas materias, el grado en el cual se cumplen los objetivos, el equipo y los materiales educativos, las necesidades sociales de las cuales el plan-- surge, los contenidos etcétera.

De las definiciones anteriormente citadas pueden derivarse -- las siguientes características y funciones de la evaluación curricular; las cuales representan la posición de los sustentantes:

a) "La educación es un proceso que intenta cambiar la conducta de

los estudiantes; estos cambios constituyen los objetivos de la educación", (op.cit.) por lo tanto;

- b) la evaluación se emplea como un instrumento para recabar información sobre los cambios que se han producido.
- c) dicha información se obtiene emitiendo juicios de valores o modelos estandarizados y previamente definidos.

Estos deben aplicarse para valorar todos los aspectos que intervienen en el proceso de modificación de conducta en los alumnos, principalmente:

- El personal docente
- los alumnos
- los recursos materiales
- La consistencia interna del Plan de Estudios (objetivos contenidos, actividades, etc.)
- La consistencia externa del Plan (necesidades sociales, mercado de trabajo, etc.)
- La eficacia del Plan (alcance de los objetivos, condición de los egresados, etc.).

- d) La información obtenida se empleará para generar alternativas y facilitar la toma de decisiones sobre la conveniencia de conservar, modificar o sustituir aspectos del Plan de Estudios que garanticen el logro de los objetivos que se pretenden alcanzar.

Por otra parte la evaluación debe ser entendida como un instrumento necesario para alcanzar estadios más elevados de eficiencia educacional. Al respecto Taba (op.cit.) señala que es indispensable "otorgar validez a la hipótesis sobre las cuales se basa el currículo. En cierto sentido, todos los planes de estudio y las aproximaciones de éste a la instrucción son solamente hipótesis cuya eficacia debe ser comprobada". Las innovaciones del plan de estudios no deben basarse sobre corazonadas, sino sobre información real proporcionada u obtenida a través de un proceso de evaluación claramente definido. Por ello, debe concebirse a la evaluación como un proceso integral: programático, sistemático, permanente, obligatorio y funcional.

Programático en el sentido de que debe obedecer a objetivos y metas específicas formuladas en las instituciones educativas, previendo con precisión los recursos y tiempos de la acción evaluadora.

Sistemático en el sentido de que su estructura de acción y el orden de contenido obedecen a normas, principios y procesos - de congruencia que garanticen la multiplicación de resultados y la efectividad de la educación.

Permanente porque la evaluación no debe terminar nunca, dada: la dinámica de los cambios sociales y tecnológicos así como las legítimas aspiraciones de superación constante de los individuos.

Obligatoria no porque así lo señalen los teóricos e investigadores de la educación, sino también porque en un momento dado los alumnos que se están formando tienen el compromiso de satisfacer con eficiencia las demandas de la sociedad en su especialidad. Finalmente funcional porque los resultados que se obtienen en la evaluación no consisten en calificaciones, sino - que deben reflejarse objetivamente para el mejor desempeño docente de los maestros y profesional de los alumnos.

2.2 DIFERENTES ENFOQUES DE LA EVALUACION CURRICULAR:

La investigación evaluativa evolucionó rápidamente a partir de la década de los 50's. La necesidad de contar con planes de estudio más eficaces que permitan enfrentar las demandas que experimenta un país, una comunidad o una institución, ha permitido que el proceso evaluativo sea cada día más importante como fuente de conocimiento y directrices.

Para fundamentar el desarrollo efectivo de los planes de estudio es indispensable evaluar y retroalimentar sistemáticamente a éstos. Islas (1982). señala que para lograrlo "es esencial adaptar el proceso evaluativo a la difícil tarea de planear, seleccionar, implementar y modificar esos programas".

Una consideración importante es identificar qué se evaluará ya que la evaluación de un plan de estudios no es en ningún caso lo mismo que la evaluación a una persona, un producto, una institución, un programa, una materia de estudio o el aprendizaje de una lección. Weiss (1960). sostiene que lo que tienen en común todos los empleos del término evaluación, es la noción de juzgar el

valor de los méritos de una cosa". sin embargo el término evaluación es una palabra elástica que se extiende para abarcar muchas clases de juicios, por eso es preciso determinar qué se va a evaluar y consecuentemente en qué contexto se evaluará.

Islas (op.cit.), especifica que, "los métodos para la evaluación de Instituciones u Organizaciones, frecuentemente difieren en gran medida de los utilizados para la evaluación de programas, las diferencias pueden surgir porque las metas de una institución usualmente son más generales y diversificadas que aquellas de un programa específico y limitado o porque los programas, siendo más procedimientos que entidades estructurales, son probablemente más fácilmente terminados, modificados o replicados en nuevos contextos, o porque los programas tienen un impacto determinado que puede ser más claramente aislado y medido".

Para el mismo autor "un gran número de modelos conceptuales delimitan varios tipos y funciones de la evaluación. Han sido desarrollados con el propósito de ayudar a desarrollar la multiplicidad de roles que la evaluación puede adoptar en la toma de decisiones educacionales".

Airasian (1974) indica que, "es importante hacer notar que los modelos de evaluación no son por sí mismos procedimientos para conducir evaluaciones. Su principal función es la de identificar las necesidades de información o toma de decisiones que deben ser consideradas al planear la evaluación".

En este aspecto Islas (op.cit.), considera que "los enfoques de la evaluación, sugieren qué decisiones deben tomarse pero no cómo tomarlas".

Clasificación de los Modelos de Evaluación.

Según Pastrana (1982), "Hay una gran diversidad de enfoques para la evaluación, muchos de ellos aún se encuentran en su fase de prueba y ninguno de ellos puede ser considerado como el único o el mejor. De hecho todos estos enfoques fueron diseñados para satisfacer necesidades de varios programas a los que fueron inicialmente aplicados".

Kirby (1965), propone una serie de criterios para identifi-

car un modelo como de tipo general:

1. El modelo debe ayudar al evaluador para que provea toda la información que se necesita en el proceso de toma de decisiones.
2. El modelo debe ser internamente lógico y completo.
3. El modelo debe ser lo suficientemente claro para que pueda -- ser implementado por un evaluador experimentado sin ayuda externa.
4. El modelo debe ser heurístico.
5. El modelo debe ser capaz de extenderse mediante el estudio empírico.
6. El modelo debe relacionar elementos de manera original.
7. El modelo debe ser eficaz".

House (1978) afirma que una forma de comprender la evaluación es comparar varios modelos o enfoques entre sí.

Varios autores han intentado categorizar el conjunto de enfoques de evaluación que han surgido, (Anderson et. al. 1975; Carter, 1973; Popham, 1979; Steele, 1973; Stufflebeam et. al. 1971; Willis, 1978; Worthen y Sanders, 1973).

Algunas de estas taxonomías no son muy adecuadas para aquellos que no están dentro de los llamados evaluadores expertos y -- que son los que realmente desempeñan papeles como evaluadores. -- Sin embargo, Pastrana (op.cit.), presenta algunos de los más importantes modelos de evaluación. Es una clasificación simple, en cuatro grupos generales.

Estos grupos son:

- A. Enfoques basados en el logro de objetivos.
- B. Enfoques basados en juicios.
- C. Enfoques basados en la toma de decisiones.
- D. Enfoques basados en la aproximación por sistema.

A. Enfoque basado en el logro de objetivos.

El mismo autor señala que "Las teorías y metodologías que caen dentro de esta categoría básicamente definen la evaluación como la comparación de lo que se ejecutó con los objetivos establecidos. Esta categoría comprende los modelos más comunes y desarrollados de todos los modelos de evaluación. Esta clase de enfoque asume que la decisión más importante en relación con lo que evalúa es contingente a sus objetivos y criterios establecidos para-

juzgar el éxito o el fracaso relativo en el logro de esos objetivos".

Diversos investigadores sobre evaluación caen dentro de este enfoque, tal es el caso de Tyler, Boyle y Jahns, Morgan, Bloom, Pophan y Baker, Metfesel y Michael, y muchos otros.

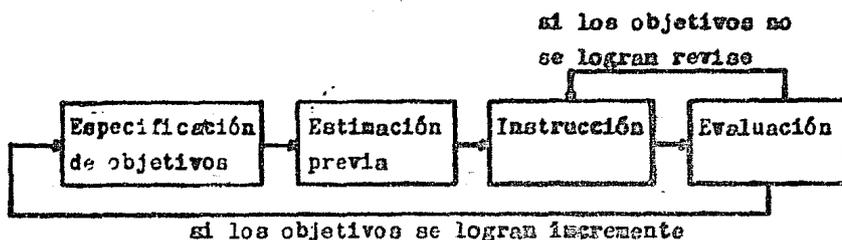
Revisar cada uno de estos autores desvirtuaría el propósito de esta tesis, así que solamente se mostrará el modelo de evaluación de Pophan y Baker, el cual ilustra claramente la tendencia de este enfoque basado en el logro de objetivos. Pophan y Baker (1979).

Describen su esquema como un modelo de instrucción referido a metas, "lo importante de un modelo de instrucción no es centrar la atención en los medios de instrucción que se usan, sino en los resultados que estos medios han de producir".

Un modelo de instrucción referido a metas atiende inicialmente a la cuestión de los comportamientos observables que el alumno debería mostrar al término de su instrucción. Después que los comportamientos deseables sean claramente especificados, la selección de los medios es más fácil y en general más efectiva.

"Una de las principales ventajas de un modelo de instrucción referido a metas es que ayuda al profesor en la selección inicial de actividades de instrucción. Otra de las ventajas, tal vez la más importante, es que permite al profesor incrementar la calidad de su secuencia de instrucción" (Gago, 1980). El modelo de instrucción es un esquema en el que se destacan cuatro operaciones esencialmente distintas:

1. Los objetivos de instrucción son especificados en términos de la conducta del que aprende.
2. El estudiante es sometido a estimación previa para precisar su situación respecto a la cual se fijan los objetivos.
3. Se plantean las actividades de instrucción que deberían realizarse para lograr los objetivos.
4. El logro de los objetivos por parte del alumno es evaluado.



Modelo de Popkum y Baker.

B. Enfoque basado en juicios.

"Los modelos en esta categoría indica Pastrana(op.cit.), son esquemas de juicio en los cuales la atención fundamental está dada hacia los criterios extrínsecos. Estos modelos enfatizan el tipo de datos que se obtienen, los tipos de actividades y efectos - de los programas".

Algunos de los principales autores de este enfoque son: Stake, Scriven, Forehand, y Knox.

Dos de los autores que representan este enfoque son Stake y Scriven, de los cuales se presenta a continuación las premisas en que se basan sus enfoques.

Enfoque de Stake, (1967):

Este modelo está basado en la noción de que los juicios y la descripción son esenciales para la evaluación de programas educacionales. Stake, distingue entre tres clases de información necesarias en los procedimientos evaluativos incluidos tanto en las acciones de tipo descriptivo como en aquéllas en donde se emiten juicios. Estos elementos son: Antecedentes, Transacciones y Resultados. Los Antecedentes se refieren a las condiciones existentes previas a la implementación del programa que deben relacionarse con los resultados.

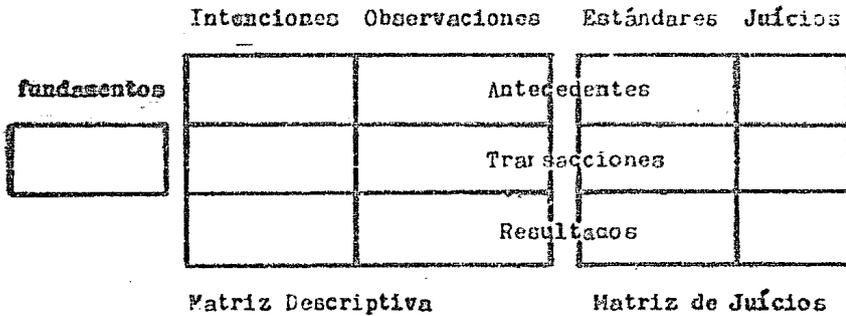
Las Transacciones son la "sucesión de compromisos" que constituyen el proceso instruccional (películas, exámenes, tareas, -- discusiones en clase, etc.).

Los Resultados, como son concebidos por Stake, se refieren a mucho más de los tradicionales referidos sólo al estudiante. Estos incluyen resultados inmediatos, a largo plazo, cognoscitivos,

afectivos, personales y sociales. Los resultados también incluyen el impacto del programa en maestros y administradores.

La información descriptiva es clasificada ya sea como observaciones o como intenciones. Las intenciones incluyen los objetivos del programa. La matriz de juicios incluye estándares usados para emitir juicios y a los propios juicios.

Una representación gráfica del modelo de Stake es presentada a continuación.



(Worthen y Sanders, 1973)

El cuadro separado a la izquierda del esquema es denominado fundamentos. De acuerdo con Stake, una evaluación no se completa sin un establecimiento de los fundamentos de programa, estos indican los antecedentes filosóficos y los propósitos básicos del programa, y proporciona una base para la evaluación de las instituciones.

Hay dos maneras principales de procesar la información descriptiva: encontrando las contingencias entre antecedentes, transacciones y resultados y por otro lado, encontrando las congruencias entre intenciones y observaciones. Los datos para un programa son congruentes, si lo que fue intentado realmente ocurrió. Sin embargo, Stake menciona que es improbable que todos los antecedentes, transacciones y resultados ocurran exactamente como fueron planeados.

La tarea del evaluador, en este modelo, es la de identificar

Los resultados que son contingentes a condiciones antecedentes -- particulares y a las transacciones instruccionales.

Enfoque de Scriven (1967).

Lo que Scriven ha aportado a la evaluación educativa más -- que un modelo formal, es una serie de aclaraciones sobre diferentes aspectos de la evaluación, y que han sido de gran relevancia -- para ésta, hace notar la distinción entre roles y metas de la evaluación. La evaluación tiene una función en el desarrollo curricular, en la toma de decisiones, en el mejoramiento de un curso y -- en otros tantos aspectos, pero cualquiera que sea su rol, las metas son siempre las mismas; estimar el mérito, utilidad o valor -- de lo que se está evaluando.

Una segunda distinción hecha por Scriven es la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumaria.

Evaluación formativa. Su propósito es el mejoramiento del -- programa a través de la provisión de retroalimentación a los responsables del programa de manera que éstos lo actualicen y mejoren mientras éste está en sus etapas de desarrollo.

Evaluación Sumaria. El propósito de ésta evaluación es la de terminación de los méritos del programa; este tipo de evaluación -- debe ser implementado cuando esta ha alcanzado cierta estabilidad y se está acercando a sus etapas finales.

C. Enfoque basado en la Toma de Decisiones.

Estos modelos esencialmente están pensados en función de la actividad del evaluador como alguien que proporciona información -- acerca de la eficiencia de un programa a un decisor.

Probablemente el más conocido paradigma en este grupo es el modelo CIPP desarrollado por Stufflebeam y colaboradores (1971); -- sin embargo, muchos otros enfoques evaluativos han seguido la estructura general y la metodología del modelo CIPP con ligeras variaciones. De manera general los modelos en esta categoría; 1) establecen tipos de decisiones que deben tomarse; 2) identifican -- las secuencias de los programas que deben ser evaluadas y 3) delimitan las preguntas evaluativas que necesitan responderse o 4) identifican los criterios que deben ser aplicados.

Enfoque de Stufflebeam 1971 (en Islas, op.cit.). Este modelo ha sido denominado CIPP que es un acrónimo de los cuatro tipos de

evaluación para los cuales el modelo es apropiado: evaluación del contexto, evaluación de los insumos, evaluación de los procesos y evaluación del producto.

Para Stufflebeam evaluación es el proceso de delineación, organización y provisión de información útil para juzgar decisiones alternativas.

Esta definición contiene tres puntos importantes:

1) la evaluación es un proceso continuo y sistemático; 2) el proceso incluye tres pasos básicos: delinear las preguntas a ser respondidas, obtener información relevante a las respuestas y proveer información a los decisores; y 3) la evaluación sirve a los decisores.

El modelo CIPP distingue cuatro tipos diferentes de evaluación que corresponden a cuatro tipos de categorías de decisiones:

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. Evaluación de contexto. | 1. Decisiones de planeación para de terminar las metas. |
| 2. Evaluación de insumo | 2. Decisiones de estructuración para diseñar procedimientos. |
| 3. Evaluación de procesos. | 3. Decisiones de implementación para promover la utilización, mejoramiento y control de los productos. |
| 4. Evaluación de productos. | 4. Decisiones recicladas que responden a los alcances y progresos del programa retroalimentando los procesos anteriores. |

Stufflebeam (1974) ha intentado relacionar el modelo CIPP -- con la evaluación formativa y sumaria de Scriven (1967). Stufflebeam distingue entre la evaluación para la toma de decisiones y la evaluación retrospectiva con funciones contables.

Stufflebeam plantea que cuando la evaluación sirve en un papel formativo ésta es proactiva, y se orienta a proporcionar in--

formación a los decisores. Cuando la evaluación es usada en su papel sumario ésta es retroactiva en naturaleza y se enfoca a servir como una base para la contabilidad.

TIPOS DE EVALUACION

	Contexto	Insumo	Proceso	Producto
Toma de decisiones	Evaluación		Proactiva	(Formativa)
Contabilidad	Evaluación		Retroactiva	(Sumaria)

Relación del modelo CIPP con la Evaluación Formativa y la Evaluación Sumaria (Pophan, 1975).

D. Enfoque basado en la aproximación de sistemas.

Este grupo de marcos de referencia evaluativos es probablemente el menos desarrollado formalmente. Sin embargo, varios conceptos, procedimientos y técnicas derivadas del enfoque por sistemas han sido adoptados en muchos diseños evaluativos.

La aproximación por sistemas es útil cuando se planea qué componentes específicos del sistema deben ser evaluados; para explicar cómo se relacionan entre sí y forman sistemas; para determinar cómo la actividad de un sistema afecta los programas.

En suma, otra forma de moldear evaluaciones es examinar entidades como sistemas e identificar sus partes claves, relaciones, entradas, procesos y resultados o salidas.

Los modelos basados en la aproximación por sistemas asumen que no hay desacuerdos acerca de las metas y que el problema de la evaluación es maximizar las metas que ya existen. Estos modelos utilizan varias técnicas derivadas de la ingeniería y la administración tales como el PPS, programación lineal, análisis de costo-beneficio, PERT, diagramas de flujo, árboles de decisión, -

etc., (Pastrana, op.cit.).

Entre los autores que se enmarcan dentro de éste enfoque están, Alkin, Banathy, Van Gigh y Hill, etc.

Enfoque de Bela H. Banatny, 1968, (Gago, 1980).

Banathy afirma que "los aspectos más significativos para el enfoque sistémico son:

1. Una insistencia de la definición clara del propósito del sistema y en la formulación de los resultados que se esperan. Tales tareas deberán ser realizadas con las especificidades suficientes para determinar los criterios de evaluación que revelen en forma evidente el grado en que el comportamiento deseado se logró.
2. El examen de las características de los insumos o elementos de entrada.
3. La consideración de alternativas y la identificación de lo que se logrará. Hablar de lo que se tiene que hacer implica precisar cómo, por quién, por qué, cuándo y dónde (cronogramación).
4. La dotación de recursos para el sistema y la medición de los productos de salida, con el fin de precisar el grado en que los resultados esperados se logran y evaluar la eficiencia de las operaciones del sistema.
5. La identificación y realización de los ajustes necesarios para asegurar la consecución del propósito y optimizar los productos del sistema así como su economía".

El traslado de estas estrategias sistemáticas al dominio de la educación según Banathy requiere:

1. "Formular objetivos de aprendizaje estableciendo claramente lo que se espera que el aprendiz haga, conozca o sienta como resultado de sus experiencias de aprendizaje.
2. Elaborar pruebas para medir el grado en que el estudiante ha logrado los objetivos.
3. Examinar las características y capacidad iniciales del alumno.
4. Identificar lo que tiene que ser aprendido a fin de que el estudiante pueda desempeñarse como se espera.
5. Considerar alternativas para seleccionar los contenidos y experiencias de aprendizaje, los componentes y los recursos necesarios para alcanzar los objetivos fijados.
6. Implantar el sistema y recopilar información - partir de la -

medición y evaluación del funcionamiento del sistema.

7. Regular el sistema, la retroalimentación derivada de medir y evaluar servirá como base para apoyar los ajustes al sistema, a fin de lograr el incremento del aprendizaje deseado y el aprovechamiento óptimo de la economía del sistema". (ver cuadro 2.1).

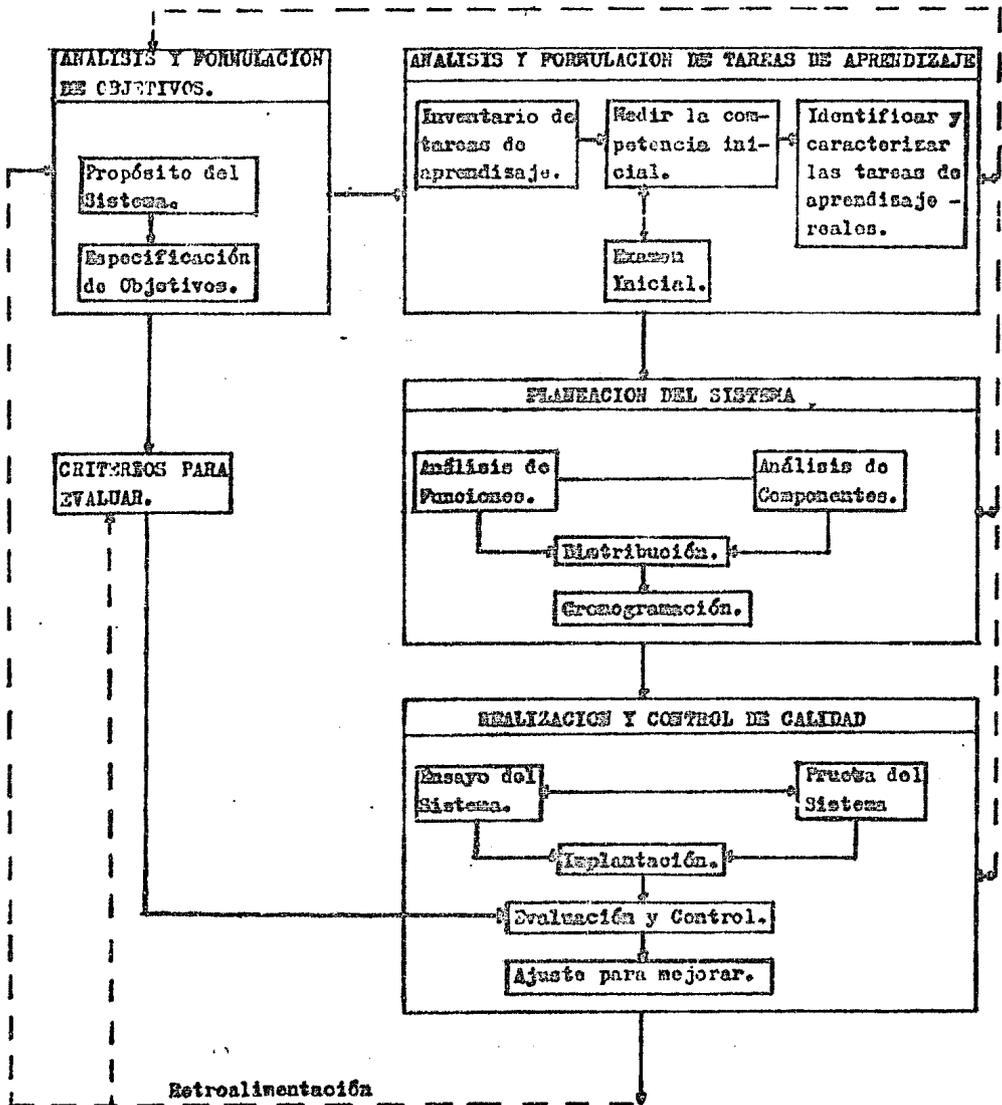
Resumiendo y haciendo un análisis de los diferentes enfoques para la evaluación de los planes de estudio, es evidente que estos cuatro enfoques proporcionar marcos conceptuales y/o procedimientos útiles para evaluar planes de diferentes clases, independientemente de la categoría a que correspondan, pues como ya se dijo anteriormente cualquiera de estos tipos es útil dependiendo claro está, de lo que se pretenda evaluar (en el cuadro 2.2 se aprecian las características de los diferentes enfoques evaluativos).

Por otra parte éstas categorías pueden ser vistas como clara muestra de la evolución que ha tenido la evaluación. Pues cada categoría se basa en cierta manera en las experiencias de las anteriores e incluye aspectos renovados o nuevos que van enriqueciendo la teoría evaluativa. Esto no quiere decir que alguno de ellos es mejor que los anteriores, pues se hace incapié nuevamente, en que dependiendo del objeto a evaluar, las condiciones y circunstancias, políticas, y normas que determinan el contexto del objeto, permitirá hacer una selección óptima del enfoque en el cual se basará la evaluación.

2.3 MODELO PARA LA EVALUACION CURRICULAR EN LA CARRERA DE PSICOLOGIA EN LA E.N.E.P. ZARAGOZA.

El modelo para evaluar el plan de estudios de la carrera de psicología en la E.N.E.P. Zaragoza se enmarca dentro del enfoque basado en la toma de Decisiones señalado en la taxonomía de Pistrana, y se fundamenta en el modelo propuesto por Stufflebeam (1971).

La fundamentación para apoyarse en el modelo CIPP, es que ofrece una serie de evaluaciones detalladas sobre las partes dinámicas y mecánicas del currículo, así que puede afirmarse que su -



CUADRO No. 2.1

CARACTERISTICAS COMPARATIVAS DE LOS ENFOQUES EN EVALUACION*

	ENFOQUES BASADOS EN EL LOGRO DE OBJETIVOS	ENFOQUES BASADOS EN JUICIOS	ENFOQUES BASADOS EN LA TOMA DE DECISIONES	ENFOQUES BASADOS EN LA APROXIMACION POR SISTEMAS
Definición de la evaluación y propósito	La evaluación es la determinación del grado en el cual la meta de un programa fue lograda.	La evaluación es la descripción y juicio de resultados reales; una valoración de su mérito.	La evaluación es el proceso de definir, obtener y usar información para juzgar decisiones alternativas.	La evaluación es el proceso de 1) identificar, 2) cuantificar o medir las relaciones entre entradas y salidas del sistema; determinar la combinación de factores medidores que maximizan los resultados dada una entrada constante de recursos y controlar los efectos de sistemas externos.
Ejemplos	Tyler (1942); Metfessel y Michael (1967); Hammond (1969); Boyle y Jähns (1970); Pophan y Baker (1971); Bloom (1971); Morgan (1970)	Stake (1967); Scriven (1967); Forehand (1971); Knox (1969)	Stufflebeam et al. (1971) Provus (1971); Tripodi, Fellin y Epstein (1971); Alkin (1969); Linvall y Cox (1970); Lamrock, Smith y Warren (1971); Clark y Olsen (1977).	Alkin (1972); Knox, Mezirow y Darkenwald (1973); Young (1971); Van Gigch y Hill (1971) Yost y Monnin (1969); Peper (1973); Banathy (1968).
Rol del evaluador	El evaluador debe manejar metodología de medición relativa a lo que será evaluado, analizar los datos sobre la ejecución y formular reportes significativos y descriptivos.	El evaluador debe ser un recolector de información, un sintetizador de información y un juez.	El evaluador debe ser un especialista en información de sistemas quien proporciona información a los decisores.	El evaluador debe identificar y controlar tantos factores como sea posible, que sean significativos para los resultados del sistema.
Identificación de los decisores	Los decisores son maestros y representantes del comité curricular.	Los decisores pueden ser maestros, administradores o consumidores.	Los decisores se identifican generalmente como administradores.	Los decisores son los responsables del programa.

	ENFOQUES BASADOS EN EL LOGRO DE OBJETIVOS	ENFOQUES BASADOS EN JUICIOS	ENFOQUES BASADOS EN LA TOMA DE DECISIONES	ENFOQUES BASADOS EN LA APROXIMACION POR SISTEMAS
Metodología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aislamiento de los aspectos que serán evaluados. 2. Definición de variables relevantes y/o involucramiento de los miembros de la comunidad. 3. Identificación de metas, objetivos y estándares. 4. Valoración de la conducta descrita en los objetivos 5. Desarrollo de criterios de medición e instrumentación. 6. Proporcionar a los alumnos varias alternativas de aprendizaje. 7. Medición del progreso del programa hacia el logro de sus objetivos. 8. Análisis e interpretación de datos. 9. Ajuste del programa y formulación de recomendaciones para el cambio del programa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción de los objetivos curriculares 2. Búsqueda de la lógica de programa 3. Obtención de información a través de observación directa, personal e instrumental. 4 Organización de la información. 5. Porcesamiento de datos descriptivos. 6. Comparación y emisión de juicios. 7. Recomendaciones para futuras acciones. 	<p>Recolección, organización, análisis y reporte de información en cada uno de los tipos de evaluación llamados: evaluación del contexto o evaluación del diseño, evaluación de las <u>en</u> tradas o instalación, evaluación del proceso y evaluación del producto o certificación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecimiento de los objetivos del sistema. 2. Establecer un criterio de medición. El objetivo debe ser medible o cuantificable en alguna forma. 3. Definición de las variables relevantes, categorizadas como limitaciones y decisiones. 4. Explicación de las interacciones entre variables. 5. Análisis de las variables interrelacionadas en un modelo técnico considerando los valores que cada variable puede asumir. 6. Evaluar la solución o la función objetiva de la relación entrada/salida, el grado en el que las metas se logran o simplemente la lógica del diagrama de flujo a través del uso de alguna regla de decisión.

aplicación proporciona una descripción completa de la totalidad del plan. Es precisamente esta descripción la que permitirá obtener información útil sobre el estado, funcionalidad y eficacia del plan, lo que permite generar una serie de alternativas factibles para la resolución de problemas y necesidades que obstaculicen el logro de sus propósitos, y finalmente permitirá que la toma de decisiones sea fácil y eficaz, pues el contar con varias alternativas y no con una, se podrá contar con más opciones para resolver los problemas, de tal modo que la posibilidad de tomar una decisión equivocada es menos probable.

Sin embargo, el modelo CIPP, no es el único en el cual se basa el modelo propuesto en la carrera de Psicología. Contempla otros fundamentos, entre ellos de Scriven, de Glazman e Ibarrola, y de Bloom.

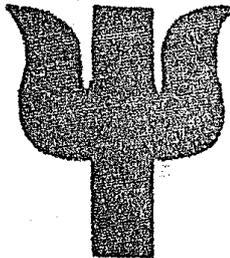
De Scriven toma su gran aportación a la teoría evaluativa; la evaluación formativa y la evaluación sumaria. En el modelo de Zaragoza se ubica la evaluación formativa en la evaluación de procesos y la evaluación sumaria se ubica en la evaluación de productos. Stufflebeam trató de relacionar estas evaluaciones en su modelo, sin embargo, de una manera diferente, ya que él las ubica en cada una de sus evaluaciones. Se considera también otro tipo de evaluación: la diagnóstica (Aportación de Bloom en 1971, llamándola él, evaluación de etapa inicial), la cual se ubica en la evaluación de insumos de Stufflebeam.

De Glazman e Ibarrola (1975), retoma los cuatro tipos de evaluación interna de un plan de estudios: evaluación de la congruencia, de la vigencia, de la viabilidad y de la continuidad e integración. Estas evaluaciones son ubicadas dentro del modelo en la evaluación de procesos de formativa.

El modelo para evaluar el plan de estudios de Psicología, -- fue aprobado el 27 de octubre de 1982. En el anexo 1 se presenta el modelo de su totalidad, los cuadros y las especificaciones de las diferentes evaluaciones que lo comprenden.

C A P I T U L O T E R C E R O

ANTECEDENTES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE
PSICOLOGIA EN LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES ZARAGOZA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL-
AUTONOMA DE MEXICO.



CAPITULO TERCERO

ANTECEDENTES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA EN LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ZARAGOZA DE LA U.N.A.M.

3.1 EXPANSION UNIVERSITARIA Y SU FUNDAMENTACION.

Cuando se creó Ciudad Universitaria en 1954, sus instalaciones, así como sus estructuras académicas y administrativas, fueron diseñadas para permitir una capacidad máxima de treinta mil alumnos.

Con el transcurso de los años, hubo necesidad de hacer crecer sus instalaciones y las estructuras citadas. Sin embargo, el número de alumnos se incremento con mayor rapidéz. De tal manera que en 1974, C.U., tenía unas instalaciones con capacidad máxima de cincuenta mil alumnos, pero en realidad había más de noventa mil.

En los años siguientes, el número de alumnos esperados a nivel profesional, (provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria, del Colegio de Ciencias Y Humanidades y de otras escuelas que solicitarían su ingreso por exámenes de admisión), señalaba que C.U. - para 1975, tendría que dar cabida a cinco veces su capacidad original y que para 1980, tendría que hacerlo para diez veces su capacidad (anexo # 2).

Ante esta problemática situación a la que se había enfrentado con soluciones parciales e inmediatas, se hizo indispensable generar soluciones completas y definitivas.

"Para el año de 1974, entre las medidas destinadas a enfrentar a futuro la creciente demanda de ingreso que se consideró desde el año de 1972, se dió como alternativas entre otras, los sistemas abiertos; los cuales se pensaba podrían ser una respuesta a la masificación de la enseñanza"... "La demanda social de la educación superior en constante aumento llevó a la realización de un programa de creación de centros de educación en el nivel superior con el fin de afrontar y ampliar las alternativas ya existentes, en especial en el área metropolitana, creándose así la Universidad Metro-

politana y el Colegio de Bachilleres", (Análisis Curricular, 1979).

El rector de la U.N.A.M., en ese entonces, el Dr. Guillermo - Soberón Acevedo, planteó en 1973 como una alternativa de solución la creación del programa de descentralización de estudios profesio- nales. Este programa dio origen a la creación de las Escuelas Na- cionales de Estudios Profesionales (E.N.E.P.s); Cuautitlán (1974); Acatlán e Iztacala (1975); y Aragón y Zaragoza (1976). Con ésto, - se pretendió descentralizar a la Universidad en aspectos físicos, - académicos y administrativos. Cabe señalar que en dicho plan, la - descentralización se hace tanto para dar solución al problema masi- vo de la U.N.A.M., como para implantar sistemas innovadores de en- señanza.

Aprovechando la necesidad de descentralizar las instalaciones universitarias se introdujeron al sistema nuevas estructuras acadé- micas y administrativas. "Primero; se pensó que la estructura más conveniente para las nuevas unidades, era darles un status equiva- lente al de escuela (de ahí su nombre Escuela Nacional de Estudios Profesionales). Por lo que sus autoridades son las que señala en - este punto la Ley Orgánica de la U.N.A.M.; un Director y un Conse- jo Técnico, designado el primero e integrado el segundo de acuerdo con los procedimientos vigentes"... "Segundo; sustentar la enseñan- za superior de las E.N.E.P.s, en base a las innovaciones de la tec- nología educativa. Una de las innovaciones más importantes consis- tió en la implantación del sistema de enseñanza modular en algunas de las E.N.E.P.s." (anexo # 2).

El Dr. Guevara en la reunión del Sistema Nacional sobre siste- ma de Enseñanza Modular en Chiapas señaló que "el Sistema Modular, se presenta como una revolución en el terreno de la pedagogía y -- proyectado como un sistema de formación científica de los alumnos". ... "que rompe o intenta romper con la enseñanza tradicional basada en la cátedra, en disciplinas, en la transmisión de comportamien- tos por disciplinas" y como "una respuesta a una situación de cri- sis (contradicción entre el aparato escolar de la educación supe- rior, la sociedad y el estado)", dado que en esos momentos:

- Había crisis de mercado profesional.
- La cátedra tradicional que era funcional en los años 20's. en --

una relación maestro-alumno de uno a 20-40, se derrumbaba ante el fenómeno de crecimiento demográfico.

- había una crisis en los métodos de enseñanza, pero también en los contenidos que impartía la Universidad con los contenidos -- que exigía la vida social, entonces había una crisis de currículo del plan de estudios.

Finalmente indica que "el Sistema Modular implica dos cosas -- fundamentales; la superación de la crisis en cuanto a métodos de enseñanza y la superación de la crisis del currículo, no así la -- crisis de mercado.

Los principios bajo los cuales se crearon las E.N.E.P.s., las coloca en campos en donde los universitarios pueden fungir como -- buenos receptores del proyecto de la tecnología educativa, a través de la implantación de sistemas de enseñanza innovadores. La -- E.N.E.P. Zaragoza se encuentra inserta en este contexto, desempeñándose como una de las dependencias de la U.N.A.M. que promueven el proyecto innovador-modernizador de la tecnología educativa, a través de la implantación del Sistema de Enseñanza Modular; sobre esto cabe señalar que los lineamientos teóricos que guiaron la implantación del Sistema de Enseñanza Modular en la E.N.E.P. Zaragoza provinieron del Centro Latino Americano de Tecnología de la Educación para la Salud (C.L.A.T.E.S.), organización que tenía nexos con el proyecto innovador a través de programas concretos para el sector salud en el área de educación y que actualmente se ha convertido en el Centro Universitario de Tecnología de la Educación para la Salud (C.E.U.T.E.S.), el cual conserva en esencia los planteamientos y programas del C.L.A.T.E.S.

El C.L.A.T.E.S. (s/f), definió a la enseñanza modular como -- "un sistema de organización de la enseñanza que tiene como elementos básicos el desempeño de actividades profesionales graduadas a la capacidad de los alumnos, en estrecha correlación con la información pertinente. Estructura los módulos pertinentes con una secuencia determinada por modelos de servicio pedagógico y didáctico, (está compuesto por información y actividades siendo las actividades las determinantes de lo primero)".

La esencia del Sistema de Enseñanza Modular es el módulo, ---

C.L.A.T.E.S. lo define como "la estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes, que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales. Cada módulo es autosuficiente para el cumplimiento de una o varias funciones profesionales", (op.cit.).

El sistema de enseñanza modular se caracteriza por cuatro ejes, que son los ejes de:

- Interdisciplinariedad.
- Teoría-Práctica.
- Investigación-Docencia-Servicio.
- Enseñanza-Aprendizaje.

La interdisciplinariedad en la E.N.E.P. Iztacala es concebida como "el proceso de enseñanza a través de la interdisciplina, comprende varias fases (estas no son rígidas ni cronológicamente determinadas), la primera de ellas es la multidisciplinaria en donde se da una coordinación institucional de los diferentes miembros del equipo académico, cada uno haciendo sus aportes, las acciones son mas bien de tipo declarativo y no afecta directamente a la estructuración conceptual básica de la disciplina que constituye el objeto de estudio. Una fase intermedia equivale a la combinación disciplinaria donde se produce una aproximación de las disciplinas tratando de hacer de las estructuras de varias disciplinas una común a todas. Por último estaría la fase culminante o de integración disciplinaria que consiste en la construcción de tomar los problemas de una disciplina a partir de las estructuras conceptuales de otras disciplinas" (U.P.R.E.E.A., 1963). Este enfoque es citado porque permite comprender de manera más clara el enfoque de C.L.A.T.E.S. En la E.N.E.P. Zaragoza, ya que no se emplea el término interdisciplinariedad sino multidisciplinariedad referida "a la conjunción de información, técnicas y metodología provenientes de diversas disciplinas, para el logro de un objetivo común" (C.L.A.T.E.S., op.cit.). A este respecto en 1980, el Dr. Herrera Laao en ese entonces director de Zaragoza señala "una de las características de la Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad es que es activo, en el cual intervienen tanto maestros como alumnos

en el desarrollo de la información, ya que se trata un problema -- desde los enfoques en diversas disciplinas, lo que permite un análisis dialéctico de las situaciones y permite proponer mejores alternativas de solución" (Gaceta Zaragoza, 1980).

Respecto a la teoría-práctica en Zaragoza se precisa que "si se entiende por estructura la forma en que se relaciona diversos elementos entre sí, el Sistema de Enseñanza Modular tiene como característica básica el relacionar las actividades de práctica profesional con la construcción del conocimiento. Esta estructura tiene dos dimensiones; la sincrónica y la diacrónica.

Sincrónicamente permite ubicar como simultáneas en el tiempo, las actividades profesionales y la formación pertinente y relevante para su adecuado desempeño. Diacrónicamente se caracteriza por un continuo que principia con actividades fáciles y simples, hasta terminar con actividades difíciles y complejas y por la relación de inclusión que guardan las primeras con respecto a las segundas" (C.L.A.T.E.S., op.cit.).

La investigación-docencia-servicio de acuerdo a C.L.A.T.E.S. está dividida en tres modelos a saber y que són; servicio, pedagógico y didáctico.

a) "Modelo de servicio, se configura a través de la concepción de la práctica profesional, esto es, si la concepción que se tiene de la práctica profesional es como un equipo de trabajo -- odontológico, esta concepción se verá reflejada en el currículo, que lógicamente deberá tener como elemento primordial el desarrollo de actividades en equipo, esto mismo sucede cuando la concepción se basa en la práctica individual.

El introducir como uno de los criterios básicos el de formación en servicio es importante por sus implicaciones, algunas de ellas són:

- La concepción del estudiante como un ente productivo.
- La incorporación del concepto de integración de docencia-servicio.
- En combinación con los otros criterios, la agrupación de funciones y objetivos a través de programas y no de disciplinas.

- b) Modelo pedagógico se configura a través de la concepción que se tenga de la función de la escuela, de las relaciones de ésta con el contexto social, de la función del profesional, y de la enseñanza y el aprendizaje; siempre implica una ideología.
- c) Modelo didáctico se configura a través de la aplicación y organización de los diversos elementos de un sistema de enseñanza" (op.cit.).

En relación a los aspectos de teoría-práctica e investigación docencia-servicio, Herrera Lazo (op.cit.) señala que en Zaragoza - el Sistema de Enseñanza Modular "...incorpora al estudiante, desde las primeras etapas de su carrera, a programas de servicio en los que ejerce responsabilidades concretas y supervisadas que aumentan progresivamente en complejidad y dificultad a medida que avanza en su formación profesional, al mismo tiempo que atiende las necesidades de salud de la comunidad circunvecina a la escuela. La interacción entre la teoría y la práctica desde los primeros semestres es un elemento básico del plan modular. Las prácticas escolares se --realizan por medio del trabajo de campo en comunidades urbanas marginadas, zonas rurales, en clínicas multidisciplinarias de la propia escuela y en otros campos clínicos y de servicio del sector --salud".

El último de los ejes que componen el sistema de enseñanza modular es la enseñanza-aprendizaje. C.L.A.T.E.S. (op.cit.) concibe al aprendizaje "como un proceso que se da a través del manejo de --información por parte del estudiante, el aprendizaje como resultado de la interacción entre el individuo y el medio que le rodea.-- Esta forma de entender el aprendizaje pretende que la información proporcionada al alumno sea, en razón directa de las funciones profesionales a desempeñar por él mismo, a través del método teórico-deductivo, empírico-inductivo".

3.2 FUNDAMENTACION Y ORGANIZACION DEL PRIMER PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA EN LA E.N.E.P. ZARAGOZA.

A manera de lograr una descentralización eficiente, se propuso en 1973 distribuir en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales la impartición de las 26 carreras con más demanda a fin de atender a la gran cantidad de solicitantes para las mismas. "Se incluyó a la Psicología entre las carreras de más demanda y tendencia de crecimiento, habiendo consistido su población de aproximadamente cuatro mil novecientos alumnos en el año de 1975, aunque -- para ese mismo año se contó con dos centros para asistir a dicha -- población, la facultad de Psicología y la recién creada carrera de Psicología en la E.N.E.P. Iztacala", (Análisis Curricular, 1979).

En el caso de la escuela de Iztacala, la estrategia seguida, -- "... para poner en marcha las actividades académicas se llevó a cabo de la siguiente manera: debido a la premura de iniciar las actividades de contacto académico con el alumnado y ante la obligatoriedad de aplicar el plan de estudios vigente en la facultad de -- Psicología y la necesidad de diseñar un nuevo plan de estudios más acorde a las necesidades actuales, se fundamentó en primer lugar -- la necesidad del cambio y llevar a cabo el desarrollo de objetivos y las modalidades del nuevo plan de estudios; en segundo término, -- se adoptaron los primeros cuatro semestres del plan vigente en la facultad de Psicología y en tercer término, adoptar un plan de estudios modular, en cuya base se "modularizaron" las asignaturas -- del plan vigente. De esta forma el documento y fundamentación del nuevo plan de estudios fue presentado y aprobado en el Comité de -- Carrera y por el Consejo Técnico de la escuela, a partir de la -- cual se inició la planeación del currículo. Así el H. Consejo Universitario, aprobó el nuevo plan de estudios para la carrera de -- Psicología -plantel Iztacala- en el año de 1976", (op.cit.).

En ese mismo año, "... se ponen en marcha las escuelas ubicadas al oriente de la ciudad de México; Aragón y Zaragoza, ofreciéndose en esta última la carrera de psicología, elevándose a tres el número de centros de la Universidad que ofrecían estudios en esta disciplina. La carrera de Psicología en el plantel de Zaragoza --

-al igual que la de Iztacala- se regiría en sus inicios por el — plan de estudios vigente en la facultad de psicología, de esta forma, la estrategia para el inicio de las labores docentes y su desarrollo posterior, deberían de capitalizar las experiencias, que a la fecha se habían llevado a cabo en las instituciones de reciente creación en las que se impartía esta disciplina, como lo fue el — caso de la división abierta de la facultad de Psicología, la — E.H.E.P. Iztacala y los planteles de Xochimilco e Interojalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana", (op.cit.).

"En la carrera de Psicología en el plantel Zaragoza, como se puntualizó en líneas anteriores, las actividades de la misma, estuvieron condicionadas -entre otras- por los siguientes factores:

- Premura y limitaciones temporales (debido a la posterior apertura de los cursos en un lapso aproximadamente de un mes) para recibir a la población estudiantil.
- Iniciar los cursos bajo la estipulación de los programas contenidos del plan de estudios de la facultad de Psicología, único - vigente para dicha disciplina en la U.E.A.M.", (op.cit.).

En estas condiciones tuvo su origen la carrera de Psicología en la S.E.R.P. Zaragoza, ante la inevitable necesidad futura de re- plantear su contenido y las formas de la enseñanza de la Psicología, considerando los siguientes objetivos:

- "Orientar la formación de los estudiantes hacia el conocimiento integral y solución de los problemas sociales que competen a su profesión.
- La configuración de los objetivos curriculares en torno a las - necesidades de la comunidad, a través de estudios demográficos, socioeconómicos, etc.
- Renovar los actuales sistemas de enseñanza, con base en; las ex- periencias recientes en los centros de educación afines; avances recientes en el campo y la ciencia y técnica educativa.
- Integración de la instrucción en el servicio de la comunidad en una actividad permanente misma que se considera la piedra angular de la formación profesional del estudiante, y finalmente;
- Promover acciones interdisciplinarias en todos los programas de instrucción y de servicio.

Como un primer paso que se dio hacia el cumplimiento de los objetivos, fue el establecimiento de los lineamientos generales -- para la elaboración de un currículo, que consistió en:

- Delimitar un área instruccional.
- Determinar aquellos problemas que deberían recibir atención prioritaria.
- Estructurar la enseñanza de tal manera que se brindara al estudiante, la posibilidad de entrenamiento en habilidades, que por afianzamientos pudieran constituirse en salidas laterales.
- Especificar los contenidos de la enseñanza con base en los programas de servicio a la comunidad, y por último.
- Distribuir los contenidos de tal manera que se garantice su constante revisión a lo largo de todo el ciclo instruccional.

Una vez determinada el área de instrucción y destacados los problemas a través de diversas fuentes, v.g. indicadores publicados por las diferentes secretarías de estado, entrevistas, encuestas, etc.; posteriormente se procedió al agrupamiento de éstas, en áreas más generales a fin de proporcionar un marco de referencia -- que permitiera sistematizar los programas de acción hacia la comunidad. La definición de estos programas determinó las siguientes funciones generales:

- Detección.
- Diseño.
- Aplicación.
- Análisis e Integración.
- Investigación.
- Administración, así como funciones específicas que deberían ser contempladas en cada área de acción profesional.

El siguiente paso fue la elaboración del modelo de estructura curricular, mismo que implicaba lo siguiente:

1. Diseño de programas de servicio comunitario.
2. Definición de objetivos.
3. Integración de los objetivos en módulos de enseñanza.
4. Procedimientos instruccionales; entre los que se determinaron -- la clase, el laboratorio; la asesoría, el seminario; el servicio y el estudio dirigido, etc. así como los escenarios de en--

trenamiento.

De esta forma, el currículo de la carrera de Psicología contempló las nueve áreas que son:

1. Interacciones Básicas.
2. Interacciones Sociales.
3. Instrucción Institucional.
4. Instrucción no Institucional.
5. Clínica Institucional.
6. Clínica no Institucional.
7. Procesos Psicosociales en escenarios del sector primario de la producción.
8. Procesos Psicosociales en escenarios del sector secundario de la actividad económica-nacional y
9. Procesos Psicosociales en escenarios del sector terciario de la actividad económica", (op.cit.).

Las bases con que operaba ese plan de estudios era la siguiente:

- a) "La Psicología era concebida en el primer plan de estudios, -- como la ciencia de la conducta. Su método de estudios compartía la metodología, tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales.
- b) En principio, este programa se fundamentó en la problemática social y a partir de ésta se desarrollaron diversos programas; más tarde se operó un cambio donde se rompió este nexo, sin embargo, predominó más bien como guía de la estructura de los programas. Fue un intento por abarcar los diferentes enfoques existentes en cada una de las áreas de la psicología, aunque en algunas áreas predominó cierta tendencia a la elección de las tendencias en boga", (op.cit.).
- c) En este plan no existen áreas predominantes, la formación del Psicólogo es de tipo general.
- d) El perfil profesional del Psicólogo señalaba como funciones -- profesionales;
 - "Detección
 - Diseño
 - Aplicación

- Integración'
- Investigación y
- Administración" (op.cit.).

e) El currículo estaba enfocado a atender las siguientes áreas de problemática:

- "Salud
- Ecología
- Instrucción y
- producción" (op.cit.).

f) "Existían diferencias en cuanto a la teoría y los métodos empleados en el servicio, en el que predominaba la aproximación conductual, mientras que en la enseñanza teórica, se revisaron diversas aproximaciones; sin embargo al igual que la práctica, se enfatizaba la aproximación conductual" (op.cit.).

g) Las actividades docentes en la carrera de Psicología en la E.N.E.P. Zaragoza experimentaron algunos cambios desde su creación a principios de 1976, estos cambios se señalan a continuación:

"El documento que contemplaba el primer plan de estudios presentado ante el Consejo Técnico, proponía como procedimientos instruccionales básicos los siguientes; clase, laboratorio, asesoría, seminario, servicio y estudio dirigido. Si bien los rubros de la mayoría de las actividades docentes se mantuvieron a lo largo de los diferentes semestres, resulta importante hacer mención de que sus modalidades fueron diversas, --- siendo tal vez el caso más representativo el de la clase, en donde en algunos semestres fue requerida la participación activa del alumno como expositor mientras que en otros se impartió en forma tradicional", (op.cit.).

"A continuación se señala de manera general la evolución de las actividades docentes en la escuela:

Principales modificaciones:

1. La actividad de estudio dirigido tal como fue concebida (incluyendo guías de estudio), desaparece a finales del semestre --- 1977-1.
2. La actividad de asesoría destinada a que el alumno contara con

un tiempo disponible para discusión con el asesor, pierde rápidamente tal cualidad (1976-1). Y su tiempo se destina exclusivamente a la aplicación de exámenes. Posteriormente desaparece.

Aparecen algunas actividades docentes:

3. Seminario Asesorial destinado a la discusión de los problemas encontrados en el desarrollo del servicio. Permanece vigente sólo durante el curso 1977-2.
4. Clase de Servicio dirigida a los alumnos de reciente ingreso — con el fin de familiarizarlos con las actividades de servicio a la comunidad que emprenderán en los siguientes semestres. Desaparece en el semestre 1978-2.
5. Sesión Bibliográfica dicha sesión planeada con el fin de capacitar al alumno en la búsqueda de material bibliográfico, a pesar de sus varias modalidades, aparece en 1978-1.

Por otra parte permanecieron vigentes:

6. Clase aún cuando ya se comentó, su implementación pasó por diversas modalidades, sin embargo en cuanto a su peso en horas — permaneció sin alteración (4 hrs/sem).
7. Seminario su dinámica sufrió mínimos cambios pero se registró — un aumento de horas (de 4 a 6 Hrs/sem), a partir del semestre 1978-2.
8. Servicio también fue testigo de algunas modificaciones internas, siendo su único cambio un aumento de horas (de 6 a 8 hrs/sem), en el semestre de 1977-2.
9. La actividad de Laboratorio de los alumnos de reciente ingreso a la escuela permaneció sin modificaciones aparentes desde su creación", (op.cit.).

Estas son, en términos muy resumidos, las características y evolución de las actividades docentes utilizadas en el primer plan de estudios de la carrera de Psicología en el plantel de Zaragoza.

3.3 BASES Y ESTRUCTURACION DEL ACTUAL PLAN DE ESTUDIOS DE PSICOLOGIA.

3.3.1 Origen del Plan Vigente.

El plan de estudios diseñado para la carrera de Psicología en la E.N.E.R. Zaragoza durante el periodo 1976-1979, tuvo una serie de problemas que aquí se enumeran:

1. "El plan original no fué aprobado en su totalidad por el Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales -- Zaragoza, ni por consiguiente por el H. Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México.
2. Nunca se logró establecer la infraestructura requerida para -- apoyar el buen funcionamiento de dicho plan.
3. El plan de estudios no representaba un criterio único de secuenciación entre los programas de los diversos semestres; por lo que los alumnos lo cursaban en órdenes diferentes. Dado el diferente nivel de complejidad de los programas, esto traía como consecuencia una disparidad académica entre los estudiantes.
4. Los cambios de autoridad dentro de la carrera de Psicología -- trajeron como consecuencia la desvirtuación del plan original; resultando que de éste, actualmente, se conservan sólo fragmentos.
5. Las modificaciones subsiguientes del plan original produjeron -- cambios en los sistemas de evaluación y las prácticas de servicio; las cuales deterioraron el planteamiento inicial de basar la docencia en un Sistema de Instrucción Modular.
6. La deficiente planeación en el área administrativa obstaculizó la optimización de los recursos disponibles, tanto humanos como físicos.
7. Dada la carencia de un plan curricular aprobado por todas las instancias académicas, fue necesario elaborar equivalencias -- entre los módulos del plan vigente y las materias de la carrera de Psicología de Ciudad Universitaria. Esta situación ocasionó innumerables problemas administrativos a los alumnos.

6. Todo lo anterior ocasionó un alto índice de deserción estudiantil. La carrera de Psicología de la E.N.E.P. Zaragoza presentaba un índice de eficiencia de 0.52 para su primera generación. Lo que indica que solamente 52 alumnos de cada 100 inscritos - en 1976, continuaron en el octavo semestre en 1979", (Comité de Carrera de Psicología, 1981).

Estos problemas impidieron la vigencia de dicho plan lo que provocó que los esfuerzos se abocaran a la tarea de diseñar y desarrollar un nuevo plan de estudios más eficiente. Para efecto de este cambio, se realizó un Análisis Curricular en 1979 en cuyos resultados se fundamentó el diseño del plan de estudios, un plan que planteara alternativas para superar los problemas señalados y que mantuviera aquellas acciones del plan que fueran positivas para -- lograr los propósitos del perfil profesional del Psicólogo; congruente a las demandas sociales en este campo y que siguiera los principios de la nueva Tecnología Educativa (Enseñanza Modular) -- que se pretendía implantar en las E.N.E.P.s.

Algunos de los aciertos importantes del primer plan que se tomaron en cuenta para el diseño del nuevo plan de estudios, son los siguientes:

1. La actividad de servicio permite a los alumnos recibir "...mayor entrenamiento en las actividades prácticas que en los currículos tradicionales; lo que los capacita enormemente para su desempeño profesional.
2. Las actividades tales como seminarios, sesiones bibliográficas, clases teóricas, etc. incluyen una serie de especificaciones -- con respecto a procedimientos y formas de evaluación.
3. Contar con un entrenamiento general, más que especializado proporciona a los alumnos una amplia gama de habilidades; lo cual a su vez da más posibilidades de acción profesional" (op.cit.).

3.3.2 Estructura y Organización del Plan de Estudios.

La propuesta de cambio al plan de estudios de la carrera de Psicología de la E.N.E.P. Zaragoza se presentó ante el Consejo Técnico de la misma escuela, el cual lo aprobó por unanimidad el día

29 de Noviembre de 1979, según el oficio No. 82-130-109-79 (Anexo # 3), y fué aprobado por el H. Consejo Universitario en 1980.

El plan de estudios de 1976 estuvo en operación hasta el curso 80-2 Administrativamente el nuevo plan se puso en vigor a partir del semestre 81-1.

El actual plan de estudios tiene las siguientes características:

a) Se basa en el Sistema de Enseñanza Modular.

Como ya se mencionó el sistema de enseñanza modular está dentro de la corriente innovadora de la tecnología educativa, el cual ofrece el aprendizaje y la práctica de funciones profesionales a los alumnos desde el inicio de la carrera, un aprendizaje gradual y sistemático, no por asignaturas, sino por módulos, correspondiendo cada uno de éstos con las respectivas funciones profesionales incluyendo una práctica real y directa con el medio al que enfrentarán en el futuro.

b) La orientación del Psicólogo es general.

Aquí no hay especialidades que limiten el mercado de trabajo del Psicólogo. Su preparación de acuerdo al plan de estudios es general, para lograrlo se prepara al estudiante en cuatro áreas principalmente;

- Metodológica
- Educativa
- Clínica
- Sociales

Lo que permite al egresado contar con una amplia gama de conocimientos y habilidades que faciliten enfrentar a un mercado de trabajo cada vez más difícil y complejo para la Psicología.

c) La duración de la carrera.

El plan de estudios de Psicología tiene una duración de nueve semestres que en relación con las áreas que se cursan se distribuye de la siguiente manera:

Semestres	Area
1, 2 y 3	Metodológica
4 y 5	Educativa
6 y 7	Clínica
8 y 9	Sociales

Cada área recibe apoyo de las otras cuando se están cursando.

d) Requisitos para acreditar la Profesión.

Los requisitos para obtener el título de Licenciado en Psicología son los siguientes:

1. "Haber cubierto todos los requisitos de las prácticas de evaluación integral.
2. Aprobar el exámen de traducción de un idioma extranjero.
3. Acreditar el cumplimiento del servicio social conforme a los reglamentos respectivos.
4. Aprobar el exámen profesional que se realizará conforme a los lineamientos estipulados por el Consejo Técnico de la escuela.
5. Obtener un total de 320 créditos por las materias cursadas, según lo estipulado en el presente plan de estudios" (op.cit.)

e) Metas Curriculares.

La carrera de Psicología de la U.N.E.F. Zaragoza, se propone las siguientes metas:

1. "Integrar el servicio, la investigación y la docencia.
2. Integrar la metodología de las ciencias naturales y las sociales.
3. Promover la interdisciplinariedad.
4. Orientarse preferentemente hacia el servicio comunitario.
5. Formar y no solamente informar al estudiante.
6. Ampliar el campo profesional del Psicólogo.
7. Desarrollar de una forma integral las distintas actividades instruccionales siguiendo una estructura modular.
8. Adecuar las actividades de docencia, investigación y servicio a las necesidades nacionales.
9. Promover la adquisición de aquellas habilidades conocimientos y metodologías que le permitan al egresado desarrollar las funciones profesionales de detección, análisis, intervención e investigación en los sectores de educación, salud, ecología y vivienda, producción y consumo, y organización social.
10. Evaluar de manera continua los diferentes elementos del plan curricular.

f) Objetivos Curriculares.

Se pretende definir un Plan Curricular que permita obtener los siguientes objetivos curriculares:

Institucionales.

1. Proporcionar un apoyo metodológico continuo a los diferentes niveles de intervención profesional.
2. Fomentar la integración de equipos interdisciplinarios.
3. Estructurar un sistema de servicio continuo dirigido a la zona de influencia.
4. Ajustar continuamente los planes y programas de acción a partir de los resultados que vierta el sistema de evaluación continua.
5. Proporcionar una secuencia única para el avance de los alumnos en los diversos programas de la carrera.
6. Involucrar de manera permanente a los miembros del personal docente en programas de investigación y servicio comunitario simultáneamente con el desarrollo de sus actividades académicas en el aula.

Estudiantiles.

1. Propiciar en el estudiante una concepción integral de los problemas y fenómenos psicológicos.
2. Promover un análisis crítico de las diferentes aproximaciones teóricas de la Psicología, para que el estudiante sea capaz de seleccionar la metodología de trabajo adecuada para analizar e intervenir en una amplia gama de problemas psicológicos.
3. Desarrollar una actitud crítica y responsable respecto del ejercicio profesional.
4. Generar habilidades en el estudiante que le permitan participar en proyectos interdisciplinarios de trabajo.
5. Desarrollar en el estudiante una metodología de trabajo fundamentada en la detección, análisis, diseño, intervención, evaluación y reciclaje.
6. Propiciar en el estudiante, aquellas habilidades que le permitan desarrollar un procedimiento de trabajo académico independiente.

7. Fomentar en los egresados un compromiso social con respecto a su profesión y proporcionarles un entrenamiento acorde con el perfil profesional del Psicólogo propuesto por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología en su reunión de Jurica (1978)", (op.cit.).

g) Plan general de Actividades.

Con la finalidad de lograr las Metas y Objetivos Curriculares - se ha diseñado un plan de actividades académicas del cual se derivó la estructura curricular.

El plan general de actividades académicas está constituido por tres componentes:

1. Un programa de actividades docentes.
2. Un programa de prácticas de laboratorio y servicio comunitario.
3. Un programa de investigación interdisciplinaria.

Se pretende que cada uno de estos componentes describa específicamente las actividades académicas asociadas a cada una de las tres funciones sustantivas de la Universidad; la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad", (op.cit.).

h) Estructura Curricular.

Temas básicos y de Apoyo.

"El plan de estudios de la carrera de Psicología esta orientado hacia la consecución de las funciones profesionales del Psicólogo, para cuya obtención se diseñó una secuencia de programas de estudio divididos en temas básicos y temas de apoyo.

Los temas básicos cubren la historia de la psicología, el estudio de los procesos psicológicos básicos; las formas de detectar y analizar los procesos psicológicos aplicados; así como - las formas de intervención y evaluación a nivel individual, -- grupal y comunitario.

Los temas de apoyo (cuadro 3.1) propician el contacto de la -- Psicología con disciplinas afines. Se agrupan en los tres sectores siguientes:

1. Matemáticas e Instrumentación
2. Disciplinas Medico-Biológicas
3. Problemas socioeconómicos de México" (op.cit.).

ESTRUCTURA DE LOS TEMAS BASICOS Y DE APOYO POR SEMESTRE *

SEMESTRE	ACTIVIDADES	TEMA BASICO	TEMA DE APOYO	AREA	PRACTICA	I N V E S T I G A C I O N	
						TIPO	REALIZADOR
PRIMERO		HISTORIA DE LA CIENCIA Y LA PSICOLOGIA		METODOLOGIA	HABITOS DE ESTUDIO	TEORICO CONCEPTUAL	MAESTROS
			MATEMATICAS	MATEMATICAS E INSTRUMENTACION			
SEGUNDO	PROCESOS PSICOLOGICOS BASICOS		MORFOLOGIA Y FISIOLOGIA DEL SISTEMA NERVIOSO	DISCIPLINAS MEDICAS-BIOLÓGICAS			
				METODOLOGICA	LABORATORIO EXPERIMENTAL	TEORICO BASICA	MAESTROS
			ESTADISTICA DESCRIPTIVA	MATEMATICAS E INSTRUMENTACION			
TERCERO	DETECCION DE LOS PROCESOS PSICOLOGICOS APLICADOS			METODOLOGICA	-LAB. EXPERIMENTAL -PRACTICAS DE DETECCION	TEORICO, BASICA Y APLICADA	MAESTROS
			ESTADISTICA INFERENCIAL	MATEMATICAS E INSTRUMENTACION			
CUARTO	ANALISIS Y DISEÑO -NIVEL INDIVIDUAL-			EDUCATIVA	SERVICIO COMUNITARIO	TEORICO Y APLICADA	MAESTROS
			ANALISIS DE DATOS	MATEMATICAS E INSTRUMENTACION			
QUINTO	INTERVENCION Y EVALUACION NIVEL INDIVIDUAL		INTRODUCCION A LA NEUROLOGIA	DISCIPLINAS MEDICO-BIOLÓGICAS			
				EDUCATIVA	SERVICIO COMUNITARIO	TEORICO Y APLICADA	MAESTROS Y ESTUDIANTES
			ANALISIS DE DATOS	MATEMATICAS E INSTRUMENTACION			
SEXTO	ANALISIS Y DISEÑO -NIVEL GRUPAL-		NEUROLOGIA	DISCIPLINAS MEDICO-BIOLÓGICAS			
				CLINICA	SERVICIO COMUNITARIO	TEORICO Y APLICADA	MAESTROS Y ESTUDIANTES
SEPTIMO	INTERVENCION Y EVALUACION -NIVEL GRUPAL-			MATEMATICAS E INSTRUMENTACION			
			PROGRAMACION I	CLINICA	SERVICIO COMUNITARIO	TEORICO Y APLICADA	MAESTROS Y ESTUDIANTES
OCTAVO	ANALISIS Y DISEÑO -NIVEL INSTITUCIONAL-			MATEMATICAS E INSTRUMENTACION			
			PROGRAMACION II	SOCIALES	SERVICIO COMUNITARIO	TEORICO Y APLICADA	MAESTROS Y ESTUDIANTES
NOVENO	INTERVENCION Y EVALUACION -NIVEL INSTITUCIONAL-		PROBLEMAS SOCIOECONOMICOS DE MEXICO	PROBLEMAS SOCIOECONOMICOS DE MEXICO			
			SEMINARIO DE TESIS	MATEMATICAS E INSTRUMENTACION	SERVICIO COMUNITARIO	TEORICO Y APLICADA	MAESTROS Y ESTUDIANTES

* ADAPATACION AL DOCUMENTO DEL COMITE DE CARRERA DE PSICOLOGIA 1981.

Habilidades que aprende el estudiante.

Una de las metas curriculares del plan de estudios se refiere a la integración de todas las actividades académicas en un sistema de instrucción modular. La implantación de un sistema modular requiere por una parte de la definición de aquellas habilidades que se necesitan para dominar las diversas dimensiones de un concepto dado, y por otra, la especificación de las situaciones instruccionales que se requieren para enseñar dichas habilidades. "...las habilidades que se pretenden enseñar al estudiante para que éste sea capaz de dominar un concepto dado son:

- I. Habilidad para integrar y sintetizar información recibida verbalmente.
- II. Habilidad para obtener y abstraer de materiales impresos información relevante.
- III. Habilidad para expresar por escrito la información relevante abstraída de un texto y la información integrada de diversas fuentes.
- IV. Habilidad para expresar verbalmente la información abstraída de diversas fuentes.
- V. Habilidad para desarrollar ilustraciones que ejemplifiquen los aspectos relevantes de la información adquirida e integrada.
- VI. Habilidad para extraer y generar información relevante mediante la manipulación de las diversas dimensiones de un concepto dado.
- VII. Habilidad para desarrollar acciones concretas que demuestren el dominio y conocimiento integral del concepto", -- (op.cit.).

Actividades Académicas.

Para lograr en los alumnos las habilidades previamente señaladas, se derivaron las siguientes actividades académicas como situaciones instruccionales:

- "Clase Teórica. Esta actividad se concibe como aquella situación donde el maestro proporciona la información introductoria o la integración y síntesis de un concepto dado..." --- "...Con esta actividad instruccional se pretende desarrollar

en el estudiante la habilidad mencionada en el inciso I del anterior apartado.

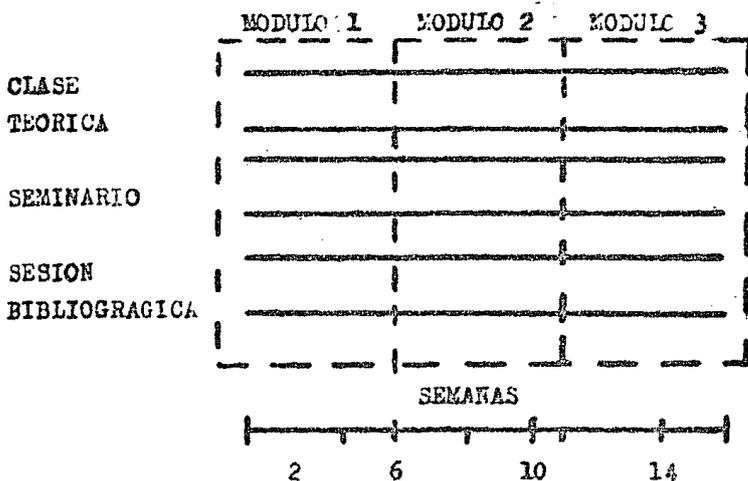
- Sesión Bibliográfica. La sesión bibliográfica es una actividad académica donde el estudiante interactúa con los diversos materiales instruccionales con la finalidad de obtener información sobre un concepto dado, de que sintetice por escrito la información integrada para que realice ejercicios y para que diseñe materiales"... "Con esta actividad instruccional se pretende desarrollar en el estudiante las habilidades mencionadas en los incisos II, III y V.
- Seminario. Esta actividad se concibe como aquella en donde el maestro discute con los estudiantes los aspectos relevantes de un concepto dado. En esta actividad se programan diversos ponentes, tanto maestros como alumnos, con la finalidad de presentar las diversas integraciones que se tengan sobre un concepto dado. Con la actividad de seminario se pretende desarrollar en el estudiante las habilidades mencionadas en los incisos I, IV y V.
- Prácticas de Laboratorio. La práctica de laboratorio es una actividad donde el estudiante desarrolla ilustraciones que ejemplifiquen los aspectos relevantes de la información adquirida sobre un concepto dado. De igual manera es una actividad donde el estudiante desarrolla habilidades para la obtención de información teórico-experimental"... "Las habilidades que se desarrollan en el estudiante con este tipo de actividad son las mencionadas en los incisos V y VII.
- Prácticas de Servicio Comunitario"... "Se conciben como situaciones donde el estudiante está en posibilidad de llevar a cabo acciones concretas que le permitan desarrollar y demostrar su dominio integral de un concepto dado"... "Las habilidades que se desarrollan en el estudiante con esta actividad instruccional son las señaladas en los incisos V, VI y VII.
- Prácticas de Evaluación Integral. Tiene como finalidad supervisar consistentemente el desarrollo del estudiante en cada una de las habilidades mencionadas previamente. En esta actividad se aplica una evaluación integral del estudiante, ade-

más, se diseñan procedimientos de remedio para los estudiantes atrasados o asignación de temas de interés para los estudiantes avanzados", (op.cit.).

Sistema Crediticio.

Considerando el carácter modular del plan de estudios, la acreditación académica requerida presentaría ciertas variaciones al sistema crediticio de los planes curriculares basados en asignaturas. A continuación se describen algunas consideraciones para la formulación del Sistema de Créditos del presente plan curricular.

1. El módulo es una unidad instruccional básica, que está integrada por diversas actividades académicas.



2. El sistema evaluativo contempla evaluaciones para cada módulo y para cada actividad académica.
3. Cada examen modular debe ser aprobado, por lo menos, en un 70% de su criterio de ejecución.
4. La evaluación semestral se haría por actividad académica; -- sin embargo, cada módulo que la integra debe aprobarse para que sea promediado a la calificación final.
5. El nombre de los módulos que se cursan a lo largo de la carrera se presentan en el anexo # 4.

3.4 EVALUACION AL PLAN DE ESTUDIOS DE ZARAGOZA

El plan de estudios de la carrera de Psicología en la E.N.E.P. Zaragoza requiere como todo plan de estudios de un sistema de evaluación que permita determinar la eficacia y la eficiencia de todas sus actividades académico-administrativas así como los procesos del mismo. Este sistema debe ser permanente, funcional y sistemático, de tal manera que la información que se recabe por medio de este sistema permita dar vigencia y continuidad al plan.

Como ya se mencionó la carrera de Psicología surge en Zaragoza en 1976, desde entonces se han hecho algunos trabajos de evaluación que dieron origen al plan actual.

El primero de estos trabajos implementado en el semestre 77-1, fue un programa denominado de "Optimización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje" (Aguilar y García, 1981), el propósito de este programa fue evaluar la dinámica de los seminarios con base en instrumentos elaborados ex-profeso, incluía también al inicio de cada semestre los criterios para evaluar el desempeño de los maestros y el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Sin embargo este programa encontró serias dificultades que impidieron el logro de lo que él se esperaba. Algunos de los problemas a que se enfrentó, fueron los siguientes:

- "El plan de estudios que pretendía evaluarse -primer plan- no estaba completamente definido; sus generales habían sido aprobados por el Consejo Técnico de la escuela, pero en vista que no se desarrolló completamente nunca fue aprobado por Consejo Universitario.
- No se contaba con un modelo de evaluación, cuestión fundamental para proceder sistemáticamente.
- Los recursos humanos eran sumamente escasos. Los profesores abocados a la tarea de evaluación curricular no habían tenido experiencia previa en el área..." (Acle, 1983).

Estos problemas y algunos otros continuaron pesando y dificultando las acciones del programa, por lo que este desapareció paulatinamente.

El siguiente trabajo de evaluación identificado en el período de 1978 a 1979 se caracterizó por reuniones intersemestrales de ma

estros y alumnos, con el objeto de quitar o agragar "...elementos al programa de acuerdo con las opiniones de los presentes, quienes de acuerdo a la experiencia de haber cursado un programa, conocían sus aciertos y errores" (op.cit.).

Al tercer año de establecida la carrera de psicología en Zaragoza (1979), se continuaba con el mismo "plan de estudios" inicial, mismo que no era propio para los propósitos de la enseñanza modular al tener sus bases en el plan de la facultad de Psicología, por lo que se apreció la tarea de definir y desarrollar un nuevo plan de estudios para la carrera de Psicología.

Esta importante actividad fue respaldada por un trabajo de "evaluación curricular" que contempló los siguientes aspectos:

- "Evaluación y desarrollo curricular de la Psicología; este rubro incluía la evolución teórica y los aspectos didácticos de los diferentes programas que se desarrollaron para la carrera de Psicología de 1910 a la fecha, (1979).
- Comparación entre el currículo inicial (plan de 1976) -en Zaragoza- y diferentes propuestas instruccionales (C.N.E.I.P., C.N.E.P. Iztacala, Facultad de Psicología U.N.A.M., U.A.M. Xochimilco y Universidad Iberoamericana).
- "La inclusión de los resultados de una serie de estudios que habían iniciado cuatro profesoras de tiempo completo de la carrera, que comprendían una serie de indicadores tentativos de la eficiencia del sistema educativo de la carrera de Psicología, -tales como:
 - a) Índice de deserción y distribución de calificaciones de la población estudiantil.
 - b) Índice de permanencia, promoción y distribución del profesorado por categoría académica.
 - c) Los diferentes cambios operados en la dinámica de las actividades docentes durante los tres años de existencia de la carrera" (Acle, 1983).
 - d) Revisión de programas, materiales didácticos y sistemas de evaluación.

Para el desarrollo de este punto se constituyeron comités por diversas áreas académicas y que se abocaran al análisis

de las siguientes categorías:

1. Historia de los programas del área, de 1976 a 1979, revisando su contenido, sistema de evaluación y actividades - instruccionales.
2. Coherencia entre los diversos programas de la carrera.
3. Evaluación metodológica de los programas del servicio comunitario.
4. Grado en que se fomenta la participación interdisciplinaria", (Aguilar y García, 1981).

Algunos otros aspectos que se consideraron en el Análisis Curricular fueron:

- El Perfil profesional del Psicólogo (C.N.E.I.P.).
- Las necesidades nacionales en materia de Psicología.
- Los mercados potenciales de trabajo.
- Los recursos institucionales de la E.N.E.P. Zaragoza.
- Las características de la población estudiantil.

El propósito del Análisis Curricular fue, establecer las bases sobre las cuales pudiera surgir un nuevo plan de estudios, cimentado en la experiencia del primer plan, tratando de superar las deficiencias que éste tuvo y aprovechar sus aciertos, como se mencionó en los puntos 3.2 y 3.3 del presente trabajo.

Aunque el Análisis Curricular de 1979 no es una evaluación en términos estrictos al carecer de un modelo de evaluación en el cual apoyarse, es por otra parte el trabajo evaluativo más significativo hasta ese momento en la historia de la carrera de Psicología en la E.N.E.P. Zaragoza ya que sus resultados dieron bases para la planeación y el desarrollo del plan vigente en la carrera.

Como se pudo observar el plan de estudios original no definió un sistema de evaluación, los trabajos realizados carecieron de sistematización y continuidad, así como de un modelo general de evaluación en el cual respaldar sus acciones. El plan de estudios actual contempla estas limitaciones, y para ello establece como una de sus metas curriculares "evaluar de manera continua los diferentes elementos del plan curricular", (Comité de Carrera, 1981). Por otra parte incluye en su estructura un sistema de información y evaluación curricular en el que el sistema de información provee

información de manera continua con el objeto de evaluar al plan de estudios permanentemente a través de este sistema de información - se recaban datos sobre "...los diversos subsistemas del plan curricular y estadísticas recientes que estén relacionadas con las necesidades nacionales, las características socioeconómicas de las zonas de influencia del plantel Zaragoza y sobre los mercados de trabajo del Psicólogo", (op.cit.). Dicha información se canaliza al programa de investigación interdisciplinaria quien analiza los datos y desarrolla planteamientos y procedimientos alternativos. Los resultados que se obtienen se emplean para "...la toma de decisiones de los diversos organismos académicos-administrativos, dedicados a la evaluación curricular", (op.cit.).

"Para recabar los datos sobre la forma de operación del plan de estudios, se fueron desarrollando diversas aproximaciones de evaluación curricular que culminaron con el establecimiento de un modelo.

Este modelo contempla la actualización de algunos de los indicadores utilizados en el análisis curricular del Plan de Estudios de 1976 y una serie de nuevos componentes como la coherencia interna del programa, la eficiencia interna y externa del mismo, además de un análisis del sistema instruccional, vistos todos a través de una aproximación sistemática en donde se contemplan componentes --tales como alumnos, docentes, programas de estudio y recursos. --- Otros elementos considerados en el modelo son la estructura curricular (créditos, relación entre horas teóricas y prácticas, etc.), la estructura académico-administrativa, la asignación de recursos, así como un análisis de la eficiencia del plan curricular.

Siendo el Comité de Carrera y las instancias académico-administrativas relacionadas con la Carrera, las que tienen entre sus funciones la evaluación curricular, se consideró en ese entonces - que, dado lo extensa que era la tarea y los escasos que eran los - recursos, era necesario desarrollar una serie de estrategias que - permitieran el abordaje de los diversos aspectos contemplados en - el proyecto. Es así que estas estrategias fueron las siguientes:

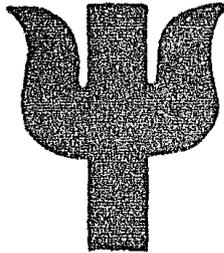
- a) La creación de un grupo piloto, de estudiantes avanzados de la Carrera, que fueron entrenados en las áreas de investigación --

evaluativa y análisis de sistemas. Motivado esto por dos aspectos, se habría la posibilidad de ir formando a un equipo capacitado de evaluación y además, estos mismos estudiantes realizarían su trabajo de tesis sobre algunos de los indicadores contemplados en el proyecto de Evaluación Curricular.

- b) La inclusión dentro de los últimos semestres de la Carrera, de proyectos de evaluación curricular desarrollados por maestros y alumnos dentro de las prácticas de servicio. Los trabajos desarrollados podrían continuarse como proyectos de tesis de los estudiantes.
- c) La promoción de los trabajos de tesis de los egresados de la -- E.N.E.P. y de los ayudantes de Profesor, para que se inscribieran dentro del modelo de evaluación curricular.
- d) Una última estrategia, consistió en dirigir los trabajos de los cursos de oposición para la regularización del personal docente de la carrera, al análisis de la coherencia interna y externa - de los programas del plan de estudios, así como las condiciones y elementos de apoyo y a los procedimientos y técnicas de evaluación empleados", (Acle, op.cit.).

CAPITULO CUARTO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION



CAPITULO CUARTO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

4.1 FUNDAMENTACION DEL PROBLEMA, (POR QUE EVALUAR).

Como se mencionó anteriormente en el capítulo primero, la escuela surge como una necesidad social, considerada como una de las instituciones organizadas más importantes para la sociedad, dado que es uno de los pilares de la subsistencia social. La preservación de la cultura de una sociedad y el desarrollo o sobrevivencia de ésta, depende en alta proporción del éxito que tengan las actividades educativas de la escuela en la comunidad (puesto que los propósitos de la escuela afectan directamente a una sociedad).

Entre los principales objetivos que persigue una Institución Educativa de nivel superior, se enumeran los siguientes:

- a) Preservar los valores culturales de la sociedad a través de una óptima definición de objetivos, selección conveniente de los valores que deben transmitirse, de una adecuada organización e impartición de éstos y de asegurarse que los individuos los aprendan y se identifiquen con ellos.
- b) Formar profesionistas de acuerdo a los principios básicos de su carrera, con fundamento en las teorías básicas e innovaciones científicas en la materia, esforzándose en proporcionar los conocimientos y en desarrollar las habilidades suficientes para actuar eficazmente sobre las necesidades y demandas sociales en esa área.
- c) Desarrollar a la sociedad en todos sus aspectos, procurando su progreso y avance a través de la atención y satisfacción de sus necesidades y planear acciones preventivas para que éstos dejen de manifestarse.

Si bien estos aspectos son importantes para la eficacia de un plan de estudios éstos no lo determinan en su totalidad, hay otro aspecto más importante que lo complementa para que adquiera la característica de eficaz; la consideración de los constantes cambios en todos los campos de una organización social y que caracteriza esta época.

La era actual se ha distinguido por los cambios rápidos, como son; el avance de la tecnología, la transformación de los individuos y el desarrollo social entre otros. Estos aspectos afectan directamente y en gran medida a los propósitos de la escuela que se mencionaron anteriormente. Tomando en cuenta esta característica, es necesario evaluar constantemente los planes de estudio, para que en éstos se consideren los cambios que ocurren, y así la escuela y su currículo puedan cumplir con sus propósitos.

Para lograrlo la evaluación debe ser sistemática y continua, para que con base en los resultados, el plan de estudios permanezca retroalimentado y que con dicha información se originen acciones de; modificación, actualización, sustitución o eliminación del plan. Sólo así podrá conseguirse un currículo eficaz.

4.2 POR QUE EVALUAR EL PLAN DE ESTUDIOS.

En la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, el plan de estudios de la carrera de Psicología hasta su momento actual ha atravesado por una serie de transformaciones, modificaciones e implementaciones, en las que se distinguen dos etapas fundamentalmente; la primera de ellas desde su inicio en el curso 76-1 hasta el 79-2 y la segunda etapa que corresponde desde el semestre 80-1 hasta la actualidad.

La primera etapa se caracterizó por la aparición en 1976 del plantel Zaragoza en donde la carrera de Psicología se inició con un plan de estudios apegado provisionalmente al plan de la facultad de Psicología mientras que se diseñaba y desarrollaba su propio plan para la carrera. Entre tanto las asignaturas se modularizaron y se señalaron algunas actividades docentes con el propósito de darle un enfoque modular a ese "primer plan", el cual fue aprobado únicamente en sus lineamientos generales por el Consejo Técnico del plantel. Se inició así la carrera con estos lineamientos, al paso de los semestres se realizaron algunos intentos de evaluación que provocaron cambios en las actividades docentes y en los contenidos de los cursos. Sin embargo transcurrieron tres años y no se definió un plan de estudios más acorde con los lineamientos

de la E.N.E.P. y de la enseñanza modular. Hasta ese momento, puede afirmarse que el plan de estudios de Psicología en Zaragoza no era eficaz ya que no consiguió el propósito de implementar realmente - un sistema de Enseñanza Modular de acuerdo a la corriente innovadora de la tecnología educativa.

Hubo entonces la necesidad de realizar una evaluación curricular para que con base en sus resultados se elaborara e implementara en Psicología un nuevo plan de estudios que realmente alcanzara los propósitos que se pretendían para la carrera. La comisión de - evaluación curricular desarrolló un intento de evaluación denominada "Análisis Curricular" el cual se llevó a cabo en julio de 1979. Este análisis no puede considerarse como una evaluación ya que no fue continua ni sistemática, "...presentaba problemas respecto a - la validez de los datos; sin embargo, los indicadores obtenidos -- arrojaban cierta luz sobre la problemática de la carrera de Psicología", (Análisis Curricular, 1979).

El análisis se empleó como base para diseñar uno más acorde, - el cual se presentó al Consejo Técnico de Zaragoza y al H. Consejo Universitario quienes lo aprobaron, siendo éste plan el que se encuentra actualmente vigente.

La segunda etapa se identifica a partir de la implementación del actual plan (semestre 60-1), desde que entró en vigor hasta la fecha en que se realizó este trabajo (1984) han transcurrido cuatro años, durante los cuales se han ejecutado algunos trabajos sobre evaluación curricular de la carrera de manera más sistemática. Por parte de los egresados se tiene registrado en la coordinación de Psicología los siguientes trabajos de tesis:

- a) Análisis del plan de enseñanza superior de Pérez, M. - Juárez, - Ma.C. - y Flores, J., 1981.
- b) Determinación del perfil profesional del estudiante de la carrera de Psicología de Torres, L. s/f.
- c) Evaluación de la congruencia de los objetivos del plan de estudios de la carrera de Psicología en la E.N.E.P. Zaragoza de la U.N.A.M. 1984 (el presente escrito por los sustentantes).

Por otra parte el Comité de Carrera de Psicología en el plantel Zaragoza de la U.N.A.M., ha diseñado y formulado un "modelo de

evaluación curricular", surgido como una política por la Dirección de la escuela y como la "...realización de una serie de trabajos conjuntos entre los coordinadores de las siete carreras de la --- E.N.E.P. Zaragoza y la Unidad de Formación de Recursos Humanos y --- Evaluación Académica (U.F.R.H.E.A.), la Secretaría Académica de la escuela y distintos docentes, que tienden a establecer lineamientos y políticas homogéneas de evaluación curricular" (Acle, 1983).

El propósito del modelo de evaluación curricular es "...crear un sistema de información y evaluación curricular permanente..." (op.cit.), que precia la eficacia y la eficiencia del plan de estudios.

La estructura del modelo está integrada por cuatro niveles de evaluación al plan de estudios:

1. Evaluación de contexto, (toma de decisiones de planeación).
2. Evaluación de insumos, (toma de decisiones de estructura).
3. Evaluación de procesos, (toma de decisiones de operaciona-
lización).
4. Evaluación de productos, (toma de decisiones de reciclaje).

"El diseño del trabajo se basó en las necesidades de la carrera y el estado actual del plan de estudios, por lo que se consideró prioritario desarrollar únicamente la evaluación de procesos y de productos" (op.cit.), anexo # 1.

El desarrollo del modelo se estructura de la siguiente manera:

Evaluación de Procesos	{	Análisis del Plan de Estudios	{	-Congruencia Externa
				-Vigencia
				-Viabilidad
		Análisis de los Módulos	{	-Continuidad e Integración (Congruencia Interna)
		Evaluación del Aprendizaje	{	-Rendimiento Académico

Evaluación de Productos	{ Análisis de Egresados { Análisis de Costos	{ -Situación de titulación -Funciones profesionales (incluyendo servicio social) -Mercado de trabajo -Satisfacción de necesidades sociales
		{ -Tasas de efectividad -Costos promedio -Costos utilidad

Con base en esta estructura del modelo se derivan una serie de proyectos que integran la evaluación curricular:

- Proyecto 1. Evaluación de la Congruencia Externa.
- Proyecto 2. Evaluación de la Congruencia Interna.
- Proyecto 3. Diagnóstico del Estado Actual de la Evaluación del Aprendizaje.
- Proyecto 4. Evaluación de la Docencia.
- Proyecto 5. Diagnóstico de los Alumnos de Primer Ingreso.
- Proyecto 6. Deserción Escolar.
- Proyecto 7. Seguimiento de Egresados.
- Proyecto 8. Análisis de los costos y resultados de la Carrera.

Dentro del marco general del modelo estos proyectos forman parte integrante de la evaluación de procesos y de productos. Respecto a la aplicación y avance de los proyectos, se tiene conocimiento hasta la fecha de este escrito de que todos entraron en vigencia.

El más avanzado hasta el momento es el proyecto de egresados que se encuentra en proceso de reporte de resultados, los demás proyectos están en etapa de aplicación.

En términos generales esta es la situación de la carrera de Psicología de la E.N.E.P. Zaragoza caracterizada por algunos cambios en su estructura y por una gran preocupación de los directivos de la escuela, comité de carrera y profesorado por establecer un sistema de evaluación curricular. Por otra parte como ha podido observarse se realizaron algunos trabajos de evaluación al plan, sin embargo son tantos los aspectos que en éste se deben evaluar que los sustentantes de este trabajo decidieron contribuir en parte con los logros de la evaluación curricular desarrollando un trabajo de evaluación a los objetivos del plan de estudios.

4.3 POR QUE EVALUAR LOS OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS.

Se ha seleccionado evaluar los objetivos porque estos son el aspecto más relevante en toda organización. Los objetivos indican el resultado final esperado, señalan qué se desea lograr de una manera clara y precisa. Por otra parte son el punto de partida para definir la estructura de la organización, determina las operaciones, procedimientos y tecnologías que se requieren para el logro de estos, así también especifica las características de las personas que intervendrán en el proceso y proporciona indicadores para establecer normas y políticas suficientes para encaminar los esfuerzos hacia el alcance de los resultados esperados.

La fundamentación de este punto está en la Teoría General de Sistemas, en donde una organización o una Institución pueden ser consideradas como un sistema total y abierto, es decir como un todo integrado por varios subsistemas interrelacionados.

A su vez el sistema o institución es parte componente de sistemas más grandes; un país, un estado, una ciudad o una comunidad determinada. Afecta y es afectado por otros sistemas, así se le puede concebir como un sistema abierto.

Con base en lo anterior una escuela de enseñanza superior puede ser considerada también como un sistema.

Una Institución educativa como un sistema total en términos generales está integrado (figura # 1) por cinco subsistemas:

a) Subsistema de Objetivos.

Los objetivos son el eje central alrededor del cual giran los demás subsistemas, por lo que su correcta definición y establecimiento son indispensables para que una institución educativa alcance el rendimiento esperado. Los objetivos establecen las metas últimas a las que la institución, a través de sus procesos debe llegar.

Este subsistema responde a la pregunta ¿qué se desea lograr? y considera las metas y objetivos curriculares tanto institucionales como estudiantiles y los objetivos de aprendizaje.

b) Subsistema Estructural.

La estructura puede ser entendida en términos de cinco varia --

LA INSTITUCION EDUCATIVA VISTA COMO UN SISTEMA

La siguiente figura nos permite una visión mas clara de sus componentes y destaca la importancia de las metas y objetivos para su funcionamiento.

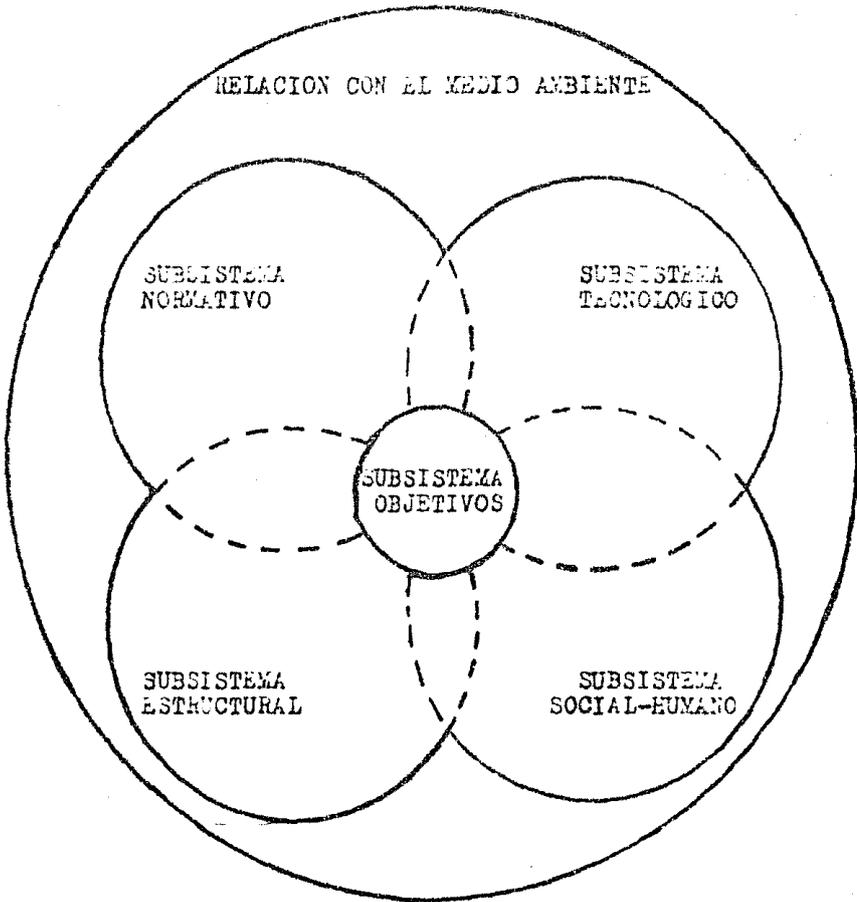


Figura # 1

bles interdependientes; distribución de la organización, autoridad, decisión, control y comunicación.

Se refiere a la determinación de los organigramas, fijación de responsabilidades en términos equitativos y a la utilización racional de los recursos.

El subsistema estructural responde a la pregunta de ¿cómo y cuándo? van a lograr las metas y objetivos, incluye las subdivisiones de la institución, los planes y programas, la coordinación y comunicación formal y el otorgamiento de autoridad y toma de decisiones.

c) Subsistema Normativo.

La operación institucional, su capacidad de adaptación a las circunstancias y en algunas ocasiones su crecimiento, está definido en mucho por un marco jurídico que puede ser un recurso útil o restrictivo. La regulación a la que deben atenerse los directivos de una organización, las leyes positivas que deben observar, la adecuación normativa de los procedimientos y prácticas administrativas, son algunos aspectos importantes en este punto.

Dicho subsistema responde a las preguntas de ¿por qué? y ¿para qué? alcanzar los objetivos.

Considera las leyes del país o región en materia educativa, la ley orgánica Universitaria y los estatutos internos de la escuela.

d) Subsistema Social-Humano.

Este subsistema se refiere al tipo de personas que intervienen activamente en las acciones de la institución para el logro de los objetivos. Así se encuentran en este punto los perfiles del profesorado y de los alumnos, valores personales, ideas y normas de conducta necesarias para el desarrollo de los programas educativos.

El subsistema social-humano responde a las preguntas de quiénes y en qué condiciones se logran las metas y objetivos, contempla las habilidades personales, actitudes, tendencias filosóficas y teóricas, etc.

a) Subsistema Tecnológico.

Se refiere al tipo y especificación de medios para lograr un -- producto, dicho producto en las instituciones educativas de nivel superior es la formación de profesionales.

Responde a la pregunta de ¿cómo? lograr los objetivos y metas, incluye el tipo de instalaciones que se requieren, maquinaria, instrumentos, métodos de enseñanza, técnicas, procedimientos y conocimientos técnicos.

Cada subsistema debe estar interrelacionado con los demás sub sistemas guardando consistencia individual, pero actuando en forma coordinada y sincronizada entre ellos de tal manera que conserven un equilibrio y uniformidad en sus acciones como un sistema total, con el propósito de lograr sus objetivos ya que estos satisfacen la necesidad por la cual la institución existe.

La eficacia de la institución educativa como un sistema total requiere de que se evalúen sus objetivos, su estructura, su tecnología, sus dimensiones humanas y sus normas; y la concepción de la institución educativa como un sistema abierto requiere que se considere sus dos funciones primordiales que son:

Mantener el equilibrio entre sus subsistemas internos (congruencia interna).

Y definir una posición entre el propio sistema y los sistemas mayores con los cuales está comprometido para sobrevivir (congruencia externa).

4.4 PORQUE EVALUACION DE LA CONGRUENCIA.

De acuerdo con Glazman e Ibarrola (1975) un sistema de evaluación curricular tiene que valorar dos aspectos de un plan de estudios para determinar si éste es eficaz; la validez interna y la validez externa de dicho plan "...se utiliza la primera denominación para calificar a los procedimientos que se aplican a la revisión de los elementos y a la organización del plan. Por su parte la validez externa comprende la valoración de los resultados alcanzados contra los pretendidos y se relaciona directamente con la funcionalidad del plan; en este tipo de evaluación se contemplan aspectos

como la labor del profesor dentro del aula, la modificación del -- comportamiento del alumno, la conducta del profesional, etc."

La evaluación de la validéz interna de un plan de estudios se balan los autores, comprende aplicar cuatro tipos de evaluación:

- a) de la congruencia
- b) de la vigencia
- c) de la viabilidad
- d) de la continuidad y de la integración

Evaluación de la Congruencia: "La congruencia es la relación de co rrespondencia y de proporción entre los objetivos" "...la evalua ción de la congruencia cumple dos funciones muy importantes:

- a) Precisar la correspondencia existente entre los objetivos del - mismo nivel del plan vigente.
- b) Permite determinar la correspondencia y proporción entre objeti vos de diferentes niveles de un mismo currículo".

Evaluación de la Vigencia: "Valora la actualidad que tienen los ob jetivos generales en relación a los fundamentos que les sirven de base" "...consiste en la confrontación de los objetivos generales con los fundamentos que los sustentan, con el fin de que una refor ma, un avance o un cambio en éstos se refleje en los objetivos ge nerales".

Evaluación de la Viabilidad: "Comparación de los objetivos defini dos con los recursos existentes". Para llevarla a cabo se requiere en primer lugar, de un inventario de los recursos humanos y mate riales de una escuela o facultad, a saber, profesores, personal ad ministrativo, alumnos, talleres, etc., y en segundo lugar de los - datos sobre la forma real de operación de los recursos de la insti tución.

Evaluación de la Continuidad y de la Integración: "La continuidad es la relación de los objetivos intermedios con el período seme - tral en que se imparten y por la integración y la interrelación de todos los objetivos intermedios del plan" "...valora:

- a) Las relaciones entre los cursos.
- b) Las relaciones de los cursos con los semestros en que se impar - ten".

Indudablemente realizar todas estas evaluaciones a un plan de

estudios permitiría utilizar sus resultados de tal modo, que se hicieran los ajustes necesarios al plan vigente y así lograr una con mayor consistencia interna, restaría efectuar evaluaciones de congruencia externa y realizar las modificaciones necesarias en este aspecto para lograr la consistencia externa y así obtener un plan de estudios más eficaz.

Pero evaluar un plan de estudios no es fácil, mucho menos si se pretendiera realizar evaluaciones de congruencia interna y externa, pues para lograrlo se requeriría de un prolongado período de tiempo, recursos económicos y humanos fuera del alcance de los sustentantes. Por ello se ha decidido realizar un solo tipo de evaluación interna; la evaluación de la congruencia.

Se seleccionó este tipo de evaluación porque los objetivos son uno de los aspectos más importantes de un plan de estudios ya que dependiendo de lo que se pretenda lograr se determinará en gran medida la tecnología que se empleará, el tipo de normas bajo las cuales se va a regir la institución, la organización y estructura que se debe tener y el perfil de profesores y alumnos que intervendrán en el proceso educativo.

Por otra parte los objetivos delimitan el contenido que la escuela pretende que domine el alumno, determinan qué tipos e instrumentos de evaluación se emplearán al término de cada unidad de estudio (módulo, semestre, área, carrera, etc.).

Así también reflejan en cierta medida las demandas de la comunidad en lo que a la actividad profesional se refiere.

El papel que desempeñan los objetivos en el plan de estudios es demasiado importante, también lo es el equilibrio que guarden entre sí de acuerdo a sus diferentes niveles (generales, intermedios y específicos), de acuerdo con ésto, la congruencia interna es un tipo de evaluación que permite determinar si hay congruencia, relación, correspondencia y consistencia entre los objetivos, de tal manera que se pueda identificar si el planteamiento de un objetivo contribuye a lograr otro más avanzado y si el resultado de este se concatena con otro más general.

El éxito de la formación profesional del alumnado depende en cierta medida de que exista congruencia entre los objetivos, ya --

que si no la hay podría haber limitaciones en los alumnos en su desempeño profesional, provocando principalmente por inconsistencia de los contenidos derivados de objetivos mal planteados, por deficiente instrumentación de las evaluaciones, así como la inexistencia de objetivos necesarios o por la existencia de objetivos no indispensables para su formación profesional.

4.5 OBJETIVOS DE LA EVALUACION.

Objetivo General.

Del plan de estudios vigente en la carrera de Psicología de la E.N.E.P. Zaragoza, describir la situación de relación y correspondencia (Evaluación de la Congruencia) que tienen entre sí sus metas y objetivos que lo integran, con el propósito de que los resultados obtenidos sirvan a los responsables de la carrera como una fuente retroalimentadora en la que puedan basar sus decisiones para optimizar el plan.

Objetivos Particulares y Específicos.

1. Determinar la relación entre las metas y objetivos curriculares del plan de estudios con los fundamentos que lo sustentan (Aciertos y Errores del primer plan de estudios, ejes de la enseñanza modular, perfil profesional del psicólogo y los objetivos generales de la U.N.A.M.).

Determinar la relación entre:

- 1.1 Las metas y objetivos curriculares con los ejes de enseñanza modular.
- 1.2 Las metas y objetivos curriculares con los objetivos generales de la U.N.A.M.
- 1.3 Las metas y objetivos curriculares con el perfil profesional del Psicólogo.
- 1.4 Las metas y objetivos curriculares con las experiencias del anterior plan de estudios (aciertos y errores).
- 1.5 Metas curriculares con los objetivos curriculares institucionales y estudiantiles.

1.6 Los objetivos curriculares institucionales con los objetivos curriculares estudiantiles.

2. Determinar la explicitación de la estructura organizativa del plan de estudios, así como la relación y correspondencia que guardan entre sí los objetivos modulares.

Identificar.

2.1 Si los objetivos modulares son o no explícitos.

2.2 La distribución de todos los objetivos modulares que comprenden el plan en las categorías de comportamiento por semestre, por áreas, así como a lo largo de toda la carrera.

2.3 La relación que guardan entre sí los objetivos modulares tanto por semestre, entre semestre y a lo largo de la carrera.

3. Determinar la congruencia (proporción y correspondencia) que guardan los objetivos modulares con sus objetivos específicos y con sus objetivos conductuales, así como la relación entre los objetivos específicos con sus objetivos conductuales, (el plan de estudios comprende tres tipos de objetivos de aprendizaje en cada módulo. El objetivo general de cada módulo fue denominado "objetivo modular", a los objetivos de categoría inmediata inferior al modular se le asignó el nombre de "objetivos específicos" y a la última categoría que son inferiores al modular y al específico se le atribuyó la denominación de "objetivo conductual". Todas estas denominaciones son con el único propósito de discriminar los unos de los otros).

Determinar.

3.1 Si los contenidos del módulo se consideran o incluyen en los objetivos modulares, sus objetivos específicos y sus objetivos conductuales.

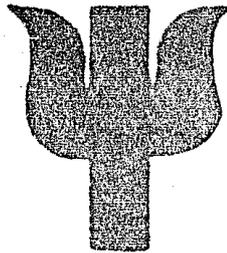
3.2 Si hay repeticiones excesivas e injustificadas de objetivos modulares, objetivos específicos y objetivos conductuales.

3.3 Qué objetivos se pretenden pero no se cubren, al haber comportamientos comprendidos en los objetivos superiores (modulares o específicos) que no se consideran en los objetivos inferiores (específicos o conductuales, según el análisis).

- 3.4 Qué objetivos se enseñan, pero no se pretenden al haber objetivos de nivel inferior (específicos o conductuales, según el análisis) que rebasen el nivel de comportamiento taxonómico al objetivo superior (modular o específico).
- 3.5 Qué objetivos superiores (modulares o específicos) son congruentes con sus objetivos inferiores (específicos o conductuales, según el análisis), al haber proporción y correspondencia entre los niveles de comportamiento taxonómico de éstos.

C A P I T U L O Q U I N T O

METODO PARA LA EVALUACION DE LA CONGRUENCIA
DE LOS OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS



CAPITULO JUNTO

METODO PARA LA EVALUACION DE LA CONGRUENCIA DE OBJETIVOS.

El método que aquí se empleó para determinar la congruencia - de los objetivos en la carrera de Psicología de la E.N.E.P. Zaragoza, fué adaptado del modelo propuesto por Glazman e Ibarrola (1975) para la evaluación de la congruencia de los planes de estudio, que más adelante se detalla. Además, este procedimiento está considerado dentro de los lineamientos generales del modelo para la evaluación curricular de la carrera de Psicología de la E.N.E.P. Zaragoza.

En el modelo se menciona que para determinar la eficacia y la eficiencia del plan de estudios es necesario realizar cuatro niveles de evaluaciones:

- a) Evaluación de Contexto.
- b) Evaluación de Insumos.
- c) Evaluación de Procesos.
- d) Evaluación de Productos.

También se contempla en este modelo la necesidad de contar, - en la evaluación de Procesos o Formativa, con una serie de evaluaciones que permitirán determinar la eficiencia interna del plan, estas evaluaciones son:

- Evaluación de la Congruencia.
- Evaluación de la Vigencia.
- Evaluación de la Viabilidad.
- Evaluación de la Continuidad e Integración.

Es precisamente en la evaluación de la congruencia del plan - de estudios, en donde se relaciona el presente trabajo evaluativo con este modelo para la evaluación curricular, ya que el propósito de este trabajo es precisamente determinar la congruencia que guardan entre sí los diferentes niveles de objetivos que comprende el plan de estudios.

5.1 EL TIPO DE INVESTIGACION.

Para realizar la investigación se empleó el estudio descriptivo. Este consistió en describir las características o aspectos más importantes de la congruencia de los objetivos del plan de estudios de la carrera de Psicología en la E.N.E.P. Zaragoza. Permitió detallar los objetivos y las relaciones que existen entre sus diferentes niveles.

Se seleccionó este tipo de investigación dado que va acorde a los propósitos de la misma, puesto que lo que aquí se pretendió -- fue precisamente hacer una descripción del estado actual de los objetivos del plan de estudios.

Esta descripción se efectuó separando, distribuyendo en jerarquías y relacionando los objetivos que comprende el plan de estudios y las actividades de práctica profesional señaladas en el perfil profesional del Psicólogo.

5.2 LA TÉCNICA PARA EFECTUAR EL ESTUDIO.

Se empleó el análisis de contenido como técnica para realizar la evaluación. Esta técnica consistió en efectuar un análisis a de terminadas partes o puntos del plan de estudios.

Los puntos que se analizaron en el documento fueron:

- a) Los fundamentos del plan de estudios, estos consisten en:
 - Los aciertos y errores del primer plan de estudios
 - Los ejes de la enseñanza modular (C.L.A.T.E.S.)
 - El perfil profesional del Psicólogo (objetivos y actividades de práctica profesional) y
 - Los objetivos generales de la U.N.A.M.
- b) Las metas y objetivos curriculares. Consisten en los propósitos generales que se persiguen en la carrera para la formación profesional de los estudiantes. Hay dos tipos de objetivos según el documento:

"Objetivos institucionales y objetivos estudiantiles".

Independientemente de las metas y objetivos curriculares, en el documento se distinguieron para la enseñanza modular tres tipos

de objetivos de diferentes jerarquías, los cuales están contenidos en el apartado IV del plan de estudios denominado "Objetivos Curriculares por Área Académica", (anexo # 5). Estos objetivos fueron especificados por los sustentantes de la siguiente manera a efecto de distinguirlos:

1. Los objetivos modulares. El plan modular está organizado por una secuencia de módulos. Cada uno de estos tiene un objetivo principal, al que se le denominó "Objetivo Modular".
2. Los objetivos específicos. Cada módulo contiene aparte de su objetivo principal otros dos tipos de objetivos. El inmediato inferior al objetivo modular, se le dió el nombre de "Objetivo Específico".
3. Los objetivos Conductuales. Son la categoría más baja de objetivos contenidos en el plan de estudios en cada módulo. Para distinguir los niveles de los diferentes objetivos, a estos se les denominó "Objetivos Conductuales", que son los inmediatos inferiores a los objetivos específicos.

5.3 MATERIALES.

El principal material que se requirió para la evaluación fue el documento que comprende el plan de estudios que actualmente se cursa en la carrera, ya que este fue el objeto central del presente estudio y en el que se efectuó el análisis de contenido sobre los objetivos. Por otra parte fue necesario elaborar cuadros de doble entrada que más adelante se detallan para facilitar el vaciado de datos, la codificación e interpretación de los resultados.

5.4 PROCEDIMIENTO PARA LA EVALUACION DE LA CONGRUENCIA DE LOS OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

El método que se empleó para evaluar la congruencia de los objetivos del plan de estudios de Psicología constó básicamente de dos etapas principales; la explicitación de la estructura del plan de estudios vigente y el análisis de la congruencia de los objetivos del plan de estudios.

Estas etapas se describen a continuación.

5.4.1 Explicitación de la Estructura del Plan de Estudios Vigente.

La primera etapa consistió en analizar la estructura del plan de estudios y mostrarla gráficamente a través de distribuciones -- efectuadas en el análisis, esto con el propósito de hacer explícito el plan, fácil de comprender, de analizar y que al mismo tiempo permitió:

- a) Describir la dinámica y funcionamiento del plan.
- b) Describir la estructura organizativa de la enseñanza.
- c) Tener una visión amplia del plan de estudios, lo que al mismo tiempo permitió que la segunda etapa se pueda realizar con mayor precisión.
- d) Describir la correspondencia entre los objetivos curriculares -- con los fundamentos del plan de estudios.
- e) Describir el nivel taxonómico de comportamiento (de acuerdo a -- Bloom), en los objetivos modulares.

Para llevar a cabo esta primera etapa fue indispensable realizar dos análisis:

1. Análisis de las metas y objetivos curriculares con los fundamentos del plan de estudios.
2. Análisis de los objetivos modulares vigentes en el plan.

5.4.1.1 Análisis de las Metas y Objetivos Curriculares con -- los Fundamentos del Plan de Estudios.

El propósito de este análisis fué identificar si las metas y objetivos curriculares son o no adecuados, al considerar los fundamentos en los que se apoya el plan de estudios de la carrera de -- Psicología en la E.N.E.S. Zaragoza.

Este es un análisis adicional al propósito de esta tesis, por lo que no es del todo exhaustivo como se quisiera, ya que para hacerlo así se requeriría de un estudio más completo y sistemático. Así para que este análisis no se aleje de los propósitos de la presente evaluación, se retomaron los fundamentos del currículo y sus

metas y objetivos para analizar sus relaciones y contribuir con -- los objetivos que en este trabajo se persiguieron.

Las metas y objetivos curriculares que se analizaron fueron:

Metas Curriculares.

1. Integrar el servicio, la investigación y la docencia.
2. Integrar la metodología de las ciencias naturales y las sociales.
3. Promover la interdisciplinariedad.
4. Orientarse preferentemente hacia el servicio comunitario.
5. Formar y no solamente informar al estudiante.
6. Ampliar el campo profesional del Psicólogo.
7. Desarrollar de una forma integral las distintas actividades instructivas siguiendo una estructura modular.
8. Adecuar las actividades de docencia, investigación y servicio a las necesidades nacionales.
9. Promover la adquisición de aquellas habilidades, conocimiento y metodología que le permita al egresado, desarrollar las funciones profesionales de detección, análisis, intervención e investigación en los sectores de Educación, Salud, Producción y Consumo, Ecología y Vivienda y Organización Social.
10. Evaluar de manera continua los diferentes elementos del plan curricular.

Objetivos Curriculares.

a) Institucionales.

1. Proporcionar un apoyo metodológico continuo a los diferentes niveles de intervención profesional.
2. Fomentar la integración de equipos interdisciplinarios.
3. Estructurar un sistema de servicio continuo dirigido a la zona de influencia.
4. Ajustar continuamente los planes y programas de acción a partir de los resultados que vierta el sistema de evaluación continua.
5. Proporcionar una secuencia única para el avance de los alumnos en los diversos programas de la carrera.
6. Involucrar de manera permanente a los miembros del personal

docente en programas de investigación y servicio comunitario simultáneamente con el desarrollo de sus actividades académicas en el aula.

b) Estudiantiles.

1. Propiciar en el estudiante una concepción integral de los -- problemas y fenómenos psicológicos.
2. Promover un análisis crítico de las diferentes aproximaciones teóricas de la Psicología, para que el estudiante sea capaz de seleccionar la metodología de trabajo adecuada para analizar e intervenir en una amplia gama de problemas psicológicos.
3. Desarrollar una actitud crítica y responsable respecto del ejercicio profesional.
4. Generar habilidades en el estudiante que le permitan participar en proyectos interdisciplinarios de trabajo.
5. Desarrollar en el estudiante una metodología de trabajo fundamentada en la detección, análisis, diseño, intervención, - evaluación y reciclaje.
6. Propiciar en el estudiante, aquellas habilidades que le permitan desarrollar un procedimiento de trabajo académico independiente.
7. Fomentar en los egresados un compromiso social con respecto a su profesión y proporcionarles un entrenamiento acorde con el Perfil Profesional del Psicólogo propuesto por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología en su reunión de Jurisa (1978).

Los fundamentos del plan de estudios que se analizaron fueron:

1. Establecer un sistema de enseñanza diseñado de acuerdo a los últimos avances de la tecnología educativa (sistema de enseñanza modular).
2. Cumplir con los objetivos generales que persigue la U.N.A.M. -- (especificados en la Ley orgánica de la misma, Artículo 1^o).
3. Seguir los lineamientos generales señalados en el Perfil Profesional del Psicólogo, obtenido por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, en su reunión de Jurisa, Qro., de 1978.

4. Aprovechar las experiencias del anterior plan de estudios, retomando sus aciertos, así como resolver los problemas que impidieron su vigencia.

Estos fundamentos deberían estar considerados de alguna manera en las metas y en los objetivos curriculares, por lo que se obtuvieron relaciones entre cada uno de estos fundamentos con las metas y objetivos curriculares. Así mismo se obtuvieron relaciones entre las metas curriculares con los objetivos curriculares y entre los objetivos curriculares institucionales con los objetivos curriculares estudiantiles.

Procedimiento.

Se identificaron, separaron y codificaron:

- Las metas curriculares.
- Los objetivos curriculares institucionales.
- Los objetivos curriculares estudiantiles.
- Los ejes del sistema de enseñanza modular.
- Los objetivos generales que persigue la U.N.A.M.
- Los objetivos y las actividades de práctica profesional señaladas en el perfil profesional del Psicólogo.
- Los aciertos y problemas del plan de estudios anterior.

La codificación consistió en asignar una numeración secuencial a cada uno de los puntos de estos elementos.

Luego se obtuvo una relación entre los ejes del sistema de enseñanza modular con las metas y objetivos curriculares, tanto los institucionales como los estudiantiles. Esto se efectuó comparando cada uno de los ejes del sistema de enseñanza modular con cada una de las metas y objetivos curriculares, identificando si hay o no relación entre estos.

Los ejes del sistema de enseñanza modular que se analizaron fueron:

1. Enseñanza modular. "Sistema de organización de la enseñanza que tiene como elementos básicos el desempeño de actividades profesionales graduadas a la capacidad de los alumnos, en estrecha correlación con la información pertinente. Estructura los módulos

los pertinentes con una secuencia determinada por modelos de --
servicio, pedagógicos y didácticos. (Está compuesto por informa-
ción y actividades las determinantes de lo primero)" -----
(U.F.R.H.E.A., 1963).

2. Interdisciplinariedad. "Multidisciplinariedad se refiere a la --
conjunción de información, técnicas y metodología provenientes
de diversas disciplinas, para el logro de un objetivo común", -
(op.cit.).

3. Teoría-Práctica. "Si entendemos por estructura la forma como se
relacionan diversos elementos entre sí, el S.E.M. tiene como -
característica básica el relacionar las actividades de práctica
profesional con la construcción del conocimiento. Esta estructu-
ra tiene dos dimensiones: la sincrónica y la diacrónica.
Sincrónicamente permite ubicar como simultáneas en el tiempo, -
las actividades profesionales y la formación pertinente y rele-
vante para su adecuado desempeño, diacrónicamente se caracteri-
za por un continuo que principia con actividades fáciles y sim-
ples, hasta terminar con actividades difíciles y complejas, y -
por la relación de inclusión que guardan las primeras respecto
a las segundas", (op.cit.).

4. Investigación, Docencia y Servicio. "Modelo de servicio. Se con-
figura a través de la concepción de la práctica profesional, --
esto es, si la concepción que se tiene de la práctica profesio-
nal es como un equipo de trabajo odontológico, esta concepción
se verá reflejada en el curriculum, que lógicamente deberá te--
ner como elemento primordial el desarrollo de actividades en --
equipo, esto mismo sucede cuando la concepción se basa en la --
práctica individual.

El introducir como uno de los criterios básicos el de formación
en servicio es importante por sus implicaciones, algunas de --
ellas son:

- a) La concepción del estudiante como un ente productivo.
- b) La incorporación del concepto de integración de docencia-ser-
vicio.
- c) En combinación con otros criterios, la agrupación de funcio-
nes y objetivos a través de programas y no de disciplinas.

Modelo pedagógico. Se configura a través de la concepción que se tenga de la función de la escuela de las relaciones de ésta con el contexto social, de la función del profesional, y de la enseñanza y el aprendizaje: siempre implica una ideología.

Modelo didáctico. Se configura a través de la aplicación o no de los principios del aprendizaje en la selección y organización de los diversos elementos de enseñanza", (op.cit.).

5. Enseñanza-Aprendizaje. "Aprendizaje como un proceso que se da a través del manejo de información, por parte del estudiante, el aprendizaje como resultado de la interacción entre el individuo y el medio que le rodea. Esta forma de entender el aprendizaje, pretende que la información proporcionada al alumno sea, en razón directa de las funciones profesionales a desempeñar por el mismo, a través del método teórico-deductivo, empírico-inductivo", (op.cit.).
6. Módulo. "Estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educativos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes, que le permitan al alumno desempeñar funciones profesionales. Cada módulo es autosuficiente para el cumplimiento de una o varias funciones profesionales.

En el siguiente paso se obtuvo una relación entre los objetivos generales que persigue la U.E.A.M. con las metas curriculares y con los objetivos curriculares institucionales y los objetivos curriculares estudiantiles.

Los objetivos generales de la U.E.A.M. que se analizaron fueron:

1. Impartir la educación superior para formar profesionistas, investigadores, técnicos y profesores universitarios útiles a la sociedad.
2. Organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y necesidades nacionales.
3. Extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

Se comparó cada uno de estos objetivos con cada una de las metas y objetivos curriculares, buscando si los primeros estaban incluidos en los segundos.

Se procedió a elaborar una relación entre los objetivos profesionales y las actividades de práctica profesional señaladas en el perfil profesional del Psicólogo (C.N.E.I.P.), con las metas y objetivos curriculares; tanto los institucionales como los estudiantiles.

Se analizaron estos, con el propósito de determinar si existe o no relación entre ellos.

Los objetivos profesionales que se analizaron fueron:

1. Desprofesionalización de las prácticas psicológicas.
2. Actitud crítica del Psicólogo respecto a las condiciones que -- mantienen la problemática en la comunidad, trabajando en forma directa y sistemática con un compromiso de tipo social.
3. Actitud crítica en relación con los aspectos metodológicos y -- conceptuales del desarrollo del conocimiento en la ciencia psicológica.
4. Orientación interdisciplinaria del trabajo del Psicólogo.

Las actividades de práctica profesional fueron:

1. Evaluar.
2. Planear.
3. Intervenir para modificar un problema.
4. Prevenir.
5. Investigar.

Después de éste se obtuvo una relación entre los aciertos y - problemas del plan de estudios anterior con las metas y objetivos curriculares. Estos aciertos y errores fueron los siguientes:

Problemas del Plan de Estudios, (primer plan).

1. "El plan original no fué aprobado en su totalidad por el Consejo Técnico de la E.N.E.P. Zaragoza, ni por consiguiente por el Consejo Universitario de la U.N.A.M.
2. Nunca se logró establecer la infraestructura académico-administrativa requerida para apoyar el buen funcionamiento de dicho plan.
3. El plan de estudios no presentaba un criterio único de secuen-

ciación entre los programas de los diversos semestres: por lo que los alumnos los cursaban en órdenes diferentes. Dado el diferente nivel de complejidad de los programas, esto traía como consecuencia una disparidad académica entre los estudiantes.

4. Los cambios de autoridad dentro de la carrera de Psicología -- trajeron como consecuencia la desvirtuación del plan original; siendo que de éste actualmente se conservan sólo fragmentos.
5. Las modificaciones subsiguientes del plan original han producido cambios en los sistemas de evaluación y las prácticas de -- servicio; las cuales han deteriorado el planteamiento inicial de basar la docencia en un sistema de instrucción modular.
6. La deficiente planeación en el área administrativa ha obstaculizado la optimización de los recursos disponibles, tanto huma-- nos como físicos.
7. Dada la carencia de un plan curricular aprobado por todas las instancias académicas, ha sido necesario elaborar equivalen-- cias entre los módulos del plan vigente y las materias del -- plan de estudios de la carrera de Psicología de Ciudad Universitaria. Esta situación ha acarreado innumerables problemas ad-- ministrativos a los alumnos.
8. Todo lo anterior ha ocasionado un alto índice de deserción estudiantil. La carrera de Psicología de la E.N.E.P. Zaragoza -- presenta un índice de eficiencia de 0.52 para su primera generación; lo que quiere decir que solamente 52 alumnos de cada -- 100 inscritos en 1976, continúan en el octavo semestre.

No obstante lo anterior, no puede hablarse únicamente de fallas en el currículum (primero). Existieron también aciertos importantes como son:

1. Independientemente de algunas fallas en las actividades de servicio, los alumnos han recibido mayor entrenamiento en actividades prácticas que en los currícula tradicionales; lo que los capacita enormemente para su desempeño profesional. El énfasis en las actividades prácticas debe ser un aspecto distintivo de un nuevo plan.
2. La definición apriori de las habilidades y repertorios que se -- desean establecer en el estudiante y el diseño de procedimientos instruccionales específicos para cada tipo de repertorio ó

habilidad ha favorecido la estructuración de actividades instruccionales sui generis. Dichas actividades tales como seminarios, sesiones bibliográficas, clases teóricas, actividades prácticas, etc., las cuales incluyen una serie de especificaciones con respecto a procedimientos y formas de evaluación, han demostrado ser componentes indispensables para el nuevo plan de estudios.

3. El contacto con un entrenamiento general más que especializado proporciona a los alumnos una amplia gama de habilidades; lo cual a su vez da más posibilidades de acción profesional. Dicho entrenamiento podría proporcionarse mediante el servicio académico de las cuatro áreas existentes, actualmente, en la carrera de Psicología; Educativa, Clínica, Social y Metodológica-Experimental", (Comité de Carrera de Psicología, 1961).

Este análisis se hizo en virtud de que en el plan vigente se menciona que éste debe resolver en alguna medida los problemas que impidieron la vigencia del plan anterior y que los aciertos por ser buenos aciertos, deben considerarse en el nuevo plan, o sea el actual.

Hecho esto se continuó con la relación entre las metas curriculares con los objetivos curriculares, tanto los institucionales como los estudiantiles. Asimismo se elaboró otra relación entre

los objetivos curriculares institucionales con los objetivos curriculares estudiantiles. Estos análisis se efectuaron con el propósito de identificar si existe relación y correspondencia entre las metas y objetivos curriculares y entre los dos tipos de objetivos.

5.4.1.2 Análisis de los Objetivos Modulares Vigentes en el Plan de Estudios.

Este fue el segundo análisis indispensable para lograr la explicitación de la estructura del plan de estudios. Básicamente lo que se pretendió al efectuar este análisis fue poder identificar la estructura organizativa de los objetivos modulares a lo largo de la carrera de psicología, así como determinar la relación y co-

correspondencia que guardan entre sí los objetivos modulares.

Procedimiento.

El primer paso fué definir a los objetivos modulares con el propósito de poder analizarlos con mayor precisión.

Consecuentemente los objetivos modulares se numeraron de una manera secuencial por semestre, ya que fué indispensable para el análisis saber a qué semestre correspondían. A cada objetivo modular se le asignó el número del semestre al que pertenecía, y según el número de módulos fue la numeración secuencial de éstos. - Por ejemplo; en el quinto semestre se incluyen seis módulos, la numeración de todos los módulos tendría el número cinco (porque corresponden al quinto semestre), inmediatamente después se le dio número al módulo según le correspondiera en la secuencia que presenten. Así los seis módulos del quinto semestre se identificarían con la codificación: 5.1 (primer módulo del quinto semestre), - 5.2 (segundo módulo de ese semestre), 5.3 (tercer módulo), y así sucesivamente hasta el sexto módulo.

El siguiente paso fué identificar la categoría de comportamiento que contiene cada objetivo modular. Para ello se empleó la Taxonomía de Objetivos Educativos (del área de conocimiento) - de Bloom (1975) y cuyas categorías sobre las que se basa este punto se muestran en el anexo # 6.

Se empleó la taxonomía de Bloom de acuerdo al procedimiento para la evaluación de la congruencia propuesto por Glazman e Ibarrola (1975), procedimiento sobre el cual se basó este análisis. - Además de que esta taxonomía es la de mayor empleo y mejor conocida entre los estudiosos e investigadores de la educación.

Identificar los niveles de comportamiento que contiene cada objetivo modular, permitió en este análisis y en posteriores, determinar la interrelación entre estos objetivos y con objetivos - de niveles inferiores.

Seguidamente se elaboró un cuadro de doble entrada. En los renglones los semestres y en las columnas la codificación de los objetivos modulares. Este cuadro se empleó como base para el análisis.

lisis. Su propósito fué tener una visión global de la estructura organizativa de los objetivos modulares que comprende el plan de estudios.

En las casillas se distribuyeron los siguientes datos:

- a) El nivel de comportamiento taxonómico del objetivo modular. Si carece de objetivo el módulo, se hizo este señalamiento con una "X".
- b) Se colocó una "B" si el módulo era básico, o una "A" si el módulo era de apoyo. Este dato se registró abajo del número del nivel taxonómico del objetivo.
- c) A un lado del dato anterior, se registró el área a la que correspondía el objetivo modular. Este registro se identificó con números romanos, según la siguiente clasificación:

I. Area Metodológica.

II. Area Educativa.

III. Area Clínica.

IV. Area Social.

V. Area Matemáticas e Instrumentación.

VI. Area Médico-Biológicas.

VII. Area Humanidades (Problemas Socioeconómicos de México).

- d) Inmediatamente después, se colocó un asterisco si el objetivo era explícito (características que debe incluir un objetivo en la estructura de su redacción para ser considerados como un objetivo conductual). Es decir, si el objetivo presenta una formulación clara del cambio que se espera en el comportamiento del estudiante, como resultado de una serie planeada de experiencias de enseñanza-aprendizaje, que realmente logre comunicar su propósito, que carezca de ambigüedad en su interpretación y que constituya un mecanismo útil para que se realice una óptima instrucción y evaluación.

Para que un objetivo modular fuera considerado como explícito debería reunir cuatro características:

1. Un sujeto- especificar quién va a demostrar el resultado. Este debe ser el estudiante.
2. Un verbo- señalar la conducta terminal por su nombre, especificando el tipo de conducta que será aceptada como muestra de que el alumno ha alcanzado el objetivo, debe ser ot-

servable.

3. Las condiciones de operación- describir las condiciones importantes bajo las cuales se espera que se realice la conducta.
4. Los estándares- especificar los criterios mínimos para la aceptación de la ejecución del alumno para que su rendimiento se considere aceptable. Estos podrían ser; de calidad, de cantidad o de tiempo.

Se hizo este análisis con el propósito de poder describir la situación actual de los objetivos modulares del plan de estudios en relación con los siguientes aspectos:

a) A la definición misma de los objetivos:

- si los objetivos modulares son o no explícitos en su construcción.
- qué módulos caracen de objetivos modulares.

b) A los niveles taxonómicos de comportamiento que pretenden alcanzar los objetivos:

- identificar la categoría de comportamiento que el alumno deberá mostrar al término de cada módulo.
- cómo se distribuyen los objetivos explícitos en las categorías de comportamiento señaladas por Bloom en su taxonomía.
- cómo se distribuyen los objetivos modulares explícitos y no explícitos en las categorías de comportamiento, tanto por semestre, como por áreas; básicas, de apoyo y prácticas, así como a lo largo de toda la carrera.

c) A la distribución de los módulos:

- identificar la relación entre los módulos de un mismo semestre de acuerdo al nivel de comportamiento de los objetivos modulares.
- identificar la relación de los niveles de comportamiento de los objetivos modulares, entre semestre y semestre.
- la distribución de los objetivos modulares en los módulos básicos, de apoyo y prácticos, tanto por semestre como a lo largo de toda la carrera.
- la distribución durante la carrera de los objetivos modulares por áreas básicas y complementarias.

5.4.2 Análisis de la Congruencia a los Objetivos del Plan de Estudios.

Esta es la segunda etapa que integra el presente trabajo evaluativo. Consistió en analizar los objetivos más bajos que comprende el plan de estudios y que tienen relación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos que se analizaron fueron:

- Objetivos modulares.
- Objetivos específicos.
- Objetivos conductuales.

El análisis tiene como propósito describir la congruencia -- (relación, proporción y correspondencia) que guardan entre sí estos objetivos.

Procedimiento.

Como se mencionó anteriormente estos objetivos no están claramente especificados en el plan de estudios, por lo que el primer paso de este procedimiento fué precisamente distinguirlos. -- Los objetivos fueron agrupados en cada una de éstas categorías -- según su nivel jerárquico dentro del plan, para así poder identificar cuáles de ellos eran los objetivos modulares, cuáles eran los objetivos específicos y cuáles los conductuales.

Uno de los aspectos importantes para especificar las relaciones que tienen entre sí los objetivos fué determinar en qué semestre y en qué módulo se ubica cada objetivo. Así fue preciso codificar cada uno de los objetivos de acuerdo a la relación directa entre ellos mismos y los semestros en que se cursan. Se retomó la codificación que se les asignó en el anterior análisis a los objetivos modulares. Partiendo de dicha codificación, los objetivos -- específicos fueron identificados por tres dígitos. Por ejemplo, -- el objetivo específico 4.2.1 tiene las siguientes relaciones; el primer dígito (4) corresponde al cuarto semestre, el segundo dígito (2) corresponde al número secuencial del objetivo modular, o sea el segundo módulo del cuarto semestre y por último el tercer

dígito (1) corresponde precisamente al objetivo específico.

La lectura completa de esta codificación sería; el primer objetivo específico del segundo objetivo modular del cuarto semestre.

Los objetivos conductuales tienen una numeración de cuatro dígitos. Ejemplo: 8.2.6.3 , leyendo de derecha a izquierda, sería; el tercer objetivo conductual correspondiente al sexto objetivo específico, del segundo objetivo modular contenido en el octavo semestre. Esta codificación se hizo con el propósito de poder identificar a qué semestre y a qué objetivos corresponde cada objetivo.

Otra consideración relevante para determinar las relaciones existentes entre los diferentes niveles de objetivos, fué identificar su nivel de comportamiento (tipo de conducta que se desea lograr en el estudiante de acuerdo a la redacción del objetivo), para ello se empleó la taxonomía de Bloom. Se asignó a cada objetivo específico y conductual un número romano que lo identifica su nivel de comportamiento.

Para graficar de manera más clara las relaciones entre los tres tipos de objetivos, se elaboraron tres cuadros de doble entrada, en donde los renglones corresponden a las categorías de comportamiento señaladas por Bloom en su taxonomía (del área cognocitiva) y las columnas para el número de objetivo que se analice. Se incluyó abajo de éste número, el nivel de comportamiento de ese objetivo (de acuerdo a la taxonomía de Bloom), la representación de los números romanos es con base en la siguiente clasificación:

- | | |
|------------------|------------------------|
| I. Conocimiento. | V. Síntesis. |
| II. Comprensión. | VI. Evaluación. |
| III. Aplicación. | X. Carece de objetivo. |
| IV. Análisis. | |

Esto fue con la finalidad de precisar los datos en los cuadros. El primer cuadro se empleó para presentar por semestre los datos de los objetivos modulares y los objetivos específicos. Cada objetivo específico codificado, fue colocado en la casilla correspondiente, atendiendo a su nivel de comportamiento y al obje--

tivo modular al que pertenece.

El segundo cuadro incluyó por semestre a los objetivos modulares y a los objetivos conductuales. En las casillas se colocó el porcentaje de objetivos conductuales que contiene cada módulo, y se distribuyeron según la categoría de comportamiento a la que correspondió.

El tercero y último de los cuadros sirvió para representar por módulo a los objetivos específicos y conductuales. En las casillas se colocó el porcentaje de objetivos conductuales que contiene cada objetivo específico y se distribuyó según la categoría de comportamiento a la que correspondió en los renglones.

Los cuadros se analizaron y se obtuvo información para determinar la congruencia entre los objetivos del mismo y diferente nivel.

El concepto sobre el cual se basó este análisis, fue el mencionado por Glazman e Ibarrola (1975), quienes definen a la congruencia como la "relación de correspondencia y proporción entre los objetivos del mismo y diferente nivel". Para los objetivos del mismo nivel la congruencia se determinó en relación a la secuencia de los niveles taxonómicos de comportamiento, que guardan los objetivos específicos y conductuales dentro de un mismo módulo. Para determinar la congruencia entre los objetivos de diferente nivel (objetivos modulares con específicos, objetivos modulares con conductuales y objetivos específicos con conductuales) se tomó como base una serie de criterios que a continuación se detallan.

Un objetivo superior (modular o específico, según sea el análisis), es congruente con sus objetivos inferiores, cuando el primero; incluya objetivos inferiores que alcancen el nivel taxonómico de comportamiento que ellos persiguen y que existan objetivos inferiores en categorías de comportamiento intermedias, que respalden a estos en la consecución de los objetivos superiores. Por ejemplo:

Un objetivo modular (de nivel de comportamiento de análisis) es congruente con sus objetivos específicos (objetivos de nivel inferior), cuando estos últimos alcanzan el nivel de comportamien

to que el modular pretende (que incluya nivel de análisis) y que además contemple otros objetivos específicos en categorías intermedias de comportamiento (o sea, que incluyan niveles de conocimiento, comprensión y aplicación), que respalden al aprendizaje - qué se pretende.

Basados en lo anterior, se consideró incongruente con sus objetivos inferiores, todo aquel objetivo superior (modular es superior a específico y conductual, el específico es superior al conductual) que se encuentre en cualquiera de las siguientes situaciones:

- a) Si un módulo carece de objetivos superiores e incluye inferiores.
- b) Si carece de objetivos inferiores.
- c) Si carece tanto de objetivos superiores como inferiores.
- d) Si incluye objetivos inferiores que rebasen el nivel de comportamiento que pretenden.
- e) Si incluyen objetivos inferiores que no alcancen la categoría de conducta que él persigue.
- f) Si incluye objetivos inferiores que carecen de objetivos en niveles taxonómicos intermedios de conducta, que apoyen el aprendizaje que pretende conseguir.

El fundamento que se siguió para determinar la congruencia de los objetivos con esos criterios es el siguiente:

En el inciso "a" se señala que un objetivo superior no es congruente con su objetivo inferior, si el primero no existe. Esto es bien cierto dado que si por ejemplo un módulo carece de objetivo modular entonces no se sabría que conducta o conocimiento se pretende conseguir al término del módulo. En consecuencia no se podría establecer algún tipo de relación con los objetivos inferiores de ese módulo.

Para el inciso "b" donde un objetivo superior carece de objetivos inferiores, tampoco sería posible establecer algún tipo de correspondencia entre éstos puesto que ¿Cómo identificar relación entre un objetivo superior con algo que no existe? Por lo que se consideró que hay incongruencia.

El inciso "c" especifica otra incongruencia puesto que como ya se dijo, la carencia de objetivos superiores o inferiores impi

de establecer algún tipo de relación entre éstos, en consecuencia sería prácticamente imposible tratar de buscar correspondencia alguna entre la nada, es decir, entre objetivos superiores con inferiores que no existen.

Una incongruencia más entre objetivos sería el que especifica el inciso "d", por ejemplo, si se pretende conseguir en el objetivo superior un aprendizaje de nivel aplicación pero sus objetivos inferiores pretenden un nivel de aprendizaje de análisis, el aprendizaje pretendido en el superior quedaría rebasado por sus inferiores. Así el aprendizaje que se lograría sería diferente al que se desea, por lo que el aprendizaje sería incongruente y los objetivos también.

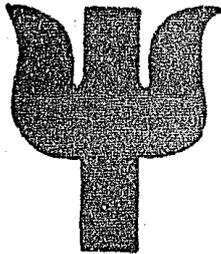
Ahora, un caso contrario al anterior es el que se especifica en el inciso "e", o sea, si los objetivos inferiores no alcanzan el nivel de comportamiento que se pretende enseñar en los objetivos superiores. Por ejemplo en un objetivo modular se persigue un nivel de síntesis, pero sus objetivos específicos sólo alcanzan un nivel de aplicación. Si se ha señalado el nivel de síntesis para el objetivo modular, es porque así se requiere, porque es indispensable que el alumno al término del módulo manifieste conductas de ese nivel de conducta y si sus objetivos específicos no alcanzan ese nivel, el aprendizaje será incompleto, por lo cual no podría considerarse congruentes las relaciones entre los objetivos.

El último caso de incongruencia (inciso "f"), es cuando un objetivo superior contiene objetivos inferiores, pero que carece de categorías taxonómicas intermedias de comportamiento. Por ejemplo, un objetivo modular de nivel evaluación tiene objetivos en categorías de comportamiento de comprensión, aplicación y análisis, pero carece de objetivos en niveles de conocimiento y síntesis. La carencia de esos niveles intermedios impide un adecuado aprendizaje puesto que es indispensable su existencia para que respalden la correcta adquisición del aprendizaje que se pretende en el objetivo modular. El simple hecho de que le falte objetivos en alguna categoría intermedia, es suficiente para considerarlo incongruente, puesto que no se puede enseñar a un alumno a diag--

notificar un problema verbal vocal en un niño, si no se le ha enseñado los diferentes tipos de problemas existentes en esa clase de problemas. Por lo tanto los objetivos que se encontraron en estas condiciones fueron considerados incongruentes entre sí.

C A P I T U L O S E X T O

R E S U L T A D O S Y A N A L I S I S D E L A E V A L U A C I O N



CAPITULO SEXTO

RESULTADOS Y ANALISIS DE LA EVALUACION.

En este capítulo se presentan los resultados, análisis y discusión de los mismos, obtenidos a través del procedimiento que se detalló para evaluar la congruencia de los objetivos que comprende el plan de estudios de Psicología de la E.N.E.P. Zaragoza.

Los resultados se muestran gráficamente por medio de cuadros de análisis, datos en porcentajes y siglas a efecto de analizar y hacer más comprensible esta información.

En algunos casos los resultados se presentan con siglas (MC, OCE, ESEM, OGU, etc.) y relaciones numéricas (MC No. 1, 2, 5 y 7). El significado de las siglas se especifica en cada análisis, no así la relación numérica, dichas relaciones se refieren a la numeración asignada a cada una de las siglas en procedimiento. Por ejemplo las MC significan metas curriculares, en el procedimiento se señalan diez y se especifica en que consiste cada una. Las relaciones numéricas se refieren a la secuencia que presentan en el procedimiento.

El análisis y discusión de los resultados se presenta en el mismo orden en que se precisó en el procedimiento.

6.1 RESULTADOS DEL ANALISIS ENTRE LAS METAS Y LOS OBJETIVOS CURRICULARES CON LOS FUNDAMENTOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA EN LA E.N.E.P. ZARAGOZA.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en los análisis de las relaciones entre las metas y objetivos curriculares, tanto los institucionales como los estudiantiles con los fundamentos que sustentan al plan de estudios de la carrera de Psicología en la E.N.E.P. Zaragoza de la U.N.A.M.

6.1.1 Relación entre los Ejes del Sistema de Enseñanza Modular -- (ESEM) con las Metas Curriculares (MC) los Objetivos Curriculares Institucionales (OCI) y los Objetivos Curriculares Estudiantiles (OCE).

El eje de enseñanza modular y el eje del módulo no se incluyeron en este análisis dado que son implícitos en la definición misma del sistema de enseñanza modular.

Las metas y objetivos curriculares se analizaron con los ejes restantes, en donde se obtuvieron las siguientes relaciones:

El ESEM No. 2, se relaciona con las MC; 2, 3, 5, 6 y 7, así como con el OCI No. 2, y con los OCE Nos. 2, 4 y 7.

El ESEM No. 3, la tiene con las MC; 5, 7 y 9. Por otra parte con el OCI No. 1, así también con los OCE; 5 y 7.

El ESEM No. 4, se encontró relacionado en las MC; 1, 4, 5, 6, 7 y 8, inclusive con el OCI No. 6, pero no se relaciona con los OCE.

Por último en el ESEM No. 5, se relaciona con las MC; 4, 5 y 7, así como con los OCI Nos. 3 y 6, también con los OCE Nos. 1, 2, 3, 6 y 7.

De la relación entre los ejes del sistema de enseñanza modular con las metas curriculares, los objetivos curriculares institucionales y los objetivos curriculares estudiantiles, se encontró que los ejes del sistema de enseñanza modular, sí están considerados en las metas y objetivos curriculares (institucionales y estudiantiles), ya que éstos muestran en cierta medida estar fundamentados en los ejes. Esto se observa en lo siguiente:

- a) El 90% de las metas curriculares consideran de alguna manera en su definición al 100% de los ejes del sistema de enseñanza modular.
- b) El 66.7% de los objetivos curriculares institucionales se basan en el 100% de los ejes del sistema de enseñanza modular.
- c) El 100% de los objetivos curriculares estudiantiles están fundamentados en el 75% de los ejes del sistema de enseñanza modular.
- d) El 87% de lo que se pretende en las metas curriculares y en --

los objetivos curriculares institucionales y estudiantiles considera a los ejes del sistema de enseñanza modular en un 100%.

Esto demuestra de alguna manera que el plan de estudios de Psicología tiene una orientación modular, es decir que el sistema de enseñanza modular es fundamento y directriz de las acciones -- del plan, cumpliendo con uno de los propósitos que le dieron origen; basar la enseñanza en las corrientes innovadoras de la tecnología educativa.

6.1.2 Relación entre los Objetivos Generales de la U.N.A.M. (OGU) con las Metas Curriculares (MC), Objetivos Curriculares Institucionales (OCI) y con los Objetivos Curriculares Estudiantiles (OCE).

El OGU No. 1 tiene relación con las MC Nos. 1, 5, 8 y 9, con el OCI No. 6 e incluso con los OCE Nos. 2, 3 y 7.

Por otra parte el OGU No. 2 está relacionado con las MC Nos. 1, 4, 8 y 9 así como con los OCI 3 y 6, también con el OCE No. 4.

Por último el No. 3 de los OGU, tiene relación con las MC -- Nos. 1, 4, 8 y 9, así también con los OCI 3 y 6, y con los OCE 6 y 7.

De la relación entre los objetivos generales de la U.N.A.M. con las metas curriculares y los objetivos curriculares institucionales y estudiantiles se encontró que las metas y objetivos curriculares, están fundamentados de alguna manera en los objetivos generales de la U.N.A.M. (Art. 1º Ley Orgánica de la U.N.A.M.). -- Esto se observa en lo siguiente:

- a) El 50% de las metas curriculares incluyen a los objetivos generales de la U.N.A.M. en un 100%.
- b) El 33.3% de los objetivos curriculares institucionales contempla de alguna manera al 100% de los objetivos generales de la U.N.A.M.
- c) El 71.4% de los objetivos curriculares estudiantiles considera a los objetivos generales de la U.N.A.M. en un 100%.
- d) El 52.2% de las metas y objetivos curriculares muestran en su definición estar basados en el 100% de los objetivos generales

de la U.N.A.M.

Con base en dichos resultados las metas y objetivos curriculares sí están orientados hacia el cumplimiento de los objetivos generales de la U.N.A.M.; dando así pie para que se generen y establezcan las acciones de investigación, docencia y servicio que son característica distintiva de la Institución.

6.1.3 Análisis de las Metas y Objetivos Curriculares con el Perfil Profesional del Psicólogo.

Dado que en los antecedentes del plan de estudios de la carrera de Psicología en la E.N.E.P. Zaragoza se menciona que este debe estar fundamentado en el perfil profesional del Psicólogo, obtenido por el C.N.E.I.P. en su reunión de Jurica de 1978, las metas y objetivos curriculares, deben mostrar relación de alguna manera con los objetivos y actividades de práctica profesional de este perfil.

El análisis para este punto se dividió en dos relaciones:

- Relación entre objetivos del perfil profesional con las metas y objetivos curriculares.
- Relación entre actividades de práctica profesional con las metas y objetivos curriculares.

6.1.3.1 Relación entre Objetivos del Perfil Profesional (OPP) con las Metas Curriculares (MC), los Objetivos Curriculares Institucionales (OCI) y los Objetivos Curriculares Estudiantiles (OCE).

El OPP No. 1, se relaciona con las MC; 5, 6 y 9, así como con los OCE; 3, 5, 6 y 7. No se encontró relación alguna con los OCI.

El OPP No. 2, tiene relación con las MC; 4, 5, 8 y 9. Con el OCI No. 3, y con los OCE; 1, 2, 3, 5 y 7.

El OPP No. 3, está relacionado con las MC; 5 y 9. No tiene relación con los OCI, pero sí con los OCE; 1, 2, 3, 5 y 7.

El OPP No. 4, se relaciona con las MC; 3, 5, 6 y 9. Con el -

OCI No. 2 y con los OCE; 4 y 7.

Por otra parte se encontró que no tienen relación alguna con los objetivos del perfil profesional las metas curriculares; 1, 2, 7 y 10. Y los objetivos curriculares institucionales; 1, 4, 5 y 6. Todos los objetivos curriculares estudiantiles están vinculados de alguna manera con los objetivos del perfil profesional.

De la relación entre los objetivos del perfil profesional -- con las metas curriculares y los objetivos curriculares institu-- cionales y estudiantiles, se encontró que si se fundamentan de al-- guna manera estas metas y objetivos curriculares (tanto institu-- cionales como estudiantiles) con los objetivos del perfil profe-- sional.

Esto se observa en lo siguiente:

- a) El 60% de las metas curriculares se basan en el 100% de los ob-- jetivos del perfil profesional.
- b) El 33% de los objetivos curriculares institucionales considera de alguna manera a el 50% de los objetivos del perfil profesio-- nal.
- c) El 100% de los objetivos curriculares estudiantiles incluye en su definición a los objetivos del perfil profesional en un 100%
- d) El 65.2% de las metas y objetivos curriculares institucionales y estudiantiles está fundamentado en el 100% de los objetivos del perfil profesional.

Esta información permite apreciar que de alguna manera el plan de estudios se inclina hacia el cumplimiento de los objeti-- vos del perfil profesional del Psicólogo del C.N.E.I.P.

6.1.3.2 Relación entre Actividades de Práctica Profesional (APP) con las Metas Curriculares (MC) y los Objeti-- vos Curriculares Institucionales (OCI) y los Obje-- tivos Curriculares Estudiantiles (OCE).

Las APP Nos. 1 y 2, están relacionadas con las MC; 3, 5 y 9. Con los OCI; 1 y 2. Y con los OCE; 2, 4, 5, 6 y 7.

La APP No. 3, tiene relación con las MC; 1, 3, 4, 5, 8 y 9.- Así como con los OCI; 1 y 2, con los OCE; 2, 4, 5, 6 y 7.

De la relación entre las actividades de práctica profesional con las metas curriculares y los objetivos curriculares (institucionales y estudiantiles) se encontró que sí se fundamentan las metas curriculares y los objetivos curriculares (institucionales y estudiantiles) con las actividades de la práctica profesional del perfil profesional del Psicólogo. Esto se observa en lo siguiente:

- a) El 60% de las metas curriculares considera de alguna manera al 100% de las actividades de práctica profesional.
- b) El 33.3% de los objetivos curriculares institucionales incluye en su definición al 100% de las actividades de práctica profesional.
- c) El 71.4% de los objetivos curriculares estudiantiles contemplan a las actividades de práctica profesional en un 100%.
- d) El 65.2% de las metas y objetivos curriculares (institucionales y estudiantiles) se basan en el 100% de las actividades de práctica profesional.

Puede afirmarse que las metas y objetivos curriculares precisas directrices para el establecimiento de programas y actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan el desarrollo de habilidades necesarias en los estudiantes de acuerdo a las actividades profesionales que se señalan en el perfil profesional del Psicólogo del C.N.E.I.P. De esta manera los programas de estudio y prácticas que incluya el plan están enfocadas de tal manera que los estudiantes puedan evaluar, planear, intervenir para modificar un problema, investigar y prevenir.

6.1.4 Relación de Aciertos y Problemas del primer Plan de Estudios con las Metas y Objetivos Curriculares del Plan Vigente en Psicología.

Con el propósito de verificar la inclusión de los aciertos y la solución de los problemas del plan anterior en las metas y objetivos curriculares, se realizaron dos análisis. El primero comprende la relación entre los aciertos del plan anterior con las metas y objetivos curriculares del plan actual. El segundo mues-

tra la relación que guardan los problemas del primer plan con las metas y los objetivos curriculares del plan de estudios vigente - en Zaragoza. En ambos análisis se consideran los objetivos curriculares institucionales y estudiantiles.

6.1.4.1 Relación entre los problemas del primer plan de estudios con las Metas Curriculares (MC) y los Objetivos Curriculares Institucionales (OCI) y los Objetivos Curriculares Estudiantiles (OCE) del plan de estudios vigente.

Como se mencionó anteriormente los problemas encontrados en el primer plan y que impidieron su vigencia, deben estar resueltos de alguna manera por el plan vigente o deben estar reflejados en las metas y objetivos curriculares, algunos otros que están fuera del alcance de éstos, deben estar resueltos por las autoridades correspondientes.

Se hizo un análisis comparativo entre los problemas que impidieron la vigencia del primer plan con las metas y objetivos curriculares, en donde se encontró lo siguiente:

El problema No. 1, es un problema administrativo que no debe reflejarse en las MC, en los OCI y OCE. Su solución fue dada al reformularse el plan, el cual fue presentado al Consejo Técnico de la E.N.E.P. Zaragoza, quien lo aprobó por unanimidad el 29 de Noviembre de 1979, y por el H. Consejo Universitario en Abril de 1980.

El problema No. 2, tiene dos aspectos de solución; uno administrativo y otro educativo. En lo que se refiere al administrativo, se desconocen las soluciones que se le hayan dado. En lo académico, se considera en las MC; 1, 7, 9 y 10. Así como en los OCI; 3, 4, 5 y 6. También se incluye en el OCE No. 7.

El problema No. 3, está comprendido en la MC No. 7, así como en el OCI No. 5. No está considerado en los OCE.

El problema No. 4, es un problema administrativo que no está bajo control del plan de estudios, ni de sus MC y objetivos curriculares.

El problema No. 5, está resuelto con la reformulación del plan, ya que se estableció con éste el sistema de enseñanza modular, actualmente se sigue esta línea.

Del problema No. 6, se desconocen las acciones administrativas para su control.

El problema No. 7, continúa vigente aún para los egresados de las primeras generaciones.

En el problema No. 8, la deserción estudiantil continúa, pero no puede adjudicarse a los problemas antes mencionados, ya que éstos en cierta medida han sido resueltos o controlados. Su existencia obedecería entonces a otras causas.

Los problemas del primer plan, deberían estar resueltos de alguna manera por las metas y objetivos curriculares del plan vigente, sin embargo, como ha podido observarse sólo tres de estos problemas (el 2, 3 y 5) estuvieron en posibilidad de ser resueltos por éstos, y los restantes por la existencia de un plan más congruente de ciertas acciones administrativas.

Los problemas en posibilidades de ser resueltos, si fueron solucionados.

6.1.4.2 Relación entre los Aciertos del primer Plan con las Metas Curriculares (MC) y los Objetivos Curriculares Institucionales (OCI) y los Objetivos Curriculares Estudiantiles (OCE) del Plan Vigente.

Los aciertos del plan anterior, deben estar presentes en cierta medida dentro de las metas y objetivos curriculares. Se encontró que las relaciones entre los aciertos y las metas y objetivos curriculares que aquí se mencionan, no son del todo claras, sin embargo, de alguna manera hay relación.

- El acierto No. 1, está relacionado con las MC; 1, 4, 5 y 9, también con los OCI; 3 y 6. Así como con los OCE; 2, 4, 6 y 7.
- El acierto No. 2, se relaciona con las MC; 1, 5, 7 y 9. Así como con los OCI; 5 y 6. Puede identificarse también con los OCE; 5, 6 y 7.
- Por otra parte el acierto No. 3, está relacionado con las MC; 1,

2, 3, 5, 6 y 9. Así mismo en los OCI; 1, 2, 3 y 5. También se relaciona con los OCE; 2, 4 y 7.

De acuerdo con esto:

- a) El 80% de las metas curriculares incluye al 100% de los aciertos del primer plan de estudios.
- b) El 83.3% de los objetivos curriculares institucionales contempla al 100% de los aciertos del plan de estudios (primero).
- c) El 71.4% de los objetivos curriculares estudiantiles considera al 100% de los aciertos del primer plan de estudios.
- d) El 78.3% de las metas curriculares y objetivos curriculares -- (institucionales y estudiantiles) consideran al 100% de los -- aciertos del primer plan de estudios.

Por lo tanto tomando como base estos resultados es posible señalar los aciertos del primer plan si están considerados en las metas y objetivos curriculares.

La experiencia obtenida en el plan anterior ha sido adecuadamente aprovechada, el plan vigente lo demuestra al dar énfasis a las prácticas de los alumnos, a las actividades docentes (seminarios, sesiones bibliográficas, servicio, etc) y al procurar el entrenamiento general de los alumnos más que especializado.

6.1.5 Relación entre las Metas Curriculares (MC) con los Objetivos Curriculares Institucionales (OCI) y con los Objetivos Curriculares Estudiantiles (OCE).

Las metas curriculares deben estar relacionadas con los objetivos curriculares. Con el propósito de identificar esta relación se efectuó un análisis entre las metas curriculares y los objetivos curriculares tanto institucionales como estudiantiles.

En algunos casos las relaciones entre estos, no son del todo claras, más sin embargo, de alguna manera se encontraron los siguientes resultados:

- La MC No. 1, se relaciona con el OCI 6, no se encontró relación alguna con los OCE.
- La MC No. 2, no tiene relación con los OCI, pero sí con el No. 2 de los OCE.

- La MC No. 3, tiene relación con el OCI 2, así como con los OCE; 4 y 7.
- La MC No. 4, muestra relación con los OCI; 3 y 6, así mismo con el OCE 7.
- En la MC No. 5, no se encontró algún tipo de relación con los OCI, pero sí con todos los OCE.
- La MC No. 6, tiene relación con los OCI; 1 y 2, también con los OCE; 1, 2, 4, 6 y 7.
- La MC No. 7, tiene relación con los OCI; 2, 3, 5 y 6, así como con los OCE; 4 y 7.
- La MC No. 8, se relaciona con el OCI 3 y con el OCE 7.
- La MC No. 9, tiene relación con el OCI 1 y con los OCE; 5, 6 y 7.

6.1.6 Relación entre Objetivos Curriculares Institucionales (OCI) con los Objetivos Curriculares Esudiantiles (OCE).

Se buscó la relación que pudiera haber entre los objetivos curriculares institucionales y los objetivos curriculares estudiantiles, se hizo un análisis entre éstos. Los resultados obtenidos, se muestran a continuación:

- El OCI No. 1 tiene relación con los OCE; 2 y 7.
- El OCI No. 2 se relaciona con los OCE; 4 y 7.
- El OCI No. 3 está considerado en el OCE 7.
- Los OCI Nos. 4, 5 y 6, carecen de relación alguna con los OCE.- Así también se encontró que los OCE; 1, 3, 5 y 6, no tienen relación con los OCI.

Dados estos resultados se observa que sí hay cierta relación entre las metas y objetivos curriculares, así como también la hay entre los objetivos curriculares institucionales y estudiantiles.

En términos generales puede asegurarse que las metas y objetivos curriculares del plan de estudios de la carrera de Psicología están adecuadamente orientados hacia los fundamentos que los sustentan y que le dieron origen.

6.2 RESULTADOS DEL ANÁLISIS EFECTUADO A LOS OBJETIVOS MODULARES VIGENTES EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA EN LA E.N.E.P. ZARAGOZA DE LA U.N.A.M.

La mayoría de los objetivos modulares del plan de estudios de la E.N.E.P. Zaragoza en cuanto a su redacción y construcción no son explícitos, por otra parte muestran incongruencia en lo que se refiere a la secuencia y distribución que guardan en un mismo semestre y a lo largo de toda la carrera, asimismo no hay proporción y correspondencia entre los niveles de comportamiento taxonómico de éstos objetivos y además, no son acordes con la definición que se da en la E.N.E.P. Zaragoza sobre módulo.

El plan modular de la carrera de Psicología en la E.N.E.P. Zaragoza cuenta con un total de 46 módulos, cada uno con su respectivo objetivo (objetivo modular), los cuales son el punto a tratar en esta sección.

Por medio del presente análisis se pudo obtener tres tipos de observaciones:

- a) En relación a la definición misma de los objetivos modulares.
- b) En relación a los niveles taxonómicos de comportamiento que alcanzan los objetivos modulares.
- c) En relación a la distribución de los objetivos modulares.

6.2.1 En relación a la definición misma de los Objetivos Modulares.

El primer paso fué identificar cuales de los objetivos modulares eran explícitos en su redacción (que incluyeran la descripción de un sujeto, un verbo de conducta observable, condiciones de operación y limitaciones de ésta). Se encontró que sólo el 15.2% de los módulos del plan de estudios incluye objetivos modulares explícitos, el 76.1% tiene objetivos pero no son explícitos, por otra parte el 8.7% carece de ellos. La mayoría de los objetivos modulares señalan el tipo de comportamiento que el alumno deberá mostrar al término del curso, pero no así de alguno de los criterios para considerarlos explícitos.

Hubo dificultad para clasificar los verbos de los objetivos modulares en la taxonomía de Bloom, puesto que el comportamiento que se espera del alumno se presta a diversas interpretaciones. - El 30.4% de estos objetivos presentó esta dificultad ya que se manejaron dos verbos de distintas categorías de comportamiento, por ejemplo:

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| a) analizará e integrará | d) analizará y comparará |
| b) analizará y aplicará | e) diseñará y aplicará |
| c) elaborará y aplicará | f) analizará y retroalimentará |

Para efectos de este análisis se contabilizó el verbo de mayor jerarquía en la taxonomía de Bloom.

La situación de los objetivos explícitos de acuerdo a la ~~tax~~ taxonomía de Bloom es la siguiente:

Nivel de Conocimiento	0. %
Nivel de Comprensión	16.7%
Nivel de Aplicación	35.7%
Nivel de Análisis	39.3%
Nivel de Síntesis	8.3%
Nivel de Evaluación	0. %

Los objetivos modulares explícitos que alcanzan los niveles taxonómicos más complejos, se localizan en el octavo y noveno semestre y en el módulo de prácticas de laboratorio y servicio comunitario.

Como puede observarse, el porcentaje de los objetivos explícitos es muy bajo. Es probable que esta anomalía de los objetivos modulares se deba a que al definirse el plan de estudios no se ~~h~~ haya previsto una sistematización para la estructuración y redacción para los objetivos, puesto que es evidente que los enunciados de los objetivos modulares no son del todo claras. Es digno ~~de~~ considerarse que se redefinan los objetivos modulares basándose en alguna de las metodologías para la elaboración de objetivos conductuales.

Este análisis debió enfocarse únicamente hacia los objetivos explícitos, pero dado que su número es tan reducido se optó por ~~re~~retomar para el análisis todos los objetivos modulares, con el objeto de hacerlo más exhaustivo.

6.2.2 En relación a los Niveles Taxonómicos de Comportamiento que alcanzan los Objetivos Modulares.

Se relacionó a todos los objetivos modulares (tanto los explícitos como los no explícitos) con los semestres de la carrera (cuadro 6.1). En dicha relación debe observarse que los objetivos modulares muestren relación y continuidad entre sí en un mismo semestre y entre semestre y semestre de tal modo que el avance de la enseñanza en cada módulo o semestre apoye el aprendizaje de los módulos o semestres siguientes.

Sin embargo lo que se encontró al realizar el análisis dista realmente de lo esperado.

En la E.N.E.P. Zaragoza el módulo se define como; "la estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que le permitan al alumno desempeñar funciones profesionales. Cada módulo es autosuficiente para el cumplimiento de una o varias funciones profesionales" --- (U.P.R.H.E.A., 1983), entonces puede cuestionarse lo siguiente;

Si lo anterior se toma como acierto y fundamento del plan de estudios, en gran medida las funciones profesionales requieren de la solución de problemas, esto implica en la taxonomía de Bloom la categoría de evaluación. Por lo que la mayoría de los módulos del plan de estudios deberían mostrar esa categoría.

Los objetivos modulares se distribuyeron por sus niveles de comportamiento. De los 46 módulos se encontró la siguiente distribución:

Categoría de Conocimiento	0.0%
Categoría de Comprensión	32.6%
Categoría de Aplicación	10.9%
Categoría de Análisis	32.6%
Categoría de Síntesis	10.9%
Categoría de Evaluación	4.3%
No hay objetivo en el módulo	8.7%

Como puede observarse, sólo el 4.3% de los módulos que comprende la carrera corresponde al nivel de evaluación.

El Sistema de Enseñanza Modular (S.E.M.) exige que los alumnos realicen prácticas que desempeñará en su actividad profesional, puesto que el propósito de un plan de estudios basado en el S.E.M. es formar personal que sea capaz de efectuar acciones que sirvan para resolver cierto tipo de problemas; estas funciones o acciones son la medula de la estructura del S.E.M.

Esto es significativo dado que como se menciona en la definición de módulo, dicha unidad es autosuficiente para el cumplimiento de una o varias funciones profesionales. Si los módulos que comprende el plan de estudios no indican la capacitación que debe recibir el alumno para el cumplimiento de las funciones profesionales específicas, difícilmente se podrá formar profesionistas de la Psicología porque los objetivos en relación a la actividad profesional tienen una doble función; docente, porque contribuye indicando el entrenamiento de los estudiantes, y de servicio, porque contribuye indicando cual es la resolución de problemas individuales o de la comunidad.

Con base en este fundamento y en los resultados encontrados, es factible que cuando se elaboró y estructuró los objetivos modulares, dicho planteamiento sobre el sistema de enseñanza modular no fue considerado y si fue considerado, no se hizo una planeación adecuada para dar su valor taxonómico a los módulos del plan. Es recomendable que se consideren los fundamentos del plan de estudios para redefinir las categorías de comportamiento de los objetivos modulares.

Por otra parte el S.E.M. concibe la Estructura como la forma en que se relacionan diversos elementos entre sí. La Estructura Integrativa Multidisciplinaria de un plan de estudios modular tiene como propósito "relacionar las actividades de práctica profesional con la construcción del conocimiento. (Los calificativos integrativas y multidisciplinarias se refieren, el primero a su utilidad como mecanismo que permite integrar la realidad, en contraposición con esquemas que dividen la información y la acción desconectando ambas de la realidad. El segundo se refiere a la conjunción de información, técnicas y metodología provenientes de diversas disciplinas para el logro de un objetivo común)". --- (C.L.A.T.E.S., 1976).

"Esta estructura tiene dos dimensiones, la sincrónica y la diacrónica.

Sincrónicamente permite ubicar como simultáneas en el tiempo, las actividades profesionales y la información pertinente y relevante, para su adecuado desempeño.

Diacrónicamente se caracteriza por un continuo que principia con actividades fáciles y simples, hasta terminar con actividades difíciles y complejas, y por la relación de inclusión que guardan las primeras respecto a las segundas", (op.cit.).

El cuadro 6.1 permite identificar la estructura modular, es decir la relación que tienen entre sí los módulos. Puede observarse que los objetivos modulares de niveles elementales de comportamiento (conocimiento, comprensión y aplicación) tienen muy poca relación con los semestres introductorios de la carrera (primero, segundo y tercer semestre), puesto que únicamente primer semestre incluye objetivos de esos niveles de conducta, en algunos de estos semestres aparecen módulos con objetivos educativos de un nivel jerárquico más alto que en los semestres superiores. Asimismo hay una pobre relación entre los objetivos modulares más complejos de la taxonomía de Bloom (análisis, síntesis y evaluación) con los semestres avanzados (del cuarto al noveno semestre) puesto que muestran una irregularidad constante en su relación. Algunos semestres avanzados incluyen objetivos modulares con niveles de comportamiento de comprensión y aplicación.

Por otra parte los objetivos modulares a lo largo de toda la carrera no muestran relación alguna entre semestre y semestre de acuerdo a su nivel taxonómico de comportamiento. Puesto que no hay objetivos modulares que contengan el nivel taxonómico de complejidad, tampoco se identifica una secuencia de los objetivos modulares que relacione un semestre con otro, por ejemplo; puede observarse que en 1er. semestre inicia con un módulo de nivel comprensión, su último módulo carece de objetivo; 2º semestre inicia con un módulo de nivel síntesis, su último módulo tampoco tiene objetivo modular; 3^{er} semestre inicia con nivel síntesis y concluye con nivel comprensión; 4º semestre tiene dos módulos, el primero de nivel síntesis y el segundo de nivel comprensión, y así con

tinúan sucesivamente los semestres sin mostrar relación entre --- ellos en cuanto a los niveles taxonómicos de sus objetivos modulares.

Ahora bien, respecto a la relación que guardan entre sí los objetivos modulares en un mismo semestre, se encontró que algunos módulos no siguen un orden lógico en su proceso de enseñanza, --- puesto que no muestran una secuencia de las categorías de comportamiento de acuerdo a la taxonomía de Bloom. Esto es, hay en un mismo semestre módulos de diferente categoría de comportamiento, pero que no consideran categorías de comportamiento intermedias. Por ejemplo, el quinto semestre en su primer módulo, el nivel de comportamiento es de nivel síntesis, el segundo módulo es de nivel comprensión, el tercer módulo de nivel síntesis, el cuarto y quinto módulo corresponden al nivel aplicación ; el sexto módulo se ubica en un nivel de comprensión. Puede observarse que la secuencia taxonómica de los módulos está desfazada. Los semestres que se encuentran en estas condiciones son; el tercero, cuarto, quinto y noveno.

Esta situación en la estructura de los objetivos modulares, impide identificar si el método empleado para la enseñanza es inductivo o deductivo.

El documento del plan de estudios de la carrera señala que la secuencia del aprendizaje debe ir creciendo en orden de complejidad. Además la característica diacrónica mencionada en la que se afirma que la enseñanza debe iniciar con lo fácil y sencillo para terminar con lo difícil y complejo, no tiene cumplimiento --- aquí. Posiblemente las personas que tuvieron a su cargo el diseño y elaboración del plan estuvieron carentes de un patrón guía o modelo que les permitiera diseñar la estructuración del plan de la manera que se precisa.

Sería recomendable entonces, basados en dichos fundamentos y resultados reordenar la estructura de los módulos, tanto a lo largo de la carrera como entre semestre y semestre e incluso dentro de cada semestre a efecto de hacer más congruente las relaciones entre los objetivos modulares que comprende el plan de estudios.

Finalmente las prácticas de laboratorio y servicio comunita-

rio, son uno de los pilares que sustentan el plan de estudios modular de la carrera de Psicología en el plantel Zaragoza, tan importante es, que se cursan a lo largo de toda la carrera. Sin embargo es un sólo objetivo modular, independientemente del semestre en que se curse y de la naturaleza de la actividad a desarrollar por lo que en el objetivo no puede apreciarse cuáles actividades tiene que desarrollar el alumno, ni qué comportamientos deberá demostrar al término de los semestres o módulos. Por otro lado, se puede observar que el nivel taxonómico de este objetivo es de nivel síntesis, siendo que el comportamiento que se espera del alumno en el plan de estudios sobrepasa esta categoría, puesto -- que en la fundamentación del plan modular se señala que la actividad de servicio comunitario será para resolver problemas sociales, o sea debería ser de nivel evaluación.

Es posible que las prácticas de laboratorio y servicio comunitario contemplen un solo objetivo modular porque los encargados del diseño y elaboración del plan, la concibieron como una actividad única y de alguna manera repetitiva (hacer prácticas y aplicaciones teóricas al campo) a través de los semestres. Indudablemente el objetivo modular en su estructura y redacción es explícito, sin embargo como se mencionó, no precisa claramente qué hará el alumno. Es decir, las prácticas son diferentes a través de los semestres y esto no lo precisa el objetivo, por ejemplo, para primer semestre la práctica está dirigida hacia los "hábitos de estudio", para segundo semestre corresponde "laboratorio", quinto semestre es "servicio comunitario", enfocado hacia el área educativa, sexto y séptimo hacia el área de "clínica". Estos aspectos no los precisa el objetivo, tampoco especifica el tipo de conducta que se espera del alumno al término de cada práctica porque está enmarcado el objetivo de manera general.

Sería recomendable por una parte que se elaboren objetivos para las diferentes prácticas de laboratorio y para los servicios comunitarios. Uno por cada tipo de práctica o servicio o para cada semestre según convenga, prefiriendo los sustentantes este último dado que las actividades pedagógicas del plan, están organizadas de alguna manera por semestre. Asimismo se sugiere que una

vez incorporados al plan de estudios dichos objetivos, se eleven éstos de la categoría taxonómica de síntesis a la de evaluación - preferentemente aquellos que correspondan a servicio comunitario dado que es en aquellos en los que el alumno llevará sus conocimientos a la práctica y aplicación en situaciones reales de la comunidad.

6.2.3 En relación a la Distribución de los Módulos.

Se analizaron los objetivos modulares por semestre, obteniéndose una relación de éstos y de su nivel de comportamiento. Los resultados obtenidos se muestran en el cuadro No. 6.2, entre lo que más destaca en este cuadro es; que la distribución en términos de porcentajes de los módulos en cada uno de los semestres -- aparentemente no es equitativa, ya que en el cuarto semestre sólo el 4.3% de todos los módulos que comprende el plan de estudios corresponde a este semestre, así como en el primer semestre es en donde se concentra la mayor cantidad de módulos (19.7%), por otro lado el número de módulos que corresponden a los semestres sexto y séptimo es muy bajo, ya que es sólo el 8.7%, asimismo, se puede observar que el porcentaje de los módulos que corresponden a las actividades de práctica de laboratorio y servicio comunitario es reducido, ya que es sólo de el 2.2%, esto se debe a que sólo se distingue en el plan de estudios un solo módulo para estas actividades que se cursan a lo largo de toda la carrera. Como ya se dijo, una actividad tan importante como ésta debe incluir más objetivos, los suficientes para describir claramente lo que el alumno será capaz de realizar.

Otro aspecto importante que se distingue en el cuadro, es la distribución de los módulos de cada semestre en cuanto a su nivel taxonómico de comportamiento señalada en su objetivo modular, -- siendo lo más relevante, que no hay continuidad entre los objetivos modulares de un mismo semestre en cuanto a su nivel taxonómico de comportamiento. El cuadro muestra claramente que en todos los semestres no hay módulos con objetivos de categorías categorías intermedias de comportamiento entre los que ahí se precisan,

ANALISIS POR SEMESTRE EN RELACION AL NIVEL TAXONOMICO DE COMPORTAMIENTO

SEMESTRE	PORCENTAJE DE MODULOS POR SEMESTRE	NIVEL DE COMPORTAMIENTO DE LOS OBJETIVOS	PORCENTAJE POR NIVEL
1	19.7 %	COMPRESION APLICACION NO HAY OBJETIVO	77.8 % 11.1 % 11.1 %
2	13 %	APLICACION ANALISIS NO HAY OBJETIVO	16.7 % 66.6 % 16.7 %
3	11 %	COMPRESION ANALISIS EVALUACION	20 % 60 % 20 %
4	4.3 %	COMPRESION ANALISIS	50 % 50 %
5	13 %	COMPRESION APLICACION SINTESIS	33.3 % 33.3 % 33.3 %
6	8.7 %	COMPRESION NO HAY OBJETIVO	75 % 25 %
8	17.4 %	COMPRESION ANALISIS	12.5 % 87.5 %
9	20.7 %	APLICACION SINTESIS EVALUACION NO HAY OBJETIVO	20 % 40 % 20 % 20 %
P	2.2 %	SINTESIS	100 %

NOTA: Las prácticas de laboratorio y servicio comunitario se analizaron por separado ya que se lleva a lo largo de toda la carrera. El sexto y séptimo semestre se indica con la letra "C", ya que en el documento que comprende el plan de estudios no precisa qué módulos corresponden estos (6^a y 7^a) semestres.

CUADRO No. 6.2

ya que los objetivos modulares pasan de una categoría a otras más elevadas sin considerar categorías intermedias que respalden y garanticen el aprendizaje de las categorías más elevadas, por ejemplo; tercer semestre incluye únicamente tres tipos de categorías en sus objetivos modulares (comprensión, análisis y evaluación), es evidente que hacen falta objetivos modulares de categorías intermedias de conocimiento, aplicación y síntesis. Todos los semestres se encuentran en situaciones semejantes. Por lo que sería -- conveniente que se elaboraran objetivos modulares de categorías intermedias para todas los semestres, dado que uno de los principios de la filosofía del aprendizaje señala que para que se dé un aprendizaje, la enseñanza debe impartirse paso a paso y poco a poco, de lo fácil a lo complejo, incluyendo todas las actividades necesarias intermedias para que se produzca el cambio deseado en la conducta del alumno.

Un punto significativo que resalta en estos resultados se refiere a la falta de objetivos modulares en algunos módulos. Los semestres que incluyen esta anomalía son el primero, segundo, sexto, séptimo y noveno. En total presentan el 8.7% de todos los módulos que comprende el plan de estudios.

La carencia de objetivos modulares es una situación crítica para la enseñanza y el aprendizaje de esos módulos, puesto que -- ¿cómo sabrá el profesor qué va a enseñar y hacia donde canalizará sus esfuerzos si en el módulo no se le indica qué se pretende alcanzar?. El alumno ¿cómo sabrá lo que se espera de él al término del módulo?. Sería prudente recomendar se elaboren objetivos modulares con el propósito de que todos los módulos que estén en esta situación superen dicha anomalía.

Es posible que la serie de deficiencias que aquí se presentan se deban a que los encargados del diseño y elaboración del -- plan no contaron con una planeación adecuada para organizar los -- módulos a lo largo de toda la carrera, esto debido principalmente a que se delegó la elaboración de objetivos a las diferentes secciones educativas de la carrera de Psicología. Es evidente que -- faltó coordinación y supervisión cuando se elaboraron los objetivos.

El plan de estudios contempla tres tipos de módulos; básicos, de apoyo y prácticos.

El 66.7% corresponde a los módulos básicos.

El 31.1% corresponde a los módulos de apoyo.

El 2.2% corresponde a los módulos prácticos.

Es cuestionable que los objetivos para la práctica de una carrera profesional tengan un porcentaje tan bajo y más si es un plan de estudios basado en el sistema de enseñanza modular que tiene sus pilares en la práctica.

Los porcentajes de distribución por semestre de estos tres tipos de módulos, están ilustrados en el cuadro No. 6.3.

Entre lo que más destaca de estos resultados están los siguientes:

- a) En el octavo semestre, es más elevado el número de objetivos modulares de apoyo que los básicos, esto podría sugerir en algún momento que para este semestre son más importantes los objetivos de apoyo que los objetivos básicos, es importante considerar que de acuerdo con el plan de estudios "los temas de apoyo aportan información complementaria para desarrollar acciones interdisciplinarias".
- b) Para el noveno semestre se observa un 80% de objetivos básicos y un 20% para objetivos de apoyo que no existen. Sin embargo, en el apartado de temas de apoyo del plan de estudios, se especifica que para este semestre debería cursarse como tema de apoyo seminario de tesis, pero como ya se dijo, el plan carece de esos objetivos. Por otra parte, en ese documento no se especifica de cuantos módulos consta la actividad de seminario de tesis. Así pues considerando que carece de señalamientos que indiquen de cuántos módulos consta, que carece de objetivos modulares, específicos y conductuales, y que para efectos de este análisis debe aparecer la actividad, se le dio por parte de los que suscriben la contabilización de un solo módulo a seminario de tesis (módulo 9.5).

Se desconocen las causas por las cuales no se incluyeron los objetivos que corresponden a esta actividad, sin embargo si se cursa y se tienen asignadas actividades instruccionales para

ANÁLISIS DE LOS TIPOS DE MÓDULOS EN RELACION AL SEMESTRE

SEMESTRE	TIPO DE MÓDULO	PORCENTAJE
1	BÁSICO	77.8 %
	DE APOYO	11.1 %
	No Hay Obj. Apoy.	11.1 %
2	BÁSICO	66.7 %
	DE APOYO	16.6 %
	No Hay Obj. Apoy.	16.6 %
3	BÁSICO	80 %
	DE APOYO	20 %
4	BÁSICO	50 %
	DE APOYO	50 %
5	BÁSICO	66.7 %
	DE APOYO	33.3 %
6	BÁSICO	50 %
	No Hay Obj. Basic.	25 %
	DE APOYO	25 %
8	BÁSICO	37.5 %
	DE APOYO	62.5 %
9	BÁSICO	80 %
	No Hay Obj. Apoy.	20 %

NOTA: El módulo práctico no se incluye en este análisis ya que es un sólo módulo que se cursa a lo largo de toda la carrera.

CUADRO No. 6.3

cubrir el programa. Se sugiere que se elaboren los objetivos o que se reúnan si realmente existen y que se incorporen al documento del plan de estudios.

- e) Por otro lado se encontró una serie de incongruencias en lo que se refiere a los temas de apoyo. Para facilitar la comprensión de estas anomalías, los datos se presentan en el cuadro No. 6.4, el cual consta de tres columnas; la primera se refiere a los semestres que se cursan en la carrera y que están afectados por las incongruencias; la segunda columna se refiere a los temas de apoyo que deben cursarse de acuerdo al plan de estudios en su apartado de "temas de apoyo"; y la tercera columna a los temas de apoyo que deben cursarse según el apartado "objetivos instruccionales" del plan.

CUADRO No. 6.4

ANÁLISIS DE INCONGRUENCIAS EN LOS TEMAS DE APOYO

SEMESTRE	TEMAS DE APOYO SEGUN EL APARTADO "TEMAS DE APOYO" DEL PLAN DE ESTUDIOS.	TEMAS DE APOYO SEGUN EL APARTADO "OBJETIVOS INSTRUCCIONALES" DEL PLAN.
4	a) Análisis de datos. b) Introducción a la Neuropatología.	a) Escalas de aprovechamiento escolar e investigación grupal.
5	a) Análisis de datos. b) Neuropatología.	a) Análisis estadístico de datos. b) Introducción a la neuropatología.
6	a) Programación I.	+ Neuropatología
7	a) Programación II.	
9	a) Seminario de tesis.	+ No se especifica.

Las incongruencias encontradas en lo que se refiere a temas de apoyo es tan evidente que no tiene discusión. Estas anomalías más que una deficiencia metodológica es una deficiencia de organización del contenido del documento que comprende al plan de estudios analizado. Es probable que también la elaboración de los diferentes apartados que comprende el documento, fueron desarrollados por diferentes personas haciéndose patente una inadecuada coordinación al integrar el documento. Sería recomendable que se unifiquen los criterios para determinar los temas de apoyo.

Para el análisis de este apartado y de los siguientes, se consideró a los temas de apoyo señalados en el apartado de los "objetivos instruccionales" del documento que integra el plan de estudios.

El plan de estudios por otro lado, contempla siete áreas de enseñanza, cuatro básicas para la carrera y tres de apoyo. Se obtuvo el porcentaje de los objetivos modulares que comprende cada área, estos datos se muestran en el cuadro No. 6.5.

CUADRO No. 6.5

PORCENTAJE DE OBJETIVOS MODULARES POR AREA DE ENSEÑANZA

TIPO DE AREA	NOMBRE DEL AREA	PORCENTAJE DE MODULOS
BASICA	METODOLOGICA	38.6 %
	EDUCATIVA	13.6 %
	CLINICA	9.1 %
	SOCIAL	18.2 %
DE APOYO	PSICOMATICAS	4.5 %
	SERVICIO-BIOLOGICAS	4.5 %
	HUMANIDADES	11.4 %

NOTA: No se incluye en este análisis las Prácticas de Laboratorio y Servicio Comunitario, ni a Seminario de Tesis. El primero por cursarse a lo largo de toda la carrera y el segundo porque no se especifica a qué área corresponde.

En el plan se hace mención de que "los temas de apoyo, se habrán de impartir simultáneamente con los temas básicos; constituyendo así una aportación complementaria a la formación del Psicólogo".

Puede observarse que hay cierto equilibrio entre el porcentaje de los módulos de apoyo con los básicos, sobre todo matemáticas y medico-biológicas. Aparentemente hay un exceso en el tema de humanidades, puesto que contiene un porcentaje más elevado de módulos que del área básica de clínica y casi igual que el de otra básica, o sea que el de educativa. Esta anomalía puede deberse también a que se delegó la elaboración de los objetivos modulares a las diferentes secciones académicas.

Asimismo, se obtuvo porcentajes de los objetivos modulares por área de acuerdo a su nivel taxonómico de comportamiento. Los resultados encontrados se observan en el cuadro No. 6.6.

De los resultados obtenidos en este cuadro puede observarse de las áreas básicas y de apoyo lo siguiente:

- a) Las áreas de sociales y clínica son las únicas en que sus objetivos modulares alcanzan un nivel taxonómico de evaluación.
- b) Los porcentajes de los objetivos modulares son desproporcionados, esto es, existen más módulos de un nivel taxonómico que de otro, por ejemplo; del área metodológica, el porcentaje para los objetivos de nivel comprensión es de un 58.8% mientras que para el nivel de aplicación es de un 5.9%.
- c) La secuencia taxonómica de los objetivos modulares en el área clínica, no es uniforme, ya que solamente hay dos niveles de objetivos, de nivel comprensión y de nivel evaluación, no existen objetivos modulares intermedios a estas categorías que apoyen el aprendizaje y se logre el de mayor nivel que se pretende.
- d) En lo que se refiere al área medico-biológica, ésta carece de objetivos modulares pero sí tiene objetivos específicos y conductuales.
- e) Del área de humanidades y de matemáticas, el 100% de sus objetivos caen dentro de una sola categoría.
- f) En lo que respecta al área de educativa y sociales, la distri-

C U A D R O No. 6.6.

PORCENTAJE DE LOS OBJETIVOS MODULARES POR AREA SEGUN SU NIVEL TAXONOMICO

AREAS QUE SE CURSAN NIVELES DE COMPORTAMIENTOS	METODOLOGICA	EDUCATIVA	CLINICA	SOCIALES	MATEMATICAS	MEDICO BIOLÓGICAS	HUMANIDADES
CONOCIMIENTO							
COMPRESION	58.8 %	16.7 %	75 %	25 %			
APLICACION	5.9 %	16.7 %		12.5 %	100 %		
ANALISIS	35.3 %	33.3 %		25 %			100 %
SINTESIS		33.3 %		25 %			
EVALUACION			25 %	12.5 %			
CARECE DE OBJETIVO						100 %	

OBSERVACIONES: EL PORCENTAJE OBTENIDO FUE SOBRE 44 MODULOS, YA QUE PRACTICAS DE LABORATORIO Y SERVICIO COMUNITARIO Y SEMINARIO DE TESIS NO SE CONSIDERARON EN ESTE ANALISIS. EL PRIMERO PORQUE SE CURSA A LO LARGO DE TODA LA CARRERA INDEPENDIENTEMENTE DEL AREA, Y EL SEGUNDO PORQUE NO SE ESPECIFICA A QUE AREA CORRESPONDE.

bución de sus objetivos modulares en las categorías de comportamiento de la taxonomía está más equilibrada en las otras áreas.

Como ya se mencionó, el aprendizaje de cada módulo, significa aprender una o varias funciones profesionales al término de éste. Al mismo tiempo un módulo es una actividad multidisciplinaria que requiere del uso y manejo adecuado de técnicas, procedimientos, tecnologías, etc. de otras ciencias, esto de alguna manera implica que el estudiante alcance niveles de aprendizaje de análisis, síntesis y evaluación. De análisis para que pueda identificar y discriminar y relacionar los diferentes elementos y componentes de cada ciencia. De síntesis para que el alumno sea capaz de seleccionar aquellos elementos de cada ciencia, integrarlos y así crear nuevos proyectos, tratamientos, teorías o tecnologías con base al apoyo y combinación de esas diferentes ciencias. Por último la de evaluación para que sea capaz de emitir juicios de evidencia interna y externa de la aplicabilidad, alcances y beneficios de la que él ha creado.

Para que el alumno alcance estos niveles de aprendizaje, el plan de estudios contempla la actividad de servicio en donde el estudiante llevará a la práctica y aplicación en situaciones reales el aprendizaje adquirido en las otras actividades instruccionales (seminario, clase, sesión bibliográfica, etc.). Estos fundamentos nos indican que en todas las áreas básicas y de apoyo que integran el plan de estudios deben incluir objetivos modulares de categorías de comportamiento hasta el nivel de evaluación. Sin embargo como puede observarse en el cuadro No. 5.6, sólo las áreas de clínica y sociales alcanzan este nivel, esto podría sugerir que únicamente en estas áreas el alumno será capaz de resolver problemas y evaluar sus alcances, y que en las demás no será capaz. Se recomienda que para todas las áreas se elaboren objetivos modulares que alcancen el nivel de evaluación, también que se elaboren objetivos modulares de categorías intermedias que faciliten el aprendizaje de ésta última categoría, puesto que como se observa todas las áreas carecen de este tipo de objetivo. Finalmente sería conveniente que se elaboren o si existen que se incluyan -

al documento del plan de estudios los objetivos modulares del ---
área medico-biológicas, puesto que sí se cursa pero en el plan no
se incluyen.

6.3 RESULTADOS DEL ANALISIS DE LA CONGRUENCIA A LOS OBJETIVOS (DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE) DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA - - - CARRERA DE PSICOLOGIA EN LA E.N.E.P. ZARAGOZA DE LA U.N.A.M.

Los resultados del análisis permiten señalar que no existe -
congruencia entre los objetivos modulares con sus objetivos espe-
cíficos y conductuales, con base a que:

- Unicamente el 19.6% de los módulos incluye objetivos modulares,
específicos y conductuales congruentes entre sí.
- El 80.4% de los módulos tienen objetivos modulares, específicos,
y conductuales incongruentes entre sí, al carecer de cualquiera
de estos tipos de objetivo, porque los específicos o conductua-
les superaban el nivel de comportamiento taxonómico señalado en
el objetivo modular, porque el módulo no incluye objetivos espe-
cíficos o conductuales en niveles de comportamiento taxonómico
intermedios que faciliten el aprendizaje de los objetivos modu-
lares o porque el módulo tiene objetivos específicos o conduc-
tuales de contenido diferente al modular.

Los resultados obtenidos en este análisis fueron recavados a
través de tres diferentes relaciones de análisis, que fueron las
siguientes:

- a) Entre objetivos modulares con objetivos específicos.
- b) Entre objetivos modulares con objetivos conductuales.
- c) Entre objetivos específicos con objetivos conductuales.

Se muestran los resultados en tres secciones; la primera sec-
ción con el nombre de "Congruencia entre los Objetivos Modulares
con los Objetivos Específicos", un ejemplo los cuadros de análi-
sis se puede identificar por las siglas "COM-E", localizadas en -
el extremo inferior derecho del cuadro. La segunda sección titula-
da "Congruencia entre los Objetivos Modulares con los Objetivos -
Conductuales", un ejemplo de sus respectivos cuadros puede locali-
zarse por las siglas "COM-C". La última sección se denomina "Con-

NIVEL COMPORTAMIENTAL TO OBJETIVOS ESPECÍFICOS	M O D U L O									
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	
									X	
CONOCIMIENTO				1.4.5	1.5.4	1.6.4				
COMPRESION	1.1.1 1.1.3 1.1.4	1.2.1 1.2.2 1.2.3	1.3.1 1.3.2 1.3.3	1.4.1 1.4.2 1.4.3 1.4.4	1.5.1 1.5.2 1.5.3	1.6.1 1.6.2 1.6.3	1.7.1 1.7.2 1.7.3 1.7.4	1.8.3		
APLICACION								1.8.1 1.8.2		
ANALISIS	1.1.2									
SINTESES										
EVALUACION										
NO HAY OBJETIVO									X	

OBSERVACIONES

En el Módulo No: 1.8 hay objetivos pero no se refieren al nivel conductual o actitudinal. Por su redacción fueron clasificadas como objetivos conductuales.

NIVEL COMPORTAMIENT- TO OBJETIVOS CON- DUCTUALES	M O D U L O	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9
		II	II	II	II	II	II	II	III	X
CONOCIMIENTO			9.1 %	10 %	11.8 %					
COMPRESION		87.5 %	90.9 %	90 %	88.2 %	100 %	100 %	100 %	40 %	55.8 %
APLICACION									60 %	44.2 %
ANALISIS		12.5								
SINTESIS										
EVALUACION										
NO HAY OBJETIVO										
OBSERVACIONES										

gruencia entre los Objetivos Específicos con los Objetivos Conductuales", un ejemplo de los cuadros de éste tiene las siglas --- "COE-C".

6.3.1 Congruencia entre los Objetivos Modulares con los Objetivos Específicos (COM-E).

Se presentan los resultados encontrados en el análisis, en una forma detallada y secuencial por semestre.

Primer semestre.

- a) El módulo 1.1 es de nivel comprensión en la taxonomía de Bloom, contiene objetivos específicos de ese nivel, sin embargo pudo observarse que también tiene uno (el 1.1.2) que es de nivel -- análisis, rebasando por lo tanto el nivel pretendido.
- b) Por otra parte, el módulo 1.9 carece de objetivo modular. Hay objetivos en éste pero no se señalan si son específicos o conductuales, por su redacción fueron clasificados como objetivos conductuales, consecuentemente carece de objetivos específicos.
- c) Se observa que hay objetivos específicos que están faltos de niveles intermedios de comportamiento que respalden el aprendizaje que se pretende en los objetivos modulares; 1.1, 1.2, 1.3, 1.7 y 1.8.
- d) Los objetivos específicos de todos los módulos alcanzan los niveles de comportamiento esperados en los objetivos modulares, excepto en el 1.1 y el 1.9.
- e) Ahora bien, los módulos 1.4, 1.5 y 1.6 muestran congruencia entre su objetivo modular y sus objetivos específicos, en lo que se refiere al nivel taxonómico de comportamiento.

Segundo semestre.

- a) Los objetivos específicos de los módulos; 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, - y 2.5, alcanzan los niveles de comportamiento pretendidos en sus objetivos modulares.

- b) El módulo 2.6, tiene un objetivo específico, pero carece de objetivo modular por lo que no se puede establecer relación taxonómica alguna entre ellos.
- c) El cuadro muestra que todos los módulos carecen de objetivos -- específicos en categorías de comportamiento intermedios que permitan alcanzar los niveles de conducta esperados en los objetivos modulares.

Tercer semestre.

- a) Hay dos módulos en los que sus objetivos específicos alcanzan los niveles de comportamiento especificados en los objetivos -- modulares. Estos son, el módulo 3.4 y 3.5.
- b) Se encontró que hay objetivos específicos que no alcanzan el -- nivel de conducta definido en los objetivos modulares, éstos -- corresponden a los módulos; 3.1, 3.2 y 3.3.
- c) Por otro lado, también se observa que a todos los módulos que comprenden el tercer semestre, no tienen objetivos específicos de niveles de comportamiento intermedios que auxilien a los -- existentes para el logro de los objetivos modulares.

Cuarto semestre.

- a) En este semestre hay solamente dos módulos, en donde los objetivos específicos de ambos, alcanzan la categoría de comportamiento que se pretende enseñar en sus objetivos modulares.
- b) Sin embargo, ambos módulos están faltos de objetivos específicos intermedios que apoyen el logro de los objetivos modulares.

Quinto semestre.

- a) La clasificación muestra que sólo en tres de los seis módulos que componen este semestre, los objetivos específicos consiguen los niveles de conducta señalados en los objetivos modulares. Estos son; 5.2, 5.5 y 5.6.

- b) Como puede observarse, los objetivos modulares; 5.1, 5.3 y 5.4 se pretenden pero no se enseñan, ya que las categorías de comportamiento de los objetivos específicos están bajos en relación a sus modulares.
- c) A los seis módulos, les hace falta objetivos específicos de niveles de conducta intermedios.

Sexto y Séptimo semestre.

- a) El módulo C.4 es el único en estos semestres en donde el nivel taxonómico de los objetivos específicos es igual al modular.
- b) El objetivo específico C.2.2 no corresponde al contenido del módulo C.2.
- c) Por otro lado, los objetivos específicos C.2.2 y C.2.3 sobrepasan el nivel de conducta especificado en sus respectivos objetivos modulares.
- d) Se encontró que en el módulo C.1 no puede establecerse la relación que guardan los niveles de comportamiento de los objetivos específicos con el objetivo modular, dado que éste último no existe.
- e) Estos semestres se comprenden solamente de cuatro módulos, todos ellos carecen de objetivos específicos en niveles de comportamiento intermedios.

Octavo semestre.

- a) Se observa que los niveles taxonómicos de los objetivos específicos del módulo 8.2, están en el nivel requerido en el objetivo modular. Sin embargo en este módulo, hay un objetivo específico (8.2.9) que supera la categoría de comportamiento señalada en el modular.
- b) En los módulos 8.1 y 8.3 sus objetivos específicos están muy por abajo del nivel taxonómico que se requiere en sus objetivos modulares.
- c) En los módulos 8.4, 8.5, 8.6, 8.7 y 8.8 no es posible identificar la relación entre los objetivos modulares y los objetivos

específicos dado que hay objetivos para estos módulos pero por su redacción fueron clasificados como conductuales ya que no se señala a qué nivel corresponden.

- d) Como puede observarse, los módulos 8.1 y 8.3 carecen de objetivos específicos intermedios.

Noveno semestre.

- a) El módulo 9.5 no tiene objetivos específicos y modulares, por lo tanto no puede establecerse relación alguna entre ellos.
- b) Ahora bien, los objetivos modulares 9.1, 9.2 y 9.4 se pretenden pero no se enseñan ya que están faltos de objetivos específicos con niveles de comportamiento que cubran los requerimientos taxonómicos de sus objetivos modulares.
- c) Por otra parte, los objetivos modulares que no tienen objetivos específicos de niveles intermedios son; el 9.1, 9.3 y 9.4.
- d) El cuadro muestra que en el módulo 9.3, sus objetivos específicos alcanzan la categoría de conducta pretendida en el objetivo modular.

Prácticas de Laboratorio y Servicio Comunitario.

- a) Estas cuentan con un sólo módulo, en donde los objetivos específicos no solo alcanzan el nivel que se pretende en el objetivo modular, sino que lo superan. Sin embargo, carece de objetivos específicos intermedios que garanticen la adquisición de las habilidades señaladas en el objetivo modular.

Los resultados encontrados fueron resumidos para realizar un análisis global de la congruencia entre estos objetivos a lo largo de toda la carrera.

Se obtuvieron porcentajes de éstos sobre una base de los 46 módulos que comprende el plan de estudios. La sumatoria de estos porcentajes no nos dá como resultado 100% dado que un solo módulo pudo haberse encontrado en diferentes situaciones a la vez.

Los resultados obtenidos muestran la serie de incongruencias que se detectaron en este análisis, entre los objetivos modulares y específicos.

Se encontró que:

- a) El 10.9% de los objetivos modulares contienen objetivos específicos que rebasan el nivel de comportamiento que pretende.
- b) El 15.2% de los módulos carece de objetivos específicos.
- c) El 21.7% de los objetivos modulares se pretenden pero no se enseñan ya que carecen de objetivos específicos del nivel taxonómico requerido por el objetivo modular.
- d) El 73.9% de los objetivos modulares carecen de objetivos específicos de niveles intermedios que sirvan de apoyo para la óptima adquisición del aprendizaje que se pretende.
- e) En un 19.7% de los módulos no pudo establecerse la relación -- que guardan entre sí los objetivos modulares y sus objetivos - específicos, ya sea por la falta de objetivos modulares o específicos.
- f) El 2.2% de los objetivos modulares incluye objetivos específicos que no corresponden al contenido que se pretende enseñar.
- g) En el 56.5% de los módulos, los objetivos específicos alcanzan el nivel taxonómico requerido en los objetivos modulares.
- h) Sólo el 6.5% de los objetivos modulares es congruente con sus objetivos específicos.

6.3.2 Congruencia entre los Objetivos Modulares con los Objetivos Conductuales (COM-C).

Para facilitar la comprensión de los cuadros y dado que existe una cantidad considerable de objetivos conductuales, éstos se representan en los cuadros en forma de porcentajes.

Los resultados encontrados se presentan secuencialmente por semestre. Se incluye por separado el análisis de las prácticas de laboratorio y servicio comunitario ya que éstas no pueden incluirse por semestre puesto que se cursan a lo largo de toda la carrera.

Primer semestre.

- a) Se encontró objetivos modulares que carecen de objetivos conductuales en niveles taxonómicos intermedios que los apoyen para su logro. Estos son; el 1.1, 1.5, 1.6, 1.7 y 1.8.
- b) Todos los objetivos conductuales alcanzan los niveles de conducta requeridos en sus modulares, excepto en el módulo 1.9.
- c) Por otra parte el módulo 1.9 carece de objetivo modular, por lo que no puede establecerse relación con sus objetivos conductuales.
- d) El módulo 1.1 contiene objetivos conductuales que rebasan el nivel de comportamiento pretendido por el objetivo modular.
- e) Hay tres objetivos modulares (1.2, 1.3 y 1.4) que son congruentes con sus objetivos conductuales.

Segundo semestre.

- a) En el módulo 2.6, no se puede establecer relación alguna entre los objetivos conductuales y su modular, ya que carece de éste último.
- b) Hay congruencia entre los objetivos conductuales y el objetivo modular en el módulo 2.5.
- c) Puede observarse en el cuadro que los objetivos conductuales que alcanzan el nivel taxonómico que se señala en el objetivo modular son los que corresponden a los módulos 2.1 y 2.5.
- d) Los objetivos modulares que no tienen objetivos conductuales de niveles de comportamiento intermedios son el 2.1, 2.2, 2.3 y 2.4.
- e) Los objetivos modulares que se pretenden pero que no se enseñan son el 2.2, 2.3 y 2.4 ya que se pretenden comportamientos de nivel análisis mientras que sus objetivos conductuales no alcanzan este nivel.

Tercer semestre.

- a) Los módulos 3.2 y 3.5 contienen objetivos conductuales que rebasan el nivel de conducta que se pretende en los objetivos modulares.
- b) Se encontró que el objetivo modular 3.1 no tiene los objetivos conductuales del nivel taxonómico que pretende.
- c) Hay cuatro módulos que no cuentan con objetivos conductuales - en niveles intermedios de conducta, éstos son el 3.2, 3.3, 3.4 y 3.5.
- d) Los objetivos conductuales de los módulos 3.2, 3.3, 3.4 y 3.5 alcanzan los niveles de comportamiento especificados en sus -- respectivos objetivos modulares.

Cuarto semestre.

- a) Este semestre cuenta únicamente con dos módulos, en donde sus respectivos objetivos conductuales igualan el nivel de comportamiento requerido en los objetivos modulares. Sin embargo, ambos carecen de objetivos conductuales intermedios en la taxonomía de Bloom que apoyen a los existentes para la consecución de los objetivos modulares.

Quinto semestre.

- a) El nivel de comportamiento especificado en el objetivo modular 5.4 es rebasado por algunos de sus objetivos conductuales.
- b) Los objetivos modulares que se pretenden pero que no se enseñan son el 5.1 y 5.4 ya que sus objetivos conductuales no alcanzan los niveles de comportamiento pretendidos por los modulares.
- c) Asimismo hay cuatro objetivos modulares (5.1, 5.2, 5.3 y 5.5) - en los que carecen de objetivos conductuales de categorías intermedias de comportamiento.
- d) Se puede observar que los objetivos conductuales de los módulos 5.2, 5.3, 5.5 y 5.6 sí alcanzan los niveles de conducta de sus objetivos modulares.

- e) Por último, sólo uno de los seis objetivos modulares que comprenden éste semestre, es congruente con sus objetivos conductuales, este es el 5.6.

Sexto y Séptimo semestre.

- a) Se encontró que aproximadamente el 25% de los objetivos conductuales del módulo C.2 no corresponden al contenido que se señala en su objetivo modular. Así como el 8.3% de estos objetivos conductuales sobrepasan el nivel de conducta del modular.
- b) Se observa que tres de los cuatro módulos que comprenden este semestre, no tienen objetivos conductuales en categorías de comportamiento intermedias que respalden el aprendizaje que persiguen los objetivos modulares C.1, C.2 y C.3.
- c) Se identifica que en el módulo C.1 no se puede establecer relación alguna entre los objetivos conductuales y el objetivo modular, dado que carece de éste último.
- d) Los objetivos conductuales que alcanzan los niveles de comportamiento en sus respectivos objetivos modulares se comprenden en los módulos C.2, C.3 y C.4.
- e) Hay únicamente un objetivo modular (el C.4) que es congruente con sus objetivos conductuales.

Octavo semestre.

- a) En este semestre, se observa que en el módulo 8.2 algunos de los objetivos conductuales tienen un nivel jerárquico de comportamiento mayor que el especificado en el objetivo modular.
- b) Los objetivos conductuales que corresponden al objetivo modular 8.3 no tienen el nivel de comportamiento que se pretende en este último.
- c) Por otra parte, siete de los ocho módulos que componen este semestre carecen de objetivos conductuales en categorías taxonómicas intermedias, estos son el 8.1, 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 8.7 y 8.8.

- c) El 19.5% de los objetivos modulares se pretenden pero no se señalan, ya que carecen de objetivos conductuales de los niveles de comportamiento que se requieren.
- d) El 71.7% de los módulos carecen de objetivos conductuales de niveles taxonómicos intermedios que respalden a los existentes, para alcanzar el aprendizaje que se pretende en los objetivos-modulares.
- e) En el 8.7% no se puede establecer relación alguna entre los objetivos modulares y los objetivos conductuales, ya sea por la carencia de los primeros o de los segundos.
- f) El 2.1% de los objetivos modulares contienen objetivos conductuales que no corresponden al contenido especificado en el módulo.
- g) El 71.7% de los objetivos modulares incluye objetivos conductuales que alcanzan el nivel de conducta que requieren los modulares.
- h) Sólo el 13% de los objetivos modulares es congruente con sus objetivos conductuales.

6.3.3 Congruencia entre los Objetivos Específicos con los Objetivos Conductuales (COE-C).

Los datos que muestran los cuadros COE-C (congruencia entre objetivos específicos y conductuales) se analizaron y clasificaron por módulos con el propósito de identificar la proporción y relación que guardan entre sí estos objetivos y así poder determinar si hay o no congruencia entre los objetivos específicos y conductuales por módulo.

Así pues, los resultados obtenidos se muestran por módulo y en forma secuencial, es decir partiendo del módulo 1.1 (de primer semestre) hasta el módulo 9.5 (de noveno semestre) y el P (de prácticas de laboratorio y servicio comunitario).

Los porcentajes se obtuvieron en base al total de objetivos específicos que contiene cada módulo, la sumatoria de estos porcentajes no da como resultado 100%, puesto que un objetivo específico, pudo haber estado en una o varias situaciones a la vez. Sin

- d) Todos los objetivos modulares, excepto el 8.3, incluyen objetivos conductuales de un mismo nivel jerárquico de comportamiento.

Noveno semestre.

- a) Como se puede observar, en el módulo 9.5 no es posible establecer relación alguna entre el objetivo modular y sus objetivos conductuales ya que carece de ambos.
- b) Los objetivos conductuales de los módulos 9.2 y 9.4 contiene niveles de comportamiento inferiores al pretendido en sus respectivos objetivos modulares.
- c) Se encontró que los módulos 9.1, 9.3 y 9.4 sus objetivos conductuales carecen de niveles de comportamiento intermedios, -- que apoyen a los existentes para el logro de los objetivos modulares.
- d) Hay dos módulos, el 9.1 y 9.3 en los que algunos de sus objetivos conductuales sí corresponden a la categoría de conducta -- que se pretende en sus objetivos modulares.

Prácticas de Laboratorio y Servicio Comunitario.

- a) Estas prácticas constan de un sólo módulo, en donde algunos de sus objetivos conductuales superan el nivel taxonómico requerido en el objetivo modular.

Los resultados encontrados fueron reunidos para realizar un análisis global de la congruencia entre estos objetivos a lo largo de toda la carrera. Se obtuvieron porcentajes de estos igualmente que en el análisis anterior, las observaciones sobre estos porcentajes son las mismas.

- a) El 15.2% de los objetivos modulares, contienen objetivos conductuales que rebasan el nivel de comportamiento que en ellos se pretende.
- b) El 2.1% de los objetivos modulares carece de objetivos conductuales.

embargo, cada porcentaje puede ser comparado con el 100% de los objetivos específicos que comprende cada módulo. Los resultados encontrados se muestran en el cuadro No. 6.7.

Dado que los objetivos específicos y conductuales son los tipos de objetivos más bajos que comprende el plan de estudios y con el propósito de tener una visión más clara de la congruencia que guardan entre sí éstos, se obtuvo tres tipos de resultados; - el primero por módulo, el segundo resultado es por semestre y el tercero y último es general, o sea a lo largo de toda la carrera, independientemente del módulo o semestre que se curse.

Los resultados por semestre están concentrados en el cuadro No. 6.8 donde los resultados que más destacan son los siguientes:

- a) En el cuarto semestre, entre sus objetivos específicos y conductuales hay absoluta incongruencia.
- b) El noveno semestre, contiene el porcentaje (17.6%) más alto de congruencia entre sus objetivos conductuales y sus objetivos específicos.
- c) Los semestres restantes, incluyendo prácticas de laboratorio y servicio comunitario, se encuentran entre los dos rangos anteriores.

El análisis global de congruencia entre los objetivos específicos y los objetivos conductuales que se cursan a lo largo de toda la carrera, independientemente del módulo o semestre que se curse, arroja los siguientes resultados:

Hay objetivos específicos que:

- a) Incluyen objetivos conductuales superiores al nivel de comportamiento que ellos pretenden, en un 19.9%.
- b) Se pretenden y no se enseñan en un 16%, pues los objetivos conductuales están por abajo del nivel de comportamiento de los específicos.
- c) No pueden relacionarse con los objetivos conductuales en un 5.8%, al faltar alguno o ambos de los objetivos.
- d) Tiene objetivos conductuales en un 75.6%, que alcanzan las categorías de comportamiento taxonómico que se persigue, pero algunos de sus objetivos conductuales, rebasan el nivel de comportamiento que se pretende, o carecen de niveles interme-

CONGRUENCIA ENTRE OBJETIVOS ESPECIFICOS Y OBJETIVOS CONDUCTUALES POR SEMESTRE

SITUACION DE OBJETIVOS ESPECIFICOS	SEMESTRE									
	1	2	3	4	5	C	8	9	P	
INCLUYEN OBJETIVOS CONDUCTUALES SUPERIORES AL NIVEL DE COMPORTAMIENTO QUE ELLOS PRETENDEN	12.9 %		38.5 %			13.6 %	11.1 %	38.1 %	41.1 %	33.3 %
SE PRETENDEN Y NO SE ENSEÑAN, CONTIENEN OBJETIVOS CONDUCTUALES DE NIVEL INFERIOR AL QUE PERSIGUEN.	3.2 %	35 %	30.7 %			9.1 %	11.1 %	9.5 %	35.3 %	16.7 %
NO PUEDEN RELACIONARSE CON LOS OBJETIVOS CONDUCTUALES, AL FALTAR ALGUN OBJETIVO O AMBOS	3.2 %	10 %						23.8 %		16.7 %
NO TIENEN OBJETIVOS CONDUCTUALES		10 %								16.7 %
TIENEN OBJETIVOS CONDUCTUALES QUE ALCANZAN LAS CATEGORIAS DE COMPORTAMIENTO QUE SE PERSIGUE PERO TIENE OTROS QUE REBASAN EL NIVEL O CARGEN DE NIVELES INTERMEDIOS	80.6 %	5.5 %	69.2 %	100 %	90.9 %	88.9 %	66.7 %	58.8 %	83.3 %	
CARGEN DE OBJETIVOS CONDUCTUALES EN NIVELES TAXONOMICOS INTERMEDIOS QUE LOS AROYEN PARA SU LOGRO	71 %	85 %	84.6 %	100 %	86.4 %	83.3 %	52.4 %	70.6 %	50 %	
SON CONGRUENTES CON LOS OBJETIVOS CONDUCTUALES	16.1 %	5 %	15.4 %			13.6 %	16.7 %	4.8 %	17.6 %	16.7 %

OBSERVACIONES: LOS PORCENTAJES SE OBTUVIERON EN BASE AL TOTAL DE OBJETIVOS ESPECIFICOS QUE CONTIENE CADA SEMESTRE LA SUMATORIA DE ESTOS PORCENTAJES NO DA 100% DADO QUE UN OBJETIVO PUDO HABER ESTADO EN UNA O EN VARIAS SITUACIONES A LA VEZ. SE INCLUYE PRACTICAS DE LABORATORIO Y SERVICIO COMUNITARIO DADO QUE ESTA SE CURSA A LO LARGO DE TODA LA CARRERA. (COLUMNA P).

dios.

- e) No tienen objetivos conductuales, en un 1.9%.
- f) Carecen de objetivos conductuales en niveles taxonómicos intermedios que los apoyen para su consecución, en un 75.6%.
- g) Son congruentes en un 12.2% con sus objetivos conductuales.

6.3.4 Análisis General de los Módulos. Congruencia entre los Objetivos Modulares con los Objetivos Específicos y Objetivos Conductuales.

Los análisis anteriores entre los objetivos modulares con objetivos específicos, objetivos modulares con objetivos conductuales y de objetivos específicos con conductuales, pudieron ser engañosos puesto que un objetivo modular pudo haber sido congruente con sus objetivos específicos en un análisis, pero en otro, pudo haber incongruencia entre objetivos modulares con objetivos conductuales. Esto nos podría llevar a pensar que un módulo es congruente por un lado, pero incongruente por otro, y que los anteriores análisis quedarían invalidados, por el contrario, los análisis son muy valiosos, puesto que muestran la relación directa entre esos diferentes niveles de objetivos.

Precisamente, el propósito de este análisis, es integrar los anteriores análisis en uno y así poder identificar por módulo, si hay congruencia entre esos tres tipos de objetivos.

Así podrá determinarse si un objetivo modular es congruente al mismo tiempo con sus objetivos específicos y sus objetivos conductuales, y si los objetivos específicos son congruentes con sus objetivos conductuales.

Para poder realizar este análisis, fue preciso integrar en una sola tabla las diferentes relaciones entre los objetivos de los análisis anteriores. Esos datos se muestran en el cuadro No. 6.9. Dicho cuadro fue analizado módulo por módulo en sus diferentes niveles de objetivos. Los resultados encontrados fueron clasificados en diferentes relaciones de objetivos para determinar su congruencia. De los datos registrados en esas relaciones, se obtuvieron porcentajes, la sumatoria de esos porcentajes no da -

como resultado 100%, dado que un módulo pudo haber sido clasificado en diferentes relaciones al mismo tiempo. Los resultados obtenidos se muestran a continuación:

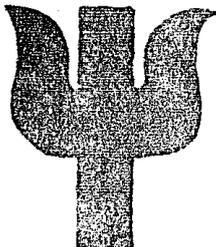
- a) El 8.7% de los módulos, carece de objetivos modulares, asimismo el 15.2% de los módulos carece de objetivos específicos y el 2.2% carece de objetivos conductuales. Lado esto, no se pudo establecer relación entre los diferentes objetivos de esos módulos.
- b) El 10.9% de los módulos, incluye objetivos específicos o conductuales que están por abajo del nivel taxonómico que se pretende en sus objetivos modulares. Así pues, estos objetivos -modulares se pretenden pero no se enseñan.
- c) El 17.4% de los módulos, contiene objetivos específicos o conductuales que superan la categoría de comportamiento taxonómica que se pretende en los objetivos modulares. Así, en estos módulos, se enseñan conocimientos o habilidades que no son necesarios.
- d) El 65.2% de los módulos, carece de objetivos específicos o conductuales en niveles de comportamiento intermedios que respalden y apoyen el aprendizaje que se pretende en el objetivo modular. En consecuencia, en éstos módulos el aprendizaje puede ser deficiente, puesto que la adquisición del conocimiento es incompleta por la irregularidad de los niveles de conducta en los objetivos.
- e) El 47.8% de los módulos, incluye objetivos específicos o conductuales que igualan el nivel taxonómico que se requiere en el objetivo modular, pero carece de objetivos en niveles taxonómicos intermedios o contienen objetivos que rebasan el nivel de comportamiento esperado.
- f) Sólo uno de los módulos (el 2.2) es congruente, puesto que sus objetivos tanto específicos como conductuales, sí guardan relación y correspondencia con su objetivo modular.

La principal razón por la cual los objetivos modulares carecen prácticamente de congruencia con sus objetivos específicos y conductuales es probablemente la que se mencionó en análisis an-

teriores; la elaboración de dichos objetivos estuvo a cargo de las diferentes secciones (metodológica, educativa, clínica, etc.). Es lamentable que esa actividad no fuera debidamente coordinada y supervisada, el resultado es evidente. Por otra parte, una causa más que se podría adicionar es el que existen otros objetivos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas y que se cursan actualmente, los cuales no se incluyeron en este trabajo evaluativo porque no están incluidos en el documento del plan de estudios y como se recordará este trabajo tiene su base únicamente en ese documento. Si esos objetivos que en el documento no aparecen, realmente se cursan es también luctuoso que no se formalicen en el documento porque podrían complementar los objetivos existentes y posiblemente no habría tanta discrepancia entre los diferentes niveles de objetivos del plan. Se recomienda que se incluyan esos objetivos al documento del plan de estudios. En lo que se refiere a los módulos es conveniente que cada módulo del plan tenga su objetivo claramente definido y que sea explícito en su estructura y que dentro de cada módulo se incluyan sus respectivos objetivos específicos y conductuales claramente diferenciados y que estén debidamente secuenciados de acuerdo a la taxonomía de Bloom, es decir, que se organice el aprendizaje de lo fácil y sencillo a lo difícil y complejo (de la categoría de conocimiento a la de evaluación), incluyendo entre ellos los objetivos necesarios en categorías taxonómicas intermedias a fin de que el aprendizaje se facilite y se logre realmente la categoría que se pretende. Por otra parte vigilar que los objetivos específicos y conductuales no queden por abajo o superen el nivel de comportamiento precisado en el objetivo modular, así como también los objetivos conductuales para con los específicos.

CAPITULO SEPTIMO

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

El Currículo y el Plan de estudios.

La historia más difícil de escribir es la contemporánea, -- los constantes, repentinos y complejos cambios la distinguen de todas las anteriores; constantes, porque continuamente aparecen innovaciones en todos los campos; repentinos, porque la investigación científica es permanente e impulsa en forma sucesiva el avance tecnológico; y complejo, no porque así lo sea en su operación puesto que esto tiende a ser más sencillo, sino complejo en la percepción de la gente, que se maravilla de lo sofisticado de los avances conseguidos. El currículo se encuentra inmerso en -- esos dinámicos cambios. En el pasado el currículo era un programa de enseñanza, una lista de materiales que hacía que estudiar bajo la orientación del maestro. Actualmente el currículo corresponde a todas "las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el maestro o considerados por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación" (UNESCO, 1958).

El currículo se determina entre otros por las siguientes influencias:

- Culturales.
- Avance científico y tecnológico en la materia.
- Mercado de trabajo profesional.
- Perfil profesional.
- Opiniones de expertos en planeación curricular.
- Económicas.
- Filosofía de la escuela.
- Filosofía de la U.N.A.M.
- Decisiones gubernamentales.
- Filosofía de la educación.
- Filosofía del aprendizaje.
- Necesidades de la comunidad.

El plan de estudios es parte componente del currículo, dado que es el QUE, COMO y CUANDO mientras que el currículo es el QUE,

POR QUE y PARA QUE, tal vez por el "QUE" en que ambos coinciden se derive el que algunos autores los consideren iguales. Es importante destacar que sí hay diferencia entre currículo y plan de estudios.

El currículo y el plan de estudios, afectan y son afectados por los dinámicos sucesos de esta época. Deben entonces considerar esos cambios y movimientos en su planeación, organización y ejecución. Para lograrlo de manera eficaz, el currículo y el plan de estudios requieren de un alto grado de estrategia en investigación evaluativa a fin de capturar la información pertinente de esos cambios, que en algunas ocasiones pasan inadvertidos y que son relevantes para su función, ya que si no son considerados, les impedirá cumplir eficazmente con los propósitos (el "QUE") de los cuales surgen. La evaluación es entonces un mecanismo para reciclar y dar vigencia al plan de estudios y al currículo, esto viene a ser reafirmado por la Ley Federal de Educación (Cap. IV-Art. 46 y 47) en donde se dice que; "En los planes y programas se establecerán los objetivos específicos del aprendizaje, se sugerirán los métodos y actividades para alcanzarlos y se establecerán los procedimientos para evaluar si los educandos han logrado dichos objetivos (Art. 46)" y "La evaluación educativa será periódica, comprenderá la medición de los conocimientos de los educandos en lo individual y determinará si los planes y programas responden a la evolución histórico-social del país y a las necesidades nacionales y regionales (Art. 47).

De acuerdo con esto un plan de estudios debe ser evaluado tanto interna como externamente, determinando el segundo las actividades educativas. Es decir, primero es evaluar al plan de estudios en su relación con los cambios que se suscitan externamente y afectan al plan (como son el incremento o modificación de necesidades de la comunidad, el desplazamiento o enriquecimiento de tecnología, etc.) con el propósito de retomarlos y con base en ellos ajustar el plan de estudios para que así sus programas y contenidos respondan positivamente a la "evolución histórico-social del país y a las necesidades nacionales y regionales". -- Esto es muy importante para programas que se aplican para impar-

tir educación de nivel superior ya que a diferencia de los planes de nivel básico, medio-básico y medio-superior, el nivel superior forma al estudiante para otorgar un servicio de responsabilidad profesional a la comunidad, mientras que en los restantes niveles inferiores se procura la formación del alumno en un sentido individual, otorgando al estudiante sólo un acervo cultural - sin que con ello tenga que dar un servicio a la comunidad (excepto aquellos que incluyen programas de formación técnica), proporciona lo suficiente para que se relacione y se desarrolle socialmente. Dicha diferencia indica que si un plan de estudios de nivel superior no es consistente con el momento histórico-social del país puede ofrecer más perjuicios y costos que beneficios, porque el plan de estudios tiene su base en ese "momento", si este cambia y el plan continúa en operación sin considerar esos cambios, se formarán entonces profesionales con excesos y/o deficiencias en sus conocimientos, actitudes y habilidades profesionales para enfrentar a los requerimientos históricos-sociales.

Una vez ajustado el plan de estudios con base en los datos de la evaluación externa, se define el plan con solidez en sus fundamentos, pero falta determinar la consistencia interna, viene entonces la realización de la evaluación interna del plan, donde se evalúa el desempeño del alumno, el rendimiento del maestro, la adecuación de contenidos, actividades de aprendizaje, recursos humanos, materiales y tecnológicos, la estructuración del plan, etc.

La carrera de psicología desde su inicio en la E.N.E.P. Zaragoza ha sido objeto de varios intentos de evaluación curricular. Puede decirse que las primeras evaluaciones carecieron de sistematización en su proceso y sobre todo del respaldo de un modelo de evaluación curricular que validara sus resultados. De esos trabajos evaluativos el más significativo fué un "Análisis Curricular" cuyos resultados se emplearon como base para redefinir el plan de estudios en 1979, si bien en propósito este trabajo fue relevante, en esencia y contenido careció de un marco teórico sobre evaluación de procesos sistemáticos y de controles - que de alguna manera dieran validez a los resultados obtenidos.

Sin embargo los resultados fueron empleados y dieron vida al plan actual, los resultados que se obtuvieron informaban sobre la consistencia interna y externa del plan de estudios.

Desde esa fecha no se tiene conocimiento de reporte alguno que indique si ha habido cambios en los requerimientos de servicios profesionales de la carrera de psicología en la E.N.E.P. Zaragoza, ni tampoco en el documento del plan de estudios se registran esos cambios.

Por otro lado este estudio, sin pretender hacer una evaluación externa, buscó la relación entre las metas y objetivos curriculares con los fundamentos que sustentan el plan, se encontró que los fundamentos sí orientan a las metas y objetivos curriculares hacia el logro de un determinado perfil del psicólogo, sin embargo se hace necesario evaluar exhaustiva y sistemáticamente la congruencia externa del currículo ya que los resultados obtenidos sólo aportan un mínimo de información que no permite determinar en su totalidad la eficacia del plan de estudios. Para determinar la validez del currículo y del plan de estudios ante este momento histórico-social de la psicología en México, es necesario que el modelo de evaluación curricular de psicología, establezca programas evaluativos de congruencia externa que incluya; el mercado de trabajo del psicólogo, la detección de las necesidades de la comunidad y en general todos aquellos aspectos que influyen en su proceso de determinación.

Esto es de suma importancia dado que la carrera de psicología en Zaragoza a través de su modelo de evaluación curricular, realiza hasta la fecha tan sólo evaluación de la congruencia interna del plan siendo que de acuerdo con estos planteamientos, primero debe evaluarse el plan externamente, determinar el QUE, POR QUE y PARA QUE y posteriormente el QUE, COMO y CUANDO.

El Papel de la Evaluación Curricular.

La evaluación curricular es un tema que suscita grandes controversias, dado que ha sido objeto de estudio por diversos autores, quienes le han designado diferentes conceptos y enfoques, -

lo que en algún momento ha podido provocar confusión en lo que se refiere al concepto, procesos y técnicas de la evaluación --- principalmente a aquellos que apenas se introducen en el estudio del tema.

Cada autor ha enfocado la evaluación en relación al objeto que pretende estudiar, es por ello que en la actualidad existen diferentes enfoques de ésta, permitiendo así ampliar el campo y los alcances de la evaluación curricular.

Hoy en día la evaluación curricular es una gran preocupación de las Instituciones Educativas, es por ello que se le ha dado impulso a esta actividad, dotando a las escuelas y carreras de recursos humanos, materiales, económicos y de tiempo para la evaluación. La E.N.E.P. Zaragoza lo demuestra con el surgimiento y consolidación de la Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica, la carrera de psicología de la misma escuela lo manifiesta con la aprobación y puesta en vigor del Modelo de Evaluación Curricular de la carrera.

Esto viene a dar cumplimiento incluso con el artículo séptimo del capítulo primero de la Ley Federal de Educación donde se precisa que "Las autoridades educativas deberán, periódicamente evaluar, adecuar, ampliar y mejorar los servicios educativos".

Es preciso señalar que la evaluación es un elemento que se emplea diariamente y que en muchas ocasiones no se está consciente de que se está utilizando, términos administrativos empleados comúnmente tales como; reportes, supervisión, control, revisión, etc., se aplican a menudo y no son otra cosa que evaluaciones -- que afectan a los procesos educativos, sería conveniente sistematizar dichas actividades e incorporarlas al modelo de evaluación curricular vigente en la escuela a efecto de validar sus resultados.

La evaluación es un elemento importante e indispensable para los planes de estudio de nivel profesional, sobre todo para el periodo 1981-1991, puesto que de acuerdo con el Plan Nacional de Educación Superior se plantea como objetivo general de los lineamientos para el desarrollo de educación superior; "Orientar la elaboración y el desarrollo de planes y programas institucio-

nales, estatales, regionales, que promuevan el mejoramiento de la educación superior y contribuyan a la adecuación del sistema de este nivel educativo a los requerimientos dinámicos del desarrollo del país en el período de 1981-1991", (ANUIES, 1981).

De esta manera prepara a la evaluación curricular un gran futuro.

Es importante concluir que la evaluación curricular es un sistema que tiene como propósito reunir información objetiva sobre el estado de avance, operación y eficacia de los planes de estudio y que su adecuada utilización aumenta la racionalidad de la toma de decisiones. Para lograrlo la evaluación debe ser sistemática, programática, permanente y funcional, con el objeto de que realmente aporte testimonios objetivos.

Lamentablemente el papel de la evaluación curricular no ocupa el status que le corresponde debido a la politiquería y manobras en beneficio individual que comúnmente acompaña a la toma de decisiones en todos los niveles, ya que algunas personas asignan diferentes fines a la evaluación de acuerdo a su conveniencia, manipulando así los resultados, buscando un beneficio personal más que Institucional.

Por otra parte hay quienes consideran erróneamente que la evaluación es poco práctica ya que hay que "tirar de muchos hilos" (pensando en que hay demasiadas cosas que evaluar) y que el conjunto de hilos se puede enredar y revolver donde después no se sabe de que hilo tirar y para qué. Así la evaluación es concebida como algo sumamente complejo, prácticamente imposible de realizar. Hay que aclarar para estas personas que más que una imposibilidad, la evaluación es un reto. Un reto al que es necesario responder si realmente pretenden obtener beneficios superiores.

Así mismo hay una notable resistencia a la evaluación por parte de algunas personas e instituciones, ya que están reacias a la información que resulta de la evaluación y en consecuencia, de los cambios que pudieran resultar. Gran parte de esta resistencia proviene del carácter poco realista que tienen, a la decepción que sienten al diferir los resultados de sus expectativas.

vas y por el peso de la costumbre al operar la actividad.

Para otras personas la palabra evaluación denota una amenaza para sus puestos o para sus organizaciones y le adjudican a sus resultados un valor destructivo. La lógica de su razón percibe a la evaluación como una forma de control que es nociva por naturaleza y la evade porque esta en la idea de que es algo malo de lo que es preciso huir.

Es evidente que la evaluación curricular no ocupa todavía el lugar que le corresponde dentro de las instituciones educativas y de los planes de estudio. Lamentablemente es más el temor al perjuicio que la visión del beneficio. Es indispensable crear conciencia del benigno papel de la evaluación. Ya que de una u otra forma la evaluación ha existido siempre, sigue existiendo y desde luego persistirá en lo futuro puesto que es un mecanismo de apoyo en las instituciones que propicia "el mejoramiento" de sus acciones.

SUGERENCIAS AL PLAN DE ESTUDIOS DE PSICOLOGIA DE LA E.N.E.P. DE ZARAGOZA.

Con respecto a la Evaluación Curricular.

Los problemas más comunes de la evaluación curricular se encuentran en la sistematización del proceso y la integración de los recursos, esto debido a que la evaluación aún no tiene el lugar que le corresponde en la carrera de psicología de la E.N.E.P. Zaragoza, en la actualidad algunos de los integrantes del personal docente y administrativo de la propia carrera son los que intervienen directamente en el desarrollo actual del modelo de evaluación curricular de la misma.

Efectuar una evaluación curricular requiere de profesionalismo en su ejecución, de responsabilidad en sus ejecutores, de recursos propios, de tiempo suficiente para desarrollar la actividad evaluativa con la atención que requiere, etc. Sin embargo el modelo de evaluación curricular de la carrera carece de una infraestructura y recursos adecuados, dado que algunas de las personas que la realizan, aparte de su función dentro del modelo de evaluación curricular realizan simultáneamente otras actividades como; preparar e impartir actividades docentes, asesoría de tesis, atención de alumnos en la coordinación o jefaturas de sección académica, estudiar, preparar y asistir a sus actividades académicas que les impone el estudio de su maestría (algunos estudian maestría), etc. Por lo que el resultado bien podría ser una evaluación curricular pero posiblemente caracterizada por el trabajo bajo presión con reportes al "vapor" sin la debida sistematización y atención a los análisis, sin la adecuada responsabilidad y profesionalismo en sus ejecutores y resultados imprecisos, como consecuencia de la diversificación de intereses de los evaluadores.

Por lo que sería recomendable que se respalde el modelo de evaluación curricular en psicología creandole una infraestructura especial como podría ser una jefatura de sección dotada de recursos y presupuestos propios, de tal manera que se pudiera rea-

lizar la actividad de una manera más profesional.

Esta posible jefatura de evaluación curricular tendría a su cargo determinar la eficacia y eficiencia del plan de estudios, tanto interna como externamente, elaborando sus planes y programas de evaluación y procurando cubrirlos en la medida de lo posible con sus propios recursos y en caso de que se viera en la imposibilidad de lograrlo se podría incluir en los programas a personas relacionadas con la carrera. Entre algunas alternativas se proponen las siguientes:

1. Alumnos que cursen el área educativa y que quieran cubrir la actividad de servicio desarrollando algún programa de evaluación curricular.
2. Alumnos que deseen desarrollar la actividad de seminario de tesis haciendo algún tipo de evaluación al plan de estudios.
3. Alumnos que se interesen en realizar su servicio social dentro de la E.N.E.P. Zaragoza cubriendo algún programa evaluativo.
4. Egresados con la intención de elaborar su tesis profesional en el área educativa.
5. Personal profesional que trabaje en la U.N.A.M. que aún no se titulan y que deseen hacer su trabajo de tesis en el área educativa o pedagogía.

Sería conveniente elaborar los programas y difundirlos oportunamente para integrar los recursos humanos que se interesen en desarrollar los programas.

Es importante que los pequeños proyectos de evaluación curricular que surjan de estos planes o por iniciativa propia de la planta docente, alumnos, egresados u otras personas interesadas en este tema sean canalizadas adecuadamente y respaldadas por el modelo de evaluación curricular para que sus resultados sean validados y contribuyan real y sistemáticamente a los propósitos del modelo.

Hay que considerar que los planes y programas que se elaboran para evaluar al plan de estudios tienen que estar en función del tiempo y de las propias necesidades de evaluación curricular. Que la evaluación no se base en el hecho de que hay que evaluar

sino en el por qué hay que evaluar.

El plan de estudios requiere que se le evalúe cada semestre, año, o cada dos, cuatro o seis años según sus propias necesidades, es decir dependiendo de la magnitud o duración de los procesos que comprenden al plan. De esta manera se tendría que evaluar al plan de estudios cada seis años por ejemplo en lo que se refiere a su correspondencia con el momento histórico-social, al plan de desarrollo profesional, al mercado de trabajo, al perfil profesional del psicólogo, etc. Se evaluará cada año en relación a la dotación de presupuesto, la adecuación de recursos (aulas, laboratorios, maestros, etc.), eficacia de contenidos, etc. y así se evaluará periódicamente según se requiera. Esto tiene como finalidad retroalimentar y reciclar en corto, mediano y largo plazo el sistema educativo en la carrera de psicología de la E.N.E.P. Zaragoza.

Es preciso señalar la necesidad de innovar periódicamente el modelo de evaluación curricular de la carrera para que realmente cumpla con su objetivo de investigación, ya que lo mejor del equipo evaluativo puede ser desperdiciado si se aplica permanentemente, por lo que posiblemente caerá en desuso y posteriormente en lo obsoleto.

Con respecto a los Alcances del Plan.

La carrera de psicología en Zaragoza pretende formar integralmente al estudiante, al formarlo de manera general y no especializada como en otras escuelas, puesto que en la E.N.E.P. se procura que el alumno domine varias áreas a la vez; metodológica, educativa, clínica y sociales, así se les acredita como psicólogo general, pero ¿cómo formar al estudiante como psicólogo integral si no se le enseña psicología industrial?

Uno de los mercados más importantes para el psicólogo es el industrial, sin embargo el plan de estudios no contempla esa área. Esta es una necesidad manifiesta del plan, se sugiere que el plan de estudios de la carrera de psicología de la E.N.E.P. de Zaragoza incluya uno o varios módulos de estudio sobre la psico-

logía industrial con el propósito de lograr una real formación integral y no desperdiciar un potencial mercado de trabajo.

Con respecto al Sistema de Información de la Carrera.

En el documento que conforma el plan de estudios se indica que la carrera contará con un sistema de información y evaluación curricular, se recomienda la creación e implantación de un banco de datos de la carrera de psicología ya que no existe en la actualidad, en el que se recoleccione, registre, clasifique y sea recuperable toda información existente sobre la misma y que incluya entre otros; el documento del plan de estudios, los programas de enseñanza de las diferentes áreas, estadísticas que existan sobre los alumnos y movimientos escolares; inventarios de recursos humanos, físicos y didácticos, de movimientos académicos-administrativos, leyes y estatutos internos, informes sobre estudios realizados, informes de análisis de contenido de los programas, módulos, etc.

Que los profesores aporten sus materiales, documentos históricos, evaluaciones que ellos han realizado y toda aquella información que permita una retroalimentación de cualquier proceso de cambio, a fin de hacerlo más dinámico y objetivo e impida en lo posible las dificultades que representa la recolección de información para futuras investigaciones y evaluaciones como esta.

Con respecto a la Formación y Actualización Académica del Cuerpo Docente.

La formación profesional de los estudiantes es una actividad de importancia en el proceso educativo que implica gran responsabilidad para los que tienen a su cargo la impartición de la enseñanza. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el elemento más importante es el alumno ya que él debe reflejar los productos que se esperan de la implementación del plan de estudios, por ello es sumamente indispensable la formación y continua superación académica de los profesores, de tal manera que todas las

carreras de nivel superior deberían contar con programas de capacitación y actualización de su profesorado. Sobre todo aquellas carreras que tengan sus bases en el Sistema de Enseñanza Modular dado que la conformación y metodología de instrucción de esos planes es definitivamente distinta de los currícula tradicionales. De acuerdo con esta diferencia sería conveniente desarrollar programas de capacitación a profesores orientados a la impartición de la enseñanza por medio del Sistema de Enseñanza Modular.

La facultad de psicología de la U.N.A.M. a través de su programa de superación del personal académico capacita a su profesorado de acuerdo al sistema de enseñanza que se desarrolla en ésta. Es conveniente que de igual manera la carrera de psicología en la E.N.E.P. Zaragoza cuente con el respaldo de las autoridades de la escuela para que la Coordinación de Psicología y la Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica - en un esfuerzo conjunto diseñen y elaboren programas de superación académica con las siguientes orientaciones entre otras:

- Que se base en los requerimientos de las actividades docentes de un plan de estudios modular.
- Que forme al profesorado de nuevo ingreso.
- Que actualice al cuerpo docente de la carrera en; técnicas y materiales didácticos, sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje, etc.
- Actualización en lo referente al cuerpo de conocimientos científicos de la materia.
- Que compagine el desarrollo académico con el momento histórico-social del país y a la realidad laboral del psicólogo.

Estos programas de capacitación y actualización de los profesores tendría por objeto orientar realmente y formar de manera más eficaz a los alumnos.

Comentarios Finales.

Indudablemente que la evaluación curricular ha avanzado y - con precisamente estudios como éste, los que contribuyen a su des-

arrollo y a la productividad y excelencia de las instituciones.

El trabajo de evaluación aquí presentado es tan solo una -- crítica sana generada por el entusiasmo de los sustentantes para dar pautas que permitan optimizar en algunos aspectos al plan de estudios de la carrera de psicología en Zaragoza.

De ninguna manera este estudio pretendió ser una panacea, - puesto que como cualquier disciplina académica, la evaluación curricular abarca diversos aspectos y aquí no se unificó a todos - los campos del plan para evaluarlos, ya que se limitó a determinar tan solo, la congruencia interna de los objetivos de enseñanza-aprendizaje del plan de estudios.

Los resultados obtenidos son limitados en cuanto al alcance de la evaluación curricular pero son sustanciosos en la información que proveen.

Se confió en que los resultados derivados de este trabajo - evaluativo proporcionen información útil que permita abordar al plan a efecto de sanear las anomalías encontradas, sin embargo - quedará solo en una propuesta si no es considerada debidamente - como una fuente retroalimentadora para la carrera de psicología.

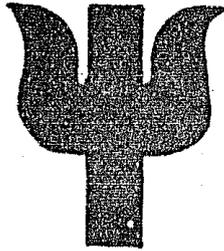
La evaluación realizada es importante pero no será significativa si no se vincula y enriquece con información de otras evaluaciones. La brecha está abierta, es necesario que se construya el camino a través de practicar evaluaciones al plan que complementen la información disponible y en conjunto puedan constituir una base más sólida para justificar cualquier proceso de cambio en la carrera de psicología y permitan en lo futuro contar con - un plan de estudios más eficiente, organizado y que realmente -- sea una respuesta certera al momento histórico-social del país.

La E.N.E.P. es joven, la tecnología está al alcance, solo - falta una adecuada organización y que las bases teóricas de la - evaluación curricular se desarrollen en la escuela, puesto que - hay que reconocer que aún resta mucho por hacer sobre la evaluación curricular de Zaragoza.

La evaluación de cualquier tarea académica no es más que un proceso iterativo de las contribuciones y modificaciones subjetivas. Se espera que produzcan en lo futuro otras contribuciones -

adicionales de evaluación curricular al plan a fin de que en un esfuerzo conjunto de aquellos interesados en la evaluación curricular optimicen los procesos académicos del plan de estudios de la carrera de psicología, a la educación profesional de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza y a la Universidad Nacional Autónoma de México.

BIBLIOGRAFIA.



BIBLIOGRAFIA.

1. Acle T.G., et.al. Desarrollo de un Modelo de Evaluación Curricular. Reportes de Evaluación No. 1, Coordinación de Psicología. División de Ciencias Sociales y Humanas, E.N.E.P. Zaragoza, U.N.A.M. 1983.
2. Aguilar A.C. y García C.B. El desarrollo de un Modelo de Evaluación Curricular para la Carrera de Psicología de la E.N.E.P. Zaragoza. Trabajo presentado en el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nov. 1981, en Acle, 1983.
3. Airasian P.W. Designing Evaluation Studies at local level. -- En Popham W.J. (Ed). Evaluation in Education. -- Berkeley Cal. Mc. Cutchan. 1974.
4. Alkin M.C. The use of behavioral Objectives in evaluation, relevant or irrelevant? Trabajo presentado en la -- 18Th. Annual EST Western Regional conference on -- Testing Problems. San Francisco, 1969. En Islas, -- 1980.
5. A.N.U.I.E.S. Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el periodo 1981-1991. Revista de la Educación Superior, Vol. X No. 3 (39) Julio -Septiembre 1981. México, D.F. 1981.
6. Arnaz J.A. La Planeación Curricular. Ed. Trillas. México, -- 1981.
7. Arredondo V.A. Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre desarrollo curricular. En documentos base, Congreso Nacional de -- Investigación Educativa. México, 1981. Vol. I.

8. Ausubel D.P. Psicología Educativa. Ed. Trillas. México, 1978.
9. Bastar G.S. et.al. Proposición de un Modelo de Evaluación -- Curricular para la Carrera de Psicología en la -- E.N.E.F. Zaragoza, U.N.A.M. Documento de circulación interna al Comité de Carrera. México, 1982.
10. Bellido E. Algunas consideraciones teóricas y metodológicas para la evaluación de planes de estudio de nivel superior. F.P.L., U.N.A.M. México, 1981.
11. Bauchamp G.A. Basic Components of a Curriculum Theory; en - Bellack A. y Kliebard H.M. (Eds.) Curriculum and Evaluation. Mc. Cutchan Publishers Corp. Berkeley Cal. 1977.
12. Block A. y Aguilar J. Planeación Escolar y Formulación de -- Proyectos. Ed. Trillas. México, 1981.
13. Block A. y Gómez M.E. Innovación en la información contable. Ed. Trillas. México, 1976. En Block, 1981.
14. Block A. Innovación Educativa. Ed. Trillas. México, 1978.
15. Bloom B.S. y colaboradores. Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1975.
16. Castrejón J. et.al. Planeación y Modelos Universitarios I. - A.N.U.I.E.S. México, 1975. En Block, 1981.
17. Childs J.L. Education and Morale. Appleton -Century- Crofts, Inc. N.Y. 1950. En Sperb, 1973.
18. C.L.A.T.E.S. Informe de las conclusiones obtenidas por el -- grupo de trabajo en la reunión sobre Enseñanza Modular. E. de O. de la U.N.A.M. México, 1976.

19. C.L.A.T.E.S. s/f. Tomado de U.F.R.H.E.A., 1983.
20. Comisión Técnica de Implantación de Proyectos Universitarios. Documento sin título dirigido al H. Consejo Universitario. México, U.N.A.M. 1974.
21. Comité de Carrera de Psicología. Análisis Curricular del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la E.N.E.P. Zaragoza. E.N.E.P. Zaragoza, U.N.A.M. 1979.
22. Comité de Carrera de Psicología. Propuesta de cambio de Plan de Estudios de la Carrera de Psicología. E.N.E.P. Zaragoza, U.N.A.M. 1981.
23. De Alba A. Apuntes para la configuración de Ejes Teórico-Methodológicos, en el área de evaluación académica en evaluación superior. E.N.E.P. Zaragoza U.N.A.M. 1982.
24. De Alba A. et.al. Propuesta Teórico-Methodológica para la Evaluación de Planes de Estudio en Educación Superior. U.F.R.H.E.A., E.N.E.P. Zaragoza, U.N.A.M. - 1981.
25. Díaz de Cossio R. Ponencia, subsecretario de planeación y -- coordinación educativa, de la S.E.P., en la Reunión Nacional sobre el Sector Educación, Ciencia y Tecnología. México, 1976. En Block, 1981.
26. Durkheim. The Division of Labor in Society. U.S.A. The Free Press of Glencoe, 1964; Book one.
27. Fermín Cortés P. La Evaluación los Exámenes y las Calificaciones. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

28. Perián Manuel. La Evaluación de los Exámenes y las Calificaciones. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1971. En Glazman, 1975.
29. Puentes M.O. Educación, Estado y Sociedad en México. Ed. -- Siglo XXI, México, 1979. En De Alba, 1982.
30. Gaceta Zaragoza. Entrevista otorgada por el Dr. Herrera -- Laso , Director de la E.N.E.P. Zaragoza. Año I, -- No. 11. E.N.E.P. Zaragoza, U.N.A.M. 1980.
31. Gagné R.M. y Briggs Leslie J. La planificación de la enseñanza, sus principios. Ed. Trillas. México, 1978.
32. Gagné R.M. Las condiciones del aprendizaje. Ed. Interamericana. México, 1971.
33. Gagné, Tyler y Scriven. Perspectives of Curriculum Evaluation. Aera Monograph Series on Curriculum Evaluation. I. Rand Mc Nally. U.S.A. 1967. En Glazman, 1975.
34. Gago H.A. Modelos de Sistematización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Ed. Trillas. México, 1977.
35. Gago H.A. Modelos de Sistematización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Ed. Trillas. México, 1980.
36. García Cortes F. La medición y la evaluación en la educación. Documento de trabajo. C.N.M.E., U.N.A.M. 1975.
37. Gerth C.H. y Mills W. Character and Social Structure. Routledge and Kegan Paul, N.Y. 1953. (Versión cast. Carácter y Estructura Social, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1963).

38. Glazman W.R. y De Ibarrola de Solís M. Análisis y crítica a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. --- C.N.M.E., U.N.A.M. 1971.
39. Glazman W.R. y De Ibarrola de Solís M. Diseño de Planes de - Estudio. C.N.M.E., U.N.A.M. 1975.
40. Glazman W.R. y DE Ibarrola de Solís M. Diseño de Planes de - Estudio. C.I.S.E., U.N.A.M. 1978.
41. Gronlund Norman. Medición y evaluación de la enseñanza. Ed.- Pax. México, 1973.
42. Guba E.G. y Stufflebeam D.L. Evaluation: the process of aimulating aiding, and abetting ineighful actins. Ponencia presentada en el 2th Phidelta Kappa National Simposium for Professors of Educational Reseach; Boulder, Colorado, Noviembre 1968. En Islas, 1980.
43. Guevara N.G. Concepto y Filosofía de la Enseñanza Modular. - Tomado de; Memorias de la Reunión Nacional sobre Sistema de Enseñanza Modular de Chiapas, s/f.
44. Havighurst Rubert J. Human Development and Education. Longmans Green. Co. N.Y. 1953. En Sperb, 1973.
45. Heiniche Robert. Tecnología y Administración de la Enseñanza. Ed. Trillas. México, 1975.
46. House E. Assumptions underlying evaluation models. Journal - of Educational Research. 1978.
47. Islas F. Javier. Evaluación de Programas. Centro Universitario de Tecnología Eduacional para la Salud. --- U.N.A.M. 1980.

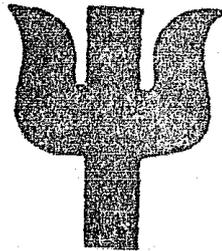
48. Islas F. Javier. et.al. Evaluación de Programas. Unidad de -
Formación de Recursos Humanos y Evaluación Acadé-
mica. E.N.E.P. Zaragoza, U.N.A.M. 1982.
49. Johnson Harold T. Curriculum y Educación. Ed. Troquel. Bue-
nos Aires, 1970.
50. Johnson H.T. Definitions and Models; en Curriculum Theory, en
A. Bellack y H.M. Kliebard (Eds.) Curriculum and
Evaluation. Mc. Cuthan Publishers Corp. Berkeley,
Cal., 1977.
51. Kaufman Roger A. Planificación de Sistemas Educativos. Ed. -
Trillas. México, 1979.
52. Kirby I.T. An approach to decision making. Desertación no pu-
blicada en la Universidad de Illinois, 1965; Cita
do por W.E Carter, A taxonomi of evaluation mo-
dels: use of evaluation models in program evalua-
tion, 1975, ERICED.
53. Legislación de la U.N.A.M. Ediciones Andrade S.A. (Pag. 223)
Ley Orgánica de la U.N.A.M. (Publicada en el "Día-
rio Oficial" del 6 de Enero de 1945).
54. Livas G.I. Análisis e Interpretación de los Resultados de la
Evaluación Educativa. Ed. Trillas. México, 1974.
55. Mager R.F. Análisis de Metas. Ed. Trillas. México, 1979.
56. Mager R.F. La confección de Objetivos para la Enseñanza. Ed.
Mined. México, 1974.
57. Malinowski B. Una teoría científica de la cultura. Ed. Suda-
mericana. Buenos Aires Argentina, 1966.

58. Pastrana N. Evaluación de Programas. U.F.R.H.E.A. de la ---
E.N.E.P. Zaragoza, U.N.A.M. 1982.
59. Paulson C.F. A strategy for evaluation design. Mammoth, ---
Oregon teaching Research, 1970. En Islas, 1980.
60. Phenix P.H. Curriculum en shorty marconnit. Contemporary tho
ught on public school curriculum. Co. Pub, Iowa, -
1968. En Glazman, 1975.
61. Phidelta Kappa. National Study Committee on Evaluation. Edu-
cational Evaluation and Decision Making, F.E. --
Peacock Publishers Inc. Illinois, 1971. En Glaz-
man, 1975.
62. Popham W.J. y Baker E.L. Planeamiento de la enseñanza. Ed. -
Paidós, Buenos Aires, 1979.
63. Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. -
Madrid-Calpe, 1970. En Glazman, 1975.
64. Ross P.H. Evaluation a Sistematic Approach. Beverly Hills, --
Cal. U.S.A. 1979.
65. Saylor Galen J. y William M.A. Planeamiento del Currículo en
la escuela moderna. Ed. Troquel. Buenos Aires, --
1970. En Glazman, 1975.
66. Scriven M. The methodology of evaluation. En R.E. Stake (Ed)
Curriculum evaluation. Monograph on Series on --
Evaluation 1. American Educational Research Asso-
ciation, Chicago: Rand Mc. Nally (1976) en Islas,
1980.

67. Secretaría de Rectoría. Dirección General de Orientación -- Vocacional. E.N.E.P. Zaragoza. Organización Académica. U.N.A.M. 1980-1981.
68. Sowards W. y Scobey M.H. The changing curriculum and the elementary teacher. Wadsworth publishing Co. Inc. -- San Francisco, 1961.
69. Sporb Dalilla C. El currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1973.
70. Stake R.E. y Denny T. Needed concepts and techniques for utilizing more fully potential of evaluation. En R.W. Tyler (Ed), Educational evaluation; new roles, -- new means. The 68th-year book of the National Society for the Study of Education Parte II: Chicago: University of Chicago Press, 1969. En Islas, - 1980.
71. Stufflebeam D.L. et.al. Educational Evaluation and Decision Making in Education. Itasca, Illinois; Peacock, -- 1971. En Islas, 1980.
72. Taba H. Curriculum Development. Theory and Practice. Harcourt Brace and World Inc. N.Y. 1962.
73. Taba H. Elaboración del currículo. Ed. Troquel. Buenos Aires, Argentina, 1974.
74. Thorndike R. y Eagen E. Test y técnicas de medición en Psicología y Educación. Ed. Trillas. México, 1970.
75. Tyler R. Principios del Currículo y la Instrucción. Ed. Troquel. Buenos Aires, 1973.

76. Unidad de Formación y Recursos Humanos y Evaluación Académica (U.F.R.H.E.A.). Enseñanza Modular. E.N.E.P. -- Zaragoza, U.N.A.M. 1983.
77. U.F.R.H.E.A. Tópicos Pedagógicos No. 7. E.N.E.P. Zaragoza, - U.N.A.M. 1982.
78. Weiss C.H. Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. Ed. -- Trillas. México, 1980.

ANEXOS.



ANEXO No. 1

PROPOSICIÓN DE UN MODELO DE
EVALUACIÓN. CURRICULAR PA
RA LA CARRERA DE PSICOLOGIA
EN LA E.N.E.P. - ZARAGOZA

TOMADO DE:

Acle T. G., et. al. Desarrollo de un Modelo de Evaluación Curri-
cular. Reportes de Evaluación No. 1, Coordinación de
Psicología. División de Ciencias Sociales y Humanas,-
E.N.E.P. Zaragoza, U.N.A.M. 1983.

El modelo que se presenta está integrado por cuatro niveles de evaluación:

- 1.- Evaluación del contexto.
- 2.- Evaluación de insumos.
- 3.- Evaluación de procesos.
- 4.- Evaluación de productos.

A cada uno de estos niveles de evaluación le corresponden un tipo distintivo de decisiones, de esta forma se tiene que a la evaluación de contexto corresponden las decisiones de planeación a la evaluación de insumos le corresponden las decisiones de estructura, a la evaluación de procesos le corresponden las decisiones de operacionalización y la evaluación de productos le corresponden las decisiones de reciclaje (Carpio, et.al. 1982).

Dadas las necesidades a la Carrera y al estado actual del Plan de Estudios se ha considerado prioritario el desarrollar la evaluación de procesos y de productos.

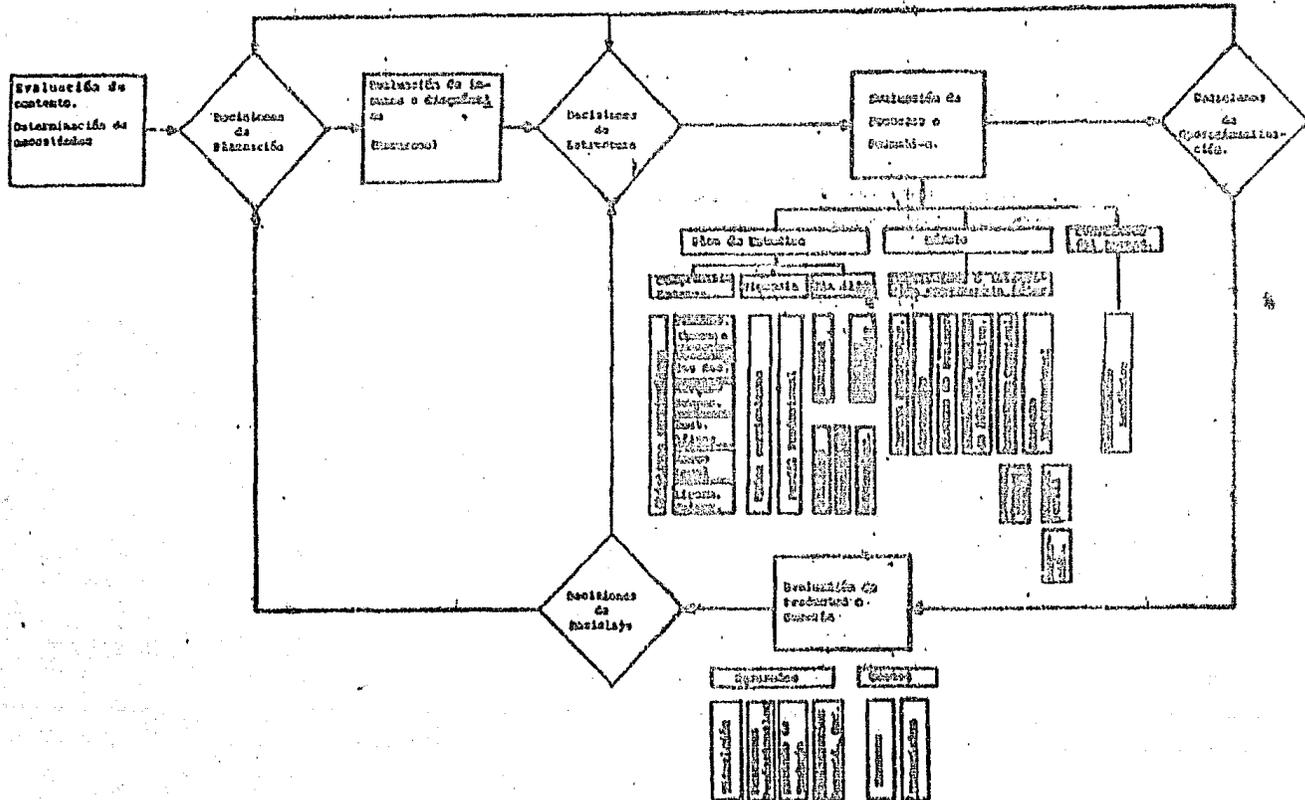
La evaluación de procesos se define como "la recolección de información que se usa por los diseñadores y evaluadores con el objeto de determinar el grado de éxito de sus acciones iniciales, de tal manera que puedan hacerse modificaciones" (Cunningham, 1972). A partir de este nivel de evaluación se llegará a la toma de decisiones para promover la utilización, mejoramiento y control de los productos.

Este nivel de evaluación comprende tres unidades de análisis a saber:

1. Plan de estudios
2. Módulos.
3. Evaluación del aprendizaje.

La evaluación del Plan de Estudios se plantea en término de análisis a la congruencia externa, la vigencia y la viabilidad. Entendiéndose por congruencia externa el estudio de equilibrio y proporción de los elementos del plan, para lo cual se analizan los objetivos curriculares en relación con la fundamentación de la Carrera, las necesidades sociales, el mercado ocupacional, las instituciones afines, el marco legal de la profesión y los lineamientos universitarios. La vigencia se define como la valoración de la actualidad del curriculum en relación a las metas currículo

MODELO DE EVALUACION CURRICULAR DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA (E.H.S.P. ZARAGOZA).



res y al perfil profesional que le sirve de base. Por último la viabilidad se refiere al estudio de la relación existente entre los recursos disponibles y los objetivos curriculares propuestos tomando en cuenta la utilidad, la accesibilidad y el aprovechamiento.

Dado que el sistema de enseñanza se define en el Plan de Estudios como modular, la siguiente unidad de análisis es precisamente la evaluación de los módulos. Esta evaluación se plantea en términos de la continuidad e integración, es decir, de la congruencia interna del Plan de Estudios, esto permite observar la existencia de una estructura continua e integrada entre las cartas descriptivas, los contenidos, el sistema de evaluación, la estructura académico-administrativa, la estructura curricular, el sistema instruccional y el logro de los objetivos curriculares.

La última unidad de análisis dentro del nivel de evaluación de procesos, es la que concierne a la evaluación del aprendizaje, que permitirá determinar el rendimiento académico a través de los índices de aprobación-reprobación por actividad académica.

La evaluación de productos se utiliza para determinar la efectividad de un proyecto, una vez que éste ha alcanzado su etapa final (Stufflebeam, 1968). A partir de este nivel de evaluación se llegará a la toma de decisiones de reciclaje que corresponden a los alcances y progresos del currículum.

Este nivel de evaluación comprende las siguientes unidades de análisis:

- Egresados
- Análisis de costos.

La unidad de análisis de egresados comprende la situación de titulación, las funciones profesionales incluyendo el Servicio Social, el mercado de trabajo y la satisfacción de necesidades sociales. Con esto se pretende determinar que tipo de funciones profesionales desempeñan realmente los egresados, si esas funciones fueron o no entrenadas a lo largo de la Carrera, la utilidad que reportan egresados, empleados y usuarios de los servicios y funciones del psicólogo. En cuanto al mercado de trabajo es indispensable determinar los tipos de áreas y sectores en que los egresados están trabajando, analizar si corresponden a mercados de trabajo tradicionales, novedosos o potenciales, conviene animismo---

ver los índices de desempleo y subempleo, la relación de empleo de nuestros egresados en comparación con los egresados de otras instituciones. Y en relación a las necesidades sociales se analizará la labor del egresado como solucionador real de las mismas.

La unidad de análisis de costos de la Carrera contempla la evaluación de las tasas de efectividad y costos promedio por semestre y por actividad académica, por grupo de estudiantes individuales, por toda la carrera, por actividades teóricas y prácticas, etc., así como un análisis de costo-utilidad.

1.- Estrategias para la operacionalización del Modelo de Evaluación.

Una actividad posterior a la proposición del modelo descrito, fué el agrupamiento de las diferentes variables contenidas en el mismo; esta estrategia permitió generar proyectos particulares de evaluación, los cuales enmarcan diferentes dimensiones y facetas de lo que a nuestro juicio es necesario que contenga una evaluación del currículum de la Carrera de Psicología en la E.N.E.P. Zaragoza.

Antes de describir los proyectos identificados es importante recordar algo que ya habíamos señalado anteriormente, y es lo referente a las reuniones periódicas (semanales) entre los Coordinadores de las siete Carreras de la E.N.E.P., el Secretario Académico, la U.F.R.H.E.A. y distintos asesores, en las cuales se ha tratado exclusivamente el problema de evaluación curricular, reuniones que se han llevado a cabo en forma paralela al trabajo aquí descrito.

En dichas reuniones, las discusiones han sido alimentadas con propuestas metodológicas presentadas por la U.F.R.H.E.A., -- la mayor parte de estas propuestas han sido incorporadas a los trabajos de evaluación de la Carrera de Psicología, con las modificaciones y adiciones necesarias para que correspondan al modelo y organización curricular de la misma.

Dentro de estas propuestas fué presentado un documento en el que se plantearon los diferentes proyectos que integrarían la evaluación curricular; los que al ser revisados y cotejados con-

el modelo de evaluación de la carrera de Psicología, fueron modificados, dado por resultado los que a continuación se describen:

Proyecto 1. Evaluación de la Congruencia Externa.

En este proyecto se tiene como propósito valorar en que medida un Plan de Estudios se ajusta o no a los estándares establecidos y al mercado potencial del trabajo del psicólogo, a través de la caracterización del perfil profesional contenido en las zetas-curriculares. La representación gráfica de las áreas propuestas en el modelo que corresponden a este proyecto se encuentran en la figura 2.

Proyecto 2. Evaluación de la Congruencia Interna.

El propósito de este proyecto es determinar la coherencia existente entre los objetivos, actividades y criterios de evaluación dentro de la estructura del Plan de Estudios, tanto en una dimensión horizontal como vertical, y detectar así las repeticiones, carencias, contradicciones que pudieran existir (figura 3).

Proyecto 3. Diagnostico del Estado Actual de la Evaluación del Aprendizaje.

Este proyecto enfoca dos aspectos:

- 1) Analizar los procedimientos de evaluación del aprendizaje tomando en consideración los propósitos e instrumentos que se utilizan, y
- 2) Determinar los niveles de rendimiento escolar por área y módulos, estableciendo así el nivel académico de los alumnos (Figura 4).

Proyecto 4. Evaluación de la Docencia.

En este proyecto, dadas las características, pueden identificarse varias áreas que en un momento dado podrían considerarse como subproyectos. dentro de los cuales se incluyen:

- La determinación del perfil del personal docente.
- La evaluación de las actividades de Enseñanza, orientada al monitorio del desarrollo de los diferentes programas.
- La evaluación de los materiales instruccionales en donde el en

lisis del contenido por módulo permitirá racionalizar los recursos disponibles (Figura 5).

Proyecto 5. Diagnóstico de los alumnos de primer ingreso.

Con este proyecto se busca conformar un banco de información en el que se dispongan los datos sobre cada uno de los alumnos, su historia académica, sus motivaciones y expectativas respecto a la Carrera (figura 6).

Proyecto 6. Deserción Escolar.

En este proyecto se buscará determinar y cuantificar las variables que inciden en la deserción de los alumnos. Sobre la base de la información obtenida en el Proyecto 5 e identificando a los alumnos desertores se podrá, por un lado identificar a los desertores potenciales y por otro, diseñar estrategias para disminuir el número de los mismos (Figura 7).

Proyecto 7. Seguimiento de egresados.

La finalidad de este proyecto es el establecimiento de un mecanismo mediante el cual se mantenga contacto con los egresados, para determinar su desempeño profesional, las características de las áreas de trabajo, así como la validación externa del Plan de Estudios (Figura 8).

Proyecto 8. Análisis de los costos y resultados de la Carrera.

El propósito de este estudio es desarrollar un análisis costo utilidad de la Carrera de Psicología de la E.N.E.P. Zaragoza, con el fin de obtener una visión aproximada del costo por alumno así como el costo total del programa (Figura 9).

El siguiente paso, después de haber identificado los proyectos que conforman la Evaluación de la Carrera, es el diseño, instrumentación y aplicación de los mismos, por lo que se hace necesario una organización tal que permite por un lado, el desarrollo de los proyectos individualmente, pero que por otro lado no pierda de vista la totalidad e intención de toda la evaluación.

En este sentido, la participación efectiva del Comité de Carrera, así como la de algunos profesores con roles de apoyo y quizás, la-

de aquellos profesores interesados en el proceso, será incuestionablemente el requisito indispensable para que todo esto se logre al canzar.

Figura 3. Proyecto 2. Evaluación de la Congruencia Interna.

189

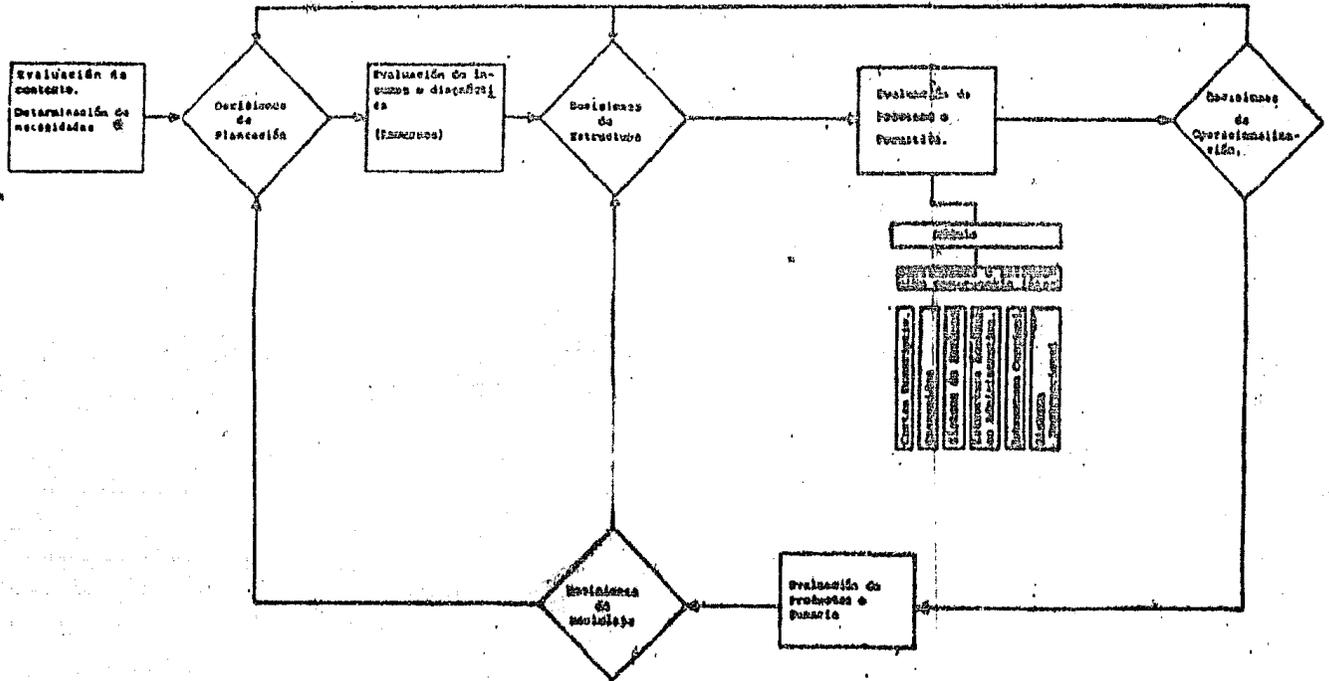


Figura 5. Proyecto 4: Evaluación de la Deserción.

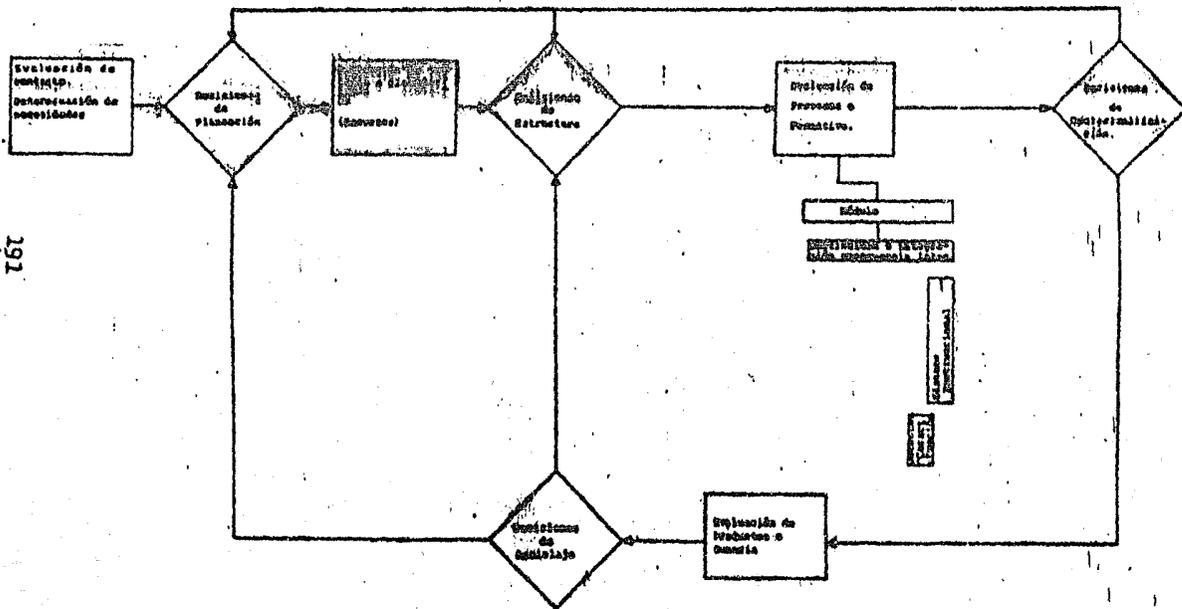


Figura 6. Proyecto 5. Diagnóstico de los alumnos de Primer Ingreso.

192

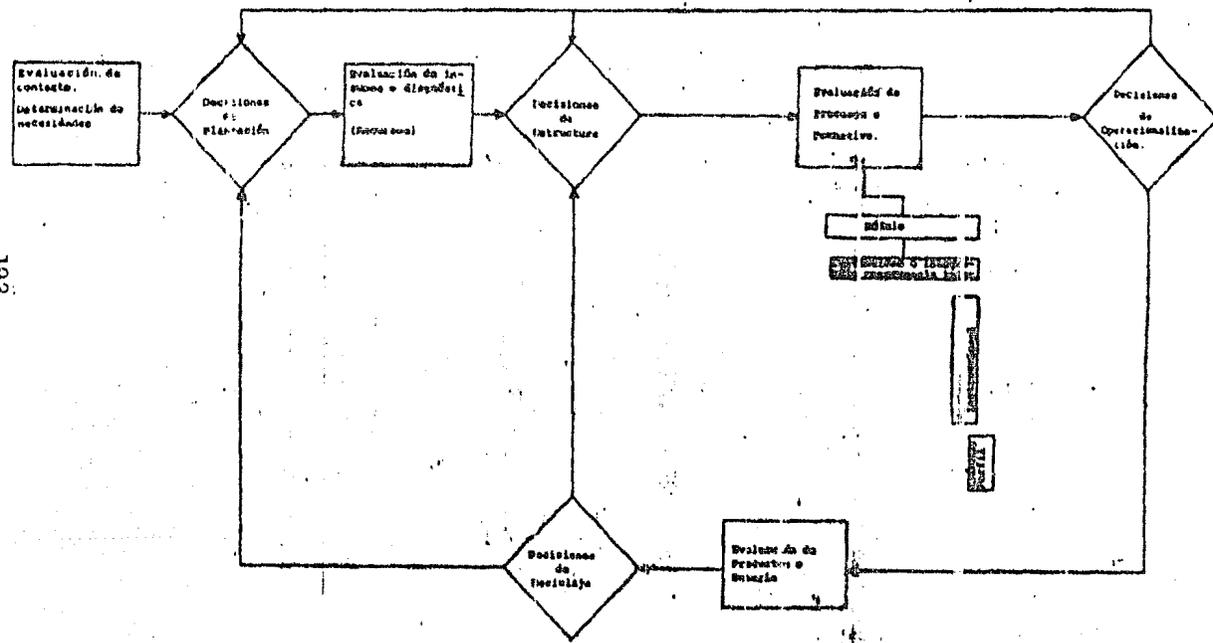


Figura 7. Proyecto 6. Deserción Escolar.

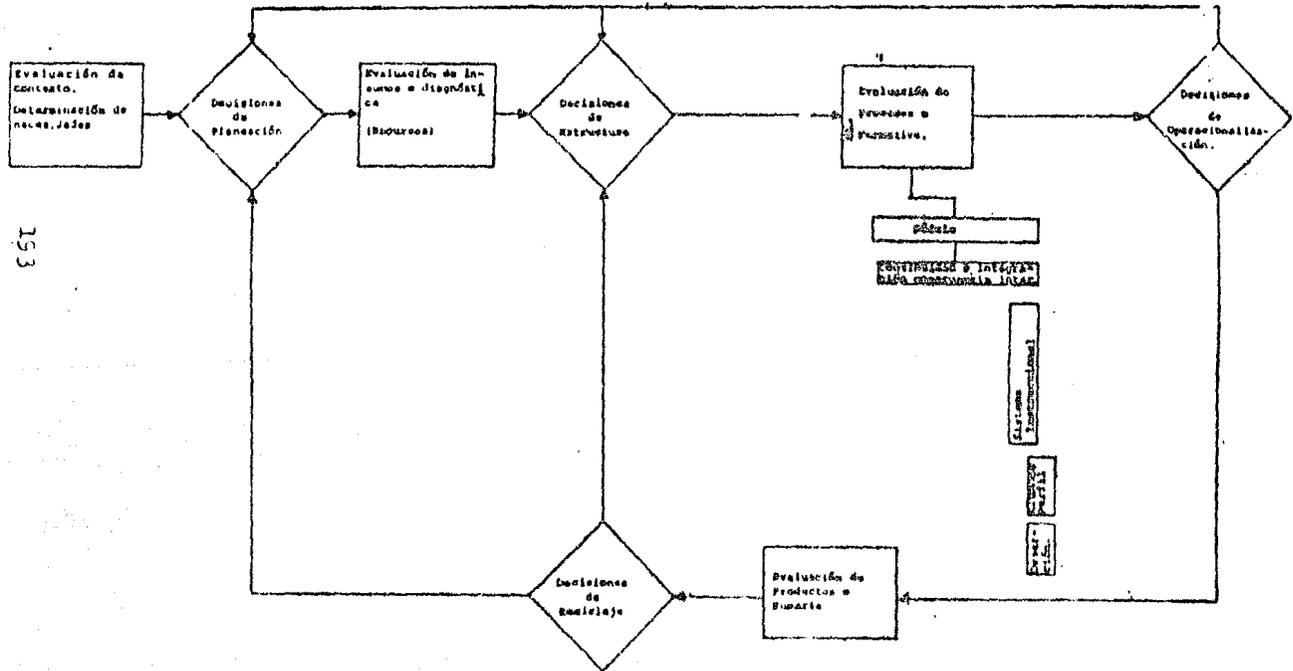
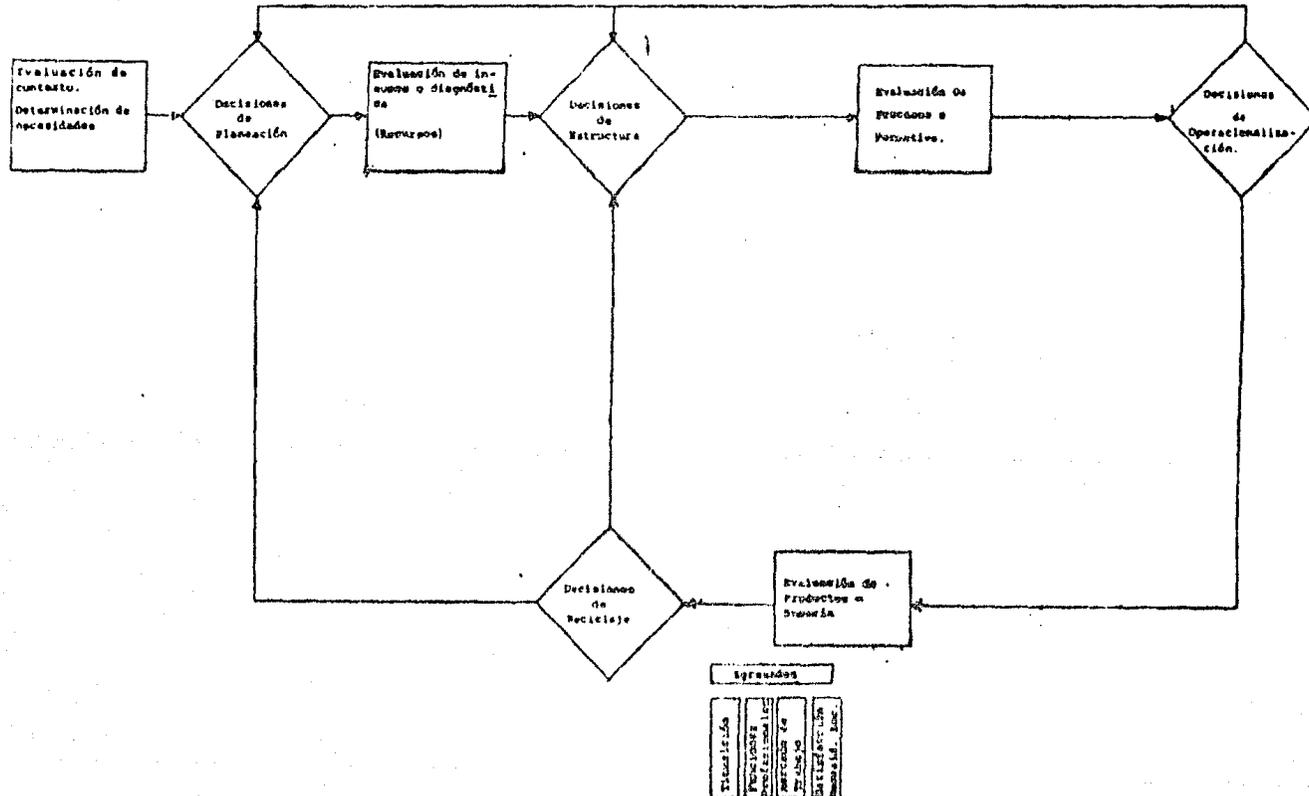
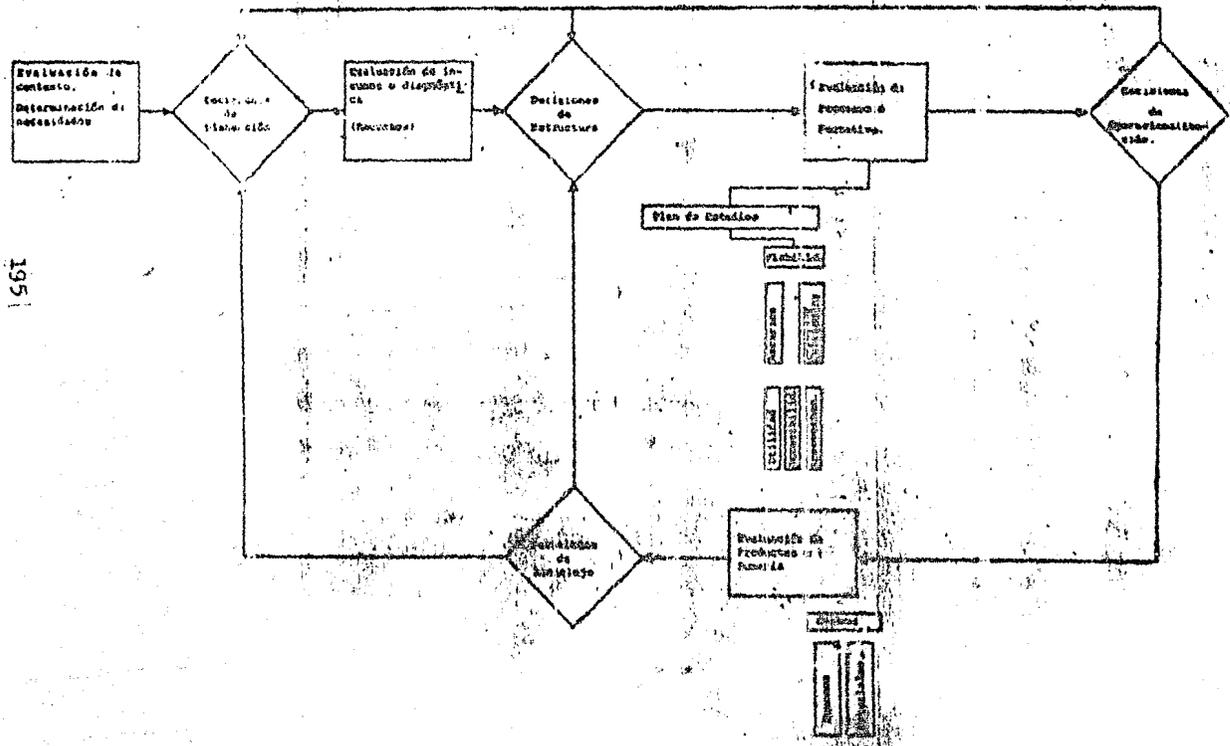


Figura 8. Proyecto 7. Seguimiento de Egresados.



451

Figura 9. Proyecto 8. Análisis de los costos y resultados de la Carrera.



ANEXO No. 2

DOCUMENTO SIN TITULO DIRIGIDO AL HONRABLE
CONSEJO UNIVERSITARIO, POR LA COMOSION TEC
NICA DE IMPLANTACION DE PROYECTOS UNIVERSI
TARIOS

MEXICO U.N.A.M. FEBRERO DE 1974.

TOMADO DE:

Comisión Técnica de Implantación de Proyectos Universitarios.
Documento sin título dirigido al H. Consejo Univer-
sitario. México, U.N.A.M. 1974.

H. Consejo Universitario.

Al crearse la Ciudad Universitaria en 1954, tanto su diseño arquitectónico como sus estructuras académicas y administrativas fueron elaboradas para dar servicio a un máximo de 30,000 estudiantes. Durante los años transcurridos, el área construida se ha incrementado, pero la población escolar ha aumentado más. En la actualidad, en instalaciones en que se debería atender a un máximo de 50,000 alumnos hay más de 90,000.

Considerando por una parte, los compromisos de la U.N.A.M. -- tiene ya adquiridos con los alumnos inscritos en sus planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades; y, por la otra, la atención de la demanda de primer ingreso por examen de admisión, la población escolar de la U.N.A.M. a nivel estudios profesionales sería de tal magnitud que en 1975 la Ciudad Universitaria tendría que dar cabida a cinco veces dicha capacidad.

Hasta ahora el sistema universitario ha tratado de adaptar a sus expansiones dando soluciones parciales e inmediatas, atendiendo cada año a más alumnos en la Ciudad Universitaria. Esto ha originado problemas de falta de espacio adecuado para el desarrollo de las actividades docentes: falta espacio para salones de clase, para el estudio privado fuera del aula, para que el personal académico de carrera desempeñe sus funciones, para consulta de los alumnos con los profesores, etc. Además, se han originado problemas de otro tipo, algunos ciertamente graves, tales como la dificultad de comunicación funcional y física entre sus edificios y el aumento de la densidad de tránsito en el circuito universitario.

Es claro que con los actuales sistemas de organización académica y administrativa no es posible hacer frente al futuro crecimiento de la institución. No es posible continuar introduciendo modificaciones parciales a un problema cuya importancia y dimensión exigen un planteamiento integral y a largo plazo del futuro desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México.

"Se estima que en cinco años la U.N.A.M. tendrá 260,000 estudiantes a nivel licenciatura. De otra parte, la adecuada expansión de los estudios de posgrado y de las tareas de investigación requie

rirán reestablecer equilibrio adecuado entre las instalaciones de la Ciudad Universitaria y la población que alberguen, de modo que los estudiantes de nivel profesional que acudan a la C.U. no excedan de 50,000. Por tanto, parecería necesario crear en el período 1974-1978 unidades académicas, cada una de las cuales daría cabida a un máximo de 15,000 estudiantes en su etapa de madurez.

Desde luego estos cambios podrían verse modificados en función de factores cuya repercusión en nuestro sistema tradicional -- todavía no estamos en condiciones de evaluar. Tal sería el caso de la orientación que se pueda dar al flujo de la demanda educativa -- hacia otras instituciones, como la Universidad Metropolitana, recientemente creada, a las universidades de provincia; asimismo, la influencia con que se implanten las alternativas que ofrezcan un carácter terminal al bachillerato; por último el éxito que tengan nuestros programas del sistema de Universidad Abierta.

Para que la Institución pueda atender en 1974 a la demanda de primer ingreso a estudios profesionales ha sido necesario construir nuevas instalaciones. Estas, sin embargo, no han sido meras ampliaciones de las actuales. Tomando en cuenta la conveniencia de una descentralización física, académica y administrativa de la U.N.A.M.

Para iniciar la descentralización de sus instalaciones en 1974, la U.N.A.M. cuenta con 15 hectáreas en Cuautitlán Izcalli, Estado de México, al noroeste del distrito federal, y prácticamente se han ultimado los arreglos para obtener 30 hectáreas en Santa Cruz Acatlán y 40 hectáreas en San Juan Ixtacala.

La escasez de terrenos que reúnan las condiciones de extensión, vialidad y localización ha sido un limitante para la determinación de la ubicación de las nuevas unidades. Sobre la base de esta restricción, la localización geográfica de las mismas se está haciendo de acuerdo con los siguientes criterios.

- El crecimiento de la zona metropolitana de la Ciudad de México plantea, según estudios realizados, una fuerte expansión hacia el Norte, Noroeste, norte y Sureste. Debido a limitantes topográficos el crecimiento será menor hacia el oeste y sur.

- La población de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México llegará en 1980 a cerca de 5 millones, en una densidad cre-

ciente hacia el norte, noroeste, nordeste.

- La adecuada integración vial de dichas zonas con el resto del área urbana.

- Los estudios de origen-destino de los estudiantes de la U.N.A.M. muestran que el 52% de su población total vive en las zonas norte, noroeste y nordeste del área metropolitana.

- Los recursos físicos y humanos ya existentes, y los que serán desarrollados en breve, con los cuales podría contar la Universidad para sus nuevas unidades.

Con respecto a este último criterio, cabe mencionar que en área de influencia de Santa Cruz Acatlán, Cuautitlan Izcalli y San Juan Ixtacala se cuenta también con numerosos e importantes locales industriales que ofrecerán a la U.N.A.M. una doble ventaja: primero, la proximidad de empresas que emplean gran número de profesionales especializados, posible fuente para suministrar, en caso necesario, una dotación complementaria de nuevos maestros. Segundo, podrá diseñarse programas para que los estudiantes obtengan experiencia práctica trabajando en las fábricas, oficinas y laboratorios de los alrededores.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, las ubicaciones sugeridas son convenientes particularmente para algunas de las especializaciones que se ofrecen actualmente en la U.N.A.M., dentro de las áreas de las ciencias biológicas, química, ingeniería, derecho, contaduría y administración. Estas son, de hecho, algunas de las especialidades cuya demanda para 1974 excede la capacidad física de las actuales escuelas y facultades en la Ciudad Universitaria.

Es necesario llamar la atención hacia la otra fase del problema: la académica. Al mismo tiempo que los edificios y las instalaciones ya no alcanzan para servir a decenas de miles de estudiantes que ingresan cada año a la Universidad, en el aspecto académico la centralización ya no es operante: la Universidad ha crecido a un punto tal que la administración centralizada de la docencia y de la investigación trae consecuencias adversas.

Dado que no se trata únicamente de resolver la necesidad inmediata de dar acogida a cierto número de estudiantes para los que ya hay cupo en la Ciudad Universitaria, sino de enfocar el proble-

sa general del futuro desarrollo de nuestra institución, que implica la necesidad de crear, a plazo medio, un número importante de nuevos campos universitarios, se han estudiado cuidadosamente las varias posibilidades que se ofrecen desde el punto de vista de la estructura académica que convendría dar a las nuevas unidades. Hacerlas dependientes de las actuales escuelas y facultades, con ser la más obvia para una solución inmediata, desde el punto de vista de un planteamiento integral y programado del desarrollo de la U.N.A.M. presenta los más serios inconvenientes graves complicaciones derivadas tanto del aumento excesivo de la población universitaria dependiente de las actuales escuelas y facultades, como la centralización en ellas de servicios académicos, escolares y administrativos requeridos en las nuevas unidades, a varios kilómetros de distancia. Téngase presente que si bien en esta primera etapa de su descentralización la U.N.A.M. contará con un nuevo campo en Cuautitlán, en pocos meses deberán empezar a funcionar al menos dos más: uno en Santa Cruz Acatlán y otro en San Juan Ixtacala. Como se mencionó anteriormente, en el período 1974-1976 podría ser necesario que el número de nuevos campos de la U.N.A.M. llegará a dieciséis. Es obvia la imposibilidad de hacer depender de esas nuevas unidades de las actuales escuelas y facultades.

Otra posibilidad que se consideró fue la de crear en un sólo campo tantas nuevas escuelas como fuera posible y necesario, cada una de ellas especializada en un área del conocimiento. La rigidez de una estructura académica de este tipo, innecesaria desde el punto de vista de las dimensiones del campo, así como la necesidad de optimizar los recursos de la institución y de desarrollar nuevas posibilidades de formación profesional, indujeron a considerar la conveniencia de agrupar en una sola escuela diversas salidas profesionales, por diversas que entre sí puedan parecer.

Por tanto, siguiendo los lineamientos de nuestra Ley Orgánica se ha pensado que la estructura más conveniente para las nuevas unidades de la U.N.A.M., la primera de las cuales deberá empezar en el primer semestre académico de 1974 en Cuautitlán, es darles un estatus equivalente al de escuela, sus autoridades serán las que señala nuestra Ley Orgánica: un director y un Consejo Técnico, desig-

nado el primero, e integrado al segundo de acuerdo con los procedimientos vigentes.

Dado su carácter multidisciplinario se ha propuesto para la primera de ellas el nombre de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Cuautitlan.

A efecto de sentar las bases para obtener los máximos beneficios de cooperación académica, se ha considerado conveniente que tenga una organización departamental, cuyo núcleo básico esté constituido por sectores académicos.

Será función del Consejo Técnico de la escuela establecer los departamentos que requiera para realizar sus fines, sobre la base de los áreas o carreras que se impartan. Asimismo deberá establecer las bases necesarias para una eficaz coordinación con las actuales escuelas y facultades y, puesto que la organización departamental persigue como uno de sus objetivos la utilización óptima de los recursos, para que los departamentos mantengan entre sí relaciones de cooperación académica que les permita prestar servicios mutuos de apoyo de manera que algunos ofrezcan cursos a estudiantes de otros departamentos, en los cuales solo se impartan asignaturas aisladas de la especialidad que no requiera la creación de una sección específica.

Un sistema de esta naturaleza permitirá posteriormente la creación de nuevas salidas laterales y profesionales, que pongan a los estudiantes en mejores condiciones para adaptarse a las oportunidades que ofrezca el mercado de trabajo. Pero las ventajas académicas de este esquema no sólo serán para los alumnos, sino para el sistema universitario en sí, ya que una organización de esta naturaleza permitirá duplicar publicaciones, utilizar mejor las instalaciones, incrementar el aprovechamiento del personal docente, etc.

Tomando en cuenta las consideraciones que anteceden y la actual limitación de instalaciones para ciertas carreras, se ha pensado que la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Cuautitlan ofrezca inicialmente las siguientes salidas profesionales; odontología, medicina, veterinaria, química, ingeniería, contaduría, administración, mecánica, ingeniería mecánica y eléctrica e Ingeniería Civil.

Corresponderá al Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Es

cuales profesionales Cuautitlán someter a la aprobación de este H. Consejo Universitario los planes de estudio de las nuevas carreras que desean impartir.

De otra parte, dado que la investigación es un componente esencial de la educación superior, la Escuela de Cuautitlán Izcalli contará a corto plazo con una división de investigación, la cual - impondrá un significativo ímpetu a las tareas multidisciplinarias que en este sentido realiza la U.N.A.M.

Tal división de investigación, en combinación con la estructura departamental de la Escuela, sentará las bases para acelerar el proceso y facilitará la realización de investigaciones que requieren precisamente una estructura académica multidisciplinaria, que permita la flexibilidad necesaria para una intensa cooperación interdepartamental.

Por otro lado, la división de investigación establecerá los - cimientos para que la Escuela, llegado el momento, imparta estudios de posgrado y se transforme en facultad.

Por último, si bien se desea dar a la nueva Escuela la máxima descentralización administrativa posible, cabe mencionar que recibirá el apoyo de ciertos servicios centralizados cuya duplicidad será excesivamente onerosa, como serían, entre otros, el sistema de información científico-humanística, La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro de Didáctica y la Comisión de Intercambio Académico.

ANEXO No. 3

OFICIO DEL CONSEJO TECNICO DIRIGIDO
A LA COORDINACION DE PSICOLOGIA EN
EL QUE SE APRUEBA EL NUEVO PLAN DE
PSICOLOGIA POR LA E.N.E.P. ZAPAGOZA.

CONSEJO TECNICO

Oficio No. S2-130-109-79

Escuela Nacional
Autónoma de
México

LIC. ENRIQUE DIAZ CAMACHO
Coordinador de la Carrera de
Psicología
Presente

Comunico a usted que el H. Consejo Técnico en su Sesión Ordinaria celebrada el 13 de Noviembre del presente año, acordó aprobar por Unanimidad el Plan de Estudios de la Carrera de Licenciado en Psicología, felicitando el esfuerzo y trabajo realizado por los miembros del Comité de la Carrera que usted preside; indicando que puede ser tramitado por las instancias correspondientes para la aprobación final por el H. Consejo Universitario.

Atentamente

"POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU"
México, D.F., a 29 de Noviembre de 1979.

Alm. Dora Andrade S.
BIOL. DORA PATRICIA ANDRADE S.
Secretario del Consejo

*Recibido 30/11/79
Dora Andrade*

DPAS/cfg.

ANEXO No. 4

**CODIFICACION DE LOS MODULOS DEL
PLAN DE ESTUDIOS DE PSICCCLOGIA.**

CODIFICACION DE LOS MODULOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

- I. PRIMER SEMESTRE: HISTORIA DE LA CIENCIA Y LA PSICOLOGIA
 - 1.1 Filosofía de la Ciencia.
 - 1.2 Historia de la Ciencia y la Psicología en el Esclavismo.
 - 1.3 Historia de la Ciencia y la Psicología en el Feudalismo.
 - 1.4 Historia de la Ciencia y la Psicología en los Orígenes -- del Capitalismo.
 - 1.5 Historia de la Ciencia y la Psicología en la Etapa de -- Consolidación del Capitalismo.
 - 1.6 Historia de la Ciencia y la Psicología en el Período de -- Formación del Estado Moderno.
 - 1.7 Historia de la Ciencia y la Psicología en el Siglo XX.
 - 1.8 Algebra Lineal.
 - 1.9 Morfología y Fisiología del Sistema Nervioso.

- II. SEGUNDO SEMESTRE: PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS.
 - 2.1 El Efecto de la Presentación de un Estímulo y de las Rela-- ciones entre Estímulos sobre el comportamiento.
 - 2.2 El Efecto de las Relaciones entre Ambiente y Comportamien-- to sobre la actividad del Organismo.
 - 2.3 El efecto de las Relaciones Ambiente-Organismo sobre el -- Comportamiento.
 - 2.4 El Efecto de las Relaciones Ambiente-Organismo-Ambiente - de tipo simbólico sobre el Comportamiento.
 - 2.5 Estadística Descriptiva.
 - 2.6 Bases Biológicas de la Conducta.

- III. TERCER SEMESTRE: Detección de los Procesos Psicológicos Apli-- cados.
 - 3.1 Observación, Medición y Registro.
 - 3.2 Bases Metodológicas de la Evaluación Educativa.
 - 3.3 Detección de los Procesos Psicológicos Aplicados a la Psi-- coterapia.
 - 3.4 Bases Metodológicas de la Influencia y Comunicación Social.

3.5 Fundamentos Matemáticos de la Construcción de Instrumentos de Detección.

IV. CUARTO SEMESTRE: ANALISIS Y DISEÑO -NIVEL INDIVIDUAL-

4.1 Teorías del Desarrollo Infantil.

4.2 Escalas de Aprovechamiento Escolar e Investigación Grupal.

V. QUINTO SEMESTRE: INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN -NIVEL INDIVIDUAL-

5.1 Programas de Investigación en el Área del Desarrollo Infantil (Educativa).

5.2 Programas de Intervención en el Área del Desarrollo Infantil (Metodológico).

5.3 Tecnologías Educativas.

5.4 Programas de Intervención en el Área del Desarrollo Infantil (Sociales).

5.5 Análisis Estadístico de Datos.

5.6 Introducción a la Neuropatología.

VI. SEXTO SEMESTRE: ANALISIS Y DISEÑO -NIVEL GRUPAL-

VII. SEPTIMO SEMESTRE: INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN -NIVEL GRUPAL-

C.1 Técnicas de Evaluación e Intervención Conductual y Cognitivo Conductual en Psicología Clínica (Clínica).

C.2 Técnicas de Evaluación Conductual y Cognitivo Conductual en Psicología Clínica (Sociales).

C.3 Técnicas de Evaluación e Intervención Conductual y Cognitivo Conductual en Psicología Clínica (Metodológico).

C.4 Neuropatología.

VIII. OCTAVO SEMESTRE: ANALISIS Y DISEÑO -NIVEL COMUNITARIO-

8.1, El Cambio Social.

8.2 Metodología de Investigación en Ciencias Sociales (Social)

8.3 Metodología de Investigación en Ciencias Sociales (Metodológico).

8.4 Análisis Histórico del Desarrollo Socioeconómico de México I.

8.5 Análisis Histórico del Desarrollo Socioeconómico de México

co 11.

8.6 Análisis Histórico del Desarrollo Socioeconómico de México
co 111.

8.7 Análisis Socioeconómico del México actual 1.

8.8 Análisis Socioeconómico del México Actual 11.

- Para facilitar la codificación del sexto y séptimo semestre
se emplea la letra C.

**IX. NOVENO SEMESTRE: INTERVENCION " EVALUACION " NIVEL COMUNITA-
RIO-**

9.1 Análisis de Sistemas en la Investigación Social (Sociales)

9.2 Análisis de Sistemas en la Investigación Social (Educati--
va)

9.3 Comunicación Persuasiva

9.4 Análisis de Datos y Retroalimentación de un Diseño.

- La letra P que se señala en la gráfica corresponde a las -
prácticas de laboratorio y servicio que se cursan a lo lar
go de toda la carrera de Psicología.

ANEXO 5

OBJETIVOS CURRICULARES
POR AREA ACADEMICA.

TONADO DE:

Comité de Carrera de Psicología. Propuesta de Cambio de Plan de Estudios de la carrera de Psicología. E.N.E.P. Zaragoza, U.N.A.M. 1981.

PLAN DE LOS CURSOS PARA LA AREA ACADÉMICA.

TOMA I. HISTORIA DE LA CIENCIA Y LA PSICOLOGIA.

MODULO 1.1

FILOSOFIA DE LA CIENCIA.

AREA METODOLÓGICA.

EL ALUMNO:

- 1.1 Explicará las relaciones existentes entre conocimiento y ciencia.
- 1.1.1 Describirá las características del conocimiento científico.
 - 1.1.1.1 Analizará el conocimiento científico a partir de los conceptos de subjetividad, objetividad, práctica y parcialidad.
 - 1.1.1.2 Describirá las características fundamentales de la explicación filosófica.
- 1.1.2 Analizará al conocimiento ideológico en términos de los determinantes del quehacer científico.
 - 1.1.2.1 Describirá las características generales del conocimiento ideológico, su estructura y función.
 - 1.1.2.2 Explicará la relación que tiene el conocimiento ideológico con el conocimiento científico.
- 1.1.3 Describirá los diferentes factores que intervienen en la determinación del conocimiento científico.
 - 1.1.3.1 Explicará la relación existente entre ciencia, técnica y modos de producción.
 - 1.1.3.2 Explicará como los diferentes modos de producción por los que ha pasado la humanidad han determinado al quehacer científico y al tipo de tecnología.
- 1.1.4 Describirá las bases metodológicas del conocimiento --

científico.

1.1.4.1 Explicará la estructura formal de la ciencia.

1.1.4.2 Explicará cómo es que a toda práctica científica subyace una filosofía de la naturaleza y cómo ésta se ve afectada por la primera.

MODULO 1.2

HISTORIA DE LA CIENCIA Y LA PSICOLOGIA EN EL ESCLAVISMO.

AREA METODOLOGICA

EL ALUMNO:

1.2 Explicará el desarrollo de la Ciencia y la Psicología en particular en el esclavismo.

1.2.1 Caracterizará el modo de producción esclavista.

1.2.1.1 Explicará las relaciones de producción dominantes en el esclavismo.

1.2.1.3 Describirá la estructura de la sociedad esclavista en términos de los objetivos anteriores.

1.2.2 Explicará el papel de la religión y el estado en la sociedad esclavista.

1.2.2.1 Explicará el papel del estado en el control de la organización social esclavista.

1.2.2.2 Explicará el papel de la religión en el control ideológico de la sociedad esclavista.

1.2.2.3 Explicará el papel de la educación en el desarrollo de la sociedad esclavista.

1.2.3 Explicará el desarrollo de la Ciencia y la técnica en la sociedad esclavista.

1.2.3.1 Describirá la importancia de la Agricultura, la Guerra y el Comercio en el desarrollo tecnológico de la época.

1.2.3.2 Explicará la importancia de la religión y la si

ología en el desarrollo de la filosofía.

- 1.2.3.2 Explicará la importancia de la tecnología y la filosofía en el desarrollo de la ciencia en el esclavismo.
- 1.2.3.3 Caracterizará el papel del científico en el desarrollo de la sociedad esclavista.
- 1.2.3.4 Describirá los antecedentes de la psicología en el esclavismo.

MODULO 1.3

HISTORIA DE LA CIENCIA Y LA PSICOLOGIA EN EL FEUDALISMO.

AREA M. SOCIOLOGICA:

EL ALUMNO:

- 1.3 Explicará el desarrollo de la Ciencia y la Psicología en el feudalismo.
 - 1.3.1 Caracterizará al modo de producción feudalista.
 - 1.3.1.1 Explicará el número de Relaciones de Producción dominantes en el Feudalismo.
 - 1.3.1.2 Mencionará el tipo de fuerzas productivas desarrolladas en el feudalismo.
 - 1.3.1.3 Describirá la Estructura de la Sociedad feudalista en términos de los Objetivos anteriores.
 - 1.3.2 Explicará el papel de la Religión, el Estado y la Educación en la sociedad feudalista.
 - 1.3.2.1 Explicará el papel del Estado en el control de la organización social feudal.
 - 1.3.2.2 Explicará el papel de la Religión en el control ideológico de la sociedad feudal.
 - 1.3.2.3 Explicará el papel de la Educación en el desarrollo de la sociedad feudal.
 - 1.3.3 Explicará el desarrollo de la Ciencia y la Técnica en la Sociedad Feudal.

- 1.3.3.1 Explicará la importancia de la agricultura, la guerra y el comercio en el desarrollo tecnológico de la época.
- 1.3.3.2 Explicará la importancia de la religión y la magia en el desarrollo de la Filosofía de la época.
- 1.3.3.3 Explicará el papel de la tecnología y la filosofía en el desarrollo de la ciencia en el feudalismo.
- 1.3.3.4 Caracterizará el papel del científico en el desarrollo de la sociedad feudal.

MODULO 1.4

HISTORIA DE LA CIENCIA Y LA PSICOLOGIA EN LOS ORIGENES DEL CAPITALISMO.

AREA METODOLOGICA:

EL ALUMNO:

- 1.4 Explicará el desarrollo de la Ciencia y la Psicología en particular en los orígenes del capitalismo..
 - 1.4.1 Caracterizará al modo de producción capitalista.
 - 1.4.1.1 Explicará el tipo de relaciones de producción - dominantes en el capitalismo.
 - 1.4.1.2 Mencionará el tipo de fuerzas desarrolladas en el capitalismo.
 - 1.4.1.3 Describirá la estructura de la sociedad capitalista en términos de los objetivos anteriores.
 - 1.4.2 Caracterizará el renacimiento como un producto del desarrollo del modo de producción capitalista.
 - 1.4.2.1 Explicará el tipo de relaciones de producción - que se generan en el renacimiento.
 - 1.4.2.2 Mencionará el tipo de fuerzas productivas desarrolladas en el renacimiento.

- 1.4.2.3 Describirá la estructura de la sociedad en el período de transición del feudalismo al capitalismo.
- 1.4.3 Explicará el papel del Estado, la Iglesia, la Universidad y los pequeños talleres en el movimiento renacentista.
 - 1.4.3.1 Explicará el papel que adopta el Estado en la organización social renacentista.
 - 1.4.3.2 Explicará el papel de la Iglesia como aparato de dominación ideológica en el movimiento renacentista.
 - 1.4.3.3 Explicará el papel de la Universidad, la Escuela y de los pequeños talleres en la formación de las nuevas clases sociales.
- 1.4.4 Explicará el desarrollo de la Ciencia y la Técnica en el período renacentista.
 - 1.4.4.1 Explicará la importancia de los descubrimientos territoriales, la navegación y las conquistas derivadas de las actividades comerciales en el desarrollo tecnológico de la época
 - 1.4.4.2 Explicará la importancia de la producción agrícola, artesanal y de instrumentos bélicos en el desarrollo tecnológico de la época.
 - 1.4.4.3 Explicará la importancia de la religión, las artes y la tecnología en el desarrollo de la filosofía de la época.
 - 1.4.4.4 Explicará el papel de la producción en el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología en el período renacentista.
 - 1.4.4.5 Describirá las relaciones entre la Ciencia y la Filosofía renacentista.
 - 1.4.4.6 Explicará el papel del científico en el desarrollo de la sociedad renacentista.
- 1.4.5 Mencionará los antecedentes de la psicología en el renacimiento.
 - 1.4.5.1 Describirá la posición dualista en Psicología.
 - 1.4.5.2 Describirá la posición monista en Psicología.

MODULO 1.5

HISTORIA DE LA CIENCIA Y LA PSICOLOGIA EN LA ETAPA DE CONSOLIDACION DEL CAPITALISMO.

AREA METODOLOGICA:

EL ALUMNO:

- 1.5 Explicará el desarrollo de la Ciencia y la Psicología en particular en la etapa de consolidación del capitalismo.
 - 1.5.1 Caracterizará el período de formación del Estado como un producto del desarrollo del modo de producción capitalista.
 - 1.5.1.1 Explicará el período de consolidación de las relaciones de producción capitalista.
 - 1.5.1.2 Explicará el papel de la manufactura en el desarrollo de las fuerzas productivas capitalistas.
 - 1.5.1.3 Describirá la estructura de la sociedad en la etapa de formación del Estado a partir de los dos objetivos anteriores.
 - 1.5.2 Explicará el papel del Estado, la Iglesia y la Educación en la formación de la sociedad capitalista de los siglos XVII y XVIII.
 - 1.5.2.1 Explicará el papel que adopta el Estado en la delimitación de las naciones.
 - 1.5.2.2 Explicará el papel de la Iglesia como aparato de dominación ideológica en los siglos XVII y XVIII.
 - 1.5.2.3. Explicará el papel de la Universidad y las Escuelas Técnicas en el desarrollo educativo de la época.
 - 1.5.3 Explicará el papel de la Ciencia y la Tecnología en el desarrollo de la sociedad capitalista de los siglos XVII y XVIII.
 - 1.5.3.1 Describirá el papel de la producción y el comercio

cio en el desarrollo científico-tecnológico de la época

- 1.5.3.2 Describirá el desarrollo de la Ciencia como conocimiento socialmente organizado.
- 1.5.3.3 Explicará la influencia de la Ciencia y la Tecnología en el desarrollo de la Filosofía de la época.
- 1.5.3.4 Explicará el papel del desarrollo científico en la conformación de la ideología dominante de los siglos XVII y XVIII.
- 1.5.4 Mencionará los antecedentes de la Psicología en el desarrollo capitalista de los siglos XVII y XVIII.
 - 1.5.4.1 Describirá la fusión del pensamiento dualista con el monista en la obra de Descartes.
 - 1.5.4.2 Describirá el desarrollo de la Psicología racional a partir de la obra de Descartes.
 - 1.5.4.3 Describirá el desarrollo de la Psicología empírica a partir de la obra de Descartes.
 - 1.5.4.4 Describirá el desarrollo de la posición hedonista como un resultado de las teorías económicas de la época.
 - 1.5.4.5 Explicará el desarrollo del sensacionismo francés como un reflejo del empirismo de la época.

MODULO 1.6

HISTORIA DE LA CIENCIA Y LA PSICOLOGIA EN EL PERIODO DE FORMACION DEL ESTADO MODERNO.

AREA METODOLOGICA:

EL ALUMNO:

- 1.6 Explicará el desarrollo de la Ciencia y la Psicología en particular en el período de formación del Estado Moderno.
 - 1.6.1 Caracterizará al período de formación del Estado Moder-

no como un producto del desarrollo del modo de producción capitalista.

- 1.6.1.1 Describirá el desarrollo de las Relaciones de - Producción Capitalista en el siglo XIX.
- 1.6.1.2 Explicará el papel de la Industria en el desarrollo de las fuerzas productivas capitalistas.
- 1.6.1.3 Describirá la estructura de la sociedad en el - siglo XIX a partir de los dos objetivos anteriores.
- 1.6.2 Explicará el papel del Estado, la Iglesia y la Educa--- ción en el desarrollo de la sociedad capitalista del si glo XIX.
 - 1.6.2.1 Explicará el papel que desempeña el Estado Mo--- derno en la sociedad capitalista del siglo XIX.
 - 1.6.2.2 Explicará el papel de la Iglesia como aparato - de dominación ideológica del siglo XIX.
 - 1.6.2.3 Explicará el papel de las Universidades y de -- las escuelas técnicas en el desarrollo educati- vo de la época.
- 1.6.3 Explicará el papel de la Ciencia y la Tecnología en el desarrollo de la sociedad capitalista del siglo XIX.
 - 1.6.3.1 Describirá el papel de la producción de la ampe- pliación de mercados en el desarrollo cientifi- co-tecnológico de la época.
 - 1.6.3.2 Describirá el desarrollo de la Ciencia como co- nocimiento socialmente organizado.
 - 1.6.3.3 Describirá la influencia de la Ciencia y la Tèg- nología en el desarrollo filosófico de la época.
 - 1.6.3.4 Explicará el papel del desarrollo científico en la conformación de la ideología dominante del - siglo XIX.
- 1.6.4 Mencionará los antecedentes de la psicología en el desa- rrollo capitalista del siglo XIX.
 - 1.6.4.1 Explicará las relaciones entre la Psicología y- la filosofía en el siglo XIX.
 - 1.6.4.2 Explicará la influencia de la Física, en el de-

desarrollo de la psicología en el siglo XIX.

- 1.6.4.1 Explicará la influencia de la psicología, en el desarrollo de la psicología en el siglo XIX.
- 1.6.4.2 Explicará la influencia del desarrollo industrial en la psicología aplicada del siglo XIX.

OBJETIVO 1.7

HISTORIA DE LA CIENCIA Y LA PSICOLOGIA EN EL SIGLO XX.

AREA METODOLÓGICA:

EL ALUMNO:

- 1.7 Explicará el desarrollo de la Ciencia y la Psicología en particular en la fase imperialista del capitalismo.
 - 1.7.1 Caracterizará la fase imperialista como un producto del desarrollo del modo de producción capitalista.
 - 1.7.1.1 Describirá el desarrollo de las relaciones de producción capitalistas en el siglo XX.
 - 1.7.1.2 Explicará el papel de la gran industria en el desarrollo de las fuerzas productivas capitalistas en el siglo XX.
 - 1.7.1.3 Describirá la estructura de la sociedad capitalista del siglo XX a partir de los dos objetivos anteriores.
 - 1.7.2 Explicará el papel del Estado, la Iglesia, la Educación y los medios masivos de comunicación en el desarrollo de la sociedad capitalista del siglo XX.
 - 1.7.2.1 Explicará el papel que desempeña el Estado en la fase imperialista del capitalismo.
 - 1.7.2.2 Explicará el papel que desempeña la Iglesia como aparato de dominación ideológica en el siglo XX.
 - 1.7.2.3 Explicará el papel que desempeña los centros de

Estudios Superiores en el desarrollo educativo.

- 1.7.3 Explicará el papel que desempeñan la Ciencia y la Tecnología en el desarrollo de la sociedad contemporánea.
 - 1.7.3.1 Describirá el papel de la gran industria y su expansión transnacional en el desarrollo científico-tecnológico del siglo XX.
 - 1.7.3.2 Describirá el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología como productos del conocimiento socialmente organizado.
 - 1.7.3.3 Describirá las relaciones entre el producto del conocimiento científico-tecnológico y la Filosofía contemporánea.
 - 1.7.3.4 Explicará el papel del desarrollo científico y del hombre de ciencia en la conformación y transformación de la ideología dominante en el siglo XX.
- 1.7.4 Explicará el desarrollo de la Psicología en el siglo XX.
 - 1.7.4.1 Explicará la relación entre el desarrollo de la ciencia y la Psicología del siglo XX.
 - 1.7.4.2 Describirá a las diferentes Escuelas que provienen de la interacción de la psicología del siglo XX con la Física.
 - 1.7.4.3 Describirá a las diferentes escuelas que provienen de la interacción de la psicología del siglo XIX con la Biología.
 - 1.7.4.4 Describirá a las diferentes escuelas que provienen de la interacción de la Psicología del siglo XIX con la Química.
 - 1.7.4.5 Describirá la influencia del desarrollo industrial con la Psicología aplicada del siglo XX.
 - 1.7.4.6 Describirá a las diferentes escuelas que provienen de la interacción de la Psicología del siglo XIX con la Economía.
 - 1.7.4.7 Mencionará la relación de la Gestalt con Psicología Social.
 - 1.7.4.8 Mencionará la relación de la Teoría de Campos con la Psicología Social.

- 1.7.4.9 Mencionará la relación del conductismo y la --
Psicología Social.
- 1.7.4.10 Mencionará la relación de la teoría de los ro-
les con la Psicología Social.
- 1.7.4.11 Mencionará la relación de psicoanálisis con la
psicología Social.
- 1.7.4.12 Mencionará la repercusión del marxismo en la -
Psicología Social.

MODULO 1.8

ALGEBRA LINEAL

AREA DE CIENCIA BASICA:

EL ALUMNO:

1.8 Realizará las operaciones necesarias para resolver sistemas de ecuaciones de primero y segundo grado por medio de los procedimientos algebraicos convencionales.

1.8.1 Resolverá un sistema de ecuaciones de primer grado por medio de los procedimientos algebraicos convencionales.

1.8.1.1 Aplicará el método de la igualdad para resolver sistemas de ecuaciones de primer grado.

1.8.1.2 Aplicará el método de sustitución para resolver sistemas de ecuaciones de primer grado .

1.8.1.3 Aplicará el sistema de determinantes para resolver sistemas de ecuaciones de primer grado.

1.8.2 Resolverá un sistema de ecuaciones de segundo grado por medio de los procedimientos algebraicos convencionales.

1.8.2.1 Aplicará la fórmula de la cuadrática para resolver un sistema de ecuaciones de segundo grado.

1.8.2.2 Aplicará el método de los determinantes para resolver un sistema de ecuaciones de segundo grado.

1.8.3 Explicará por medio de sistemas de representación geomé-

trica las características más importantes de un sistema de ecuaciones.

- 1.8.3.1 Explicará el concepto de función.
- 1.8.3.2 Representará gráficamente un sistema de ecuaciones.
- 1.8.3.3 Explicará las propiedades más relevantes de la línea recta.
- 1.8.3.4 Explicará con la ayuda de gráficas las diferentes propiedades del sistema de determinantes.
- 1.8.3.5 Explicará con la ayuda de gráficas la aplicación del método de determinantes a la solución de un sistema de ecuaciones.

MODULO 1.9

MORFOLOGIA Y FISIOLOGIA DEL SISTEMA NERVIOSO.

AREA: BIOLOGIA HUMANA

EL ALUMNO:

1.9 No hay Objetivo Modular.

1.9.1 No hay Objetivo Especifico.

- 1.9.1.1 Reconocerá la excitabilidad como característica especializada del sistema nervioso.
- 1.9.1.2 Reconocerá al sistema nervioso como sistema integrador del organismo humano.
- 1.9.1.3 Relacionará al sistema nervioso con el ambiente interno y externo.
- 1.9.1.4 Enunciará los órganos que constituyen el sistema nervioso.
- 1.9.1.5 Enunciará las divisiones del sistema nervioso.
- 1.9.1.6 Enunciará los órganos del eje encéfalo-medular.
- 1.9.1.7 Enunciará los órganos del sistema nervioso periférico.
- 1.9.1.8 Describirá las características de la neurona.

- 1.9.1.9 Enumerará los diferentes tipos de neuronas.
- 1.9.1.10 Explicará la neurona como unidad anatómofuncional del sistema nervioso.
- 1.9.1.11 Caracterizará la fibra nerviosa (axón o cilindraxaje).
- 1.9.1.12 Describirá lo que es un nervio.
- 1.9.1.13 Reconocerá a los nervios como conductos de impulsos nerviosos.
- 1.9.1.14 Enumerará los diferentes tipos de células gliales.
- 1.9.1.15 Enumerará los elementos que integran la sustancia gris y la sustancia blanca.
- 1.9.1.16 Explicará lo que es una sinapsis.
- 1.9.1.17 Describirá lo que es un ganglio nervioso, un núcleo nervioso, una vía nerviosa y un tracto nervioso.
- 1.9.1.18 Indicará el desarrollo embrionario del sistema nervioso central (capa embrionaria de la que deriva, placa neuronal, canal neuronal, tubo neuronal y crestas neurales).
- 1.9.1.19 Mencionará en orden las tres vesículas primarias y las cinco secundarias.
- 1.9.1.20 Enumerará las estructuras derivadas de cada una de las vesículas secundarias.
- 1.9.1.21 Enumerará las estructuras derivadas de las crestas neuronales.
- 1.9.1.22 Relacionará las estructuras derivadas de las --placas alares y basales con su función.
- 1.9.1.23 Definirá lo que es una aferencia y eferencia.
- 1.9.1.24 Enunciará la clasificación de las aferencias y eferencias.
- 1.9.1.25 Enunciará los tipos de aferencias y eferencias-- (somáticas generales y especiales; viscerales --generales y especiales).
- 1.9.1.26 Definirá lo que es un receptor.
- 1.9.1.27 Describirá los diferentes tipos de exteroceptores, propioceptores e interoceptores.
- 1.9.1.28 Enunciará los órganos que contienen receptores --

especiales.

- 1.9.1.29 Relacionará la complejidad creciente de los órganos del eje encéfalo-medular, con el nivel que ocupan dentro de él.
- 1.9.1.30 Enunciará la situación y límites de los órganos del eje encéfalo-medular.
- 1.9.1.31 Describirá las normas craneales.
- 1.9.1.32 Enunciará la situación de la médula espinal y su configuración exterior.
- 1.9.1.33 Diferenciará anatómo-funcionalmente la sustancia gris, de la blanca de la médula espinal.
- 1.9.1.34 Describirá el arco reflejo a nivel de la médula espinal.
- 1.9.1.35 Relacionará anatómo-funcionalmente el ganglio espinal con los receptores y la médula espinal.
- 1.9.1.36 Relacionará anatómo-funcionalmente el tronco simpático con la médula espinal y eferencias correspondientes.
- 1.9.1.37 Discriminará anatómo-funcionalmente los diferentes tipos de arcos reflejos medulares.
- 1.9.1.38 Discriminará anatómo-funcionalmente entre raíces anteriores y posteriores de la médula espinal.
- 1.9.1.39 Interrelacionará anatómo-funcionalmente las raíces anteriores y posteriores con el nervio espinal.
- 1.9.1.40 Caracterizará anatómo-funcionalmente los nervios espinales.
- 1.9.1.41 Enunciará la interrelación de los nervios espinales, con la columna vertebral.
- 1.9.1.42 Enumerará los plexos nerviosos somáticos.
- 1.9.1.43 Identificará aquellos nervios espinales que no contribuyen a la formación de plexos nerviosos.

TEMA II. PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS.

MODULO 2.1

EL EFECTO DE LA PRESENTACION DE UN ESTIMULO Y DE LAS RELACIONES ENTRE ESTIMULOS SOBRE EL COMPORTAMIENTO.

AREA METODOLÓGICA:

EL ALUMNO:

- 2.1 Analizará el estado actual de la literatura psicológica e integrará los hallazgos que se ubiquen en el modelo del reflejo o del condicionamiento reflejo.
 - 2.1.1 Integrará los hallazgos experimentales que se ubiquen - en el modelo del reflejo.
 - 2.1.1.1 Explicará el papel del Reflejo como un modelo - experimental para el análisis del comportamiento humano.
 - 2.1.1.2 Describirá los diferentes procedimientos de medición del comportamiento derivados del modelo - de la conducta refleja.
 - 2.1.1.3 Describirá los diferentes procesos conductuales derivados del modelo de la conducta refleja.
 - 2.1.1.4 Describirá las leyes del comportamiento reflejo.
 - 2.1.1.5 Analizará los fenómenos del condicionamiento - temporal y condicionamiento supersticioso como procesos derivados del modelo del comportamiento reflejo.
 - 2.1.1.6 Analizará el comportamiento instintivo como un proceso derivado del modelo del comportamiento-reflejo.
 - 2.1.1.7 Analizará el fenómeno de la emoción como un proceso derivado del modelo del comportamiento reflejo.
 - 2.1.2 Integrará los hallazgos experimentales que se ubiquen -

en el modelo del condicionamiento reflejo.

- 2.1.2.1 Describirá el papel del condicionamiento reflejo como un modelo para el análisis del comportamiento
- 2.1.2.2 Describirá los diferentes procedimientos de medición del comportamiento derivados del modelo del condicionamiento reflejo.
- 2.1.2.3 Describirá los diferentes procedimientos de condicionamiento reflejo.
- 2.1.2.4 Describirá los diferentes procesos conductuales derivados del modelo del condicionamiento reflejo.
- 2.1.2.5 Describirá las diferentes aproximaciones teóricas explicativas del fenómeno del condicionamiento reflejo.
- 2.1.2.6 Mencionará las diferentes aplicaciones de los modelos del comportamiento reflejo y del condicionamiento reflejo en el área de la Educación.
- 2.1.2.7 Mencionará las diferentes aplicaciones de los modelos del comportamiento reflejo y del condicionamiento reflejo en el área de la psicología clínica.

MODULO 2.2

EL EFECTO DE LAS RELACIONES ENTRE AMBIENTE Y COMPORTAMIENTO SOBRE LA ACTIVIDAD DEL ORGANISMO.

AREA METODOLOGICA:

EL ALUMNO:

2.2. Analizará el estado actual de la literatura psicológica e integrará los hallazgos que se ubiquen en el modelo de relaciones conducta-ambiente.

2.2.1 Caracterizará el modelo de relación conducta-ambiente.

- 2.2.1.1 Explicará el papel del comportamiento operante como un modelo para el análisis de la conducta.
 - 2.2.1.2 Describirá las diferentes modalidades que ha tomado el modelo de la conducta operante a partir de los distintos procedimientos de medición utilizados en la literatura psicológica.
 - 2.2.1.3 Describirá a los diferentes elementos del modelo de la conducta operante a partir de las distintas versiones que se han dado de él en la literatura psicológica.
- 2.2.2 Analizará los diferentes procesos conductuales derivados del modelo de la conducta operante.
- 2.2.2.1 Describirá los diferentes procedimientos para incrementar la frecuencia de ocurrencia de una conducta.
 - 2.2.2.2 Describirá los diferentes procedimientos para reducir la frecuencia de ocurrencia de una conducta.
 - 2.2.2.3 Describirá los diferentes procedimientos resultantes de la acción combinada de los modelos -- del condicionamiento reflejo y el condicionamiento operante.
- 2.2.3 Describirá las diferentes aproximaciones teóricas explicativas del fenómeno de condicionamiento operante.
- 2.2.3.1 Describirá las aproximaciones teóricas que explican el fenómeno de condicionamiento operante, como un resultado de la acción directa del ambiente sobre el comportamiento manifiesto.
 - 2.2.3.2 Describirá las aproximaciones teóricas que explican el fenómeno de condicionamiento operante como un resultado indirecto del establecimiento de relaciones entre estímulos.
 - 2.2.3.3 Describirá las aproximaciones teóricas que explican el fenómeno de condicionamiento operante como un resultado de relaciones internas en el organismo.
 - 2.2.3.4 Describirá las aproximaciones teóricas que ex-

plican el fenómeno de condicionamiento operante -- como un efecto de factores biológicos y ambientales dinámicamente relacionados.

2.2.4 Mencionará las implicaciones prácticas del uso del modelo de condicionamiento operante.

2.2.4.1 Mencionará las diferentes aplicaciones del modelo de condicionamiento operante en el campo de la educación.

2.2.4.2 Mencionará las diferentes aplicaciones del modelo de condicionamiento operante en el campo de la Psicología Clínica.

2.2.4.3 Mencionará las diferentes aplicaciones del modelo de condicionamiento operante en el área de la Psicología Social.

MODULO 2.3

EL EFECTO DE LAS RELACIONES AMBIENTE-ORGANISMO-AMBIENTE SOBRE EL COMPORTAMIENTO.

AREA METODOLÓGICA:

EL ALUMNO:

2.3 Analizará el estado actual de la literatura psicológica e integrará los hallazgos que se ubiquen en el modelo de relaciones ambiente-organismo-ambiente.

2.3.1 Caracterizará el modelo de relación ambiente-organismo-ambiente.

2.3.1.1 Describirá el proceso de aprendizaje discriminativo como prototipo de las relaciones ambiente-organismo-ambiente.

2.3.1.2 Describirá las diferentes modalidades que han tomado el modelo del aprendizaje discriminativo a partir de los distintos procedimientos de modificación utilizados en la literatura psicológica.

- 2.3.1.3 Describirá los diferentes elementos del modelo de aprendizaje discriminativo a partir de las diferentes versiones que se han dado de él en la literatura psicológica.
- 2.3.2 Analizará los diferentes procesos conductuales derivados del modelo del aprendizaje discriminativo.
 - 2.3.2.1 Describirá los diferentes procesos de aprendizaje discriminativo que resultan del uso de una medida de frecuencia del comportamiento.
 - 2.3.2.2 Describirá los diferentes procesos de aprendizaje discriminativo que resultan del uso de una medida de elección del comportamiento.
 - 2.3.2.3 Describirá los diferentes procesos de aprendizaje discriminativo que resultan del uso de una medida de encadenamiento del comportamiento.
 - 2.3.2.4 Describirá los diferentes procesos de aprendizaje discriminativo que resultan del uso de una respuesta cualitativa como medida del comportamiento.
- 2.3.3 Analizará las diferentes aproximaciones teóricas que explican el fenómeno del aprendizaje discriminativo.
 - 2.3.3.1 Describirá las diferentes aproximaciones teóricas que explican el aprendizaje discriminativo a partir del modelo de condicionamiento operante.
 - 2.3.3.2 Describirá las diferentes aproximaciones teóricas que expliquen el aprendizaje discriminativo a partir del modelo de condicionamiento reflejo.
 - 2.3.3.3 Describirá las aproximaciones teóricas que explican el fenómeno de aprendizaje discriminativo como un resultado de relaciones internas en el organismo.
 - 2.3.3.4 Describirá las diferentes aproximaciones teóricas que explican el aprendizaje discriminativo como un efecto de factores biológicos y ambientales relacionados.

2.3.4 Mencionará las implicaciones prácticas del modelo de aprendizaje discriminativo.

2.3.4.1 Mencionará las diferentes aplicaciones del modelo de aprendizaje discriminativo en el campo de la Educación.

2.3.4.2 Mencionará las diferentes aplicaciones del modelo de aprendizaje discriminativo en el campo de la Psicología Clínica.

2.3.4.3 Mencionará las diferentes aplicaciones del modelo de aprendizaje discriminativo en el campo de la Psicología Social.

MODULO 2.4

EL EFECTO DE LAS RELACIONES AMBIENTE-ORGANISMO-AMBIENTE DE TIPO SIMBOLICO SOBRE EL COMPORTAMIENTO.

AREA METODOLOGICA:

EL ALUMNO:

2.4 Analizará el estado actual de la literatura psicológica e integrará los hallazgos que se ubiquen en el modelo ambiente-organismo-ambiente de tipo simbólico.

2.4.1 Caracterizará al modelo de relación ambiente-organismo-ambiente de tipo simbólico.

2.4.1.1 Describirá al proceso de aprendizaje conceptual como prototipo de las relaciones ambiente-organismo-ambiente de tipo simbólicas.

2.4.1.2 Describirá las diferentes modalidades que ha tomado el modelo de aprendizaje conceptual a partir de los distintos procedimientos de medición y enfoques utilizados en la literatura psicológica.

- 2.4.1.3 Describirá los diferentes elementos del aprendizaje conceptual a partir de los distintos enfoques que se le han dado a la literatura psicológica.
- 2.4.2 Analizará los diferentes procesos conductuales derivados del modelo de aprendizaje conceptual.
 - 2.4.2.1 Describirá los diferentes procesos de aprendizaje conceptual involucrados en el área del aprendizaje de relaciones convencionales.
 - 2.4.2.2 Describirá los diferentes procesos derivados -- del aprendizaje conceptual en el área de solución de problemas.
 - 2.4.2.3 Describirá los diferentes procesos derivados -- del aprendizaje conceptual en el área de la lingüística.
- 2.4.3 Analizará las diferentes aproximaciones teóricas que explikan el fenómeno de aprendizaje conceptual.
 - 2.4.3.1 Describirá las diferentes aproximaciones teóricas que explican el aprendizaje conceptual a -- partir del modelo de condicionamiento operante.
 - 2.4.3.2 Describirá las aproximaciones teóricas que explikan el aprendizaje conceptual a partir del -- modelo de condicionamiento reflejo.
 - 2.4.3.3 Describirá las aproximaciones teóricas que explikan el aprendizaje conceptual como un resultado de relaciones internas en el organismo.
 - 2.4.3.4 Describirá las diferentes aproximaciones teóricas que explican el aprendizaje conceptual como un efecto de factores biológicos y ambientales-- relacionados.
 - 2.4.3.5 Describirá las diferentes aproximaciones estructurales que explican el fenómeno de aprendizaje conceptual.
- 2.4.4 Mencionará las implicaciones prácticas del modelo de aprendizaje conceptual.
 - 2.4.4.1 Mencionará las diferentes aplicaciones del modelo de aprendizaje conceptual en el campo de la-

Educación.

- 2.4.4.2 Mencionará las diferentes aplicaciones del modelo de aprendizaje conceptual en el campo de la Psicología Clínica.
- 2.4.4.3 Mencionará las diferentes aplicaciones del modelo de aprendizaje conceptual en el campo de la Psicología Social.

MODULO 2.5

ESTADISTICA DESCRIPTIVA.

AREA DE CIENCIA BASICA:

EL ALUMNO:

- 2.5 Aplicará los diferentes procedimientos de organización estadística a nivel descriptivo, de un conjunto de datos, obtenidos los índices pertinentes y representándolos de la forma adecuada.
 - 2.5.1 Obtendrá, dado un conjunto de mediciones de una variable determinada, los distintos índices de tendencia central
 - 2.5.1.1 Agrupará los datos de una distribución de frecuencia.
 - 2.5.1.2 Calculará la media de una distribución de valores.
 - 2.5.1.3 Obtendrá la mediana de una distribución de valores.
 - 2.5.1.4 Obtendrá la moda de una distribución de valores.
 - 2.5.1.5 Obtendrá los cuartiles de una distribución de valores.
 - 2.5.2 Representará gráficamente los distintos índices de tendencia central obtenidos de una distribución de valores.
 - 2.5.2.1 Representará gráficamente una distribución de frecuencias mediante uno de los métodos más frg

- cuentas de graficación de datos.
- 2.5.2.2 Explicará con la ayuda de una representación -- gráfica o de una distribución de frecuencias, -- las diferentes medidas de tendencia central.
 - 2.5.3 Obtendrá dado un conjunto de mediciones de una variable determinada, los distintos índices de dispersión de los valores.
 - 2.5.3.1 Calculará la desviación media de una distribución de valores.
 - 2.5.3.2 Obtendrá la desviación estándar de una distribución de valores.
 - 2.5.3.3 Obtendrá la varianza de una distribución de valores.
 - 2.5.4 Explicará gráficamente los distintos índices de variabilidad obtenidos de una distribución de valores.
 - 2.5.5 Obtendrá los diferentes coeficientes de correlación de los valores pertenecientes a dos o más conjuntos de datos.

MÓDULO 2.6

BASES BIOLÓGICAS DE LA CONDUCTA.

AREA: BIOLOGIA HUMANA

EL ALFABO:

2.6 No Hay Objetivo Modular

- 2.6.1 Describirá las estructuras nerviosas que constituyen las bases biológicas de la conducta.
 - 2.6.1.1 Enunciará los tractos nerviosos ascendentes y descendentes indicando el tipo de impulsos que conducen.
 - 2.6.1.2 Describirá la configuración exterior e interior del cerebelo.
 - 2.6.1.3 Describirá la configuración externa e interna -

- del tallo cerebral (médula oblongada, puente y mesencéfalo).
- 2.6.1.4 Describirá anatomo-funcionalmente al hipotálamo.
 - 2.6.1.5 Interrelacionará anatomo-funcionalmente las estructuras hipotalámicas con los fenómenos de termorregulación, hambre, saciedad, balance, hidroelectrolítico y funciones viscerales.
 - 2.6.1.6 Describirá las funciones de la sustancia reticular.
 - 2.6.1.7 Describirá el tálamo y sus funciones.
 - 2.6.1.8 Caracterizará la vía óptica.
 - 2.6.1.9 Enunciará la situación constituyentes y funciones del cuerpo estriado.
 - 2.6.1.10 Relacionará anatómicamente el encéfalo, con la cavidad craneal.
 - 2.6.1.11 Delimitará los lóbulos cerebrales y ubicará - la áreas: motoras, somestésica, visual, acústica, vestibular, gustativa, olfatoria, viscerales y del lenguaje.
 - 2.6.1.12 Enunciará de la superficie a la profundidad, - las capas que integran la corteza cerebral.
 - 2.6.1.13 Relacionará la corteza cerebral con el lenguaje.
 - 2.6.1.14 Fundamentará por qué las funciones cerebrales-elevadas tienen un sustrato anatómico.
 - 2.6.1.15 Enunciará los pares craneales.
 - 2.6.1.16 Indicará el origen real, origen aparente y las estructuras inervadas por los pares craneales.
 - 2.6.1.17 Describirá las cavidades craneales.
 - 2.6.1.18 Caracterizará anatomo-funcionalmente los plexos coroides.
 - 2.6.1.19 Enunciará las cisternas subaracnoideas.
 - 2.6.1.20 Relacionará anatomo-funcionalmente el líquido-cerebroespinal, con las meninges.
 - 2.1.6.21 Describirá la formación circulación y absorción del L.C.R.

- 2.6.1.22 Describirá las meninges.
- 2.6.1.23 Describirá la circulación cerebral arterial.
- 2.6.1.24 Describirá la circulación cerebral venosa.
- 2.6.1.25 Explicará lo que es una placoda.
- 2.6.1.26 Enumerará las estructuras derivadas de cada una de las placodas.
- 2.6.1.27 Mencionará en términos generales los ciclos -- anatomo-funcionales de los órganos de los sentidos especiales (olfato, gusto, oído, externo, medio e interno, bulbos oculares).

TEMA III. DETECCION DE LOS PROCESOS PSICOLOGICOS APLICADOS.

MODULO 3.1

OBSERVACION, MEDICION, Y REGISTRO.

AREA METODOLOGICA:

EL ALUMNO:

3.1 Analizará y aplicará los principios metodológicos básicos de la investigación psicológica a nivel exploratorio, experimental y aplicado.

3.1.1 Ubicará a los métodos de Investigación Psicológica en el contexto de la objetividad científica.

3.1.1.1 Explicará el papel de la objetividad en el desarrollo de la Ciencia.

3.1.1.2 Describirá los diferentes procedimientos empleados en la investigación psicológica para objetivar sus procedimientos observacionales.

3.1.1.3 Describirá los diferentes procedimientos para verificar la objetividad de los datos observacionales, en la investigación psicológica.

3.1.1.4 Describirá los diferentes procedimientos de control utilizados para garantizar la obtención de datos confiables, durante la planeación de una investigación psicológica.

3.1.2 Explicará los diferentes procedimientos empleados en la investigación psicológica, para depurar la estructura conceptual derivada de los datos observables.

3.1.2.1 Definirá los conceptos básicos empleados en la presentación formal de los datos observacionales.

3.1.2.2 Describirá los diferentes procedimientos de investigación, observacionales y experimentales empleados en la investigación psicológica.

- 3.1.2.3 Explicará el tipo de postulados referentes a -- una relación entre eventos, que se pueden derivar del uso de los diferentes procedimientos ob-- servacionales y experimentales empleados en la investigación psicológica.

MODULO 3.2

BASES METODOLÓGICAS DE LA EVALUACION EDUCATIVA.

AREA EDUCATIVA:

EL ALUMNO:

- 3.2 Analizará y aplicará las técnicas básicas de evaluación em-- pleadas en el área de la Psicología Educativa.
- 3.2.1 Describirá los antecedentes y las características de -- las pruebas psicológicas empleadas en la Psicología Edu-- cativa.
- 3.2.1.1 Describirá el desarrollo de los diferentes ti-- pos de test psicológicos empleados en la evalua-- ción del individuo.
- 3.2.1.1 Describirá los fundamentos, usos y procedimien-- tos y tipificación y validación de los test psi-- cológicos.
- 3.2.1.3 Analizará las ventajas, perspectivas y limita-- ciones de los test psicológicos.
- 3.2.2 Describirá y aplicará los diferentes procedimientos de-- evaluación empleados en el área del desarrollo intelect-- ual.
- 3.2.2.1 Describirá los fundamentos teóricos en que se -- sustentan los test psicológicos empleados en el -- área del desarrollo intelectual.
- 3.2.2.2 Describirá los fundamentos experimentales que -- sustentan a los test psicológicos empleados en-- el área del desarrollo intelectual.

- 3.2.2.3 Evaluará los distintos tipos de test psicológicos empleados en el área del desarrollo intelectual como resultado de su aplicación en la práctica.
- 3.2.3 Describirá y aplicará los diferentes procedimientos de evaluación empleados en el área del desarrollo perceptivo motriz.
 - 3.2.3.1 Describirá los fundamentos teóricos en que se sustentan los diferentes procedimientos de evaluación empleados en el área del desarrollo perceptivo motriz
 - 3.2.3.2 Describirá los fundamentos experimentales que sustentan a los diferentes procedimientos de evaluación empleados en el área del desarrollo perceptivo motriz.
 - 3.2.3.3 Evaluará como resultado de su aplicación en la práctica, los distintos procedimientos de evaluación empleados en el área del desarrollo perceptivo motriz.
- 3.2.4 Describirá y aplicará los diferentes procedimientos de evaluación empleados en el área del desarrollo del lenguaje.
 - 3.2.4.1 Describirá los fundamentos teóricos en que sustentan los diferentes procedimientos de evaluación empleados en el área del desarrollo del lenguaje.
 - 3.2.4.2 Describirá los fundamentos experimentales que sustentan a los diferentes procedimientos de evaluación empleados en el área del desarrollo del lenguaje.
 - 3.2.4.3 Evaluará como resultado de su aplicación en la práctica, los distintos procedimientos empleados en el área del desarrollo del lenguaje.

MODULO 3.2

DETECCION DE LOS PROCESOS PSICOLOGICOS APLICADOS A LA PSICOTERAPIA.

AREA CLINICA:

EL ALUMNO:

3.3 Aplicará y evaluará las diferentes formas de obtención de información en Psicología Clínica con base en la descripción de sus características, formas de empleos y propósitos.

3.3.1 Describirá las características de los diferentes tipos de entrevista, así como sus fundamentos teóricos, evaluando sus ventajas y desventajas.

3.3.1.1 Analizará el papel que juega la evaluación en la práctica terapéutica y explicará los propósitos de la misma.

3.3.1.2 Describirá el esquema conceptual que sustenta cada uno de los diferentes tipos de entrevista.

3.3.1.3 Describirá las similitudes y diferencias entre los diferentes tipos de entrevista en términos del proceso de obtención de datos y la naturaleza de los datos a obtener.

3.3.1.4 Analizará las implicaciones que tienen para la selección del tratamiento los diferentes tipos de entrevistas.

3.3.2 Explicará la forma de empleo de las principales medidas auxiliares para la obtención de información utilizadas en Psicología Clínica.

3.3.2.1 Describirá las características de cada una de las técnicas auxiliares para la obtención de datos.

3.3.2.2 Describirá diferentes situaciones en las cuales se realice un uso combinado de las diferentes técnicas auxiliares de obtención de información.

MODULO 3.4

BASES METODOLOGICAS DE LA INFLUENCIA Y COMUNICACION SOCIALES.

AREA SOCIAL:

EL ALUMNO:

- 3.4 Analizará y aplicará las técnicas básicas para la evaluación de los procesos de influencia y comunicación sociales.
 - 3.4.1 Explicará los procesos de influencia y comunicación sociales y sus relaciones mutuas.
 - 3.4.1.1 Caracterizará al proceso de influencia social.
 - 3.4.1.2 Mencionará los métodos utilizados para producir influencia social.
 - 3.4.1.3 Relacionará al proceso de influencia con los de socialización y cohesión de grupo.
 - 3.4.1.4 Explicará las diferentes formas de comunicación.
 - 3.4.1.5 Relacionará el proceso de comunicación con los de producción y conciencia social.
 - 3.4.1.6 Explicará el concepto de opinión pública y su relación con los de valor, actitud y percepción social.
 - 3.4.1.7 Relacionará los conceptos de Opinión Pública, rumor y comunicación.
 - 3.4.2 Detectará los efectos de la influencia y la comunicación social a partir del instrumental técnico de observación y registro utilizado en la investigación de las ciencias sociales.
 - 3.4.2.1 Conocerá en que consiste la observación como una técnica de investigación en ciencias sociales.
 - 3.4.2.2 Analizará, el uso del cuestionario como técnica de investigación en ciencias sociales.
 - 3.4.2.3 Analizará el uso de la entrevista, como técnica de su investigación en ciencias sociales.

- 3.4.2.4 Analizará el uso de las escalas de actitudes como técnica de investigación en ciencias sociales.
- 3.4.2.5 Analizará el uso de la encuesta dentro de la investigación de las ciencias sociales.
- 3.4.2.6 Describirá las técnicas de localización utilizadas en la investigación en ciencias sociales.

MODULO 3.5

FUNDAMENTOS MATEMATICOS DE LA CONSTRUCCION DE INSTRUMENTOS DE DETECCION.

AREA METODOLOGICA:

EL ALUMNO:

- 3.5 Explicará los fundamentos matemáticos de las técnicas de construcción de los instrumentos de detección empleados en Psicología.
 - 3.5.1 Explicará los diferentes métodos empleados para la construcción de escalas de medición conductual.
 - 3.5.1.1 Explicará el método de Thurstone para la construcción de escalas psicológicas.
 - 3.5.1.2 Explicará el método de Likert para la construcción de escalas psicológicas.
 - 3.5.2 Explicará los diferentes métodos empleados para la construcción de cuestionarios de evaluación conductual.
 - 3.5.2.1 Explicará las diferentes formas de estructuración de cuestionarios.
 - 3.5.2.2 Explicará los diferentes procedimientos empleados para el análisis de reactivos.
 - 3.5.3 Explicará los diferentes procedimientos empleados para la estandarización de un instrumento de medición conductual.
 - 3.5.3.1 Aplicará el método de los percentiles a la es--

tandarización de instrumentos de medición conductual.

3.5.3.2 Aplicará el método basado en unidades para la estandarización de instrumentos de medición conductual.

TEMA IV. ANALISIS Y DISEÑO -NIVEL INDIVIDUAL-

MODULO 4.1

TEORIAS DEL DESARROLLO INFANTIL.

AREA EDUCATIVA:

EL ALUMNO:

4.1 Analizará los principios y métodos de las diferentes aproximaciones teóricas al estudio del desarrollo infantil normal y a normal.

4.1.1 Analizará los elementos fundamentales que sustentan a las teorías del aprendizaje y su aplicación al desarrollo.

4.1.1.1 Analizará los elementos fundamentales de la teoría operante en su aplicación al desarrollo infantil.

4.1.1.2 Analizará los elementos fundamentales de la teoría asociativa en su aplicación al desarrollo infantil.

4.1.1.3 Analizará los elementos fundamentales de la teoría cognoscitiva en su aplicación al desarrollo infantil.

4.1.1.4 Analizará los elementos fundamentales de la teoría del aprendizaje social en su aplicación al desarrollo.

4.1.1.5 Analizará los elementos fundamentales en la teoría psicoanalítica en su aplicación al desarrollo infantil.

4.1.1.6 Analizará los elementos fundamentales de la Psicología Genética en su aplicación al desarrollo infantil.

4.1.1.7 Analizará los elementos fundamentales de la in-

fluencia social al desarrollo infantil.

4.1.1.8 Analizará los elementos fundamentales de la Neuropatología Infantil en su aplicación al desarrollo infantil.

4.1.1.9 Mencionará la influencia de las distintas aproximaciones teóricas en el análisis de las diversas áreas del desarrollo infantil.

4.1.2 Analizará y explicará el desarrollo intelectual y las deficiencias del mismo.

4.1.2.1 Analizará las definiciones de inteligencia derivadas de las diferentes aproximaciones teóricas al estudio del desarrollo infantil.

4.1.2.2 Analizará los factores que intervienen en el desarrollo intelectual según las diversas aproximaciones teóricas.

4.1.2.3 Relacionará el concepto de inteligencia con los conceptos de adaptación biológica, herencia, adaptación social, desarrollo conceptual y desarrollo de repertorios complejos.

4.1.2.4 Describirá las diferentes etapas del desarrollo intelectual derivadas de las diversas aproximaciones teóricas.

4.1.2.5 Caracterizará las diferentes áreas del desarrollo intelectual a partir de las diferentes aproximaciones teóricas.

4.1.2.6 Analizará el concepto de desarrollo intelectual deficiente a partir de las diferentes aproximaciones teóricas.

4.1.2.7 Caracterizará los tipos de deficiencias en el desarrollo intelectual a partir de las diferentes aproximaciones teóricas.

4.1.2.8 Describirá los factores que determinan un desarrollo intelectual deficiente según las diferentes aproximaciones teóricas.

4.1.2.9 Analizará los fundamentos teóricos de las diversas técnicas de intervención para solucionar de

ficiencias en el desarrollo intelectual derivadas de las diferentes aproximaciones teóricas.

4.1.3 Analizará y explicará el desarrollo socioafectivo y las deficiencias en el mismo.

-4.1.3.1 Analizará la noción de desarrollo socioafectivo de acuerdo con las diferentes aproximaciones -- teóricas al estudio del desarrollo infantil.

4.1.3.2 Analizará los factores que intervienen en el desarrollo socioafectivo según las diferentes aproximaciones teóricas.

4.1.3.3 Relacionará el concepto de desarrollo socioafectivo con los conceptos de emoción primaria, afectividad, sexualidad infantil, moral, condicionamiento emocional y aprendizaje social.

4.1.3.4 Analizará el concepto de desarrollo socioafectivo anormal a partir de las diversas aproximaciones teóricas.

4.1.3.5 Caracterizará los tipos de deficiencias en el desarrollo socioafectivo a partir de las diferentes aproximaciones teóricas.

4.1.3.6 Describirá los factores que determinan el desarrollo socioafectivo anormal según las diferentes aproximaciones teóricas.

4.1.3.7 Analizará los fundamentos teóricos de los diferentes procedimientos para resolver problemas socioafectivos derivados de las distintas aproximaciones teóricas.

4.1.4 Analizará y explicará el desarrollo perceptivo motriz y las deficiencias en el mismo.

4.1.4.1 Analizará los factores que intervienen en el desarrollo perceptivo motriz según las diversas aproximaciones teóricas.

4.1.4.2 Relacionará el concepto de desarrollo perceptivo motriz con el desarrollo intelectual, el de maduración y el de condicionamiento operante.

4.1.4.3 Describirá las diferentes etapas del desarrollo perceptivo motriz según Jean Piaget.

- 4.1.4.4 Describirá las diferentes áreas de desarrollo - perceptivo motriz a partir de las diferentes aproximaciones teóricas.
- 4.1.4.5 Caracterizará los tipos de deficiencias en el desarrollo perceptivo motriz según las diferentes aproximaciones teóricas.
- 4.1.4.6 Analizará los fundamentos teóricos de las diferentes técnicas para solucionar problemas perceptivo motrices a partir de las diferentes aproximaciones teóricas.
- 4.1.5 Analizará y explicará el desarrollo del lenguaje y las deficiencias del mismo.
 - 4.1.5.1 Analizará la noción del lenguaje a partir de las diferentes aproximaciones teóricas.
 - 4.1.5.2 Analizará los factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje según las diferentes aproximaciones teóricas.
 - 4.1.5.3 Relacionará el concepto del lenguaje con los de inteligencia semántica, sintaxis, conducta verbal y pensamiento.
 - 4.1.5.4 Describirá las diversas etapas del desarrollo del lenguaje a partir de las diferentes aproximaciones teóricas.
 - 4.1.5.5 Caracterizará las diferentes áreas de desarrollo del lenguaje a partir de las distintas aproximaciones teóricas.
 - 4.1.5.6 Analizará el concepto y los tipos de anomalías en el desarrollo del lenguaje según las diferentes aproximaciones teóricas.
 - 4.1.5.7 Describirá los factores que determinan el desarrollo deficiente del lenguaje según las diferentes aproximaciones teóricas.
 - 4.1.5.8 Analizará los fundamentos teóricos de las diversas técnicas de solución de problemas de deficiencias en el lenguaje derivadas de las diferentes aproximaciones teóricas.
- 4.1.6 Analizará y explicará el desarrollo infantil y las defi-

ciencias en el mismo, de acuerdo a la noción de impedimento físico.

- 4.1.6.1 Analizará las diferentes definiciones, características y tipos de daño cerebral, disminución visual, sordera y parálisis cerebral.
- 4.1.6.2 Analizará los factores que intervienen en o causan los diferentes tipos de daño cerebral, disminución visual, sordera y parálisis cerebral.
- 4.1.6.3 Caracterizará las diferentes áreas de deficiencia en el desarrollo, surgidas del daño cerebral, disminución visual, sordera y parálisis cerebral.
- 4.1.6.4 Describirá los síntomas y características funcionales del niño con daño cerebral, disminución visual, sordera y parálisis cerebral.
- 4.1.6.5 Analizará los fundamentos teóricos y las características generales de los programas de intervención para niños con daño cerebral, disminución visual, sordera y parálisis cerebral.

MODULO 4.2

ESCALAS DE APROVECHAMIENTO ESCOLAR E INVESTIGACION GRUPAL.

AREA EDUCATIVA:

EL ALUMNO:

- 4.2 Explicará los fundamentos estadísticos de las escalas de aprovechamiento escolar e investigación grupal.
 - 4.2.1 Explicará los diferentes métodos empleados para la evaluación del aprovechamiento escolar y las técnicas para su elaboración.
 - 4.2.1.1 Describirá los diferentes métodos empleados para evaluar el aprovechamiento escolar.

- 4.2.1.2 Explicará las características que deben tener - los procedimientos empleados para evaluar el aprovechamiento escolar.
- 4.2.1.3 Explicará los diferentes procedimientos empleados para construir un instrumento para la evaluación del aprovechamiento escolar.
- 4.2.2 Explicará los diferentes métodos empleados para la detección de fenómenos conductuales a nivel grupal y las técnicas para su elaboración.
 - 4.2.2.1 Describirá los diferentes métodos empleados para detectar fenómenos conductuales a nivel grupal.
 - 4.2.2.2 Explicará las características que deben tener - los diferentes procedimientos empleados para la detección de fenómenos conductuales a nivel grupal.
 - 4.2.2.3 Explicará los diferentes procedimientos empleados para construir un instrumento de detección de fenómenos conductuales a nivel grupal.

TEMA V. INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN -NIVEL INDIVIDUAL-

MÓDULO 5.1

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DEL DESARROLLO INFANTIL.

ÁREA EDUCATIVA:

EL ALUMNO:

- 5.1 Elaborará y aplicará los programas de intervención que le permitan resolver problemas específicos de desarrollo infantil.
- 5.2.1 Analizará diversas estrategias de intervención para solucionar problemas de desarrollo intelectual deficiente.
- 5.1.1.1 Describirá los factores más relevantes que promueven el desarrollo intelectual del niño en la edad preescolar.
- 5.1.1.2 Relacionará el desarrollo intelectual del niño con las actividades de juego, laborales y de estudio.
- 5.1.1.3 Mencionará los procedimientos de medición del desarrollo intelectual y factores que los afectan.
- 5.1.1.4 Describirá la influencia de la enseñanza de conceptos y operaciones en el desarrollo intelectual del niño.
- 5.1.1.5 Describirá la influencia de la enseñanza de repertorios de atención en el desarrollo intelectual.
- 5.1.1.6 Describirá la influencia del fortalecimiento de habilidades de memoria en el desarrollo intelectual.
- 5.1.1.7 Describirá la influencia de la enseñanza de repertorios de creatividad en el desarrollo intelectual.

- 5.1.1.8 Describirá la influencia de la enseñanza de los juegos en el desarrollo intelectual.
- 5.1.1.9 Analizará los objetivos curriculares para el entrenamiento de personas en retardo.
- 5.1.1.10 Analizará las características de los escenarios educativos dedicados al entrenamiento de personas con retardo.
- 5.1.1.11 Analizará la importancia del entrenamiento de paraprofesionales auxiliares en la educación de personas con retardo.
- 5.1.1.12 Describirá las técnicas instruccionales por áreas de entrenamiento para personas con retardo, a partir de las diferentes aproximaciones teóricas.
- 5.1.1.13 Analizará los aspectos legales que protegen a las personas con retardo.
- 5.1.1.14 Analizará los factores laborales, sociales y familiares relacionados con la rehabilitación de personas con retardo.
- 5.1.1.15 Analizará las perspectivas y limitaciones de las diversas técnicas de intervención para solucionar problemas de retardo.
- 5.1.2 Analizará las diversas estrategias de intervención para solucionar problemas de desarrollo perceptivo motriz de eficiente.
 - 5.1.2.1 Analizará la fisiología del movimiento a partir de las diferentes teorías del desarrollo.
 - 5.1.2.2 Describirá los diferentes modelos de clasificación de las conductas psicomotrices, sus ventajas y sus limitaciones.
 - 5.1.2.3 Describirá las diferentes teorías acerca del movimiento.
 - 5.1.2.4 Describirá la metodología de trabajo a seguir al diseñar un programa de entrenamiento motriz para niños con desarrollo normal.
 - 5.1.2.5 Analizará el papel de las actividades de juego en el desarrollo de habilidades motoras.

- 5.1.2.6 Describirá las aportaciones al tratamiento de deficiencias perceptivo motrices por las diferentes aproximaciones teóricas en el campo.
- 5.1.2.7 Describirá las características de un programa de entrenamiento para niños con deficiencias perceptivo motrices.
- 5.1.2.8 Describirá las técnicas instruccionales por área de entrenamiento para niños con deficiencias perceptivo motrices, a partir de las distintas aproximaciones teóricas.
- 5.1.2.9 Analizará el papel de los ejercicios de entrenamiento de Frosting para resolver deficiencias de desarrollo perceptivomotrices.
- 5.1.2.10 Analizará los distintos procedimientos de evaluación de las técnicas de intervención para resolver deficiencias de desarrollo perceptivo motrices.
- 5.1.2.11 Analizará las perspectivas y limitaciones de las diversas técnicas de intervención para resolver problemas en el desarrollo perceptivomotriz.
- 5.1.3 Analizará diversas estrategias de intervención para solucionar problemas en el desarrollo del lenguaje.
 - 5.1.3.1 Describirá la metodología de trabajo a seguir al diseñar un programa de entrenamiento para promover el desarrollo del lenguaje.
 - 5.1.3.2 Mencionará los diferentes procedimientos para la medición del desarrollo del lenguaje y los factores que los afectan.
 - 5.1.3.3 Analizará los principios psicolinguísticos y conductuales utilizados en un programa de entrenamiento de lenguaje.
 - 5.1.3.4 Describirá las técnicas instruccionales por área de entrenamiento para resolver problemas de desarrollo del lenguaje, a partir de las diferentes aproximaciones teóricas.
 - 5.1.3.5 Mencionará la influencia de las actividades li

terarias en el desarrollo del lenguaje en niños de edad preescolar.

- 5.1.3.6 Analizará las diferentes técnicas correctivas del funcionamiento del aparato fono-articulador.
- 5.1.3.7 Analizará las diferentes técnicas correctivas de problemas de recepción visual o auditiva.
- 5.1.3.8 Analizará los programas de atención, control -- instruccional imitación generalizada, y de conducta verbal ecoica para el establecimiento de repertorios precurrentes al desarrollo del lenguaje.
- 5.1.4 Analizará diversas estrategias de intervención para solucionar problemas de desarrollo socioafectivo.
 - 5.1.4.1 Describirá la metodología de trabajo a seguir -- al diseñar un programa para la solución de problemas de desarrollo socioafectivo.
 - 5.1.4.2 Mencionará los diversos procedimientos para la medición del desarrollo socioafectivo y los factores que lo determinan.
 - 5.1.4.3 Analizará las técnicas instruccionales por áreas de entrenamiento para resolver problemas de desarrollo socioafectivo a partir de las diferentes aproximaciones teóricas.
 - 5.1.4.4 Explicará el papel de la familia en el desarrollo y modificación de problemas socioafectivos en los niños.
 - 5.1.4.5 Analizará las perspectivas y limitaciones de -- las diversas técnicas de intervención para resolver problemas en el desarrollo socioafectivo.
- 5.1.5 Analizará las diferentes técnicas de intervención para solucionar problemas de desarrollo en niños con impedimentos físicos.
 - 5.1.5.1 Describirá la metodología de trabajo a seguir -- al diseñar un programa de intervención para la solución de problemas en el desarrollo de niños con daño cerebral, disminución visual, sordera y parálisis cerebral.

- 5.1.5.2 Describirá los diversos procedimientos para el diagnóstico de niños con daño cerebral, disminución visual, sordera y parálisis cerebral.
- 5.1.5.3 Describirá los diversos procedimientos para la medición al desarrollo del niño con daño cerebral, disminución visual, sordera y parálisis cerebral.
- 5.1.5.4 Analizará las técnicas instruccionales por áreas de entrenamiento para resolver problemas de desarrollo en niños con daño cerebral, disminución visual, sordera y parálisis cerebral.
- 5.1.5.5 Describirá el papel de la familia en el desarrollo y evolución del niño con daño cerebral, disminución visual, sordera y parálisis cerebral.
- 5.1.5.6 Describirá las características básicas de un ambiente educativo adecuado para niños con impedimentos físicos.
- 5.1.5.7 Analizará las perspectivas y limitaciones de las diversas técnicas de intervención para resolver problemas en el desarrollo de niños con impedimentos físicos.

MODULO 5.2

PROGRAMA DE INTERVENCION EN EL AREA DEL DESARROLLO INFANTIL.

AREA METODOLOGICA:

EL ALUMNO:

5.2 Explicará los fundamentos metodológicos de los diseños experimentales de un solo sujeto y los diseños cuasiexperimentales.

5.2.1 Describirá los fundamentos básicos de los diseños cuasiexperimentales.

5.2.1.1 Clasificará los diseños empleados en una inves-

investigación de campo:

- 5.2.1.2 Describirá los principios en que se fundamentan los distintos procedimientos empleados en una investigación de campo.
- 5.2.1.3 Explicará las fuentes de invalidez que pueden afectar a las conclusiones derivadas de estudios que utilizan diseños cuasiexperimentales.
- 5.2.1.4 Explicará el papel de los diseños cuasiexperimentales en el desarrollo del conocimiento científico en sus niveles de aplicación e investigación.
- 5.2.2 Describirá los fundamentos básicos de los diseños experimentales de un sólo sujeto.
 - 5.2.2.1 Clasificará los diseños empleados en la investigación psicológica con un sólo sujeto.
 - 5.2.2.2 Describirá los principios en que se fundamentan los distintos procedimientos empleados en la investigación psicológica con un sólo sujeto.
 - 5.2.2.3 Ubicará a los diseños de un sólo sujeto en el contexto de la confiabilidad y generalidad de los postulados científicos.
 - 5.2.2.4 Explicará el papel de los diseños de un sólo sujeto en el desarrollo del conocimiento científico en sus niveles de aplicación e investigación.

MÓDULO 5.3

TECNOLOGIA EDUCATIVA.

AREA EDUCATIVA:

EL ALUMNO:

- 5.3 Diseñará y aplicará los procedimientos que le permitan optimizar las condiciones educativas, a partir del conocimiento de las diversas aproximaciones teóricas.

- 5.3.1 Analizará los elementos fundamentales de las diversas teorías del aprendizaje que están relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 5.3.1.1 Describirá los principales elementos de la teoría operante que están relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 5.3.1.2 Describirá las principales variables asociativas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 5.3.1.3 Discutirá las principales variables de la teoría cognocitiva que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 5.3.2 Analizará las técnicas adecuadas a problemas específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se han derivado de las diferentes aproximaciones teóricas.
 - 5.3.2.1 Analizará las diferentes técnicas de diagnóstico, detección y análisis de los diversos elementos de un sistema educacional, a partir de las distintas aproximaciones teóricas.
 - 5.3.2.2 Analizará los procedimientos de intervención utilizadas para resolver problemas educacionales específica propuestas por las distintas aproximaciones teóricas.
 - 5.3.2.3 Analizará las diversas técnicas de programación de los procedimientos de intervención.
 - 5.3.2.4 Analizará los procedimientos de evaluación de los procedimientos educacionales, derivados de las distintas aproximaciones teóricas.
 - 5.3.2.5 Analizará los procedimientos de retroalimentación, corrección y mantenimiento de un programa educacional, propuestos por las diferentes aproximaciones teóricas.
- 5.3.3 Explicará los elementos fundamentales de la Teoría General de Sistemas, las fases implícitas en el Análisis y Diseño de un Sistema y su aplicación al proceso educativo.
 - 5.3.3.1 Describirá los antecedentes, perspectivas y limitaciones de la teoría general de sistemas.

- 5.3.3.2 Describirá los elementos fundamentales de la teoría general de sistemas.
- 5.3.3.3 Describirá los diversos modelos de análisis del proceso educativo derivados de la Teoría General de Sistemas.
- 5.3.3.4 Aplicará la Teoría General de Sistemas al Análisis de un sistema educativo.
- 5.3.3.5 Diseñará un sistema de intervención para solucionar un problema educativo específico a partir de la Teoría General de Sistemas.
- 5.3.4 Analizará el proceso educativo en su contexto social.
 - 5.3.4.1 Analizará el papel de la educación como aparato de dominación.
 - 5.3.4.2 Analizará el papel de los diferentes agentes socializantes en el proceso educativo.
 - 5.3.4.3 Analizará el papel de los medios masivos de comunicación en el proceso educativo.
 - 5.3.4.4 Analizará el papel de Estado en el proceso educativo.
 - 5.3.4.5 Analizará el papel de la Escuela en el proceso educativo.
 - 5.3.4.6 Analizará el papel de la Religión en el proceso educativo.
 - 5.3.4.7 Analizará el papel de la familia en el proceso educativo.

MODULO 5.4

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DEL DESARROLLO INFANTIL.

ÁREA SOCIAL:

EL ALUMNO:

- 5.4 Intervendrá en el proceso de organización grupal a partir del manejo actitudinal.

- 5.4.1 El estudiante explicará en que consiste el proceso de formación de las actitudes.
 - 5.4.1.1 Describirá los componentes del concepto de actitud.
 - 5.4.1.2 Describirá el papel de cada uno de los componentes de la actitud.
 - 5.4.1.3 Describirá el proceso de formación de una actitud.
 - 5.4.1.4 Relacionará el concepto de actitud con los conceptos de valor, percepción social y opinión.
- 5.4.2 Explicará la metodología utilizada para la observación y medición de actitudes.
 - 5.4.2.1 Describirá los criterios en que se basa la observación y medición de actitudes.
 - 5.4.2.2 Describirá las características fundamentales de las escalas de actitudes.
 - 5.4.2.3 Describirá las condiciones óptimas para utilizar cada una de las escalas de actitudes.
 - 5.4.2.4 Calificará e interpretará los resultados obtenidos de la aplicación de una escala de actitudes.
- 5.4.3 Explicará en que consiste la técnica de análisis de contenido utilizado en ciencias sociales.
 - 5.4.3.1 Mencionará en que consiste la técnica de análisis de contenido.
 - 5.4.3.2 Especificará que es una unidad de análisis y --cuantos tipos existen.
 - 5.4.3.3 Mencionará cuales son las categorías utilizadas en el análisis de contenido.
 - 5.4.3.4 Describirá el procedimiento que se sigue para aplicar la técnica de análisis de contenido.
- 5.4.4 Explicará la relación entre un grupo y una organización social.
 - 5.4.4.1 Caracterizará a los distintos tipos de grupos.
 - 5.4.4.2 Explicará el concepto de Membrecía.
 - 5.4.4.3 Explicará el concepto de proceso grupal.

- 5.4.4.4 Explicará el proceso de liderazgo que se establece en la dinámica grupal.
- 5.4.4.5 Explicará los procesos de cooperación y competencia que resultan de la dinámica grupal.
- 5.4.4.6 Mencionará el papel que desempeña la comunicación en la dinámica grupal.
- 5.4.5 Explicará el proceso de cuantificación de los fenómenos grupales.
 - 5.4.5.1 Definirá el concepto de sociometría.
 - 5.4.5.2 Mencionará que es una línea de comunicación.
 - 5.4.5.3 Mencionará que es una línea de influencia.
 - 5.4.5.4 Mencionará que es un patrón de atracción y/o rechazo.
 - 5.4.5.5 Diseñará un sociograma.

MODULO 5.5

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS.

AREA METODOLOGICA:

EL ALUMNO:

- 5.5 Aplicará los diferentes procedimientos de análisis estadístico de los datos obtenidos a partir de una metodología de investigación grupal.
 - 5.5.1 Aplicará los diferentes procedimientos para la prueba de hipótesis.
 - 5.5.1.1 Aplicará la prueba z.
 - 5.5.1.2 Aplicará la prueba t de Student.
 - 5.5.1.3 Aplicará la prueba chi-cuadra.
 - 5.5.2 Aplicará los diferentes procedimientos para el análisis de datos a partir de la estadística no paramétrica.
 - 5.5.2.1 Aplicará la prueba binomial.
 - 5.5.2.2 Aplicará la prueba de los rangos señalados de -Milkxon.

5.5.2.3 Aplicará la prueba de probabilidad exacta de --
Fisher.

MODULO 5.6

INTRODUCCION A LA NEUROLOGIA.

AREA CLINICA:

EL ALUMNO:

5.6 Identificará las características de las diferentes alteraciones del Sistema Nervioso, sus síntomas, métodos de diagnóstico y sus correlaciones con el comportamiento.

5.6.1 Mencionará las características anatomofisiológicas generales de las alteraciones del Sistema Nervioso y sus agentes causales.

5.6.1.1 Definirá el concepto de lesión neurológica desde el punto de vista anatomofuncional.

5.6.1.2 Definirá entre los conceptos orgánico y funcional de la lesión neurológica.

5.6.1.3 Enumerará los diferentes tipos de agentes etiológicos que pueden producir lesiones en el sistema nervioso.

5.6.1.4 Caracterizará a las lesiones neurológicas de -- causa heredo constitucional, teratogénica, infecciosa, metabólica, vascular, tumoral, traumática ó degenerativa.

5.6.1.5 Describirá las características morfológicas de las lesiones neurológicas.

5.6.1.6 Diferenciará entre las lesiones neurológicas difusas y localizadas.

5.6.1.7 Diferenciará entre las lesiones neurológicas agudas y evolutivas.

5.6.2 Identificará los datos objetivos y subjetivos útiles para reconocer los diferentes síndromes neurológicos.

- 5.6.2.1 Definirá el concepto de síndrome neurológico.
- 5.6.2.2 Caracterizará a los diferentes tipos de síndrome neurológico motor.
- 5.6.2.3 Caracterizará a los diferentes tipos de síndrome neurológico sensitivo.
- 5.6.2.4 Caracterizará a los diferentes tipos de síndrome neurológico sensorial.
- 5.6.2.5 Caracterizará a los diferentes tipos de síndromes neurovegetativos.
- 5.6.3 Reconocerá los trazados electroencefálicos normales y patológicos.
 - 5.6.3.1 Describirá el electroencefalograma señalando el procedimiento para obtener el trazado.
 - 5.6.3.2 Describirá el trazado electroencefálico normal, identificando sus principales componentes.
 - 5.6.3.3 Reconocerá la anomalía en un trazado electroencefálico patológico.
 - 5.6.3.4 Identificará los grafocientos de una crisis convulsiva tónico clónica.
- 5.6.4 Describirá la correlación existente entre las alteraciones del sistema nervioso y los trastornos del comportamiento.
 - 5.6.4.1 Describirá la forma en que las alteraciones neurológicas influyen sobre el comportamiento individual.

TEMA VI y VII. ANALISIS Y DISEÑO, INTERVENCION Y EVALUACION
-NIVEL GRUPAL-

MODULO C.1

TECNICAS DE EVALUACION E INTERVENCION CONDUCTUAL Y
COGNITIVO-CONDUCTUAL EN PSICOLOGIA CLINICA.

AREA CLINICA.

EL ALUMNO:

C.1 No Hay Objetivo Modular.

- C.1.1 Describirá las características de la evaluación multimodal y cognitiva, como formas alternativas de obtención y clasificación de información en la terapia conductual.
 - C.1.1.1 Describirá los antecedentes, forma de empleo y propósitos de la evaluación multimodal.
 - C.1.1.2 Describirá los antecedentes, forma de empleo y propósitos de la evaluación cognitiva.
 - C.1.1.3 Evaluará las ventajas y desventajas de las evaluaciones multimodal y cognitiva.
- C.1.2 Evaluará y explicará los procedimientos terapéuticos derivados del principio de Inhibición Recíproca.
 - C.1.2.1 Describirá las características de la técnica de desensibilización sistemática y sus variaciones.
 - C.1.2.2 Describirá los primeros trabajos experimentales y las implicaciones de ellos, sobre la utilización y efectividad de la técnica de desensibilización sistemática.
 - C.1.2.3 Evaluará la efectividad de la técnica y/o la relación teórico-práctica con base en los estudios más recientes.

- C.1.2.4 Describirá las características del entrenamiento asertivo y sus variaciones.
- C.1.2.5 Describirá los primeros trabajos experimentales y sus implicaciones para la utilización y efectividad del entrenamiento asertivo.
- C.1.2.6 Evaluará la efectividad y/o la relación teórico-práctica del entrenamiento asertivo con base en los estudios más recientes.
- C.1.3 Evaluará y explicará los procedimientos terapéuticos derivados de los principios del aprendizaje vicario u observacional.
 - C.1.3.1 Describirá las características de la técnica de Modelamiento.
 - C.1.3.2 Describirá los primeros trabajos experimentales y las implicaciones de ellos, sobre la utilización y efectividad de la técnica y modelamiento.
 - C.1.3.3 Evaluará la efectividad de la técnica y/o la relación teórico-práctica del modelamiento, -- con base en los estudios más recientes.
- C.1.4 Evaluará y explicará los procedimientos terapéuticos derivados del paradigma del condicionamiento operante.
 - C.1.4.1 Describirá las características de la técnica de moldeamiento.
 - C.1.4.2 Describirá los primeros trabajos experimentales y las implicaciones de ellos, sobre la utilización y efectividad de la técnica de moldeamiento.
 - C.1.4.3 Evaluará la efectividad de la técnica de moldeamiento y/o la relación teórico-práctica, -- con base en los estudios más recientes.
 - C.1.4.4 Describirá las características de la técnica de extinción operante.
 - C.1.4.5 Describirá los primeros trabajos experimentales y sus implicaciones, sobre la utilización y efectividad de la técnica de extinción operante.

- C.1.4.6 Evaluará la efectividad de la técnica de extinción operante y/o la relación teórico-práctica, con base en los estudios más recientes.
- C.1.4.7 Describirá las características de la economía de fichas.
- C.1.4.8 Describirá los primeros trabajos experimentales y sus implicaciones, sobre la utilización y -- efectividad de la economía de fichas.
- C.1.4.9 Evaluará la utilidad de la economía de fichas y/o la relación teórico-práctica, con base en los estudios más recientes.
- C.1.5 Evaluará y explicará los procedimientos terapéuticos -- derivados del modelo mediacional.
 - C.1.5.1 Describirá las características de los principales procedimientos de auto-control.
 - C.1.5.2 Describirá los primeros trabajos experimentales y sus implicaciones sobre la utilización y efectividad de los procedimientos de auto-control.
 - C.1.5.3 Evaluará la efectividad de los procedimientos de auto-control y/o la relación teórico-práctica, con base en los estudios más recientes.
- C.1.6 Evaluará y explicará los procedimientos terapéuticos -- derivados del principio de extinción.
 - C.1.6.1 Describirá las características del procedimiento de extinción.
 - C.1.6.2 Describirá los primeros trabajos experimentales y sus implicaciones sobre la utilización y efectividad del principio de extinción.
 - C.1.6.3 Evaluará la efectividad de los procedimientos de extinción y/o la relación teórico-práctica, con base en los estudios más recientes.
- C.1.7 Evaluará y explicará los procedimientos terapéuticos -- derivados del manejo del control aversivo.
 - C.1.7.1 Describirá las características de los principales procedimientos de control aversivo.

- C.1.7.2 Describirá los primeros trabajos experimentales y sus implicaciones sobre la utilización y efectividad del control aversivo.
- C.1.7.3 Evaluará la efectividad de los procedimientos de control aversivo y/o relación teórico-práctica, con base en los estudios más recientes.
- C.1.8 Evaluará y explicará los procedimientos terapéuticos derivados de la aproximación cognitiva.
 - C.1.8.1 Describirá las características de los principales procedimientos cognitivos.
 - C.1.8.2 Describirá los primeros trabajos experimentales y sus implicaciones sobre la utilización y efectividad de los procedimientos cognitivos.
 - C.1.8.3 Evaluará la efectividad de los procedimientos cognitivos y/o la relación teórico-práctica, con base en los estudios más recientes.

MODULO C.2

TECNICAS DE EVALUACION CONDUCTUAL Y COGNITIVO CONDUCTUAL EN PSICOLOGIA CLINICA.

AREA SOCIAL.

EL ALUMNO:

- C.2 Explicará la patología como expresión directa de las relaciones sociales.
 - C.2.1 Relacionará el concepto de patología con el de condiciones históricas y sociales.
 - C.2.1.1 Mencionará la importancia de relacionar la enfermedad con las condiciones histórico-sociales previo a estudiar sus componentes psicológicos y orgánicos.

- C.2.1.2 Mencionará la relación existente entre aluna--
ción y enfermedad mental.
- C.2.1.3 Relacionará el concepto de enfermedad mental -
con el de explotación en una sociedad de cla--
ses.
- C.2.1.4 Describirá la relación entre enfermedad-mental
y conformidad.
- C.2.1.5 Describirá la relación detectada estadística--
mente entre clase social y transtornos psicoló
gicos.
- C.2.1.6 Mencionará el papel de la represión en la géne
sis patológica.
- C.2.1.7 Mencionará el papel del neocolonialismo en la
enfermedad mental.
- C.2.1.8 Describirá el papel de la guerra psicológica -
en la enfermedad mental.
- C.2.2 Implementará un proceso de organización grupal hacien
do uso del cambio de actitudes.
 - C.2.2.1 Explicará la técnica de cambio de actitudes, -
describiendo sus componentes cognitivo y conduc
tual.
 - C.2.2.2 Desarrollará un proceso de organización grupal.
 - C.2.2.3 Explicará y clasificará las diferentes técni--
cas de conducción de grupos.
 - C.2.2.4 Explicará los procesos grupales a partir de la
aplicación de las distintas técnicas grupales.

MODULO C.3

TECNICAS DE EVALUACION E INTERVENCION CONDUCTUAL Y COGNITIVO CONDUCTUAL EN PSICOLOGIA CLINICA.

AREA METODOLOGICA.

EL ALUMNO:

C.3 Explicará los fundamentos metodológicos de los diseños de investigación empleados en la Psicología Clínica.

C.3.1 Describirá los diferentes tipos de diseños conductuales empleados en la investigación psicológica con un solo sujeto.

C.3.1.1 Explicará los diferentes tipos de diseños utilizados para el estudio de fenómenos conductuales reversibles.

C.3.1.2 Explicará los diferentes tipos de diseños utilizados para el estudio de fenómenos conductuales irreversibles.

C.3.2 Explicará los diferentes tipos de criterios que intervienen en la selección de un diseño de investigación.

C.3.2.1 Explicará el papel de la línea base en los diseños de investigación Psicológica.

C.3.2.2 Explicará el papel de los criterios de estabilidad en la selección de un diseño de investigación conductual.

C.3.2.3 Explicará el papel de la irreversibilidad en la selección de un diseño de investigación conductual.

C.3.2.4 Explicará el papel de las técnicas de control disponibles en la selección de un diseño de investigación conductual.

C.3.3 Analizará las ventajas y limitaciones de los diferentes diseños de investigación conductual.

- C.3.3.1 Explicará los diferentes tipos de consideraciones éticas y prácticas que deben hacerse al -- seleccionar un diseño de investigación conductual en el área de Psicología Clínica.
- C.3.3.2 Explicará las ventajas y limitaciones de los - diseños de investigación conductual en la práctica clínica a partir de las consideraciones - éticas mencionadas en el punto anterior.
- C.3.4 Describirá los diferentes procedimientos de investigación Social empleados en Psicología Clínica.
 - C.3.4.1 Ubicará a las entrevistas, tests y cuestiona--rios como herramientas de diagnóstico clínico.
 - C.3.4.2 Relacionará a los diferentes procedimientos de investigación social con las técnicas de observación conductual.
 - C.3.4.3 Mencionará las ventajas y limitaciones de las técnicas de investigación Social respecto de - técnicas de observación conductual.
 - C.3.4.4 Explicará la conveniencia de utilizar las téc--nicas de observación conductual conjuntamente con las técnicas de investigación social en la práctica clínica.

MODULO C.4

NEUROLOGIA.

AREA CLINICA.

EL ALUMNO:

- C.4 Describirá los aspectos etiopatogénicos y clinicopatológicos de las alteraciones más frecuentes de los diferentes niveles estructurales del sistema nervioso y de la neurosis y la psicosis y los procedimientos de tratamiento.

- C.4.1** Describirá los aspectos etiopatogénicos y clinicopatológicos de las alteraciones más frecuentes de los diferentes niveles estructurales del Sistema Nervioso.
- C.4.1.1** Definirá el concepto de enfermedad encefálica considerando sus factores causales Heredofamiliares, Teratogénicos, Vasculares, Infecciosos, Degenerativos, Tumorales, Traumáticos e Ideopáticos.
- C.4.1.2** Describirá los aspectos etiopatogénicos y clínicos de los padecimientos encefálicos de origen vascular.
- C.4.1.3** Describirá las manifestaciones clínicas de la Hemiplejía y el Síndrome Psíquico Posthemipléjico.
- C.4.1.4** Describirá la Encefalopatía Arteriosclerótica y las alteraciones psíquicas que la acompañan.
- C.4.1.5** Enumerará las características etiopatogénicas y clínicas de las encefalitis y su relación -- con las alteraciones del desarrollo neuropsíquico.
- C.4.1.6** Enumerará las características etiopatogénicas y clínicas de las enfermedades más frecuentes del Sistema extrapiramidal, considerando las -- alteraciones psicológicas asociadas.
- C.4.1.7** Enumerará las principales alteraciones cerebrales.
- C.4.1.8** Enumerará las principales alteraciones del bulbo y la protuberancia.
- C.4.1.9** Enumerará las principales alteraciones medulares, segmentarias o sistematizadas, considerando las.
- C.4.1.10** Explicará la repercusión psíquica de las principales enfermedades medulares.
- C.4.1.11** Enumerará las alteraciones de los nervios periféricos: pares craneales, plexos y nervios

raquídeos, considerando su repercusión psicológica.

- C.4.1.12 Describirá la etiopatogénia y la clínica de las meningitis, considerando su repercusión neuropsíquica.
- C.4.1.13 Enumerará las alteraciones neurovegetativas más frecuentes.
- C.4.2 Describirá las alteraciones conductuales de las enfermedades neurológicas más frecuentes.
 - C.4.2.1 Explicará las características clínicas de los trastornos convulsivos agudos y crónicos.
 - C.4.2.2 Describirá las manifestaciones clínicas de la epilepsia.
 - C.4.2.3 Explicará las repercusiones psicosociales de la epilepsia.
 - C.4.2.4 Definirá el concepto de retardo del desarrollo neuropsíquico.
 - C.4.2.5 Mencionará las formas más importantes de retardo del desarrollo neuropsíquico.
 - C.4.2.6 Mencionará los aspectos etiopatogénicos y clínicos del retardo mental y de la parálisis cerebral.
 - C.4.2.7 Explicará la repercusión de los retardos del desarrollo neuropsíquico sobre el aprendizaje y la adaptación social del individuo.
 - C.4.2.8 Describirá la historia natural del retraso mental, destacando las actividades específicas del psicólogo en cada nivel de prevención.
 - C.4.2.9 Enumerará los principales trastornos neurológicos del lenguaje.
 - C.4.2.10 Describirá la etiopatogenia y los aspectos clínicos de la tartamudez y la álalexia.
 - C.4.2.11 Enumerará las alteraciones auditivas relacionadas con los trastornos del lenguaje.
 - C.4.2.12 Mencionará las principales alteraciones del sueño en el niño.

C.4.3 Describirá las manifestaciones clínicas de la neurosis y la psicosis.

C.4.3.1 Definirá el concepto de Neurosis.

C.4.3.2 Describirá los aspectos etiopatogénicos y clínicos de los siguientes trastornos neuróticos:

- Neurosis de ansiedad.
- Neurosis obsesivo-compulsiva.
- Neurosis depresiva.
- Neurosis histerica.

C.4.3.3 Mencionará los trastornos neuróticos más frecuentes en la niñez.

C.4.3.4 Definirá el concepto de psicosis maniacodepresiva y esquizofrenia.

C.4.3.5 Enumerará los posibles factores causales de los trastornos psicóticos.

C.4.3.6 Explicará las principales diferencias clínicas entre la psicosis maniacodepresiva y la esquizofrenia.

C.4.3.7 Explicará las formas clínicas clásicas de la esquizofrenia:

- simple
- hebefrénica
- catatónica
- paranoide

C.4.3.8 Mencionará las formas clínicas de presentación de la psicosis en la niñez, considerando su evolución.

C.4.3.9 Mencionará las formas clínicas de presentación de la psicosis maniacodepresiva y la esquizofrenia en el adulto, considerando su evolución, sus complicaciones y sus secuelas.

C.4.3.10 Describirá la historia natural de la psicosis maniacodepresiva, destacando las actividades específicas del psicólogo en cada nivel de prevención.

C.4.4 Mencionará la acción, efectos colaterales y toxicidad de los psicofármacos de empleo más corriente en el tratamiento de los procedimientos mentales.

C.4.4.1 Explicará qué es un psicofármaco.

C.4.4.2 Enumerará y clasificará los psicofármacos de uso corriente en el tratamiento de los trastornos mentales.

C.4.4.3 Explicará la acción, los efectos colaterales y la posible toxicidad de los fármacos antipsicóticos, antisiolíticos y antidepresivos.

TEMA VIII. ANALISIS Y DISEÑO -NIVEL COMUNITARIO-

MODULO 8.1

EL CAMBIO SOCIAL

AREA SOCIAL:

EL ALUMNO:

- 8.1 Analizará la problemática del cambio social, explicando la forma en que la Psicología Social se ha integrado a
- 8.1.1 Explicará los fundamentos teóricos del cambio social.
 - 8.1.1.1 Explicará la diferencia entre cambio social estructural y no estructural.
 - 8.1.1.2 Analizará las concepciones desarrollistas del cambio social.
 - 8.1.1.3 Analizará las concepciones marxistas del cambio social.
 - 8.1.1.4 Explicará cómo las teorías estructural-funcionalistas abordan los tópicos de la Psicología social.
 - 8.1.1.5 Explicará la manera en que las teorías marxistas abordan los tópicos de la Psicología social.
 - 8.1.1.6 Explicará el papel de la comunicación en el proceso de cambio social.
 - 8.1.1.7 Explicará que es un cambio social a partir del materialismo histórico.
 - 8.1.1.8 Explicará que es un cambio social a partir de las teorías estructural-funcionalista.
 - 8.1.1.9 Mencionará las diferencias entre reforma, cambio político y cambio social.
 - 8.1.2 Relacionará el proceso de cambio social con el desarrollo urbano.
 - 8.1.2.1 Relacionará la posición desarrollista con las concepciones estructural-funcionalista.

- 8.1.2.2 Explicará el concepto de modernización.
- 8.1.2.3 Relacionará la modernización con el cambio social.
- 8.1.2.4 Explicará el conflicto social.
- 8.1.2.5 Relacionará las teorías del conflicto social con el cambio social.
- 8.1.2.6 Explicará la relación del conflicto social y la modernización con las teorías del cambio no estructural.
- 8.1.3 Explicará la relación del cambio social con el conflicto social.
 - 8.1.3.1 Explicará los conceptos fundamentales de la teoría del conflicto (medios, metas, cooperación, competencia).
 - 8.1.3.2 Explicará los tipos y funciones del conflicto social.
 - 8.1.3.3 Explicará el procedimiento(s) de solución de conflicto.
 - 8.1.3.4 Mencionará la metodología de análisis e investigación del conflicto.
 - 8.1.3.5 Explicará la relación entre equilibrio, reculturación, poder y anomia con la teoría del conflicto.
 - 8.1.3.6 Explicará el papel de la comunicación y la influencia en un proceso de modernización.
 - 8.1.3.7 Explicará que es desarrollo de la comunidad.
 - 8.1.3.8 Relacionará el proceso de desarrollo de la comunidad con la modernización.
 - 8.1.3.9 Determinará los objetivos que se pretendan en el desarrollo de la comunidad.
 - 8.1.3.10 Explicará el papel de la colisión y organización social en el desarrollo de la comunidad.
- 8.1.4 Explicará las relaciones que hay entre cambio social y el proceso de socialización.
 - 8.1.4.1 Explicará la manera en que el materialismo histórico aborda el problema de socialización.

- 8.1.4.2 Explicará como se reflejan los conceptos básicos de la teoría de la dependencia en la socialización.
- 8.1.4.3 Explicará el papel de la influencia neocolonialista en la socialización.
- 8.1.4.4 Explicará el papel del desarrollo tecnológico en el proceso de socialización.
- 8.1.4.5 Explicará los planteamientos derivados de la revolución científico-técnica en el manejo de tiempo libre.
- 8.1.5 Relacionará el proceso de cambio social en el de comunicación social.
 - 8.1.5.1 Definirá el concepto de propaganda.
 - 8.1.5.2 Mencionará la función de la propaganda en cuanto a la formación y cambio de actividades.
 - 8.1.5.3 Mencionará el papel de la percepción, motivación y conocimiento del objeto como procesos psicológicos que subyacen a la efectividad de la propaganda.
 - 8.1.5.4 Mencionará en qué consiste la propaganda comercial.
 - 8.1.5.5 Mencionará en qué consiste la propaganda política.
 - 8.1.5.6 Mencionará en qué consiste la propaganda de guerra.
 - 8.1.5.7 Ejemplificará cada uno de los tipos de propaganda mencionados.
 - 8.1.5.8 Analizará tres diferentes estudios de caso referidos a cada uno de los tipos de propaganda.
 - 8.1.5.9 Relacionará el papel de la comunicación verbal con el proceso de cambio social.

- 8.1.5.10 Relacionará el papel de la comunicación escrita y gráfica con el proceso de cambio social.
- 8.1.5.11 Relacionará el papel de la radio en el proceso del cambio social.
- 8.1.5.12 Relacionará el papel del cine en el proceso de cambio social.
- 8.1.5.13 Relacionará el papel de la televisión en el -- proceso de cambio social.

MODULO 8.2

METODOLOGIA DE INVESTIGACION EN CIENCIAS SOCIALES.

AREA SOCIAL:

EL ALUMNO:

- 3.2 Explicará los elementos metodológicos que intervienen en el -- diseño, implementación y control de un plan de investigación -- en ciencias sociales.
- 8.2.1 Describirá la forma en que se realiza un plan de inves-
tigación en ciencias sociales.
 - 8.2.1.1 Relacionará el concepto de factores objetivos -- con el estado de cosas actual, condiciones am-
bientales y recursos disponibles.
 - 8.2.1.2 Describirá el papel de la estrategia (factor --
subjetivo) en la modificación de los factores --
objetivos.
 - 8.2.1.3 Describirá en que consiste la comparación de --
los objetivos del plan de la situación existen-
te.
 - 8.2.1.4 Mencionará en que consiste la elección de altez
nativas para alcanzar el objetivo del plan.
 - 8.2.1.5 Mencionará en que consiste el manejo de recur-
sos para realizar el plan de investigación.

- 8.2.1.6 Integrará los cinco objetivos anteriores para -
diferenciar las etapas de planeación que contiene
la investigación en ciencias sociales.
- 8.2.2 Mencionará en que consiste el proceso de investigación-
en ciencias sociales.
- 8.2.2.1 Mencionará como se selecciona una determinada -
investigación, a partir del planteamiento de un
problema o problemas generales.
- 8.2.2.2 Describirá en que consiste la etapa de capta --
ción de información, en su fase documental, in-
cluyendo revisión bibliográfica, hemerográfica,
censal, grabada, etc.
- 8.2.2.3 Mencionará en que consiste el análisis de la in-
formación obtenida en la fase documental, rela-
cionándola con la organización de un primer ---
diagnóstico.
- 8.2.2.4 Describirá que es un marco teórico de referen-
cia.
- 8.2.2.5 Mencionará en que consiste la selección y forma-
ción de un problema de investigación.
- 8.2.2.6 Mencionará en que consiste la selección y forma-
ción de hipótesis.
- 8.2.2.7 Mencionará en que consiste la selección y defi-
nición de variables.
- 8.2.3 Mencionará los diferentes tipos de investigación que se
utilizan en ciencias sociales.
- 8.2.3.1 Describirá qué es y en que consiste un estudio-
exploratorio.
- 8.2.3.2 Describirá qué es y en que consiste un estudio-
descriptivo.
- 8.2.3.3 Describirá qué es y en que consiste un estudio-
de comprobación de hipótesis.
- 8.2.4 Mencionará los diferentes tipos de diseño que se utili-
zan en la investigación en Ciencias Sociales.
- 8.2.4.1 Mencionará que es un diseño multivariado.
- 8.2.4.2 Mencionará las ventajas que ofrece el diseño --

multivariante en Ciencias Sociales.

8.2.4.3 Mencionará en que consiste la realización de un diseño multivariado.

8.2.5 Mencionará las variantes generales en investigación a partir del realismo experimental y mundano.

8.2.5.1 Definirá los conceptos de realismo experimental y realismo mundano.

8.2.5.2 Describirá que es un experimento de campo y lo relacionará con su nivel de realismo.

8.2.5.3 Describirá que es un estudio de campo y lo diferenciará con su nivel de realismo.

8.2.5.4 Describirá las diferencias existentes en los estudios de campo mencionados en los dos objetivos anteriores.

8.2.6 Mencionará los instrumentos técnicos utilizados en la investigación de Ciencias Sociales.

8.2.6.1 Mencionará las técnicas utilizadas en la captación de información, señalado en su utilidad.

8.2.6.2 Relacionará la función de cada una de las técnicas descritas en el objetivo anterior con el diseño de una investigación.

8.2.7 Mencionará el análisis de datos que se utilizan en los resultados obtenidos de la investigación en Ciencias Sociales.

8.2.7.1 Mencionará en que consiste el establecimiento de categorías, codificación, tabulación, análisis estadísticos, inferencias de relaciones causales y la interpretación de los datos.

8.2.7.2 Describirá el papel de la correlación simple, múltiple y parcial en el análisis de los datos investigados.

8.2.7.3 Describirá el papel de la regresión múltiple y parcial en las predicciones generadas a partir de los datos obtenidos en la investigación.

8.2.7.4 Describirá el papel del análisis multivariable en la interpretación de los datos obtenidos.

- 8.2.7.5 Describirá el papel del análisis factorial en el análisis de los datos obtenidos en investigación.
- 8.2.7.6 Describirá el papel del análisis de contenido en la interpretación cualitativa de los datos investigados.
- 8.2.8 Mencionará las características de un reporte de investigación.
 - 8.2.8.1 Describirá la estructura que debe tener un reporte de investigación.
 - 8.2.8.2 Mencionará la importancia de un reporte de investigación.
- 8.2.9 Diseñará un plan de investigación aplicado a una área específica.
 - 8.2.9.1 Diseñará la estrategia del plan de investigación.
 - 8.2.9.2 Concluirá con proposiciones derivadas de su investigación.
 - 8.2.9.3 Propondrá estrategias de intervención para lograr cambios en el problema investigado.

MODULO 8.3

METODOLOGIA DE INVESTIGACION EN CIENCIAS SOCIALES.

AREA METODOLOGICA:

EL ALUMNO:

- 8.3 Analizará las diferentes técnicas de investigación usadas en Psicología Social.
 - 8.3.1 Caracterizará a las diferentes Técnicas empleadas en la investigación de Ciencias Sociales.
 - 8.3.1.1 Explicará el papel del experimento de Campo en la Investigación Social.

- 8.3.1.2 Explicará el papel del estudio no experimental de campo en la Investigación Social.
- 8.3.1.3 Explicará el papel de la Sociometría en la investigación Social.
- 8.3.1.4 Explicará el papel del método del diferencial semántico en la investigación social.
- 8.3.2 Describirá los diferentes métodos de procesamiento de datos empleados en la investigación social.
 - 8.3.2.1 Explicará los diferentes tipos de métodos de regresión empleados en el análisis de datos estadísticos.
 - 8.3.2.2 Explicará los diferentes métodos de correlación empleados en el análisis de datos estadísticos.

MODULO 5.4

ANALISIS HISTORICO DEL DESARROLLO SOCIOECONOMICO DE MEXICO I.

AREA HUMANIDADES:

EL ALUMNO:

- 8.4 Analizará la perspectiva de la problemática en el desarrollo-histórico social de México, partiendo del siglo XIX hasta 1910, y primeros regímenes post-revolucionarios.
 - 8.4.1 No Hay Objetivo Específico.
 - 8.4.1.1 Analizará las condiciones de la explotación de la industria extractiva y de los obreros a finales de la colonia.
 - 8.4.1.2 Determinará los factores motivadores de la política económica en el periodo comprendido de la Independencia hasta 1876.
 - 8.4.1.3 Especificará las causas por las cuales México, se ve imposibilitado para iniciar una industria y poder desarrollar su mercado interno y externo a mediados del siglo XIX.

- 8.4.1.4 Analizará los motivos de las intervenciones extranjeras en México, haciendo énfasis en la situación mundial del imperialismo euroamericano en su búsqueda de mercados y materias primas.
- 8.4.1.5 Expondrá la influencia de la teoría del libre-cambio sobre las afectaciones al clero y comunidades indígenas.
- 8.4.1.5 Expondrá las características del crecimiento económico referentes a: estabilidad política, inversiones extranjeras y sistema de transportes durante el porfiriato.
- 8.4.1.7 Analizará la situación en el agro en cuanto a productividad y tenencia de la tierra siguiendo la política de los regímenes post revolucionarios respecto a ejido y propiedad privada, desde 1915 hasta mediados de la década de los 40's.

MODULO 8.5

ANALISIS HISTORICO DEL DESARROLLO SOCIOECONOMICO DE MEXICO II.

AREA HUMANIDADES:

EE. ALUMNO:

8.5 Analizará las políticas de desarrollo del Estado Mexicano en los factores de la producción, a través de un análisis sectorial y a partir de 1940.

8.5.1 No Hay Objetivo Específico.

8.5.1.1 Analizará la conformación de la estructura del gobierno, los factores del poder y los factores de dominio en el contexto político mexicano.

8.5.1.2 Analizará las consecuencias del llamado "milagro mexicano" dentro de los lineamientos de la política de desarrollo.

- 8.5.1.3 Examinará la política de masas seguida durante el Cardenismo, destacando reforma agraria, nacionalizaciones y configuración geopolítica de preguerra.
- 8.5.1.4 Describirá el modelo de desarrollo de la agricultura anterior a 1940 y posterior a ésta fecha.
- 8.5.1.5 Describirá la situación socio-económica, científica y tecnología actual en el sector agropecuario.
- 8.5.1.6 Analizará el panorama de la industria manufacturera en los subsectores de bienes de consumo no duraderos, bienes intermedios y bienes duraderos y de capital.
- 8.5.1.7 Explicará la política del Estado Mexicano en cuanto a salud, educación, transporte y vivienda.

MODULO 8.6

ANALISIS HISTORICO DEL DESARROLLO SOCIOECONOMICO

AREA HUMANIDADES: DE MEXICO III.

EL ALUMNO:

- 8.6 Analizará las peculiaridades que toma el proceso de transición en la sociedad mexicana, hasta su inserción en los mercados capitalistas.
- 8.6.1 No Hay Objetivo Especifico
 - 8.6.1.2 Describirá las características esenciales de los diversos modos de producción, las formas de propiedad y sus posibilidades de articulación.
 - 8.6.1.2 Describirá y analizará las características en cuanto a modo de producción y formación económico-social, destacando las categorías conceptuales.
 - 8.6.1.3 Explicará el carácter objetivo de las leyes económicas y las leyes de la economía política.

- 8.6.1.4 Explicará, conforme las distintas tendencias,-- la teoría de la transición, ubicando la problemática en el caso México.

MODULO 8.7

ANALISIS SOCIOECONOMICO DEL MEXICO ACTUAL I.

AREA HUMANIDADES:

EL ALUMNO:

- 8.7 Aplicará los principios de las diferentes teorías de la dependencia, analizando el proceso del México actual.

8.7.1 No Hay Objetivo Específico.

8.7.1.1 Analizará el concepto centro-periferia dentro de las teorías de la dependencia.

8.7.1.2 Analizará el concepto del intercambio desigual.

8.7.1.3 Analizará las características del proceso del mercado interno.

8.7.1.4 Analizará las condiciones en las que se encuentra el mercado externo mexicano, en comparación con otros países dependientes.

8.7.1.5 Analizará el monto deficitario derivado de la balanza de pagos, de 1940 a la fecha.

8.7.1.6 Analizará el carácter del financiamiento del Estado Mexicano respecto a su política de desarrollo.

MODULO 8.8

ANALISIS ECONOMICO DEL MEXICO ACTUAL II.

AREA HUMANIDADES:

EL ALUMNO:

8.8 Analizará y comparará los indicadores del cambio estructural con respecto a los cambios formales que se han dado en América Latina.

8.8.1 No Hay Objetivo Específico.

8.8.1.1 Describirá y analizará el carácter de los cambios estructurales y superestructurales realizados de 1960 a 1970 en Cuba.

8.8.1.2 Describirá el contenido de los cambios pretendidos durante la gestión de la Unidad Popular Chilena.

8.8.1.3 Analizará los cambios realizados en Bolivia por el M.N.R en 1952, y las variables que se presentaron hasta el régimen de Juan José Torres.

8.8.1.4 Analizará las posibilidades de un cambio no formal en la reciente revolución Nicaragüense.

8.8.1.5 Analizará los cambios formales que se han dado en México durante los períodos 1910-1917, 1934-1940, 1970-1976, y las perspectivas actuales.

MODULO 9.1

ANALISIS DE SISTEMAS EN LA INVESTIGACION SOCIAL.

AREA SOCIAL.

EL ALUMNO:

- 9.1 Aplicará los lineamientos de la teoría general de sistemas a la elaboración de un proyecto de trabajo integrado al Plan General de investigación de la Carrera.
- 9.1.1 Explicará qué es un proyecto de trabajo a partir de sus funciones y características.
- 9.1.1.1 Describirá la relación entre proceso de intervención y solución de problemas.
- 9.1.1.2 Describirá la relación entre proceso de intervención y obtención de información.
- 9.1.1.3 Describirá qué es un proyecto de trabajo a partir de los objetivos anteriores.
- 9.1.1.4 Explicará la diferencia entre un proyecto de intervención y uno de investigación.
- 9.1.1.5 Mencionará las ventajas que ofrece un proyecto de trabajo a diferencia de otras formas de intervención.
- 9.1.2 Explicará como se diseña un proyecto de trabajo.
- 9.1.2.1 Mencionará las condiciones que anteceden al diseño de un proyecto de trabajo haciendo referencia a elementos de costo-beneficio.
- 9.1.2.2 Enumerará las etapas que contiene un proyecto de trabajo (planeación, organización, implementación y retroalimentación).
- 9.1.2.3 Explicará el papel de las metas y objetivos en la formulación de un proyecto de trabajo. (Delimita el área de acción, el tiempo y el costo de lo que se pretende lograr).

- 9.1.3 Describirá como se organiza un proyecto de trabajo.
 - 9.1.3.1 Describirá en que consiste la administración - de un proyecto a partir de los conceptos: pl-an-ea-cion administrativa y administración por objetivos.
 - 9.1.3.2 Mencionará cuáles son los recursos humanos y - materiales que se utilizan en la implementa-cion de un proyecto.
 - 9.1.3.3 Describirá qué es y en qué consiste el proceso reclutamiento y selección de personal.
 - 9.1.3.4 Mencionará qué es un perfil profesional.
 - 9.1.3.5 Mencionará qué es un análisis de puestos.
 - 9.1.3.6 Describirá qué es y en qué consiste la capaci-tacion y entrenamiento de personal.
 - 9.1.3.7 Describirá qué es un modelo de toma de decisiones, así como una política de organizacion.
 - 9.1.3.8 Describirá en qué consiste el control y la su-pervision de actividades.
- 9.1.4 Describirá como se implementa un proyecto de trabajo.
 - 9.1.4.1 Describirá en qué consiste la implementacion - de un proyecto de trabajo.
 - 9.1.4.2 Mencionará las etapas que intervienen en la fase de implementacion, a partir de la sensibili-zacion, aceptacion y mantenimiento de la inno-vacion.
 - 9.1.4.3 Explicará el papel de la implementacion en la realizacion de un proyecto de trabajo
- 9.1.5 Explicará como controla un proyecto de trabajo.
 - 9.1.5.1 Explicará el papel de la teoría de redes en el control de un proyecto de trabajo.
 - 9.1.5.2 Describirá qué es una ruta crítica.
 - 9.1.5.3 Mencionará las ventajas que ofrece la ruta crítica.
 - 9.1.5.4 Describirá como se diseña una ruta crítica.
 - 9.1.5.5 Elaborará una ruta crítica basada en un proyecto de trabajo.

- 9.1.6 Aplicará los lineamientos generales de la investigación evaluativa dentro del contexto de los programas de servicio.
- 9.1.6.1 Definirá qué es la investigación evaluativa.
 - 9.1.6.2 Mencionará las razones por las que se evalúa y los productos que se obtienen de la evaluación.
 - 9.1.6.3 Diferenciará a la investigación evaluativa de otros tipos de investigación.
 - 9.1.6.4 Mencionará los usos que se pueden dar a la investigación evaluativa.
 - 9.1.6.5 Mencionará la diferencia entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa.
 - 9.1.6.6 Mencionará los posibles usuarios de los resultados de la investigación evaluativa.
 - 9.1.6.7 Mencionará las ventajas y desventajas derivadas de la evaluación interna y externa.
 - 9.1.6.8 Describirá las características que deben poseer las notas de un programa.
 - 9.1.6.9 Mencionará la importancia de considerar consecuencias imprevistas en la implementación de un programa.
 - 9.1.6.10 Definirá el concepto de "indicador".
 - 9.1.6.11 Describirá el concepto de medidas múltiples.
 - 9.1.6.12 Describirá el concepto de medidas aproximadas.
 - 9.1.6.13 Describirá el concepto de variables de insumo.
 - 9.1.6.14 Describirá el concepto de variables intercurrentes.
 - 9.1.6.15 Mencionará los tipos de datos empleados en la investigación evaluativa.
 - 9.1.6.16 Describirá los procedimientos empleados para evaluar comparativamente dos o más programas.
 - 9.1.6.17 Describirá la técnica del análisis de costo-beneficio.

- 9.1.6.18 Mencionará en qué consiste el Sistema de Planeación, Programación, Presupuesto, Técnica de Evaluación y Revisión de Programas. (PERT).
- 9.1.6.19 Describirá las características que presentan los escenarios donde se implementan investigaciones evaluativas.
- 9.1.6.20 Describirá las relaciones del evaluador con el personal del programa.
- 9.1.6.21 Mencionará las posibles causas de fricción entre los anteriores.
- 9.1.6.22 Describirá las alternativas que puede emplear el evaluador para reducir las fricciones.
- 9.1.6.23 Describirá las causas que limitan el uso de los resultados de la evaluación.

MODULO 9.2

ANALISIS DE SISTEMAS EN LA INVESTIGACION SOCIAL.

AREA EDUCATIVA.

EL ALUMNO:

- 9.2 Aplicará los lineamientos de la Teoría General de Sistemas a la implementación de un proyecto derivado del Plan General de investigación de la carrera.
- 9.2.1 Mencionará los tipos de investigación evaluativa que existen, así como sus características y funciones.
 - 9.2.1.1 Describirá en que consiste la evaluación sumativa.
 - 9.2.1.2 Describirá los criterios para considerar a la evaluación sumativa como protector del consumidor.
 - 9.2.1.3 Mencionará las funciones que cumple la evaluación de productos.

- 9.2.1.4 Explicará los pasos a seguir en la elaboración de un modelo que asegure la calidad del proceso de evaluación.
- 9.2.1.5 Describirá en que consiste la evaluación formativa.
- 9.2.1.6 Describirá los tipos de evaluación formativa.
- 9.2.1.7 Mencionará los pasos para llevar a cabo la evaluación formativa.
- 9.2.1.8 Describirá los procedimientos para desarrollar la evaluación formativa interna de productos y objetivos.
- 9.2.2 Explicará en que consiste la planeación de una investigación evaluativa.
 - 9.2.2.1 Explicará las formas para llevar a cabo la planeación de la investigación evaluativa.
 - 9.2.2.2 Describirá los componentes de un diseño evaluativo bien planeado.
 - 9.2.2.3 Explicará el concepto de análisis de sistemas.
 - 9.2.2.4 Mencionará y describirá las técnicas empleadas en el análisis de sistemas.
 - 9.2.2.5 Describirá el proceso de planeación sistemática.
 - 9.2.2.6 Describirá las características de un modelo.
 - 9.2.2.7 Describirá los pasos para desarrollar un modelo.
 - 9.2.2.8 Describirá las características de la audiencia de la evaluación.
- 9.2.3 Explicará los elementos que intervienen en la implementación de una investigación evaluativa.
 - 9.2.3.1 Mencionará la utilidad de los objetivos en una investigación evaluativa.
 - 9.2.3.2 Describirá los criterios necesarios para la elaboración de objetivos evaluables.
 - 9.2.3.3 Explicará los diseños más utilizados en investigación evaluativa.
 - 9.2.3.4 Explicará el papel de la medición en la evaluación y desarrollará estrategias adhoc.

- 9.2.3.5 Explicará en que consiste la medición cualitativa.
- 9.2.3.6 Describirá las características generales de algunos programas heurísticos. (taxonomía cognitiva, afectiva y psicomotriz, productos, -- respuestas seleccionadas y construídas, pruebas de papel y lápiz, observación, registros, pruebas de ejecución, etc.).
- 9.2.3.7 Explicará las características de las escalas de medida (nominal, ordinal, intervalar, de radio).
- 9.2.3.8 Mencionará las formas para representar datos (gráficos, medidas de tendencia central y variabilidad).
- 9.2.3.9 Describirá algunas formas para detectar indicadores.
- 9.2.3.10 Explicará en que consisten las medidas múltiple y aproximadas.
- 9.2.3.11 Explicará en que consisten las variables de insumo e intercurrentes.
- 9.2.3.12 Mencionará las características generales para recopilar datos.
- 9.2.3.13 Explicará los diferentes procedimientos utilizados en el análisis de datos de una investigación evaluativa.
- 9.2.4 Explicará el papel que tiene la implementación de una investigación evaluativa en un programa de servicio, -- ejemplificandolo mediante su aplicación al proyecto seleccionado.
 - 9.2.4.1 Mencionará las características y funciones de la investigación evaluativa aplicada a un programa de servicio, referido al proyecto seleccionado.
 - 9.2.4.2 Describirá el papel que desempeña el evaluador en el proceso de evaluación de un programa, -- referido al proyecto seleccionado.

- 9.2.4.3 Explicará en que consisten las técnicas de costo-beneficio, costo-efectividad, costo-eficacia, y eficiencia en la evaluación de un programa, aplicado al proyecto seleccionado.

MODULO 9.3

COMUNICACION PERSUASIVA.

AREA SOCIAL.

EL ALUMNO:

- 9.3 Elaborará y aplicará programas de comunicación persuasiva -- orientados a condyuar en la solución de problemas en el -- área de:

- Educación, Salud, Ecología y Vivienda,
- Producción y Organización Social.

- 9.3.1 Diseñará un programa de comunicación persuasiva.

9.3.1.1 Describirá la naturaleza y estrategia de la comunicación persuasiva.

9.3.1.2 Describirá los diseños básicos de la comunicación persuasiva.

9.3.1.3 Describirá las estrategias de evaluación de la comunicación persuasiva.

- 9.3.2 Manejará y utilizará los medios de comunicación de problemas específicos.

9.3.2.1 Clasificará los medios de comunicación.

9.3.2.2 Clasificará el tipo de mensaje que desea dirigir.

9.3.2.3 Describirá los elementos formales de los periódicos y revistas.

9.3.2.4 Describirá los elementos formales de la T.V.

9.3.2.5 Describirá los elementos formales de la radio.

- 9.3.2.6 Describirá los elementos formales de los anuncios exteriores.
- 9.3.2.7 Describirá los elementos formales de los anuncios en transportes públicos.
- 9.3.2.8 Seleccionará un modelo de comunicación específico para elaborar un programa de persuasión.
- 9.3.3 Aplicará el programa de persuasión en el área específica para el que fué diseñado.
 - 9.3.3.1 Diseñará la estrategia de intervención.
 - 9.3.3.2 Realizará la estrategia de intervención, a través del manejo de técnicas utilizadas en investigación social.

MODULO 3.4

ANÁLISIS DE DATOS Y RETROALIMENTACION DE UN DISEÑO.

AREA SOCIAL.

EL ALUMNO.

- 9.4 Analizará y retroalimentará la información obtenida en la implementación de un programa de servicio en el área de educación, salud, producción, organización social, ecología y vivienda.
 - 9.4.1 Explicará en que consiste el proceso de la descripción de archivo.
 - 9.4.1.1 Elaborará una descripción de todas las variables utilizadas en su investigación.
 - 9.4.1.2 Mencionará la importancia de sistematizar la información.
 - 9.4.1.3 Utilizará los conceptos de longitud, campo, código y registro en la elaboración de la descripción de archivo.

- 9.4.2 Explicará el papel de la computadora en la investigación de ciencias sociales.
 - 9.4.2.1 Mencionará la utilidad que ofrece la computadora en el análisis.
 - 9.4.2.2 Describirá cuándo se utiliza la computadora.
 - 9.4.2.3 Diferenciará las ventajas que ofrece el manejo de cómputo al de estadística tradicional.
- 9.4.3 Explicará en que consiste el proceso de cómputo.
 - 9.4.3.1 Distinguirá los diferentes lenguajes utilizados en la computación
 - 9.4.3.2 Describirá algunos paquetes estadísticos utilizados en investigación.
 - SPSS
 - EMDP
 - BASIC
 - 9.4.3.3 Mencionará como se digitan las tarjetas especiales de información.
 - 9.4.3.4 Explicará como se diseña un plan de análisis de cómputo.
- 9.4.4 Explicará que es un modelo de simulación.
 - 9.4.4.1 Explicará que es un modelo de simulación así como sus funciones.
 - 9.4.4.2 Describirá el análisis de causalidad.
 - 9.4.4.3 Describirá el análisis de correspondencia.

MODULO 9.5

SEMINARIO DE TESIS.

EL ALUMNO:

9.5 No Hay Objetivo Modular.

9.5.1 No Hay Objetivos Específicos.

9.5.1.1 No Hay Objetivos Conductuales.

PRÁCTICAS DE LABORATORIO Y DE SERVICIO COMUNITARIO.

OBJETIVO GENERAL.

EL ALUMNO:

- P.1 Aplicará el método experimental a la Psicología, tanto en lo referente a la elaboración e implementación de diseños de -- investigación, como en su análisis y vinculación con una concepción más general del comportamiento.
- P.1.1 Planteará un problema para investigación.
- P.1.1.1 Definirá qué es un problema de investigación.
 - P.1.1.2 Señalará los elementos básicos de un problema.
 - P.1.1.3 Definirá los elementos de un problema de investigación.
 - P.1.1.4 Dada una situación psicológica problemática de limitará un problema de investigación.
 - P.1.1.5 Identificará el problema de investigación de - cualquier trabajo experimental.
- P.1.2 Elaborará un diseño de investigación.
- P.1.2.1 Planteará una hipótesis de trabajo.
 - P.1.2.2 Definirá una(s) variable(s) independiente(s).
 - P.1.2.3 El alumno definirá una(s) variable(s) depen---diente(s).
 - P.1.2.4 Analizará todas aquellas variables extrañas relevantes a su investigación.
 - P.1.2.5 Especificará el criterio de medición que va a emplear para cuantificar los cambios en la variable dependiente.
 - P.1.2.6 Relacionará el diseño más adecuado para probar la relación entre la variable independiente y la variable dependiente.
 - P.1.2.7 Determinará las estrategias a seguir para controlar las variables situacionales.

- P.1.2.8 Especificará el diseño de investigación más --
adecuado para el desarrollo de su investiga---
ción.
- P.1.3 El alumno implementará un diseño de investigación.
 - P.1.3.1 Disponará las condiciones situacionales para -
el desarrollo de su investigación.
 - P.1.3.2 Manipulará las condiciones ambientales en la -
forma especificada en su diseño.
 - P.1.3.3 Diseñará sus instrumentos de observación y re-
gistro.
- P.1.4 El alumno analizará e interpretará los datos.
 - P.1.4.1 Seleccionará el diseño más adecuado para la re
presentación de sus resultados.
 - P.1.4.2 Procesará sus datos por medio de las pruebas -
estadísticas que más se ajusten al tipo de di-
seño utilizado.
 - P.1.4.3 Identificará los diferentes tipos de relacione-
nes entre variables detectables a partir de --
sus datos.
 - P.1.4.4 Interpretará los resultados de las pruebas es-
tadísticas empleadas en el análisis de los da-
tos.
- P.1.5 Interpretará los resultados obtenidos en una investiga
ción y derivará las condiciones pertinentes a los mis-
mos.
 - P.1.5.1 Contratará los datos obtenidos con la hipóte-
sis planteada en la investigación.
 - P.1.5.2 Relacionará los datos o resultados con los ob-
tenidos en investigaciones previas.
 - P.1.5.3 Derivará las consecuencias teóricas y/o aplica
das de los resultados.
 - P.1.5.4 Especificará el nivel de generalidad de los re
sultados.
 - P.1.5.5 Formulará nuevas interrogantes o sugerencias
sobre el mismo tema considerado.

A.1.6 El alumno elaborará un reporte formal de su investigación, de acuerdo a los modelos importantes en el campo de investigación de que se trate.

ANEXO No. 6

TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS DE
LA EDUCACION DE BENJAMIN S.
BLOOM.

TOMADO DE:

Bloom B. S. y colaboradores. Taxonomía de los Objetivos de la
Educación. Ed. el Ateneo, Buenos Aires, 1975.

1966, p. 3. Taxonomía de los objetivos de la educación.

La taxonomía contiene seis clases principales:

- 1.0.0 Conocimiento
- 2.0.0 Comprensión
- 3.0.0 Aplicación
- 4.0.0 Análisis
- 5.0.0 Síntesis
- 6.0.0 Evaluación.

1.0.0 CONOCIMIENTO.

El conocimiento, tal como se lo define aquí, incluye aquellos comportamientos y situaciones de examen que acentúan la importancia del acuerdo de ideas, materiales o fenómenos, ya sea como reconocimiento o evocación.

1.1.0 Conocimiento de datos específicos. Recordar unidades de información específicas y susceptibles de ser aisladas.

1.1.1 Conocimiento de la terminología. Conocimiento de los referentes de Símbolos específicos verbales o de otro tipo.

1.1.2 Conocimiento de hechos específicos. Conocimiento de fechas, acontecimientos, personas, lugares, fuentes de información, etc.

1.2.0 Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos. Conocimiento de los modos de organizar, estudiar, juzgar, y criticar ideas y fenómenos.

1.2.1 Conocimiento de las convenciones. El conocimiento de los modos característicos de tratar y presentar las ideas y los fenómenos.

1.2.2 Conocimiento de las clasificaciones y categorías. El conocimiento de las clases, conjuntos, divisiones y ordenamientos que son considerados fundamentales o útiles en el campo, propósito, razonamiento o problema determinado.

1.2.4 Conocimiento de criterios. El conocimiento de aquellos criterios mediante los cuales se comprueban o juzgan los hechos, los principios, las opiniones o los comportamientos.

1.2.5 Conocimiento de la metodología. Conocimiento de los métodos

de investigación, las técnicas y los procedimientos utilizados en un campo de investigación determinado, así como los empleados en el análisis de problemas o fenómenos particulares.

1.3.0 Conocimiento de los universales y las abstracciones en un campo determinado. El conocimiento de las principales ideas, esquemas y estructuras mediante los cuales se organizan los fenómenos y las ideas.

1.3.1 Conocimiento de principios y generalidades. El conocimiento de abstracciones específicas que resumen las observaciones sobre un determinado número de fenómenos.

1.3.2 Conocimiento de teorías y estructuras. El conocimiento del conjunto de principios y generalizaciones, y de sus interrelaciones, que sirven para presentar una visión clara, completa y sistemática de complejos fenómenos, problemas o campos.

2.0.0 COMPRENSION.

Cuando se enfrenta a los estudiantes con alguna comunicación, se espera que entiendan lo que se les transmite y que puedan hacer uso, de alguna manera, del material o ideas que contiene.

2.1.0 Traducción. El comportamiento que denominamos traducción ocupa una posición intermedia entre aquellos clasificados en la categoría de "conocimiento" y los descritos bajo los acápites de interpretación, extrapolación, análisis, síntesis, aplicación y evaluación.

2.2.0 Interpretación. Para poder interpretar una comunicación, el lector, ante todo, debe ser capaz de traducir sus partes principales. Después deberá ser capaz de ir más allá de la traducción de las partes y llegar a comprender sus relaciones, reordenar o disponer de manera distinta los componentes, en su pensamiento, a fin de obtener una visión total del contenido de la comunicación y relacionarlo con su propio capital de ideas y experiencias.

2.3.0 Extrapolación. Si el lector es de hacer uso completo de la comunicación, buscará que sea capaz de extenderla más allá -

de los límites establecidos por el escritor, así como de aplicar algunos de las ideas de la comunicación a situaciones y problemas que no están incluidos explícitamente en ella.

3.0.0 APLICACIÓN.

"Aplicar" algo exige como condición previa la "comprensión" del método, de la teoría, del principio o de la abstracción que debe emplearse.

4.0.0 ANALISIS.

En la comprensión se subraya la captación del significado e intención del material. En la aplicación se trata de recordar y traer a colación las generalizaciones o principios apropiados a los materiales dados.

El análisis subraya el fraccionamiento del material en sus partes constitutivas, la determinación de las relaciones --prevalcientes entre dichas partes y comprender en que manera estas organizadas.

4.1.0 Análisis de los elementos. Una comunicación puede ser concebida como un compuesto formado por un gran número de elementos. Algunos de estos elementos, aparecen explícitos o están contenidos en ella y se los reconoce y clasifica con relativa facilidad.

Sin embargo, hay muchos otros elementos que no estarán tan claramente explicitados ni identificados por el autor. Muchos de ellos son de fundamental importancia para determinar la naturaleza de la comunicación, y hasta que el lector no sea capaz de descubrirlos no la podrá comprender o evaluar por completo.

4.2.0 Análisis de relaciones. Habiendo identificado los diversos elementos que constituyen una comunicación, todavía quedará al lector la labor de determinar algunas de las principales relaciones entre sus distintas partes.

4.3.0 Análisis de los principios de organización. En un nivel más complejo y difícil encontramos la tarea de analizar la estructura y organización de una comunicación dada.

5.0.0 SINTESIS.

Definimos la síntesis como la reunión de los elementos y -- las partes para formar un todo, es un proceso que exige la capacidad de trabajar con elementos, partes, etc., y combinarlos de tal manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente con claridad.

- 5.1.0 Producción de una comunicación única. Abarcamos aquellos objetivos que subrayan primordialmente la comunicación efectiva de ideas, sentimientos o experiencias.
- 5.2.0 Producción de un plan o conjunto de operaciones propuestas. Los objetivos que entran en esta subcategoría se proponen, -- la producción de un plan de operaciones.
- 5.3.0 Derivación de un conjunto de relaciones abstractas.

6.0.0 EVALUACION.

La evaluación se define como la formación de juicios sobre el valor de ideas, obras, soluciones, métodos, materiales, -- etc., según algún propósito determinado.

- 6.1.0 Juicios en términos a la evidencia interna. Evaluación a -- una comunicación a partir de la exactitud lógica, la coherencia u otros criterios internos.
- 6.2.0 Juicios formulados en términos de criterios externos. Eva-- luación de materiales con referencia a criterios elegidos o recordados.