



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS  
COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES DE PSICOLOGÍA DE LA  
FES-Z**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

PEDRO ÁLVAREZ CHÁVEZ

TUTOR: DR. FELIPE DE JESÚS RAMÍREZ GUZMÁN

COMITÉ: MTRA. CELIA PALACIOS SUÁREZ

DR. RUBÉN LARA PIÑA

MTRA. ELOISA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

M. en C. MARLENE RODRÍGUEZ MARTÍNEZ



México, D.F.

ABRIL DE 2011



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.

## *DEDICATORIAS*

*Dedico este trabajo a toda mi familia por brindarme su apoyo incondicional, las largas horas de ausencia a su lado han valido la pena, porque esta tesis es un producto tanto mío como de mis padres: Pedro Álvarez S. y Leonila Chávez G. y mis dos hermanas Rosalba y Dolores.*

*Dedico esta tesis a ti, el amor de mi vida, Abigail Aguilar, sin tu apoyo físico y moral creo que jamás hubiera terminado este trabajo tal y como lo quería. Te pido una disculpa por no estar a tu lado muchos momentos importantes para ambos, te agradezco por entender y comprender todo este esfuerzo que hice por ambos.*

*Dedico esta investigación al Dr. Felipe Ramírez, sin su apoyo y dedicación para las revisiones no hubiera terminado. Su exigencia, su perseverancia, sus formas de incentivar mi motivación fueron indispensables para lograrlo.*

## ÍNDICE

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I. CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA FES-ZARAGOZA	7
CAPÍTULO II. RASGOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	27
CAPÍTULO III. LAS COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA FES-ZARAGOZA	54
CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	68
CAPÍTULO V. MÉTODO	92
CAPÍTULO VI. RESULTADOS: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN	101
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	176
REFERENCIAS	184
ANEXOS	193

## CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES DE PSICOLOGÍA DE LA FES-Z

### Resumen

Las investigaciones sobre el docente universitario se han centrado principalmente en tres aspectos: 1) las características que deben poseer, 2) la evaluación que se han hecho de sus habilidades y competencias y 3) la eficacia lograda en su labor. Existen rasgos generales y específicos que deben cumplir aquellos que pretenden laborar en la universidad: habilidades para la enseñanza, características disciplinares y enfoque pedagógico. Para esta investigación se ha tomado la noción holística de Competencia, la cual incluye la formación académica y humanística. A partir de ello, se construyó un instrumento que evalúa las competencias de los profesores de Psicología de la FES-Z. El objetivo general de la investigación fue "Delimitar las Competencias académicas de los profesores de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza para construir y validar una escala para su evaluación". Para lograrlo, se trabajó con una muestra de 50 profesores de Psicología de esta Facultad, 26 hombres y 24 mujeres, de las cuatro áreas. Se llevó a cabo la validación de contenido recurriendo a cuatro expertos en el tema. Posteriormente, para la validación estadística, se utilizaron las pruebas análisis factorial y Alpha de Cronbach; los resultados fueron satisfactorios ya que se logró un Alpha= 0.957 en Frecuencia y 0.961 en Eficacia.

**Palabras clave:** docente universitario, construcción de una escala, evaluación docente, competencias académicas, validación.

### INTRODUCCIÓN

El tema de la evaluación del docente universitario es un tópico que se ha indagado desde múltiples perspectivas, sin embargo, no se ha logrado llegar a un consenso que unifiquen cuáles deben ser los rasgos, características o competencias que deben poseer los profesores que laboran en la universidad. Las investigaciones en torno al maestro<sup>1</sup> universitario se han centrado básicamente en tres rubros: 1) los criterios que deben cumplir aquellos que imparten clases en la licenciatura, 2) la evaluación de sus habilidades, abordada desde distintos métodos (a partir de la opinión de los estudiantes, desde la perspectiva de sus iguales o superiores, por medio de la llamada Evaluación Auténtica o bien a través de escalas autoaplicadas) y 3) el grado de eficacia alcanzada en su labor; aquí se dice que un maestro es eficaz en la medida que sus alumnos obtengan buenos aprendizajes, es decir, entre más promoción tengan los alumnos, más eficaz se considera al académico.

---

<sup>1</sup> Para el cumplimiento de los objetivos de la presente investigación, las palabras docente, profesor, maestro y académico se utilizarán como sinónimos ya que a pesar de que tienen funciones diferentes, todos coinciden en algunas. Según el Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico de la UNAM (CA-EPA, 2007), todas estas figuras académicas cumplen con la función de labores de docencia, centradas en la formación de los alumnos, por medio de: la planeación, organización, desarrollo y evaluación de cursos en las diversas modalidades y niveles educativos; el apoyo al aprendizaje y al avance formativo de los alumnos mediante tutorías y asesorías; la elaboración de materiales para la enseñanza; la reflexión sistemática sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el perfeccionamiento, innovación y actualización de la docencia.

La importancia del estudio de la evaluación docente radica en que, son los maestros los encargados de brindar una formación de alto nivel a los futuros profesionistas; teniendo en cuenta que la educación es un motor que impulsa el desarrollo de un país, es decir, una nación, entre más educada esté, mayor será su desarrollo, tanto en lo económico, tecnológico, científico, cultural y social (Barrón, 2000).

No obstante, no se considera a la educación universitaria como la mera transmisión de conocimientos teóricos, sino como formadora de “buenos ciudadanos”, los cuales sean capaces de promover una convivencia sana, armoniosa y con respeto a los demás y al medio ambiente (UNESCO, 1998).

Por otro lado, los maestros de este nivel no solamente ayudan a promover un cambio social, formando profesionistas y ciudadanos competentes, sino también a formar a los futuros investigadores, que con sus propuestas, den respuestas concretas a problemas específicos con los que ayudan al avance significativo de la región o comunidad.

A lo largo del documento se desarrolló un análisis detallado de cuáles han sido las aportaciones de diversas investigaciones referente al tema de evaluación docente, así como también sus limitantes, tanto teóricas como metodológicas. Ejemplo de ello, son los estudios que se han llevado a cabo para medir la eficacia de los profesores en torno a su labores docentes, por recordar un par de ellas, se menciona las realizadas por Contreras en 2006 y Benavides y Fernández en 2007, las cuales se orientaron, principalmente, a evaluar la eficacia en el estilo docente en su papel de promoción del alumno, pero ha faltado estudiar a profundidad los diversos estilos que utiliza el docente dependiendo de la tarea, el contexto y el tipo de aprendiz.

Por otro lado, aquellos estudios<sup>2</sup> que han pretendido evaluar las características docentes, han presentado ciertas dificultades, ya que realizan sus mediciones tomando en cuenta el punto de vista del alumnado y con base en ello, pretenden establecer un

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, Olmedo y Peinado (2008) y Martínez, García y Quintanal (2006)

perfil “ideal” de los maestros eficaces; llegando a concluir que a partir de estos resultados se aumentará la calidad en el aprendizaje de los estudiantes.

Si bien es cierto que son los alumnos los principales “usuarios”, como los llaman algunos autores, de los servicios de los académicos, también hay que considerar que los estudiantes muchas veces no poseen el conocimiento necesario para determinar qué características debe poseer un maestro eficaz. Asimismo, se considera que a partir de las opiniones emitidas, no se generarán mejoras en el aprendizaje e incluso llegan a tener un efecto contrario (García, 2003).

El presente reporte de investigación está compuesto por siete capítulos. En el capítulo uno, se indican, con base en una revisión sistemática de la literatura, cuáles son los rasgos generales y específicos que los docentes universitarios debieran poseer: sus características genéricas, habilidades básicas para la enseñanza, características disciplinares (amplio conocimiento de la Psicología) y el manejo de un enfoque pedagógico (incluyendo una extensa gama de estrategias de enseñanza y métodos de evaluación).

En el capítulo dos se describen las funciones sustantivas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): la Investigación, Docencia y Extensión, así como en qué medida los profesores desempeñan, de manera diferencial, dichas labores académicas de acuerdo al tipo de nombramiento que tengan. En este sentido, se indica la categorización que se hace de los profesores de carrera y asignatura, según el Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM, y los criterios que se tienen que cubrir para pertenecer a una determinada categoría, incluyendo a los maestros que laboran en la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z).

Además, en este capítulo dos se indica la necesidad del establecimiento de un perfil del docente de Psicología de la FES-Z, ya que desde la implantación del Sistema de Enseñanza Modular (SEM) no se especificaron las características que deben cubrir los profesores para cumplir con las funciones sustantivas planteadas por la UNAM. No

obstante, es importante señalar que esta carencia de un perfil detallado es una constante en diversos planes y programas de estudios de las escuelas formadoras de psicólogos.

En el tercer capítulo, se maneja el concepto de Competencia como un término holístico, el cual incluye aquellas actividades que el docente debe o debiera hacer para brindar una formación integral, como la estructuración de ambientes de trabajos óptimos para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje, gestionar el aprendizaje de sus alumnos a través de estrategias instruccionales, trabajo en equipo para la gestión escolar, actualización docente y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), competencias para la vida en sociedad, de investigación y difusión de la cultura, para el manejo del Sistema de Enseñanza Modular (SEM) y aquellas competencias cognoscitivas y metacognoscitivas.

En el capítulo cuatro se indica la importancia de la evaluación docente, en términos de mejora en la calidad educativa, los métodos que se han utilizado para hacerlo, como desde la perspectiva del alumno, las escalas de estilos de enseñanza, la evaluación auténtica (a través de rúbricas) y los cuestionarios autoaplicados, así como los inconvenientes encontrados en cada uno de ellos.

El capítulo cinco se presenta el método bajo el cual se trabajó en este estudio, indica quienes fueron los participantes, sus características, el diseño de investigación, las variables y el procedimiento que se siguió para llevar a cabo la presente investigación.

La primera parte del capítulo seis incluye los resultados de la validación, de contenido y estadística del instrumento que evalúa las competencias académicas de los profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z, así como el entrecruce que se realizó con cada una de las variables, en la segunda parte de este capítulo se aborda la discusión de los hallazgos obtenidos, y por último, en el capítulo siete se plantean las conclusiones, entre ellas, que el perfil general de los docentes de Psicología de esta

Facultad no difiere de manera significativa, cuando se comparan a través de su nombramiento académico, sexo, área en la que ejercen sus funciones, etc.

La relevancia del presente trabajo de investigación radica en el diseño y construcción de una escala de evaluación que permitirá determinar cuál es el desempeño que tienen los profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z, en sus funciones académicas. El instrumento aquí elaborado se basa en un contexto específico, como el SEM, la misión y visión de la Carrera, lo cual es apoyado por una solidez estadística.

Se considera que los resultados arrojados por el instrumento aquí construido y validado permitirán orientar las acciones, permitiendo una mayor eficacia académica, en pro del cumplimiento de las funciones sustantivas planteadas por la UNAM y acatadas por la FES-Z.

## **CAPÍTULO I. RASGOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

La sociedad mexicana actual enfrenta múltiples retos: las recurrentes crisis económicas, la falta de generación de empleos dignos (bien remunerados y bajo condiciones dignas), un sistema político con poco crédito social y con una pobre visión de futuro del país, un aparato productivo con necesidades de una mayor competitividad, un sistema educativo poco eficaz y eficiente y que requiere una mayor vinculación con la sociedad, entre muchos otros rubros, los cuales derivan en déficits sociales como la migración de la fuerza de trabajo, altos índices de delincuencia, violencia sistemática en algunos lugares de la República y una apropiación deficiente de los contenidos y habilidades aprendidas en la escuela. Problemas que se vuelven factores de generación de otros problemas y que exigen una respuesta social que ataque de raíz y en una perspectiva de largo plazo el actor principal de estas situaciones: el individuo.

En este sentido, las instancias sociales de formación de valores, habilidades y de nuevas perspectivas de desarrollo social, familiar e individual cobran una dimensión primordial. Más precisamente, la educación se constituye en una de las principales fuentes de solución al promover cosmovisiones que ponderan la no violencia, la vida en convivencia, el aprender a aprender, la solidaridad y, en general, las habilidades para desempeñarse en el ámbito laboral y social. Es por ello, que Barrón (2000) ha afirmado que la educación superior brindada por las universidades públicas puede ser un motor de desarrollo y cambio social.

Para lograr este cambio pretendido por la universidad, es necesario hacer referencia a uno de los actores principales de este fenómeno: el docente universitario. Discutir sobre los rasgos que deben caracterizar a los profesores universitarios es un tema complejo que tiene diversas dimensiones, cualidades y praxis específicas que los hacen difíciles de aprehender. Incluso, las variantes que asume el comportamiento del docente en los espacios educativos varían de un nivel educativo a otro, del tipo de

actividad instruccional o materia en la que se especialice, y en la perspectiva pedagógico didáctica que da fundamento al quehacer docente. Sin embargo, se puede observar algunas habilidades docentes compartidas por todos los profesores y otras que son propias de las particularidades descritas.

En este capítulo se describen los rasgos generales y específicos que debieran caracterizar a los docentes universitarios, así como la manera en que éstos promueven una formación integral en los estudiantes, indicando cómo es que los maestros pueden incentivar la motivación en sus estudiantes, adoptar estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo, entre otras actividades.

## **II.1 Rasgos generales y específicos del docente universitario**

Los rasgos que conforman el perfil del docente universitario han sido diversos, no obstante, con base en la revisión de la literatura se han identificado cuatro dimensiones (Campo, 2001 y Francis, 2006):

- a) Características generales.
- b) Habilidades básicas del docente.
- c) Características disciplinares.
- d) Enfoque pedagógico.

### *a) Características generales*

Las características que a continuación se presentan se consideran fundamentales para ejercer la docencia, ya que si no se tienen, la labor que lleve a cabo cualquier profesor será vacía y no tendrá ningún beneficio, ni para los alumnos y mucho menos para la sociedad, es por ello que se consideran parte fundamental de cualquier maestro, no importa cuál sea su nivel de enseñanza.

Dos aspectos que están muy relacionados con el ejercicio docente, y no sólo de éste sino de cualquier otra área laboral, son la vocación y la motivación. La primera es definida como la inclinación hacia la elección de una profesión, mientras que el segundo concepto se relaciona con aquello que impulsa a los seres humanos a

realizar alguna actividad, en este contexto, es todo aquello que induce a realizar actividades que se orienten a las labores académicas.

La vocación para servir a la sociedad tiene que estar en cada uno de los docentes, ya que son ellos los que brindan educación y formación a los futuros profesionistas; debido a que la vocación es intrínseca al profesor, éste no la puede transmitir o implementar durante su enseñanza si no la posee.

Asimismo, cada persona posee algo que lo motiva a realizar sus actividades: sus intereses, expectativas, orientación al logro o superación personal. Pero ¿qué es lo que impulsa a alguien ser profesor? Puede verse desde varias perspectivas, por ejemplo desde los que buscan el reconocimiento social y familiar, ya que antes se veía a los maestros como “sabios”, como los encargados de educar a los niños, que en ellos recaía la responsabilidad de sacar al país adelante; por cuestiones económicas (García y Organista, 2006) o bien por una vocación profesional.

No obstante, están otros más que buscan promover un cambio social, y se sienten co-responsables (junto con los alumnos) de innovar, renovar o reestructurar los conceptos básicos de la disciplina en la que desempeñan su labor: en su escuela, estado o incluso un país; que tratan de dar respuesta a las problemáticas actuales que los rodean; que implementan mejoras en todos los aspectos, cultural, científico, tecnológico, político, etc.

Este punto es importante, ya que si la fuente de motivación de un maestro está orientada principalmente hacia el dinero, existirá cierta frustración y posible deserción de esta labor, debido a los bajos salarios que se perciben en la UNAM, aunado a ello, el profesor no podrá brindar una educación de calidad, no será eficaz en su labor, sus expectativas de logro no serán elevadas, no buscará la pertinencia hacia las problemáticas actuales.

Todo lo anterior tendrá una repercusión directa en sus alumnos, ya que generará profesionistas con un bajo sentido crítico y reflexivo, no aprenderán en forma significativa, y por tanto, no desarrollarán los recursos necesarios impulsar un cambio social y mucho menos de generar mejoras hacia sus regiones o países; todo esto debido a que se considera que un estudiante, al egresar, tiene un perfil similar al de su profesor (SEMS, 2008), es decir, si el maestro no tiene razones específicas para ejercer su papel de forma eficaz, los estudiantes difícilmente las adquirirán durante sus formación universitaria.

Por otro lado, algo que debiera caracterizar a los docentes universitarios es querer tener un desarrollo profesional, entendido éste como implementar mejoras en su desempeño académico. Los maestros en este nivel deben buscar siempre superarse en lo que hacen, y muchos de ellos lo encuentran al mismo tiempo que imparten sus clases, ya que constantemente buscar innovar en sus estrategias de enseñanza, tanto en la forma en que dan clases, sus métodos expositivos, las dinámicas que se llevan a cabo en el grupo, las actividades realizadas dentro y fuera del salón, las participaciones de los mismos estudiantes, sus métodos evaluativos, y algo que es fundamental y que debieran tomar en cuenta, es cómo realizar su labor con la mayor pertinencia posible, es decir, no sólo enseñar (y que sus alumnos aprendan algo), sino también que lo vean en un contexto específico, y sobre todo que actúen (sus estudiantes) sobre dicha realidad social, ya que esto le permitirá a los aprendices tener una formación de calidad dentro de su carrera.

Por este motivo, es que se considera la superación profesional, entendida como la innovación constante en sus métodos de enseñanza, como una característica general que deben tener los docentes, ya que al mismo tiempo que buscan su desarrollo profesional; promueven el de sus alumnos, debido a que cada logro que tienen ellos, lo verán como producto de su labor (Campo, 2001).

Otra característica general que deben poseer los académicos es que tienen que brindar una visión social en su enseñanza ya que son los “encargados de formar a los

jóvenes”. En cierto modo, ésta es una cualidad que debe estar presente en el profesor universitario, debido a que es el principal enlace que tienen los futuros profesionistas para conocer los aspectos básicos y complejos de cada disciplina, así como su aplicación en problemas concretos dentro de la sociedad.

La visión social que deben poseer los profesores es fundamental, ya que son ellos los que enseñan los aspectos teóricos, pero también el cómo aplicar éstos, además de buscar aprendizajes más allá de los académicos: los estudiantes tendrán que aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir con los demás y aprender a aprender (UNESCO, 1998).

Por estos motivos, se considera que la visión social de la enseñanza es de vital importancia, ya que en su labor dan respuesta “indirecta” a los problemas sociales que se presentan, no sólo en la localidad en la que se encuentran, sino de manera global, preparando futuros profesionistas e investigadores que resuelvan cuestiones específicas.

Un último elemento que engloba las características antes mencionadas es la preocupación del docente hacia el aprendizaje de sus alumnos. El maestro debe asumir la parte de responsabilidad que le corresponde en el logro de aprendizajes de sus estudiantes, ya que cada éxito o fracaso que obtengan sus alumnos será, en cierta medida, producto de su quehacer como académico (Campo, 2001). Por ejemplo, si el profesor no tiene una motivación para ejercer su profesión no pondrá en empeño en el aprendizaje de sus pupilos, sin embargo, si el maestro tiene vocación para ser docente y una motivación hacia el logro, sumado a su constante búsqueda para dar una respuesta a problemas concretos, entre otros aspectos; será un docente preocupado por el aprendizaje de sus estudiantes.

Sumado a lo anterior, un docente que se preocupa por el aprendizaje de sus alumnos busca para ellos una mejor formación, tanto académica, como personalmente: buscará

promover la adquisición de aquellas habilidades, conocimientos y métodos que permitan al egresado, desarrollar sus funciones profesionales de manera eficaz.

### *b) Habilidades básicas del docente*

Se considera que cualquier profesionista que se dedique a la docencia universitaria, debe contar un mínimo de habilidades para desempeñarse con éxito, además del conocimiento disciplinar que brinda la formación en la licenciatura, debido a que el sólo hecho de terminar una carrera universitaria no garantiza que se adquieran los elementos necesarios para ser maestro. Si se hace caso omiso a esto se corre el riesgo de no brindar una formación adecuada a los estudiantes, y el papel del profesor se vería limitado a ofrecer información y peor aún, hacerlo de una manera inadecuada.

Los riesgos que se corre de hacerlo de esta manera son diversos, sin embargo, los dos principales son:

1. Con la falta de profesionalismo del docente, el cual estaría incurriendo en una falla ética, ya que no debiera ejercer la docencia si no conoce los requerimientos mínimos para practicar esta labor.
2. Problemas relacionados con el aprendizaje; si el profesor imparte sus clases de manera poco idónea, sus alumnos aprenderán (si es que lo hacen) de manera precaria, lo cual provocará que no desarrollen las habilidades necesarias.

Un buen manejo del grupo, el cual ayude al docente a dedicar más tiempo a la enseñanza que a “controlar” o a “administrar” a sus alumnos, es la primera habilidad básica que debe tener un profesor en cualquier área del conocimiento. La buena gestión en el aula es definida como: tomar “las provisiones y procedimientos necesarios para establecer y mantener un entorno en el que la instrucción y el aprendizaje puedan ocurrir” (Duke, 1979; cit. en Montero, 1999, pág. 256); es decir, donde el maestro es capaz de generar una buena organización en el salón durante las clases. Por eso,

Medley (1979; cit. en Montero, 1999) llega a la conclusión de que un profesor poco eficaz invierte más tiempo en comportamiento de gestión en el aula que en enseñar<sup>3</sup>.

Una segunda habilidad que debe poseer el docente, para ser eficaz, es una buena habilidad comunicativa, entendida ésta como una capacidad para la comunicación efectiva, en este contexto, que permita dar explicaciones de las clases, hasta que todos sus alumnos comprendan (Campo, 2001; Álvarez, García y Gil, 2002; cit. en Francis, 2006), lo cual puede ser cerciorado mediante la evaluación formativa.

Una función de la “buena” comunicación es traducir la complejidad de los contenidos disciplinares en algo comprensible para los estudiantes (Francis, 2006). Por ello, el profesor tiene que dirigirse hacia los alumnos de manera clara, precisa y sobre todo, evitar las críticas no constructivas, ya que según Medley (1979; cit. en Montero, 1999) algo que caracteriza a los maestros eficaces es que, aun cuando señalan los errores de sus alumnos, lo hacen de manera respetuosa, valorando su esfuerzo y, sobre todo, evitando censurar sus opiniones.

Las habilidades de expresión oral son básicas en los docentes universitarios, ya que su manera de comunicar las cosas influye en la forma de responder de los alumnos (ya sea positiva o negativamente). Según Martínez, García y Quintanal (2006), las habilidades sociales que debe tener un profesor universitario (desde la perspectiva de los alumnos) son: ser amable, cordial, abierto, simpático y respetuoso a la hora de dirigirse hacia los alumnos. Por otro lado, ya lo señala Francis (2006), que ser coercitivo, tanto en la manera de dar clases como en la forma de comunicarse, no produce mayor participación de los alumnos.

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, aunque en otro nivel educativo, un estudio realizado por la Organización para la Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) en 23 países, demuestra que más de la mitad de los maestros pasan aproximadamente el 80% del tiempo de clase enseñando y aprendiendo, sin embargo, se pierde mucho tiempo tratando de “controlar” el comportamiento de los alumnos, es decir se pierde por lo menos el 30% de las sesiones en cuestiones de ese tipo. México tuvo el porcentaje más alto de maestros trabajando en escuelas de educación básica, en donde el director reportó los disturbios en clase como un factor de entorpecimiento para la educación, con un 72%. Un porcentaje mayor de maestros reportó llegadas tarde y ausentismo (cerca del 80%) como un comportamiento importante de los estudiantes que entorpece la calidad de su educación. Maestros mexicanos reportan que el 70% del tiempo de clase se ocupa en la enseñanza y aprendizaje mientras que el 17% del mismo se pierde a causa de las tareas administrativas (media nacional 9%), y el 13% se ocupa poniendo orden en el salón.

Entablar una buena comunicación con los estudiantes ayuda a establecer empatía con ellos, tercera habilidad básica, y así poder iniciar una buena relación (Aguilar y Ferrer, 2008); brindándoles la confianza para que expresen sus pensamientos, ideas, opiniones y dudas sin temor a ser reprimidos, para que de esta manera se puedan generar las condiciones necesarias para que surja el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el docente, por algún motivo, no es capaz de generar empatía con sus alumnos, éstos pueden mostrarse apáticos y reticentes, sin embargo, no necesariamente se producirá una falta de aprendizaje, sino únicamente se establecerá una mala relación con el profesor, lo cual sí lo dificultará.

Una última habilidad básica, pero tal vez la más importante de todas, es la concepción que tenga el docente de qué es la enseñanza y qué es el aprendizaje, ya que a partir del juicio que haga es como planteará objetivos, organizará, llevará a cabo sus clases y, sobre todo, cómo evaluará los aprendizajes. La enseñanza se define como la percepción que tiene el docente universitario de cómo es que debe ser su instrucción, es decir, cómo es que debe de impartir las clases, si por medio de la transmisión de conocimientos o si se da a través del andamiaje.

El aprendizaje es definido como un proceso complejo en el cual se ponen en marcha una serie de procesos cognoscitivos y metacognoscitivos que sirven para procesar la información de manera profunda, es decir, que el aprendiz sabrá cómo seleccionar, organizar, estructurar y recuperar la información en el momento que la necesite (Woolfolk, 2006).

En lo referente a la enseñanza, se han realizado múltiples clasificaciones sobre este proceso; Montero (1999), señala dos categorías: los que tienen una concepción tradicionalista (se asocia con los que creen que la enseñanza es la mera transmisión de conocimientos), aquí el profesor es el que elige todas, o casi todas, las actividades a realizar en la clase, se preocupa más por cuestiones de gestión en el aula y los alumnos regularmente tienen una motivación extrínseca hacia el aprendizaje.

Por otro lado, están los progresistas (o liberales), este tipo de docentes tienen una enseñanza flexible, se preocupan poco por el control en el aula, dejan elegir muchas de las actividades a sus alumnos, y éstos casi siempre tienen una motivación intrínseca hacia el aprendizaje, el cual se ve más como una construcción del alumno, con ayuda del maestro.

Otra clasificación la realiza Flanders (1977; cit. en Montero, 1999): él señala que en un estilo directo de enseñanza el profesor habla la mayor parte del tiempo; expone la información, da instrucciones, critica y justifica su autoridad, al igual que en el tradicionalista, el aprendizaje se concibe como la transmisión de información. Por otro lado, está el estilo indirecto aquí el maestro realiza preguntas, escucha y acepta las opiniones de sus alumnos, aclara dudas, anima la participación, en este tipo de enseñanza se distribuye el tiempo en que hablan el maestro y los alumnos casi en un 50% (el aprendizaje se ve como una construcción hecha entre el docente y el aprendiz).

La noción que tenga el profesor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante, ya que con base en ella es como desempeñará su papel como maestro. La concepción que se tiene en esta investigación, concuerda con lo que Montero (1999) llama progresista y el que Flanders (1977; cit. en Montero, 1999) nombra indirecto, ya que estas dos clasificaciones son congruentes con lo que plantean las actuales teorías del aprendizaje, en el cual se ve al estudiante como un ente activo, capaz de construir su propio conocimiento, con ayuda del docente. Pero para que se pueda dar este proceso de enseñanza, el docente tiene que tener un buen dominio del tema, y en este sentido, las características disciplinares son fundamentales.

### *c) Características disciplinares*

Un elemento distintivo del docente universitario es el dominio de la disciplina que posea, entendida ésta como todos los conocimientos que tenga sobre algo específico, es decir es el manejo conceptual, procedimental y estratégico de su área; Shulman (1986; cit. en Francis, 2005), afirma que el manejo profundo de la disciplina le facilita al

profesor anticipar los componentes que pueden dificultar su comprensión. “Un buen manejo de la disciplina significa saber que algo es así y comprender el por qué de esta naturaleza, pero además bajo qué circunstancia se valida este conocimiento” (Francis, 2005, pág. 5).

Se considera importante el manejo disciplinar debido a que los profesores son los que crean los vínculos entre los contenidos de cada asignatura y el aprendizaje de los alumnos, además, si el docente no tiene un conocimiento profundo del área en la que se encuentra, su enseñanza se vuelve poco productiva. Por otro lado, la educación se convierte infructuosa si el maestro no toma en cuenta los conocimientos previos del estudiante, debido a que corre el riesgo de repetir algo que ya saben, de manera innecesaria.

El dominio disciplinar que tengan los docentes les permitirá tener una mayor fluidez al enseñar, pero no sólo eso sino también identificar cómo estos contenidos se pueden aplicar a la vida cotidiana (y laboral) de los alumnos (Gess-Newsome, 1999; cit. en Francis, 2005). Por ejemplo, existen investigaciones que demuestran que los maestros con poco dominio de su disciplina no son conscientes de los conocimientos que poseen sus estudiantes y por lo tanto no logran identificar los obstáculos al enseñar (Francis, 2005).

El dominio disciplinar no debe ni puede ser estático, esto recae en la idea de que el aprendizaje es situado, es decir, que es producto, esencialmente, de la interacción con el contexto social y cultural (De Corte, 1996): surge en un momento dado de la historia; por tal motivo la enseñanza (y sobre todo el conocimiento de la disciplina) tiene que ser dinámica, ya que los conocimientos devienen, cambian, se modifican, se adaptan... Una ilustración de esto es el avance en la tecnología. Por tal motivo, es que los docentes tienen que actualizar, de manera sistemática, su formación como

profesionales de la educación, ya que de nada sirve que posean conocimientos que ya no son vigentes<sup>4</sup>.

Otra razón del por qué los docentes universitarios tienen que actualizarse es porque la educación se encuentra en un contexto de globalización, caracterizado por el constante cambio de la información, y las necesidades, tanto laborales, como educativas son diferentes en cada momento (Montero, 2004). Por lo tanto, un profesor sin actualización está destinado a fracasar en su labor, lo cual repercutirá en el desarrollo profesional y personal de sus estudiantes, debido a que no aprenderán a desenvolverse en un mundo globalizado, el cual impone múltiples retos.

#### *d) Enfoque pedagógico*

El dominio disciplinar, traducido en el buen manejo de los contenidos del plan de estudios es un requisito necesario para ser un docente universitario, no obstante no es suficiente. Para ello, se requiere comprender el modo en que los estudiantes perciben y apprehenden este conocimiento, es decir el profesor tiene que identificar los facilitadores y obstáculos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ferguson y Womack, 1993, Collins, 2001 y Stronge, 2002; cit. en Francis, 2006).

Una vez reconocido las maneras en cómo es que los alumnos aprenden, el docente tiene que estructurar sus estrategias de enseñanza: definidas éstas como las distintas vías o procedimientos para ayudar a los estudiantes a conseguir objetivos de aprendizaje o a adquirir contenidos de enseñanza (Newby, Stepich, Lehman, Russell, 2000; cit. en García, Pérez y Talaya, 2008), es decir, son los métodos utilizados por los profesores para que sus alumnos adquieran un aprendizaje significativo, no sólo de los contenidos teóricos, sino también de cómo aplicar éstos a diversas situaciones, como en el campo laboral o bien en la realización de investigaciones.

---

<sup>4</sup> Aunque existen algunas excepciones, como el caso de las ciencias exactas, matemáticas, álgebra, etc. o las teorías clásicas en psicología.

No obstante, a pesar de la importancia que tiene la formación pedagógica, ésta ha sido dejada del lado, ya que anteriormente, y aun en nuestros días, se considera que un conocimiento profundo de una disciplina convierte a alguien en un maestro eficaz; incluso, la formación que se brinda en el posgrado fomenta la idea errónea de que al ser un buen investigador, automáticamente el especialista se transforma en un docente de excelencia, sin embargo, esto, en la mayoría de los casos, no es así (Giusti, 2007).

Los motivos específicos del por qué cuando se contrata a un docente no se le solicita formación pedagógica, de manera comprobable<sup>5</sup>, aun son desconocidas, sin embargo, Giusti (2007) señala dos motivos del por qué no se le pide este tipo de formación a los profesores:

1. La eficacia de un profesor se mide a través de la preparación disciplinar que tenga, es decir, entre más grados (especialidad, maestría, doctorado, etc.) posea mejor docente será; esta concepción se basa en la frase “quien sabe hacer; automáticamente sabe enseñar”
2. Otra manera de medir la eficacia docente es a través de su producción bibliográfica, es decir, se tiene la creencia de que entre mejor investigador, y por ende mayor número de artículos publicados, mejor docente es.

Sin embargo, estas dos razones no son suficientes para demostrar que alguien es un docente eficaz, únicamente demostraría que tienen un buen y profundo manejo disciplinar, así como que son buenos aplicando esos conocimientos a través de investigaciones.

Este problema de la falta de formación pedagógica ya había sido identificado por otros autores como García (1999; cit. en Giusti, 2007), que con base en una revisión sistemática que realizó de cierto número de investigaciones, llegó a la conclusión de que la correlación, que muchos creían alta, entre la producción bibliográfica de un docente-investigador y la evaluación que hacen de su desempeño como profesor, es

---

<sup>5</sup> Ya sea a través de un certificado de un curso, diplomado o cualquier otro tipo de formación certificada.

realmente baja y casi inexistente, es decir, que el hecho de que tenga un amplio número de artículos publicados no lo hace un docente eficaz.

Por otro lado, Pimenta y Anastasiou (2002; cit. en Giusti, 2007) llevaron a cabo una investigación en la que analizan la formación ofrecida en los posgrados, y obtienen que su educación está alejada de cualquier temática pedagógica, es decir, que tanto en las maestrías como en los doctorados no implementan acciones para la formación docente.

Al final del estudio, concluyen las autoras que el ser un excelente científico no constituye un elemento suficiente para ser un buen docente, la hipótesis que manejan es que el posgrado brinda una formación que permite al estudiante implementar estrategias metodológicas que le ayudan a sistematizar sus investigaciones, pero no aportan elementos de formación en la docencia (Giusti, 2007).

Hasta este momento se ha hecho un énfasis especial en que tener un enfoque pedagógico es indispensable para tener un buen desempeño docente dentro de cualquier área del conocimiento, pero ¿qué significa esto? Tener un enfoque pedagógico significa poseer estrategias que permitan hacer enseñable el contenido de cualquier disciplina: conocer los medios facilitadores para que se dé el aprendizaje en los alumnos, desde el planteamiento de objetivos, organización, ejecución y evaluación de una clase o un curso. El docente convierte lo que él ha comprendido de un tema en estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje de los estudiantes (Shulman, 1999; cit. en Francis, 2005).

La posibilidad que tiene el maestro de conocer y comprender los modos en que sus estudiantes conciben ciertas ideas le permiten identificar las formas idóneas para organizar su enseñanza de una forma más efectiva (Magnusson, Krajcik y Borko, 1999; cit. en Francis, 2005), es por este motivo que, dependiendo del área en la que esté el docente adoptará cierto tipo de estrategia, ya que por ejemplo no es lo mismo enseñar historia que psicología.

Pero no sólo en el área en la que se impartan clases se basará el método adoptado por el docente, sino también (como ya se mencionó) de la concepción que tenga de qué es enseñanza. Por ejemplo, si se tiene una concepción directiva, el profesor adoptará un método unidireccional: constituido por estrategias instruccionales tradicionales, centrado en el profesor, y el cual se dedica únicamente a la transmisión de conocimientos; por otro lado, si se tiene una concepción autónoma seguramente optará por el método multidireccional, aquí la enseñanza se centra en el aprendiz, además de que se requiere una multi-interacción entre alumnos-docente y alumnos-alumnos (García, Pérez y Talaya, 2008).

Desde una perspectiva propositiva, el método ideal es aquel que ayude al alumno a descubrir sus capacidades y transformarlas en habilidades para que de esta manera reciba un educación integral que le lleve actuar de manera autónoma, libre y crítica, (Aguilar y Ferrer, 2008). No obstante, los métodos utilizados no siempre funcionarán en todos los alumnos; esto se debe a lo que los expertos en cognición llaman “Estilos de Aprendizaje”: se refiere los métodos utilizados por los estudiantes que les resultan más efectivos al aprender (Woolfolk, 2006).

Un ejemplo de lo anterior se da cuando a un alumno no le es productivo (en términos de su aprendizaje) estar en situaciones de aprendizaje cooperativo, por ejemplo que su capacidad de síntesis y organización de la información se ve afectada por la manera en cómo lo hacen sus compañeros de equipo; mientras que por el otro lado, al resto de sus compañeros les es benéfica esta estrategia de enseñanza.

Por este motivo, se pretende que el profesor diseñe cierto número de estrategias pertinentes con el fin de promover un aprendizaje significativo en todos sus alumnos (o al menos en la mayoría), tratando de adaptar, en la medida de lo posible, su estilo de enseñanza a los estilos de aprendizaje de sus alumnos, ya que de no hacerlo de esta manera, los estudiantes pueden creer que no se les toma en cuenta, y a la larga puede presentar problemas en su aprendizaje.

El docente tiene que diseñar estrategias que le permitan vincular los contenidos del plan de estudios, a los problemas que acontecen en el contexto donde se ubica la universidad, de este modo, no sólo se estará promoviendo un aprendizaje teórico, sino también, procedimental y estratégico.

Para realizar esta vinculación entre la formación académica y profesional es necesario que los docentes posean una serie de estrategias que les permitan fomentar en los alumnos aprendizajes significativos, en este sentido, algunos autores señalan una serie de estrategias instruccionales para la enseñanza.

Contreras (2006), menciona que el docente puede utilizar planteamientos de objetivos, resúmenes, ilustraciones, analogías, mapas conceptuales, redes semánticas y preguntas sobre el contenido; por otro lado Shulman (1987; cit. en Francis, 2005) propone el uso de presentaciones, interacciones en grupo, disciplina -entendida como exigencia en las actividades y no como contenido disciplinar- y actividades de investigación documental; por último Aguilar y Ferrer (2008), proponen el uso de mapas conceptuales, notas y preguntas que permitan compartir, comunicar y buscar utilidad y sentido a lo que se está aprendiendo, según dichos autores esto servirá para que los estudiantes relacionen los conocimientos previos con los que van a adquirir.

Si se tiene un buen manejo de las estrategias mencionadas, éstas pueden ser muy útiles durante las clases, sin embargo, una limitación que tienen es que sólo se enfocan en los contenidos teóricos, es decir, no se ve el modo en que puedan ayudar para afrontar problemas específicos en situaciones problema.

En este sentido, Payán y Guerra (2006), proponen que además de utilizar las estrategias antes mencionadas, éstas se tienen que complementar con situaciones problema e incluso con cuestiones reales. Las estrategias propuestas por las autoras son:

1. Plantear situaciones problema que generen interés y den un panorama general de la tarea.

2. Para poder resolver las situaciones planteadas los estudiantes tendrán que generar un estudio y utilizar la toma de decisiones, para que, con la ayuda de referencias bibliográficas, delimiten cuál es la cuestión específica a la que se quiere llegar.
3. Una vez realizada la delimitación del problema, ésta tendrá que ser planteada en términos científicos, lo cual ayudará al estudiante a: la utilización de conceptos específicos, emisión y contraste de hipótesis, estructurar estrategias que le permitan llegar a la resolución del problema, realizar análisis de resultados y que éstos sean contrastados con otros resultados obtenidos de las mismas situaciones, para que de esta manera puedan aprobar o rechazar sus hipótesis (y en todo caso generar unas nuevas).

La importancia del uso efectivo de este tipo de estrategias, es que permiten al estudiante movilizar sus recursos cognoscitivos, para que él mismo pueda implementar sus propias estrategias de aprendizaje, tales como la repetición, elaboración y organización; sin embargo, también se debe trabajar con las estrategias metacognoscitivas dejando al alumno hacerse responsable de su aprendizaje, de esta manera el estudiante aprenderá a planear (antes de la resolución de una tarea), para que de esta forma prediga los posibles resultados; autorregulará sus procesos cognoscitivos, para que, durante la tarea, realice actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada, y por último, evaluará su producto, buscando estimar los resultados de la estrategia utilizada de acuerdo con su eficacia (Brown, 1987 y Flavell, 1979; cit. en Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez, 2003).

El uso de las estrategias instruccionales adecuadas hacen que el docente tenga una “puesta en escena”, eficaz, ya que su manera de dar clases hace que éstas sean percibidas como amenas, buscando innovar en su modo de enseñar y utilizado recursos y materiales nuevos constantemente. Hacerlo de este modo permitirá que en las sesiones se promueva la participación y el pensamiento crítico, sin dejar de lado la exigencia (Francis, 2006).

Relacionado con lo anterior, se encuentra el promover la motivación y curiosidad hacia el conocimiento y aprendizaje en los estudiantes, si bien es cierto que los maestros no son totalmente responsables de los logros del estudiante, sí tienen incidencia sobre algunos aspectos (Medley, 1979; cit. en Montero, 1999), tales como la creación de ambientes favorables para la educación.

En este sentido, un fuerte motivador para los aprendices es percatarse del entusiasmo de su profesor, observar que le apasiona y emociona el hecho de enseñar, ya que se traduce en mayor disposición por parte de los alumnos, para poner atención e interesarse por los contenidos (Campo, 2001; Stronge, 2002; cit. en Francis, 2006). Un recurso que puede utilizar el docente es la alabanza y motivación positiva cada vez que alguien haga algo bien.

Por otro lado, existe un elemento que ayuda a incrementar (o en su defecto a disminuir) la motivación al aprendizaje, éste es la orientación hacia las metas (u objetivos); en múltiples ocasiones, los estudiantes se proponen metas enfocadas más a cuestiones superficiales o de aceptación social (llamadas “enfocadas al desempeño”), en donde al alumno lo único que le interesa es tener la aceptación social: quiere quedar bien ante los demás, ya que se esfuerza mucho para sacar buenas notas, demostrar que puede memorizar de mejor manera los contenidos, ser “mejor”, académicamente que sus compañeros, etc. (Woolfolk, 2006).

Asimismo, existen otras metas que están orientadas al aprendizaje y adquisición de habilidades, aquí los estudiantes enfocan sus esfuerzos para tener un aprendizaje significativo, y son este tipo de objetivos que pueden ayudar al docente a incrementar la motivación de sus aprendices. Por ejemplo, si las metas están muy distantes o son imposibles de alcanzar para los alumnos, éstos disminuirán su motivación hacia el aprendizaje, por otro lado, si los objetivos parecen razonables (es decir, acordes con su nivel de conocimiento) ese desafío motivará a los alumnos a esforzarse más para aprender (Woolfolk, 2006).

Sin embargo, al igual que Medley, señala Francis (2006) que debido a que la motivación de alguien es intrínseca no se puede actuar directamente en ella, sino lo único que se puede hacer es crear ambientes propicios para que los estudiantes generen su propia motivación.

Un último elemento pedagógico se relaciona con la evaluación, ya que ésta siempre es asociada, por los alumnos y por algunos maestros, como un período de exámenes o pruebas para “medir” el supuesto aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, esta forma tradicionalista carece de validez, ya que no necesariamente mide lo que dice medir (el aprendizaje), en muchas ocasiones, lo que realmente se evalúa es la capacidad de memorización y almacenamiento de los contenidos revisados durante el curso, lo cual no quiere decir que los estudiantes hayan comprendido, ni analizado desde un punto de vista crítico todo lo visto durante las clases.

Lo anterior esto en sí mismo es un problema, sin embargo esta cuestión va mucho más allá, debido a que cuando los alumnos salen a enfrentarse a los problemas con cuestiones relacionadas con su contexto (ya sea durante su formación, sus prácticas de servicio social o cuando buscan trabajo) no logran tener un desempeño eficaz, porque nunca aprendieron lo necesario para desenvolverse en ese tipo de situaciones.

En este sentido, algunas investigaciones abogan por la adopción del nuevo paradigma: “Evaluación Orientada al Aprendizaje” (learning-oriented assessment), aquí el proceso evaluativo no sólo se enfoca a evaluar el aprendizaje, sino que también ayuda a que éste se produzca (Padilla y Gil, 2008).

Siguiendo este nuevo paradigma, existen tres grandes categorías que pueden ayudar a los docentes para realizar una evaluación auténtica:

1. Plantear tareas de evaluación que al mismo tiempo se consideren como tareas de aprendizaje: el paradigma propone que lo que más influencia al alumno en su forma de estudiar, es la evaluación que se espera; por ello, las actividades deben requerir suficiente tiempo y esfuerzo, estar distribuidas en distintos

tópicos y semanas y ser productivas para los aprendices, además, su diseño tienen que ser de tal manera que permita aplicar los conocimientos teóricos a un contexto específico; siempre orientadas a objetivos particulares de cada disciplina (Gibbs y Simpson, 2004; cit. en Padilla y Gil, 2008).

2. Dar retroalimentación al estudiante para que la tome en cuenta en sus futuras actividades: reconociendo sus logros obtenidos y el esfuerzo que realizó, proporcionar una explicación de la valoración realizada, es decir, dejar bien en claro los criterios que se utilizaron al evaluar, para que de esta forma el alumno vea la calidad de su trabajo. Por último, las sugerencias hechas se tomarán en cuenta en el futuro para que los estudiantes demuestren que sí les sirvieron y así puedan mejorar la calidad en su desempeño y en el aprendizaje (Gibbs y Simpson, 2004; cit. en Padilla y Gil, 2008).
3. Implicación del estudiante en el proceso de evaluación: se refiere básicamente a que los alumnos deben conocer explícitamente los criterios de evaluación, para que de esta manera no haya dudas sobre lo que se pide, de este modo se hacen co-partícipes en el momento en que juzgan su propio trabajo, ya que comparan la calidad de sus actividades y los requisitos que deben cumplir, es decir hacen una autoevaluación, e incluso pueden evaluar a otros compañeros de clases, esto sirve para que se vuelvan más críticos (Gibbs y Simpson, 2004; cit. en Padilla y Gil, 2008).

Tomando en cuenta el enfoque pedagógico, los profesores podrán ser eficaces en su labor, ya que no únicamente poseerán los conocimientos de una disciplina sino que además lograrán transmitirlos de un modo que resulte comprensible y lógico para sus alumnos, para que éstos tengan un aprendizaje significativo y una formación integral durante la carrera.

Las características descritas son las que, desde la perspectiva de esta investigación, deben poseer los docentes universitarios de cualquier Institución de Educación Superior (IES), únicamente diferenciándose uno de otros con las formas y métodos de aplicación de cada una de las habilidades y características (por ejemplo en las

estrategias de enseñanza), ya que esto va a depender de la carrera en la que se desempeñen.

Asimismo, el contexto en el que se desenvuelva el académico influirá en su actuación como docente, en este sentido, el Sistema de Enseñanza Modular es uno de los principales componentes que diferencia a los profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z, de otras instituciones.

## **CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA FES Z**

En este segundo capítulo se pretende establecer cuál es el contexto específico en el que se desenvuelven las labores académicas en la Carrera de Psicología de la FES-Z, para ello se abordan las tres funciones sustantivas de la UNAM y cómo son realizadas, de manera diferencial, por cada una de las figuras académicas establecidas por el EPA. Posteriormente, se describen los requisitos necesarios para poder estar ubicado en cada una de las categorías, tanto para profesores de asignatura, como para los de carrera y las limitantes que tienen dichos requerimientos.

Asimismo, se indican los retos que impone la sociedad actual y cómo es que la UNAM, a través de sus profesores, tanto los de asignatura como los de carrera, logra afrontarlos, aun cuando cada una de estas figuras académicas se enfrente a una problemática particular, entre otras cosas, dado por su mismo nombramiento académico.

### **I.I Semblanza del docente de la UNAM**

La Universidad Nacional Autónoma de México, ha jugado un papel determinante en la construcción de procesos formativos que han impactado en diversos niveles de funcionamiento social. Ha formado profesionistas de alto nivel que han nutrido a la gestión pública, a grupos encargados del avance del conocimiento científico, a las empresas y a la gestación de ciudadanos cada vez más comprometidos con la sociedad, entre otros. De esa manera, se ha constituido en una fuente privilegiada de expectativas de promoción intelectual, laboral y social de distintos grupos sociales y aun de sociedades enteras. Se puede decir que la UNAM y la sociedad guardan un vínculo peculiar ya que son parte sustantiva de un solo fenómeno, de tal manera que la universidad no sólo depende de la sociedad sino que esta misma encuentra sus respuestas a sus problemas específicos (Chapela, Cerda y Jarillo, 2008).

En ese contexto, la FES-Z como dependencia de la UNAM se ha caracterizado por estructurar procesos formativos que coadyuven cada vez más a la solución a los problemas sociales; el afrontamiento a las disparidades económicas, sociales, culturales y laborales, y la dinámica propia de una institución educativa. (UNAM, 2006)

Para referir las actividades que desempeña la UNAM, particularmente la FES-Z, es necesario considerar las tres funciones sustantivas: Investigación, Docencia y Extensión; debido a que con base en ellas se desglosa los rasgos propios de una formación educativa de calidad, para propender así al desarrollo tecnológico, político, social, moral, científico y económico de la nación.

La primera función sustantiva, Investigación, tiene la finalidad de generar conocimiento original en las diferentes áreas del saber sobre la naturaleza, la sociedad y la cultura, incidir en la formación de los alumnos y contribuir en la conformación de un ámbito académico reflexivo y crítico, en correspondencia tanto con los principios, valores y naturaleza nacional de la UNAM, como con su proyección internacional (CA-EPA, 2007, pág. 2).

La segunda función sustantiva, la Docencia, tiene la finalidad de formar investigadores, profesionistas, profesores universitarios útiles para la sociedad, con base en los valores fundamentales de la UNAM. Particularmente, en el nivel de pregrado su objetivo es generar en los estudiantes la capacidad de juicio profesional, así como también que los estudiantes puedan generar y resolver los problemas planteados propios de cada disciplina, saber cuándo y dónde recurrir para obtener el apoyo necesario, e integrarse, aportar y cambiar el entorno social donde se encuentren, con responsabilidad y conciencia social (CA-EPA, 2007).

En tercer lugar, la Extensión es definida como diseminar, con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura, las ciencias, las humanidades y las artes para contribuir, en sus diversos ámbitos, al mejoramiento de la sociedad (CA-EPA, 2007).

El personal académico encargado de concretizar en los diversos espacios educativos dichas funciones las ejerce en forma diferencial, es decir, va a depender del tipo de nombramiento académico-administrativo que los profesores desarrollen su quehacer en la Docencia, en la Investigación o en la Extensión. Así por ejemplo, los profesores de asignatura únicamente realizan la función docente<sup>6</sup>, mientras que los de carrera dedican parte de su tiempo a la Enseñanza, otra parte a la generación de nuevos conocimientos y otra más a la Extensión.

Con base en el Compendio de la Legislación Universitaria, aprobado en 1974, por el EPA de la UNAM, se pueden categorizar dos figuras académicas:

1. Profesor de carrera: Es el académico que se dedica fundamentalmente a las labores de docencia, centradas en la formación de los alumnos, por medio de: la planeación, organización, desarrollo y evaluación de cursos en las diversas modalidades y niveles educativos; el apoyo al aprendizaje y al avance formativo de los alumnos mediante tutorías y asesorías; la elaboración de materiales para la enseñanza; la reflexión sistemática sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el perfeccionamiento, innovación y actualización de la docencia (CA-EPA, 2007, pág. 3).
2. Profesor de asignatura: Es el académico que participa en la función docente por medio de la planeación, organización, desarrollo y evaluación de cursos en las diversas modalidades y niveles educativos, y del apoyo tanto al aprendizaje como al avance formativo de los alumnos. Participa junto con los profesores de carrera en la ejecución y desarrollo de los planes de estudio (CA-EPA, 2007, pág. 5).

Aparentemente esta categorización es clara en la medida en que expone las funciones de cada uno, sin embargo, existen jerarquizaciones dentro de estas figuras académicas, por ejemplo, los profesores de asignatura pueden ser categorizados en dos niveles: “A” y “B”, y para ello se requiere tener un título superior al del bachiller, que

---

<sup>6</sup> Existen profesores de asignatura, no sólo en la FES-Z, sino en toda la UNAM, que realizan investigaciones, ya sea en forma independiente o auspiciados por otras instituciones, no obstante, dichas actividades no se incluyen dentro de las funciones sustantivas debido a que se realizan fuera de la UNAM.

esté inscrito en la licenciatura que vaya a ejercer, experiencia laboral y haber publicado trabajos que acrediten su competencia como docente (Compendio de la Legislación Universitaria, 1974).

Asimismo, en los profesores de carrera, existen dos categorías: asociado y titular; cada una de éstas tiene tres niveles: "A", "B" y "C". Para ser asociado A, se requiere tener título de licenciatura, experiencia mínima de dos años como docente, haber publicado trabajos que acrediten su competencia en la investigación. Para ser asociado B, se necesita tener título de maestría, experiencia mínima de dos años como docente y haber publicado trabajos de investigación. Por último, para ser asociado C, se requiere tener título de maestría, experiencia como docente de tres años, haber publicado trabajos de investigación o tener grado de doctor o haber desempeñado labores de seminarios y tesis o haber impartido cursos (Compendio de la Legislación Universitaria, 1974).

Por otro lado, para ser titular A, se necesita tener título de doctor, experiencia como docente, mínimo cuatro años, haber fungido como investigador y que haya hecho publicaciones originales en su área de conocimiento. Para ser titular B, se necesita, además de los requisitos anteriores, haber trabajado, cuando menos, cinco años como docente o investigador y demostrar la capacidad de dirigir grupos de docencia o de investigación. Por último, para ser titular C, se necesita, además de los requisitos anteriores, experiencia de seis años como docente o investigador, haber publicado trabajos que acrediten trascendencia y alta calidad, constancias de las actividades académicas y haber formado profesores o investigadores que laboren de manera autónoma (Compendio de la Legislación Universitaria, 1974).

Haciendo un análisis acerca de las categorías y niveles de los profesores, tanto los de asignatura, como los de carrera, caracterizados en dicho documento, se puede notar que el perfil necesario para estar o ascender a otro nivel se concentran en torno a tres criterios: 1) experiencia docente, 2) número de publicaciones y 3) grado académico; no obstante, no se menciona, de manera explícita, las habilidades, capacidades o rasgos

necesarios para ejercer las funciones diferenciales de una categoría académica a otra. De señalarlas, la asignación podría evaluarse a través de pruebas sistemáticas estructuradas por la propia coordinación de la Carrera y sólo aquel que cubra los criterios de dichas evaluaciones pueda ser ascendido.

Lo anterior trae como consecuencia que se cree un espejismo llevando a una falsa conclusión de que es lo mismo ser un profesor de carrera asociado A, a uno titular C, y que sólo el paso del tiempo (acumulación de experiencia) y algunos trámites administrativos le permitirán a los docentes desempeñar las tres funciones sustantivas, pero a un nivel de complejidad o desempeño superior.

Así, por ejemplo de un total de 5429 profesores de carrera, de éstos 2419 son investigadores (UNAM, 2010), casi de manera exclusiva, por lo que poco menos de la mitad de los académicos universitarios de esa categoría se dedica, de manera prioritaria, a la investigación; por lo tanto no se puede presuponer que todos ellos ejercen destrezas iguales.

Si se revisa la definición de lo que es un investigador, se puede notar que el perfil es, inclusive, difuso:

“El investigador es el académico que se dedica fundamentalmente a la generación de conocimiento original en su campo, por medio de investigación básica, teórica, aplicada, tecnológica o artística para contribuir a la cultura, al avance del conocimiento y a la solución de problemas y necesidades de la sociedad” (CA-EPA, 2007, pág. 4)<sup>7</sup>.

Esta definición de lo que es un investigador permite ver que no se hace énfasis en las características que esta figura debiera tener para ejercer la docencia, ya que si bien es cierto que el investigador se dedica a la generación de conocimiento original, debería poseer las habilidades y destrezas para enseñar los métodos y herramientas por los

---

<sup>7</sup> Se debe considerar que la figura de investigador puede implicar, debido a su formación académica, una falta de habilidad para ejercer la función de docencia (Giusti, 2007).

cuales obtiene los resultados de sus estudios, es decir, no basta con la publicación de éstos (ya sea durante un congreso o en artículos científicos), sino que tendría que instruir, a los alumnos, los fundamentos teóricos y los procedimientos específicos de cómo los produce, y la única manera de hacerlo es por medio de la docencia; sin embargo, este ejercicio no siempre lo desempeñan.

La poca o casi nula participación que tienen los investigadores de la UNAM en la función docente se ve reflejada en las instituciones donde permanecen la mayor parte del tiempo, por ejemplo del total de los profesores de carrera (5429), 2294 laboran en los Centros e Institutos de Investigación<sup>8</sup> (UNAM, 2010), y el resto permanece en las Escuela o Facultades, es decir sólo poco más del 50% invierte mayor dedicación a la docencia; lo que es realmente preocupante si se toma en cuenta que es la educación la encargada de formar a los futuros profesionistas e investigadores<sup>9</sup>.

Esta situación también se refleja en los profesores de asignatura ya que son maestros contratados por un cierto número de horas, las cuales no pueden exceder 19 hrs. a la semana, y su única labor, dentro de la UNAM, es la Docencia, incluso la diferencia al igual que los de carrera, no es clara, ya que el que sean de la categoría A o B, depende únicamente del grado académico, la experiencia docente y los trabajos que tengan publicados. Una vez más, en términos de funcionamiento académico real, da lo mismo pertenecer a la categoría A o B, ya que el desempeño diferencial particular acorde con su categoría se deja a los criterios especificados en el EPA.

La situación del personal académico de asignatura se recrudece porque su necesidad económica les lleva a la búsqueda de otras fuentes de ingreso económico. Dichos

---

<sup>8</sup> Se sabe que en los Centros e Institutos de Investigación se dedican exclusivamente a la generación del conocimiento, mientras que en las Escuelas y Facultades la labor se divide entre las tres funciones sustantivas: Docencia, Investigación y Extensión.

<sup>9</sup> Esta cuestión que compete a los profesores de carrera puede, a la larga, generar problemas para la educación, ya que las prioridades se van inclinando, cada vez más, hacia el lado de la investigación y se va relegando la labor docente, la cual, desde la perspectiva manejada aquí, debería ser prioritaria, ya que no sólo permitiría formar a futuros investigadores, sino también a profesionistas y maestros, los cuales serían los encargados de "educar" y así trascender la labor profesional y el conocimiento.

profesores dedican la mayor parte de su tiempo a actividades dentro del sector productivo.

Por ejemplo, en el año 2005 el 31.57% de los docentes de asignatura tenían hasta cuatro horas asignadas a la semana, el 56.58% se les asignó menos de nueve horas y sólo el 26.86% tenía 20 horas o más (Buñuelos y Murayama, 2005), esto hasta la fecha no ha variado mucho, pero ¿por qué enfatizar en estos maestros si sólo están unas cuantas horas dentro de la UNAM?, la respuesta es sencilla: del total de los académicos que laboran en la universidad, 27733 son de asignatura, es decir, son 400% más que los de carrera (UNAM, 2010), lo que los convierte en no menos importantes para la formación de los estudiantes; aunque sin aportar los beneficios de las funciones sustantivas como la investigación y la extensión.

La importancia de los profesores de asignatura, no sólo radica en su gran número, sino también porque son ellos los que tienen mayor potencial, gracias a su experiencia en el campo laboral, de vincular al sector productivo con la escuela, y de fomentar, por medio de sus actividades docentes, las habilidades que se necesitan para insertarse al campo laboral (Buñuelos y Murayama, 2005), dicho de otra forma, son estos maestros los encargados de fomentar las competencias profesionales.

La relevancia de los maestros de asignatura, como ya se mencionó, radica en que durante sus actividades docentes fomentan (o debieran hacerlo) las competencias laborales necesarias para que los alumnos, al egresar de la carrera, puedan tener un papel sobresaliente en sus áreas de trabajo, ya que son estos profesores los que dedican la mayor parte de su tiempo al mundo profesional, y son los que tienen mayor posibilidad de establecer un vínculo entre la universidad y el sector productivo (por medio del fomento de competencias profesionales); sin embargo, existen una serie de obstáculos que dificultan el establecimiento de dichos rasgos.

El primero de ellos, radica en la dificultad de no saber, exactamente, si los otros empleos que tienen los profesores de asignatura se relacionan con su formación

profesional, es decir, resulta sumamente complicado conocer si dichos docentes trabajan en algún área relacionada con la Psicología, de no ser así, será difícil fomentar en sus estudiantes esas competencias necesarias para tener un buen desempeño en el sector productivo, ya que no podrán compartir sus experiencias en el sector productivo (vinculándolas con los contenidos académicos).

Un segundo obstáculo que existe en el fomento de las competencias profesionales en los alumnos, es el limitado tiempo que están los profesores de asignatura frente a grupo; si bien es cierto que la enseñanza eficaz se relaciona más con aspectos cualitativos que cuantitativos (en términos de horas de clase), también es verdad que las pocas horas asignadas dificultan verter, de manera adecuada, su experiencia profesional, aunado a esto, se encuentra la asignación de materias otorgadas a los maestros, ya que en múltiples ocasiones los contenidos revisados en las clases no se vinculan, de manera directa, con el trabajo profesional del académico, en este sentido resulta complicado relacionar algunos temas con su aplicación práctica dentro del campo laboral.

Un último elemento que dificulta la adquisición de las competencias necesarias para insertarse al campo laboral es, precisamente, el desempeño de los maestros de asignatura. Según Avilés (2004), esto se debe, principalmente, a los bajos salarios que perciben dentro de la UNAM, lo cual puede ocasionar que los docentes busquen otras fuentes de ingreso económico. Este fenómeno de la diversidad de empleos que tienen los profesores para completar sus ingresos económicos implica que tengan un mayor desgaste, tanto físico, como intelectual, lo que repercute directamente en su compromiso y ejecución como académico, así como en la efectividad en el aprendizaje de sus alumnos.

La Carrera de Psicología de la FES-Z tienen el objetivo de formar profesionales de la Psicología, con alta calidad académica y compromiso social, que favorezcan el desarrollo de individuos, grupos y organizaciones, para incidir en el mejoramiento de su calidad de vida (UNAM, 2006), es decir, persigue una formación holística, donde se

eduque para responder, tanto a las labores propias de la academia (investigación, formación de maestros, etc.), como a las demandas del mercado laboral.

Se considera que para lograr esta formación holística es necesario tener ambas figuras académicas: profesores de carrera y asignatura, es decir, que las dificultades descritas para los profesores de asignatura únicamente tiene el objetivo de dar cuenta de la situación a la que se enfrentan. Por lo que no se aboga a la contratación de dichos maestros para formar parte de los docentes de tiempo completo, ya que si esto ocurriera se perdería una parte de la formación del estudiante (referida a la preparación para afrontar el mundo laboral) y no se estaría brindando esa formación integral que persigue la Carrera de Psicología de la FES-Z.

Por otro lado, los obstáculos que existen para vincular la universidad con el sector productivo (a través del fomento de competencias profesionales) no sólo giran en torno a los profesores de asignatura, sino también se deben a los cambios, tanto económicos, como sociales, ocasionados por la globalización. Por ejemplo, existen modificaciones en las condiciones en las que se laboran, pero también en las exigencias impuestas para insertarse al sector productivo, tales como que el personal sepa trabajar en equipo, posea conocimientos actualizados, etc. Al respecto, Montero (2004) y Colmenárez (2004) señalan las seis principales modificaciones en el ámbito laboral:

1. La estructura laboral ha cambiado en forma significativa: es más activa, y esto se debe a los cambios tecnológicos y nuevos conocimientos; en la actualidad, la vigencia de los planes y, especialmente, los programas de estudio tienen que modificarse constantemente ya que las necesidades se van haciendo diferentes a cada momento.
2. La supervivencia de cualquier tipo de organización laboral depende del conocimiento que posea su personal: el mantenimiento de una empresa se logra gracias al conocimiento que puedan generar dentro de ella y a cómo lo utilice, es por ello que el desarrollo de las competencias individuales es vital, y esto se aprende en la escuela.

3. Las relaciones productivas que se puedan dar en las áreas de trabajo son de gran importancia, ya que actualmente, el trabajo en equipo es prioritario y se promueve aun más que el trabajo individual.
4. La preparación universitaria debe hacer posible enfrentar cambios culturales enmarcados en el proceso de globalización, los medios de información, de comunicación, etc.
5. La empleabilidad debe ser vista en una economía global más que en el contexto local o nacional. En este siglo XXI, la educación universitaria debe considerar que el alumno debiera tener una formación que le permita desarrollarse en un ambiente laboral y contextos diferentes, que permitan a los egresados desarrollar diferentes trayectorias ocupacionales.
6. La modernización empresarial demanda el establecimiento de altos niveles de competencia y calificaciones de los trabajadores: este crecimiento en el sector económico y productivo no se traduce en el aumento de empleo, ya que, debido a la implementación de nuevas tecnologías se reduce el número de trabajadores necesarios, pero se incrementan las exigencias en cuanto a competencias para un óptimo desempeño laboral.

Estas transformaciones en las exigencias del sector productivo cobran relevancia en la medida que actualmente existe una disparidad entre la formación académica y las demandas del mundo laboral. Esta falta de congruencia se transforma en una serie de retos para la educación superior, ya que es necesario implementar nuevos planes y programas de estudios que permitan la formación de profesionistas competentes que puedan desarrollarse en su entorno laboral con más aptitudes, habilidades y valores (Espinoza, 2002), sin olvidar los objetivos que persigue la educación universitaria avocada a la formación de un pensamiento crítico y transformador en sus estudiantes, sustentada en principios éticos que les permitan ser mejores ciudadanos.

Las nuevas demandas impuestas por el mundo laboral implican un cambio en el quehacer docente, para ello se han identificado una serie de acciones que permiten enfrentar, de manera efectiva, dichas exigencias:

1. Brindar una educación con pertinencia: según la UNESCO (1998), ésta viene dada en función de lo que la sociedad espera de las universidades y lo que éstas hacen; el objetivo primordial de la educación superior es facilitar la adquisición de competencias necesarias que ayuden al profesionalista a enfrentar diversas situaciones en el mundo social y laboral.
2. Actualizar la enseñanza: las universidades deben poner en funcionamiento las prácticas más actuales en cuanto a la ciencia y la técnica para que de esta manera, los egresados puedan enfrentarse a las exigencias del siglo XXI, caracterizado por un cambio constante en el conocimiento e información (Colmenárez, 2004).
3. Participación en conjunto: la universidad debe asegurar que sus alumnos adquieran conocimientos significativos y al mismo tiempo desarrollen capacidades que les permitan desenvolverse de manera efectiva en sus empleos. Esta formación integral se alcanza mediante la participación directa en los procesos productivos durante el período de formación universitaria (Colmenárez, 2004).
4. Relacionado con el punto anterior, se encuentra el compartir conocimientos y avances técnicos: cada una de las partes involucradas (universidad-empresas) tiene, en diferentes momentos y temas, ventaja en algún conocimiento específico, el cual debe compartir si es que quiere fortalecer el vínculo (Alonso, Cú Balán y Aragón, 2007).
5. Desarrollar conjuntamente criterios y métodos para evaluar conocimientos y habilidades relevantes para fines laborales y sociales.
6. Prever conjuntamente la posible evolución de las necesidades de las empresas y los jóvenes: la universidad no debe brindar una educación estática; debe ser dinámica, es decir, para el futuro en el que actuarán sus egresados. Tal previsión será más atinada si se conjuga el saber de las empresas y el de las universidades, y no si cada una realiza aisladamente sus actividades (Alonso, Cú Balán y Aragón, 2007).

7. Resolver problemas de las empresas con el conocimiento científico acumulado en las universidades, mediante la implementación del trabajo de los estudiantes (Reséndez 1998; cit. en Alonso, Cú Balán y Aragón, 2007).
8. Establecer una comunicación entre las universidades y sus egresados empleados; de tal forma que se pueda conocer los retos que impone el sector productivo, para que de esta manera, la formación educativa no esté desfasada de las necesidades del mundo laboral (Colmenárez, 2004).

Si bien es cierto que estas acciones requieren de la intervención administrativa de la universidad, otras tantas involucran directamente a los docentes, ya que son ellos los encargados de brindar la educación necesaria a los alumnos, para que logren desempeñarse eficazmente en el mundo laboral, pero también para realizar labores académicas, como la investigación, formación de maestros, etc., siempre con un fuerte compromiso social.

Tanto las demandas del sector productivo, como las acciones para enfrentarlas, necesariamente implican una modificación en el desempeño docente, por ejemplo, en la educación con pertinencia el profesor tendrá que establecer un vínculo entre los contenidos académicos y los problemas sociales y demandas laborales, ya que de nada servirá impartir una clase magistral acerca de algo que no se relaciona con los problemas a los que se enfrentan sus alumnos durante su formación o en sus prácticas profesionales; otra acción que implica cambios en el ejercicio docente es estar en constante actualización, ya que los profesores necesitan estar al tanto de los conocimientos nuevos que se generan, para que de este modo, puedan fomentar en el estudiante las habilidades necesarias para enfrentar esta sociedad dinámica.

No obstante, la visión que se tiene en esta investigación acerca de la educación no se centra en el pragmatismo, avocando la formación universitaria únicamente en satisfacer las demandas del mercado laboral, sino a una formación integral que incluya tanto la preparación para afrontar ese tipo de retos, como también la creación de una visión crítica, bajo fuertes principios éticos.

Hasta ahora, únicamente se ha analizado la situación de los docentes de la UNAM en general, pero ¿qué hay de los profesores de la FES-Z?, de manera más específica, ¿de los docentes de psicología de la FES-Z? En el punto de corte de 2009 en la facultad se contaba con un total de 1559 profesores, de los cuales, los de asignatura se presentan en mayor proporción (ver tabla 1).

Tabla 1. Personal académico de la FES-Z por categoría, nivel y género.

Personal académico	Hombres	Mujeres	Total
Ayudante de Profesor de asignatura B	146	128	274
Profesor de Asignatura A	401	406	807
Profesor de Asignatura B	92	100	192
Técnico Académico	14	16	30
Profesor de Carrera Asociado A	0	1	1
Profesor de Carrera Asociado B	9	12	21
Profesor de Carrera Asociado C	67	64	131
Profesor de Carrera Titular A	37	25	62
Profesor de Carrera Titular B	13	14	27
Profesor de Carrera Titular C	9	5	14
Total	788	771	1559

Fuente: Sánchez (2009). 3er Informe de Actividades de la FES-Z

La proporción de los docentes de la FES-Z de asignatura y tiempo completo es similar a la que hay en toda la UNAM, existe un mayor número de profesores contratados por horas (999) comparada con los de carrera (256) (Sánchez, 2009).

El caso particular de la población de los docentes de Psicología de la FES-Z se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Personal académico de Psicología de la FES-Z por categoría y nivel.

Nombramiento académico	Número de profesores
Profesor de Asignatura A	154
Profesor de Asignatura B	48
Profesor de Carrera Asociado A	0
Profesor de Carrera Asociado B	2
Profesor de Carrera Asociado C	55
Profesor de Carrera Titular A	6
Profesor de Carrera Titular B	6
Profesor de Carrera Titular C	3
Total	274

Fuente: Sánchez (2009). 3er Informe de Actividades de la FES-Z

Al igual que ocurre en los documentos editados por la UNAM, en los publicados por la FES-Z, no se menciona, de manera explícita, el perfil de los profesores por categoría y nivel, si bien es cierto que son los mismos en toda la UNAM, se considera que deberían

ser señalados, debido a que las áreas del conocimiento (carreras) son diferentes en cada facultad.

Una muestra de lo anterior se puede observar en los libros editados en la FES-Z, por ejemplo, Jerónimo en el año 2000, resalta la importancia de que los profesores tengan una formación pedagógica para poder ejercer la docencia de alto nivel. Menciona que el docente universitario debe estar atento no sólo de la calidad y actualidad de la información, sino también de la didáctica de la clase, ya que el maestro debe ser considerado sólo parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, reconoce la necesidad de brindar una educación integral a los alumnos. Por un lado pone un énfasis especial en que los profesores de asignatura deben de coadyuvar, por medio de sus prácticas profesionales fuera de la UNAM, a la adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarse eficazmente en el mundo laboral; mientras que por el otro lado, afirma que deben tener una fuerte formación docente, es decir, no únicamente poseer los conocimientos de una disciplina, sino saber enseñarlos, y esto no se podrá lograr si los maestros no tienen una formación pedagógica.

Sin embargo, éste último no es el único autor que ha centrado su atención en la importancia que tiene la formación del personal docente; desde sus inicios, la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (ENEP-Z) decidió impartir algunos cursos para los profesores, con el fin de promover la implementación del buen uso de las cartas descriptivas, materiales didácticos y métodos efectivos de evaluación, en el marco del SEM (Sánchez, Crespo y González, 2002).

No obstante, la implementación de dichos cursos de capacitación estuvo poco estructurada y se dieron de manera a-sistemática. Posteriormente, en una segunda etapa, el Departamento de Tecnología Educativa, de 1980 a 1982, impartió diversos cursos que tuvieron gran demanda entre el personal docente, pero al igual que con los

primeros, presumiblemente, no tuvieron los resultados que se esperaban (Sánchez, Crespo y González, 2002).

De 1983 a 1986, se organizó un programa con dos rubros, el primero fue introductorio y contenía temas básicos como el manejo del Sistema de Enseñanza Modular, introducción a la docencia y evaluación del aprendizaje; y en el segundo rubro se vieron: elaboración de programas de estudio, metodología de la docencia en la práctica clínica, evaluación de programas, dinámica de grupos y producción de guiones. En una etapa más reciente, para coadyuvar de manera más efectiva la formación docente, se implementaron, de manera sistemática, una serie de diplomados, por ejemplo el “Diplomado de Investigación Educativa”, “Diplomado en Docencia Universitaria” y el “Diplomado en Formación Pedagógica” (Sánchez, Crespo y González, 2002).

Sin embargo, cabe resaltar que estos cursos y diplomados no se han basado ni han redituado en una propuesta de cuáles deben ser los rasgos o características específicas del docente de la Carrera de Psicología.

Por último, al hacer una revisión puntual de la evolución del docente zaragozano en el libro “Crónica de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza”, bajo la coordinación de Olguín y Pérez (2001), se observa que únicamente narra, de manera escueta, experiencias vividas por los profesores que laboran en la FES-Z, pero jamás se hace mención de la formación docente y mucho menos de un perfil requerido para laborar en la Carrera de Psicología de esta institución. Si bien es cierto que la descripción de dichos puntos no era el objetivo del libro, se considera parte fundamental de la historia de la FES-Z, ya que pareciera que la entonces ENEP-Z comenzó de cero en cuanto a la conceptualización, caracterización y operatividad de un docente de Psicología con un perfil modular. Teniendo en cuenta que cualquier programa debe poseer un marco de referencia para iniciar sus actividades, incluyendo el perfil de sus profesores.

No obstante, el problema de la falta de una descripción detallada del perfil del docente de Psicología parece ser una constante en otras escuelas, ya que al revisar el plan de

estudios de otras facultades se observa que en ninguno se menciona de manera específica dicho perfil, y sólo se hace una breve descripción de los requisitos administrativos que un prospecto debe cumplir para impartir clases en dichas escuelas. La siguiente tabla condensa los principales rubros que catalogan al docente en los espacios educativos públicos y privados:

Tabla 3. Perfil docente en algunas universidades públicas y privadas<sup>10</sup>.

Institución	Categoría	Requisitos de contratación	Observaciones
UNAM	Profesor de Asignatura A	- Título de bachiller - Aptitud para la docencia	Énfasis en el grado académico.
	Profesor de Asignatura B	-Requisitos para ser profesor de asignatura A, más: -Dos años de experiencia docente - Haber publicado trabajos	Énfasis en el grado académico, experiencia docente y número de publicaciones.
	Profesor de Carrera Asociado A	- Título de licenciatura - Un año de experiencia docente -Haber publicado un trabajo de investigación	Énfasis en el grado académico, experiencia docente y número de publicaciones.
	Profesor de Carrera Asociado B	- Tener título de maestría - Experiencia de dos años como docente o en labores de investigación - Haber publicado trabajos que acrediten su competencia como docente o investigador	Énfasis en el grado académico, experiencia docente y número de publicaciones.
	Profesor de Carrera Asociado C	- Tener título de maestría - Experiencia de tres años como docente o en labores de investigación en alguna especialidad - Haber publicado trabajos que acrediten su competencia como docente o investigador, o tener título de doctor, o haber desempeñado actividades de dirección de tesis y seminarios	Énfasis en el grado académico, experiencia docente y número de publicaciones.
	Profesor de Carrera Titular A	- Tener título de doctor - Experiencia de cuatro años como docente o en labores de investigación, incluyendo publicaciones originales en su área de especialidad - Demostrar capacidad para formar personal especializado en su disciplina	Énfasis en el grado académico, experiencia docente y número de publicaciones.
	Profesor de Carrera Titular B	- Requisitos para ser profesor de carrera titular A, mas: - Experiencia de cinco años como docente o en labores de investigación - Capacidad para dirigir grupos de docencia o investigación	Énfasis en el grado académico, experiencia docente y número de publicaciones.
	Profesor de Carrera Titular C	- Requisitos para ser profesor de carrera titular B, más: - Experiencia de seis años como docente o en labores de investigación - Haber publicado trabajos que acrediten su alta calidad en su área de especialidad - Haber formado profesores o investigadores que laboren de manera autónoma	Énfasis en el grado académico, experiencia docente y número de publicaciones.

<sup>10</sup> Si bien es cierto que los perfiles varían ligeramente dependiendo del modulo o área que impartan, existe una constante y es la que se tomó en cuenta para describir los perfiles.

Carrera de Psicología: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Profesores de asignatura y carrera	- No especificado	En el plan de estudios, vigente desde 1979, no se incluye algún perfil docente.
Facultad de Psicología, UNAM, Plan de Estudios 2008	Profesores de asignatura y carrera	- Tener título de licenciatura en psicología (dependiendo del área a la que pertenezca: clínica, educativa, neuropsicología, etc.). - Contar con los conocimientos necesarios para ejercer en el área. - Experiencia docente	Énfasis en el grado académico y experiencia docente.
Carrera de psicología: Universidad Autónoma Metropolitana, Plantel Xochimilco	Profesores de medio tiempo y tiempo completo	- Tener título de licenciatura - Experiencia docente	Énfasis en el grado académico y experiencia docente.
Carrera de psicología: Instituto Politécnico Nacional, Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud.	No especificado	- No especificado	En el plan de estudios, vigente desde el año 2000, no se incluye un perfil docente.
Carrera de psicología: Tecnológico de Monterrey	Profesores de medio tiempo	- Tener título de maestría - Tener título de doctorado	Énfasis en el grado académico.
Carrera de psicología: Universidad Iberoamericana	Profesores de medio tiempo y tiempo completo	- Profundidad en los conocimientos del área - Utilizar el método científico - Realizar revisiones sistemáticas de la realidad social (investigaciones) - Fomentar el uso del método científico - Interdisciplina - Ser un ente crítico - Actitud de servicio ante la universidad y a la sociedad - Respetar la dignidad humana - Establecer buenas relaciones interpersonales - Educar con valores - Ser consciente de los problemas nacionales - Realizar acciones para abatir los problemas nacionales	Énfasis en los conocimientos, habilidades y destrezas que debe tener el profesor para ejercer la docencia de alta calidad.
Carrera de psicología: Universidad del Valle de México	Profesores de medio tiempo y tiempo completo	Tener título de maestría (según el área en que ejerza) - Ser psicólogo o pedagogo - Experiencia de tres años ejerciendo su profesión - Experiencia de año y medio ejerciendo la docencia	Énfasis en el grado académico y la experiencia.
Carrera de Enfermería: UNAM, FES-Z	Profesores de asignatura y de carrera	- Tener título de licenciatura - Especialidad en alguna área de la salud - Experiencia profesional en el sector salud - Experiencia como docente en alguna área de la salud	Énfasis en el grado académico y la experiencia.
Carrera de Biología: UNAM, FES-Z	Profesores de asignatura y de carrera	- Tener título de licenciatura en biología - Especialista en alguna área de la biología - Experiencia docente	Énfasis en el grado académico y la experiencia.
Carrera de Químico Farmacéutico Biológico (QFB): UNAM, FES-Z	Profesores de asignatura y de carrera	- Tener título de licenciatura en QFB o área afín - Experiencia docente de dos años - Experiencia como investigador en el área de QFB.	Énfasis en el grado académico y la experiencia docente.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede deducir del cuadro comparativo anterior, los rasgos específicos que son constantes en las escuelas y facultades en los que se forman psicólogos se basan en dos requisitos básicos (pero no suficientes): el manejo de los “conocimientos necesarios” de la disciplina (asegurados muchas veces con la posesión del título de licenciatura) y la propia experiencia en la enseñanza de la disciplina.

Si bien es cierto que las características descritas son los requisitos de contratación, se considera que éstos debieran estar fundamentados en los diferentes planes y programas de estudios, es decir, a partir de un perfil que facilite a los alumnos adquirir aprendizajes significativos con fuerte compromiso social. Incluso, una formación integral del alumno exige una labor docente en la que se condensen las tres funciones sustantivas de la universidad: la docencia, investigación y el servicio.

Sin embargo, en el caso particular de la FES-Z, aun cuando no se plantea un perfil del docente de Psicología, en los exámenes de oposición para obtener la definitividad, sí se pide una serie de requisitos pedagógicos y disciplinares, que reflejen un dominio específico.

## **I.2 El docente de la Carrera de Psicología de la FES Z: ¿una identidad pospuesta?**

Existen varios factores que intervienen en la actuación de los docentes: la matrícula escolar, el nombramiento que se tenga, la carrera en donde se labore, pero sobre todo, el contexto universitario, el cual se define como los propósitos plasmados en la filosofía, misión y visión de la institución; las características que definen el plan de estudios, tales como: el tipo de enseñanza y la modalidad de la misma (curso de teoría presencial, a distancia, curso de laboratorio, taller, prácticas de campo, etc.) (Cashin, 1996; cit. en García, Loredo, Luna y Rueda, 2008).

Particularmente, las labores de los académicos de Psicología de la FES-Z se encuentran inmersas en el Sistema de Enseñanza Modular, ya que es este sistema el que rige o debiera hacerlo, todos los planteamientos de la carrera de Psicología de esta

institución, es decir, determina la forma de enseñanza, el cambio en el paradigma en el rol del alumno y del profesor, así como la relación entre la sociedad y la universidad.

El origen del SEM en la FES-Z se da cuando el Consejo Universitario aprueba el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales en 1974, dicho programa tuvo como objetivos: innovar la organización académica, los perfiles profesionales y los métodos de enseñanza; aumentar la gama de las profesiones, la capacidad instalada, y redistribuir la población escolar. Para lograr esto, se crean las llamadas “Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales”, entre ellas la entonces ENEP-Zaragoza (Sánchez, Crespo y González, 2002).

Al iniciar labores, el 8 de agosto de 1976, la ENEP-Zaragoza, oficialmente tomó como referencia los planes de estudio vigentes de las facultades de Ciudad Universitaria (CU); no obstante, desde sus inicios, la Facultad planteó contenidos y métodos de enseñanza innovadores y diferentes al plan de estudios de CU: tuvo como propósito la búsqueda de una universidad vinculada con los problemas sociales, con profesionales capaces de definir problemas, vincular la teoría y la práctica, y un sistema de enseñanza efectivo, activo e interdisciplinario en el cual intervengan tanto docentes como alumnos en el desarrollo de la información, actualización y perfeccionamiento de los conocimientos, a través de la promoción de nuevos planes de estudio, tomando como base la estructura modular.

Posteriormente, en 1979, la Carrera de Psicología reestructuró el plan de estudios, para que de esta manera se adoptara, de manera oficial y documentada, el Sistema de Enseñanza Modular (Sánchez, Crespo y González, 2002).

Se propuso un SEM donde el módulo fue concebido como una unidad encargada de analizar y solucionar, de manera integral, los problemas de una sociedad, donde se incluyen las estrategias de enseñanza y métodos de evaluación que se deben ejercer. La enseñanza modular de la FES-Z gira en torno a seis ejes:

1. Integrar el servicio, la investigación y la docencia adecuándolas a las necesidades sociales. Lo que se pretende aquí es que los alumnos desarrollen habilidades para que aborden problemas concretos de la sociedad integrando el aprendizaje teórico, así como su aplicación metodológica (Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, ENEP-Zaragoza, 1979).
2. Promover no sólo una multidisciplina, sino la interdisciplina. La forma de abordar los problemas de una sociedad no pueden ubicarse únicamente en los límites de una disciplina, sino que tienen que ir más allá; si se quiere actuar sobre cuestiones concretas resulta importante abordar una misma problemática desde la interdisciplinariedad (ENEP-Z, 1979).
3. Orientarse preferente al servicio social, es decir que se beneficie a la comunidad. La noción de “problemas eje” (u “objetos de transformación”) es en lo que se basa este punto para indicar que los estudiantes no se forman en aislado, sino que su educación se da en un entorno social, en el cual se pretende que transformen a través de su trabajo, ya que el objetivo no es sólo que conozcan su problemática, sino que actúen sobre ellas para solucionarla, aplicando los conocimientos teóricos y metodológicos aprendidos (ENEP-Z, 1979).
4. Desarrollar un sistema de actividades didáctico-pedagógicas que permitan la formación integral de todos sus estudiantes, siempre siguiendo la base de enseñanza modular (ENEP-Z, 1979).
5. Promover la adquisición de aquellas habilidades, conocimientos y métodos que permitan al egresado, desarrollar funciones profesionales de detección, análisis, intervención e investigaciones en los diversos sectores donde puede laborar un psicólogo (educación, promoción de la salud, organización social, etc.) (ENEP-Z, 1979).
6. Evaluar de manera continua los diferentes elementos del plan de estudios vigente (ENEP-Z, 1979)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Cabe resaltar que aunque el SEM es un método de enseñanza innovador, el propuesto por la FES-Z es un modelo inacabado, ya que si bien es cierto que postula que la formación del estudiante debe darse en torno a seis ejes, no hace una mención explícita del rol de alumno, y mucho menos del profesor.

Enmarcado en esos principios, la Carrera de Psicología se trazó la misión de formar profesionales en el área del comportamiento que favorezcan el desarrollo de individuos, grupos, organizaciones y comunidades con el propósito de incidir en el mejoramiento de su calidad de vida, a partir de una formación integral, sustentada en principios éticos, con una perspectiva reflexiva y constructiva del entorno nacional y mundial que les permita planear, evaluar, investigar e intervenir con fines de prevención, orientación, rehabilitación y promoción (UNAM, 2006).

Por otra parte, la visión de la Carrera de Psicología de la FES-Z se orienta a ser una instancia donde “se forman profesionales de la psicología con alta calidad académica, compromiso social para abordar los problemas nacionales y actitud de respeto al medio ambiente; incorpora innovaciones pedagógicas, tecnológicas y científicas, encaminadas a enriquecer el aprendizaje, la producción y la difusión del conocimiento; forma parte de redes institucionales que le permiten el intercambio y la movilidad de estudiantes y docentes, así como participar en proyectos multidisciplinarios a nivel nacional e internacional; cuenta con un sistema de evaluación permanente que le permite responder y vincularse oportunamente a su entorno” (UNAM, 2006).

Para lograr la misión y visión de la Carrera de Psicología se establecieron una serie de actividades instruccionales, basadas en el SEM, que intentan perfilar la labor docente<sup>12</sup> con el fin de fomentar en el alumno un conjunto de habilidades concretas, cada una de estas actividades se enfocan a una modalidad, que tienen como objetivo brindar una formación integral:

1. Clase teórica: es aquí donde el profesor expone, de manera verbal, la información teórica sobre las principales corrientes en psicología, así como sus principales conceptos. Con esta actividad se pretende que el alumno conozca de manera general los conocimientos básicos sobre psicología, además de que los pueda integrar y sintetizar, para que posteriormente lo pueda aplicar durante sus clases prácticas.

---

<sup>12</sup> Sin embargo, como se podrá ver más adelante, en la descripción de las actividades instruccionales NO se especifica las labores que tiene que llevar a cabo el docente, sino únicamente las que deben realizar los estudiantes; en la única que sí se describe, de manera precaria, es en “Clase teórica”.

2. Sesión bibliográfica: es una actividad donde el estudiante revisa los principales materiales, que le son útiles para su aprendizaje, con la finalidad de obtener información sobre un tema en específico para que él mismo los integre, por ello, en esta asignatura, el estudiante adquirirá la habilidad para buscar los materiales pertinentes y será capaz de integrarlos por escrito, para darles la coherencia necesaria.
3. Seminario: el docente discutirá, junto con los alumnos, los puntos más importantes en relación al tema revisado, y los relacionarán con la problemática que les aqueja en ese contexto específico. El alumno desarrollará la habilidad para sintetizar, integrar y expresar la información recibida verbalmente, todo esto relacionándolo con la vida cotidiana.
4. Prácticas de servicio comunitario: aquí el estudiante tiene la posibilidad de poner en acción lo que ha aprendido en sus clases de revisiones teóricas, en una práctica específica, siempre siguiendo normas éticas (ENEP-Z, 1979)<sup>13</sup>.

En síntesis, el SEM de la FES-Z, se caracteriza por integrar el servicio, la docencia y la investigación, abocar la formación del estudiante a las necesidades sociales, a través de la interdisciplina, y en la promoción de las habilidades necesarias para desenvolverse en las diferentes áreas que puede desempeñarse un psicólogo. El principal aporte del SEM se puede observar cuando se contrasta con la enseñanza tradicional, dicha comparación había sido hecha por Goldschmid y Goldschmid en 1973 (cit. en Ramírez y Del Moral, 1985) en términos de la participación, reforzamiento, realimentación y avance del estudiante, arrojados por juicios del éxito del curso percibidos por el profesor (ver tabla 4).

---

<sup>13</sup> No obstante, el funcionamiento que se pretendía en ese entonces no ha resultado del todo satisfactorio, debido a múltiples razones, entre ellas, que no todos los profesores (ni los alumnos) adoptan el SEM (Ramírez y Del Moral, 1985).

Tabla 4. Comparación entre la instrucción tradicional y modular.

Características	Curso tradicional	Curso modular
Éxito del curso	Queda principalmente el juicio subjetivo del instructor.	Los objetivos y la evaluación aseguran que el instructor es capaz de corregir los materiales instruccionales defectuosos y sabe cuando tiene éxito su curso en términos del aprendizaje del estudiante.
Actividades instruccionales	Principalmente lecturas y tareas escritas.	Se utilizan diversas actividades instruccionales para optimizar el aprendizaje.
Experiencias de aprendizaje	Orientadas hacia la conducta del maestro con énfasis en la enseñanza.	Orientadas hacia la conducta del estudiante y la instrucción enfatizando el aprendizaje.
Dominio	Es de esperar que solamente pocos estudiantes terminen satisfactoriamente y que varios fracasen.	Dando el tiempo suficiente se espera que todos los estudiantes y presentados antes de comenzar la instrucción.
Participación	Pasiva.	Activa.
Presentación del curso	Se orientan hacia el grupo en tiempo determinado.	Altamente individualizada, cada estudiante puede utilizar cualquiera o todos los materiales instruccionales, los cuales están disponibles en los momentos preferentes.

Fuente: Goldschmid y Goldschmid (1973; cit. en Ramírez y Del Moral, 1985). La influencia de los procedimientos instruccionales en el rendimiento académico de los alumnos en un sistema modular (un estudio descriptivo).

La comparación realizada muestra que la enseñanza tradicional contempla al estudiante como un ser pasivo, el cual se limita a escuchar y recibir los conocimientos de su maestro; no obstante, en el SEM los alumnos son considerados como sujetos con posibilidades de autodirigirse, responsables de su propio aprendizaje, asimismo, el profesor no es el único poseedor del conocimiento, sino que él también puede aprender y compartir experiencias con el grupo (Ojalvo y Castellanos, 1996; cit. en Ehrlich y Ruiz, 2002), es considerado como el mediador entre los conocimientos y el aprendizaje de los alumnos, así como orientador y coordinador (Pansza, 1981).

Otra diferencia entre los tipos de instrucción tiene que ver en cómo se da el aprendizaje, ya que la modalidad tradicional pone un énfasis especial a la actividad memorística; sin embargo, se considera que si se quiere promover aprendizajes significativos se necesitan procesos más complejos. Uno de los fundamentos del SEM es la teoría cognoscitiva del Jean Piaget, en este sentido, se espera que los aprendices se apropien del objeto del conocimiento (Ehrlich y Ruiz, 2002) y logren construir su propio aprendizaje.

Estas son las principales diferencias que existen entre la enseñanza tradicional y la modular, en términos del aprendizaje y rol del alumnado, pero ¿qué hay de la labor

docente?, los profesores, pasan de ser, como ya se mencionó, el centro de la atención a ser los mediadores entre los conocimientos y los estudiantes, de este modo, el rol de los maestros es de guía o facilitador de los aprendizajes (Ehrlich y Ruiz, 2002).

La relevancia que adquiere el SEM en la actividad docente radica, fundamentalmente, en la modificación de sus actividades, según Payán y Guerra (2006), el sistema modular obliga a estructurar las actividades en torno al objeto que pretende transformar; es decir, se debe problematizar el propio objeto de conocimiento para lograr abordarlo en forma consistente, en otras palabras, poner una serie de situaciones problema (que acontecen en la realidad inmediata de los estudiantes) para que los alumnos logren solucionarlos de manera eficaz.

Se puede decir que el profesor no trabajará únicamente con contenidos teóricos, sino que creará las condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea activo, donde se involucre un modelo interdisciplinario, pero que sobre todo sea capaz de incluir la realidad social, y a la sociedad misma, resolviendo problemas concretos de gente real. Este cambio de paradigma necesariamente hace que el profesor no sólo se dedique a dictar conferencias sobre algo abstracto, sino que sea capaz de promover que los alumnos apliquen, en las otras clases o en su vida cotidiana, lo que aprenden en la escuela.

No obstante, lo planteado desde sus orígenes, por el sistema modular, es diferente a lo plasmado en el SEM de la FES-Z, ya que éste presenta diversos huecos, entre ellos están: 1) en ningún lado se hace mención que las actividades instruccionales se abocan al objeto que pretende transformar, concretamente contextualización de los contenidos y 2) no se incluye un perfil profesional de los docentes: uno que incluya, además de su grado académico y experiencia; las habilidades, capacidades y destrezas necesarias para brindar una formación de alta de calidad, así como las actividades que tendrá que realizar para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual reditúe en una formación humanista, científica y con un fuerte compromiso social para los alumnos.

Los planteamientos del SEM, buscan modificar la actividad docente, en pro del aprendizaje de sus alumnos, ya que los profesores no asumirán el rol directivo que ha caracterizado la enseñanza tradicional, sin embargo existe una disparidad entre lo propuesto por el sistema modular de la FES-Z y su realidad: ¿todos los docentes conocen el SEM?, ¿saben cuáles son los ejes principales?, ¿qué tanto lo toman en cuenta para sus labores académicas? Las respuestas a estas interrogantes no son fáciles de estructurar debido a la falta de investigaciones al respecto. Empero, una investigación realizada en 2007 por Contreras, Sánchez, Mora, Palestino, Marroquín, Hernández y Sánchez, la cual tuvo como objetivo principal *"conocer la percepción que tienen los docentes sobre el SEM"*, además de *"determinar la proporción de los docentes que emplean los ejes referenciales del SEM en su práctica docente"*, trata de describir, entre otras cosas, la importancia que le otorgan los profesores a los ejes del SEM.

Del total de los participantes, los profesores con una antigüedad de entre 21 y 25 años dicen conocer de mejor manera el SEM, y los que tienen una antigüedad de entre 6 y 10 años manifiestan que tienen menor conocimiento del sistema de enseñanza impartido en la FES-Z. De manera más detallada, cuando se entrevistó a los docentes del estudio y se realizó una comparación, los resultados muestran heterogeneidad en las perspectivas, por ejemplo, en la pregunta *"La multidisciplinaria es un componente importante del SEM"* los profesores de la Carrera de Psicología percibieron que no lo es, es decir, no consideraron importante la multidisciplinaria en el sistema modular; por otro lado, en el siguiente ítem, donde se cuestionó acerca de la interdisciplina, estos docentes manifestaron que es uno de los elementos menos importantes del SEM (Contreras, et al., 2007).

Una muestra más del desconocimiento que tienen los docentes de la Carrera de Psicología (al menos de la muestra de dicho estudio) acerca del conocimiento y relevancia del SEM, surgió cuando se les cuestionó de la importancia de la *"Relación teoría-práctica"*, ya que manifestaron que tampoco es un rasgo muy importante del SEM, en comparación con los profesores de las carreras de Enfermería, Cirujano

Dentista, entre otras, ya que éstos sí lo consideran un elemento fundamental de la perspectiva modular (Contreras, et al., 2007).

Sin embargo, los resultados del estudio también muestran las fortalezas que tienen los docentes de la Carrera de Psicología, ya que consideraron un elemento vital del SEM la triada *"Docencia-Investigación-Servicio"*, junto con los maestros de las carreras de Enfermería, Cirujano Dentista, Químico Farmacéutico Biológico, Biología y Médico Cirujano (Contreras, et al., 2007).

Con todo, los hallazgos del estudio referido no favorecen a los docentes de la Carrera de Psicología, ya que fueron éstos los que tomaron en cuenta menores elementos del SEM como importantes, lo que nos habla de una deficiencia en el conocimiento, y quizá consecuentemente en la aplicación efectiva de la enseñanza en el marco del sistema modular. Por ejemplo, al definir el SEM los maestros de Psicología ponen énfasis en aspectos muy particulares de dicho sistema como son las actividades de enseñanza, que si bien es cierto que se encuentran dentro de la gama de estrategias que deben utilizar los maestros, no son explicitados en los seis ejes fundamentales del SEM.

Esta deficiencia en el conocimiento de lo que es el SEM, puede tener como consecuencia una inadecuada aplicación de los ejes fundamentales de este tipo de enseñanza, lo cual también puede dificultar que se brinde una formación integral y de calidad, tal y como lo pretende la misión y visión de la Carrera. Esto permite vislumbrar la importancia que tiene la labor de los docentes, incluyendo los conocimientos acerca de la misión, visión, SEM, etc., en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre todo, en el aumento de la calidad educativa dentro de la FES-Z.

Haciendo un balance de lo hasta aquí expuesto se puede observar que no hay evidencias que permitan avizorar que la FES-Z, con su SEM, inició sus actividades académicas con un perfil docente predeterminado; sólo se plantearon líneas de conducción tan generales.

Sin embargo, aun cuando los resultados de la investigación de Contreras, et al. (2007) resaltan las deficiencias de los profesores participantes en su estudio, es necesario señalar que, desde sus inicios, el modo de trabajar de los maestros de Psicología de la FES-Z fue diferente e innovador, permitiendo que se abordara el objeto de estudio desde una cosmovisión diferente, dicho trabajo fue facilitado por las actividades instruccionales planeadas por el SEM, avocándose a la teoría (con clase teórico y seminario), a la investigación (con sesión bibliográfica) y a la práctica (con actividades en los laboratorios y las prácticas de servicio comunitario).

Las acciones que en ese momento realizaron los profesores eran en sí mismas diferentes al paradigma de la enseñanza tradicional, se trabajaron con grupos pequeños, las actividades se centraron directamente en atender a los problemas emergentes en la zona aledaña a la FES-Z, entre otras más.

Empero, aun cuando el modo de trabajar de los docentes de Psicología de la FES-Z fue diferente, esto no cubre la ausencia de la especificación de las características, habilidades y valores que constituyan un perfil del docente, para ello se propone realizar una revisión sistemática de la literatura especializada, para de ahí realizar una propuesta de cuáles deben ser los rasgos y características que deben tener los docentes universitarios de la Carrera de Psicología de la FES-Z en el marco del Sistema de Enseñanza Modular, en pro del aprendizaje de los estudiantes.

### **CAPITULO III. LAS COMPETENCIAS DOCENTES DE LOS PROFESORES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA FES ZARAGOZA**

Las habilidades, capacidades y destrezas de los docentes de Psicología de la FES-Z, en el marco del SEM, encuentran su encuadre teórico y práctico en la noción de competencias docentes; no obstante hablar de competencias del docente universitario implica referirse a un amplio campo de estudio aún no definido del todo.

La noción de competencia surge a finales de la década de 1990 en el sector productivo, ya que es aquí donde de origina la necesidad de contratar únicamente a personas que cumplan con ciertas características, rasgos y aptitudes para el puesto vacante, es decir, se necesita que esa persona sea “competente”. Sin embargo, con el paso del tiempo, el concepto de competencia es trasladado a la educación, ya que es aquí en donde se capacita a los futuros profesionistas que ocuparán los puestos de trabajo.

Posteriormente, la noción de competencia fue utilizada en el ámbito educativo de manera más recurrente, dando pie a la llamada “Formación basada en competencias”, únicamente tenía un objetivo, el cual era preparar a los futuros profesionistas para desempeñarse, de manera eficaz, en sus puestos de trabajo. Según Ducci (1997; cit. en Barrón, 2000), el enfoque de las competencias tiene la misión de formar mejores personas más capacitadas para los puestos de trabajo, en los que la calidad y capacidad de los trabajadores es determinante para que sea contratado o no, así como para el tipo de trabajo que pretende obtener.

Esta visión que se tenía (o aun en día se tiene) de las competencias, era reflejada en las propias definiciones que se daban de este concepto:

“La competencia es el uso habitual y juicioso de comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores y reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio del individuo y la comunidad a los que se está ofreciendo un servicio” (Epstein y Hundert, 2002 cit. en García, Loredó, Luna y Rueda, 2008, pág. 100).

“La competencia designa un conocimiento inseparable de la acción, asociado a una habilidad, que depende de un saber práctico, o de una facultad más general... en este sentido, la competencia es aquello por lo cual un individuo es útil en la organización productiva” (Laval, 2004, pág.57; cit. en Martínez, 2004, pág. 137).

Estas definiciones de competencias hacen un énfasis especial en lo que se suele llamar pragmatismo, ya que ponen demasiado énfasis en que las personas son competentes únicamente si logran tener un buen desempeño en el lugar donde trabajan; si bien es cierto que las competencias son necesarias para laborar de forma eficaz, no se limitan a estas actividades.

Asimismo, existe otra vertiente que le da un matiz diferente y que pone atención especial a las actividades que se llevan a cabo en la vida cotidiana. Esta posición, si no opuesta, sí es diferente de lo que son las competencias, resalta la importancia de esa capacidad que tienen las personas para realizar cualquier tipo de actividades en la vida diaria, y no necesariamente en las laborales: que se dan únicamente dentro de una organización productiva. Esta postura surge a partir de la necesidad de no caer en el pragmatismo y someterse a los caprichos del mercado laboral (Barrón, 2000).

Esta visión diferente de lo que son las competencias queda acentuada en las definiciones que se proponen, ya que resaltan la importancia de analizarlas en un contexto más amplio, y no sólo en el sector productivo.

“Las competencias son un conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (UNESCO, 1995; cit. en Ospina, 2006, pág. 119).

“Las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social. Son expresiones de los diferentes grados

de desarrollo personal y de participación activa en los procesos sociales” (Sladogna, 2000, pág. 115; cit. en Posada, 2004, pág. 1).

“El concepto de competencia es diverso, pero el más aceptado es ‘saber hacer en un contexto’, hacer requiere de conocimientos, afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento” (Posada, 2004, pág. 1).

“La competencia se refiere a un conjunto de elementos que el sujeto puede movilizar para resolver una situación con éxito. Esta movilización se expresa por medio del concepto de disposición, para resolver situaciones problema. Una acción responsable, es decir, concebida, administrada y aplicada con todo conocimiento de causa” (Denyer, Furnémont, Poulain y Valoubbeeck, 2007, págs. 36-37).

Las definiciones dadas, ilustran, de manera clara, que las competencias pueden verse en términos de la ejecución eficaz de ciertas actividades en un momento determinado, en cualquier ámbito de la vida cotidiana y personal, y no solamente en un trabajo, tal y como lo postula el primer enfoque (sustentado en el pragmatismo).

Este giro que se le da a la noción de competencia surge a raíz de la necesidad de formar alumnos competentes, no sólo para desempeñarse eficazmente en sus lugares de trabajo, sino también en su vida personal; no obstante, el hecho de formar profesionistas competentes implica, necesariamente, tener profesores competentes.

Actualmente no existe un consenso generalizado de lo que son las competencias docentes, ya que cada autor las define con base en el marco conceptual que domine; sin embargo, existe una aceptación, por parte de los expertos en educación, para definirla como: aquella capacidad que tienen los maestros para realizar, de manera eficaz, una serie de actividades que estén encaminadas a brindar aprendizajes significativos. Al respecto, autores como Díaz y Rigo (2000), Zabalza (2007) y Perrenoud (2009) han tratado de definir las competencias haciendo referencia a la actividad docente:

“La competencia alude a un saber hacer que lleva a un desempeño eficiente, el cual puede demostrarse mediante ejecuciones observables. Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas” (Díaz y Rigo, 2000, pág. 79).

“La competencia es una zona de intersección en la que actúan los conocimientos y las habilidades para realizar acciones bien fundamentadas y eficaces... que la competencia implica reconocer cuál es la acción necesaria para resolver una situación problemática y saber ejecutarla” (Zabalza, 2007, pág. 11).

“La competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2009, pág. 11).

Estas definiciones hacen referencia a las actividades que realiza un profesor para afrontar diversas situaciones que se le presenten, tanto en su vida profesional, como en sus actividades diarias (no laborales); si un docente resulta ser competente podrá brindar una educación integral, donde conjugue la formación científica, humanística y tecnológica, es decir que la universidad tiene que plantear un puente entre la cultura, la ciencia y la vida en sociedad (Rojas, 2000).

La noción de competencia resulta importante porque permite aglutinar los recursos cognoscitivos, metacognoscitivos, socio-afectivos, emocionales, motores y valorativos, de un individuo para que éste sea capaz de mostrar un desempeño eficiente en la resolución de un problema o tarea. La propuesta de las competencias muestra su riqueza al intentar conjuntar las diversas dimensiones que la integran: no sólo el conocimiento teórico, sino a la aplicación de éste en contextos particulares, para el beneficio del individuo y la comunidad a la que se le presenta un problema específico.

Tal y como mencionan las definiciones de competencias dadas líneas más arriba, la movilización de recursos se hará teniendo en cuenta, tanto el contexto específico como

la tarea a realizar; en este sentido, ubicando a la FES-Z (tanto sus funciones sustantivas y el SEM), se realiza una propuesta de lo que son las Competencias Docentes Universitarias: es la capacidad que tienen los académicos para movilizar sus recursos, habilidades y destrezas cognoscitivas, metacognoscitivas, afectivas, morales y disciplinares para desempeñar su labor pedagógica, de investigación y difusión y extensión de la cultura, en beneficio del aprendizaje del alumno y para su desarrollo profesional y humano; considerando que dichas funciones son volitivas, ya que son intencionadas y autocontroladas, y están orientadas a situaciones de impacto social, y que también inciden en el docente mismo (Gutiérrez, 2005).

Una vez dada la definición propositiva de las competencias de los docentes universitarios, es necesario señalar que no sólo existen de manera general, sino que se van estructurando por categorías, de las más generales a las más especializadas, por ejemplo Ducci (1997; cit. en Barrón, 2000), establece tres niveles de competencia:

1. Las competencias cognoscitivas de base: comprenden de las habilidades básicas de lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética.
2. Competencias de comportamiento profesional: incluyen las aptitudes y valores asociados a las necesidades de un desempeño profesional.
3. Competencias de técnica específica: conocimientos, habilidades y destrezas necesarias en el campo específico.

Por otro lado, el entonces nuevo paradigma de la educación basada en competencias de la educación media superior implantado en México, señala tres tipos de competencias (Barrón, 2000):

1. Básicas: énfasis especial en la especificación, el aprendizaje y la demostración de habilidades de importancia central para una actividad cualquiera.
2. Genéricas: son las requeridas por el entorno actual, y éstas requieren una formación interdisciplinaria, para que de esta manera se pueda aplicar lo aprendido -en la escuela- a contextos de la vida profesional.
3. Específicas: este tipo de competencias no pueden ser generalizables, ya que se aplican para un campo de acción específico.

Otra categorización de las competencias la hacen Gonczi y Athanasou (1996; cit. en Rojas, 2000):

1. Competencia basada en tarea (task-based): la cual hace referencia a todos los comportamientos específicos necesarios para la realización de una tarea específica.
2. Competencia genérica: son el conjunto de atributos generales del profesionista (en este caso del docente de psicología) experto que utiliza para hacer frente a las tareas que conlleven un desempeño eficaz.
3. Competencia holística o integrada: son los atributos generales del profesionista que utiliza para desenvolverse en ciertos contextos de manera inteligente.

Al igual que las dos clasificaciones anteriores, esta última hace referencia a una categorización por orden de especialización, es decir, que las competencias van de lo general a lo más específico. Siguiendo las categorizaciones planteadas, de manera propositiva se señalan, con base en la literatura revisada, las competencias básicas, genéricas y específicas del docente de la Carrera de Psicología, en el marco del SEM implantado en la FES-Z.

Las competencias básicas están íntimamente relacionadas con las habilidades y características del docente universitario, siempre y cuando éstas sean traducidas en acciones: características generales, ejercer las habilidades básicas, hacer uso del manejo disciplinar y utilizar un enfoque pedagógico durante la enseñanza.

Con base en una revisión sistemática de la literatura se proponen ocho competencias genéricas que debieran caracterizar a los docentes de Psicología de la FES-Z<sup>14</sup> (Posada, 2004; Zabalza, 2005; Ospina, 2006; García, Loredó, et al., 2008; Aguilar y Ferrer, 2008; Ponce, Lomeli y Roa, 2008; Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008; Perrenoud, 2009):

---

<sup>14</sup> Si bien es cierto que podrían ser aplicables a otros profesores, se necesitaría hacer una revisión del contexto en el que se desenvuelven dichos maestros, tal como la visión, misión y sistema de enseñanza de la Carrera a la que se quiere aplicar.

1. Crear y estructurar ambientes donde se produzca el aprendizaje.
2. Gestionar el aprendizaje de los alumnos.
3. Trabajar en equipo para realizar actividades de gestión escolar.
4. Actualización docente y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
5. Fomentar competencias para la vida.
6. Competencias de investigación y difusión.
7. Competencias para el manejo del Sistema de Enseñanza Modular.
8. Competencias cognoscitivas y metacognoscitivas.

La competencia “Crear y estructurar ambientes donde se produzca el aprendizaje” hace referencia a que el docente diseña todas aquellas situaciones didácticas en donde logra impactar en el aprendizaje significativo del alumno, ya que identifica los elementos que ayudan a que el estudiante centre su atención en los contenidos del curso y los relacione con los conocimientos anteriores; propiciando el involucramiento de los alumnos a través de sus opiniones, ideas, participaciones, etc. (Perrenoud, 2009).

La competencia “Gestionar el aprendizaje de los alumnos” se refiere a la actuación del profesor dentro del aula: sus explicaciones, contextualización de los contenidos, la comunicación establecida con sus alumnos y la promoción de un proyecto personal por parte de los estudiantes; todas las estrategias instruccionales que utilice el docente para promover el aprendizaje significativo son válidas; ya que las acciones que se lleven a cabo dentro del aula tienen el objetivo de desarrollar alguna competencia profesional. Por otro lado, las evaluaciones que se realicen tendrán el objetivo de: 1) evaluar que los alumnos hayan adquirido las estrategias y herramientas cognoscitivas necesarias, 2) dar retroalimentación que le permita al estudiante reflexionar sobre su modo de trabajar y su desempeño en el curso y 3) orientar el desarrollo formativo del alumno (Padilla y Gil, 2008; Perrenoud, 2009).

La tercera competencia referida a “Trabajar en equipo para realizar actividades de gestión escolar” tiene dos objetivos principales: 1) que los docentes aprendan a trabajar en equipo y 2) mejorar los contenidos curriculares; la integración de un equipo de trabajo es necesaria en la medida en que los esfuerzos aislados de cada docente muchas veces no tienen el impacto deseado, el trabajo en conjunto permite enfocar todos esos esfuerzos e ideas para un fin común que es, entre otros, reestructurar y actualizar los planes de estudio y establecer los vínculos necesarios entre lo que se adquiere en la escuela y lo que se exige en la sociedad (tanto valores, como exigencias del sector productivo); todo esto con el propósito de que el estudiante adquiera una formación integral (Perrenoud, 2009).

La competencia “Actualización docente y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)” en el ámbito educativo, particularmente en la enseñanza resalta el uso que le dé el profesor a las TIC, el cual tendrá el objetivo de fomentar el manejo de dichas herramientas y explicar, de manera más clara y explícita, los contenidos curriculares (Zabalza, 2007). Por otro lado, la actualización se realiza con el propósito de que el maestro se mantenga al tanto de los nuevos conocimientos de la psicología que se generan día a día; asimismo para mejorar y actualizar sus competencias profesionales propias de psicólogo, tales como detección, psicodiagnóstico, intervención, evaluación, etc. (Herrera, 1998; Castro, 2004; Yáñez, 2005; Hernández, 2008).

Como lo señala la UNESCO (1998), la educación debe promover el aprender a aprender, para aprender a convivir con los demás armónicamente, y sobre todo aprender a ser, en términos de ser buenos ciudadanos, capaces de respetar a nosotros mismos como persona, pero también a los demás, apegados a las reglas socialmente aceptadas; es decir, vivir sin afectar a los demás, actuar conforme a nuestro discurso.

Por eso, Díaz y Rigo (2000), señalan que las competencias pretenden establecer un vínculo entre la escuela y la vida, en la que los alumnos aprenden dentro del aula y cómo es que lo aplica a su vida cotidiana. De esa manera, se pretende formar a

personas, no sólo especialistas en psicología, sino también ciudadanos con una sólida formación ética, y que sean capaces de reflexionar sobre su quehacer en la vida cotidiana; que reflejen congruencia entre el ser, el decir y el actuar (Ratto, 2002).

Para tal propósito, se requiere docentes que promuevan la quinta competencia: “Fomentar competencias para la vida”, cuyo objetivo es que sus los alumnos actúen con base en principios éticos, ya que se considera que los estudiantes, al egresar de la universidad, posea algunas de las siguientes habilidades (SEP, 2006; González, Gómez, Espinosa, Cárdenas, Garzón, Montoya, et al., 2007; SEMS, 2008):

1. Los estudiantes se podrán relacionar armónicamente con otros, ya sea en trabajos, reuniones, etc., respetando en todo momento las creencias e ideas de los demás; poder dialogar siempre que sea necesario, como vía de solución de conflictos y respetando los derechos humanos de todos.
2. Los estudiantes pueden actuar respetando las reglas sociales, se interesan en los aspectos relevantes del país, participan activamente en la mejora de su región donde habitan y tienen una conciencia sobre lo que deben hacer para beneficiar a los demás.
3. Los estudiantes tendrán un discernimiento ético: poder tomar decisiones adecuadas con base en argumentos éticos, es decir, ante problemáticas buscar soluciones siempre tratando de beneficiar al mayor número de personas involucradas.

Para fomentar las competencias para la vida, el docente tiene revisar y analizar, de manera sistemática, lecturas que estén enfocadas a resaltar la importancia del autoconocimiento, el cuidado del medio ambiente, la actuación ética del psicólogo y la adopción de un estilo de vida saludable, pero no sólo esto, sino también evaluar que los estudiantes apliquen los conocimientos sobre estas temáticas durante su formación práctica (por ejemplo en la clase de servicio comunitario).

Además de lo anterior, el maestro necesita utilizar y, consecuentemente, promover en sus alumnos el uso del diálogo como mecanismo de resolución de conflictos, fomentar

el gusto por la lectura, las artes, el respeto por las opiniones de los demás y por la preservación de ambientes idóneos para estudiar (Ratto, 2002).

Las competencia seis “Competencias de investigación y difusión” se orientan a todas aquellas actividades que el docente realiza para generar y difundir conocimiento original y brindar una respuesta científica a los problemas sociales que se presentan (Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008).

En referencia a las “Competencias para el manejo del SEM”; en dicho sistema se toma en cuenta que el docente no es aquel que sólo transmite el conocimiento, sino que únicamente actúa como el mediador entre los contenidos y los estudiantes. Este nuevo rol tiene el objetivo de analizar y solucionar, de manera integral, los problemas de una sociedad y para hacerlo se incluyen las estrategias de enseñanza y métodos de evaluación efectivos.

El docente es considerado competente para el manejo del SEM si logra adecuar su labor académica a los seis ejes prioritarios del SEM, en términos de lograr :1) integrar el servicio, la investigación y la docencia, adecuándolas a las necesidades sociales; 2) promover la interdisciplina; 3) orientar sus actividades instruccionales para trabajar y transformar su objeto de estudio; 4) adecuar su enseñanza a los principios epistemológicos del SEM permitiendo brindar una formación integral; 5) promover la adquisición de aquellas competencias profesionales propias del psicólogo, y 6) evaluar, de manera sistemática, los diferentes elementos del plan de estudios vigente (ENEP-Z, 1979).

La última competencia “Cognoscitivas y metacognoscitivas”, su primer componente hace referencia a la movilización de los procesos psicológicos necesarios para adquisición del conocimiento, particularmente de la Psicología, pero también para la adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarse como docente; por otro lado, las metacognoscitivas incluyen la capacidad que posee (o debiera poseer) el profesor de monitorear y evaluar su desempeño en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, pero también en sus demás labores dentro de la universidad (en este caso en la FES-Z), es decir que se vuelve un ente crítico y reflexivo sobre su labor, todo esto con el fin de mejorar, día a día, en lo que realiza (Frade, 2008).

Siguiendo con el orden de especialización de las competencias, con base en la literatura, se identificó 50 competencias específicas, las cuales se encuentran inmersas dentro de las ocho genéricas descritas con anterioridad, que es necesario que las posean los docentes de la Carrera de Psicología de la FES-Z en el marco del SEM (Posada, 2004; Zabalza, 2005; Ospina, 2006; García, Loredó, et al., 2008; Aguilar y Ferrer, 2008; Ponce, Lomeli y Roa, 2008; Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008; Perrenoud, 2009):

Dentro de la competencia “Crear y estructurar ambientes donde se produzca el aprendizaje” se encuentran las competencias específicas:

1. Diseñar ambientes de aprendizaje.
2. Seleccionar los contenidos específicos de psicología, así como también de disciplinas relacionadas a ésta.
3. Establecer los objetivos generales, específicos y particulares de cada actividad del curso.
4. Preparar del curso tomando en cuenta el nivel de los alumnos.
5. Dar apoyo a los alumnos en la construcción de su aprendizaje.
6. Promover la participación de los alumnos en la construcción y diseño del curso.

La competencia “Gestionar el aprendizaje de los alumnos” incluye las siguientes competencias específicas:

7. Exponer con la mayor claridad posible, haciendo que las clases tengan una coherencia lógica.
8. Manejar de manera flexible las estrategias didácticas dependiendo del desempeño de los alumnos.
9. Identificar el perfil de aprendizaje de sus alumnos y adaptar su enseñanza a esos procesos heterogéneos de aprendizaje del grupo.

10. Detectar los elementos que facilitan el aprendizaje significativo de los alumnos, y promover una participación constante en ellos.
11. Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
12. Vincular los contenidos académicos a la vida cotidiana de los alumnos y otras áreas de conocimiento.
13. Orientar los procesos evaluativos a determinar el grado de manejo de los contenidos y herramientas cognitivas utilizadas por el estudiante.
14. Promover el uso de experiencias de aprendizaje cooperativo.
15. Trabajar de manera particular con los alumnos que presentan rezago en su aprendizaje
16. Brindar asesorías a los alumnos para favorecer una formación académica integral
17. Promover el pensamiento crítico, reflexivo y creativo en el alumno.

En la competencia “Trabajar en equipo para realizar actividades de gestión escolar” se incluyen:

18. Estructurar un equipo de trabajo.
19. Diseñar planes de trabajo para retroalimentar sus labores académicas dentro de la FES-Z.
20. Construcción y reestructuración del plan de estudios.
21. Establecer vínculo Universidad-Sociedad.
22. Establecer vínculo Universidad-Sector productivo.

En la “Actualización docente y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación” se encuentran inmersas las siguientes competencias:

23. Manejar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
24. Utilizar las TIC como apoyo a su enseñanza.
25. Promover el uso de las TIC en sus alumnos.
26. Tomar cursos de actualización.

27. Aprender un segundo idioma.

En “Fomentar competencias para la vida” se encuentran incluidas las siguientes:

28.Fomentar el autoconocimiento

29.Fomentar el gusto por las artes.

30.Practicar y promover el respeto a las creencias de los demás.

31.Favorecer el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos

32.Abordar el código ético del Psicólogo

33.Incorporar la enseñanza de valores como la honestidad, responsabilidad, compromiso social, solidaridad, etc., con el fin de fomentar en sus estudiantes un ejercicio profesional ético.

34.Fomentar estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.

En las “Competencias de investigación y difusión” se haya las siguientes:

35.Revisar y analizar, de manera sistemática, referencias actuales con evidencia científica, para perfilar sus líneas de investigación.

36.Realizar trabajos de investigación multi o interdisciplinarias.

37.Responder, a través de la ciencia, a los problemas que se presenten en la comunidad.

38.Participar en la diseminación de los trabajos científicos en la universidad y comunidad científica.

Las “Competencias para el manejo del Sistema de Enseñanza Modular” incluyen las que a continuación se enlistan:

39.Diseñar sus actividades académicas siguiendo los principios del Sistema de Enseñanza Modular.

40.Diseñar sus actividades instruccionales para que los roles del profesor y del alumno sean activos, según lo especifica el Sistema de Enseñanza Modular.

41.Orientar sus actividades en torno a la noción de objetos de transformación (o problemas eje).

42. Diseñar sus actividades académicas con base en los principios epistemológicos y filosóficos del Sistema de Enseñanza Modular.

Por último, las “Competencias cognoscitivas y metacognoscitivas” se encuentran:

43. Evaluar sus fortalezas y debilidades cognoscitivas como académico.
44. Poseer estrategias metacognoscitivas que le permitan adquirir, codificar, recuperar y aplicar conocimientos nuevos a sus funciones académicas.
45. Identificar situaciones problemáticas para orientar su enseñanza e investigación.
46. Hacer un uso propositivo de sus estrategias de aprendizaje.
47. Planificar sus recursos, tiempos y acciones necesarias para llevar a cabo sus funciones académicas.
48. Monitorear sus recursos cognoscitivos para llevar a cabo una función académica eficaz.
49. Llevar a cabo una actividad constante (con el mismo nivel de motivación intrínseca, desde el inicio hasta el final del curso).
50. Mantener el gusto por la labor académica y tener un desempeño eficaz.

Las competencias enlistadas aquí son las que deberían tener los docentes de la Carrera de Psicología de la FES-Z, ya que permiten desempeñar una labor académica de alto rendimiento, atendiendo lo plasmado en el Sistema de Enseñanza Modular.

Los rasgos propuestos aquí tiene el objetivo de estructurar una escala que los evalúe y con base en sus resultados se implementen mejoras en la enseñanza de esta disciplina y sobre todo que los docentes posean los recursos necesarios para poder incidir en aprendizajes significativos de los alumnos de la Carrera de Psicología de la FES-Z.

Para darle mayor validez y confiabilidad al perfil propuesto para los profesores de Psicología de la FES-Z, es necesario analizarlo en función de cuáles han sido los métodos por los que se ha evaluado la labor docente. El siguiente capítulo abordará este rubro, así como las fortalezas y limitaciones encontradas.

## CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

En este cuarto capítulo tiene el objetivo de describir los métodos que se han utilizado para evaluar a los docentes de diferentes universidades y carreras, desde la perspectiva de los estudiantes, a través de las escalas de estilos de enseñanza, por medio de la evaluación auténtica, los instrumentos autoaplicados, contestados por los propios docentes. Además, se señalan las fortalezas y limitaciones de cada una de las formas de evaluación.

La evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES), particularmente de la labor académica, no siempre ha existido en México. No obstante, en algunas facultades de la UNAM este proceso es data desde 1985, no obstante es casi imposible determinar con exactitud en qué se basó dicho proceso (Rueda, 2003). Sin embargo, estas “evaluaciones” han sido poco estructuradas y aplicadas de manera asistemática.

En 1989, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) instaló la Comisión Nacional de Evaluación de Educación Superior (CONAEVA) para llevar a cabo un plan de trabajo que permitiera establecer los fundamentos de la evaluación institucional. Posteriormente, en 1990, tuvieron una reunión con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para concretar y establecer un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, que consta de tres elementos fundamentales: 1) Autoevaluación, realizada por las propias IES; 2) Evaluación interinstitucional, que la realizan los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y 3) La evaluación global del sistema de educación superior (CIEES, 1993). Para que a partir de este sistema evaluativo se procediera a aplicar un proceso similar dirigido hacia los docentes.

Un primer método de evaluación que utiliza la UNAM es por medio de “Los lineamientos y requisitos generales para la evaluación de profesores e investigadores para el ‘Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo

Completo' (PRIDE)" el cual se señala, de manera breve, cómo es que se evalúa el cumplimiento de las funciones sustantivas de la UNAM, que se sintetizan en las siguientes dimensiones (UNAM, 2009):

- a) Formación académica y trayectoria.
- b) Labores docentes y de formación de recursos humanos.
- c) Productividad académica.
- d) Difusión, extensión y servicios a la comunidad.
- e) Participación institucional.

“La formación académica se mide en términos del nivel de estudios y la actualización (licenciatura, especialización, maestría doctorado, posdoctorado o si toma cursos). La trayectoria a través de los premios y distinciones académicas (becas, menciones honoríficas, cátedras especiales); invitaciones académicas (conferencias magistrales, cursos especiales, mesas especiales en congresos y simposios, dictaminación o arbitraje de artículos o libros, etc.); participación en comités de evaluación (arbitraje, Sistema Nacional de Investigadores, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, etc.); experiencia profesional (cargos desempeñados en el medio profesional); reconocimiento a su trayectoria profesional (invitaciones, premios, distinciones); participación en organizaciones profesionales; diseño y revisión de planes y programas de estudio; programas institucionales de servicio; coordinación de proyectos de investigación o docencia; organización de equipos de trabajo; coordinación de áreas académicas; elaboración de proyectos de investigación, regionales, nacionales e internacionales” (UNAM, 2009, pág. 2-3).

Por otro lado, las labores académicas y formación de recursos humanos se evalúan por medio de cuatro rubros: “1) Labor docente a través del número de asignaturas y grupos; número de alumnos por grupo; número de horas de las clases por semana; asistencia y puntualidad en la impartición de clases; programa(s) de asignatura(s) (presentación, temario y bibliografía) y entrega puntual de actas de examen” (UNAM, 2009, pág. 3).

“2) Para la impartición de cursos se toma en cuenta la concepción que tenga el académico de la enseñanza y sus propósitos; sus procedimientos o métodos de enseñanza (clase magistral, seminarios, prácticas, tareas, ejercicios, lecturas guiadas, ensayos, investigaciones, conferencias especiales, aprendizaje interactivo en software, etc.), y las razones por las que los ha elegido; la forma como planea su(s) curso(s) y su enseñanza; la manera como su(s) programa(s) de materia se relacionan con el conjunto del plan de estudios; el procedimiento que utiliza para evaluar el aprendizaje de sus alumnos y las razones por las cuales dicho procedimiento contribuye a la obtención de un aprendizaje significativo” (UNAM, 2009, pág. 4).

“3) Los criterios para evaluar la asesoría y tutoría a los alumnos son: dirección de tesis aprobadas en exámenes profesionales o de grado; dirección de tesis en proceso; tutorías (alumnos de posgrado, becarios, prácticas profesionales, etc.); participación activa en comités tutorales; participación activa en jurados de exámenes profesionales y de grado; asesoría a estudiantes que participan en congresos, publicaciones, conferencias, simposios, proyectos tecnológicos, etc.; 4) por último, ‘otras formas de apoyo a la formación de recursos humanos’ es la realización de actividades para la reestructuración y actualización de diferentes planes y programas de estudios” (UNAM, 2009, pág. 4).

El tercer punto evaluado (productividad académica) se realiza a través de la “productividad científica, humanística, artística o tecnológica, medida en términos de publicaciones (artículos de investigación arbitrados, libros como autor, capítulos en libros, artículos en memorias con arbitraje, publicaciones electrónicas, etc.); publicaciones como editor (coordinación, compilación); obras artísticas; productos tecnológicos (patentes, estudios para la industria, etc.); productos de infraestructura académica (promoción, organización y desarrollo de bibliotecas, laboratorios); producción de videos y programas de radio y televisión, y trabajos presentados en congresos, seminarios y talleres académicos” (UNAM, 2009, pág. 5).

Asimismo, “la productividad académica se evalúa también por medio de la productividad en la docencia (materiales didácticos, libros o capítulos de texto, compilaciones, ensayos, programas innovadores de enseñanza, presentación de trabajos en reuniones relacionadas con la enseñanza de la disciplina y traducción de materiales especializados que sirvan de apoyo a los programas docentes)” (UNAM, 2009, pág. 5).

El cuarto punto de la evaluación académica se realiza a través de la difusión, extensión y servicios a la comunidad, ésta consta de libros de divulgación, artículos de divulgación, conferencias, organización de eventos, exposiciones, videos y películas, y los servicios a la comunidad incluyen las labores en clínicas médicas, odontológicas, psicológicas, entre otras (UNAM, 2009).

Como ya se mencionó, el último punto de la evaluación es la participación institucional y se evalúa por medio de la participación en cuerpos colegiados, comités editoriales, comités de evaluación de programas institucionales de apoyo académico (PAPIME, PAPIIT, entre otros), programas institucionales de desarrollo de infraestructura académica, diseño y revisión de planes y programas de estudio, actividades de dirección, organización o coordinación académica institucional, y por medio de la participación activa como jurado calificador en los concursos de oposición (UNAM, 2009).

Este documento sólo incluye los métodos de evaluación para los profesores de carrera e investigadores, no obstante los utilizados para los profesores de asignatura incluyen menos criterios<sup>15</sup>, sin embargo, esta forma en la que se ha evaluado el desempeño académico puede no ser el más confiable.

La falta de validez de dichos métodos para evaluar el desempeño las funciones sustantivas puede visualizarse de la siguiente manera: la co-participación para la organización de un evento especializado (por ejemplo un congreso), no es suficiente

---

<sup>15</sup> Esto se debe a que únicamente ejercen una función sustantiva dentro de la UNAM: la Docencia.

para determinar que es un indicador veraz de una buena labor de difusión; si bien es cierto que se necesita tiempo y dedicación para buscar el tema central del congreso, sus objetivos, recepción y revisión de los trabajos recibidos, dividirlos por mesas temáticas, entre otras cosas; no necesariamente va a ser un evento de buena calidad, en términos de la asistencia del público (por falta de divulgación del evento o propaganda), falta de interés hacía los trabajos presentados, malas exposiciones por parte de los ponentes, o en su caso investigaciones de mala calidad, etc., que, en otras palabras, reditúa en un evento poco eficaz para la difusión del conocimiento.

No obstante, esto no es tomado en cuenta en las evaluaciones académicas. Simplemente porque la recopilación de los datos únicamente se basa en comprobantes “fehacientes” (constancias) para la demostración de que efectivamente se realizó la actividad, en el ejemplo anterior: co-participación en la organización de un congreso.

En la investigación. Es bien sabido que las revistas arbitradas e indexadas publican sólo artículos que cubren ciertos criterios de calidad, sin embargo, cabe la posibilidad de que los jueces presenten un sesgo y den la autorización para su impresión y divulgación, lo que estaría demeritando la calidad, puede ser que no incluya una revisión sistemática de la literatura, exposición y reflexión por parte del autor, entre otras cosas; en realidad nadie puede regular esta cuestión, sin embargo, el profesor ha cumplido, a los ojos de la evaluación académica, su labor de difusión.

En la evaluación de las labores académicas y formación de recursos humanos, los indicadores utilizados pueden no ser válidos, ya que por ejemplo, a un profesor se le evalúa, entre otras cosas, con el número de asignaturas y grupos que tiene, número de alumnos por grupo y puntualidad en sus clases; sin embargo, esta forma de medir la labor docente no demuestra que la calidad educativa que está ofreciendo el maestros sea alta.

Para la impartición de cursos el maestro tiene que entregar un documento donde exponga, entre otras cosas, la noción que tiene de enseñanza, sus métodos

instruccionales y justificación del por qué los elige, su planeación del curso, formas de evaluación y cómo es que sus materias se relacionan con el actual plan de estudios. Sin embargo, el que el profesor haga un escrito no es sinónimo de que su actuación será así, es decir, puede saber que es importante elegir ciertos métodos instruccionales, o eficaces métodos de evaluación, sin embargo, eso es sólo conocimiento declarativo, y nadie asegura que el profesor realice (durante sus clases) todo lo plasmado en dicho documento.

Los ejemplos dados son sólo una muestra de la falta de validez en los métodos utilizados para la evaluación académica, particularmente de la labor docente; ya que el objetivo de las evaluaciones realizadas a los profesores universitarios, desde la perspectiva manejada en esta investigación, deberían de ser tres: 1) elevar la eficacia docente, 2) coadyuvar en una mejor formación de los alumnos, tanto científica como humanística, y 3) tomar decisiones académicas y administrativas; todo esto con el fin de aumentar la calidad de la educación superior en dicha institución. No obstante, estos objetivos se han desvirtuado y la evaluación docente, lejos de hacerse para estos fines, se realizan por otros que deberían ser secundarios, tales como la obtención de estímulos salariales.

En este sentido, según Rueda (2008) e Ysunza (1998), la evaluación del desempeño de los docentes principalmente se realiza para la obtención de estímulos económicos (ver figura 1). Sin embargo, debido a estos motivos, la evaluación realizada cae en un hueco donde se prioriza los incentivos salariales, y no se ve más allá, por ejemplo, la misma autora (Ysunza) señala que esta práctica debería estar enfocada principalmente a cumplir funciones sociales, pedagógicas, psicológicas, de control y sobre todo en la mejora la calidad educativa.

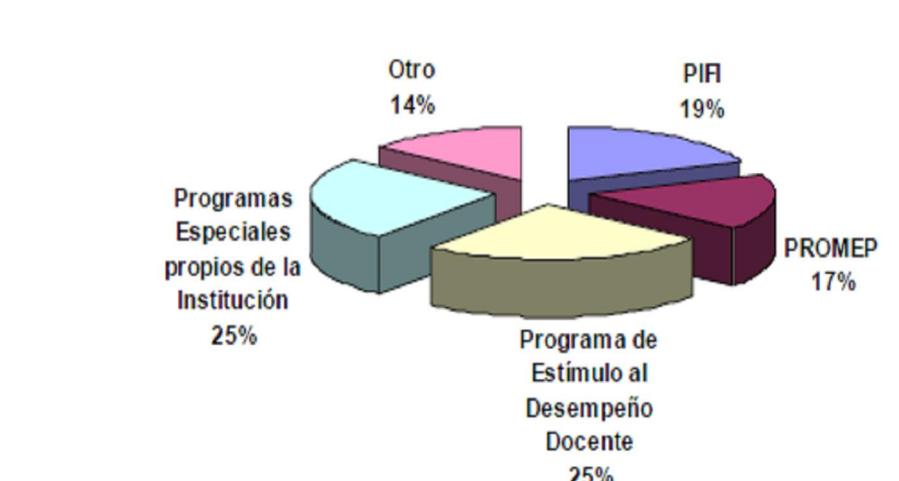


Figura 1. Razones principales por las cuales se lleva a cabo la evaluación docente  
Fuente: Rueda (2008). Evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México (PROMED: mejoramiento del profesorado. PIFI: fortalecimiento institucional).

Se considera que uno de los motivos por el cual las evaluaciones están más enfocadas a los estímulos económicos es por el destino que tiene cada uno de dichos procesos (Ysunza, 1998). En México, la mayoría de las evaluaciones están destinadas a la misma unidad académica de la institución, seguida de la unidad administrativa central, teniendo en último lugar a un organismo externo (Rueda, 2008), el cual sería el principal encargado de realizar recomendaciones y observaciones, con el fin de mejorar la calidad en la educación brindada por la institución. Otro motivo por el cual se considera que no se han implementado mejoras, de manera significativa, a la labor académica universitaria es por el uso que le dan a los diagnósticos emitidos (ver figura 2).

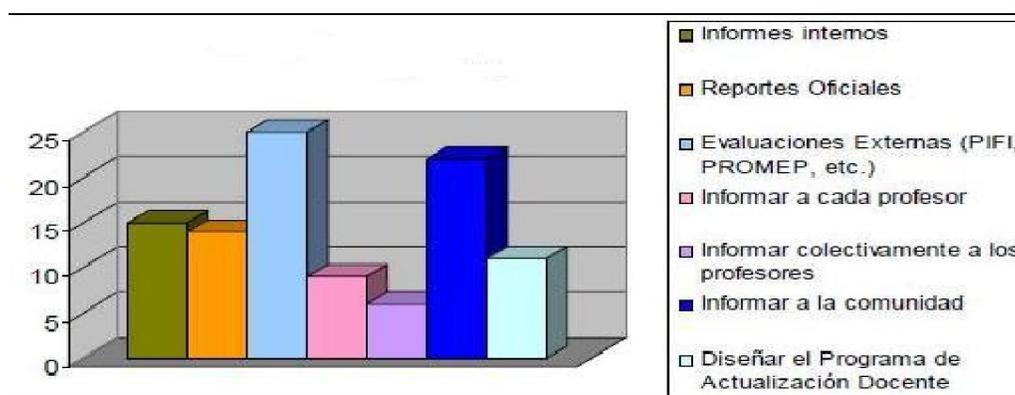


Figura 2. Empleo que se le dan a las evaluaciones docentes  
Fuente: Rueda (2008). Evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México.

Como se puede observar, los resultados de la evaluación se emplean para reportar lo obtenido en dicho proceso a las instancias administrativas, los programas de estímulos a la productividad y, en menor medida, para estructurar programas de actualización docente, cuyo objetivo es mejorar la calidad de la planta de profesores.

En síntesis, los puntos analizados hasta aquí, se relacionan con los encargados, los fines y las formas en que se suele evaluar las labores académicas, particularmente de la docencia, así como también de las limitaciones encontradas, por ejemplo en los lineamientos que propone el PRIDE.

Dichas formas de evaluación docente son de las menos confiables, debido a que no se tiene registro sobre el desempeño del profesor dentro del salón de clases, sus métodos didáctico-pedagógicos, su forma de relacionarse con los alumnos, su forma de evaluación, etc. Sin embargo, existen investigaciones que han tratado de evaluar, de manera más confiable estos aspectos, la forma más común de medir las labores docentes es por medio de la opinión de los estudiantes, recabadas por medio de cuestionarios, y en algunas ocasiones se recolectan las opiniones de los jefes inmediatos o se emplean las autoevaluaciones (Rueda, 2008).

Así, por ejemplo, Martínez, García y Quintanal en el 2006 realizaron el estudio intitulado “El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado”, sus objetivos fueron: 1) Conocer cuáles son las características que definan al docente para elaborar un perfil del profesor universitario de calidad y 2) “Conocer el perfil (características, cualidades, condición, etc.), que en opinión de los alumnos universitarios deben presentar sus profesores en los distintos ámbitos de su actuación docente”.

Para cumplir dichos objetivos se seleccionaron a 320 estudiantes de distintas universidades, los cuales fueron elegidos por un muestreo no probabilístico (de manera intencional), se les aplicó un cuestionario de preguntas abiertas en donde tenían que describir al docente en términos de “CÓMO HACE SU TRABAJO, CÓMO ES EN SUS

RELACIONES INTERPERSONALES Y OTRAS TAREAS O ACTIVIDADES QUE CONSIDERAS DEBE REALIZAR” (Martínez, García y Quintanal, 2006, pág. 7); con base en los resultados obtenidos, se estructuró una prueba, que se midió en una escala tipo likert, en la cual se conjuntaron todos los adjetivos mencionados por los participantes. Debido a su técnica de recolección de datos, las características comentadas por los alumnos fueron demasiadas y muy repetitivas; para poder construir su instrumento final, los autores depuraron los adjetivos recurriendo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

El instrumento final condensó las siguientes características: CÓMO ES físicamente: limpio, arreglado, saludable, atractivo, joven, moderno y natural; CÓMO ES en sus características personales: equilibrado, inteligente, humano estable, educado, seguro, responsable, flexible, puntual y humilde, y CÓMO ES en sus habilidades sociales: amable, cordial, abierto, simpático, implicado, respetuoso e integrado. Por otro lado, en su COMPETENCIA PROFESIONAL: motivado, formado, cercano, firme, crítico-reflexivo, coherente, justo, dinámico, motivador, comunicador, ameno, disciplinado, claro, eficaz, exigente, competente, práctico, directivo y participativo. Por último, en OTROS: actualizado, investigador, facilitador y orientador (Martínez, García y Quintanal, 2006, pág. 12).

Las conclusiones que se pueden obtener de esta investigación son dos: 1) los objetivos giraban en torno a “conocer el perfil del profesor de calidad”; no obstante, por un lado, definen lo que un profesor de calidad promovería en términos de mejoras en la formación de los profesionistas pero, por el otro, se ve claramente cómo es que a partir de la opinión de los estudiantes, se pueden implementar mejoras y reformas en la educación para que ésta sea de alto nivel. Se considera que a partir de las características que “quieren” los alumnos que tengan sus profesores, es sumamente complicado elevar la calidad educativa, simplemente porque dichos atributos están basados en experiencias personales de cada educando y únicamente están dirigidas a satisfacer sus “preferencias”, y no sus necesidades reales, ya que si bien es cierto que los estudiantes son los principales “usuarios”, como los llaman los autores, de los

maestros, no resultan ser los mejores jueces puesto que muchas veces carecen de los elementos necesarios para emitir opiniones acertadas sobre sus profesores y sobre qué competencias deberían tener (García, 1998), relacionado al punto anterior, resulta difícil comprender cómo es que la opinión de los alumnos mejorará sus aprendizajes.

2) Los factores o variables (cómo es, competencia profesional y otros) en los que se agrupan los adjetivos de los docentes de calidad, según la perspectiva de los alumnos, carecen de un sustento teórico, debido a que fueron obtenidos a través de la opinión de los estudiantes; por ejemplo, mencionan que para que un docente sea de calidad tiene que ser joven, es decir, que los profesores que tienen 30 años de servicio y, por ende, una amplia experiencia profesional, no pueden, ni podrán ser de calidad simplemente por no cumplir con ese rasgo. Éste es sólo uno de los riesgos que se corre cuando lo que se va a evaluar no es conceptualizado sobre una base teórica y empírica, ya que las ambigüedades existentes en la escala pueden generar problemas de interpretación y validez, y lejos de estarse midiendo la calidad docente, únicamente se estaría evaluando los rasgos personales del maestro que los alumnos “desean”.

Otro estudio en el que se evaluó la función docente, al igual que el anterior, desde la perspectiva de los alumnos, es el realizado por Olmedo y Peinado (2008), el cual tiene por título “El perfil del profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes”, aquí, los objetivos fueron “Determinar las características o aspectos deseados en los docentes universitarios según la percepción de los alumnos” y “Analizar las características o aspectos deseados y no deseados en los docentes universitarios según la percepción de los alumnos, con la finalidad de aproximarse a un perfil del profesor universitario”. Para cumplir con esto, se seleccionaron a 57 estudiantes de la Universidad Simón Bolívar.

El instrumento que se utilizó fue una entrevista abierta con dos preguntas: 1) indica las características positivas de un profesor y 2) indica las características negativas de un profesor, donde los participantes tenían que mencionar, por lo menos, cinco aspectos que consideraran importantes. Los resultados que se obtuvieron fueron: 1)

características deseadas en un docente: exposiciones y explicaciones claras, respetuoso, puntual, que motive a sus alumnos, tenga buen humor y sea agradable, y que esté dispuesto a aclarar dudas. 2) Los aspectos no deseados fueron: injusto al evaluar, impuntual, explicaciones no claras, ofensivo-irrespetuoso y poca pedagogía.

Con base en los resultados obtenidos de dicha entrevista abierta, se concluye que el perfil del docente universitario es: “Aspectos pedagógicos: explique bien + motivador + dispuesto a aclarar dudas” y “Aspectos sociales: Respetuoso + buen humor + agradable + puntual” (Olmedo y Peinado, 2008, pág. 10). Al igual que en la investigación anterior, aquí las características deseadas por los estudiantes no son definidas, ni tampoco están sustentadas en ningún marco conceptual, ya que sin bien es cierto que reconocen la importancia de las competencias docentes, éstas las dejan a un lado.

Por otro lado, la conclusión a la que llegan las autoras es sumamente difícil de comprobar, ya que postulan que a partir del perfil obtenido se pueden implementar acciones de mejora continua para el profesorado; no obstante, resulta aventurado hacer este tipo de afirmaciones si se toma en cuenta que los rasgos que componen su perfil carecen de sustento teórico, debido a que fueron propuestos por los mismos participantes del estudio y no por las mismas investigadoras, con base en una revisión sistemática de la literatura especializada.

Un tercer estudio fue elaborado por Cabalín y Navarro en el 2008, que lleva como título “Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario de las carreras de la salud de la Universidad de la Frontera-Chile”. En este artículo el objetivo general fue “Conocer la representación del concepto ‘buen profesor universitario’ que tienen los estudiantes de primer año de las carreras de la salud de la Facultad de Medicina de la Universidad de la Frontera”; para ello, se seleccionaron 277 estudiantes. Se les solicitó a los participantes que frente a las palabras “Buen Profesor Universitario” expresaran con 10 palabras definitorias del concepto.

Como era de esperarse, los alumnos emitieron una gran cantidad de palabras para definir dicho estímulo, sin embargo, para categorizar los adjetivos, las autoras utilizaron la técnica del análisis de las redes semánticas naturales, dicha técnica les permitió aglutinar los 10 conceptos más frecuentes y con mayor jerarquización; los cuales fueron: respetuoso, responsable, comprensivo, empático, puntual, inteligente, amable, claro, organizado y motivador. A partir de estos resultados, se concluye que los alumnos desean a docentes que sean capaces de establecer buenas relaciones interpersonales y que desarrollen actitudes personales.

La breve descripción de la investigación realizada por Cabalín y Navarro permite observar que, al igual que los dos estudios citados, su fundamento teórico es poco sólido, es decir, no sustentan, y mucho menos definen, a partir de una revisión de la literatura, las características que debieran poseer, según los estudiantes, los maestros de calidad, los buenos profesores, etc., ya que los rasgos que se obtienen, a partir de las entrevistas realizadas a los alumnos, pueden ser interpretadas de múltiples formas, lo cual es una gran dificultad a la hora de establecer un perfil único de las competencias del docente universitario.

Un modo de ejemplificar lo anterior es la interpretación que se le puede dar al rasgo “comprensivo”, algunos lo interpretarán como el docente que “entiende” las necesidades de los alumnos, por ejemplo cuando no entregan sus tareas por circunstancias adversas o cuando no se presentan a un examen por causas de fuerza mayor, etc. Sin embargo, esta característica puede ser interpretada de múltiples formas, porque un profesor que se perfila como alguien comprensivo puede ser visualizado como alguien, a lo que muchos estudiantes conocen, “ingenuo”, “inocente”, “barco”, entre otras cosas, es decir, que como el maestro es “comprensivo”, entenderá y se permitirá que sus alumnos no cumplan con sus labores asignadas.

Este ejemplo es un caso extremo de lo que puede llegar a suceder debido a la falta de sustento teórico y de conceptualización de las variables que se quieren medir; es decir, no se puede dejar que los participantes (en este caso los alumnos) determinen los

rasgos que un docente debe tener para ser de calidad, ya que carecen del dominio suficiente del tema como para poder emitir una opinión acertada (García, 2000). Esto se puede observar en las conclusiones de las propias autoras, ya que los participantes de su investigación no mencionan, de manera explícita, algo acerca del manejo disciplinar y mucho menos de las estrategias pedagógicas que los profesores deben tener, elementos que son de suma importancia para que se pueda dar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una cuarta investigación que evalúa a los docentes a través de la opinión de los educandos lleva por título “La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED”, y fue realizada por Mazón, Martínez y Martínez (2009); su objetivo general fue “conocer en qué grado los docentes de la Facultad de Medicina de la UNAM exhiben, en el desempeño de sus funciones, un conjunto de características o habilidades que, conforme al Marco Institucional de la Docencia de la Facultad de Medicina, definen a la buena práctica docente”; para cumplir con dicho propósito se entrevistaron a los grupos de 13 materias que se impartieron durante el ciclo académico 2006-2007 del actual plan de estudios (un total de 21960 cuestionarios).

Los resultados, que no serán analizados aquí, son satisfactorios, en términos de validez y confiabilidad del instrumento utilizado, sin embargo, los factores analizados no son conceptualizados en términos de competencias, si bien es cierto que los autores o el Marco Institucional de la Docencia de la Facultad de Medicina pueden tener un marco de referencia diferente al de las competencias para estudiar los rasgos de los profesores en pro de la elaboración del perfil docente, éstas ayudan a agrupar, de manera armónica, las habilidades, destrezas, capacidades, etc., de los maestros, y así evitar que se analicen rasgos por separado, de manera innecesaria, e incluir otros que aporten mayores elementos para tener una visión holística del docente.

Un ejemplo de lo anterior es la inclusión del factor “Evaluación de los aprendizajes”, separado de la “Metodología docente”, ya que las competencias permiten vincular, de

manera armónica, ambos; debido a que un docente que utiliza un método efectivo de enseñanza, sabe evaluar los aprendizajes de igual manera, porque no se podría decir que es competente si sólo conoce la forma de mediar el aprendizaje, pero no sabe cómo determinar si sus alumnos realmente aprendieron. Asimismo, la teoría de las competencias ayuda a incluir una visión más allá de la mera formación académica y de tipo profesionista, también permite visualizar al profesor como un formador de ciudadanos responsables y comprometidos con su país y consigo mismos, y estas características son incluidas en las “Competencias para la vida”, factor que no es incluido por los autores de la investigación descrita.

La quinta investigación fue realizada por Alcalde y Armada (2007), la cual llevó por título “Elaboración de una Escala de Evaluación de la Competencia Docente Universitaria a la luz del Espacio Europeo de Educación Superior”, uno de sus objetivos fue “Obtener un instrumento válido y fiable que permita evaluar eficazmente las competencias y habilidades del docente universitario a la luz del Espacio Europeo de Educación Superior”, desde la perspectiva de los estudiantes, para poder cumplirlo se seleccionó a 168 estudiantes de nueve universidades distintas.

Los resultados arrojan buena consistencia interna (medida por medio del Alpha de Cronbach) en cada uno de los tres factores obtenidos (entre  $\alpha = 0.856$  a  $0.952$ ) en el instrumento, no obstante, se muestran las debilidades que resultan de entrevistar a los estudiantes acerca de las competencias que debieran tener sus profesores, e incluso son señaladas por las mismas autoras: existe un sesgo en los alumnos debido a las experiencias vividas, los estudiantes que tienen un mayor estatus académico (conceptualizado en términos de éxito o logro escolar) valoran mejor a sus docentes, así como también los estudiantes que están más satisfechos con la carrera que estudian (Alcalde y Armada, 2007).

Esta clase de sesgos complican el establecimiento de un perfil de competencias docentes, ya que por ejemplo, qué se puede concluir si un alumno con bajo logro escolar evalúa de mala manera a sus profesores: existen dos posibilidades, la primera

es que realmente sus maestros no tengan las competencias necesarias, y la segunda opción es que el estudiante esté evaluando de esa manera a sus maestros porque haya tenido una mala experiencia con ellos (reprobación, inasistencia a los cursos, etc.).

Las investigaciones hasta aquí analizadas evalúan a los docentes desde el punto de vista de los estudiantes, no obstante, se han señalado diversas debilidades como son: 1) carencia del manejo del tema por parte de los entrevistados, ya que se les pide que determinen características de un “buen profesor”, sin tomar en cuenta que la mayoría de los estudiantes no tienen amplios conocimientos del tema para poder establecer un perfil de un maestro de excelencia; 2) falta de sustento teórico de los factores analizados, esto porque fueron propuestos por los participantes<sup>16</sup>; 3) falta de inclusión de rasgos en los docentes que les permitan proporcionar una educación más allá de la académica (formar ciudadanos); 4) sesgo de los estudiantes a partir de las experiencias vividas (reprobación, inasistencia a las clases, falta de interés por esos temas, etc.), y 5) realmente no se está evaluando a un docente de calidad, un buen profesor o una práctica adecuada de la docencia, sino que están midiendo la mera opinión de los estudiantes.

Por ejemplo, como lo señala García (2003), la medición de la satisfacción de los estudiantes no trae consigo un mayor nivel de aprendizaje; sin embargo, una consecuencia mayor de consultar a los alumnos sobre las características de sus profesores va encaminada al deterioro de la calidad educativa, por ejemplo, en algunas IES (en su mayoría privadas) las evaluaciones que se obtengan repercuten directamente en los maestros (ya que incluso pueden ser despedidos si los alumnos los evalúan como poco eficaces), esto conlleva a la posibilidad de que los docentes se comporten con menor exigencia en su enseñanza y es altamente probable que los estudiantes reduzcan su aprendizaje.

---

<sup>16</sup> Excepto en las investigaciones realizadas por Alcalde y Armada (2007) y Mazón, Martínez y Martínez (2009).

La revisión de las investigaciones hasta aquí descritas, no es una revisión exhaustiva, ya que existen un sinnúmero de estudios y autores interesados en el tema de evaluación docente y exponer aquí la mayoría de los artículos publicados rebasa los alcances de esta investigación.

Las dificultades de evaluar a los docentes, ya sea desde la perspectiva del alumnado, o por medio de la evaluación académica, son muy claras, debido a que de esta manera es muy difícil obtener información “real” sobre lo que sucede dentro del salón de clases, en términos de la actuación del profesor, sus técnicas didáctico-pedagógicas, sus métodos de evaluación, la creación de ambientes de aprendizaje, etc.

Otra forma de evaluar las funciones docentes es por medio de las escalas de “Estilos de Enseñanza”, la fundamentación de se basa en que cada profesor tiene un estilo “preferido” de ejercer la docencia, en este sentido se han realizado clasificaciones sobre los estilos que cada maestro prefiere, los aspectos que se toman en cuenta para hacer dichas agrupaciones son: 1) creación de los ambientes de aprendizaje, 2) métodos de evaluación, 3) técnicas instruccionales y 4) tipo de relación establecida con los alumnos (Pinelo, 2008; Montiel, 2008).

Uno de los objetivos de este tipo de autoevaluación es que el profesor identifique cuáles son las áreas en las que tiene mayores habilidades, esto servirá para diseñar cierto tipo de estrategias instruccionales, con el fin de incidir en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, el hecho de que el maestro identifique qué estilo prefiere no significa que sus estudiantes aprenderán más, ya que primero se tiene que determinar cuál es el estilo de aprendizaje que tiene cada uno de ellos; incluso el tipo de estilo de enseñanza seleccionado no necesariamente está relacionado con los objetivos de las actividades instruccionales, metas y objetivos curriculares.

No obstante, la literatura demuestra que las clasificaciones (en este caso de los estilos de enseñanza) no aportan los elementos necesarios para determinar qué rasgos debe

poseer el profesor para ser considerado eficaz, ya que en la práctica un maestro puede adoptar dos o más estilos de enseñanza al mismo tiempo (Pinelo, 2008).

Por tal motivo, se considera que en lugar de realizar clasificaciones se deben de describir únicamente aquellas características que coadyuven a la obtención de un aprendizaje significativo en los alumnos.

Las formas, hasta aquí descritas, para evaluar a los docentes presentan una serie de inconvenientes, ya que ninguna de las dos, la evaluación desde el punto de vista del alumno o el empleo de las escalas de estilos docentes, evalúa integralmente las labores académicas de los maestros; ya que, por un lado, no aportan información válida sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por el otro se dificulta establecer, a partir de los resultados, mejoras en el aprendizaje de los alumnos.

Una manera de superar esta clase de inconvenientes y sobre todo de obtener, de manera válida y confiable, este tipo de información es recurriendo a lo que los expertos llaman “Evaluación Auténtica” (authentic assessment). Ésta consta, según Darling-Hammond (2000), de tres puntos principales: 1) muestra real de los conocimientos, herramientas y actitudes que tienen los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, 2) requiere la integración de diferentes tipos de conocimientos y herramientas y 3) esta muestra de conocimientos y herramientas debe ser recolectada durante un periodo más o menos largo de tiempo (por ejemplo durante el semestre), y en diferentes contextos.

En este sentido, Palm (2008), señala que la Evaluación Auténtica se refiere a la actuación eficaz en contextos de la vida real, es decir, que la ejecución de todas las herramientas y conocimientos deben evaluarse cuando la persona está en contextos reales: en este caso el docente, se le debe evaluar durante las clases<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Desde la perspectiva de esta investigación, la evaluación auténtica es sólo un método para evaluar las competencias, ya que lo que se mide es la movilización de los recursos, habilidades y capacidades cognoscitivas, metacognoscitivas y disciplinares para desempeñar, de manera eficaz, alguna tarea o, en este caso, una profesión.

No obstante, la casi inexistente literatura sobre estudios que realicen una Evaluación Auténtica a los profesores durante su práctica profesional, dificulta la obtención de datos sobre cuáles son los parámetros que se toman en cuenta para concluir que alguien es un “buen docente”, o mejor aun, sobre cuáles son los medios (o formatos) que se utilizan para recopilar dicha información. Esta falta de investigaciones no sólo debe a la complejidad que conlleva este tema, sino también al escaso número de escuelas que se dediquen a formar docentes universitarios: lo más parecido a esto son los cursos que se brindan de “Inserción a la docencia”. Por este motivo, los ejemplos de evaluación auténtica que se brindan a continuación se enfocan a cómo es que se evalúa a los estudiantes y que pueden ser útiles (con sus respectivas adecuaciones) para aplicados a los docentes.

Si bien es cierto que es muy complicado recopilar información en contextos reales, tal y como lo señala Palm (2008); Monereo (2008), señala que los medios que más se acerquen a la realidad pueden ser considerados las formas de evaluación “más cercanas a las evaluaciones auténticas”, y en este sentido, los métodos que más se asemejan a la realidad, según la literatura, son: 1) la supervisión directa en las prácticas escolares, 2) revisión de grabaciones sobre la ejecución del estudiante, 3) simulaciones y 4) evaluaciones obtenidas de varias fuentes (obtenidas principalmente por el usuario del servicio). Cabe resaltar que este tipo de evaluaciones se da principalmente con profesionales que mantienen contacto directo con algún tipo de usuario (médicos, psicólogos, abogados, etc.), no obstante no es exclusivo de ellos.

Con respecto la supervisión directa, ésta consiste, como su nombre lo indica, en que el docente encargado de los alumnos supervisa, de manera personalizada, la ejecución del estudiante cuando está brindando el servicio a un usuario (Epstein, 2007); por ejemplo, en el caso de los psicólogos clínicos, desde cómo establece el rapport con el paciente, su técnica de entrevista, su cierre de sesión, etc. La segunda técnica de evaluación es muy similar a la primera, ya que en ambos casos se observa la ejecución del estudiante cuando brinda el servicio, sin embargo la ventaja de las grabaciones es que permite al alumno observarse a sí mismo, para que de esta manera reflexione

sobre su actuación y sobre sus debilidades, asimismo el docente brinda la retroalimentación necesaria, indicándole cada uno de sus aciertos y errores; cosa que no puede hacer en la supervisión directa.

En las simulaciones, para que sean lo más real posible, se contratan actores para que funjan como usuarios de los servicios brindados por los estudiantes, por ejemplo, con los alumnos de medicina, a los actores se les da una lista de síntomas que deben actuar para que los diagnostiquen de manera correcta, proporcionen un tratamiento acorde a la “enfermedad” que presenta el paciente, etc. De esta manera se determinará si el estudiante pone en marcha sus conocimientos, herramientas, habilidades y destrezas para tratar un problema médico (Epstein, 2007).

Por último, en las evaluaciones obtenidas por varias fuentes, el objetivo es que el usuario evalúe si la ejecución de los conocimientos y herramientas del estudiante fue adecuada. Para ello se le aplica una serie de cuestionarios donde se le pregunta si está o no satisfecho con la atención que se le brindó, así como sus razones del por qué, sus recomendaciones de cómo se puede mejorar el servicio, entre otras cosas; no obstante, una de las principales dificultades que presenta este tipo de evaluación es que, generalmente, el usuario no tiene un amplio criterio para hacer observaciones objetivas, regularmente indica que fue tratado bien (aunque no sea así), o simplemente no quiere responder los cuestionarios (Epstein, 2007).

No obstante, los métodos mencionados requieren, en todo momento, de un supervisor (experto) para realizar la evaluación y así determinar si la movilización de los recursos cognoscitivos y metacognoscitivos, herramientas y habilidades fue la correcta. Por la naturaleza de la función docente, estas formas de evaluar a los profesores pueden resultar difíciles de implementar, ya que en la mayoría de los casos lo que sucede dentro del aula se queda ahí, y sólo el maestro y los alumnos saben cómo es en realidad la clase.

Por otro lado, un método comúnmente utilizado para recabar información en la evaluación auténtica, es el sistema de rúbricas: son escalas que ayudan a determinar cuál es el nivel de dominio (en este contexto de las competencias) que tienen las personas evaluadas, ya que son categorizadas en un continuo (de novato a experto) dependiendo del manejo que tengan sobre los siguientes aspectos: 1) conocimiento de la materia a enseñar, 2) conocimiento sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, 3) modificación estratégica de la enseñanza según las necesidades individuales, 4) empleo de múltiples estrategias instruccionales, 5) habilidades del manejo de la motivación en el aula, 6) habilidades de comunicación, 7) habilidades de planeación instruccional, 8) evaluación de aprendizaje del estudiante, 9) compromiso y responsabilidad profesional y 10) interacción efectiva con colegas (Díaz, 2006).

La asignación de la puntuación se basa en aspectos cualitativos y en el desempeño de las actividades en la “vida real”.

Sin embargo, la recopilación de los datos de los profesores a través de las rúbricas se dificulta debido a que se necesita un supervisor que monitoree la actividad docente durante un largo periodo de tiempo, para así determinar si tiene un óptimo desempeño en sus actividades; por otro lado, aunque las rúbricas pueden ser llenadas por los mismos maestros una dificultad existente es que, como son basadas en aspectos cualitativos y requiere una amplia dedicación de tiempo, puede generar, a la larga, que el mismo profesor ponga poco empeño para llenar el formato o ya no la quiera contestar.

Por este motivo, se considera que un método que resulta confiable, en términos de veracidad de los datos, para recopilar información sobre el desempeño de los docentes son las escalas auto-aplicadas (que sólo necesitan contestarlo una sola vez, comparado con las rúbricas, las cuales necesitan un periodo amplio de observación); aquí los profesores indican con qué frecuencia realizan ciertas actividades durante sus clases, asimismo se promueve la autorreflexión y la autoevaluación sobre su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen investigaciones que han evaluado las competencias docentes por medio de escalas. A continuación se describirán un par de estudios, así como los inconvenientes encontrados en éstos. El primer trabajo lo llevó a cabo Jiménez (2009), y se tituló “Evaluación de competencias, una nueva competencia docente”, el objetivo general fue “Conocer la perspectiva de los docentes sobre los cambios en su desempeño que el currículum basado en competencias implicaría en su quehacer docente”, para lograrlo aplicó su cuestionario a 16 profesores de la Escuela Superior de Cómputo, del Instituto Politécnico Nacional (la selección se realizó de manera no aleatorizada, por conveniencia).

Los resultados muestran que los docentes reconocen que no poseen la competencia metacognoscitiva, la cual se relaciona directamente con la autorreflexión que el profesor hace de su labor y eficacia, asimismo, admiten que no poseen (la mayoría de ellos) las estrategias para identificar el perfil de aprendizaje y conocimientos previos de sus alumnos, lo cual genera un obstáculo durante la enseñanza, ya que suele revisarse un tema dominado por los estudiantes.

Una debilidad mostrada por este estudio es la cantidad de participantes, ya que al ser reducida (considerando que la planta docente es de más de 170 profesores), los resultados no pueden ser generalizados, ni siquiera a la propia institución donde fue realizada la investigación; no obstante es un paso para conocer la manera en que los mismos profesores visualizan sus competencias.

Un segundo estudio, se tituló “Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación” y fue realizado por Camargo y Pardo (2008), su objetivo general fue “Diseñar una prueba con ítems de selección múltiple con única respuesta que mida las competencias docentes de los profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia”. El instrumento construido constó de siete factores de análisis. Se realizó una validación de contenido por 65 jueces expertos en el tema, posteriormente se hizo la validación estadística.

La prueba piloto se llevó a cabo con 20 docentes de la universidad donde se realizó el estudio, los participantes fueron seleccionados de manera no aleatoria: fue una muestra intencional. Los resultados muestran que el instrumento tiene una consistencia interna buena, obtenido por el Alpha de Cronbach ( $\alpha = 0.76$ ), el cual indica que la prueba es confiable

Las dificultades que presenta dicha investigación son, en síntesis, tres: 1) la consistencia interna obtenida pierde fuerza debido a la cantidad de participantes, ya que el coeficiente de confiabilidad se relaciona con el número de personas evaluadas: entre mayor número de profesores evaluados, mayor confiabilidad tendrá el instrumento; 2) relacionado con el punto anterior, se encuentra una dificultad de poder establecer un perfil del docente de Psicología (de la Universidad Católica de Colombia), debido a que el reducido número de docentes (una muestra no representativa) impide generalizar los resultados y por ende establecer un perfil único, y 3) las competencias incluidas no son lo suficientemente abarcativas, por ejemplo, no se toman en cuenta aquellas para el manejo de las TIC, u otras muy importantes como el fomento de competencias para la vida, que resultan de vital importancia si se quieren formar, más que profesionistas en Psicología, a buenos ciudadanos comprometidos con su labor profesional.

Si bien es cierto que las investigaciones, en donde se evalúa a los profesores por medio de las autoevaluaciones, presentan dificultades, principalmente metodológicas, también es cierto que son un eslabón que ayuda a fomentar la participación de los propios profesores en la evaluación de su desempeño.

La inclusión de los profesores en los métodos evaluativos de sus propias labores puede traer consigo varios beneficios: 1) que reflexionen cómo es que han ejercido su labor académica, tomando como criterios una serie de competencias que debe poseer el profesor universitario para ser considerado eficaz; 2) a partir de sus resultados, implementar mejoras en las competencias genéricas necesarias, esto, a diferencia de cuando son evaluados por sus alumnos, sí traerá mejores aprendizajes en los

estudiantes<sup>18</sup>, y 3) si los maestros y las autoridades pertinentes toman en cuenta los resultados de las evaluaciones, se podrán implementar mejoras en la calidad educativa.

### **Formas de evaluación en la FES-Z**

Las investigaciones que hasta ahora mencionadas se han realizado en diversas universidades y países, pero ¿cómo es que se ha evaluado al docente de Psicología de la FES-Z?, existen un cuestionario elaborado por la propia Facultad para evaluar a los docentes de todas las Carreras, así como también instrumentos elaborados por cada una de las áreas de Psicología. Es necesario resaltar que todas estas escalas son contestadas por los alumnos.

El cuestionario elaborado por la FES-Z fue distribuido a los alumnos de todas las carreras a través de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y se empezó a aplicar en el semestre 1997-2. No se tienen registros de su elaboración. Asimismo, se considera que dicho instrumento no incluye los elementos suficientes para abarcar, de manera integral, las labores académicas, además de que sus preguntas resultan ambiguas (Becerril, 1998).

Respecto al instrumento implementado en el área de Metodología General y Experimental, construido en 1995, se considera precario debido a su poca claridad, en términos de sus instrucciones y por la ambigüedad de sus ítems. La escala que se utilizó en Psicología Educativa comenzó a elaborarse en 1992 con el objetivo de otorgar el premio al mérito docente, a partir de ese año, se han realizado reestructuraciones y se hizo su validación en el año lectivo 1994-2, al igual que el cuestionario anterior, éste se considera poco útil ya que carece de instrucciones y sus reactivos son sumamente ambiguos (Becerril, 1998).

---

<sup>18</sup> Debido a que muchos profesores consideran que las evaluaciones hechas por estudiantes son únicamente como un concurso de popularidad (García, 1998).

El cuestionario utilizado en Psicología Clínica fue construido en 1992 y es la única versión con la que se cuenta, se estructuró con el fin de otorgar el premio al mérito docente. Por último, el cuestionario que se utilizó en el área de Psicología Social se comenzó a aplicar en el periodo 1997-2, aun cuando nunca fue validado (Becerril, 1998).

Por último, está el instrumento de evaluación propuesto por Becerril en 1998, aquí, al igual que en las escalas anteriores, se toma en cuenta el punto de vista del alumnado, y se incluyen aspectos como dominio de la materia, habilidad para comunicar, estrategias didácticas, relación docente-alumno, planeación del curso y preparación de clases, actitud del profesor, evaluación del aprendizaje y uso de apoyos didácticos. Sin embargo, este cuestionario carece de una validación estadística, por lo que es importante interpretar sus resultados con ciertas reservas.

La relevancia de la presente investigación radica en que no sólo se propone un perfil aislado del contexto de los profesores, como la mayoría de las investigaciones hacen, ya que únicamente indican aquellas características, rasgos o competencias que deben poseer los maestros para ejercer sus labores académicas.

En este trabajo, las labores académicas de los profesores de la Carrera de Psicología (de la FES-Z) son contextualizadas tomando como base el Sistema de Enseñanza Modular, haciéndolo de este modo no se estará proponiendo un perfil de manera aislada. El instrumento que aquí se propone considera las competencias genéricas así como también las específicas que debieran emplear los docentes Psicología de la FES-Z.

## CAPÍTULO V. MÉTODO

El ejercicio de las labores académicas universitarias con calidad y compromiso es un requisito para contar con una universidad con eficacia y pertinencia social. Por ello, los procesos de mejora, actualización, movilidad y evaluación de los académicos debe basarse en una revisión sistemática de los rasgos y acciones que configuran las prácticas eficaces actuales en el marco del cumplimiento de las funciones sustantivas de enseñanza, investigación y extensión de la cultura.

Por ello, la presente propuesta de evaluación del ejercicio académico retoma la noción de Competencia docente como un concepto holístico que integra las dimensiones didáctico-pedagógicas, disciplinares, profesionales y personales, en el marco del Sistema de Enseñanza Modular, para determinar cuáles son las competencias con las que cuentan y deben contar los profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z; a fin de formar psicólogos que basen su actuación en el conocimiento científico y principios éticos, para que sean capaces de afrontar los retos que impone la sociedad actual.

### Planteamiento del problema

1. ¿Cuáles son las competencias generales y específicas que caracterizan a los Profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z”?
2. ¿Existen diferencias, estadísticamente significativas, en las competencias generales y específicas en cuanto a su Frecuencia mostrada por los profesores dependiendo del nombramiento académico, sexo, grado académico máximo, antigüedad dentro de la Carrera de Psicología de la FES-Z, adscripción a un programa de estímulos (PRIDE o PEPASIG) y área<sup>19</sup> donde ejercen sus funciones académicas?

---

<sup>19</sup> En la Carrera de Psicología de la FES-Z existen cuatro áreas: Metodología General y Experimental, Psicología Educativa, Psicología Clínica y Psicología Social (ver Plan de Estudios de la Carrera de Psicología).

3. ¿Existen diferencias, estadísticamente significativas, en las competencias generales y específicas en cuanto a su Eficacia mostrada por los profesores dependiendo del nombramiento académico, sexo, grado académico máximo, la antigüedad dentro de la Carrera de Psicología de la FES-Z, adscripción a un programa de estímulos (PRIDE o PEPASIG) y área donde ejercen sus funciones académicas?
4. ¿Existen diferencias en el grado de Importancia asignada por los profesores a las competencias generales y específicas?

### Objetivos

Objetivo general: “Delimitar las Competencias académicas de los profesores de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza para construir y validar una escala para su evaluación”.

### Objetivos específicos:

1. Identificar las competencias específicas, en el marco del Sistema de Enseñanza Modular, propias del los profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z.
2. Determinar las competencias generales y específicas necesarias para construir y validar la “Escala de Evaluación de las Competencias Académicas de los Profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z”, en cuanto a su frecuencia, eficacia e importancia.
3. Evaluar si existen diferencias, estadísticamente significativas, en las competencias generales y específicas en cuanto a su Frecuencia mostrada por los docentes de Psicología de la FES-Z de acuerdo a su nombramiento académico, sexo, grado académico máximo, años de antigüedad en la carrera, si pertenecen a uno de los dos programas de estímulos (PRIDE o PEPASIG) y área en la que ejercen sus funciones académicas.

4. Evaluar si existen diferencias, estadísticamente significativas, en las competencias generales y específicas en cuanto a su Eficacia mostrada por los docentes de Psicología de la FES-Z de acuerdo a su nombramiento académico, sexo, grado académico máximo, años de antigüedad en la carrera, si pertenecen a uno de los dos programas de estímulos (PRIDE o PEPASIG) y área en la que ejercen sus funciones académicas.
  
5. Evaluar el grado de Importancia que los docentes de Psicología de la FES-Z le asignan a las competencias generales y específicas.

### Variables

Las variables analizadas fueron de tipo atributivo, que se caracterizan porque no pueden ser manipuladas de manera experimental.

#### 1. Nombramiento académico

Definición conceptual: según el Compendio de la Legislación Universitaria (1974) es la categoría y nivel que los profesores reciben cuando desempeñan sus funciones académicas en un determinado puesto laboral.

Definición operacional: se refiere al nombramiento que tienen los participantes sea Profesor de Asignatura A o B, definitivo o interino, cuya labor principal dentro de la UNAM es la docencia; Profesor de Carrera Asociado o Titular A, B o C, definitivo o interino, que tiene como labores principales la docencia, investigación y la extensión; Técnico académico, definitivo o interino, tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos y/o de servicios técnicos de la dependencia universitaria donde labore.

#### 2. Sexo

Definición conceptual: se define como aquellas características específicas que diferencian al hombre de la mujer.

Definición operacional: hombre o mujer.

#### 3. Grado académico

Definición conceptual: se refiere al grado máximo de estudios que tengan los participantes.

Definición operacional: se midió a través del grado académico que cuentan los profesores: licenciatura, especialidad, maestría, doctorado y posdoctorado.

#### 4. Años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z

Definición conceptual: se define como el tiempo que tengan los participantes laborando en la FES-Z.

Definición operacional: se midió en años de experiencia laboral, para ello se establecieron categorías: 1) de 3 a 5 años, 2) de 6 a 10 años, 3) de 11 a 15 años, 4) de 16 a 20 años, 5) de 21 a 25 años, 6) de 26 a 30 años y 7) 31 a 34 años.

#### 5. Adscripción al programa de estímulos PEPASIG o PRIDE

Definición conceptual: se refiere a si los profesores están adscritos a uno o a otro de los programas de estímulos.

Definición operacional: se determinó con base en la pertenencia al PEPASIG o PRIDE.

#### 6. Área en la que los profesores desempeñan sus funciones académicas

Definición conceptual: en la Carrera de Psicología existen cuatro áreas académicas, 1) Metodología General y Experimental, 2) Psicología Educativa, 3) Psicología Clínica y 4) Psicología Social.

Definición operacional: se refiere a las áreas en las cuales los profesores ejercen sus funciones académicas.

Las variables que se utilizaron para el entrecruce con el nombramiento académico, sexo, grado académico máximo, años de antigüedad en la carrera, adscripción a un programa de estímulos y área en la que ejercen sus funciones; son los factores obtenidos a través de la validación del instrumento, así como también el resultado total en la escala.

## Diseño

Esta investigación es no experimental, se realizó bajo un diseño transversal tipo descriptivo, de carácter evaluativo, el cual permite establecer las características del fenómeno a fin de generar un instrumento para su evaluación (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

## Participantes

La selección de los participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico, por conveniencia, los profesores contestaron de manera voluntaria el instrumento, de este modo se aseguró que no se sintieran presionados u obligados y así poder evitar sesgos en sus respuestas.

Los criterios de inclusión que se tomaron en cuenta para la selección fueron: 1) que sean docentes de la Carrera de Psicología de la FES-Z, 2) que estuvieran laborando en los semestres 2010-2 o 2011-1 y 3) que contaran, mínimo, con tres años de experiencia en la dependencia. Los profesores seleccionados debían de cumplir con los tres requisitos.

La muestra constó de 50 profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z, 26 hombres y 24 mujeres, de los cuales, 27 son profesores de asignatura, 22 de carrera y un técnico académico, asimismo 37 son definitivos, mientras que el resto (13) laboran por contrato. Del total de los participantes, 45 pertenecen a un programa de estímulos (ya sea PRIDE O PEPASIG, dependiendo del nombramiento académico). La distribución de docentes por área fue de: 14 en Metodología General y Experimental, 13 en Psicología Social, 12 en Psicología Educativa y 11 en Psicología Clínica. Con respecto al grado máximo de estudios, el 46% (23) tiene maestría, 44% (22) licenciatura, el 8% (4) doctorado y únicamente el 2% (1) cursó una especialidad; por otro lado, actualmente el 58% (29) no está realizando estudios de algún tipo, 16% (8) estudia diplomados, el 14% (7) realizan estudios de doctorado y el 12% (6) de maestría (ver tabla 4).

## Instrumentos

La escala que se utilizó para recabar los datos de los docentes es producto de la presente investigación; consta de un apartado donde se recopilan los datos generales como nombramiento académico, definitividad, si pertenece a un programa de estímulos, en caso de pertenecer, a qué categoría, área en la que ejerce sus funciones académicas, grado académico, estudios que realiza actualmente, años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z, sexo y fecha de llenado.

Tabla 5. Características académicas de los profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z.

<b>Rubro Nombramiento administrativo</b>	<b>académico-</b>	Categorías	Número de participantes
		Profesor de Asignatura Interino	11
		Profesor de asignatura A	8
		Profesor de asignatura B	8
		Profesor de Carrera Asociado A	0
		Profesor de Carrera Asociado B	1
		Profesor de Carrera Asociado C	16
		Profesor de Carrera Titular A	4
		Profesor de Carrera Titular B	0
		Profesor de Carrera Titular C	1
	Técnico académico	1	
<b>Definitividad</b>		Sí	37
		No	13
<b>Programa de estímulos y categoría</b>		Sí	45
		A	17
		B	11
		C	15
		D	2
		No	5
	Sin categoría		
<b>Área</b>		Metodología General y	14
		Experimental	
		Psicología Educativa	12
		Psicología Clínica	11
		Psicología Social	13
<b>Grado académico</b>		Licenciatura	22
		Especialidad	1
		Maestría	23
		Doctorado	4
<b>Estudios que realiza actualmente</b>		Diplomados	8
		Especialidad	0
		Maestría	6
		Doctorado	7
		Ninguno	29
<b>Años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z</b>		De 3 a 5 años	5
		De 6 a 10 años	10
		De 11 a 15 años	3
		De 16 a 20 años	4
		De 21 a 25 años	5
		De 26 a 30 años	10
		De 31 a 34 años	13
<b>Sexo</b>		Hombre	26
		Mujer	24

El instrumento propuesto consta de 74 reactivos, dividido en tres subescalas: Frecuencia, Eficacia e Importancia; la primera está compuesta por 63 preguntas agrupadas en 11 factores: 1) Formación profesional continua, 2) Manejo y aplicación de las TIC, 3) Investigación y difusión, 4) Planeación modular, 5) Metacognición docente, 6) Trabajo en equipo, 7) Fomento de valores y manejo didáctico, 8) Integración en la práctica, 9) Estrategias para el desarrollo integral, 10) Incentivar iniciativa del alumno y 11) Planeación en el aula; cuyas opciones de respuesta son NUNCA, A VECES, REGULARMENTE, CASI SIEMPRE Y SIEMPRE.

La subescala de Eficacia contiene 65 ítems agrupados en 9 factores: 1) Labores extracurriculares, 2) Manejo pedagógico, 3) Investigación y difusión, 4) Formación ética, 5) Formación profesional continua, 6) Formación social, 7) Formación modular, 8) Planeación didáctica y 9) Apoyo cognoscitivo, y las opciones de respuesta disponibles son POCA, REGULAR Y MUCHA.

Por último, la subescala Importancia conjunta los 74 reactivos y las opciones para responder son MUY IMPORTANTE Y NADA IMPORTANTE.

### Procedimiento

La presente investigación se llevó a cabo en las siguientes etapas:

- 1) Se realizó una revisión sistemática de la literatura especializada sobre las propuestas e investigaciones empíricas y documentales de los perfiles establecidos para los profesores universitarios, asimismo, se indagó sobre las competencias de los docentes universitarios en general y del maestro de licenciatura de la Carrera de Psicología en particular. Por último, se analizaron las formas y métodos utilizados, en diversas investigaciones, en la evaluación docente: realizadas desde la perspectiva de los estudiantes, los estilos de enseñanza, Evaluación Auténtica y las escalas autoaplicadas de competencias.
- 2) Se analizó y contrastó el contenido, la validez y los resultados, reportados en diversos estudios, de los instrumentos utilizados para evaluar las características docentes. Posteriormente, se elaboró un banco de reactivos los cuales, en su

análisis recursivo, conformaron ocho dimensiones de competencias académicas del profesor de la Carrera de Psicología de la FES-Z, en el marco del Sistema de Enseñanza Modular.

- 3) La revisión de la literatura especializada en el ámbito de los instrumentos utilizados para evaluar las funciones universitarias docentes llevó a la selección de un formato de escala tipo likert con tres niveles de respuesta: Frecuencia, Nivel de Eficacia e Importancia, bajo los cuales se organizaron los reactivos mencionados.
- 4) Con el banco de reactivos se estructuró la primera versión del instrumento “Escala de Evaluación de Competencias de los Académicos de la Carrera de Psicología de la FES-Z”.
- 5) Se realizó una fase de consulta a jueces para la validación de contenido de la escala, para ello, se recurrió a un grupo de 4 jueces, los cuales cubrieron las siguientes características: a) tener pericia en la temática de competencias docentes y/o profesionales, b) conocimiento y experiencia en la enseñanza de la licenciatura en Psicología y c) experiencia en la elaboración de instrumentos de evaluación (ver tabla 6). Cada juez tenía que analizar con detalle cada uno de los rubros que comprendía el instrumento y anotar sus críticas, correcciones, complementos y recomendaciones, sobre el contenido, forma de presentación, secuencia y redacción de los ítems.

Tabla 6. Características de los expertos.

Juez	Dependencia donde laboran	Grado académico	Nombramiento académico	Años de experiencia profesional
Juez 1	FES-Z	Licenciatura	Profesor de Asignatura B	22 años
Juez 2	FES-Z	Maestría	Profesor Titular A de Carrera	28 años
Juez 3	FES-Z	Doctorado	Profesor Titular B de Carrera	32 años
Juez 4	Facultad de Psicología, UNAM	Doctorado	Profesor Titular C de Carrera	34 años

- 6) Las respuestas aportadas por los jueces a los reactivos sirvió también como insumo para el piloteo del instrumento.
- 7) Con base en los resultados anteriores se reestructuró el instrumento, el cual fue denominado: "Escala de Evaluación de las Competencias Académicas de los Profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z" (Ver Anexo II).
- 8) Se realizó un análisis de las condiciones y características de los profesores de la Carrera para determinar el universo de trabajo. De aquí se seleccionó a 50 profesores por un muestreo no probabilístico, por conveniencia, en la que la participación de cada docente mostraba estaba dada por su disposición para formar parte de la presente investigación y así se eliminara las posibilidades de sesgo en los resultados.
- 9) Se aplicó la escala a la muestra de profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z.
- 10) Los datos recabados fueron analizados con estadísticos descriptivos en un primer momento, posteriormente, para realizar la validación se recurrió a la prueba multivariada Análisis factorial y finalmente se obtuvo el nivel de confiabilidad a través de la prueba Alpha de Cronbach.
- 11) Se determinó si existen diferencias, estadísticamente significativas, en las competencias generales y específicas en su Frecuencia y en el nivel de Eficacia de los profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z, dependiendo de 1) nombramiento académico, 2) sexo, 3) grado académico máximo que tiene, 4) años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z, 5) adscripción a un programa de estímulos y 6) área donde desempeñan sus funciones académicas, para ello, se utilizó las pruebas estadísticas U de Mann Whitney y Kruskal-Wallis.

## CAPÍTULO VI. RESULTADOS: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN

### Contexto

Son múltiples los conocimientos, aptitudes, valores y manejos didáctico-pedagógicos que deben caracterizar al docente universitario para enfrentar los retos del mundo actual. Sobre todo, si se consideran el entrecruce de las inercias de las dependencias universitarias como la FES-Z, las necesidades sociales actuales, las que se vienen acumulando durante el devenir de la sociedad y lo que a futuro se convierte en necesidades emergentes.

Este capítulo está enfocado a la descripción detallada del diseño, construcción, reestructuración y validación del instrumento aquí propuesto. En el primer apartado se detalla cómo es que se dio la validación de contenido, incluyendo la opinión de los jueces de acuerdo a sus críticas, correcciones, complementos y recomendaciones. Posteriormente se realiza la validación estadística, así como las comparaciones hechas entre los profesores de acuerdo a las variables incluidas en este estudio. Por último se contrasta los resultados obtenidos con algunos aspectos teóricos.

### **a) Resultados del marco categorial de las competencias genéricas y específicas que conforman el perfil de los docentes de la Carrera de Psicología de la FES-Z**

La revisión de la literatura especializada permitió establecer la pertinencia conceptual de retomar la noción de Competencia para abordar conjuntamente los conocimientos, habilidades, motivaciones, valores y afectos; entre otros, que muestren los docentes universitarios para acercarnos al estudio del perfil de los profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z.

Con base en dicha revisión de la literatura especializada, se estructuró una propuesta de delimitación de las competencias genéricas y específicas que caracterizan al académico en ese contexto, las cuales se describen en la siguiente tabla:

Tabla 7. Categorización de las competencias genéricas y específicas que deben poseer los docentes de Psicología de la FES-Z.

<b>Competencia genérica</b>	<b>Indicadores (competencias específicas)</b>
Crear y estructurar ambientes donde se produzca el aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseñar de ambientes de aprendizaje.</li> <li>2. Seleccionar los contenidos específicos de psicología, así como también de disciplinas relacionadas a ésta.</li> <li>3. Establecer los objetivos generales, específicos y particulares de cada actividad del curso.</li> <li>4. Preparar del curso tomando en cuenta el nivel de los alumnos.</li> <li>5. Dar apoyo a los alumnos en la construcción de su aprendizaje.</li> <li>6. Promover la participación de los alumnos en la construcción y diseño del curso.</li> </ol>
Gestionar el aprendizaje de los alumnos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Exponer de manera lógica de los conocimientos.</li> <li>8. Manejar de manera flexible las estrategias didácticas dependiendo del desempeño de los alumnos.</li> <li>9. Identificar el perfil de aprendizaje de sus alumnos y adaptar su enseñanza a esos procesos heterogéneos de aprendizaje del grupo.</li> <li>10. Detectar los elementos que facilitan el aprendizaje significativo de los alumnos y promover una participación constante en ellos.</li> <li>11. Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</li> <li>12. Vincular de los contenidos académicos a la vida cotidiana de los alumnos y otras áreas de conocimiento.</li> <li>13. Orientar los procesos evaluativos a determinar el grado de manejo de los contenidos y herramientas cognoscitivas utilizadas por el estudiante.</li> <li>14. Promover el uso de experiencias de aprendizaje cooperativo.</li> <li>15. Trabajar de manera particular con los alumnos que presentan rezago en su aprendizaje</li> <li>16. Brindar asesorías a los alumnos para favorecer una formación integral</li> <li>17. Promover el pensamiento crítico, reflexivo y creativo en el alumno.</li> </ol>
Trabajar en equipo para realizar actividades de gestión escolar.	<ol style="list-style-type: none"> <li>18. Estructurar un equipo de trabajo.</li> <li>19. Diseñar planes de trabajo para retroalimentar su labor dentro de la FES-Z.</li> <li>20. Construcción y reestructuración del plan de estudios.</li> <li>21. Establecer vínculo Universidad-Sociedad.</li> <li>22. Establecer vínculo Universidad-Sector productivo.</li> </ol>
Actualización docente y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).	<ol style="list-style-type: none"> <li>23. Manejar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).</li> <li>24. Utilizar las TIC como apoyo a su enseñanza.</li> <li>25. Promover el uso de las TIC en sus alumnos.</li> <li>26. Tomar cursos de actualización.</li> <li>27. Aprender otros idiomas.</li> </ol>
Fomentar competencias para la vida.	<ol style="list-style-type: none"> <li>28. Fomentar el autoconocimiento</li> <li>29. Fomentar el gusto por las artes.</li> <li>30. Practicar y promover el respeto a las creencias de los demás.</li> <li>31. Favorecer el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos</li> <li>32. Abordar el código ético del Psicólogo</li> <li>33. Incorporar la enseñanza de valores como la honestidad, responsabilidad, compromiso social, solidaridad, etc., con el fin de fomentar en sus estudiantes un ejercicio profesional ético.</li> <li>34. Fomentar estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.</li> </ol>
Competencias de investigación y difusión.	<ol style="list-style-type: none"> <li>35. Revisar y analizar, de manera sistemática, referencias actuales con evidencia científica, para perfilar sus líneas de investigación.</li> <li>36. Realizar trabajos de investigación multi o interdisciplinarias.</li> <li>37. Responder, a través de la ciencia, a los problemas que se presenten en la comunidad.</li> <li>38. Participar en la disseminación de los trabajos científicos en la universidad y comunidad científica.</li> </ol>
Competencias para el manejo del Sistema de Enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> <li>39. Diseñar sus actividades académicas siguiendo los principios del Sistema de Enseñanza Modular.</li> </ol>

Modular.	<p>40. Diseñar sus actividades instruccionales para que los roles del profesor y del alumno sean activos, según lo especifica el Sistema de Enseñanza Modular.</p> <p>41. Orientar sus actividades en torno a la noción de objetos de transformación (o problemas eje).</p> <p>42. Considerar que todas sus actividades académicas deben estar diseñadas con base en los principios epistemológicos y filosóficos del Sistema de Enseñanza Modular.</p>
Competencias cognoscitivas y metacognoscitivas	<p>43. Evaluar sus fortalezas y debilidades cognoscitivas como académico.</p> <p>44. Poseer estrategias metacognoscitivas que le permitan adquirir, codificar, recuperar y aplicar conocimientos nuevos a sus funciones académicas.</p> <p>45. Identificar situaciones problemáticas para orientar su enseñanza e investigación.</p> <p>46. Hacer un uso propositivo de sus estrategias de aprendizaje.</p> <p>47. Planificar sus recursos, tiempos y acciones necesarias para llevar a cabo sus funciones académicas.</p> <p>48. Monitorear sus recursos cognoscitivos para llevar a cabo una función académica eficaz.</p> <p>49. Llevar a cabo una actividad constante (con el mismo nivel de motivación intrínseca, desde el inicio hasta el final del curso).</p> <p>50. Tener en cuenta que el gusto por la labor académica permite un desempeño eficaz.</p>

Las definiciones que dan contenido a las competencias delimitadas integran las más significativas aristas y conceptos de las competencias académicas de los docentes de Psicología de la FES-Z. Asimismo, esta estructura permite dar un ordenamiento a las competencias específicas facilitando así su delimitación, interpretación y evaluación.

## **b) Resultados de la construcción y validación de la *Escala de Evaluación de las Competencias Académicas de los Profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z***

### **Validación de contenido**

La caracterización conceptual más a detalle de las dimensiones implicadas en la definición de competencias del profesor zaragozano de la Carrera de Psicología dio paso a un banco de reactivos que agotaban con suficiencia la caracterización conceptual de cada una de las competencias delimitadas integrando sus más significativas aristas y componentes. Asimismo, esta estructura permitió dar un ordenamiento a las competencias específicas facilitando así su delimitación, análisis y jerarquización.

Los productos obtenidos en la fase anterior permitieron estructurar la primera versión del instrumento donde se obtuvieron un total de 102 reactivos, agrupados en las ocho

competencias genéricas, esto se realizó con el fin de agotar todos los componentes abarcando las 50 competencias específicas (Ver Anexo I).

La fase de validación de contenido arrojó los siguientes resultados:

Los expertos realizaron críticas a los reactivos 1, 4, 5, 10, 20, 29, 31, 34, 70, 76, 83, 84, 85, 86, 87, 88 y 95 ya que consideraron que los conceptos manejados no eran lo suficientemente explícitos y que algunos de ellos no eran susceptibles de ser medidos o no se podían operacionalizar.

### *1) Críticas*

Con base en las críticas, se procedió a modificar la estructura de los ítems y así incluir conceptos que fueran coherentes con lo que se pretendía medir, o bien a su eliminación.

El reactivo uno se eliminó, el 4 quedó “Incorpora contenidos y temáticas de otras disciplinas diferentes a la Psicología”, el 5 “La evaluación del curso la realiza acorde a los objetivos que se persiguen y los da a conocer al inicio del semestre”, el 10 “Los criterios para la evaluación de la actividad instruccional o curso los establece considerando el punto de vista del alumno”, el 20 “Elige las estrategias de enseñanza ideales para promover la participación de los alumnos”.

El ítem 29 se eliminó, el 31 “Utiliza la evaluación como forma de retroalimentar el aprendizaje del alumno”, el 34 “Apoya el proceso formativo del alumno dándole asesoría continua”, el 70 se eliminó, el 76 se integró al reactivo “Realiza investigaciones de carácter multidisciplinario e interdisciplinario”.

Los reactivos 83, 84, 85, 86, 87 y 88 se eliminaron, finalmente el reactivo 95 quedó: “Mantiene el mismo nivel de motivación intrínseca durante el semestre”.

### *2) Correcciones*

Por otro lado, los jueces realizaron correcciones a los ítems 6, 9, 17, 38 y 75 ya que consideraron que algunos de ellos estaban midiendo lo mismo, o bien se podían plantear de otro modo para que el contenido no se viera afectado y los participantes comprendieran lo que se les estaba preguntando; para ello, los reactivos fueron replanteados para abordar con un solo ítem un tópico específico.

El reactivo 6 quedó: “Al inicio del curso proporciona todos los materiales, dinámicas de trabajo y todo lo necesario para realizar las actividades de aprendizaje”, el 9 quedó incluido en el reactivo “Utiliza una didáctica que facilita el aprendizaje significativo”, el 17 se incluyó en el reactivo “Maneja flexiblemente sus recursos didácticos acorde al nivel de desempeño mostrado por los alumnos en el aula”.

El reactivo 38 “Participa en reuniones con estudiantes para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera” y el reactivo 75 quedó incluido en el ítem “Realiza investigaciones de carácter multidisciplinario e interdisciplinario”.

Asimismo, hicieron correcciones en la redacción de los reactivos 3 y 18, ya que no resultaban claros al leerlos. El ítem tres quedó de la siguiente manera: “Selecciona el nivel de complejidad de los contenidos tomando en cuenta los conocimientos previos del alumno”, asimismo el 18 quedó: “Adapta su estilo de enseñanza a los estilos de aprendizaje de sus alumnos”.

### *3) Recomendaciones*

Los expertos hicieron recomendaciones a los ítems 39, 54, 66 y 73, debido a que consideraron que resultaría mejor plantearlos de diferente manera o proporcionar ejemplos para que los participantes no sesgaran sus respuestas al creer que se les preguntaba una cosa distinta a la pretendida, por lo cual se procedió a plantearlos con otros conceptos.

El reactivo 39 quedó de la siguiente manera: “Retroalimenta su labor docente en reuniones con pares”, el 54 y el 73 quedaron incluidos en el reactivo “Revisa referencias actuales con evidencia científica (artículos de revistas, materiales audiovisuales, libros, etc.), para perfilar sus líneas de investigación” y finalmente el 66 se estructuró: “Incluye lecturas, en los contenidos del curso, que aborden la importancia del código ético del Psicólogo”.

Por último, los jueces no hicieron correcciones ni observaciones sobre los niveles de respuesta a los reactivos, la única sugerencia que se realizó fue en el rubro de “Frecuencia”, aduciendo que el orden de los rangos de respuesta debía comenzar por “Siempre”, enseguida “Casi siempre”, hasta llegar a “Nunca”, debido a que colocarlos de manera inversa podía causar confusión en los participantes, sin embargo, por ser la observación de un solo juez no se consideró en la estructuración del cuestionario.

Como resultado del proceso de consulta a jueces se obtuvo la versión final del instrumento “Escala de Evaluación de las Competencias Académicas de los Profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z”, el cual quedó integrado por 77 reactivos, de los cuales nueve compusieron la dimensión “Crear y estructurar ambientes donde se produzca el aprendizaje”, 19 la segunda “Gestionar el aprendizaje de los alumnos”, nueve la referente a “Trabajar en equipo para realizar actividades de gestión escolar”, 10 la de “Actualización docente y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)”, ocho la que hace referencia a “Fomentar competencias para la vida”, siete las “Competencias de investigación y difusión”, seis las “Competencias para el manejo del Sistema de Enseñanza Modular” y nueve la última que mide las “Competencias cognoscitivas y metacognoscitivas” (Ver Anexo II).

Aun cuando no se obtuvo la confiabilidad inter-jueces, se considera que la consulta a los jueces permitió realizar la validez de contenido, posteriormente se procedió a realizar la validación estadística del instrumento, para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 17.0 para Windows, utilizando, en un primer momento, estadísticos descriptivos para determinar si existían datos tendientes a la normalidad o

atípicos; además de pruebas multivariadas de Análisis factorial y se determinó la consistencia interna de los factores por medio de la prueba Alpha de Cronbach.

### **Validación estadística**

Los estadísticos descriptivos que se utilizaron para la reestructuración del instrumento fueron la distribución de frecuencias y medidas de tendencia central y variabilidad (Ver Anexo III y IV).

Tabla 8. Reactivos de "Frecuencia" con distribución normal.

Ítem	Ran	Mín	Máx	Me	DE	Var	Asim	Curt	Md	Mo
1	4	1	5	3.42	1.279	1.636	-.424	-.809	4	4
3	4	1	5	3.24	1.238	1.533	-.210	-1.093	3.5	4
38	4	1	5	2.98	1.378	1.898	-.060	-1.372	3	4
39	4	1	5	3.38	1.227	1.506	-.228	-1.257	4	4
40	4	1	5	3.66	1.239	1.535	-.383	-1.025	4	5
42	3	2	5	3.46	1.164	1.356	.060	-1.458	3	2
43	4	1	5	3.24	1.041	1.084	-.055	-.989	3	4
44	4	1	5	3.65	1.182	1.398	-.304	-1.122	4	5
45	4	1	5	2.59	1.353	1.830	.534	-.841	2	2
46	4	1	5	3.52	1.328	1.765	-.398	-1.064	4	5
52	4	1	5	3.38	1.354	1.832	-.275	-1.166	3.5	5
58	4	1	5	2.68	1.362	1.855	.209	-1.265	2.5	1
59	4	1	5	3.12	1.507	2.271	-.100	-1.466	3	5
60	4	1	5	2.28	1.325	1.757	.827	-.444	2	1
61	4	1	5	3.24	1.437	2.064	-.183	-1.257	3	5
62	4	1	5	3.31	1.262	1.592	.037	-1.320	3	2
65	4	1	5	3.51	1.260	1.588	-.415	-.983	4	4
66	3	2	5	3.86	1.061	1.125	-.359	-1.162	4	5

Tabla 9. Reactivos de "Frecuencia" no tendientes a la normalidad.

Ítem	Ran	Mín	Máx	Me	DE	Var	Asim	Curt	Md	Mo
2	4	1	5	4.04	1.293	1.672	-1.257	.419	5	5
4	2	3	5	4.76	.555	.309	-2.285	4.299	5	5
5	2	3	5	4.62	.635	.404	-1.468	1.041	5	5
6	4	1	5	4.16	.889	.790	-1.053	1.546	4	5
7	4	1	5	3.90	1.093	1.194	-.772	-.271	4	5
8	4	1	5	3.34	1.437	2.066	-.030	-1.669	3.5	2
9	3	2	5	4.16	.955	.913	-.918	-.113	4	5
10	2	3	5	4.54	.613	.376	-.988	.017	5	5
11	3	2	5	4.26	.853	.727	-1.155	.969	4	5
12	4	1	5	3.54	1.182	1.396	-.331	-.891	4	4
13	3	2	5	4.26	.777	.604	-.768	-.010	4	5
14	2	3	5	4.20	.756	.571	-.354	-1.147	4	4
15	4	1	5	4.22	.910	.828	-1.476	2.630	4	5
16	2	1	3	2.45	.580	.336	-.463	-.694	4	4
17	3	2	5	4.24	.797	.635	-.718	-.248	4	5
18	3	2	5	4.48	.735	.540	-1.694	3.405	5	5
19	4	1	5	4.16	.934	.872	-1.115	1.321	4	5
20	3	2	5	4.44	.787	.619	-1.235	.704	5	5
21	3	2	5	4.08	.932	.868	-.490	-.996	4	5
22	3	2	5	4.20	.990	.980	-.947	-.285	5	5
23	3	2	5	4.68	.653	.426	-2.317	5.680	5	5
24	3	2	5	3.82	1.004	1.008	-.757	-.390	4	4
25	3	2	5	3.14	1.125	1.266	.341	-1.365	3	2
26	3	2	5	4.08	1.027	1.055	-.754	-.656	4	5
27	4	1	5	4.32	.999	.998	-1.591	2.067	5	5
28	2	3	5	4.82	.486	.236	-2.730	6.957	5	5
29	4	1	5	3.40	1.485	2.204	-.499	-1.189	4	5
30	4	1	5	3.71	1.061	1.125	-.593	-.399	4	4
31	4	1	5	2.78	1.130	1.277	.543	-.546	2.5	2
32	4	1	5	3.12	1.452	2.108	-.092	-1.358	3	5
33	4	1	5	3.24	1.451	2.104	-.104	-1.377	3	5
34	4	1	5	1.74	1.103	1.217	1.590	1.840	1	1
35	4	1	5	3.18	1.521	2.314	-.172	-1.463	3	5
36	3	2	5	4.20	.948	.898	-1.019	.126	4	5
37	4	1	5	1.96	1.195	1.427	1.427	1.335	2	1
41	3	2	5	4.08	.932	.868	-.812	-.121	4	4
47	4	1	5	2.44	1.280	1.639	.868	-.309	2	2
48	4	1	5	4.14	1.088	1.184	-1.180	.496	4.5	5
49	4	1	5	3.48	1.182	1.398	-.028	-1.223	3	3
50	2	3	5	4.68	.551	.304	-1.534	1.529	5	5
51	4	1	5	4.20	1.010	1.020	-1.411	1.562	4	5
53	4	1	5	4.22	1.075	1.155	-1.488	1.771	3	5
54	4	1	5	3.68	1.269	1.610	-.548	-1.024	4	5

	55	4	1	5	3.64	1.225	1.500	-.651	-.355	4	5
	56	3	2	5	4.44	.884	.782	-1.563	1.601	5	5
	57	4	1	5	1.86	1.246	1.551	1.398	.786	1	1
	63	3	2	5	4.04	1.029	1.060	-.667	-.789	4	5
	64	4	1	5	4.40	.904	.816	-1.764	3.393	5	5
	67	4	1	5	4.02	1.233	1.520	-1.013	-.174	5	5
	68	3	2	5	4.30	.814	.663	-1.086	.801	4	5
	69	3	2	5	4.12	.904	.818	-.778	-.183	4	5
	70	3	2	5	4.12	.918	.842	-.741	-.353	4	5
	71	2	3	5	4.38	.753	.567	-.768	-.802	5	5
	72	2	3	5	4.36	.722	.521	-.673	-.774	4.5	5
	73	4	1	5	4.18	.919	.844	-1.360	2.197	4	4
	74	4	1	5	3.92	1.108	1.227	-.908	.285	4	5
	75	2	3	5	4.26	.751	.564	-.473	-1.061	4	5
	76	3	2	5	4.69	.619	.384	-2.441	7.002	5	5

Tabla 10. Reactivos de "Eficacia" con distribución normal.

Ítem	Ran	Mín	Máx	Me	DE	Var	Asim	Curt	Md	Mo
1	2	1	3	2.33	.689	.474	-.533	-.749	2	3
3	2	1	3	2.37	.602	.362	-.358	-.623	2	2
24	2	1	3	2.40	.606	.367	-.458	-.608	2	2
30	2	1	3	2.37	.668	.446	-.584	-.635	2	3
31	2	1	3	2.08	.724	.524	-.123	-1.033	2	2
32	2	1	3	2.24	.804	.647	-.482	-1.283	2	3
33	2	1	3	2.18	.834	.695	-.363	-1.470	2	3
34	2	1	3	1.84	.850	.723	.325	-1.551	2	1
38	2	1	3	2.14	.764	.583	-.251	-1.220	2	2
45	2	1	3	2.32	.755	.570	-.614	-.969	2	3
47	2	1	3	2.10	.770	.594	-.179	-1.270	2	2
49	2	1	3	2.26	.664	.441	-.344	-.712	2	2
52	2	1	3	2.28	.671	.451	-.397	-.736	2	2
55	2	1	3	2.24	.716	.513	-.393	-.941	2	2
58	2	1	3	2.21	.849	.722	-.421	-1.494	2	3
60	2	1	3	2.08	.846	.716	-.163	-1.596	2	3
62	2	1	3	2.37	.698	.487	-.652	-.695	2	3
65	2	1	3	2.40	.610	.372	-.463	-.600	2	2
66	2	1	3	2.39	.606	.367	-.426	-.615	2	2

Tabla 11. Reactivos de "Eficacia" no tendientes a la normalidad.

Ítem	Ran	Mín	Máx	Me	DE	Var	Asim	Curt	Md	Mo
2	2	1	3	2.54	.676	.458	-1.181	.186	3	3
4	2	1	3	2.76	.476	.227	-1.829	2.657	3	3
5	2	1	3	2.72	.497	.247	-1.521	1.439	3	3
6	2	1	3	2.60	.606	.367	-1.260	.623	3	3
7	2	1	3	2.44	.611	.374	-.599	-.522	2.5	3
8	2	1	3	2.45	.709	.503	-.910	-.426	3	3
9	1	2	3	2.66	.479	.229	-.697	-1.580	3	3
10	1	2	3	2.73	.446	.199	-1.097	-.832	3	3
11	2	1	3	2.62	.530	.281	-.933	-.257	3	3
12	2	1	3	2.59	.537	.288	-.803	-.509	3	3
13	1	2	3	2.62	.490	.240	-.510	-1.814	3	3
14	2	1	3	2.51	.545	.297	-.445	-1.002	3	3
15	2	1	3	2.56	.541	.292	-.651	-.768	3	3
16	1	1	2	1.90	.303	.092	-2.750	5.792	2	3
17	2	1	3	2.61	.533	.284	-.902	-.315	3	3
18	1	2	3	2.82	.391	.153	-1.686	.876	3	3
19	2	1	3	2.68	.551	.304	-1.534	1.529	3	3
20	2	1	3	2.70	.505	.255	-1.386	.977	3	3
21	1	2	3	2.65	.481	.231	-.664	-1.628	3	3
22	1	2	3	2.59	.497	.247	-.386	-1.932	3	3
23	1	2	3	2.84	.370	.137	-1.913	1.726	3	3
25	2	1	3	2.47	.616	.379	-.716	-.404	3	3
26	1	2	3	2.78	.418	.175	-1.394	-.061	3	3
27	2	1	3	2.64	.563	.317	-1.301	.805	3	3
28	2	1	3	2.71	.540	.292	-1.773	2.387	3	3
29	2	1	3	2.40	.756	.571	-.827	-.740	3	3

35	2	1	3	2.32	.794	.630	-.649	-1.098	3	3
36	2	1	3	2.58	.609	.371	-1.165	.391	3	3
37	2	1	3	1.71	.842	.708	.593	-1.332	1	1
39	2	1	3	2.46	.676	.458	-.880	-.343	3	3
40	2	1	3	2.46	.613	.376	-.672	-.453	3	3
41	2	1	3	2.77	.472	.223	-1.944	3.177	3	3
42	2	1	3	2.58	.538	.289	-.741	-.627	3	3
43	2	1	3	2.56	.577	.333	-.907	-.128	3	3
44	2	1	3	2.51	.681	.463	-1.071	-.044	3	3
46	2	1	3	2.56	.675	.456	-1.264	.368	3	3
48	2	1	3	2.60	.571	.327	-1.094	.269	3	3
50	1	2	3	2.80	.404	.163	-1.547	.407	3	3
51	2	1	3	2.68	.551	.304	-1.534	1.529	3	3
53	2	1	3	2.54	.646	.417	-1.103	.149	2	3
54	2	1	3	2.38	.725	.526	-.732	-.727	3	3
56	2	1	3	2.70	.505	.255	-1.386	.977	3	3
57	2	1	3	1.72	.852	.726	.577	-1.385	1	1
59	2	1	3	2.29	.798	.637	-.584	-1.174	2.5	3
61	2	1	3	2.49	.739	.547	-1.092	-.258	3	3
63	2	1	3	2.54	.579	.335	-.819	-.283	3	3
64	2	1	3	2.62	.530	.281	-.933	-.257	3	3
67	2	1	3	2.41	.762	.580	-.857	-.722	3	3
68	1	2	3	2.72	.454	.206	-1.011	-1.021	3	3
69	2	1	3	2.61	.533	.284	-.902	-.315	3	3
70	2	1	3	2.60	.571	.327	-1.094	.269	3	3
71	1	2	3	2.65	.481	.231	-.664	-1.628	3	3
72	1	2	3	2.76	.431	.186	-1.256	-.443	3	3
73	2	1	3	2.58	.575	.330	-.998	.055	3	3
74	2	1	3	2.62	.573	.328	-1.207	.554	3	3
75	2	1	3	2.68	.513	.263	-1.261	.589	3	3
76	2	1	3	2.92	.344	.118	-4.588	22.097	3	3

Aquellos ítems que mostraron un marcado sesgo, únicamente en “Frecuencia” fueron el reactivo 6, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 47, 49 y 55, haciendo un total de 10; asimismo, los ítems referidos a la dimensión únicamente de “Eficacia” que también mostraron un comportamiento similar fueron el 39, 40, 42, 43, 44, 46, 59 y 61, que en total suman 8.

Por otro lado, los datos que tuvieron un marcado sesgo, tanto en “Frecuencia” como en “Eficacia”, fueron: 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 35, 36, 37, 41, 48, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75 y 76, que en total suman 48.

A partir de la distribución obtenida, se considera que los reactivos que obtuvieron una distribución normal hacen referencia a aquellas competencias generales, es decir que todos (o casi todos) los maestros las han incorporado en su proceso formativo y campo laboral; por otro lado, las que mostraron un comportamiento atípico son aquellas competencias específicas que su ejercicio va a depender de los rasgos característicos de los docentes, como pueden ser los años de antigüedad, el área donde ejerzan sus funciones académicas, el sexo, el nivel de estudios, etc., es decir, que no todos los maestros las tienen.

Para continuar con la reestructuración del instrumento, se recurrió a dos pruebas estadísticas: análisis factorial, ya que este método estadístico permitió depurar el mayor número de factores sin perder información de manera significativa y Alpha de Cronbach, para determinar el índice de confiabilidad.

El análisis factorial es una técnica estadística multivariante, y su suposición básica es que a través de los factores o variables subyacentes se pueden explicar fenómenos complejos. En síntesis, consiste en resumir la información de una gran cantidad de variables, identificando un reducido número de factores que logran representar el concepto original con una pérdida mínima de información (Macía, 2010).

La aplicación de la prueba análisis factorial se llevó a cabo en dos etapas, en la primera se analizaron los datos de Frecuencia, primero los que tuvieron una

distribución normal y en un segundo momento aquellos que mostraron una tendencia atípica. Mientras que en la segunda etapa se procedió del mismo modo (analizando en un primer momento los datos normales y posteriormente los de distribución libre), sólo que con los datos de Eficacia.

### *1) Validación de Frecuencia*

El primer análisis que se realizó fue de los reactivos de Frecuencia con una distribución normal, el cual arrojó, de manera original, 4 factores, logrando explicar el 64.163% de la varianza. Posteriormente, se corrió el análisis factorial a aquellos ítems de Frecuencia con una distribución no tendiente a la normalidad, el cual dio como resultado 18 factores, que en su conjunto lograban explicar el 86.518% de la varianza.

Para obtener la versión final (validada) de la subescala de Frecuencia, se procedió a reestructurar los factores resultantes en los análisis anteriormente mencionados, conjuntando los datos que mostraron una distribución normal, con aquellos que no; para realizar esto se tomó en cuenta tres criterios: 1) la relación conceptual del reactivo, 2) la carga factorial del mismo y 3) el índice de confiabilidad logrado en su conjunto.

Los reactivos de Frecuencia que componían el factor uno de los datos con una distribución NORMAL fueron conjuntados con el ítem que formaba el factor 18 de los datos ATÍPICOS, debido a que el contenido conceptual está altamente relacionado, además de que el reactivo 41, que conformaba el factor 18, no tenía un peso factorial mayor a 0.35 en ningún otro, además de que en su conjunto obtienen un alpha de Cronbach de 0.881 y un alpha de Cronbach estandarizada de 0.889, lo que nos habla de una buena estructura conceptual.

El factor dos, de los datos NORMALES no fue modificado debido a que ningún ítem cumplió con los criterios requeridos para agregarle alguno; no obstante, logró un índice de consistencia interna  $\alpha = 0.811$  y un alpha estandarizada  $= 0.811$ .

Por otro lado, al tercer factor de los datos NORMALES se decidió incluirle el reactivo 57 (que originalmente componía el factor 16 de los datos con una distribución

ASINTÓTICA), ya que guarda una alta relación conceptual con el resto de los ítems que lo conforman, además de que no tiene un peso factorial mayor a 0.35 en ningún otro factor. Como resultado de esto, logró obtener un nivel de confiabilidad aceptable,  $\alpha = 0.732$  y un  $\alpha$  estandarizada = 0.722, asimismo, el análisis señala que no es pertinente eliminar algún reactivo para aumentar el índice de consistencia interna.

Al cuarto factor que componía los datos de Frecuencia con una distribución NORMAL se le incluyeron los ítems que conformaban el factor ocho de los datos ATÍPICOS, debido a que guardan una alta relación conceptual, además de que, con su inclusión, logran aumentar el índice de confiabilidad, llegando a puntuar  $\alpha = 0.735$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.740, asimismo no es factible eliminar algún reactivo para aumentar la confiabilidad.

Por otro lado, la reestructuración de los 18 factores originales de los datos con una distribución ASINTÓTICA dio como resultado que al factor uno, que ahora es el cinco de la versión final, se le agregaran los ítems del 10 (23, 69 y 6), debido a que guardan una alta relación conceptual, además de que dichos reactivos no mostraron un peso factorial mayor a 0.35 en otro factor. Logrando obtener una buena consistencia interna,  $\alpha = 0.846$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.860.

Con respecto al sexto (originalmente el segundo de los datos ATÍPICOS) factor, se decidió eliminar el reactivo 47, debido a que su carga factorial era demasiado baja (0.385), no tenía una fuerte relación conceptual con el resto de los ítems y con su eliminación permitió el aumento del índice de confiabilidad,  $\alpha = 0.860$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.861.

Asimismo, el factor siete y ocho (inicialmente tres y cuatro respectivamente de los datos con DISTRIBUCIÓN LIBRE) quedaron intactos, es decir, no se les agregó, ni se eliminó reactivo alguno, hacerlo así permitió obtener una buena consistencia interna, en el séptimo  $\alpha = 0.858$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.868, mientras que en el octavo,  $\alpha = 0.806$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.829.

Al factor nueve (antes cinco de los datos NO-NORMALES) se le agregaron aquellos reactivos que conformaban el nueve de los datos ATÍPICOS (9, 8, y 70), debido a que mostraron tener alta relación teórica, asimismo, dichos ítems no mostraron tener un peso factorial mayor a 0.35 en otro factor; hacerlo de este modo, permitió alcanzar una consistencia interna aceptable,  $\alpha = 0.840$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.850.

Por otro lado, los que eran los factores seis y siete con una distribución ASINTÓTICA, se decidió eliminarlos, debido a que únicamente tenían 3 y 2 reactivos respectivamente, los cuales no pudieron ser agrupados con algún otro factor, tanto por su contenido conceptual, como por su carga factorial, que no eran mayor a 0.35.

Debido a lo anterior y a las agrupaciones que se hicieron de los demás factores, el que era el 11 de los datos ATÍPICOS, pasó a ser el factor 10 de la versión final de la subescala de Frecuencia, el cual quedó intacto, logrando un índice de confiabilidad,  $\alpha = 0.716$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.740.

Por otro lado, los factores 12, 13, 14 y 17 de los datos SESGADOS se eliminaron debido a que estaban conformados únicamente por uno o dos reactivos, su contenido conceptual no guardaba una relación con otros factores, su peso factorial no los permitía agrupar en otro lugar y su confiabilidad era sumamente baja.

Por último, el que era el factor 15 de los datos ASINTÓTICOS, pasó a ser el 11 de la versión final, al cual no se le realizó modificación alguna, obteniendo una consistencia interna media,  $\alpha = 0.673$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.671.

Con base en la reestructuración realizada, los factores que conforman la versión final y validada de la subescala Frecuencia permitieron que ésta obtuviera un alto nivel de confiabilidad,  $\alpha = 0.957$  y un  $\alpha$  estandarizada = 0.961; asimismo (ver tabla 12).

Tabla 12. Factores finales de la subescala Frecuencia.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
<b>FACTOR 1</b>											
44	.836										
42	.829										
43	.797										
41	.748										
46	.747										
45	.580										
58	.569										
<b>FACTOR 2</b>											
38		.855									
39		.798									
40		.743									
<b>FACTOR 3</b>											
57			.831								
60			.708								
61			.679								
62			.670								
59			.615								
66			.578								
3			-.538								
<b>FACTOR 4</b>											
67				.887							
63				.774							
1				.747							
65				.739							
52				.721							
2				.447							
<b>FACTOR 5</b>											
23					.842						
75					.799						
69					.646						
20					.612						
36					.561						
21					.518						
13					.459						
6					.440						
37					.430						
<b>FACTOR 6</b>											
33						.870					
35						.801					
34						.636					
31						.628					
32						.609					
29						.579					
<b>FACTOR 7</b>											
53							.842				
11							.666				
17							.581				
48							.540				
30							.479				
14							.458				
10							.430				
<b>FACTOR 8</b>											
76								.844			
51								.795			
18								.598			
<b>FACTOR 9</b>											
16									.787		
9									.709		
8									.702		
7									.530		
15									.542		
27									.522		
70									.518		
74									.436		

24											.418
<b>FACTOR 10</b>											
50											.720
5											.673
56											.436
<b>FACTOR 11</b>											
73											.824
26											.579
19											.394
Alpha de Cronbach	0.881	0.811	0.732	0.735	.846	.86	.858	.806	.840	.716	.673
Alpha de Cronbach Estandarizada	0.889	0.811	0.722	0.740	.860	.861	.868	.829	.850	.740	.671
Alpha de Cronbach TOTAL											0.957
Alpha de Cronbach Estandarizada TOTAL											0.961

La subescala de Frecuencia validada quedó compuesta, en el primer factor, por 7 ítems: 44, 42, 43, 41, 46, 45 y 58; el segundo por 3: 38, 39 y 40; el tres lo forman 7: 57, 60, 61, 62, 59, 66 y 3; al cuarto lo estructuran 6: 67, 63, 1, 65, 52 y 2; el quinto está conformado por 9: 23, 75, 69, 20, 36, 21, 13, 6 y 37; el sexto factor lo estructuran 6 reactivos: 33, 35, 34, 31, 32 y 29; el séptimo está compuesto por 7: 53, 11, 17, 48, 30, 14 y 10; el octavo lo conforman 3 ítems: 76, 51 y 18; el noveno por 9 datos: 16, 9, 8, 7, 15, 27, 70, 74 y 24; mientras que el factor 10 lo integran 3 reactivos: 50, 5 y 56; por último, el factor 11 lo conforman 3: 73, 26 y 19.

La agrupación realizada, a partir del análisis factorial y conceptual que se realizó, permite concluir que los ítems que conforman cada factor guardan una alta relación, tanto estadística, pero sobre todo, conceptual, por ejemplo, los que componen el primer factor se refieren a aquellas acciones que realizan los profesores para mantenerse actualizados, como tomar cursos para mejorar sus métodos de psicodiagnóstico, sus estrategias instruccionales y de evaluación, manejo de grupos, etc., por este motivo se nombró “Formación Profesional Continua”.

Por otro lado, los ítems que conforman el factor dos hacen referencia al uso que hacen los docentes de las TIC, tanto para desempeñar sus labores académicas, como para promoverlas entre sus estudiantes, por ello se le denominó “Manejo y Aplicación de las TIC”.

Los reactivos del tercer factor señalan todas aquellas actividades de investigación y difusión que realizan los maestros, como establecer redes de cooperación con otras

instituciones de educación superior y organismos promotores de la ciencia para crear conocimiento de frontera, publicar trabajos de investigación en revistas arbitradas, acudir a congresos especializados para presentar sus trabajos, orientar sus funciones de investigación para responder a las problemáticas de la zona aledaña a la FES-Z, entre otras, por este motivo se le nombró “Investigación y Difusión”.

Los ítems del cuarto factor hacen referencia a las acciones que llevan a cabo los profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z para estructurar su planeación, tomando en cuenta los preceptos del SEM, procurando diseñar sus actividades de tal manera que forme a los alumnos con base en el sistema modular, planificar las actividades en torno a la noción de objetos de transformación, seleccionar el nivel de complejidad de los contenidos del curso tomando en cuenta los conocimientos previos de sus estudiantes, etc., por estos componentes a este factor se le denominó “Planeación Modular”.

Aquellos reactivos que conforman el factor cinco hacen referencia sobre los rasgos cognoscitivos que poseen los profesores de Psicología de FES-Z, como mantener el mismo nivel de motivación durante todo el curso, poseer estrategias metacognoscitivas que les permiten adquirir, codificar, recuperar y aplicar conocimientos nuevos a sus funciones académicas, lo cual les ayuda a diseñar un plan sistemático de trabajo, como vincular los contenidos del programa al campo de trabajo del psicólogo, retroalimentar su planeación y realización de actividades de enseñanza con base en el conocimiento de la realidad social. Por este motivo, se le denominó “Metacognición Docente”.

Los ítems del factor seis señalan todas aquellas acciones que los profesores realizan para considerar que están llevando a cabo un trabajo en equipo, como por ejemplo, participar en reuniones con grupos académicos afines para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera, retroalimentar sus labores docentes y de investigación en reuniones con pares, realizar propuestas concretas para reestructurar los planes y programas de estudios, entre otras; con base en el contenido teórico a este factor se le nombró “Trabajo en Equipo”.

El factor siete está compuesto por aquellos ítems relacionados con las actividades que realizan los profesores dentro del aula, tanto para el fomento del ejercicio ético, como manejo didáctico, por ejemplo, incorporar la enseñanza de valores como la solidaridad, altruismo, honestidad, responsabilidad y compromiso social para fomentar en sus estudiantes un ejercicio profesional ético, manejar flexiblemente su recursos didácticos acorde al nivel de desempeño mostrado por los alumnos en el aula, formarlos para que puedan responder a las necesidades del entorno social, exponer de tal manera que las clases resulten lógicas y coherentes para los educandos, entre otras. Con base en su contenido conceptual el factor se le denominó “Fomento de Valores y Manejo Didáctico”.

Los tres datos que conforman el factor ocho hacen referencia a las acciones que llevan a cabo los maestros para integrar los elementos sociales a la práctica académica, como por ejemplo vincular lo que se ve en el programa con la vida cotidiana de los alumnos o integrar y utilizar el debate como una técnica didáctica para la exposición libre de ideas y la búsqueda de consensos. Esto permitió nombrar a este factor “Integración en la Práctica”.

Por otro lado, el factor nueve está compuesto por aquellas actividades que realizan los profesores para promover un desarrollo integral en los alumnos, a través de formar a los estudiantes con el objetivo de prepararlos para el mercado laboral, establecer los criterios de evaluación tomando en cuenta a sus educandos, fomentar en ellos la participación en eventos académicos, como congresos, cursos extracurriculares, para poder consolidar su aprendizaje, emplear estrategias didácticas con el objetivo de promover las competencias profesionales propias del psicólogo, apoyarlos para que lleven a cabo acciones de investigación como la tesis, reporte profesional, tesina, etc., entre otras. Por dichos componentes el factor fue denominado “Estrategias para el Desarrollo Integral”.

El factor 10 incluye aquellos reactivos referidos a las acciones que llevan a cabo los académicos para promover la participación de los alumnos, por medio de darles libertad para que expresen sus ideas en general dentro del aula, al inicio del curso proporcionarles los materiales, dinámicas de trabajo y todo lo necesario para

realizar las actividades de aprendizaje, etc., con base en el contenido conceptual el factor fue nombrado “Incentivar Iniciativa del Alumno”.

Por último, en el factor 11 se incluyen los elementos necesarios para realizar una planeación, como apoyar el proceso formativo de los alumnos dándoles asesorías continuas o bien planificar sus recursos, tiempos y acciones necesarios para realizar la docencia e investigación, entre otras actividades. Con base en ello, a este factor se le denominó “Planeación en el Aula”.

Los resultados obtenidos muestran una buena estructura conceptual, ya que en su conjunto, los factores señalan que la labor académica es una actividad holística, que integra los elementos necesarios para realizar la docencia, como estructurar la planeación con base en los preceptos del SEM, utilizar estrategias didácticas para fomentar valores en los alumnos, promover en ellos una formación integral, además de realizar labores de investigación, trabajo en equipo con otros docentes y la propia formación continua, dicha estructura teórica alcanza su solides estadística cuando se observa el nivel de confiabilidad  $\alpha = 0.957$  y un  $\alpha$  estandarizada = 0.961 (Ver Anexo V).

Tabla 13. Factores que componen la subescala Frecuencia.

FACTOR	NÚMERO DE REACTIVOS QUE LO COMPONEN	ALPHA DE CRONBACH	ALPHA DE CRONBACH TOTAL
Formación profesional continua	7	0.881	0.957
Manejo y aplicación de las tic	3	0.811	
Investigación y difusión	7	0.732	
Planeación modular	6	0.735	
Metacognición docente	9	0.846	
Trabajo en equipo	6	0.860	
Fomento de valores y manejo didáctico	7	0.858	
Integración en la práctica	3	0.806	
Estrategias para el desarrollo integral	9	0.840	
Incentivar iniciativa del alumno	3	0.716	
Planeación en el aula	3	0.673	

## 2) Validación de Eficacia

La segunda fase del análisis consistió en validar la subescala de Eficacia, en un primer momento, se corrió el análisis factorial de los datos con una distribución normal, que originalmente arrojó seis factores que lograban explicar el 71.407% de la varianza. Posteriormente, se realizó lo mismo pero con los reactivos que

mostraron una distribución asintótica, el cual dio como resultado 16 factores que lograron explicar el 86.366% de la varianza;

Para obtener la versión final de esta subescala se procedió a la reestructuración de los factores resultantes, los criterios que se tomaron en cuenta fueron los mismos que en Frecuencia: 1) la relación conceptual de los reactivos, 2) la carga factorial de los mismos y 3) el índice de confiabilidad logrado en su conjunto.

A aquellos reactivos que conformaban el factor uno de los datos con una distribución NORMAL se les integró los ítems que estructuraban el factor tres de los datos ATÍPICOS, ya que mostraron una alta relación conceptual, asimismo, el índice de confiabilidad aumentó de manera considerable con su integración,  $\alpha = 0.905$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.904.

Al segundo factor de los datos NORMALES de Eficacia se le integraron los reactivos que componían el factor uno de los datos ATÍPICOS, ya que su relación conceptual es elevada, además de que con su inclusión, la confiabilidad aumentaba a buenos niveles,  $\alpha = 0.889$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.893.

El tercer factor de los ítems con una distribución NORMAL fue reestructurado agregándole los ítems que conformaban el factor ocho de los reactivos NO tendientes a la normalidad, debido a que su contenido teórico se encuentra altamente relacionado, lo cual alcanza su sustento estadístico cuando se obtiene el índice de consistencia interna,  $\alpha = 0.866$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.886.

El cuarto factor de los datos NORMALES fue eliminado debido a que estaba conformado por un solo reactivo (38), su contenido teórico no se relacionaba, de manera significativa, con otros ítems y no tenía un peso factorial mayor a 0.35 en algún otro factor.

El único reactivo del factor cinco (49) de los datos NORMALES (que se convirtió en cuatro de la versión final) se le añadió los reactivos que conformaban el factor cuatro de los datos SESGADOS, ya que muestran una alta relación conceptual, asimismo el ítem que originalmente estaba solo (49) no mostró tener un peso

factorial mayor a 0.35 en otro factor, además de que el índice de confiabilidad aumenta de manera considerable,  $\alpha = 0.757$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.760.

El último factor que conformaba los datos con una distribución tendiente a la NORMALIDAD fue eliminado, ya que únicamente lo componían dos reactivos y éstos no encontraban una relación conceptual armónica con el resto de los ítems, asimismo no presentaron un peso factorial mayor a 0.35 en algún otro factor y su índice de consistencia interna era sumamente bajo.

Por otro lado, la reorganización realizada a los 16 factores que componían los datos ATÍPICOS de Eficacia dio como resultado que el factor dos pasara a ser el cinco de la versión final, éste mostró tener una buena relación conceptual entre todos sus componentes, asimismo su nivel de confiabilidad es alto,  $\alpha = 0.845$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.854.

Con base en la reestructuración realizada, los factores cinco y seis de los datos ATÍPICOS se conjuntaron y pasaron a ser el seis. El contenido conceptual de cada uno de los reactivos guarda una fuerte relación, asimismo el índice de confiabilidad se incrementa de manera significativa,  $\alpha = 0.774$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.777.

Al factor siete (originalmente el siete de los datos ATÍPICOS) se le integraron los reactivos del factor 11, ya que encuentran una alta relación teórica, ninguno de los reactivos que los conforman tienen un peso factorial mayor a 0.35 en un factor diferente, además de que el nivel de confiabilidad se incrementa,  $\alpha = 0.762$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.755.

Los factores nueve y 10 de los datos con una distribución ASINTÓTICA fueron conjuntados debido a que sus ítems se encuentran íntimamente relacionados conceptualmente, adicionalmente su consistencia interna llega a ser regular,  $\alpha = 0.686$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.684.

Adicionalmente, los factores que originalmente eran el 13, 14, 15 y 16 de los reactivos con una DISTRIBUCIÓN LIBRE se eliminaron debido a que estaban compuestos por uno o dos reactivos, no encontraban una sólida relación conceptual

con algún otro ítem, su peso factorial no era mayor a 0.35 en algún otro factor y su índice de confiabilidad era sumamente bajo.

Por último, el factor que era el 12 pasó a ser el noveno de la versión final de la subescala de Eficacia, y quedó intacto, es decir, no se le agregó, ni se le quitó algún reactivo, aun así, su consistencia interna es regular,  $\alpha = 0.692$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.694.

Esta reestructuración ayudó a organizar de manera más armónica y consistente la subescala de Eficacia, dicho apartado encuentra su solides estadística si se observa el índice de confiabilidad logrado,  $\alpha = 0.961$  y  $\alpha$  estandarizada = 0.962; donde no es conveniente eliminar algún ítem para mejorarla (ver tabla 13).

Tabla 14. Factores finales de la subescala Eficacia.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
<b>FACTOR 1</b>									
39	.893								
34	.807								
32	.778								
29	.707								
31	.703								
33	.663								
70	.644								
40	.639								
47	.596								
54	.548								
35	.548								
24	.538								
45	.486								
<b>FACTOR 2</b>									
1		.772							
30		.761							
65		.675							
52		.640							
72		.783							
12		.736							
13		.691							
10		.657							
74		.643							
46		.571							
21		.542							
22		.532							
50		.431							
<b>FACTOR 3</b>									
62			.857						
58			.674						
60			.556						
66			.513						
37			.800						
57			.794						
59			.603						
<b>FACTOR 4</b>									
49				.908					
48				.836					
36				.711					

53										.488
26										.459
<b>FACTOR 5</b>										
42										.805
41										.778
43										.726
69										.588
44										.584
68										.428
<b>FACTOR 6</b>										
19										.824
17										.807
25										.744
51										.572
20										.485
75										.443
<b>FACTOR 7</b>										
64										.787
67										.772
56										.762
18										.492
63										.480
76										-.467
14										.433
<b>FACTOR 8</b>										
9										.840
4										.832
11										.540
5										.525
8										.389
<b>FACTOR 9</b>										
27										.831
73										.652
71										.446
Alpha de Cronbach	.905	.889	.866	.757	.845	.774	.762	.686	.692	
Alpha de Cronbach Estandarizada	.904	.893	.866	.760	.854	.777	.755	.684	.694	
Alpha de Cronbach TOTAL										0.961
Alpha de Cronbach Estandarizada TOTAL										0.962

La versión final de la subescala Eficacia se conjuntaron aquellos factores con una distribución normal con aquellos que no. El primer factor quedó compuesto por 13 ítems: 39, 34, 32, 29, 31, 33, 70, 40, 47, 54, 35, 24 y 45; el segundo por 13: 1, 30, 65, 52, 72, 12, 13, 10, 74, 46, 21, 22 y 50; el tercero por 7: 62, 58, 60, 66, 37, 57 y 59; el cuarto por 5: 49, 48, 36, 53 y 26; el quinto factor por 6 reactivos: 42, 41, 43, 69, 44 y 68; el sexto por 6: 19, 17, 25, 51, 20 y 75; el séptimo por 7: 64, 67, 56, 18, 63, 76 y 14; el octavo por 5: 9, 4, 11, 5 y 8; y el noveno y último por 3: 27, 73 y 71.

Cada factor quedó integrado por reactivos que guardan una alta relación conceptual entre sí, por ejemplo, los que componen el factor uno hacen referencia a las actividades extras que los docentes realizan para mejorar, tanto la gestión escolar, como su formación profesional, tales como participar con reuniones con estudiantes

para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera, retroalimentar sus labores de investigación y docencia en reuniones con pares, realizar propuestas concretas para la reestructuración de los planes y programas de estudio, tomar cursos que les ayuden a dominar otros idiomas, o aquellos que les permitan mejorar su redacción de informes psicológicos, entre otras. Con base en dichas labores el factor se nombró “Labores Extracurriculares”.

Aquellos ítems que conforman el factor dos indican las labores que involucran a la docencia y que impactan directamente en la formación del alumnado, tales como planificar los cursos con base en los perfiles cognoscitivos, hábitos de estudio y expectativas de éstos, basar en fomento del aprendizaje con base en la estructuración de grupos de trabajo, planificar sus actividades académicas en torno a la noción de objetos de transformación, incluir lecturas que aborden la importancia del código ético del Psicólogo, adaptar su estilo de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, incorporar criterios de evaluación formativa en el diseño de la actividad instruccional y utilizarla como una forma de retroalimentar el aprendizaje de los aprendices. Por ello, a este factor se le denominó “Manejo Pedagógico”.

Respecto a los ítems que conforman el tercer factor, éstos indican aquellas actividades relacionadas con la investigación y difusión, como por ejemplo organizar o colaborar con la organización de eventos en la FES-Z para la difusión de trabajos de investigación, realizar investigaciones de carácter multidisciplinario o interdisciplinario, publicar trabajos de investigación en revistas arbitradas, orientar su función de investigación a responder la problemáticas de la zona aledaña al campus universitario, entre otras más. Con base en el contenido teórico a este factor se le nombró “Investigación y Difusión”.

Por otro lado, el contenido del factor cuatro incluyen las acciones relacionadas con el fomento de prácticas éticas y fomento de valores hacia los alumnos, como brindarles sugerencias para visitar museos, galerías de arte, obras de teatro, etc., fomentar la autorreflexión y su forma de ser, incorporar la enseñanza de valores como la solidaridad, altruismo, honestidad, responsabilidad y compromiso social

para fomentar en sus estudiantes un ejercicio profesional ético, entre otras más. Con base en ello a este factor de le nombró “Formación Ética”.

El factor cinco aborda las actividades que realizan los profesores para mantenerse actualizados y así mejorar su desempeño académico, tales como tomar cursos que le ayuden a mejorar sus estrategias instruccionales y de evaluación, actualizar su conocimiento sobre la psicología, perfeccionar sus métodos de manejo de grupos, o métodos de psicodiagnóstico, entre otros. Con base en el contenido teórico se denominó a este factor “Formación Profesional Continua”.

La estructura conceptual del sexto factor queda formada por las acciones que involucran a la educación con un enfoque social que se les da a los estudiantes, tales como formarlos para responder a las necesidades del entorno social, integrar los temas vistos en el curso con otras áreas del conocimiento, utilizar el debate como una técnica para la exposición libre de ideas y la búsqueda de consensos, vincular lo que se aborda durante el semestre con problemas del campo de trabajo de Psicólogo, etc. Por ello a este factor de le llamó “Formación Social”.

Los contenidos propios del SEM quedaron incluidos en el factor siete, por ejemplo diseñar las actividades instruccionales propiciando que los roles del profesor y del alumno sean activos, según lo especifica el sistema modular, formar a los alumnos con base en los preceptos del SEM, vincular lo que se aborda en el curso con la vida cotidiana de los estudiantes, diseñar las actividades académicas de manera integral siguiendo los principios del este sistema de enseñanza, entre otras. Con base en esto se denominó a este factor “Formación Modular”.

Aquellas actividades que realizan los docentes para estructurar sus cursos y planificar sus contenidos quedaron incluidas en el factor ocho, ya que se enlistan actividades como incorporar las propuestas de los alumnos durante el desarrollo del curso para asegurar el logro de los objetivos instruccionales, realizar la evaluación del curso acorde a los objetivos que se persiguen y los dan a conocer al inicio del semestre, manejar flexiblemente sus recursos didácticos acorde al nivel de desempeño mostrado por los estudiantes, proporcionar todos los materiales dinámicas de trabajo y todo lo necesario para realizar las actividades de

aprendizaje, entre otras. Analizando la estructura conceptual se decidió nombrar a este factor “Planeación didáctica”.

Por último, el factor nueve quedó integrado por acciones que apoyan la labor académica, como por ejemplo, planificar los recursos, tiempos y acciones necesarias para realizar la docencia e investigación, hace un uso propositivo de sus estrategias de aprendizaje, etc., por este motivo se le denominó a este factor “Apoyo Cognoscitivo”.

Es importante resaltar que aunque factores como “Investigación y Difusión” y “Formación Profesional Continua”, tengan el mismo nombre en ambas subescalas, o bien dimensiones como “Metacognición Docente” y “Apoyo cognoscitivo”, “Planeación Modular” y “Planeación didáctica” sean muy similares en sus rótulos, NO se está midiendo lo mismo (aun cuando los reactivos sean los mismos), ya que en Frecuencia se mide “qué tan seguido lleva la acción que señala el ítem”, mientras que Eficacia evalúa “qué tan eficaz es a la hora de llevar la acción indicada en la pregunta”, es decir, evalúan dos aspectos que si bien están relacionados no son parte del mismo fenómeno.

La validación de esta subescala permite visualizar, al igual que la de Frecuencia, a la actividad académica como un trabajo holístico e integral que incorpora dimensiones tanto de la planeación y manejo pedagógico, como las acciones necesarias para llevar a cabo investigación y autoformación profesional. Dicha parte del instrumento alcanza su solides estadística a través del índice de confiabilidad obtenido,  $\alpha = 0.961$  y  $\alpha$  estandarizada= 0.962 (Ver Anexo VI).

Tabla 15. Factores que componen la subescala Eficacia.

FACTOR	NÚMERO DE REACTIVOS QUE LO COMPONEN	ALPHA DE CRONBACH	ALPHA DE CRONBACH TOTAL
Labores extracurriculares.	13	0.905	0.961
Manejo pedagógico.	13	0.889	
Investigación y difusión.	7	0.866	
Formación ética	5	0.757	
Formación profesional continua	6	0.845	
Formación social.	6	0.774	
Formación modular.	7	0.762	
Planeación didáctica	5	0.686	
Apoyo cognoscitivo	3	0.692	

### 3) Análisis de importancia

La última parte del instrumento es Importancia, aquí los docentes tuvieron que indicar qué tanta importancia le daban a los reactivos, este apartado contuvo únicamente dos opciones de respuesta: “Muy importante” y “Nada importante”, se decidió hacerlo de este modo para hacer más nítida la diferencia; cosa que no sucede, por ejemplo, en las opciones nada importante, poco importante, con importancia regular... ya que aquí no existe una clara diferenciación entre cómo es que los participantes conciben las competencias enlistadas en la escala<sup>20</sup>. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 16. Importancia a los reactivos de Frecuencia.

Reactivos	Importancia
<b>FACTOR 1: FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA</b>	
44. Toma cursos que le ayuden a perfeccionar sus métodos de psicodiagnóstico	86%
42. Toma cursos que le ayuden a mejorar sus estrategias instruccionales y de evaluación	96%
43. Toma cursos que le ayuden a mejorar sus métodos de manejo de grupos	90%
41. Toma cursos que le ayuden a actualizar su conocimiento sobre la psicología	94%
46. Toma cursos que le ayuden a perfeccionar su estrategia de intervención psicológica	92%
45. Toma cursos que le permiten mejorar su redacción de informes psicológicos	80%
58. Realiza investigaciones de carácter multidisciplinario e interdisciplinario	86%
<b>FACTOR 2: MANEJO Y APLICACIÓN DE LAS TIC</b>	
38. Suele utilizar en sus actividades académicas las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con énfasis en las intercomunicaciones electrónicas y la lectura de hipertextos	82%
39. Utiliza algún medio tecnológico como apoyo a su enseñanza	86%
40. Promueve el uso de las TIC en sus alumnos	88%
<b>FACTOR 3: INVESTIGACIÓN Y DIFUSIÓN</b>	
57. Establece redes de cooperación con otras instituciones de educación superior y con organismos promotores de la ciencia y la tecnología para construir líneas de investigación estratégicas para generar conocimiento de frontera	86%
60. Publica trabajos de investigación en revistas arbitradas	92%
61. Acude a congresos o eventos especializados para presentar trabajos que son producto de sus líneas de investigación	90%
62. Organiza o colabora en la organización de eventos en la FES-Z para la difusión de trabajos de investigación	90%
59. Orienta su función de investigación a responder problemáticas de la zona aledaña de la FES-Z	86%
66. Considera que el plan de estudios está diseñado con base en los preceptos epistemológicos y filosóficos del Sistema de Enseñanza Modular	88%
3. Incorpora contenidos y temáticas de otras disciplinas diferentes a la Psicología	88%
<b>FACTOR 4: PLANEACIÓN MODULAR</b>	
67. Forma a los alumnos con base en los preceptos del Sistema de Enseñanza Modular	84%
63. Diseña sus actividades académicas de manera integral siguiendo los principios del Sistema de Enseñanza Modular	92%
1. Planifica sus cursos con base en los perfiles cognoscitivos, hábitos de estudios y expectativas de sus alumnos	94%
65. Planifica sus actividades académicas en torno a la noción de objetos de transformación	84%
52. Incluye lecturas, en los contenidos del curso, que aborden la importancia del código ético del Psicólogo	96%
2. Selecciona el nivel de complejidad de los contenidos tomando en cuenta los conocimientos previos del alumno	94%

<sup>20</sup> Se procedió obtener la confiabilidad de parte del instrumento a través de la prueba de Kuder-Richardson-20, que mide la consistencia interna de instrumentos con ítems dicotómicos, logrando una buena confiabilidad, coeficiente theta= 0.9403.

<b>FACTOR 5: METACOGNICIÓN DOCENTE</b>	
23. Toma en cuenta los productos desarrollados durante el curso como resúmenes, prácticas, trabajos integrativos, fichas bibliográficas, etc. en la evaluación del estudiante	96%
75. Mantiene el mismo nivel de motivación intrínseca durante el semestre	100%
69. Posee estrategias metacognoscitivas que le permiten adquirir, codificar, recuperar y aplicar conocimientos nuevos para sus funciones académicas	96%
20. Vincula lo que ve en el aula con problemas del campo de trabajo del Psicólogo	100%
36. Retroalimenta su planeación y realización de sus actividades de enseñanza con base en su conocimiento de la realidad social	96%
21. Incorpora criterios de evaluación formativa en el diseño de la actividad instruccional	98%
13. Identifica y emplea las estrategias didácticas que permitan a los estudiantes asimilar de mejor manera los contenidos del programa	100%
6. Utiliza una didáctica que facilita el aprendizaje significativo	96%
37. Establece contactos con los sectores productivos para que sus alumnos, al egresar de la carrera, tengan mayores facilidades de insertarse al campo laboral	80%
<b>FACTOR 6: TRABAJO EN EQUIPO</b>	
33. Participa en reuniones con grupos académicos afines para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera	88%
35. Realiza propuestas concretas para la reestructuración del plan de estudios	92%
34. Participa en reuniones con estudiantes para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera	78%
31. Retroalimenta sus labores docentes en reuniones con pares	76%
32. Retroalimenta sus labores de investigación en reuniones con pares	86%
29. Forma parte de un equipo de trabajo con otros docentes	90%
<b>FACTOR 7: FOMENTO DE VALORES Y MANEJO DIDÁCTICO</b>	
53. Incorpora la enseñanza de valores como la solidaridad, altruismo, honestidad, responsabilidad y compromiso social para fomentar en sus estudiantes un ejercicio profesional ético	94%
11. Maneja flexiblemente sus recursos didácticos acorde al nivel de desempeño mostrado por los alumnos en el aula	96%
17. Forma a los estudiantes para responder a las necesidades del entorno social	96%
48. Fomenta la autorreflexión sobre la manera de ser y de actuar de los alumnos	92%
30. Basa el fomento del aprendizaje con base en la estructuración de grupos de trabajo	88%
14. Elige las estrategias de enseñanza ideales para promover la participación de los alumnos	94%
10. Expone de tal manera que las clases resultan lógicas y coherentes para sus alumnos	98%
<b>FACTOR 8: INTEGRACIÓN EN LA PRÁCTICA</b>	
76. El gusto por la labor académica permite un eficiente desempeño	96%
51. Utiliza el debate como técnica didáctica para la exposición libre de ideas y la búsqueda de consensos	96%
18. Vincula lo que se ve en el aula con la vida cotidiana de los alumnos	92%
<b>FACTOR 9: ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL</b>	
16. Forma a los estudiantes con el objetivo de prepararlos para el mercado laboral	90%
9. Incorpora las propuestas de los alumnos durante el desarrollo del curso para asegurar el logro de los objetivos instruccionales	92%
8. Los criterios para la evaluación de la actividad instruccional o curso los establece considerando el punto de vista del alumno	80%
7. Fomenta la participación de sus alumnos en eventos académicos como congresos, cursos extracurriculares, etc., para consolidar el aprendizaje en éste	96%
15. Emplea estrategias de enseñanza con el objetivo de promover la adquisición de competencias profesionales propias del Psicólogo	94%
27. Apoya en todo momento la petición de asesoría del alumnado para que realice acciones de investigación como la tesis, reporte profesional, tesina, etc.	98%
70. Identifica situaciones problemáticas para orientar su enseñanza e investigación	98%
74. Monitorea sus recursos cognoscitivos para adecuarlos a sus funciones académicas	88%
24. Promueve en sus actividades en el aula experiencias de aprendizaje cooperativo	94%
<b>FACTOR 10: INCENTIVAR INICIATIVA DEL ALUMNO</b>	
50. Les da libertad a los alumnos para expresar sus ideas en general dentro del aula	96%
5. Al inicio del curso proporciona todos los materiales, dinámicas de trabajo y todo lo necesario para realizar las actividades de aprendizaje	100%
56. Revisa referencias actuales con evidencia científica (artículos de revistas, materiales audiovisuales, libros, etc.), para perfilar sus líneas de investigación	98%

<b>FACTOR 11: PLANEACIÓN EN EL AULA</b>	
73. Planifica sus recursos, tiempos y acciones necesarios para realizar la docencia e investigación	98%
26. Apoya el proceso formativo del alumno dándole asesoría continua	98%
19. Integra los temas vistos en clase con otras áreas del conocimiento	100%

La importancia asignada a cada competencia enlistada se relaciona, presumiblemente, con el hecho de realizar o no dichas conductas, es decir, si un docente concibe como “Muy importante” una competencia, existe una alta probabilidad de que la realice, cosa contraria si la visualiza como “Nada importante”. En este sentido, los reactivos de la subescala Frecuencia mostraron una tendencia favorable, ya que todos fueron clasificados como muy importante por la mayoría de los profesores, por ejemplo, en el factor uno el ítem que menor porcentaje tuvo con esta clasificación fue “Toma cursos que le permiten mejorar su redacción de informes psicológicos”, con un 80%, y la que fue considerada, por casi todos los profesores, del mismo modo fue “Toma cursos que le ayuden a mejorar sus estrategias instruccionales y de evaluación”, con un 96%.

Asimismo, en el factor dos, el reactivo que menor número de participantes lo clasificaron como muy importante fue: “Suele utilizar en sus actividades académicas las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con énfasis en las intercomunicaciones electrónicas y la lectura de hipertextos”, con un 82%, y el que tuvo mayor porcentaje fue “Promueve el uso de las TIC en sus alumnos”, con un 88%.

En el tercer factor, dos son los reactivos que fueron clasificados por un menor número de participantes como muy importante: “Establece redes de cooperación con otras instituciones de educación superior y con organismos promotores de la ciencia y la tecnología para construir líneas de investigación estratégicas para generar conocimiento de frontera” y “Orienta su función de investigación a responder problemáticas de la zona aledaña de la FES-Z”, ambos con 86%, mientras que el ítem que fue clasificado del mismo modo por una gran mayoría de los profesores fue “Publica trabajos de investigación en revistas arbitradas”, con un 92%.

El reactivo del factor cuatro que menor porcentaje tiene asignado (84%) como muy importante es el referido a “Forma a los alumnos con base en los preceptos del

Sistema de Enseñanza Modular”, mientras que al que la mayoría lo clasifica del mismo modo es: “Incluye lecturas, en los contenidos del curso, que aborden la importancia del código ético del Psicólogo”, con un 96%.

En lo referente al quinto factor, todos los docentes clasificaron como muy importante los siguientes ítems: “Mantiene el mismo nivel de motivación intrínseca durante el semestre”, “Vincula lo que ve en el aula con problemas del campo de trabajo del Psicólogo” e “Identifica y emplea las estrategias didácticas que permitan a los estudiantes asimilar de mejor manera los contenidos del programa”, mientras que el que logró menor porcentaje fue: “Establece contactos con los sectores productivos para que sus alumnos, al egresar de la carrera, tengan mayores facilidades de insertarse al campo laboral”, con un 80%.

En el factor seis, el reactivo que menos participantes consideraron como muy importante es: “Retroalimenta sus labores docentes en reuniones con pares”, con 76%, mientras que el que logró que un mayor número de participantes lo clasificaran del mismo modo es: “Realiza propuestas concretas para la reestructuración del plan de estudios”, con un 92%.

En el factor “Fomento de valores y manejo didáctico”, el reactivo que obtuvo un mayor porcentaje como muy importante es “Expone de tal manera que las clases resultan lógicas y coherentes para sus alumnos”, ya que casi todos (98%) opinaron lo mismo, y el que logró que menos profesores lo visualizaran del mismo modo fue: “Basa el fomento del aprendizaje con base en la estructuración de grupos de trabajo”, con un 88%.

De los tres reactivos que conforman el factor ocho, dos están en un empate con el porcentaje, ya que la gran mayoría (96%) de los participantes los clasificaron como muy importantes: “El gusto por la labor académica permite un eficiente desempeño” y “Utiliza el debate como técnica didáctica para la exposición libre de ideas y la búsqueda de consensos”, mientras que el otro ítem es visualizado del mismo modo por el 92%: “Vincula lo que se ve en el aula con la vida cotidiana de los alumnos”.

En el noveno factor existe un 20% que clasifican al reactivo “Los criterios para la evaluación de la actividad instruccional o curso los establece considerando el punto de vista del alumno” como nada importante, mientras que el resto lo ubica en el sentido contrario; por otro lado, el reactivo que casi todos (98%) los docentes visualizaron como muy importante es “Identifica situaciones problemáticas para orientar su enseñanza e investigación”.

En el factor 10, el ítem “Integra los temas vistos en clase con otras áreas del conocimiento” es visualizado como muy importante por todos los maestros, mientras que “Les da libertad a los alumnos para expresar sus ideas en general dentro del aula”, el 96% lo considera del mismo modo.

Por último, en la dimensión 11, el reactivo “Al inicio del curso proporciona todos los materiales, dinámicas de trabajo y todo lo necesario para realizar las actividades de aprendizaje” es considerado como muy importante por todos los profesores, al igual que los dos restantes, el 98% lo ven con el mismo nivel de importancia.

Asimismo, la tabla 17 condensa la importancia asignada por los profesores a los reactivos de la subescala de Eficacia.

Tabla 17. Importancia a los reactivos de Eficacia.

Reactivos	Importancia
<b>FACTOR 1: LABORES EXTRACURRICULARES</b>	
39. Utiliza algún medio tecnológico como apoyo a su enseñanza	86%
34. Participa en reuniones con estudiantes para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera	78%
32. Retroalimenta sus labores de investigación en reuniones con pares	86%
29. Forma parte de un equipo de trabajo con otros docentes	90%
31. Retroalimenta sus labores docentes en reuniones con pares	76%
33. Participa en reuniones con grupos académicos afines para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera	88%
70. Identifica situaciones problemáticas para orientar su enseñanza e investigación	98%
40. Promueve el uso de las TIC en sus alumnos	88%
47. Toma cursos que le ayuden a dominar otros idiomas	78%
54. Fomenta el aprendizaje de prácticas bioéticas	90%
35. Realiza propuestas concretas para la reestructuración del plan de estudios	92%
24. Promueve en sus actividades en el aula experiencias de aprendizaje cooperativo	94%
45. Toma cursos que le permiten mejorar su redacción de informes psicológicos	80%
<b>FACTOR 2: MANEJO PEDAGÓGICO</b>	
1. Planifica sus cursos con base en los perfiles cognoscitivos, hábitos de estudios y expectativas de sus alumnos	94%
30. Basa el fomento del aprendizaje con base en la estructuración de grupos de trabajo	88%
65. Planifica sus actividades académicas en torno a la noción de objetos de transformación	84%
52. Incluye lecturas, en los contenidos del curso, que aborden la importancia del código ético del Psicólogo	96%
72. Nutre su repertorio de conocimientos con la selección y utilización de nueva información	100%
12. Adapta su estilo de enseñanza a los estilos de aprendizaje de sus alumnos	92%

13. Identifica y emplea las estrategias didácticas que permitan a los estudiantes asimilar de mejor manera los contenidos del programa	100%
10. Expone de tal manera que las clases resultan lógicas y coherentes para sus alumnos	98%
74. Monitorea sus recursos cognoscitivos para adecuarlos a sus funciones académicas	88%
46. Toma cursos que le ayuden a perfeccionar su estrategia de intervención psicológica	92%
21. Incorpora criterios de evaluación formativa en el diseño de la actividad instruccional	98%
22. Utiliza la evaluación como forma de retroalimentar el aprendizaje del alumno	100%
50. Les da libertad a los alumnos para expresar sus ideas en general dentro del aula	96%
<b>FACTOR 3: INVESTIGACIÓN Y DIFUSIÓN</b>	
62. Organiza o colabora en la organización de eventos en la FES-Z para la difusión de trabajos de investigación	90%
58. Realiza investigaciones de carácter multidisciplinario e interdisciplinario	86%
60. Publica trabajos de investigación en revistas arbitradas	92%
66. Considera que el plan de estudios está diseñado con base en los preceptos epistemológicos y filosóficos del Sistema de Enseñanza Modular	88%
37. Establece contactos con los sectores productivos para que sus alumnos, al egresar de la carrera, tengan mayores facilidades de insertarse al campo laboral	80%
57. Establece redes de cooperación con otras instituciones de educación superior y con organismos promotores de la ciencia y la tecnología para construir líneas de investigación estratégicas para generar conocimiento de frontera	86%
59. Orienta su función de investigación a responder problemáticas de la zona aledaña de la FES-Z	86%
<b>FACTOR 4: FORMACIÓN ÉTICA</b>	
49. Brinda sugerencias a los alumnos para visitar museos, galerías de arte, obras de teatro, etc.	84%
48. Fomenta la autorreflexión sobre la manera de ser y de actuar de los alumnos	92%
36. Retroalimenta su planeación y realización de sus actividades de enseñanza con base en su conocimiento de la realidad social	96%
53. Incorpora la enseñanza de valores como la solidaridad, altruismo, honestidad, responsabilidad y compromiso social para fomentar en sus estudiantes un ejercicio profesional ético	94%
26. Apoya el proceso formativo del alumno dándole asesoría continua	98%
<b>FACTOR 5: FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA</b>	
42. Toma cursos que le ayuden a mejorar sus estrategias instruccionales y de evaluación	96%
41. Toma cursos que le ayuden a actualizar su conocimiento sobre la psicología	94%
43. Toma cursos que le ayuden a mejorar sus métodos de manejo de grupos	90%
69. Posee estrategias metacognoscitivas que le permiten adquirir, codificar, recuperar y aplicar conocimientos nuevos para sus funciones académicas	96%
44. Toma cursos que le ayuden a perfeccionar sus métodos de psicodiagnóstico	86%
68. Conoce sus limitantes y habilidades cognoscitivas	94%
<b>FACTOR 6: FORMACIÓN SOCIAL</b>	
19. Integra los temas vistos en clase con otras áreas del conocimiento	100%
17. Forma a los estudiantes para responder a las necesidades del entorno social	96%
25. Trabaja de manera personalizada con los alumnos que presentan rezago en su aprendizaje	92%
51. Utiliza el debate como técnica didáctica para la exposición libre de ideas y la búsqueda de consensos	96%
20. Vincula lo que ve en el aula con problemas del campo de trabajo del Psicólogo	100%
75. Mantiene el mismo nivel de motivación intrínseca durante el semestre	100%
<b>FACTOR 7: FORMACIÓN MODULAR</b>	
64. Diseña sus actividades instruccionales propiciando que los roles del profesor y del alumno sean activos, según lo especifica el Sistema de Enseñanza Modular	98%
67. Forma a los alumnos con base en los preceptos del Sistema de Enseñanza Modular	84%
56. Revisa referencias actuales con evidencia científica (artículos de revistas, materiales audiovisuales, libros, etc.), para perfilar sus líneas de investigación	98%
18. Vincula lo que se ve en el aula con la vida cotidiana de los alumnos	92%
63. Diseña sus actividades académicas de manera integral siguiendo los principios del Sistema de Enseñanza Modular	92%
76. El gusto por la labor académica permite un eficiente desempeño	96%
14. Elige las estrategias de enseñanza ideales para promover la participación de los alumnos	94%
<b>FACTOR 8: PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	
9. Incorpora las propuestas de los alumnos durante el desarrollo del curso para asegurar el logro de los objetivos instruccionales	92%
4. La evaluación del curso la realiza acorde a los objetivos que se persiguen y los da a conocer al inicio del semestre	100%

11. Maneja flexiblemente sus recursos didácticos acorde al nivel de desempeño mostrado por los alumnos en el aula	96%
5. Al inicio del curso proporciona todos los materiales, dinámicas de trabajo y todo lo necesario para realizar las actividades de aprendizaje	100%
8. Los criterios para la evaluación de la actividad instruccional o curso los establece considerando el punto de vista del alumno	80%
<b>FACTOR 9: APOYO COGNOSCITIVO</b>	
27. Apoya en todo momento la petición de asesoría del alumnado para que realice acciones de investigación como la tesis, reporte profesional, tesina, etc.	98%
73. Planifica sus recursos, tiempos y acciones necesarios para realizar la docencia e investigación	98%
71. Hace un uso propositivo de sus estrategias de aprendizaje	98%

En el primer factor hay dos reactivos que tienen el mismo porcentaje de profesores que los clasifican como muy importantes: “Participa en reuniones con estudiantes para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera” y “Toma cursos que le ayuden a dominar otros idiomas”, ambos con 78%; mientras que sólo uno es considerado del mismo modo por casi todos los participantes (98%) “Identifica situaciones problemáticas para orientar su enseñanza e investigación”.

En la dimensión dos, tres competencias son visualizadas, por todos los maestros, con mucha importancia: “Nutre su repertorio de conocimientos con la selección y utilización de nueva información”, “Identifica y emplea las estrategias didácticas que permitan a los estudiantes asimilar de mejor manera los contenidos del programa” y “Utiliza la evaluación como forma de retroalimentar el aprendizaje del alumno”, asimismo el ítem “Planifica sus actividades académicas en torno a la noción de objetos de transformación”, es clasificado de igual manera por el 84%.

En el factor tres, el reactivo que menor número de docentes lo denominó como muy importante es “Establece contactos con los sectores productivos para que sus alumnos, al egresar de la carrera, tengan mayores facilidades de insertarse al campo laboral”, con un 80%; mientras que el que mayor porcentaje tuvo fue el ítem “Publica trabajos de investigación en revistas arbitradas”, con 92%.

En el cuarto factor, la competencia referida a “Brindar sugerencias a los alumnos para visitar museos, galerías de arte, obras de teatro, etc.” fue la que, en menor medida, es considerada como muy importante, con un 84%, y la que mayor porcentaje tuvo es “Apoya el proceso formativo del alumno dándole asesoría continua”, con un 98%.

En el quinto factor, el ítem que menor porcentaje de profesores tuvo para ser clasificado como muy importante es “Toma cursos que le ayuden a perfeccionar sus métodos de psicodiagnóstico”, con el 86%, mientras que el referido a “Poseer estrategias metacognoscitivas que le permiten adquirir, codificar, recuperar y aplicar conocimientos nuevos para sus funciones académicas”, el 96% lo visualizo con este mismo nivel de importancia.

Asimismo, en la dimensión seis, tres reactivos fueron visualizados como muy importantes por todos los maestros: “Integra los temas vistos en clase con otras áreas del conocimiento”, “Vincula lo que ve en el aula con problemas del campo de trabajo del Psicólogo” y “Mantiene el mismo nivel de motivación intrínseca durante el semestre”, y el que un menor número de participantes marcaron con esa misma importancia fue la competencia: “Trabaja de manera personalizada con los alumnos que presentan rezago en su aprendizaje”, con 92%.

En el factor siete, el reactivo “Forma a los alumnos con base en los preceptos del Sistema de Enseñanza Modular” fue denominado por el 84% de los participantes como muy importante, mientras que el reactivo que mayor porcentaje tuvo para ser clasificado del mismo modo es “Revisa referencias actuales con evidencia científica (artículos de revistas, materiales audiovisuales, libros, etc.), para perfilar sus líneas de investigación”, con un 98%.

En la penúltima dimensión dos ítems fueron indicados como muy importantes por la totalidad de los maestros: “La evaluación del curso la realiza acorde a los objetivos que se persiguen y los da a conocer al inicio del semestre” y “Al inicio del curso proporciona todos los materiales, dinámicas de trabajo y todo lo necesario para realizar las actividades de aprendizaje”, por otro lado, el que tuvo menor porcentaje hacia este mismo nivel de importancia fue la competencia “Los criterios para la evaluación de la actividad instruccional o curso los establece considerando el punto de vista del alumno”, con un 80%.

En la última dimensión, los tres reactivos que la conforman, el 98% de los participantes las visualizan como muy importantes.

Después de los análisis realizados, el instrumento validado “Escala de Evaluación de las Competencias Académicas de los Profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z” quedó conformado, en la subescala de Frecuencia, por 63 reactivos; mientras que en Eficacia contiene 65 ítems, ambas partes del instrumento constan de su apartado de Importancia (Ver Anexo VII).

### c) Comparación del nivel de Frecuencia y Eficacia

#### 1) Análisis de Frecuencia

Una vez realizada la validación estadística del instrumento, se procedió a determinar si existen diferencias, estadísticamente significativas, en la frecuencia con la que ejercen las competencias, enlistadas en el cuestionario final, los profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z, lo que se traduce a qué tan competentes son.

Este análisis se realizó en las 11 competencias que arrojó la validación, así como en el Perfil general, obtenido a través del resultado final de la escala, para ello se establecieron tres puntos de corte, con base en la técnica de estandares: 1) Poco competente (con una puntuación entre 63 y 206), 2) Competente (puntuación entre 207 y 259) y 3) Muy competente (puntuación entre 260 y 315). Para llevar a cabo lo mencionado, se utilizaron las pruebas No paramétricas “U de Mann Whitney” y “Kruskal-Wallis”, según el número de grupos a comparar.

#### *Comparación del nivel de competencia de acuerdo al nombramiento académico*

Tabla 18. Comparación en las 11 competencias a través del nombramiento académico.

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 7	Comp. 8	Comp. 9	Comp. 10	Comp. 11
Chi-Square	3.906	9.144	10.003	2.916	6.438	8.534	7.054	6.284	5.736	1.521	3.350
Df	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Asymp. Sig.	.791	.242	.188	.893	.490	.288	.423	.507	.571	.982	.851

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombramiento Académico

Los resultados de la comparación múltiple realizada con la prueba Kruskal-Wallis realizada en cada una de las competencias muestra que el nombramiento académico no es un factor que intervenga en el nivel de frecuencia, es decir que los anteriores resultados indican que la frecuencia con la que los profesores de la

Carrera de Psicología de la FES-Z ejercen las competencias no varía de acuerdo al nombramiento académico. Del mismo modo, tampoco existen diferencias en el perfil general de los docentes (ver tabla 19).

Tabla 19. Comparación del nivel de competencia en el perfil general, a través del nombramiento académico.

	TotalTotal
Chi-Square	5.160
Df	7
Asymp. Sig.	<b>.640</b>

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

Nombramiento Académico

### *Comparación del nivel de competencia entre hombres y mujeres*

Tabla 20. Comparación del nivel de frecuencia en cada competencia por sexo.

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 7	Comp. 8	Comp. 9	Comp. 10	Comp. 11
Mann-Whitney U	294.000	223.500	217.500	290.500	282.500	205.000	283.500	281.000	302.000	308.000	286.500
Z	-.375	-1.833	-2.073	-.466	-.633	-2.213	-.592	-.792	-.211	-.122	-.533
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>.708</b>	<b>.067</b>	<b>.038*</b>	<b>.641</b>	<b>.527</b>	<b>.027*</b>	<b>.554</b>	<b>.428</b>	<b>.833</b>	<b>.903</b>	<b>.594</b>

a. Grouping Variable: Sexo

\* Estadísticamente significativo

Los resultados muestran que existen diferencias, estadísticamente significativas, en las competencias de "Investigación y difusión" y "Trabajo en equipo", favoreciendo a los hombres; es decir, los varones realizan más actividades relacionadas con la investigación y difusión, así como que establecen un mayor número de relaciones interpersonales con otros docentes con el fin de realizar trabajos en equipo (Ver Anexo VIII).

No obstante, cuando se realiza la comparación del perfil general de los y las profesoras, no se haya diferencias, estadísticamente significativas, en el nivel de frecuencia (ver tabla 21).

Tabla 21. Comparación del nivel de competencia en el perfil general, por sexo.

	TotalTotal
Mann-Whitney U	251.500
Z	-1.312
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>.189</b>

a. Grouping Variable: Sexo

*Comparación del nivel de competencia de acuerdo al grado académico máximo de los profesores*

Tabla 22. Comparación en el nivel de frecuencia por competencias a través del grado académico máximo.

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 7	Comp. 8	Comp. 9	Comp. 10	Comp. 11
Chi-Square	1.289	1.052	8.134	1.257	2.129	3.400	5.097	2.418	4.624	3.867	4.672
Df	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	.732	.789	.043*	.739	.546	.334	.165	.490	.202	.276	.197

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Grado académico máximo que tiene

\* Estadísticamente significativo

Los resultados señalados en la tabla 22 indican que únicamente existen diferencias significativas en la competencia de “Investigación y difusión”, esta diferencia se da entre aquellos profesores que tienen licenciatura con los que tienen doctorado, favoreciendo a estos últimos; es decir, aquellos académicos que tienen grado de doctor realizan acciones de investigación de manera más frecuente que aquellos que sólo tienen el pregrado.

Sin embargo, en el perfil general no se obtienen diferencias significativas, cuando se analizan a los docentes a través de su grado académico máximo (ver tabla 23).

Tabla 23. Comparación del nivel de competencia, en el perfil general, a través del grado académico máximo.

	TotalTotal
Chi-Square	2.496
Df	3
Asymp. Sig.	.476

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Grado académico máximo que tiene

*Comparación del nivel de competencia de acuerdo a los años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z*

Tabla 24. Comparación en el nivel de frecuencia por competencias a través de los años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z.

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 7	Comp. 8	Comp. 9	Comp. 10	Comp. 11
Chi-Square	.658	6.950	6.329	4.831	3.406	7.127	6.328	4.392	2.626	7.007	1.268
Df	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	.995	.325	.387	.566	.756	.309	.387	.624	.854	.320	.973

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Años de antigüedad en la carrera de psicología de la FES-Z

Los resultados de la prueba Kruskal-Wallis indican que no existen diferencias, estadísticamente significativas, en el nivel de frecuencia, todo esto cuando se compara a los profesores por sus años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z. Del mismo modo, tampoco existen diferencias en el nivel de frecuencia del perfil general (ver tabla 25).

Tabla 25. Comparación del nivel de competencia, en el perfil general, por años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z.

	TotalTotal
Chi-Square	1.950
Df	6
Asymp. Sig.	.924

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Años de antigüedad en la carrera de psicología de la FES-Z

*Comparación del nivel de eficacia dependiendo del tipo de programa de estímulos al que pertenecen (PRIDE, PEPASIG o ninguno)*

El tipo de programa de estímulos viene dado por el tipo de nombramiento académico que se tenga, si es de asignatura pertenecerán al PEPASIG, por otro lado, si son profesores de carrera pertenecerán al PRIDE.

Tabla 26. Comparación en el nivel de frecuencia por competencias de acuerdo a tipo de programa de estímulos al que pertenece.

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 7	Comp. 8	Comp. 9	Comp. 10	Comp. 11
Chi-Square	.021	1.371	8.547	.290	1.798	7.344	.437	3.322	3.881	1.109	5.723
Df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.990	.504	.014*	.865	.407	.025*	.804	.190	.144	.574	.057

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tipo de Programa de Estímulos

\* Estadísticamente significativo

La comparación múltiple, realizada a través de la prueba Kruskal-Wallis, indica que el tipo de programa de estímulos al que se pertenezca es un factor predeterminante en las competencias de “Investigación y difusión” y “Trabajo en equipo”, favoreciendo, en ambos casos, a los profesores que están adscritos al PRIDE, en comparación con los que no pertenecen a algún programa.

No obstante, el análisis del perfil general no muestra que haya diferencias, estadísticamente significativas, cuando se compara a los profesores por el tipo de programa de estímulos al que pertenezcan (ver tabla 27).

Tabla 27. Comparación del nivel de competencia, en el perfil general, de acuerdo al tipo de programa de estímulos al que pertenece.

	Total
Chi-Square	2.013
Df	2
Asymp. Sig.	.366

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tipo de Programa de Estímulos

### *Comparación del nivel de competencia de acuerdo al área donde desempeñan sus funciones académicas*

Tabla 28. Comparación del nivel de frecuencia, por competencias, de acuerdo al área donde ejercen sus funciones académicas.

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 7	Comp. 8	Comp. 9	Comp. 10	Comp. 11
Chi-Square	4.382	4.735	2.888	2.190	2.917	5.070	1.328	3.022	.114	1.125	.893
Df	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	.223	.192	.409	.534	.405	.167	.722	.388	.990	.771	.827

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Área en la que ejerce sus funciones académicas

Los resultados de la prueba Kruskal-Wallis, mostrados en la tabla 28, indican que no existen diferencias significativas en el nivel de frecuencia, todo esto cuando se comparan a los profesores de acuerdo al área donde ejercen sus funciones académicas. Asimismo, tampoco existen diferencias, estadísticamente significativas, cuando se realiza la comparación en el perfil general (ver tabla 29).

Tabla 29. Comparación del nivel de competencia, en el perfil general, de acuerdo al área donde ejercen sus funciones académicas.

	TotalTotal
Chi-Square	2.054
Df	3
Asymp. Sig.	.561

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Área  
en la que ejerce sus  
funciones académicas

Los resultados de las comparaciones realizadas permiten vislumbrar un panorama sobre qué tan competentes son los profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z, así como también ayudan a conocer si existen diferencias significativas en el nivel de competencias mostrado por los maestros, dependiendo de su nombramiento académico, sexo, tipo de programa de estímulos al que pertenecen, etc.; no obstante, no se hallaron indicios que señalen cuáles son las características que poseen los docentes más competentes, lo cual permite concluir, de manera preliminar, que el perfil general de los docentes de Psicología de la FES-Z es homogéneo, es decir, la mayor parte de los profesores comparte muchas competencias en común.

No obstante, un análisis que se considera necesario para tener una visión aun más amplia del quehacer académico, es el nivel de eficacia, entendido éste como qué tanto las acciones realizadas (competencias) tienen (o no) como resultado el pretendido por los docentes. En este sentido, se busca determinar si existen diferencias, estadísticamente significativas, en los niveles de eficacia a la hora de realizar sus labores académicas.

## *2) Análisis de Eficacia*

Posteriormente, después de haber realizado la comparación de qué tan frecuente llevan acabo las acciones señaladas en la escala, también se realizó el análisis

comparativo del nivel de eficacia, esto se realizó en las 9 competencias que arrojó la validación, así como también en el Perfil general de eficacia, para ello se establecieron tres puntos de corte con base en la técnica de estaninos: 1) Poco eficaz (puntuación entre 65 y 143), 2) Eficaz (puntuación entre 144 y 175) y 3) Muy eficaz (puntuación entre 176 y 195).

*Comparación en el nivel de eficacia de acuerdo al nombramiento académico*

Tabla 30. Comparación del nivel de eficacia en cada competencia de acuerdo al nombramiento académico.

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 7	Comp. 8	Comp. 9
Chi-Square	3.715	5.177	7.249	7.660	10.451	3.440	5.786	4.352	3.339
Df	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Asymp. Sig.	.812	.638	.403	.364	.164	.842	.565	.738	.852

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nombramiento Académico

Los resultados muestran que no existen diferencias, estadísticamente significativas, en el nivel de eficacia en alguna de las competencias, cuando se realiza la comparación por el tipo de nombramiento académico. Del mismo modo, el nivel de eficacia no difiere de manera significativa en el perfil general (ver tabla 31).

Tabla 31. Comparación del nivel de eficacia en el perfil general, de acuerdo al nombramiento académico.

	Total
Chi-Square	4.849
Df	7
Asymp. Sig.	.678

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
Nombramiento Académico

*Comparación del nivel de eficacia entre hombres y mujeres*

Los resultados de la prueba U de Mann Whitney indican que únicamente existen diferencias significativas en el nivel de eficacia en las competencias "Labores extracurriculares" e "Investigación y difusión", en ambos casos favoreciendo a los varones (Ver Anexo IX).

Tabla 32. Comparación del nivel de eficacia, por competencias, entre hombres y mujeres.

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 7	Comp. 8	Comp. 9
Mann-Whitney U	202.000	311.000	186.000	303.500	280.000	312.000	237.000	303.500	259.000
Wilcoxon W	502.000	611.000	486.000	654.500	631.000	612.000	537.000	654.500	610.000
Z	-2.268	-.022	-2.621	-.175	-.866	.000	-1.576	-.175	-1.224
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>.023*</b>	<b>.983</b>	<b>.009*</b>	<b>.861</b>	<b>.387</b>	<b>1.000</b>	<b>.115</b>	<b>.861</b>	<b>.221</b>

a. Grouping Variable: Sexo

\* Estadísticamente significativo

El análisis realizado en el perfil general de eficacia muestra que sí existen diferencias, estadísticamente significativas, en favor de los profesores hombres, es decir, éstos logran, de manera genérica, mayor eficacia que las mujeres.

Tabla 33. Comparación del nivel de eficacia, en el perfil general, por sexo.

	Total
Mann-Whitney U	217.000
Wilcoxon W	517.000
Z	-2.022
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>.043*</b>

a. Grouping Variable: Sexo

\* Estadísticamente significativo

### *Comparación del nivel de eficacia entre el grado académico máximo de los profesores*

La comparación realizada en el nivel de eficacia, de acuerdo al grado académico máximo, muestra que sólo existen diferencias, estadísticamente significativas, en la competencia "Apoyo cognoscitivo", esta diferencia se observa entre los profesores que tienen licenciatura y los que tienen especialidad, favoreciendo a los primeros, asimismo se da entre los que tienen especialidad y los que tiene maestría, a favor de estos últimos; también entre los que tiene doctorado y los que tienen especialidad, logrando mayor eficacia los que tienen el grado académico más alto (Ver Anexo IX).

Tabla 34. Comparación del nivel de eficacia, por competencias, de acuerdo al grado académico máximo.

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 7	Comp. 8	Comp. 9
Chi-Square	6.272	2.174	4.332	2.564	.305	2.395	3.127	3.975	10.014
Df	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	<b>.099</b>	<b>.537</b>	<b>.228</b>	<b>.464</b>	<b>.959</b>	<b>.495</b>	<b>.373</b>	<b>.264</b>	<b>.018*</b>

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Grado académico máximo que tiene

\* Estadísticamente significativo.

Sin embargo, el análisis realizado en el perfil general de eficacia muestra que no existen diferencias, estadísticamente significativas, cuando se comparan a los profesores por su grado académico máximo.

Tabla 35. Comparación del nivel de eficacia, en el perfil general, de acuerdo al grado académico máximo.

	TotalTotal
Chi-Square	2.966
Df	3
Asymp. Sig.	<b>.397</b>

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Grado académico máximo que tiene

*Comparación del nivel de eficacia por años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z*

El análisis realizado, por medio de la prueba Kruskal –Wallis, muestra que no existen diferencias, estadísticamente significativas, en el nivel de eficacia en alguna de las competencias, es decir, que los años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z no es un factor predeterminante que afecte el nivel de eficacia (ver tabla 36).

Tabla 36. Comparación del nivel de eficacia, por competencias, entre los años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z.

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 7	Comp. 8	Comp. 9
Chi-Square	3.982	3.910	1.068	3.190	1.680	4.691	3.194	7.170	4.412
Df	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	<b>.679</b>	<b>.689</b>	<b>.983</b>	<b>.785</b>	<b>.947</b>	<b>.584</b>	<b>.784</b>	<b>.305</b>	<b>.621</b>

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Años de antigüedad en la carrera de psicología de la FES-Z

Del mismo modo, se procedió a determinar si en el perfil general existen diferencias, estadísticamente significativas, en los niveles de eficacia de acuerdo a los años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z, los resultados, que se muestran en la tabla 37, indican que no.

Tabla 37. Comparación del nivel de eficacia, en el perfil general, de acuerdo a los años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z.

	TotalTotal
Chi-Square	4.170
Df	6
Asymp. Sig.	.654

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Años de antigüedad en la carrera de psicología de la FES-Z

*Comparación del nivel de eficacia dependiendo del tipo de programa de estímulos al que pertenecen (PRIDE, PEPASIG o ninguno)*

Los resultados de la comparación realizada en el nivel de eficacia entre el tipo de programa de estímulos muestran que no difieren de manera significativa, es decir, que los programas de estímulos no son un factor que afecte el nivel de eficacia de los profesores.

Tabla 38. Comparación del nivel de eficacia, por competencias, de acuerdo al tipo de programa de estímulos al que pertenecen.

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 7	Comp. 8	Comp. 9
Chi-Square	.250	.655	1.392	1.046	.919	.000	.178	.031	.333
Df	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.882	.721	.499	.593	.632	1.000	.915	.985	.847

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tipo de Programa de Estímulos

Del mismo modo, los resultados, mostrados en la tabla 39, señalan que el nivel de eficacia no muestra diferencias, estadísticamente significativas, en el perfil general, cuando se comparan a los profesores de acuerdo al tipo de programa de estímulos que pertenecen.

Tabla 39. Comparación del nivel de eficacia, en el perfil general, de acuerdo al tipo de programa de estímulos al que pertenecen.

	TotalTotal
Chi-Square	.182
Df	2
Asymp. Sig.	.913

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tipo de Programa de Estímulos

*Comparación del nivel de eficacia de acuerdo al área donde desempeñan sus funciones académicas*

La última comparación en el nivel de eficacia fue realizada a través del área en donde ejercen sus funciones académicas; los resultados indican que sí existen diferencias, estadísticamente significativas, en la competencia referida al “Apoyo cognoscitivo”.

Las diferencias encontradas se dan entre los profesores que pertenecen al área de Psicología general y experimental y todas las demás áreas, favoreciendo a las tres restantes, es decir, cuando llevan a cabo acciones de apoyo cognoscitivo, los que pertenecen a Psicología general y experimental son menos eficaces que el resto de los profesores ubicados en Psicología educativa, clínica y social.

Tabla 40. Comparación del nivel de eficacia, por competencias, de acuerdo al área donde ejercen sus funciones académicas.

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6	Comp. 7	Comp. 8	Comp. 9
Chi-Square	2.883	.337	2.612	1.294	1.682	1.867	2.969	5.091	8.452
Df	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	.410	.953	.455	.731	.641	.600	.396	.165	.038*

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Área en la que ejerce sus funciones académicas

\* Estadísticamente significativo

Por último, se determinó si existen diferencias, estadísticamente significativas, en el nivel de eficacia, en perfil general, de acuerdo al área donde ejercen, principalmente sus labores académicas, los resultados indican que no, que los profesores muestran los mismos niveles de eficacia, independientemente del área a la que pertenezcan.

Tabla 41. Comparación del nivel de eficacia, en el perfil general, de acuerdo al área donde ejercen sus funciones académicas.

	TotalTotal
Chi-Square	.316
Df	3
Asymp. Sig.	.957

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Área en la que ejerce sus funciones académicas

El análisis realizado sobre los niveles de eficacia permite concluir, de manera preliminar, que sólo existen diferencias en el perfil general entre los hombres y

mujeres, favoreciendo a los maestros, sin embargo no se presentan más diferencias.

### **Discusión**

En ese sentido, los resultados del presente estudio se condensan en los siguientes puntos:

La proporción en la que los profesores planifican sus cursos tomando en cuenta los perfiles cognoscitivos, hábitos de estudios y expectativas de los estudiantes es variable, ya que el 28% lo hace casi siempre, el 24% siempre, 24% regularmente y 24% a veces o nunca; sin embargo, no se ve afectada la eficacia obtenida por los profesores, ya que casi el 50% obtiene mucha, el 42.9% regular y sólo el 12.2% poca. Esta actividad básica en la función docente se considera como muy importante, y del mismo modo lo señalan el 94% de los profesores.

Por otro lado, el 52% de los académicos siempre seleccionan el nivel de complejidad de los contenidos del curso tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, mientras que el 24% lo hace casi siempre, el 16% regularmente o a veces y el 8% nunca lo lleva a cabo.

Aunque es un aspecto muy importante de considerar para desarrollar dicho proceso, estos resultados son un reflejo de las creencias de diversos profesores acerca de que los programas son inflexibles, en términos de que los contenidos no tienen niveles de complejidad y por lo tanto no importan los posibles niveles de acercamiento de sus receptores (en este caso los alumnos de Psicología de la FES-Z). Esto concuerda con el nivel de eficacia mostrado, ya que el 64% obtiene mucha, el 26% regular y el 10% logra únicamente poca; sin embargo, esto se contrapone a la importancia otorgada, ya que el 94% considera esta actividad como muy importante, mientras que el resto (6%) no le otorgan importancia alguna.

Incorporar contenidos y temáticas diferentes a la psicología es realizado por los docentes de la siguiente forma: 8% nunca lo hace, 26% a veces, 16% regularmente, 34% casi siempre y 16% siempre; al parecer la frecuencia con la que es realizada esta competencia está altamente relacionada con el nivel de eficacia mostrado, ya

que el 6.1% logra poca, 51% regular y 42.9% mucha; estos resultados no son concordantes con la importancia señalada, ya que aunque la mayoría (88%) los vean como relevantes en la formación de los alumnos, no la ponen en práctica de manera tan frecuente.

Un elemento que se considera fundamental en las labores docentes es realizar la evaluación del curso acorde a los objetivos que se persiguen y darlos a conocer al inicio del semestre, esto es tomado en cuenta por el 82% de los maestros que realizan esta acción siempre, seguidos del 12% que lo hacen casi siempre y 6% regularmente; esta alta frecuencia con la que los participantes ejercen esta actividad ha redituado en altos niveles de eficacia, ya que el 78% obtiene mucha, 20% regular y sólo un profesor logra poca. Estos resultados encuentran su explicación en el nivel de importancia otorgado, ya que todos los académicos señalaron esta competencia como muy importante.

Otra competencia es proporcionar todos los materiales, dinámicas de trabajo y todo lo necesario para realizar las actividades de aprendizaje, al inicio del curso, esta actividad la llevan acabo siempre el 70% de los profesores, seguidos del 22% que lo ejecuta casi siempre y 8% regularmente, esta elevada frecuencia concuerda con la eficacia obtenida ya que el 74% obtiene mucha, el 24% regular y sólo 1 maestro logra poca. Dichos resultados encuentran su explicación en la importancia asignada a esta competencia que se considera una labor primigenia de la labor académica, ya que todos los docentes conceptualizan esta actividad como muy importante.

Otros resultados obtenidos versan en torno a que la mayor parte de los docentes (42%) siempre utilizan una didáctica que facilita el aprendizaje significativo, mientras que el 36% lo realiza casi siempre, 20% regularmente y únicamente un profesor nunca lo hace. Esto dista de concordar con qué tan eficaces se consideran los maestros en su fomento del aprendizaje significativo, ya que el 66% comenta que alcanza altos niveles de eficacia (mucha), mientras que el 28% regulares y el 6% bajos (poca). Estos resultados resaltan la importancia de que los profesores establezcan acciones para el fomento del aprendizaje significativo, pero con mayor eficacia, ya que es vista por la mayoría de los académicos (96%) como muy importante.

Para lograr una formación integral en el alumno se debe incluir, en el repertorio de competencias académicas, fomentar la participación de los estudiantes en eventos académicos como congresos, cursos extracurriculares, etc., para consolidar el aprendizaje en éste, esto lo sabe y lo realiza siempre el 36% de los maestros, mientras que el 34% lo lleva a cabo casi siempre, 16% regularmente, 12% a veces y sólo un profesor nunca lo hace. La frecuencia con la que es realizada esta acción para consolidar el aprendizaje del alumno no reditúa en buenos niveles de Eficacia, ya que el 50% logra mucha, mientras que el otro 50% alcanza regular o poca. Es necesario realizar esta competencia, no sólo con una mayor frecuencia, sino que llevarla a cabo con una mayor eficacia, ya que esto se esperaría de una conducta que es visualizada como muy importante por el 96% de los académicos.

Establecer los criterios para la evaluación de la actividad instruccional o curso considerando el punto de vista del alumno es algo que el 34% de los profesores lo hace siempre, 16% casi siempre, 6% regularmente y hasta un 44% que lo hace a veces o incluso nunca; estos resultados enmarcan la necesidad de llevar a cabo más frecuentemente acciones que involucren al estudiante en sus evaluaciones con fines formativos; sin embargo, no sólo la frecuencia es lo que da pauta para que esto funcione, sino también la eficacia con la que la realicen, en este sentido, al parecer la dificultad también radica en este rubro, ya que el 12.2% logra poca eficacia, 30.6% regular y el 57.1% mucha.

Lo anterior alcanza su explicación cuando se toma en cuenta que diversos profesores consideran que los alumnos no tienen el suficiente nivel crítico como para tomar en cuenta sus opiniones sobre aspectos relevantes como los criterios de evaluación, es decir, existe la necesidad de llevar a cabo de manera más frecuente y con mucha mayor eficacia esta competencia; esto se esperaría debido a que es visualizada como muy importante por 80 % de los maestros.

Otra competencia que compone el instrumento final tiene que ver con incorporar las propuestas de los alumnos durante el desarrollo del curso para asegurar el logro de los objetivos instruccionales, y esto es tomado en cuenta por muchos profesores de Psicología de la FES-Z, ya que el 78% lo realiza siempre o casi siempre, mientras que el 14% regularmente y el 8% a veces. Al igual que la frecuencia, el nivel de

eficacia no es el mejor, debido a que el 66% manifiesta que logra mucha y el 34% regular. Lo que enmarca la necesidad de implementar esta competencia académica de manera más recurrente y sobre todo, realizarla siendo coherentes con la importancia asignada a esta acción, ya que el 92% visualiza como muy importante incorporar las propuestas de los estudiantes durante el desarrollo del curso para asegurar el logro de los objetivos instruccionales

Exponer de tal manera que las clases resultan lógicas y coherentes para sus alumnos es una labor básica de todos los académicos (debido a que está inmersa en la docencia, función que tienen asignada todos los profesores de la Carrera) y esto lo toma en cuenta el 6% que lo hace regularmente, 34% casi siempre y el 60% lo ejecuta siempre; si bien es cierto que la frecuencia es un elemento sumamente importante, la eficacia lo es aun más, en este sentido, el 25.5% alcanza niveles regulares, mientras que el 73.5% se considera muy eficaz. Se considera que estos resultados son susceptibles a ser mejorados, teniendo en cuenta que el 98% de los profesores visualizan esta competencia como muy importante.

Los resultados arrojan que el 46% de los académicos siempre manejan flexiblemente sus recursos didácticos acorde al nivel de desempeño mostrado por los alumnos durante los cursos, mientras que el 40% lo hace casi siempre y el 14% regularmente o a veces; estos resultados encuentran su explicación cuando se analiza las creencias de diversos profesores, los cuales consideran que la manera de impartir las clases no tienen que adaptarse a las necesidades de sus receptores (alumnos de Psicología de la FES-Z), no obstante, este modo de concebir el proceso formativo es contradicho por la eficacia obtenida, ya que sólo el 64% obtiene mucha cuando la ejecuta, el 34% regular y sólo el 2% muestra poca.

Es decir, existe una necesidad de realizar esta actividad con mayor frecuencia y sobre todo con mayor eficacia, esto se esperaría de una competencia que es considerada como muy importante por el 96% de los profesores.

Asimismo, que los profesores adapten su estilo de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los alumnos es algo que sólo el 26% de los profesores hace siempre, 28% casi siempre, 24% regularmente, 18% a veces y 4% nunca, esta dispersión en

la frecuencia encuentra su explicación, de igual modo, en la concepción que tienen los profesores sobre cómo debe ser la enseñanza: inflexible; no obstante, la eficacia contradice estas ideas, ya que hacerlo de este modo ha redituado en niveles de eficacia regulares: el 61.2% manifiesta lograr mucha, en contrapartida el 36.7% regular y 2% poca. Estos resultados enmarcan la importancia de llevar a cabo esta competencia con mayor frecuencia, pero sobre todo, ser más eficaces a la hora de hacerlo, por lo menos eso se esperaría de una acción que es considerada como muy importante por el 92% de los académicos.

La mayor parte de los docentes (88%) identifica y emplea siempre o casi siempre estrategias didácticas que permitan a los alumnos asimilar de mejor manera los contenidos del programa, en contrapartida, el 16% lo hace regularmente o a veces.

La concepción que tienen los docentes sobre lo que es la enseñanza matiza estos resultados, ya que en diversas ocasiones, los profesores imparten sus clases sin tomar en cuenta a los estudiantes al cual va dirigido, lo que dificulta el entendimiento de los contenidos, hacerlo de este modo ha impedido alcanzar excelentes niveles de eficacia, ya que sólo el 62% obtiene mucha y el 38% regular. Por lo tanto, existe la necesidad de ejercer esta competencia más frecuentemente y sobre todo con mayor eficacia, por lo menos esto se espera de una actividad que es valorada por el 100% de los maestros como muy importante.

La elección de las estrategias ideales para promover la participación de los estudiantes siempre o casi siempre es realizada por el 80% de los profesores y el resto (20%) la realiza regularmente. Estos resultados encuentran su explicación en la premisa básica de la enseñanza tradicional, la cual establece que los alumnos únicamente son entes pasivos y receptores del conocimiento; sin embargo, los enfoques más recientes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje proponen que los educandos, necesariamente, tienen que ser sujetos activos para poder construir su propio aprendizaje.

Esta idea es apoyada por la eficacia obtenida, ya que trabajar bajo un enfoque tradicional ha redituado, a lo sumo, en niveles regulares: sólo el 52% logra mucha eficacia, 44% regular y 2% poca. Lo cual permite vislumbrar la necesidad de

trabajar, con mayor frecuencia, bajo un paradigma donde el alumno construye, junto con la ayuda del maestro, su aprendizaje, por lo menos eso se espera de una competencia que es considerada muy importante por el 94% de los participantes.

Una competencia que muestra niveles regulares de frecuencia es aquella en la que los maestros emplean estrategias instruccionales con el objetivo de promover la adquisición de las competencias profesionales propias del Psicólogo, ya que el 44% lo hace siempre, el 42% casi siempre, el 12% regularmente o a veces y sólo un docente nunca lleva a cabo esta acción. Uno de los objetivos que persigue la educación universitaria es formar a los futuros profesionistas de alta calidad, capaces de poder responder a las necesidades actuales y emergentes de la sociedad, sin embargo, los resultados anteriores no son coherentes con estos postulados, ya que hacerlo con esa frecuencia, presumiblemente, ha redituado en una baja eficacia, ya que sólo el 58% obtiene mucha, el 40% logra alcanzar los niveles regulares y un profesor logra poca eficacia.

Lo anterior enmarca la necesidad de emplear, con mayor frecuencia, pero sobre todo con una mayor eficacia, aquellas estrategias instruccionales con el objetivo de promover la adquisición de las competencias profesionales propias del Psicólogo, esto se espera de una competencia que es considerada muy importante por el 94% de los profesores.

La siguiente competencia tiene que ver con formar a los estudiantes con el objetivo de prepararlos para el mercado laboral, en este sentido, el 36% lo hace casi siempre, 28% regularmente, 26% siempre y 10% a veces, cabe resaltar que ningún profesor deja de llevar a cabo esta actividad; al igual que la competencia anterior, ésta descansa en la idea primordial de que la educación universitaria tiene como uno de sus objetivos principales formar a los profesionales, en este caso de la Psicología, capaces de desempeñar sus funciones con alto nivel, basando su actuación en sólidos principios éticos; sin embargo, la frecuencia con la que es realizada esta actividad ha redituado, de igual modo, en bajos niveles de eficacia ya que el 4.1% logra poca, 46.9% regular y 49% mucha.

La imperante necesidad de formar a profesionistas cada vez más competentes, capaces de responder a las demandas de la sociedad, resaltan la importancia de formar a los estudiantes con el objetivo de prepararlos para el mercado laboral y sobre todo llevar a cabo esta acción con una mayor eficacia, por lo menos eso se espera de una actividad que es visualizada como muy importante por el 90% de los profesores.

Formar a los estudiantes para responder a las necesidades del entorno social es una labor fundamental que los profesores deben llevar a cabo si pretenden brindar una formación integral; todo esto es tomado en cuenta por el 44% de los docentes, los cuales siempre ejecutan esta acción, mientras que el 38% lo hace casi siempre, 16% regularmente y el 2% a veces. La educación con pertinencia es uno de los ejes principales de la formación universitaria; no obstante, la baja frecuencia con la que es realizada esta actividad ha redituado en niveles regulares de eficacia, ya que el 63.3% obtiene mucha, el 34.7% regular y sólo el 2% poca.

La respuestas que puedan dar los estudiantes a las demandas del entorno social es algo que persigue, desde sus orígenes, el SEM, lo cual lo resalta la necesidad de llevar a cabo, con mayor frecuencia, pero sobre todo, con una mayor eficacia esta acción, la cual es considerada como muy importante por el 98% de los profesores.

El 58% de los maestros siempre relacionan lo revisado en el programa con la vida cotidiana de los alumnos, mientras que el 36% lo hace casi siempre, contrariamente al 6% que realiza esta acción regularmente o a veces. La baja frecuencia con la que los profesores realizan esta competencia parece no estar relacionado con los niveles obtenidos en eficacia, debido a que el 81.6% manifiesta que logra obtener mucha a la hora de realizar esta actividad académica, mientras que el 18.4% sólo logra una eficacia regular.

El vincular los contenidos del programa con la vida cotidiana de los alumnos descansa en la noción de que el aprendizaje, al igual que la enseñanza, es situado, en este sentido, resulta necesario llevar a cabo, con mucha mayor frecuencia este tipo de competencias, lo cual, presumiblemente, incrementaría, aun más, los niveles de eficacia, por lo menos esto se esperaría de una actividad que es considerada como muy importante por el 92% de los participantes.

Otro resultado obtenido tiene que ver con las estrategias que utiliza el docente para integrar los temas vistos en clase con otras áreas del conocimiento, esto lo realizan siempre el 44% de los maestros, seguidos del 34% que lo hacen casi siempre, 18% regularmente y 4% que sólo a veces o incluso nunca. La visión interdisciplinaria es aquella donde se conjugan diversas áreas de estudio para abordar, de manera integral, un solo fenómeno, sin embargo, estos resultados demuestran que los profesores de Psicología de la FES-Z no consideran a la interdisciplina como algo que deba caracterizar su labor, lo cual ha redituado en niveles de eficacia regulares: un 72% logra mucha eficacia, 24% regular y 4% poca.

Los porcentajes mostrados crean la necesidad de abogar por una mayor vinculación de los contenidos del programa con otras áreas de conocimientos, pero además, de una mayor frecuencia, se requiere mayor eficacia a la hora de llevarlo a cabo, por lo menos esto se esperaba de una competencia que es considerada como muy importante por el 100% de los participantes de este estudio.

Para la formación de profesionistas de alto nivel, es necesario que los profesores fomenten las llamadas competencias profesionales y una forma de hacerlo es vinculando los contenidos del programa con el campo de trabajo del Psicólogo, esto es tomado en cuenta por el 60% de los maestros que siempre realizan esta acción, seguidos del 26% de los profesores que lo hacen casi siempre, 12% regularmente y el 2% sólo a veces. Aunque destaca que ni un solo docente nunca deja de ejecutar esta actividad, resulta necesario llevarla a cabo con mayor frecuencia, hacerlo de este modo, presumiblemente, aportaría una mayor eficacia a la que actualmente logran, ya que el 72% obtiene mucha, 26% regular y el 2% obtienen poca eficacia.

Sin caer en lo que se denomina pragmatismo y basar la educación universitaria a los caprichos del mundo laboral, es necesario, como ya se mencionó, vincular los contenidos del programa con el campo de trabajo del Psicólogo, eso se esperaba de una competencia que es considerada como muy importante por la totalidad de los participantes.

Una competencia que se considera importante en las labores académicas es incorporar criterios de evaluación formativa en el diseño de la actividad instruccional,

en este sentido, el 42.9% de los maestros siempre la llevan a cabo, el 26.5% lo hacen casi siempre, 26.5% regularmente y sólo el 4.1% lo ejecuta a veces, cabe resaltar que ningún docente deja de llevar a cabo esta acción. El proceso de enseñanza-aprendizaje necesariamente debe incluir métodos efectivos para evaluar si el aprendiz obtiene aprendizajes significativos, no obstante, esta premisa no es considerada por la mayoría de los profesores de Psicología de la FES-Z, ya que así lo demuestra la baja frecuencia a la hora de incorporar criterios de evaluación formativa en el diseño de las actividades instruccionales, lo que ocasiona que no se logren altos niveles de eficacia y únicamente se alcance un nivel regular, ya que el 65.3% de los profesores que señalan tener mucha, mientras que el 34.7% logran una regular.

La incorporación de criterios de evaluación formativa es una competencia que debiera ser ejercida con mayor frecuencia, pero no sólo así, sino que a la hora de llevarla a cabo se hiciera con mayor eficacia, por lo menos eso se esperaría de una competencia que es considerada como muy importante por el 98% de los maestros. Los resultados señalan que el 52% de los docentes siempre utilizan la evaluación como forma de retroalimentar el aprendizaje del alumno, mientras que el 24% lo hace casi siempre, 16% regularmente y sólo el 8% a veces, cabe resaltar que ningún maestro deja de llevar a cabo esta acción.

La evaluación debe dejar de ser vista como la asignación de un número acorde, aparentemente, al trabajo realizado por los alumnos, debido a que ésta tiene objetivos más allá de la simple etiquetación; uno de ellos es precisamente mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de la realimentación, ya que permite al alumnado darse cuenta de cuáles fueron sus aciertos y errores en las diversas tareas, para que, en un futuro, implemente estrategias que le permitan mejorar su desempeño y por ende, su aprendizaje.

Tomando en cuenta los objetivos que se pretende con la evaluación, se considera que pueden obtenerse mejores niveles de eficacia de los que actualmente reportan los maestros, ya que el 59.2% tienen mucha, mientras que el resto (40.8%) regular. Por lo cual se aboga por el ejercicio, cada vez más frecuente de utilizar la evaluación como una forma de retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes, por

lo menos esto se espera de una competencia que es considerada como muy importante por todos los profesores.

Una competencia que integra el instrumento validado se relaciona con aquellas actividades en las que el docente reconoce la importancia de todo lo realizado por los estudiantes y cómo impacta en sus aprendizajes, en este sentido, sólo el 6% a veces o regularmente toma en cuenta los productos desarrollados durante el curso como resúmenes, prácticas, trabajos integrativos, fichas bibliográficas, etc. en la evaluación del estudiante, mientras que el 18% casi siempre y el 76% siempre lleva a cabo esta acción; los resultados muestran que no todos los académicos promueven la generación de productos del aprendizaje que vayan cristalizando el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos y que sean vestigios para la evaluación formativa y final.

Se considera que la frecuencia con la que es llevada a cabo esta competencia no se encuentra muy relacionada con la eficacia lograda, debido a que esta última presenta niveles altos, ya que el 16% logra una eficacia regular, mientras que el resto (84%) obtiene mucha. A partir de estos resultados, se hace necesaria la implementación de conductas, cada vez más frecuentes, que tomen en cuenta los productos desarrollados durante el curso como resúmenes, prácticas, trabajos integrativos, fichas bibliográficas, etc. en la evaluación del estudiante, ya que se podría incrementar, aun más, la eficacia obtenida. Por lo menos esto se esperaría de una competencia que es considerada como muy importante por el 96% de los profesores.

Por otro lado, el 76% siempre o casi siempre promueven, durante sus actividades, experiencias de aprendizaje cooperativo, mientras que el 6% regularmente y el 18% a veces; entre las demandas que impone el mercado laboral se encuentran el trabajo en equipo y esto se adquiere desde la universidad, es por ello que se resalta la importancia de implementar, con mayor frecuencia, pero sobre todo, con mayor eficacia experiencias de aprendizaje cooperativo, ya que la obtenida por los profesores no resulta ser la mejor: el 46% tiene mucha, 48% regular y el 6% poca. Esto se esperaría de una competencia que es considerada muy importante por el 94% de los participantes.

La dedicación a la formación integral de los alumnos es algo que debiera caracterizar a la totalidad de los académicos, no obstante esto sucede así, ya que sólo el 14% siempre trabaja de manera personalizada con los alumnos que presentan rezago en su aprendizaje, mientras que el 28% lo hace casi siempre, 16% regularmente y hasta un 42% sólo a veces; los problemas académicos es una dificultad que debe atenderse desde los primeros momentos en que es identificada, ya que hacerlo de este modo permitirá evitar un mayor rezago e incluso deserción escolar, sin embargo, no sólo basta con hacerlo en más ocasiones, sino también con una mayor eficacia, ya que la obtenida por los profesores de Psicología de la FES-Z no resulta ser buena: el 6.1% obtiene poca, 40.8% regular y poco más de la mitad (53.1%) alcanza mucha.

El conocimiento declarativo sobre la importancia que tiene apoyar a los alumnos que presentan un rezago escolar queda de manifiesto, debido a que el 92% de los académicos consideran esta competencia como muy importante; aunque esto no necesariamente se traduce en acciones concretas.

Una actividad que se considera básica para que un docente sea competente es apoyar el proceso formativo del alumno dándole asesoría continua, en este sentido, la mayoría de los maestros (72%) lo reconocen, ya que siempre o casi siempre ejecutan esta acción, el 18% regularmente y 10% a veces. El andamiaje que se le debe de dar a los alumnos para que adquieran cada vez más conocimientos y mejores aprendizajes es una premisa en la que debiera descansar la docencia en la FES-Z, no obstante, la baja frecuencia mostrada no refleja esto. Sin embargo, a pesar de no brindar asesoría continua a los estudiantes de manera muy frecuente, los profesores consideran que sí con eficaces cuando lo llegan a hacer, ya que el 78% logra mucha y el 22% regular.

Lo anterior resalta la importancia que tiene brindar el andamiaje necesario para que de este modo se apoye el proceso formativo de los alumnos, se considera que hacerlo cada vez más frecuente podría redituarse en niveles aun mejores de eficacia, por lo menos esto se esperaría de una competencia que es clasificada, por el 98% de los académicos, como muy importante.

Una labor que se considera básica, por estar incluida en la función sustantiva de docencia es apoyar en todo momento la petición de asesoría del alumnado para que realice acciones de investigación como la tesis, reporte profesional, tesina, etc., en este sentido, el 58% lo reconoce y lo realiza siempre, mientras que el 26% lo hace casi siempre, 8% regularmente, 6% a veces y sólo un profesor nunca la lleva a cabo; estos resultados son consistentes con los obtenidos en eficacia, ya que aquí el 68% logra mucha, 28% regular y 4% poca; asimismo, el 98% considera muy importante esta competencia.

Formar parte de un equipo de trabajo con otros docentes es otra conducta que no caracteriza a los profesores de Psicología de la FES-Z, por lo menos eso lo demuestra los resultados, debido a que el 30% manifiesta que lo hace siempre, 28% casi siempre, 12% regularmente, 12% a veces y el 18% nunca lo hace. Esto encuentra su explicación en que los profesores no consideran necesario formar un equipo de trabajo, presumiblemente porque obtienen mejores resultados trabajando de manera individual; no obstante, esto es contradicho por la eficacia obtenida, ya que el 56% obtienen mucha, mientras que el 44% tiene regular o poca.

Los resultados anteriores denotan la importancia que tiene formar parte de un equipo con otros docentes e incluso es reconocido por el 90% de los maestros, aunque esto sólo se quede en conocimiento declarativo.

Basar el fomento del aprendizaje con base en la estructuración de grupos de trabajo es algo que la mayor parte de los docentes (40.8%) hace casi siempre, seguidos del 24.5% que lo realiza siempre, el 18.4% regularmente y el 16.3% a veces o nunca. Los diversos métodos y formas de enseñanza aportan gran riqueza al repertorio didáctico-pedagógico de un profesor, ya que le permitiría incorporar nuevos y diferentes estrategias instruccionales que reditúen en un aprendizaje mayor por parte de sus alumnos, no obstante la baja frecuencia con la que los académicos basan el fomento del aprendizaje con base en la estructuración de grupos de trabajo, presumiblemente, ha impedido que se alcancen niveles de eficacia cada vez más altos, ya que sólo el 46.9% manifiesta tener mucha, seguidos del 42.9% que dicen tener regular y el 10.2% tiene poca.

Lo anterior resalta la necesidad de llevar a cabo la competencia descrita, pero hacerlo con mayor eficacia, por lo menos eso es lo que se esperaría de una acción que es clasificada como muy importante por el 88% de los docentes.

Por otro lado, la mayoría de los profesores (50%), a veces, o incluso, nunca retroalimentan sus labores docentes en reuniones con pares, el 24% realiza esta acción regularmente, el 16% casi siempre y sólo el 10% siempre. Estas labores de trabajo en equipo no son realizadas con una alta frecuencia presumiblemente, debido a que los maestros piensan que obtienen mejores resultados realizándolas de manera individual, sin embargo estas creencias son contradichas por la eficacia obtenida, ya que el 70% únicamente obtiene regular o incluso poca, mientras que el resto (30%) obtiene altos niveles (mucho).

Estos resultados señalan la necesidad de ejecutar, más frecuentemente y con mayor eficacia, retroalimentaciones de la labor docente en reuniones con pares, e incluso esta necesidad es reconocida por el 76% de los académicos que visualizan esta competencia como muy importante.

Otra actividad relacionada con la retroalimentación, sólo que las relacionadas con la investigación, muestra una distribución más dispersa, ya que el 18% nunca lo realiza, el 20% a veces, 18% regularmente, 20% casi siempre y el 24% siempre; las múltiples cosmovisiones que pueden tener los investigadores de un solo fenómeno enmarca la importancia que tiene consultar diferentes puntos de vista, para que de este modo se realicen investigaciones de mayor calidad cada día. Llevarlo a cabo con mayor frecuencia, presumiblemente, permitirá mejorar el nivel de eficacia logrado hasta ahora, ya que el 22.4% manifiesta obtener poca, el 30.6% regular y el 46.9% mucha. Asimismo, esta importancia es reconocida por el 86% de los maestros.

Que los profesores participen en reuniones con grupos académicos afines para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera es una actividad que siempre es realizada por el 30% de los profesores, 14% la hace casi siempre, 20% regularmente, 22% a veces y 14% nunca. El mejoramiento en la calidad educativa se relaciona directamente con la calidad en los planes y programas de estudio que

tenga la facultad y esto sólo puede lograrse si los maestros se involucran, de manera constante, en dichas actividades, cosa que los resultados demuestran, no sucede. Lo cual es respaldado por el nivel de eficacia logrado, el cual es bajo: el 26.5% logra obtener poca, 28.6% regular y 44.9% mucha

Se considera que los planes y programas de estudio más efectivos son aquellos que logran responder a las necesidades actuales y emergentes de la sociedad y esto sólo lo puede ser posible si se encuentra actualizados, en este sentido, el que los maestros participen en reuniones con grupos académicos afines para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera es una competencia muy importante del mismo modo lo reconocen el 88% de los maestros.

El participar en reuniones con estudiantes para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera, no es una actividad que realicen de manera muy frecuente los profesores, ya que, por ejemplo, el 4% siempre lo hace, el 6% casi siempre, 8% regularmente, el 24% a veces y el 58% nunca; se considera que es necesaria la intervención de los estudiantes en estos aspectos tan importantes como lo es la reestructuración del plan de estudios, ya que son ellos los principales beneficiarios de dichas actividades.

Asimismo, el trabajo que puedan realizar los académicos, junto con los alumnos, tiene que ser eficaz, ya que resulta poco productivo llevarlo a cabo sin tener buenos niveles de eficacia, tal y como sucede actualmente, debido a que el 28.6% se considera muy eficaz, el 26.5% logra niveles regulares y el 44.9% tiene poca eficacia.

Esta actividad de gestión escolar resulta sumamente importante y ello lo reconocen el 78% de los profesores, por lo cual se esperaría que realicen, de manera más frecuente, pero sobre todo con mayor eficacia, esta competencia.

Otra actividad que tiene que ver directamente con la gestión escolar es realizar propuestas concretas para la reestructuración del plan de estudios, la frecuencia con la que los docentes realizan esta competencia es dispersa, ya que el 20% de los maestros nunca la lleva a cabo, el 18% a veces, 14% regularmente, 20% casi

siempre y el 28% siempre. La reflexión que se pueda hacer de cualquier tema, en este caso sobre cómo reestructurar el plan de estudios, no tendría sentido si no alcanza su concreción en propuestas claras, asimismo, si se realiza de una manera asistemática tampoco se alcanzará buenos niveles de eficacia, tal y como es la situación actual, ya que el 20% logra poca, el 28% regular y el 52% mucha.

Los resultados anteriores resaltan la necesidad de llevar acabo, de manera más frecuente, acciones que terminen en propuestas concretas para la reestructuración del plan de estudios, ya que, presumiblemente, se lograrán mejores niveles de eficacia, por o menos esto se esperaría de una competencia es considerada como muy importante por el 92% de los profesores.

Asimismo, el 48% de los docentes siempre retroalimentan su planeación y realización de sus actividades de enseñanza con base en su conocimiento sobre la realidad social, mientras que el 32% lo hace casi siempre, 12% regularmente y únicamente el 8% lo ejecuta a veces; cabe resaltar que ningún maestro deja de realizar dicha actividad. La educación con pertinencia no podría ser posible si los profesores no analizaran, de manera sistemática, lo que acontece en la sociedad actual, no obstante, los resultados señalan que pocos profesores son los que tienen acuñada esa idea, lo cual ha ocasionado que la baja frecuencia, también reditúe en una baja eficacia a la hora de llevar acabo dicha competencia: el 64% de los académicos manifiesta que alcanzan mucha eficacia, el 30% regular y el 6% poca.

Sin embargo, el hecho de retroalimentar la planeación y realización de las actividades de enseñanza con base en el conocimiento sobre la realidad social es algo que aun sigue siendo clasificada como muy importante por el 96% de los maestros, aunque la frecuencia y eficacia no lo demuestre así.

Establecer contactos con los sectores productivos para que sus alumnos, al egresar de la carrera, tengan mayores facilidades de insertarse al campo laboral, es una competencia que presenta baja frecuencia, ya que el 8% lo hace siempre, el 4% casi siempre, 8% regularmente, mientras que el 36% lo ejecuta a veces y el 44% jamás lo hace; si bien es cierto que en la FES-Z existe un departamento encargado de la bolsa de trabajo, también es cierto que la actividades realizadas dentro la

facultad debieran permitir a los estudiantes tener contacto directo con el mundo laboral, ya que esto daría pie para que los educandos, al egresar de la carrera, tuvieran mayor facilidad para incorporarse al sector productivo, sin embargo, los resultados indican que esto no sucede con mucha frecuencia y cuando llega a darse, la eficacia lograda es realmente baja, por ejemplo, del total de los maestros el 24.5% manifiesta tener mucha, 22.4% regular y hasta un 53.1% poca.

La formación de profesionistas de alto nivel no puede ni debe darse en aislado y esto lo reconocen el 80% de los profesores que señalan que es muy importante establecer contactos con los sectores productivos para que sus alumnos, al egresar de la carrera, tengan mayores facilidades de insertarse al campo laboral; lo cual resalta la necesidad de llevarlo a cabo con mayor frecuencia, pero también de una manera más eficaz.

La sociedad actual está caracterizada por un cambio constante en el flujo y manejo de la información, dada, la mayoría de las veces, a través de los medios tecnológicos. No obstante, los resultados obtenidos permiten vislumbrar que esto no es tomado en cuenta por los docentes de Psicología de la FES-Z, ya que sólo el 14% de los profesores siempre utilizan en sus actividades académicas las TIC, con énfasis en las intercomunicaciones electrónicas y lectura de hipertextos, mientras que el 32% lo hace casi siempre, 10% regularmente, 26% sólo a veces y el 18% nunca. Aunado a la baja frecuencia, la situación se torna preocupante cuando se analiza la eficacia, ya que sólo el 36% los maestros tiene mucha, el 40% regular y el 22% poca.

La necesidad de ejercer con mayor frecuencia y eficacia la competencia antes mencionada es reconocida, aunque sólo de manera declarativa, por los docentes de Psicología de la FES-Z, ya que el 82% la clasifican como muy importante.

Por otro lado, la competencia “utiliza algún medio tecnológico como apoyo a su enseñanza” también muestra una baja frecuencia, ya que el 4% de los profesores nunca lleva a cabo esto, el 30% lo hace a veces, 10% regularmente, el 36% casi siempre y el 20% siempre; la utilización de cualquier herramienta o estrategia para promover el aprendizaje significativo resulta fundamental, pero más aun, si esos

métodos de enseñanza se adaptan a las necesidades emergentes que impone el siglo XXI. El uso didáctico que los profesores les den a los medios tecnológicos tiene que realizarse de manera cuidadosa, evitando caer en un excesivo manejo de las TIC.

La utilización de algún medio tecnológico como apoyo a su enseñanza es algo que los profesores de Psicología de la FES-Z aun no dominan del todo, ya que el nivel de eficacia logrado es bajo: el 10% logra poca, el 34% regular y el 56% mucha, sin embargo, esto no impide que sea visualizada como muy importante por el 86% de los maestros.

El manejo de las nuevas tecnologías que pueden hacer los profesores no sólo tiene el objetivo de apoyarlo en sus actividades de enseñanza e investigación, sino también resulta necesario que promuevan la utilización de éstas en sus alumnos, no obstante, el nivel de frecuencia con el que es realizada esta actividad es baja, ya que el 2% de los profesores nunca promueve el uso de las TIC en sus alumnos, el 16% lo realiza a veces, el 26% regularmente, el 18% casi siempre y 36% siempre ejecuta esta acción.

Para la formación de profesionistas competentes resulta necesario ejecutar, con mayor frecuencia, pero sobre todo con mayor eficacia, acciones que promuevan el uso de las TIC en los alumnos, debido a que los resultados en ambas subescalas son bajos: el 6% logra poca eficacia en esta acción, el 42% regular y el 52% mucha. Por lo menos esto se esperaría de una competencia que es considerada como muy importante por el 88% de los docentes.

Aquellas actividades que promuevan la formación docente se consideran relevantes, en la medida que, de manera directa, impactan en la formación de los estudiantes, ya que los profesores, al estar actualizados, pueden brindar una educación de alto nivel; al parecer esto es tomado en cuenta por el 77.6% de los docentes que siempre o casi siempre toman cursos que le ayuden a actualizar su conocimiento sobre la psicología, mientras que el 22.4% lo hace regularmente o a veces. La frecuencia con la que es llevada a cabo esta acción ha redituado en niveles

regulares de eficacia, por lo menos así lo manifiesta el 79.2% al comentar que obtienen mucha eficacia, mientras que el resto 20.8% logra regular o poca.

La implementación de conductas encaminadas a la actualización docente resultan necesarias en la medida en que éstas coadyuvan al mejoramiento en la formación de los estudiantes, esta afirmación es apoyada por el nivel de importancia que le otorgan los propios profesores, ya que la clasifican como muy importante por el 94% de ellos.

El 28% de los profesores a veces toman cursos para mejorar sus estrategias instruccionales y de evaluación, el 26% siempre, 24% lo hace regularmente y el 22% casi siempre; estos niveles de frecuencia son reflejo de la idea generalizada que diversos docentes tienen, al considerar a la enseñanza como un proceso estático, el cual no tiene que modificarse ni actualizarse. Esto ha redituado en bajos puntajes de eficacia, ya que el 60% obtiene mucha, 38% regular y el 2% poca. Una explicación que puede darse a estos resultados es que los maestros consideran que aunque no lleven a cabo acciones encaminadas a tomar cursos de actualización muy frecuentemente, cuando lo llegan a realizar obtienen mucha eficacia; aunque es necesario resaltar que el 96% considera muy importante esta competencia.

Únicamente el 10% de los profesores siempre toman cursos que les ayuden a mejorar sus métodos de manejo de grupos, el 36% lo realiza casi siempre, 24% regularmente, mientras que el 30% lo hace sólo a veces o nunca. La concepción que los maestros tengan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje marca la pauta para llevar a cabo o no acciones que les permitan innovar el manejo de los grupos a los que se les da la clase, en este sentido, la baja frecuencia con la que toman cursos que lo permitan ha redituado en bajos niveles de eficacia, ya que el 60% tiene mucha, el 36% regular y 4% poca.

Los resultados anteriores resaltan la necesidad de implementar, de manera más frecuente y con mucha mayor eficacia a la actual, acciones encaminadas a actualizar el manejo de grupos, debido a que esta competencia es evaluada como muy importante por el 90% de los académicos.

Los hallazgos encontrados en esta competencia giran en torno a que el 32% de los profesores siempre toma cursos que les permitan perfeccionar sus métodos de psicodiagnóstico, el 22% casi siempre, 24% regularmente, 18% a veces y únicamente el 2% nunca. La explicación a estos resultados se encuentra en que esta competencia, presumiblemente, se relaciona más con los profesores de asignatura, ya que son ellos los que tienen mayor necesidad de actualizar sus conocimientos que les son útiles en su área laboral, en este caso brindando terapias psicológicas; de igual modo esto permite matizar el resultado de la eficacia, ya que el 60% logra mucha, mientras que el 40% únicamente tiene regular o poca eficacia.

Se considera que las áreas en la que cada uno de los profesores (de asignatura o de carrera) se desempeña es lo que determinará sus necesidades, en este caso, los de asignatura estarían priorizando a la actualización en ámbitos profesionales y no necesariamente vinculados con las labores académicas, a pesar de esto, el 86% de los maestros consideran a esta competencia como muy importante.

Otra acción encaminada a fortalecer la actualización de los profesores, pero al igual que la anterior, enfocada principalmente a las labores fuera de la academia es tomar cursos que les permitan perfeccionar su redacción de informes psicológicos, lo cual se perfila como una explicación a los resultados que indican que el 55.1% de los maestros lo hacen a veces o nunca, mientras que el 20.4% regularmente, 10.2% casi siempre y sólo el 14.3% lleva a cabo esta acción siempre. Sin embargo, esta baja frecuencia con la que los maestros llevan a cabo esta competencia han redituado de igual modo en pobres niveles de eficacia, ya que el 51% únicamente alcanza una eficacia regular o poca, mientras que el resto (49%) logra obtener mucha.

Los resultados marcan que es necesario llevar a cabo esta competencia, referida a la actualización docente, de manera más sistemática, así como con mayor eficacia debido a que el 80% la consideran muy importante.

Otra conducta que muestra variabilidad es aquella en la que los profesores toman cursos que les permiten mejorar sus técnicas de intervención psicológica, debido a que el 32% lo realiza siempre, 22% casi siempre, 20% regularmente y 26% a veces

o nunca lo hace; esto encuentra su explicación en que los profesores no consideran esta actividad como parte de la labor académica, sino enmarcada dentro de los límites del campo profesional, el cual muchas veces es ajeno a los maestros de carrera, por lo cual, se considera que ha redituado en bajos niveles de eficacia: el 66% manifiesta tener mucha, el 24% regular y únicamente el 10% poca.

Sin embargo, a pesar de ser una actividad, aparentemente exclusiva de los docentes de asignatura, el 92% la evalúa como muy importante.

Una última competencia relacionada con la actualización docente tiene que ver con tomar cursos que les ayuden a dominar otros idiomas, sin embargo, esto no es tomado en cuenta por la totalidad de los profesores, ya que sólo un 12% lo hace siempre, 10% casi siempre, al igual que regularmente, 22% nunca lo hace y hasta un 46% sólo a veces; esta actividad, a diferencia de las anteriores, sí involucran a la totalidad de los académicos, ya que dominar un segundo (o tercer) idioma es relevante en la medida que los conocimientos (en este caso psicológicos) no pueden ser ubicados en los límites de un país (y por ende de un idioma), considerando que en la sociedad actual la información fluye y cambia de manera constante en diversas partes del mundo. Sin embargo, la frecuencia con la que los docentes toman este tipo de cursos ha provocado, presumiblemente, que no se alcancen mejores niveles de eficacia, ya que el 24.5% obtiene poca, el 40.8% regular y 34.7% mucha.

Como ya se mencionó, esta competencia involucra a todos los académicos y así lo reconocen el 78% de ellos que la evalúan como muy importante.

Los resultados arrojaron que el 50% de los académicos siempre fomentan la autorreflexión y manera de ser en los estudiantes, mientras que el 28% lo hace casi siempre, el 20% lo ejecuta regularmente o a veces y el 2% nunca. De igual modo, esto alcanza su explicación si se considera que no siempre se visualiza una formación integral, entendida ésta como aquella que persigue una educación tanto académica, como humanística, la cual permitirá actuar a los alumnos con base en principios éticos y de manera responsable.

En este sentido, el nivel de eficacia se muestra concordante con la frecuencia (ambos bajos) con la que los profesores llevan a cabo esta actividad, ya que el 64% manifiesta tener mucha eficacia, el 32% regular y el 4% poca. Paradójicamente, el 92% piensa que es muy importante fomentar la autorreflexión y manera de ser en sus estudiantes.

Una competencia que intenta brindar una formación cultural es que aquella en la que el profesor brinda sugerencias a los alumnos para visitar museos, galerías de arte, obras de teatro, etc., sin embargo, no todos los profesores la toman en cuenta y mucho menos la llevan a cabo, ya que por ejemplo el 28% lo hace siempre, 18% casi siempre, 30% regularmente, 22% a veces y sólo un profesor nunca lo hace; esta distribución es similar a la mostrada en eficacia, ya que 12% obtiene poca, 50% regular y 38% mucha. Se considera que estos resultados alcanzan su explicación si se analiza el punto de vista de diversos profesores, que consideran que la educación universitaria sólo debe enfocarse al fomento de los conocimientos curriculares, dejando a un lado los culturales.

Contrariamente los docentes dejan ver su conocimiento declarativo sobre esta competencia, ya que el 84% la visualiza como muy importante, aun cuando no la llevan a cabo tan frecuentemente.

Una estrategia que se considera fundamental para incentivar la iniciativa del alumnado es darles libertad para expresar sus ideas en general dentro del aula, esto lo sabe y lo reconoce el 72% de los profesores que lo hacen siempre, seguidos del 24% que lo hace casi siempre y 4% regularmente, estos resultados regulares se muestran coherentes con la eficacia lograda, ya que el 20% logra una regular y el 80% mucha. Esto puede ser explicado con base en la importancia otorgada, ya que el 96% la visualiza como muy importante.

Utilizar el debate como técnica didáctica para la exposición libre de ideas y la búsqueda de consensos es una competencia que es ejercida siempre por el 48% de los profesores, mientras que el 36% lo hace casi siempre, 6% regularmente y 10% sólo a veces o incluso nunca; si bien es cierto que la adquisición de los conocimientos curriculares es fundamental en la educación universitaria, también es

verdad que esta asimilación de contenidos no puede darse sin un análisis crítico y reflexivo, en este sentido, se considera que el uso de debates uno de los métodos que más permiten ver si se ha desarrollado esta capacidad. Aunque el nivel de frecuencia con el que se ha implementado esta actividad es bajo, esto no ha sido obstáculo para que los académicos tengan una eficacia regular, ya que el 4% obtiene poca, el 24% regular y el 72% mucha

La formación integral, a través del pensamiento crítico (y que se considera que la capacidad de debatir es una manera de demostrar que se ha adquirido esta competencia) es visualizada como muy importante por el 96% de los docentes.

La actuación ética y responsable es algo que debiera caracterizar a la enseñanza bajo un enfoque modular, en este sentido, el 10% de los profesores nunca incluyen lecturas, en los contenidos del curso, que aborden la importancia del código ético del Psicólogo, el 20% lo realiza a veces, otro 20% regularmente, 22% casi siempre y 28% siempre. La capacidad que tengan los profesores de formar a buenos ciudadanos debería ser una competencia que sea altamente eficaz, no obstante, esto no ocurre, ya que únicamente el 12% logra poca, 48% regular y el 40% mucha. Resultados que no son concordantes con el nivel de importancia, ya que el 96% la consideran muy importante.

El 80% de los profesores siempre o casi siempre incorporan la enseñanza de valores como la solidaridad, altruismo, honestidad, responsabilidad y compromiso social para fomentar en sus aprendices un ejercicio profesional ético; mientras que el 16% ejecuta esta acción a veces o regularmente, por otro lado, el 4% de los docentes nunca la realiza. Una explicación a estos resultados es que los profesores consideran que deben enfocar sus esfuerzos a brindar únicamente una formación académica, la cual, no necesariamente incluye una formación humanística. La frecuencia con la que llevan a cabo esta actividad académica se ve reflejada en los niveles de eficacia logrado por los docentes, debido a que el 62% tiene mucha, el 30% regular, mientras que el 8% logra poca eficacia.; paradójicamente, la mayoría de los maestros (94%) consideran muy importante esta acción.

La actuación ética de los profesionistas es un hábito que se debe adquirir desde la universidad, en este sentido, una competencia que busca hacerlo es fomentar el aprendizaje de prácticas bioéticas: el 4% nunca lleva acabo esta actividad, el 22% lo hace a veces, 10% regularmente, 30% casi siempre y hasta un 34% siempre ejecuta esta acción. Los resultados anteriores pueden ser vistos como contradictorios a lo planteado por la misión y visión de la Carrera de Psicología, los cuales resaltan que los futuros psicólogos actuarán con base en fuertes principios éticos; sin embargo, la baja frecuencia con la que esta llevada esta acción ha redituado en bajos niveles de eficacia: el 14% es poco eficaz, el 34% es regular y el 52% obtiene mucha eficacia.

Lo anterior permite ver que los académicos poseen el conocimiento declarativo acerca de la formación humanística, esto es concordante con el 90% de los participantes clasifican esta competencia como muy importante.

Los resultados indican que la mayoría de los profesores (86%) siempre y casi siempre revisan referencias actuales con evidencia científica (artículos de revistas, materiales audiovisuales, libros, etc.), para perfilar sus líneas de investigación. En contrapartida, el 14% realiza esta actividad regularmente o a veces, resultado que encuentra explicación en que los profesores de asignatura no tienen como actividad laboral la investigación. No obstante, la eficacia muestra niveles regulares ya que el 72% obtiene mucha, mientras que el 28% únicamente alcanza a tener una regular o poca. La hipótesis que se tiene de estos resultados radica en que, debido a que los profesores de asignatura no tienen asignadas las funciones sustantivas de investigación y difusión, ellos no perciben que su eficacia disminuya, aun cuando no las llevan acabo tan frecuentemente; paradójicamente el 98% de los académicos la consideran muy importante.

Sólo el 3% de los maestros establece redes de cooperación con otras instituciones de educación superior y con organismos promotores de la ciencia y la tecnología para construir líneas de investigación para generar conocimientos de frontera, mientras que el 10% lo lleva a cabo casi siempre, 4% regularmente, 24% a veces y el 56% nunca ejerce esta acción; la cantidad de veces que los participantes realizan esta acción se ve reflejada en el nivel de eficacia mostrado, ya que el 25.5% obtiene

mucha, 21.3% regular y el 53.2% poca; no obstante, a pesar de mostrar estos datos, la mayoría de los profesores (86%) consideran esta competencia como muy importante. Estos resultados encuentran su explicación en el nombramiento académico que se tenga, por ejemplo, si un participante es profesor de asignatura (que sólo tiene asignada la labor de docencia dentro de la universidad) se preocupara poco, si es que lo hace, por ejercer esta competencia, a diferencia de uno de carrera.

La mayor parte de los profesores (26%) nunca realiza investigaciones de carácter multidisciplinario o interdisciplinario, el 24% lo hace sólo a veces, el 24% casi siempre, el 16% regularmente y sólo el 10% ejecuta esta acción siempre; estos resultados afectan, de manera significativa, la eficacia, ya que el 47.9% de los maestros manifiestan que tienen mucha, el 25% regular y el 27.1% poca. Una explicación tentativa del por qué los docentes no llevan acabo, tan frecuentemente, aquellas acciones de investigación y difusión se debe al tipo de nombramiento que tienen, ya que, por ejemplo, en el caso de los profesores de asignatura, la única labor asignada que tienen dentro de la universidad es el de docencia.

En este sentido, se cree que ellos consideran que el hecho de no ejercer aquellas competencias relacionadas con la investigación no les perjudica en su nivel de eficacia en relación a sus labores como profesores. Sin embargo y paradójicamente, el 86% consideran que realizar investigaciones de carácter multidisciplinario o interdisciplinario es muy importante (a pesar de que no la lleven acabo).

Las funciones de investigación encaminadas a responder problemáticas de la zona aledaña de la FES-Z, son realizadas con menor frecuencia: el 26% lo hace siempre, el 20% casi siempre, 14% regularmente, mientras que el 40% lo realiza pocas veces o nunca; esta variabilidad es explicada debido al tipo de nombramiento académico-administrativo que se tenga. En este sentido, los niveles de eficacia se muestran concordantes con la frecuencia, el 50% obtienen mucha, mientras que la otra mitad únicamente logran regular o poca; sin embargo, el 86% consideran que esta acción es muy importante; no obstante, el hecho de visualizarla así no significa que va a ser realizada con mayor frecuencia.

Publicar trabajos de investigación en revistas arbitradas es una actividad que no todos los profesores llevan a cabo con mucha frecuencia, muestra de ello es que el 10% de los participantes lo realiza siempre, otro 10% casi siempre, el 14% regularmente, 30% a veces y el 36% nunca; sin embargo, la eficacia se muestra más dispersa, ya que el 30% manifiesta que logra poca, 26% regular y 38% mucha; a pesar de que la mayoría de los docentes no realizan esta competencia muy frecuentemente, el 92% la visualiza como muy importante; de igual modo, el nombramiento que se tenga influye de manera preponderante en la frecuencia con la que se haga esta labor de difusión.

Acudir a congresos o eventos especializados para presentar trabajos que son producto de sus líneas de investigación, son actividades que no realizan muy frecuentemente los profesores, por ejemplo el 32% lo hace a veces o nunca, el 24% regularmente, 16% casi siempre y el 28% siempre, estas labores involucran principalmente a los profesores de carrera ya que los de asignatura tienen asignada únicamente la función de docencia; en este sentido, se explica el nivel de eficacia, ya que el 63.3% obtiene mucha, el 22.4% regular y el 14.3% poca, se presume que esto se debe a que la mayor parte de los profesores de asignatura no creen que les perjudique el hecho de no acudir a congresos para presentar trabajos producto de sus líneas de investigación, simplemente porque no las consideran parte de las labores que deben cumplir dentro de la universidad. Paradójicamente, esto no es un reflejo del nivel de importancia otorgado, ya que el 90% de los docentes consideran esta acción como muy importante.

Organizar o colaborar en la organización de eventos en la FES-Z para la difusión de trabajos de investigación es algo que la mayoría (30.6%) de los docentes sólo realiza a veces, en contrapartida el 24.5% lo hace siempre, el 40.8% regularmente o casi siempre y únicamente el 4.1% nunca. Esta baja frecuencia ha redituado en bajos niveles de eficacia, debido a que el 49% manifiesta tener mucha eficacia, mientras que el 38.8% una regular y el 12.2% poca. Resultados que alcanzan su explicación en el nombramiento académico que se tenga, a pesar de ello, el 90% considera esta competencia como muy importante.

La mayoría de los profesores (44%) siempre diseñan sus actividades académicas de manera integral siguiendo los principios del Sistema de Enseñanza Modular, seguido del 26% que lo hace casi siempre, el 20% regularmente y el 10% a veces. El hecho de que no todos (o más del 80%) los docentes estructuren sus actividades avocándose a los principios del SEM tiene que ver con que existe una gran proporción de ellos que no lo conoce a la perfección, ni logran definir sus ejes básicos (Contreras, et al., 2007); esto ha redituado en bajos niveles de eficacia, ya que el 58% manifiesta que obtiene mucha, 38% regular y sólo el 4% poca,. Estos resultados son contradictorios con el nivel de importancia, ya que el 92% piensa que esta acción es muy importante.

Un elemento fundamental del SEM es que el alumno sea un ente activo, ya que éste irá formando su aprendizaje a través de las prácticas que realice, en este sentido, el 60% diseña sus actividades instruccionales propiciando que los roles del profesor y del alumno sean activos, según lo especifica el Sistema de Enseñanza Modular, el 26% casi siempre, 10% regularmente y 4% a veces o nunca. La perspectiva que diversos maestros tienen acerca de cómo debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindan una explicación a estos bajos resultados, ya que, aun en la actualidad, existen académicos que ven a sus aprendices como entes pasivos que lo único que hacen es recibir información, aun cuando esto no sea así.

Por otro lado, el nivel de eficacia obtenido alcanza niveles regulares, ya que el 64% manifiesta logra mucha, 34% regular y sólo un docente obtiene poca. Resultados susceptibles a ser mejorados, esto si se toma en cuenta al 98% de los profesores la visualiza como muy importante.

El Sistema de Enseñanza Modular fue planteado con el fin de intervenir, a través de la enseñanza y los alumnos, en el entorno social, y los docentes juegan un papel fundamental en el logro de este objetivo, para ello deberían planificar sus actividades académicas en torno a la noción de objetos de transformación (o problemas eje).

No obstante, no todos los profesores lo llevan a cabo, la mayoría (30.6%) lo hace casi siempre, seguidos del 26.5% que ejecuta esta acción siempre, 20.4% a veces,

16.3% regularmente y 6.1% nunca lo realiza. Resultados que alcanzan su explicación con base en la perspectiva que algunos maestros poseen sobre el aprendizaje (que lo conciben como aislado y ubicado únicamente dentro del aula), lo cual, presumiblemente ocasiona que se alcancen bajos niveles de eficacia: 45.8% mucha, 47.9% regular y 6.3% poca. Contrariamente, el conocimiento declarativo poseído por los maestros señalan a esta competencia es visualizada como muy importante por el 84% de los participantes.

El plan de estudios de la Carrera de Psicología de la FES-Z está diseñado con base en los preceptos epistemológicos y filosóficos del Sistema de Enseñanza Modular, no obstante, no todos lo consideran así, por ejemplo el 12.2% sólo a veces lo piensa, el 26.5% regularmente, 24.5% casi siempre y sólo el 36.7% lo hace siempre. Una explicación tentativa a estos resultados es aportada por Contreras, et al. (2007), debido a que encontraron que la mayor parte de los profesores de Psicología no podían definir, de manera correcta, los ejes fundamentales del SEM; presumiblemente esto a dado como resultado pobres niveles de eficacia, ya que 44.9% manifiesta tener mucha, 49% regular y sólo el 6.1% poca. Se presume que esta percepción de una eficacia, en su mayoría regular, está relacionada con el nivel de importancia que cada maestro le asigna, en este sentido, el 88% lo visualizan como muy importante.

El sistema de enseñanza de la FES-Z es tomado en cuenta por los académicos, ya que, por ejemplo el 51% siempre forma a los alumnos con base en los preceptos del Sistema de Enseñanza Modular, mientras que el 20.4% lo hace casi siempre, 12.2% regularmente, 12.2% a veces y el 4.1% nunca lleva a cabo esta acción. De igual modo, los niveles de eficacia son bajos como la frecuencia, ya que por ejemplo, el 57.1% señala que obtienen mucha, el 26.5% regular y hasta un 16.3% manifiesta que logra poca eficacia. Esto se explica debido a que no todos los profesores de la Carrera de Psicología conocen a la perfección el SEM (Contreras, et al., 2007), en este sentido, se considera que alguien que no domina los principios fundamentales de este sistema de enseñanza, difícilmente obtendrá un buen nivel de desempeño (o eficacia).

Este desconocimiento se ve reflejado en la importancia que le dan los maestros, ya que por ejemplo, el 84% considera que formar a los alumnos con base en los preceptos del SEM es muy importante, mientras que el 14.3% no le otorgan importancia alguna.

Una competencia que, si bien es cierto, no está explicitada en las funciones sustantivas, sí se considera como fundamental que un académico la posea es conocer sus limitantes y habilidades cognoscitivas, y esto lo reconocen y lo realizan siempre el 48% de los docentes, 38% lo hace casi siempre, 10% regularmente y 4% sólo a veces; hacerlo con esta frecuencia ha redituado en regulares niveles de eficacia, ya que el 28% obtiene una regular, mientras que el 72% logra mucha; asimismo, si se analiza estos resultados con la importancia otorgada (el 94% la clasifica como muy importante) resalta la necesidad de llevarlo a cabo con mayor frecuencia y sobre todo con mayor eficacia.

Una actividad que resulta indispensable para desempeñar las funciones académicas es: poseer estrategias metacognoscitivas que le permiten adquirir, codificar, recuperar y aplicar conocimientos nuevos, ya que éstas permitirán mejorar la labor que los académicos desempeñan dentro de la universidad; todo esto lo sabe y lo toma en cuenta el 40.8% que siempre lo lleva a cabo, mientras que el 36.7% lo realiza casi siempre, 16.3% regularmente y 6.1% sólo a veces, esto concuerda con el nivel de eficacia obtenido: el 63.3% logra mucha eficacia, 34.7% regular y 2% poca. Además, el 96% considera esta competencia como muy importante.

Identificar situaciones problemáticas para orientar su enseñanza e investigación se considera una competencia necesaria para poder brindar una formación integral, ya que se analiza las cuestiones inmediatas y se utilizan para formar a los estudiantes de manera que éstos adquieran un criterio amplio de lo que acontece en la sociedad actual. En este sentido, el 42% lo hace siempre, 34% casi siempre, 18% regularmente y sólo 6% a veces, estos resultados son coherentes con el nivel de eficacia logrado, ya que el 64% alcanza mucha, 32% regular y 4% poca. La importancia asignada (98% la consideran como muy importante) resalta la necesidad de implementar cada vez más esta competencia.

Los profesores que pretenden brindar una formación amplia deben dominar cierto número de métodos instruccionales, y uno de ellos es la competencia relacionada con hacer un uso propositivo de sus estrategias de aprendizaje, esto lo toma en cuenta el 54% de los participantes que lo hace siempre, 30% casi siempre y sólo 16% regularmente; este resultado en la frecuencia con la que los académicos realizan esta acción ha permitido obtener regulares niveles de eficacia: 34.7% obtiene una regular y 65.3% mucha. Esto es respaldado por la importancia, ya que casi todos los maestros (98%) consideran esta competencia muy importante, lo cual resalta la necesidad de llevarla de manera más sistemática.

Una actividad que, si bien es cierto, no está explicitada en alguna parte de las funciones sustantivas de la universidad, pero sí es necesaria para las labores académicas es nutrir el repertorio de conocimientos con la selección y utilización de nueva información, y esto es tomado en cuenta por los profesores de Psicología de la FES-Z, ya que el 50% siempre lo hace, el 36% casi siempre y 14% regularmente; esta frecuencia ha redituado en buenos niveles de eficacia: el 76% comenta que obtiene mucha, mientras que el 24% regular. Se considera que esto se debe a la importancia asignada a esta actividad, ya que el 100% de los docentes opinan que es muy importante.

Planificar sus recursos, tiempos y acciones necesarios para realizar la docencia e investigación, es realizado por el 84% siempre o casi siempre, 10% regularmente y sólo el 6% a veces o nunca; esta frecuencia con la que hacen los académicos esta actividad es concordante con el nivel de eficacia obtenido, debido a que el 62% se concibe como muy eficaz (alta eficacia), el 34% con una eficacia regular y sólo el 4% como poco eficaz.

La importancia dada a esta competencia resalta la necesidad de llevarla acabo cada vez más con mayor frecuencia, pero sobre todo con mayor eficacia: el 98% la considera muy importante.

El 36% de los profesores siempre monitorean sus recursos cognoscitivos para adecuarlos a sus funciones académicas, mientras que el 30% lo hace casi siempre, 20% regularmente, 6% a veces y el 4% nunca lo realiza. Sin bien es cierto que dicha

actividad no está explicitada en las labores académicas, sí se considera fundamental para autorregular su función y de este modo poder ser más eficaces; en este sentido, la eficacia muestra bajos niveles, por ejemplo el 62% manifiesta tener mucha, 28% regular y 4% poca. Esto se puede explicar con base en la importancia asignada a esta competencia, ya que el 88% la visualiza como muy importante.

Otra actividad que no está explícitamente especificada en alguna función sustantiva, pero que sí es de vital importancia para desempeñar las labores académicas, es mantener el mismo nivel de motivación intrínseca durante el semestre, y esto lo reconoce el 44% de los profesores que siempre lo hacen, 38% que casi siempre y 18% que regularmente lo llevan a cabo. Esto permitirá brindar una mejor formación para los alumnos y esto es reconocido por el 100% de los profesores, no obstante, el 70% manifiesta tener mucha, el 28 regular y el 2% poca.

Por último, la competencia que compone el instrumento final hace referencia al gusto que se tiene por la labor académica y cómo permite un eficiente desempeño, el 4% lo considera así sólo a veces o regularmente, mientras que el 20.4% lo piensa casi siempre y el 75.5% siempre lo visualiza de este modo; esto es concordante con la eficacia que se obtiene al verlo de este modo, ya que el 6.1% alcanza niveles bajos o regulares de eficacia, mientras que el 93.9% obtiene mucha. Estos resultados son explicados en términos de la importancia que le asignen los profesores, en este sentido el 96% lo visualiza como muy importante.

## CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

Los resultados descritos en el apartado anterior se inscriben en el marco de una universidad pública que ha desempeñado un papel trascendente en el desarrollo de la sociedad mexicana, ya que es, por excelencia, la principal fuente de la creación, difusión, transmisión y preservación del conocimiento en la búsqueda del progreso de la humanidad. Los países más desarrollados son precisamente los que han sustentado sus procesos productivos y de desarrollo social en el conocimiento. Por ello, la educación ha sido vista como una instancia básica para impulsar los cambios sociales, económicos y productivos (Narro, 2011).

En ese sentido, la Universidad Nacional Autónoma de México no tan sólo ha preparado a los profesionistas, especialistas y expertos de alto nivel en los diversos ámbitos de las actividades de la sociedad, que con su labor dan respuesta a las demandas de la sociedad actual; sino que también ha formado ciudadanos responsables que trabajan por un mundo mejor (Narro, 2011).

Pero, estos procesos formativos no serían posibles sin los docentes que están dedicados a las labores académicas, ya que son ellos los que, a través de su enseñanza, hacen posible que los procesos formativos tengan resultados óptimos y la UNAM pueda responder a las demandas de la sociedad. Por ello, los profesores deben poner en práctica todos sus conocimientos, habilidades y competencias para poder brindar una educación de alta calidad, con pertinencia, valores y profesionalismo, para ello, tienen que abocar su función a los más recientes paradigmas en aprendizaje y educación, donde no se ve a los maestros como los meros transmisores de conocimientos, sino también, que a través de sus estrategias de enseñanza, construyan el aprendizaje de sus alumnos, volviéndolos entes críticos y reflexivos sobre su profesión, pero también sobre la sociedad actual (Narro, 2011).

En ese sentido, la presente investigación retomó la noción de competencia por ser un concepto teórico que permitió abarcar todas aquellas actividades que el docente de Psicología de la FES-Z lleva a cabo para brindar una educación de calidad y de este modo, cumpla con los fines que persigue la UNAM. Del mismo modo, la

clasificación realizada entre competencias genéricas y específicas es útil en la medida que permite diferenciar los rasgos característicos de los docentes que laboran dentro esta institución, en este caso de un Sistema de Enseñanza Modular, y los rasgos específicos acordes a las actividades instruccionales concretas que desempeñan y las funciones también específicas como la investigación.

Los resultados permiten vislumbrar cuáles son los rasgos que caracterizan el desempeño académico de los profesores de Psicología de la FES-Z, los cuales están agrupados en 11 competencias, clasificados con base en su frecuencia y en 9 ubicados de acuerdo a su eficacia.

Cabe resaltar que aunque son realizadas de manera diferencial, las competencias (de acuerdo a su frecuencia) que poseen los profesores son: 1) Formación profesional continua, 2) Manejo y aplicación de las tic, 3) Investigación y difusión, 4) Planeación modular, 5) Metacognición docente, 6) Trabajo en equipo, 7) Fomento de valores y manejo didáctico, 8) Integración en la práctica, 9) Estrategias para el desarrollo integral, 10) Incentivar iniciativa del alumno y 11) Planeación en el aula.

Por otro lado, las que son categorizadas por eficacia son: 1) Labores extracurriculares, 2) Manejo pedagógico, 3) Investigación y difusión, 4) Formación ética, 5) Formación profesional continua, 6) Formación social, 7) Formación modular, 8) Planeación didáctica y 9) Apoyo cognoscitivo.

De igual modo, el análisis estadístico permitió determinar cuáles son las competencias que caracterizan a los docentes de acuerdo a su nombramiento académico, sexo, grado académico máximo, años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z, adscripción a algún programa de estímulos y área en la que ejercen sus funciones.

Respecto a las competencias que caracterizan, tanto a los profesores de asignatura A y B y los de Carrera, Asociados y Titulares, A, B y C, son las mismas (las 11 de frecuencia), ya que la prueba Kruskal-Wallis no mostró indicios de que existieran diferencias estadísticamente significativas; del mismo modo ocurre cuando se

pretende determinar qué nombramiento tienen los docentes más eficaces, debido a que tampoco existen marcadas diferencias.

En lo que respecta a las competencias de los y las maestras, se concluye que, de manera general, ambos tienen el mismo perfil; sin embargo, un análisis más detallado permite determinar que los hombres llevan acabo, más frecuentemente, las competencias que se refieren a la “Investigación y difusión” y al “Trabajo en equipo”, es decir, que los académicos varones ejercen, con mucha mayor frecuencia, acciones encaminadas a generar nuevo conocimiento y diseminarlo a la comunidad científica y estudiantil; así como a generar un mayor número de relaciones interpersonales con el objetivo de llevar a cabo acciones para la gestión escolar.

Además, se concluye que los profesores son más eficaces, de manera general, que las maestras; además, existe una marcada diferencia, en favor de los hombres, en las competencias “Labores extracurriculares” e “Investigación y difusión”, por lo que se considera que los docentes, al realizar aquellas actividades que se consideran extraacadémicas, obtienen mejores resultados, así como también cuando generan nuevo conocimiento y lo diseminan.

Haciendo referencia a aquellas competencias que caracterizan a los docentes de acuerdo a su grado académico, se concluye que, de manera general, son las mismas; no obstante, el análisis estadístico permitió identificar que la competencia referida a la “Investigación y difusión” es realizada, con mucho mayor frecuencia, por aquellos académicos que tienen doctorado en comparación con los de licenciatura. Como era de esperarse, estos resultados encuentran su explicación en la formación recibida, ya que según Giusti (2007), en el posgrado se brinda, de manera exclusiva, una educación para formar investigadores.

Del mismo modo, en el perfil general, ningún grado académico resulta ser más eficaz que otro, no obstante, en la competencia “Apoyo cognoscitivo”, sí existen diferencias, estadísticamente significativas, entre aquellos que tienen maestría, doctorado y licenciatura versus los que tienen especialidad, favoreciendo a los primeros. Asimismo, los que tienen grado de maestros son más eficaces, seguidos

de los que tienen doctorado, posteriormente licenciatura y los menos eficaces son los que tienen una especialidad.

Los resultados permiten concluir que las competencias que caracterizan a los docentes, de acuerdo a sus años de antigüedad dentro de la Carrera de Psicología de la FES-Z, son las mismas, tanto de manera general, como en cada una de las competencias obtenidas por el análisis estadístico, es decir, que los años laborando dentro de esta institución no es factor determinante para poseer un perfil diferente.

Por otro lado, los años de experiencia como docente de Psicología en la FES-Z no se relaciona con ser más o menos eficaz, es decir, de manera general y cada una de las competencias, el nivel de eficacia no difiere de manera significativa.

En lo que respecta al perfil general (establecido por todas las competencias en su conjunto), no existen diferencias, estadísticamente significativas, entre aquellos que estén adscritos a algún programa de estímulos (a cualquiera de los dos) con lo que no lo están; sin embargo, cuando se analiza cada una de las competencias se concluye que los profesores que pertenecen al PRIDE ejercen, con mucha mayor frecuencia, acciones encaminadas a la generación del nuevo conocimiento a través de la investigación, en comparación con aquellos docentes que no están adscritos a algún programa de estímulos.

El resultado en donde se señala que los profesores adscritos al PRIDE realizan, más frecuentemente, labores de investigación por estar inscritos en él, puede ser problemático porque es probable que no se esté buscando la innovación en el conocimiento, sino sólo el cumplimiento de los requisitos que el programa de estímulos marca, lo cual puede ir en detrimento de la calidad de lo investigado, ya que lo que se evalúa no necesariamente es la calidad, sino el cumplimiento de las publicaciones, exposición en foros o congresos, lo cual desvirtúa los métodos utilizados para evaluar la producción académica.

Los profesores de carrera adscritos al PRIDE establecen un mayor número de relaciones interpersonales con otros docentes con el fin de realizar actividades de gestión escolar, como puede ser la reestructuración del plan de estudios, todo ello

en comparación con los maestros que no pertenecen a algún programa de estímulos.

En lo que respecta al nivel de eficacia, se determina que ningún profesor es más eficaz que otro sólo por pertenecer (o no) a uno de los dos programas de estímulos, esto tanto de manera genérica, como en cada una de las competencias.

El perfil que tienen los profesores, de acuerdo al área donde ejercen sus funciones académicas, es homogéneo, es decir, las competencias que caracterizan a alguien que se desempeña prioritariamente en Metodología General y Experimental no difiere, de manera significativa, de aquellos que pertenecen a Psicología Educativa, Clínica o Social.

Existe un panorama distinto en el nivel de eficacia obtenido en la competencia referida al "Apoyo cognoscitivo", ya que los que desempeñan sus labores académicas en Psicología Educativa, Clínica o Social son más eficaces que aquellos que están en Metodología General y Experimental; sin embargo, en el perfil general, estas diferencias significativas son controladas lo que provoca que todos tengan, de manera genérica, la misma eficacia.

El objetivo primordial de la educación universitaria es formar a profesionistas de alto nivel, los cuales puedan responder a las necesidades actuales y emergentes de esta sociedad tan cambiante; una manera de hacerlo es a través de la inserción a cualquier área del campo laboral, ya que se formará parte de aquella población que pertenece al sector productivo, no obstante, esta no es la única forma de llevarlo a cabo, también se puede realizar con base en las actividades de investigación, ya que a partir de estas acciones se estará generando nuevo conocimiento que brinde respuestas, con base en la ciencia, a los problemas específicos de una sociedad o incluso un país.

La formación de investigadores debe darse desde la licenciatura, por lo menos eso es lo que persigue, desde sus orígenes, el Sistema de Enseñanza Modular, ya que se señala que durante la enseñanza se tiene que trabajar, de manera directa, con el objeto que se pretende transformar (los problemas concretos de la sociedad), sin

embargo, este trabajo no tiene que ser asistemático, sino que tiene que seguir una rigurosa metodología (Pansza, 1981), recurriendo a investigaciones que ya se hicieron sobre el tema, para que de este modo, se pueda dar una respuesta, basada en la evidencia científica, a un problema específico.

En ese sentido, diversos autores han resaltado la necesidad de incorporar las actividades de investigación durante la enseñanza, algunas son: formar nuevas generaciones de científicos (Pino, 2008), vincular la teoría y la práctica en la educación científica (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008), se espera que las actividades realizadas durante una investigación repercuta positivamente en sus alumnos (Martínez, Valadez y Martínez, 2007), entre otras.

El beneficio que reciben los alumnos por estas actividades pueden ser muy variados, ya que por ejemplo, la participación de los estudiantes de licenciatura es mínima, lo más que pueden contribuir es como ayudantes en algunos proyectos, mientras que los de posgrado sí se ven más beneficiados, debido a que ellos tienen un contacto directo con los docentes que realizan actividades investigativas, e incluso ellos pueden proponer sus propios trabajos en forma independiente, asimismo, diversos maestros comentan que es difícil aplicar en las aulas los conocimientos adquiridos en un proyecto, mientras que otros tantos lo ven en sentido contrario, ya que manifiestan que esto ha contribuido a mejorar la impartición de sus asignaturas y asesorías a sus alumnos (Martínez et al., 2007). Presumiblemente esta situación no es ajena a los académicos de la Carrera de Psicología de la FES-Z.

En otro orden de ideas, se considera que la noción de competencia, vista como un concepto holístico capaz de conjuntar las habilidades, capacidades y destrezas, cognoscitivas, metacognoscitivas, afectivas, morales y disciplinares, así como su derivación en 11 competencias (en frecuencia) y 9 (en eficacia) logra responder, de manera amplia, a todos los desafíos y requerimientos que demanda la sociedad actual, ya que, así como cambia y fluye la información, la labor docente se va adaptando a esas vertiginosas modificaciones, a través del implemento y manejo de las TIC o bien de la formación profesional continua, asumiendo, por sobre todo, el compromiso de formar, además de profesionistas de alto nivel en el área de la

Psicología, a buenos ciudadanos responsables que buscan promover una mejora social continua, movilizándolo, en su conjunto, todas las competencias requeridas.

Además de responder a las demandas sociales actuales, las competencias categorizadas también logran dar una opción de desarrollo al sector productivo, ya que, si bien es cierto que es necesario algunas acciones administrativas por parte de la facultad, también es verdad que los mismos maestros, a través de acciones de gestión escolar y fomentando las competencias profesionales, pueden establecer ese vínculo que por años había permanecido casi inexistente entre la universidad y las empresas (Colmenárez, 2004).

Una última forma de dar respuesta a las demandas de la sociedad del siglo XXI es la llamada educación con pertinencia: según la UNESCO (1998), la pertinencia viene dada en función de lo que la sociedad espera de las universidades y lo que éstas hacen; se concluye que los docentes de Psicología de la FES-Z, de una manera diferencial logran, con base en la formación social que le dan a los alumnos, proporcionar una educación con pertinencia.

La última conclusión que se obtiene de esta investigación es la consideración de que la “Escala de Evaluación de las Competencias Académicas de los Profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z” resulta sumamente útil para detectar el estado actual del funcionamiento académico, así como orientar los esfuerzos para remediar aquellas dificultades que se estuvieran presentando.

El principal aporte de este estudio radica en la construcción de este instrumento, que incluye todos los aspectos: disciplinares, pedagógicos, cognoscitivos, metacognoscitivos, afectivos y morales, del docente para que pueda realizar sus actividades de enseñanza, investigación y difusión de la cultura, así como también se considera que la “Escala de Evaluación de las Competencias Académicas de los Profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z”, posee una contextualización adecuada, ya que se toma en cuenta, la misión y visión de la Carrera, las tres funciones sustantivas de la UNAM, así como el Sistema de Enseñanza Modular.

La contextualización que se realizó del presente instrumento se considera una de las principales fortalezas y aportaciones a diferencia de las diversas propuestas en otras investigaciones.

La escala permite establecer un diagnóstico sobre las dimensiones en las que se necesitan trabajar para mejorar la actuación de los maestros y así lograr el objetivo que pretende, tanto la UNAM, como la Carrera de Psicología de la FES-Z a través de su misión, que es formar profesionales en el área del comportamiento que favorezcan el desarrollo de individuos, grupos, organizaciones y comunidades con el propósito de incidir en el mejoramiento de su calidad de vida (UNAM, 2006).

Asimismo, se recomienda implementar el instrumento aquí construido, tanto en este contexto, es decir, con la totalidad de los profesores de Psicología de la Facultad, o bien, con sus respectivas adecuaciones, al resto de las demás carreras o incluso en otras instituciones de educación superior, únicamente con el fin de generar cosmovisiones diferentes del fenómeno docente que pudiera no estar abordando la presente escala.

Por último, es necesario aclarar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es sumamente complejo para ser capturado en su totalidad con un solo instrumento, por más solidez estadística que éste tenga; es por ello que se recomienda trabajar en conjunto y a la par de la evaluación auténtica (que como ya se mencionó es sólo método para evaluar competencias), para que de este modo se tenga, tanto la opinión de los profesores (a través de la “Escala de Evaluación de las Competencias Académicas de los Profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z”, que es autoaplicada), así como también la observación fidedigna aquellos detalles que interactúan durante la enseñanza y el aprendizaje, todo esto aportado por las rúbricas .

## REFERENCIAS

- Aguilar, T., E. y Ferrer, F., I., N. (2008). Estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias. En *IX Coloquio Nacional de Formación Docente*. México: Universidad Autónoma de Yucatán, Abril, (paper).
- Alcalde, R., A. y Armada, A., R. (2007). Elaboración de una Escala de Evaluación de la Competencia Docente Universitaria a la luz del Espacio Europeo de Educación Superior (EECDU/EEES). Recuperado el 24 de febrero de 2010, de <http://www.epsevg.upc.edu/fdv/docs/doc535.pdf>
- Alonzo, R., D., L., Cú Balán, G. y Aragón Naal, F del R. (2007). La vinculación universidad sector productivo [Versión electrónica]. *Quaderns*, 48, 1-8.
- Avilés, K. (2004, 14 de junio). Docentes de la UNAM han perdido 54.8% de su poder adquisitivo en dos décadas. *La Jornada*. Recuperado el 18 de agosto de 2009, de <http://www.jornada.unam.mx/2005/06/14/046n1soc.php>
- Barrón, T., C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En Valle F., M de los A. (Coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*(pp. 17-44). México: UNAM-CESU.
- Becerril, M., V., X. (1998). *Tendencias actuales en la evaluación de la práctica docente en educación superior*. Tesis de licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Benavides, M., N. y Fernández, R., J., C. (2007). *La evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación*. Recuperado el 19 de agosto de 2009, de <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Evaluacion%20Docente2.pdf>
- Buñuelos, B., E. y Murayama, R., C. (2005). *Informe a la comunidad universitaria*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Claustro para la Reforma del Estatuto del Personal Académico.
- Calabín, S., D. y Navarro, H., N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de La Frontera- Chile. *International Journal of Morphology*, 26(4), 887-892.
- Camargo, E., I., M. y Pardo, A., C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas psicológica*, 7(2), 441-445.

- Campo, V., R. (2001). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria para estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá Colombia*. Tesis de doctorado. Universidad de Costa Rica.
- Castro, S., A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.
- Chapela, M. del C., Cerda, A. y Jarillo, E. (2008). Universidad-sociedad: perspectivas de Jaques Derrida y Boaventura de Sousa Santos. *Reencuentro*, 52, 77-86.
- Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico de la UNAM (CA-EPA, 2007). Claustro Académico para la Reforma del EPA. Funciones, figuras y carrera académicas. En *8ª sesión plenaria del Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico de la UNAM*. México: UNAM.
- Colmenárez de S. (2004). Construcción teórica de la vinculación universidad sector productivo. *Compendium*, 13, 5-24.
- Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (1993). *La evaluación interinstitucional de la educación superior en México*. Recuperado del sitio Web del CIEES, el 30 de enero de 2010, de [www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie9.pdf](http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie9.pdf)
- Compendio de Legislación Universitaria. (1974). Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. En *sesión del 28 de junio de 1974*. México: UNAM.
- Contreras, G., M., A. (2006). *Estrategias de enseñanza constructivistas: una alternativa para la docencia a nivel superior*. Tesis de licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Contreras, R., M del S., Sánchez, V., M., G., Mora, G., J., L., A., Palestino, E., F., Marroquín, S., R., Hernández, A., V., J y Sánchez, R., J., F. (2007). Percepción que tienen los profesores sobre el Sistema de Enseñanza Modular en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, 38(3), 12-18.
- Darling-Hammond, L. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher education*, 16, 523-545.

- De Corte, E. (1996). Nuevas perspectivas sobre enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza superior. (Lafourcade, P., D., Trad.) En Arnold, B. (Ed.). *Goals and purpose of higher education in the 21 St. Century* (pp.1-10). Londres: London and Bristol.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.
- Díaz, B., F. y Rigo, M., A. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En Valle F., M de los A. (Coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*(pp. 76-104). México: UNAM-CESU.
- Díaz, B., F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.
- Ehrlich, Q., P. y Ruiz, L., G. (2002). El sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X) en la encrucijada actual. *Revista cubana de educación superior*, 22, (1), 73-80.
- Epstein, R., M. (2007). Assessment in medical education. *The New England Journal of Medicine*, (4), 387-396.
- Espinoza, N., M., A. (2002). Vinculación universidad-sector productivo. En *3ro nacional y 2do internacional congreso "Retos y expectativas de la universidad"*. México: Universidad Autónoma del Estado de México, Noviembre, (paper).
- Flórez, R., R., Torrado, P., M., C., Mondragón, B., S., P. y Pérez, V., C. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, (12), 85-98.
- Frade, R., L. (2008). *Inteligencia educativa*. México: Inteligencia Educativa.
- Francis, S., S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-18.
- Francis, S., S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30, 31-49.
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa 2008*, 1(3e), 124-136.

- García, G., J., M. (1998). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En Rueda, B., M., y Díaz, B., F. (Comps) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 41-62). México: Paidós Educador.
- García, G., J., M. (2003). Los pros y los contras del empleo de los cuestionarios para evaluar al docente. *Revista de la educación superior*, 32(127).
- García, G., J., M. y Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso [Versión electrónica]. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8, 1-17.
- García, R., R., Pérez, G., F. y Talaya, G., I. (2008). Preferencias respecto a métodos instruccionales de los estudiantes universitarios de nuevo acceso y su relación con estilos de aprendizaje y estrategias motivacionales [Versión electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 547-570.
- Giusti, P., G. (2007). Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la educación superior*, 36(143), 119-132.
- González, B., M., R., Gómez, V., L., S., Espinosa, M., J., C., Cárdenas, D., D., C., Garzón, Y., Y., Montoya, R., E., M., et al. (2007). Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia. *Revista Diversitas- Perspectivas en psicología*, 3(1), 11-24.
- Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: Implicaciones para la acreditación de los programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, número monográfico especial, 253-270.
- Hernández, M., P. (2008). Los campos de acción del psicólogo educativo [Versión electrónica]. *Revista Psicología Científica*, 1-12.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., C. y Baptista, L., Ma. Del P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, M., A., X. (1998). *Análisis del mercado de trabajo del psicólogo en México. Configuración de escenarios futuros de actividad profesional*. Tesis de doctorado. UNAM.

- Jerónimo, M., J., A. (2000). La formación para el nuevo milenio en el contexto de la globalización. Los retos del futuro en el presente. En Loredó, D., L., P. (Comp.). *La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza hacia el año milenario*. México: UNAM.
- Jiménez, G., Y., I (2009). Evaluación de competencias, una nueva competencia docente. En 9no congreso *internacional de la universidad "A diez años de la declaración de París"*. México: Instituto Politécnico Nacional, Junio, (paper).
- Macía, S., F. (2010). Validez de los test y el análisis factorial: nociones generales. *Ciencia y trabajo*, 12(35), 276-280.
- Martínez, B., J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18, 127-143.
- Martínez, C., S., G., Valadez, P., S., Y. y Martínez, B., N., M. (2007). *Vínculo docencia-investigación. La propuesta de PROMEP en la Universidad de Colima*. En IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Universidad Autónoma de Yucatán, 5-11 noviembre, (paper).
- Martínez, G., M., M., García, D., B. y Quintanal, D., J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación*, 21, 183-198.
- Mazón, R., J., J., Martínez, S., J. y Martínez, G., A. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de la educación superior*, 38(149), 113-140.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2008, noviembre). *Borrador estatuto del personal docente e investigador de las universidades españolas*. Recuperado el 16 de julio de 2009, del sitio web de la Secretaría de Estado de Universidades:  
<http://www.educacion.es/dctm/universidad2015/documentos/borrador.pdf?documentId=0901e72b8004a252>
- Monereo, F., C. (2008). La evaluación auténtica de competencias. En IV congreso regional de educación de Cantabria. Competencias básicas. España: Universidad de Cantabria, Julio, (paper).

- Montero, L., P. (2004). Roles para la docencia universitaria concordante con las demandas educacionales del nuevo siglo. *Reencuentro: análisis de problemas universitarios*, (40), 51-62.
- Montero, M., L. (1999). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico II. Psicología de la Educación* (pp. 249-271). Madrid: Alianza Editorial. RE.
- Montero, M., L. (1999). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico II. Psicología de la Educación* (pp. 273- 295). Madrid: Alianza Editorial. RE.
- Montiel, V., F., J. (2008). Cuestionarios para evaluar estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza. En *3er Foro de Investigación Educativa*. México: Instituto Politécnico Nacional, Abril, (paper).
- Narro, R., J. (2011). Las universidades públicas y el desarrollo de México. Recuperado el 26 de febrero de 2011, del sitio Web del Senado de la República:  
[http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php?option=com\\_content&task=view&id=17753&Itemid=194](http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=17753&Itemid=194)
- Olguín, A., P. y Pérez, R., G. (2001). *Crónica de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México*. UNAM.
- Olmedo, C., K. y Peinado, S. (2008, junio). *El perfil del profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes*. En I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, España, Universidad de Sevilla, 25-27 junio, (paper).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción. Panorama Estadístico de la Enseñanza Superior en el Mundo: 1980-1995*. París: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009, 16 de junio). *Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS)*. Recuperado del sitio Web de la OCDE, el 22 de junio de 2009, de <http://www.oecd.org/dataoecd/4/20/43058076.pdf>

- Ospina, R., A., M. (2006). Currículo por competencias en la Universidad de la Sabana. *Revista Aquichan*, 6, 117-124.
- Padilla, C., M., T. y Gil, F., J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, (241), 467-485.
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: a conceptual analysis of the literature. *Practical assessment research & evaluation*, 13(4), 1-11.
- Panza, M. (1981). Enseñanza modular. *Perfiles educativos*, 11, 30-49.
- Payán, P., T., C. y Guerra, A., M. (2006). La investigación en el sistema modular: una estrategia de enseñanza/aprendizaje. En *1er congreso internacional de educación intercultural "Convivencia y mediación intercultural"*. España: Universidad de Almería, Noviembre, (paper).
- Perrenoud, P. (2009). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Plan de Estudios de la Carrera de Psicología (1979). Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Zaragoza (ENEP-Z). México: UNAM.
- Pinelo, A., F., T. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista mexicana de orientación educativa*, 6, (13), 1-14.
- Pino, F., A. (2008). La relación entre docencia e investigación. El caso del departamento de biología de la Facultad de Ciencias de la UNAM. *Andamios*, 5, 205-239.
- Posada, A., R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 1-33.
- Ponce, C., S., Lomeli, A., C. y Roa, Q., R. (2008). Competencias básicas para la docencia universitaria: una propuesta de formación para profesores principiantes. En *1er congreso Internacional sobre Profesorado Principiante y Inserción Profesional a la Docencia*: Universidad de Sevilla, Junio (paper).
- Ramírez, G., F., J. y Del Moral, E., E. (1985). *La influencia de los procedimientos instruccionales en el rendimiento académico de los alumnos en un sistema modular (un estudio descriptivo)*. Tesis de licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Ratto, J., A. (2002). La escuela y los docentes frente al compromiso social de la formación en valores. *Consudec*, (11), 4-9.

- Rojas, M., I. (2000). La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México. En Valle F., M de los A. (Coord.) *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 45-75). México: UNAM-CESU.
- Rueda, B., M. (2003). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. *Revista de educación superior*, 32(127), 1-7.
- Rueda, B., M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 1, (3e), 8-17.
- Ruiz, B., C., Mas, T., O., Tejada, F., J. y Navío, G., A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37 (146), 115-132.
- Sánchez, F., A., S. (2009). Informe de actividades (Inf. téc. No. 3). Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección.
- Sánchez, V., G., Crespo, K., S. y González, V., S. (2002). *Las funciones sustantivas como prácticas cotidianas en la FES ZARAGOZA*. México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (s. f.). *Plan de estudios 2006*. Recuperado el 13 de Agosto de 2009, de <http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/planestudios2006.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2008). *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior, Documento interno*. Subsecretaría de educación Media Superior. México: SEP.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2006). *Misión*. Recuperado el 8 julio de 2009, del sitio Web de la Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.zaragoza.unam.mx/organizacion/mision.php>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2006). *Visión*. Recuperado el 8 de julio de 2009, del sitio Web de la Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.zaragoza.unam.mx/organizacion/vision.php>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2010). Académicos por dependencia. Recuperado el 20 de febrero de 2011, del sitio Web de la Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.estadistica.unam.mx/agenda/agendas/2010/index.php?op=investigacion>

Universidad Nacional Autónoma de México (2009). Lineamientos y requisitos generales para la evaluación de profesores e investigadores para el 'Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo' (PRIDE). Recuperado el 20 de abril del 2010, del sitio Web de la Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.matem.unam.mx/avisos/academica/lineamientos.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México (2010). UNAM personal académico. Recuperado el 20 de febrero de 2011, del sitio Web de la Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.estadistica.unam.mx/agenda/agendas/2010/index.php?op=persac>  
a

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson Adisson Wesley.

Yáñez, G., J. (2005). Competencias profesionales del psicólogo clínico: un análisis preliminar. *Terapia psicológica*, 23(2), 85-93.

Ysunza, B., M. (1998). Evaluación de la práctica docente en la UAM-Xochimilco. En Berruecos V., L. (Ed.). *La evaluación en el sistema modular* (pp. 89-112). México: UAM-Xochimilco.

Zabalza, M., A. (2005, 12 de febrero). *Competencias docentes*. Investigación presentada en la Conferencia del 2005 pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Texto recuperado 12 de junio de 2009, de <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Competencias%20docentes.pdf>

Zabalza, M., A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Barcelona: Narcea.

**ANEXOS**

**ANEXO I.** Primera versión del cuestionario *“Escala de Evaluación de Competencias de los Académicos de la Carrera de Psicología de la FES-Z”*.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

**ESCALA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE LOS ACADEMICOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA FES-Z**

**ESCALA**

(Fase de validación)

**Contexto:**

El ejercicio de las labores académicas universitarias con calidad y compromiso, adquiere hoy día gran relevancia en el contexto de una universidad que intenta posicionarse como un agente con clara y pertinente incidencia social. Por ello, los procesos de mejora, actualización, movilidad y evaluación de los académicos deben pasar necesariamente por formas retroalimentativas que tengan como característica común basarse en una percepción amplia que considere las diversas dimensiones implicadas en la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura. En ese sentido, la presente propuesta de evaluación del ejercicio académico retoma la noción de competencia docente como un concepto holístico que integra las dimensiones didáctico-pedagógicas, disciplinares, profesionales y personales; buscando abarcar los aspectos diferenciales que impactan de una u otra forma el ejercicio de una labor académica con responsabilidad social. La fase de validación y confiabilidad de este instrumento nos permite dirigirnos a Ud., precisamente por ser experto en la temática, para solicitarle sus consideraciones a fin de contar con instrumento confiable que permita conocer las competencias docentes que emplea el profesor de la Carrera de Psicología de la FES-Z, con el fin de incidir en el mejoramiento de su labor.

**Datos generales:**

Anote el nombramiento que tiene: \_\_\_\_\_. ¿Es definitivo? Sí ( ) No ( ). Programa de estímulos: Sí ( ) No ( ) Categoría \_\_\_\_\_. Área en la que ejerce sus funciones académicas: \_\_\_\_\_.

Anote el grado académico máximo que tiene: \_\_\_\_\_. Indique qué otros estudios realiza actualmente: \_\_\_\_\_. Anote los años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES Z: \_\_\_\_\_.

**QUÉ SE LE PIDE QUE HAGA**

Para llevar a cabo la validación del presente instrumento le solicitamos amablemente analice con detalle la definición de las competencias docentes universitarias, y la caracterización de las ocho competencias genéricas que se proponen, para anotar en el recuadro que está al final de este apartado sus críticas, correcciones, complementos y recomendaciones que, según su criterio, ameriten cada una de ellas. Para los reactivos implicados en cada competencia genérica también le pedimos anote en el recuadro que aparece al final de la sección las críticas, correcciones, complementos y recomendaciones que considere deben hacerse en cada uno de los reactivos, del grupo de reactivos o de la dimensión implicada o de los rangos de respuesta. Al finalizar el cuestionario podrá anotar en "Observaciones" aquella información adicional que requiere algún otro aspecto de la escala. Finalmente, le solicitamos conteste los reactivos tal y como se sugiere en el apartado de "Instrucciones de llenado". De antemano le agradecemos su participación.

**DEFINICIONES**

**Competencias docentes universitarias del (a) profesor (a) de la Carrera de Psicología de la FES Z:** es la capacidad que tienen los académicos para movilizar sus recursos, habilidades y capacidades cognoscitivas, metacognoscitivas, afectivas, morales y disciplinares para desempeñar su labor pedagógica, de investigación y difusión y extensión de la cultura, en beneficio del aprendizaje del alumno y para su desarrollo profesional y humano; considerando que dichas funciones son volitivas, ya que son intencionadas y autocontroladas y están orientadas a situaciones de impacto social; y que también inciden en el enriquecimiento del docente mismo (Gutiérrez, 2005).

## **Dimensiones de las competencias docentes universitarias**

Se considera que las funciones académicas, inscritas en las tareas sustantivas de docencia, investigación y servicio y difusión, son desempeñadas por el docente universitario de la Carrera de Psicología de la FES Z UNAM en forma diferencial dependiendo del nombramiento académico administrativo que le corresponde cubrir, sin embargo, están incluidas en forma general en las siguientes competencias:

**I. Crear y estructurar situaciones donde se produzca el aprendizaje:** hace referencia a que el docente diseña todas aquellas situaciones didácticas en donde logra impactar en el aprendizaje significativo del alumno, ya que identifica los elementos que ayudan a que el estudiante centre su atención en los contenidos del curso y los relacione con los conocimientos anteriores; propiciando el involucramiento de los alumnos a través de sus opiniones, ideas, participaciones, etc. (Perrenoud, 2009).

**II. Gestionar el aprendizaje de los alumnos:** se refiere a la actuación del profesor dentro del aula; sus explicaciones, contextualización (a la vida cotidiana) de los contenidos, la comunicación establecida con sus alumnos, así como el asesoramiento sistemático para la elaboración de proyectos personales por parte de sus estudiantes. Todas las estrategias instruccionales que utilice el docente para promover el aprendizaje significativo son válidas; ya que las acciones que se lleven a cabo dentro del aula tienen el objetivo de desarrollar alguna competencia profesional. Por otro lado, las evaluaciones que realice tendrán el objetivo de: 1) evaluar que los alumnos hayan adquirido las estrategias y herramientas cognoscitivas necesarias y 2) dar retroalimentación que le permita al estudiante reflexionar sobre su modo de trabajar y su desempeño en el curso (Padilla y Gil, 2008; Perrenoud, 2009).

**III. Trabajar en equipo para realizar actividades de gestión escolar:** esta competencia tiene dos objetivos principales; 1) que los docentes aprendan a trabajar en equipo y 2) mejorar los contenidos curriculares; la integración de un equipo de trabajo es necesaria en la medida en que los esfuerzos aislados de cada docente muchas veces no tienen el impacto deseado, el trabajo en conjunto permite enfocar todos esos esfuerzos e ideas para un fin común que es, entre otros, reestructurar y actualizar los planes de estudio y establecer los vínculos necesarios entre lo que se adquiere en la escuela y lo que se exige en la sociedad (tanto valores, como exigencias del sector productivo); todo esto con el propósito de que el estudiante adquiera una formación integral (Perrenoud, 2009).

**IV. Actualización docente y manejo de las TIC:** aquí se hace referencia al implemento de nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, particularmente en la enseñanza, y a la actualización docente. El uso que le dé el profesor a las TIC tiene el objetivo de fomentar el manejo de dichas herramientas y explicar, de manera más clara y explícita, los contenidos curriculares (Zabalza, 2007). Por otro lado, la actualización se realiza con el propósito de que el maestro se mantenga al tanto de los nuevos conocimientos de la psicología que se generan día a día; asimismo para mejorar y actualizar sus competencias profesionales propias de psicólogo, tales como detección, psicodiagnóstico, intervención, evaluación, etc. (Herrera, 1998; Castro, 2004; Yáñez, 2005; Hernández, 2008).

**V. Fomentar competencias para la vida:** la función principal es formar para la vida: formar ciudadanos que actúen con base en principios éticos. Para lograr esto, el docente tiene que revisar y analizar, de manera sistemática, lecturas que estén enfocadas a resaltar la importancia del autoconocimiento, el cuidado del medio ambiente, la actuación ética del psicólogo y la adopción de estilos de vida saludables. Por otro lado, utiliza y promueve el uso del diálogo como mecanismo de resolución de conflictos, fomenta el gusto por la lectura, las artes, el respeto por las opiniones de los demás y por la preservación de ambientes idóneos para estudiar (preservación de la facultad) (Ratto, 2002).

**VI. Competencias investigativas y de difusión:** se orientan a todas aquellas actividades que el docente realiza para generar y difundir conocimiento original y brindar una respuesta científica a los problemas sociales que se presentan (Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008).

**VII. Competencias cognoscitivas y metacognoscitivas:** las competencias cognoscitivas se refieren a la identificación y movilización de los procesos psicológicos necesarios para adquisición, almacenaje, recuperación y aplicación del conocimiento, particularmente de la Psicología, pero también para la adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarse de mejor manera dentro de la facultad; paralelamente, las metacognoscitivas tienen que ver con la capacidad que posee (o debiera poseer) el profesor de automonitorear, autoevaluar y automotivar su desempeño dentro de la FES-Z, es decir que se vuelve un ente crítico y reflexivo de sus capacidades cognoscitivas y desempeño académico, con el fin de mejorar, día a día, lo que realiza (Frade, 2008).

**VIII. Competencias para el manejo del Sistema de Enseñanza Modular (SEM):** El SEM se planteó como un programa innovador de enseñanza, en donde el docente no es aquel que posee el conocimiento (ni el encargado de transmitirlo), sino que únicamente actúa como el mediador entre los contenidos y los estudiantes. Este nuevo rol tiene el objetivo de analizar y solucionar, de manera integral, los problemas de una sociedad y para hacerlo se incluyen las estrategias de enseñanza y

métodos de evaluación efectivos. El docente es considerado competente para el manejo del SEM si logra adecuar su labor académica a seis ejes prioritarios del SEM, en términos de lograr integrar el servicio, la investigación y la docencia, adecuándolas a las necesidades sociales; promueve la interdisciplina; sus actividades están orientadas al servicio social; si adecua su enseñanza a los principios epistemológicos del SEM, permitiendo la adquisición de aquellas competencias profesionales, y si evalúa, de manera sistemática, los diferentes elementos del plan de estudios vigente (Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, ENEP-Z, 1979).

Escriba sus críticas, correcciones, complementos y recomendaciones*:
Definición de Competencias Docentes:
I. Crear y estructurar situaciones donde se produzca el aprendizaje:
II. Gestionar el aprendizaje de los alumnos:
III. Trabajar en equipo para realizar actividades de gestión escolar:
IV. Actualización docente:
V. Fomentar competencias para la vida:
VI. Competencias investigativas y de difusión:
VII. Competencias cognoscitivas y metacognoscitivas:
VIII. Competencias para el manejo del Sistema de Enseñanza Modular (SEM):

\* Si requiere más espacio escriba al reverso de la hoja.

#### INSTRUCCIONES DE LLENADO

A continuación encontrará un cuestionario que permite conocer su valoración sobre sus competencias docentes. Está compuesto por una serie de afirmaciones, con diversas opciones de respuesta para cada una, para que escoja la opción que mejor represente sus competencias ejercidas en el aula. Se indaga cómo es que moviliza dichas competencias docentes en situaciones específicas; también, como evalúa, planea y controla su actuación como profesor, además de cómo es la forma en la que orienta su motivación para ejercer sus funciones académicas. Asimismo se evalúa cuál es la eficacia obtenida a la hora de ejercer dichas competencias. Por último, se evalúa la importancia que tiene para usted el desarrollo de dichas competencias docentes.

El propósito de este cuestionario es identificar las competencias específicas utilizadas por los docentes de la Carrera de Psicología de la FES-Z, así como su eficacia y el grado de importancia que le otorga cada profesor. Es muy importante que lo conteste con toda franqueza; considere que no hay respuestas buenas ni malas y que los resultados serán utilizados únicamente con fines de investigación.

Para marcar su respuesta encontrará tres columnas. La primera es la **"Frecuencia con la que realiza las acciones"**, la segunda es el **"Nivel de eficacia"** y la tercera es la **"Importancia"** que le otorga para realizar lo que plantea las afirmaciones.

En la primera columna corresponde a la frecuencia con la que realiza lo que plantea las afirmaciones; las opciones correspondientes son: **1. NUNCA 2. A VECES 3. REGULARMENTE 4. CASI SIEMPRE 5. SIEMPRE**. En la segunda columna se refiere al nivel de eficacia que obtiene usted sobre el hecho de realizar (o no) lo que plantea las afirmaciones; las opciones son: **1. POCA 2. REGULAR 3. MUCHA**. Por último, la tercera columna se refiere a la importancia que le otorga usted para realizar lo que plantea las afirmaciones, las opciones son: **1 NADA IMPORTANTE 2. MUY IMPORTANTE**.

Por ejemplo, en el siguiente reactivo:

No.	Reactivo	Frecuencia con la que realiza las acciones	Nivel de eficacia	Importancia
1.	Diseña ambientes de aprendizaje para facilitar la participación espontánea de los alumnos.	2	1	2

Supongamos que para el reactivo 1 usted marca en la primera columna **2**, en la segunda marca **1** y en la tercera **2**; aquí usted está indicando que **ALGUNAS VECES** diseña ambientes de aprendizaje para facilitar la participación espontánea de los alumnos, por ende su nivel de EFICACIA ES POCA, no obstante considera que es **MUY IMPORTANTE** ejercer dicha acción.

Al contestar tome en cuenta que:

Para la primera columna **1. NUNCA 2. A VECES 3. REGULARMENTE 4. CASI SIEMPRE 5. SIEMPRE**

Para la segunda columna **1. POCA 2. REGULAR 3. MUCHA**

Para la tercera columna **1. NADA IMPORTANTE 2. MUY IMPORTANTE**

Dimensión I. CREAR Y ESTRUCTURAR AMBIENTES DONDE SE PRODUZCA EL APRENDIZAJE				
Reactivo	Frecuencia con la que realiza las acciones	Nivel de eficacia	Importancia	
El docente universitario de la Carrera de Psicología de la FES Z:				
1. Diseña ambientes de aprendizaje para facilitar la participación espontánea de los alumnos.				
2. Planifica sus cursos con base en los perfiles cognoscitivos, hábitos de estudios y expectativas de sus alumnos.				
3. Selecciona la complejidad de los contenidos tomando en cuenta los conocimientos previos del alumno.				
4. Selecciona sólo los materiales que tienen fundamento disciplinario.				
5. Da a conocer, al inicio del semestre, el programa: objetivos, contenidos, metodología y formas de evaluación de cada una de las actividades instruccionales que le corresponde.				
6. Prepara todos materiales, actividades, dinámicas, etc. antes de iniciar el curso.				
7. Utiliza una didáctica que facilita el aprendizaje significativo.				
8. Fomenta la participación de sus alumnos en eventos académicos como congresos, cursos extracurriculares, etc., para consolidar el aprendizaje en éste.				
9. Elige las estrategias de enseñanza teniendo como fin último que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo.				
10. Incorpora las propuestas de los alumnos en la programación de los contenidos como un requisito para la evaluación del curso.				
11. Incorpora las propuestas de los alumnos durante el desarrollo del curso para asegurar el logro de los objetivos instruccionales.				

Especifique las críticas, correcciones, complementos y recomendaciones a los reactivos referentes a la dimensión de **“Crear y estructurar situaciones donde se produzca el aprendizaje”**:

Reactivo	Críticas	Correcciones	Complementos	Recomendaciones
1				
2				
3				

4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				

Dimensión II. GESTIONAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS			
Reactivo	Frecuencia con la que realiza las acciones	Nivel de eficacia	Importancia
El docente universitario de la Carrera de Psicología de la FES Z:			
12. Utiliza métodos explicativos que resulten claros para la mayoría de los alumnos.			
13. Expone de tal manera que las clases resulten lógicas y coherentes para sus alumnos.			
14. Modifica sus estrategias de enseñanza para asegurar un aprendizaje significativo.			
15. Adapta sus estrategias de enseñanza dependiendo de los módulos revisados.			
16. Maneja flexiblemente sus recursos didácticos acorde al nivel de desempeño mostrado por los alumnos en el aula.			
17. Personaliza las actividades de enseñanza a las necesidades de sus alumnos.			
18. Adapta sus estilos de enseñanza con los estilos de aprendizaje de sus alumnos.			
19. Identifica y emplea las estrategias didácticas que permitan a los estudiantes asimilar de mejor manera los contenidos del programa.			
20. Elige las estrategias de enseñanza ideales para promover la participación de los alumnos.			
21. Emplea estrategias de enseñanza con el objetivo de promover la adquisición de competencias profesionales propias del psicólogo.			
22. Forma a los estudiantes con el objetivo de prepararlos para el mercado laboral.			
23. Forma a los estudiantes para responder a las necesidades del entorno social.			
24. Vincula los contenidos instruccionales con la vida cotidiana de los alumnos.			
25. Integra los temas vistos en clase con otras áreas del conocimiento.			
26. Incide, durante las actividades instruccionales, en prácticas con problemáticas reales.			

27. Incorpora criterios de evaluación formativa en el diseño de la actividad instruccional.			
28. Realiza la evaluación orientándola a retroalimentar el aprendizaje del alumno.			
29. Evalúa los conocimientos adquiridos con base en que estos sean aplicados a situaciones nuevas.			
30. Toma en cuenta todos los productos desarrollados durante el curso (resúmenes, prácticas, trabajos integrativos, etc.) en su evaluación.			
31. Utiliza la evaluación formativa como recurso para retroalimentar el aprendizaje.			
32. Promueve el trabajo en equipo como una forma de aprendizaje cooperativo.			
33. Trabaja de manera personalizada con los alumnos que presentan rezago en su aprendizaje.			
34. Brinda asesoría sistemática en la promoción del desarrollo integral del alumno.			
35. Ayuda a sus alumnos si le piden ayuda para llevar a cabo un proyecto de investigación (tesis, tesinas, etc.).			
36. Considera que la educación universitaria debe incluir tanto la adquisición de los conocimientos de la Psicología, como la formación de un pensamiento crítico y reflexivo.			

Especifique las críticas, correcciones, complementos y recomendaciones a los reactivos de la dimensión **“Gestionar el aprendizaje de los alumnos”**:

Reactivo	Críticas	Correcciones	Complementos	Recomendaciones
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Dimensión III. TRABAJAR EN EQUIPO PARA REALIZAR ACTIVIDADES DE GESTIÓN ESCOLAR			
Reactivo	Frecuencia con la que realiza las acciones	Nivel de eficacia	Importancia
El docente universitario de la Carrera de Psicología de la FES Z:			
37. Forma parte de un equipo de trabajo con otros docentes.			
38. Forma parte de un equipo de trabajo con alumnos.			
39. Retroalimenta su labor docente en reuniones de área.			
40. Retroalimenta su labor docente en reuniones de academia.			
41. Retroalimenta su planificación en reuniones de área.			
42. Retroalimenta su planificación en reuniones de academia.			
43. Retroalimenta su labor investigativa en reuniones de área.			
44. Retroalimenta su labor investigativa en reuniones de academia.			
45. Realiza reuniones con grupos académicos afines para realizar la reestructuración del plan de estudios de la Carrera.			
46. Realiza reuniones con estudiantes para realizar la reestructuración del plan de estudios de la Carrera.			
47. Realiza propuestas concretas para la reestructuración del plan de estudios.			
48. Retroalimenta su planeación y realización de sus actividades de enseñanza con base en su conocimiento de la realidad social.			
49. Beneficia con sus labores académicas a la zona de influencia de la FES-Z.			
50. Establece contactos con los sectores productivos para que sus alumnos, al egresar de la carrera, tengan mayores facilidades de insertarse al campo laboral.			

Especifique las críticas, correcciones, complementos y recomendaciones a los reactivos de **“Trabajar en equipo para realizar actividades de gestión escolar”**:

Reactivo	Críticas	Correcciones	Complementos	Recomendaciones
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				

Dimensión IV. ACTUALIZACIÓN DOCENTE			
Reactivo	Frecuencia con la que realiza las acciones	Nivel de eficacia	Importancia
El docente universitario de la Carrera de Psicología de la FES Z:			
51. Suele utilizar en sus actividades académicas las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con énfasis en las intercomunicaciones electrónicas y la lectura de hipertextos.			
52. Utiliza algún medio tecnológico como apoyo a su enseñanza.			
53. Promueve el uso de las TIC en sus alumnos.			
54. Asiste a congresos o algunos otros eventos especializados que le ayuden a mantenerse actualizado en su labor docente.			
55. Toma cursos que le ayuden a mejorar sus técnicas de entrevista.			
56. Toma cursos que le ayuden a mejorar sus técnicas de evaluación psicológica.			
57. Toma cursos que le ayuden a perfeccionar sus métodos de psicodiagnóstico.			
58. Toma cursos que le permiten mejorar su redacción de informes psicológicos.			

59. Toma cursos que le ayuden a perfeccionar sus estrategias de intervención psicológicas.			
60. Toma cursos que le ayuden a dominar otros idiomas.			

Especifique las críticas, correcciones, complementos y recomendaciones a los reactivos de **“Actualización docente”**:

Reactivo	Críticas	Correcciones	Complementos	Recomendaciones
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				

Dimensión V. FOMENTAR COMPETENCIAS PARA LA VIDA			
Reactivo	Frecuencia con la que realiza las acciones	Nivel de eficacia	Importancia
El docente universitario de la Carrera de Psicología de la FES Z:			
61. Fomenta la autorreflexión sobre la manera de ser y de actuar de los alumnos.			
62. Sugiere lecturas adicionales (que no tengan relación con la psicología) a los alumnos.			
63. Brinda sugerencias a los alumnos para visitar museos, galerías de arte, obras de teatro, etc.			
64. Les da libertad a los alumnos para expresar sus creencias dentro del aula.			
65. Utiliza los debates como una forma resolver la diferencia de opiniones entre los alumnos.			
66. Revisa lecturas que enfatizan la importancia del código ético del psicólogo o de bioética.			
67. Incorpora la enseñanza de valores como la solidaridad, altruismo, responsabilidad y compromiso social para fomentar en sus estudiantes un ejercicio profesional ético.			
68. Fomenta valores dentro y fuera del aula como cooperación, honestidad, libertad, respeto, responsabilidad, tolerancia, etc.			
69. Enfatiza el respeto por el cuidado del medio ambiente.			

70. Brinda sugerencias sobre cómo sus alumnos pueden contribuir a la preservación de la facultad.			
71. Enfatiza en la importancia de que sus alumnos tengan estilos de vida saludables.			
72. Resalta la importancia de beneficiar a la comunidad con los servicios que brindarán sus alumnos en el futuro (o incluso durante su formación académica).			

Especifique las críticas, correcciones, complementos y recomendaciones a los reactivos de **“Fomentar competencias para la vida”**:

Reactivo	Críticas	Correcciones	Complementos	Recomendaciones
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				

Dimensión VI. COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y DE DIFUSIÓN			
Reactivo	Frecuencia con la que realiza las acciones	Nivel de eficacia	Importancia
El docente universitario de la Carrera de Psicología de la FES Z:			
73. Revisa, además de los textos sugeridos en el plan de estudios, artículos de revistas científicas.			
74. Establece redes de cooperación con otras instituciones de educación superior y con organismos promotores de la ciencia y tecnología para construir líneas de investigación estratégicas para generar conocimiento de frontera.			
75. Coordina trabajos de investigaciones multidisciplinarias.			
76. Coordina trabajos de investigación interdisciplinarios.			
77. Orienta su función de investigación a responder problemáticas de la zona aledaña de la FES-Z.			

78. Genera conocimiento original que permite beneficiar a diferentes sectores de la población.			
79. Publica trabajos de investigación en revistas arbitradas.			
80. Acude a congresos o eventos especializados para presentar trabajos realizados por él o por su equipo de trabajo.			
81. Organiza o colabora con la organización de eventos en la FES-Z para la difusión de trabajos de investigación.			

Especifique las críticas, correcciones, complementos y recomendaciones a los reactivos de **“Competencias investigativas y de difusión”**:

Reactivo	Críticas	Correcciones	Complementos	Recomendaciones
73				
74				
75				
76				
77				
78				
79				
80				
81				

Dimensión VII. COMPETENCIAS COGNOSCITIVAS Y METACOGNOSCITIVAS			
Reactivo	Frecuencia con la que realiza las acciones	Nivel de eficacia	Importancia
El docente universitario de la Carrera de Psicología de la FES Z:			
82. Utiliza el análisis crítico en su función docente.			
83. Utiliza la síntesis en su función docente.			
84. Utiliza la integración de información en su función docente.			
85. Además de la expresión oral, utiliza la escrita para expresar los contenidos del programa.			
86. Utiliza las estrategias de repetición en su labor docente.			
87. Utiliza las estrategias de elaboración en su función docente.			
88. Utiliza las estrategias de organización en su labor docente.			
89. Utiliza las estrategias de apoyo en su labor docente.			
90. Acostumbra a monitorear su función docente con base en su efectividad durante el curso.			
91. Identifica sus debilidades en el aula y reflexiona sobre cómo remediarlas.			
92. Reconoce sus fortalezas como académico y las convierte en estrategias para mejora su función dentro de FES-Z.			

93. Incorpora elementos para mejorar su función futura con base en el aprendizaje y el desempeño obtenidos por los alumnos.			
94. Mantiene el mismo nivel de motivación durante todo el semestre.			
95. Mantiene el nivel de exigencia hasta el final del curso.			

Especifique las críticas, correcciones, complementos y recomendaciones a los reactivos de **“Competencias cognoscitivas y metacognoscitivas”**:

Reactivo	Críticas	Correcciones	Complementos	Recomendaciones
82				
83				
84				
85				
86				
87				
88				
89				
90				
91				
92				
93				
94				
95				

Dimensión VIII. COMPETENCIAS PARA EL MANEJO DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA MODULAR			
Reactivo	Frecuencia con la que realiza las acciones	Nivel de eficacia	Importancia
El docente universitario de la Carrera de Psicología de la FES Z:			
96. Considera que el plan de estudios está diseñado con base en los preceptos epistemológicos y filosóficos del sistema de enseñanza modular.			
97. Considera que su labor integra las actividades de docencia, investigación y servicio.			
98. Integra a sus alumnos con estudiantes o profesionales de otras áreas para formar un equipo interdisciplinario.			
99. Su labor está orientada al servicio social, de tal manera que beneficie a la zona de influencia de la FES-Z.			



**ANEXO II.** Versión final de la *“Escala de Evaluación de las Competencias Académicas de los Profesores de la Carrera de Psicología de la FES-Z”*.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**



**ESCALA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS LOS PROFESORES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA FES-Z**

**Contexto:**

El ejercicio de las labores académicas universitarias con calidad y compromiso, adquiere hoy día gran relevancia en el contexto de una universidad que intenta posicionarse como un agente con clara y pertinente incidencia social. Por ello, los procesos de mejora, actualización, movilidad y evaluación de los académicos deben pasar necesariamente por una revisión sistemática de las prácticas eficaces actuales y los nuevos desafíos que implican la formación de profesionistas y ciudadanos competentes; en el marco de las funciones sustantivas de la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura. En ese sentido, la presente propuesta de evaluación del ejercicio académico retoma la noción de competencia docente como un concepto holístico que integra las dimensiones didáctico-pedagógicas, disciplinares, profesionales y personales; buscando abarcar los aspectos diferenciales que impactan de una u otra forma el ejercicio de una labor académica con responsabilidad social.

**Datos generales:**

Anote el nombramiento que tiene: \_\_\_\_\_. ¿Es definitivo? Sí ( ) No ( ). Programa de estímulos: Sí ( ) No ( ) Categoría \_\_\_\_\_. Área en la que ejerce sus funciones académicas: \_\_\_\_\_. Anote el grado académico máximo que tiene: \_\_\_\_\_. Indique qué otros estudios realiza actualmente: \_\_\_\_\_. Anote los años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES Z: \_\_\_\_\_. Sexo: Hombre ( ) Mujer ( ). Fecha de llenado: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES DE LLENADO**

En las siguientes hojas encontrará afirmaciones que se refieren a las competencias docentes que usted ejerce en su práctica académica actual así como aquellas que considere son importantes que deba ejercer en la Carrera de Psicología de la FES-Z. Lo que tiene que hacer es leer muy bien cada afirmación, después tiene que marcar con una **X** dentro de la casilla que usted considere mejor represente sus habilidades académicas. Para marcar su respuesta usted encontrará tres columnas; la primera es la **“Frecuencia con la que realiza las acciones”**, las opciones de respuesta de las que dispone son NUNCA; A VECES; REGULARMENTE; CASI SIEMPRE, y SIEMPRE. La segunda es el **“Nivel de eficacia”**, aquí las opciones de respuesta con la que dispone son: POCA; REGULAR, y MUCHA; por último, en la tercera columna es la **“Importancia”**, las opciones son: NADA IMPORTANTE, y MUY IMPORTANTE.

Es muy importante que lo conteste con toda franqueza; considere que no hay respuestas buenas ni malas y que los resultados serán utilizados únicamente con fines de investigación.

Por ejemplo:

Reactivo	FRECUENCIA DE LAS ACCIONES					NIVEL DE EFICACIA			IMPORTANCIA	
	NUNCA	A VECES	REGULAR MENTE	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	POCA	REGULAR	MUCHA	NADA IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE
Diseña ambientes de aprendizaje para facilitar la participación de los alumnos, por iniciativa de ellos mismos.		X				X				X

Supongamos que para el reactivo 1 usted marca en la primera columna **A VECES**, en la segunda marca **POCA** y en la tercera **MUY IMPORTANTE**; aquí usted está indicando que A VECES diseña ambientes de aprendizaje para facilitar la participación de los alumnos, por iniciativa de ellos mismos; por ende su nivel de EFICACIA ES POCA, no obstante considera que es MUY IMPORTANTE ejercer dicha acción.











De manera detallada escriba en qué consiste el Sistema de Enseñanza Modular de la FES-Z:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO III. Estadísticas descriptivas de los resultados de cada una de las dimensiones por  
FRECUENCIA**

### ANEXO III. Estadísticas descriptivas de los resultados de cada una de las dimensiones por **FRECUENCIA**.

Dimensión I. Crear y estructurar ambientes donde se produzca el aprendizaje																				
<b>Planifica sus cursos con base en los perfiles cognoscitivos, hábitos de estudios y expectativas de sus alumnos</b>		<b>Selecciona el nivel de complejidad de los contenidos tomando en cuenta los conocimientos previos del alumno</b>				<b>Incorpora contenidos y temáticas de otras disciplinas diferentes a la Psicología</b>														
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent							
Valid	Nunca	5	10.0	10.0	10.0	Valid	Nunca	4	8.0	8.0	8.0	8.0	8.0	Valid	Nunca	4	8.0	8.0	8.0	8.0
	Aveces	7	14.0	14.0	24.0		Aveces	4	8.0	8.0	16.0	16.0	34.0		Aveces	13	26.0	26.0	26.0	34.0
	Regularmente	12	24.0	24.0	48.0		Regularmente	4	8.0	8.0	24.0	24.0	48.0		Regularmente	8	16.0	16.0	16.0	50.0
	Casi siempre	14	28.0	28.0	76.0		Casi siempre	12	24.0	24.0	48.0	48.0	84.0		Casi siempre	17	34.0	34.0	34.0	84.0
	Siempre	12	24.0	24.0	100.0		Siempre	26	52.0	52.0	100.0	100.0	100.0		Siempre	8	16.0	16.0	16.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0					Total	50	100.0	100.0	100.0	
<b>La evaluación del curso la realiza acorde a los objetivos que se persiguen y los da a conocer al inicio del semestre</b>		<b>Al inicio del curso proporciona todos los materiales, dinámicas de trabajo y todo lo necesario para realizar las actividades de aprendizaje</b>				<b>Utiliza una didáctica que facilita el aprendizaje significativo</b>														
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent							
Valid	Regularmente	3	6.0	6.0	6.0	Valid	Regularmente	4	8.0	8.0	8.0	8.0	8.0	Valid	Nunca	1	2.0	2.0	2.0	2.0
	Casi siempre	6	12.0	12.0	18.0		Casi siempre	11	22.0	22.0	30.0	30.0	30.0		Regularmente	10	20.0	20.0	20.0	22.0
	Siempre	41	82.0	82.0	100.0		Siempre	35	70.0	70.0	100.0	100.0	100.0		Casi siempre	18	36.0	36.0	36.0	58.0
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0					Siempre	21	42.0	42.0	42.0	100.0
															Total	50	100.0	100.0	100.0	
<b>Fomenta la participación de sus alumnos en eventos académicos como congresos, cursos extracurriculares, etc., para consolidar el aprendizaje en éste</b>		<b>Los criterios para la evaluación de la actividad instruccional o curso los establece considerando el punto de vista del alumno</b>				<b>Incorpora las propuestas de los alumnos durante el desarrollo del curso para asegurar el logro de los objetivos instruccionales</b>														
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent							
Valid	Nunca	1	2.0	2.0	2.0	Valid	Nunca	3	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	Valid	Aveces	4	8.0	8.0	8.0	8.0
	Aveces	6	12.0	12.0	14.0		Aveces	19	38.0	38.0	44.0	44.0	44.0		Regularmente	7	14.0	14.0	14.0	22.0
	Regularmente	8	16.0	16.0	30.0		Regularmente	3	6.0	6.0	50.0	50.0	50.0		Casi siempre	16	32.0	32.0	32.0	54.0
	Casi siempre	17	34.0	34.0	64.0		Casi siempre	8	16.0	16.0	66.0	66.0	66.0		Siempre	23	46.0	46.0	46.0	100.0
	Siempre	18	36.0	36.0	100.0		Siempre	17	34.0	34.0	100.0	100.0	100.0		Total	50	100.0	100.0	100.0	
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0					Total	50	100.0	100.0	100.0	



**Integra los temas vistos en clase con otras áreas del conocimiento**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	1	2.0	2.0	2.0
A veces	1	2.0	2.0	4.0
Regularmente	9	18.0	18.0	22.0
Casi siempre	17	34.0	34.0	56.0
Siempre	22	44.0	44.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

**Vincula lo que ve en el aula con problemas del campo de trabajo del Psicólogo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A veces	1	2.0	2.0	2.0
Regularmente	6	12.0	12.0	14.0
Casi siempre	13	26.0	26.0	40.0
Siempre	30	60.0	60.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

**Incorpora criterios de evaluación formativa en el diseño de la actividad instruccional**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A veces	2	4.0	4.1	4.1
Regularmente	13	26.0	26.5	30.6
Casi siempre	13	26.0	26.5	57.1
Siempre	21	42.0	42.9	100.0
Total	49	98.0	100.0	
Missing 777	1	2.0		
Total	50	100.0		

**Utiliza la evaluación como forma de retroalimentar el aprendizaje del alumno**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A veces	4	8.0	8.0	8.0
Regularmente	8	16.0	16.0	24.0
Casi siempre	12	24.0	24.0	48.0
Siempre	26	52.0	52.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

**Toma en cuenta los productos desarrollados durante el curso como resúmenes, prácticas, trabajos integrativos, fichas bibliográficas, etc. en la evaluación del estudiante**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A veces	1	2.0	2.0	2.0
Regularmente	2	4.0	4.0	6.0
Casi siempre	9	18.0	18.0	24.0
Siempre	38	76.0	76.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

**Promueve en sus actividades en el aula experiencias de aprendizaje cooperativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A veces	9	18.0	18.0	18.0
Regularmente	3	6.0	6.0	24.0
Casi siempre	26	52.0	52.0	76.0
Siempre	12	24.0	24.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

**Trabaja de manera personalizada con los alumnos que presentan rezago en su aprendizaje**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A veces	21	42.0	42.0	42.0
Regularmente	8	16.0	16.0	58.0
Casi siempre	14	28.0	28.0	86.0
Siempre	7	14.0	14.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

**Apoya el proceso formativo del alumno dándole asesoría continua**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A veces	5	10.0	10.0	10.0
Regularmente	9	18.0	18.0	28.0
Casi siempre	13	26.0	26.0	54.0
Siempre	23	46.0	46.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

**Apoya en todo momento la petición de asesoría del alumnado para que realice acciones de investigación como la tesis, reporte profesional, tesina, etc.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	1	2.0	2.0	2.0
A veces	3	6.0	6.0	8.0
Regularmente	4	8.0	8.0	16.0
Casi siempre	13	26.0	26.0	42.0
Siempre	29	58.0	58.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Considera que la educación universitaria debe incluir tanto la adquisición de los conocimientos de la Psicología, como la formación de un pensamiento crítico y reflexivo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Regularmente	2	4.0	4.1	4.1
	Casi siempre	5	10.0	10.2	14.3
	Siempre	42	84.0	85.7	100.0
	Total	49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
	Total	50	100.0		

**Dimensión III. Trabajar en equipo para realizar actividades de gestión escolar**

**Forma parte de un equipo de trabajo con otros docentes**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	9	18.0	18.0	18.0
	A veces	6	12.0	12.0	30.0
	Regularmente	6	12.0	12.0	42.0
	Casi siempre	14	28.0	28.0	70.0
	Siempre	15	30.0	30.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

**Basa el fomento del aprendizaje con base en la estructuración de grupos de trabajo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	2.0	2.0	2.0
	A veces	7	14.0	14.3	16.3
	Regularmente	9	18.0	18.4	34.7
	Casi siempre	20	40.0	40.8	75.5
	Siempre	12	24.0	24.5	100.0
	Total	49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
	Total	50	100.0		

**Retroalimenta sus labores docentes en reuniones con pares**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	4	8.0	8.0	8.0
	A veces	21	42.0	42.0	50.0
	Regularmente	12	24.0	24.0	74.0
	Casi siempre	8	16.0	16.0	90.0
	Siempre	5	10.0	10.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

**Retroalimenta sus labores de investigación en reuniones con pares**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	9	18.0	18.0	18.0
	A veces	10	20.0	20.0	38.0
	Regularmente	9	18.0	18.0	56.0
	Casi siempre	10	20.0	20.0	76.0
	Siempre	12	24.0	24.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

**Participa en reuniones con grupos académicos afines para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	7	14.0	14.0	14.0
	A veces	11	22.0	22.0	36.0
	Regularmente	10	20.0	20.0	56.0
	Casi siempre	7	14.0	14.0	70.0
	Siempre	15	30.0	30.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

**Participa en reuniones con estudiantes para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	29	58.0	58.0	58.0
	A veces	12	24.0	24.0	82.0
	Regularmente	4	8.0	8.0	90.0
	Casi siempre	3	6.0	6.0	96.0
	Siempre	2	4.0	4.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	



Toma cursos que le ayudan a perfeccionar sus métodos de psicodiagnóstico						Toma cursos que le permiten mejorar su redacción de informes psicológicos						Toma cursos que le ayuden a perfeccionar su estrategia de intervención psicológica					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	2.0	2.0	2.0	Valid	Nunca	12	24.0	24.5	24.5	Valid	Nunca	4	8.0	8.0	8.0
	Aveces	9	18.0	18.4	20.4		Aveces	15	30.0	30.6	55.1		Aveces	9	18.0	18.0	26.0
	Regularmente	12	24.0	24.5	44.9		Regularmente	10	20.0	20.4	75.5		Regularmente	10	20.0	20.0	46.0
	Casi siempre	11	22.0	22.4	67.3		Casi siempre	5	10.0	10.2	85.7		Casi siempre	11	22.0	22.0	68.0
	Siempre	16	32.0	32.7	100.0		Siempre	7	14.0	14.3	100.0		Siempre	16	32.0	32.0	100.0
	Total	49	98.0	100.0			Total	49	98.0	100.0		Total	50	100.0	100.0		
Missing	777	1	2.0			Missing	777	1	2.0			Missing					
Total		50	100.0			Total		50	100.0			Total					

Toma cursos que le ayudan a dominar otros idiomas					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	11	22.0	22.0	22.0
	Aveces	23	46.0	46.0	68.0
	Regularmente	5	10.0	10.0	78.0
	Casi siempre	5	10.0	10.0	88.0
	Siempre	6	12.0	12.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

Dimensión V. Fomentar competencias para la vida																	
Fomenta la autorreflexión sobre la manera de ser y de actuar de los alumnos						Brinda sugerencias a los alumnos para visitar museos, galerías de arte, obras de teatro, etc.						Les da libertad a los alumnos para expresar sus ideas en general dentro del aula					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	2.0	2.0	2.0	Valid	Nunca	1	2.0	2.0	2.0	Valid	Regularmente	2	4.0	4.0	4.0
	Aveces	5	10.0	10.0	12.0		Aveces	11	22.0	22.0	24.0		Casi siempre	12	24.0	24.0	28.0
	Regularmente	5	10.0	10.0	22.0		Regularmente	15	30.0	30.0	54.0		Siempre	36	72.0	72.0	100.0
	Casi siempre	14	28.0	28.0	50.0		Casi siempre	9	18.0	18.0	72.0		Total	50	100.0	100.0	
	Siempre	25	50.0	50.0	100.0		Siempre	14	28.0	28.0	100.0						
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0							

<b>Utiliza el debate como técnica didáctica para la exposición libre de ideas y la búsqueda de consensos</b>						<b>Incluye lecturas, en los contenidos del curso, que aborden la importancia del código ético del Psicólogo</b>						<b>Incorpora la enseñanza de valores como la solidaridad, altruismo, honestidad, responsabilidad y compromiso social para fomentar en sus estudiantes un ejercicio profesional ético</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	2.0	2.0	2.0	Valid	Nunca	5	10.0	10.0	10.0	Valid	Nunca	2	4.0	4.0	4.0
	A veces	4	8.0	8.0	10.0		A veces	10	20.0	20.0	30.0		A veces	2	4.0	4.0	8.0
	Regularmente	3	6.0	6.0	16.0		Regularmente	10	20.0	20.0	50.0		Regularmente	6	12.0	12.0	20.0
	Casi siempre	18	36.0	36.0	52.0		Casi siempre	11	22.0	22.0	72.0		Casi siempre	13	26.0	26.0	46.0
	Siempre	24	48.0	48.0	100.0		Siempre	14	28.0	28.0	100.0		Siempre	27	54.0	54.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0		Total	50	100.0	100.0		

<b>Fomenta el aprendizaje de prácticas bioéticas</b>						<b>Enfatiza en la importancia de que sus alumnos tengan estilos de vida saludables</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	4.0	4.0	4.0	Valid	Nunca	4	8.0	8.0	8.0
	A veces	11	22.0	22.0	26.0		A veces	4	8.0	8.0	16.0
	Regularmente	5	10.0	10.0	36.0		Regularmente	13	26.0	26.0	42.0
	Casi siempre	15	30.0	30.0	66.0		Casi siempre	14	28.0	28.0	70.0
	Siempre	17	34.0	34.0	100.0		Siempre	15	30.0	30.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0	

<b>Dimensión VI. Competencias de investigación y difusión</b>																	
<b>Revisa referencias actuales con evidencia científica (artículos de revistas, materiales audiovisuales, libros, etc.), para perfilar sus líneas de investigación</b>						<b>Establece redes de cooperación con otras instituciones de educación superior y con organismos promotores de la ciencia y la tecnología para construir líneas de investigación estratégicas para generar conocimiento de frontera</b>						<b>Realiza investigaciones de carácter multidisciplinario e interdisciplinario</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	3	6.0	6.0	6.0	Valid	Nunca	28	56.0	56.0	56.0	Valid	Nunca	13	26.0	26.0	26.0
	Regularmente	4	8.0	8.0	14.0		A veces	12	24.0	24.0	80.0		A veces	12	24.0	24.0	50.0
	Casi siempre	11	22.0	22.0	36.0		Regularmente	2	4.0	4.0	84.0		Regularmente	8	16.0	16.0	66.0
	Siempre	32	64.0	64.0	100.0		Casi siempre	5	10.0	10.0	94.0		Casi siempre	12	24.0	24.0	90.0
	Total	50	100.0	100.0			Siempre	3	6.0	6.0	100.0		Siempre	5	10.0	10.0	100.0
							Total	50	100.0	100.0		Total	50	100.0	100.0		

<b>Orienta su función de investigación a responder problemáticas de la zona aledaña de la FES-Z</b>						<b>Publica trabajos de investigación en revistas arbitradas</b>						<b>Acude a congresos o eventos especializados para presentar trabajos que son producto de sus líneas de investigación</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	10	20.0	20.0	20.0	Valid	Nunca	18	36.0	36.0	36.0	Valid	Nunca	8	16.0	16.0	16.0
	A veces	10	20.0	20.0	40.0		A veces	15	30.0	30.0	66.0		A veces	8	16.0	16.0	32.0
	Regularmente	7	14.0	14.0	54.0		Regularmente	7	14.0	14.0	80.0		Regularmente	12	24.0	24.0	56.0
	Casi siempre	10	20.0	20.0	74.0		Casi siempre	5	10.0	10.0	90.0		Casi siempre	8	16.0	16.0	72.0
	Siempre	13	26.0	26.0	100.0		Siempre	5	10.0	10.0	100.0		Siempre	14	28.0	28.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0		Total	50	100.0	100.0		

<b>Organiza o colabora en la organización de eventos en la FES-Z para la difusión de trabajos de investigación</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	4.0	4.1	4.1
	A veces	15	30.0	30.6	34.7
	Regularmente	10	20.0	20.4	55.1
	Casi siempre	10	20.0	20.4	75.5
	Siempre	12	24.0	24.5	100.0
	Total	49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
	Total	50	100.0		

<b>Dimensión VII. Competencias para el manejo del Sistema de Enseñanza Modular</b>																	
<b>Diseña sus actividades académicas de manera integral siguiendo los principios del Sistema de Enseñanza Modular</b>						<b>Diseña sus actividades instruccionales propiciando que los roles del profesor y del alumno sean activos, según lo especifica el Sistema de Enseñanza Modular</b>						<b>Planifica sus actividades académicas en torno a la noción de objetos de transformación</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	5	10.0	10.0	10.0	Valid	Nunca	1	2.0	2.0	2.0	Valid	Nunca	3	6.0	6.1	6.1
	Regularmente	10	20.0	20.0	30.0		A veces	1	2.0	2.0	4.0		A veces	10	20.0	20.4	26.5
	Casi siempre	13	26.0	26.0	56.0		Regularmente	5	10.0	10.0	14.0		Regularmente	8	16.0	16.3	42.9
	Siempre	22	44.0	44.0	100.0		Casi siempre	13	26.0	26.0	40.0		Casi siempre	15	30.0	30.6	73.5
	Total	50	100.0	100.0			Siempre	30	60.0	60.0	100.0		Siempre	13	26.0	26.5	100.0
							Total	50	100.0	100.0			Total	49	98.0	100.0	
												Missing	777	1	2.0		
													Total	50	100.0		

Considera que el plan de estudios está diseñado con base en los preceptos epistemológicos y filosóficos del Sistema de Enseñanza Modular					Forma a los alumnos con base en los preceptos del Sistema de Enseñanza Modular						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	6	12.0	12.2	12.2	Valid	Nunca	2	4.0	4.1	4.1
	Regularmente	13	26.0	26.5	38.8		A veces	6	12.0	12.2	16.3
	Casi siempre	12	24.0	24.5	63.3		Regularmente	6	12.0	12.2	28.6
	Siempre	18	36.0	36.7	100.0		Casi siempre	10	20.0	20.4	49.0
	Total	49	98.0	100.0			Siempre	25	50.0	51.0	100.0
Missing	777	1	2.0			Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0			Total		50	100.0		

Dimensión VIII. Competencias cognitivas y metacognitivas																	
Conoce sus limitantes y habilidades cognitivas					Posee estrategias metacognitivas que le permiten adquirir, codificar, recuperar y aplicar conocimientos nuevos para sus funciones académicas					Identifica situaciones problemáticas para orientar su enseñanza e investigación							
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	2	4.0	4.0	4.0	Valid	A veces	3	6.0	6.1	6.1	Valid	A veces	3	6.0	6.0	6.0
	Regularmente	5	10.0	10.0	14.0		Regularmente	8	16.0	16.3	22.4		Regularmente	9	18.0	18.0	24.0
	Casi siempre	19	38.0	38.0	52.0		Casi siempre	18	36.0	36.7	59.2		Casi siempre	17	34.0	34.0	58.0
	Siempre	24	48.0	48.0	100.0		Siempre	20	40.0	40.8	100.0		Siempre	21	42.0	42.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0		Missing	777	1	2.0			Total		50	100.0	100.0	
						Total		50	100.0								
Hace un uso propositivo de sus estrategias de aprendizaje					Nutre su repertorio de conocimientos con la selección y utilización de nueva información					Planifica sus recursos, tiempos y acciones necesarios para realizar la docencia e investigación							
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Regularmente	8	16.0	16.0	16.0	Valid	Regularmente	7	14.0	14.0	14.0	Valid	Nunca	1	2.0	2.0	2.0
	Casi siempre	15	30.0	30.0	46.0		Casi siempre	18	36.0	36.0	50.0		A veces	2	4.0	4.0	6.0
	Siempre	27	54.0	54.0	100.0		Siempre	25	50.0	50.0	100.0		Regularmente	5	10.0	10.0	16.0
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0		Casi siempre	21	42.0	42.0	58.0	
													Siempre	21	42.0	42.0	100.0
													Total	50	100.0	100.0	

**Monitorea sus recursos cognoscitivos para adecuarlos a sus funciones académicas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	4.0	4.2	4.2
	A veces	3	6.0	6.3	10.4
	Regularmente	10	20.0	20.8	31.3
	Casi siempre	15	30.0	31.3	62.5
	Siempre	18	36.0	37.5	100.0
	Total	48	96.0	100.0	
Missing	777	2	4.0		
Total		50	100.0		

**Mantiene el mismo nivel de motivación intrínseca durante el semestre**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Regularmente	9	18.0	18.0	18.0
	Casi siempre	19	38.0	38.0	56.0
	Siempre	22	44.0	44.0	100.0
Total		50	100.0	100.0	

**El gusto por la labor académica permite un eficiente desempeño**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	1	2.0	2.0	2.0
	Regularmente	1	2.0	2.0	4.1
	Casi siempre	10	20.0	20.4	24.5
	Siempre	37	74.0	75.5	100.0
	Total	49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0		

**ANEXO IV. Estadísticas descriptivas de los resultados de cada una de las dimensiones por EFICACIA.**

## ANEXO IV. Estadísticas descriptivas de los resultados de cada una de las dimensiones por EFICACIA.

Dimensión I. Crear y estructurar ambientes donde se produzca el aprendizaje																		
<b>Planifica sus cursos con base en los perfiles cognoscitivos, hábitos de estudios y expectativas de sus alumnos</b>		<b>Selecciona el nivel de complejidad de los contenidos tomando en cuenta los conocimientos previos del alumno</b>				<b>Incorpora contenidos y temáticas de otras disciplinas diferentes a la Psicología</b>												
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent					
Valid	Poca	6	12.0	12.2	12.2	Valid	Poca	5	10.0	10.0	10.0	10.0	Valid	Poca	3	6.0	6.1	6.1
	Regular	21	42.0	42.9	55.1		Regular	13	26.0	26.0	36.0	36.0		Regular	25	50.0	51.0	57.1
	Mucha	22	44.0	44.9	100.0		Mucha	32	64.0	64.0	100.0	100.0		Mucha	21	42.0	42.9	100.0
	Total	49	98.0	100.0			Total	50	100.0	100.0			Total	49	98.0	100.0		
Missing	777	1	2.0			Missing	777	1	2.0				Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0			Total		50	100.0				Total	50	100.0			
<b>La evaluación del curso la realiza acorde a los objetivos que se persiguen y los da a conocer al inicio del semestre</b>		<b>Al inicio del curso proporciona todos los materiales, dinámicas de trabajo y todo lo necesario para realizar las actividades de aprendizaje</b>				<b>Utiliza una didáctica que facilita el aprendizaje significativo</b>												
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent					
Valid	Poca	1	2.0	2.0	2.0	Valid	Poca	1	2.0	2.0	2.0	2.0	Valid	Poca	3	6.0	6.0	6.0
	Regular	10	20.0	20.0	22.0		Regular	12	24.0	24.0	26.0	26.0		Regular	14	28.0	28.0	34.0
	Mucha	39	78.0	78.0	100.0		Mucha	37	74.0	74.0	100.0	100.0		Mucha	33	66.0	66.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0		
<b>Fomenta la participación de sus alumnos en eventos académicos como congresos, cursos extracurriculares, etc., para consolidar el aprendizaje en éste</b>		<b>Los criterios para la evaluación de la actividad instruccional o curso los establece considerando el punto de vista del alumno</b>				<b>Incorpora las propuestas de los alumnos durante el desarrollo del curso para asegurar el logro de los objetivos instruccionales</b>												
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent					
Valid	Poca	3	6.0	6.0	6.0	Valid	Poca	6	12.0	12.2	12.2	12.2	Valid	Regular	17	34.0	34.0	34.0
	Regular	22	44.0	44.0	50.0		Regular	15	30.0	30.6	42.9	42.9		Mucha	33	66.0	66.0	100.0
	Mucha	25	50.0	50.0	100.0		Mucha	28	56.0	57.1	100.0	100.0		Total	50	100.0	100.0	
	Total	50	100.0	100.0		Missing	777	1	2.0				Total	50	100.0	100.0		
Total		50	100.0			Total		50	100.0				Total	50	100.0			

**Dimensión II. Gestionar el aprendizaje de los alumnos**

**Expone de tal manera que las clases resultan lógicas y coherentes para sus alumnos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Regular	13	26.0	26.5	26.5
	Mucha	36	72.0	73.5	100.0
	Total	49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0		

**Maneja flexiblemente sus recursos didácticos acorde al nivel de desempeño mostrado por los alumnos en el aula**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	1	2.0	2.0	2.0
	Regular	17	34.0	34.0	36.0
	Mucha	32	64.0	64.0	100.0
Total		50	100.0	100.0	

**Adapta su estilo de enseñanza a los estilos de aprendizaje de sus alumnos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	1	2.0	2.0	2.0
	Regular	18	36.0	36.7	38.8
	Mucha	30	60.0	61.2	100.0
Total		49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0		

**Identifica y emplea las estrategias didácticas que permitan a los estudiantes asimilar de mejor manera los contenidos del programa**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Regular	19	38.0	38.0	38.0
	Mucha	31	62.0	62.0	100.0
Total		50	100.0	100.0	

**Elige las estrategias de enseñanza ideales para promover la participación de los alumnos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	1	2.0	2.0	2.0
	Regular	22	44.0	44.9	46.9
	Mucha	26	52.0	53.1	100.0
Total		49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0		

**Emplea estrategias de enseñanza con el objetivo de promover la adquisición de competencias profesionales propias del Psicólogo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	1	2.0	2.0	2.0
	Regular	20	40.0	40.0	42.0
	Mucha	29	58.0	58.0	100.0
Total		50	100.0	100.0	

**Forma a los estudiantes con el objetivo de prepararlos para el mercado laboral**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	2	4.0	4.1	4.1
	Regular	23	46.0	46.9	51.0
	Mucha	24	48.0	49.0	100.0
Total		49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0		

**Forma a los estudiantes para responder a las necesidades del entorno social**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	1	2.0	2.0	2.0
	Regular	17	34.0	34.7	36.7
	Mucha	31	62.0	63.3	100.0
Total		49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0		

**Vincula lo que se ve en el aula con la vida cotidiana de los alumnos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Regular	9	18.0	18.4	18.4
	Mucha	40	80.0	81.6	100.0
Total		49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0		

<b>Integra los temas vistos en clase con otras áreas del conocimiento</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	2	4.0	4.0	4.0
	Regular	12	24.0	24.0	28.0
	Mucha	36	72.0	72.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

<b>Vincula lo que ve en el aula con problemas del campo de trabajo del Psicólogo</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	1	2.0	2.0	2.0
	Regular	13	26.0	26.0	28.0
	Mucha	36	72.0	72.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

<b>Incorpora criterios de evaluación formativa en el diseño de la actividad instruccional</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Regular	17	34.0	34.7	34.7
	Mucha	32	64.0	65.3	100.0
	Total	49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
	Total	50	100.0		

<b>Utiliza la evaluación como forma de retroalimentar el aprendizaje del alumno</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Regular	20	40.0	40.8	40.8
	Mucha	29	58.0	59.2	100.0
	Total	49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
	Total	50	100.0		

<b>Toma en cuenta los productos desarrollados durante el curso como resúmenes, prácticas, trabajos integrativos, fichas bibliográficas, etc. en la evaluación del estudiante</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Regular	8	16.0	16.0	16.0
	Mucha	42	84.0	84.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

<b>Promueve en sus actividades en el aula experiencias de aprendizaje cooperativo</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	3	6.0	6.0	6.0
	Regular	24	48.0	48.0	54.0
	Mucha	23	46.0	46.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

<b>Trabaja de manera personalizada con los alumnos que presentan rezago en su aprendizaje</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	3	6.0	6.1	6.1
	Regular	20	40.0	40.8	46.9
	Mucha	26	52.0	53.1	100.0
	Total	49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
	Total	50	100.0		

<b>Apoya el proceso formativo del alumno dándole asesoría continua</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Regular	11	22.0	22.0	22.0
	Mucha	39	78.0	78.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

<b>Apoya en todo momento la petición de asesoría del alumnado para que realice acciones de investigación como la tesis, reporte profesional, tesina, etc.</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	2	4.0	4.0	4.0
	Regular	14	28.0	28.0	32.0
	Mucha	34	68.0	68.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

<b>Considera que la educación universitaria debe incluir tanto la adquisición de los conocimientos de la Psicología, como la formación de un pensamiento crítico y reflexivo</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	2	4.0	4.1	4.1
	Regular	10	20.0	20.4	24.5
	Mucha	37	74.0	75.5	100.0
	Total	49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0		

<b>Dimensión III. Trabajar en equipo para realizar actividades de gestión escolar</b>											
<b>Forma parte de un equipo de trabajo con otros docentes</b>			<b>Basa el fomento del aprendizaje con base en la estructuración de grupos de trabajo</b>			<b>Retroalimenta sus labores docentes en reuniones con pares</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	8	16.0	16.0	16.0	Valid	Poca	11	22.0	22.0	22.0
	Regular	14	28.0	28.0	44.0		Regular	24	48.0	48.0	70.0
	Mucha	28	56.0	56.0	100.0		Mucha	15	30.0	30.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0	
<b>Retroalimenta sus labores de investigación en reuniones con pares</b>			<b>Participa en reuniones con grupos académicos afines para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera</b>			<b>Participa en reuniones con estudiantes para la reestructuración del plan de estudios de la Carrera</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	11	22.0	22.4	22.4	Valid	Poca	22	44.0	44.9	44.9
	Regular	15	30.0	30.6	53.1		Regular	13	26.0	26.5	71.4
	Mucha	23	46.0	46.9	100.0		Mucha	14	28.0	28.6	100.0
	Total	49	98.0	100.0			Total	49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0			Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0			Total		50	100.0		

<b>Realiza propuestas concretas para la reestructuración del plan de estudios</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Poca	10	20.0	20.0	20.0
Regular	14	28.0	28.0	48.0
Mucha	26	52.0	52.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

<b>Retroalimenta su planeación y realización de sus actividades de enseñanza con base en su conocimiento de la realidad social</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Poca	3	6.0	6.0	6.0
Regular	15	30.0	30.0	36.0
Mucha	32	64.0	64.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

<b>Establece contactos con los sectores productivos para que sus alumnos, al egresar de la carrera, tengan mayores facilidades de insertarse al campo laboral</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Poca	26	52.0	53.1	53.1
Regular	11	22.0	22.4	75.5
Mucha	12	24.0	24.5	100.0
Total	49	98.0	100.0	
Missing 777	1	2.0		
Total	50	100.0		

#### Dimensión IV. Actualización docente y manejo de las TIC

<b>Suele utilizar en sus actividades académicas las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con énfasis en las intercomunicaciones electrónicas y la lectura de hipertextos</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Poca	11	22.0	22.4	22.4
Regular	20	40.0	40.8	63.3
Mucha	18	36.0	36.7	100.0
Total	49	98.0	100.0	
Missing 777	1	2.0		
Total	50	100.0		

<b>Utiliza algún medio tecnológico como apoyo a su enseñanza</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Poca	5	10.0	10.0	10.0
Regular	17	34.0	34.0	44.0
Mucho	28	56.0	56.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

<b>Promueve el uso de las TIC en sus alumnos</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Poca	3	6.0	6.0	6.0
Regular	21	42.0	42.0	48.0
Mucha	26	52.0	52.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

<b>Toma cursos que le ayuden a actualizar su conocimiento sobre la psicología</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Poca	1	2.0	2.1	2.1
Regular	9	18.0	18.8	20.8
Mucha	38	76.0	79.2	100.0
Total	48	96.0	100.0	
Missing 777	2	4.0		
Total	50	100.0		

<b>Toma cursos que le ayuden a mejorar sus estrategias instruccionales y de evaluación</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Poca	1	2.0	2.0	2.0
Regular	19	38.0	38.0	40.0
Mucha	30	60.0	60.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

<b>Toma cursos que le ayuden a mejorar sus métodos de manejo de grupos</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Poca	2	4.0	4.0	4.0
Regular	18	36.0	36.0	40.0
Mucha	30	60.0	60.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

<b>Toma cursos que le ayuden a perfeccionar sus métodos de psicodiagnóstico</b>						<b>Toma cursos que le permiten mejorar su redacción de informes psicológicos</b>						<b>Toma cursos que le ayuden a perfeccionar su estrategia de intervención psicológica</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	5	10.0	10.2	10.2	Valid	Poca	8	16.0	17.0	17.0	Valid	Poca	5	10.0	10.0	10.0
	Regular	14	28.0	28.6	38.8		Regular	16	32.0	34.0	51.1		Regular	12	24.0	24.0	34.0
	Mucha	30	60.0	61.2	100.0		Mucha	23	46.0	48.9	100.0		Mucha	33	66.0	66.0	100.0
	Total	49	98.0	100.0			Total	47	94.0	100.0		Total	50	100.0	100.0		
Missing	777	1	2.0			Missing	777	3	6.0			Missing	777				
Total		50	100.0			Total		50	100.0			Total					

<b>Toma cursos que le ayuden a dominar otros idiomas</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	12	24.0	24.5	24.5
	Regular	20	40.0	40.8	65.3
	Mucha	17	34.0	34.7	100.0
	Total	49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0		

<b>Dimensión V. Fomentar competencias para la vida</b>																	
<b>Fomenta la autorreflexión sobre la manera de ser y de actuar de los alumnos</b>						<b>Brinda sugerencias a los alumnos para visitar museos, galerías de arte, obras de teatro, etc.</b>						<b>Les da libertad a los alumnos para expresar sus ideas en general dentro del aula</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	2	4.0	4.0	4.0	Valid	Poca	6	12.0	12.0	12.0	Valid	Regular	10	20.0	20.0	20.0
	Regular	16	32.0	32.0	36.0		Regular	25	50.0	50.0	62.0		Mucha	40	80.0	80.0	100.0
	Mucha	32	64.0	64.0	100.0		Mucha	19	38.0	38.0	100.0		Total	50	100.0	100.0	
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0							

Utiliza el debate como técnica didáctica para la exposición libre de ideas y la búsqueda de consensos						Incluye lecturas, en los contenidos del curso, que aborden la importancia del código ético del Psicólogo						Incorpora la enseñanza de valores como la solidaridad, altruismo, honestidad, responsabilidad y compromiso social para fomentar en sus estudiantes un ejercicio profesional ético					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	2	4.0	4.0	4.0	Valid	Poca	6	12.0	12.0	12.0	Valid	Poca	4	8.0	8.0	8.0
	Regular	12	24.0	24.0	28.0		Regular	24	48.0	48.0	60.0		Regular	15	30.0	30.0	38.0
	Mucha	36	72.0	72.0	100.0		Mucha	20	40.0	40.0	100.0		Mucha	31	62.0	62.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0		Total	50	100.0	100.0		

Fomenta el aprendizaje de prácticas bioéticas						Enfatiza en la importancia de que sus alumnos tengan estilos de vida saludables					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	7	14.0	14.0	14.0	Valid	Poca	8	16.0	16.0	16.0
	Regular	17	34.0	34.0	48.0		Regular	22	44.0	44.0	60.0
	Mucha	26	52.0	52.0	100.0		Mucha	20	40.0	40.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0	

**Dimensión VI. Competencias de investigación y difusión**

Revisa referencias actuales con evidencia científica (artículos de revistas, materiales audiovisuales, libros, etc.), para perfilar sus líneas de investigación						Establece redes de cooperación con otras instituciones de educación superior y con organismos promotores de la ciencia y la tecnología para construir líneas de investigación estratégicas para generar conocimiento de frontera						Realiza investigaciones de carácter multidisciplinario e interdisciplinario					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	1	2.0	2.0	2.0	Valid	Poca	25	50.0	53.2	53.2	Valid	Poca	13	26.0	27.1	27.1
	Regular	13	26.0	26.0	28.0		Regular	10	20.0	21.3	74.5		Regular	12	24.0	25.0	52.1
	Mucha	36	72.0	72.0	100.0		Mucha	12	24.0	25.5	100.0		Mucha	23	46.0	47.9	100.0
	Total	50	100.0	100.0			Total	47	94.0	100.0		Total	48	96.0	100.0		
	Missing	777				Missing	777	3	6.0			Missing	777	2	4.0		
	Total					Total		50	100.0			Total		50	100.0		

Orienta su función de investigación a responder problemáticas de la zona aledaña de la FES-Z						Publica trabajos de investigación en revistas arbitradas						Acude a congresos o eventos especializados para presentar trabajos que son producto de sus líneas de investigación					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	10	20.0	20.8	20.8	Valid	Poca	15	30.0	31.3	31.3	Valid	Poca	7	14.0	14.3	14.3
	Regular	14	28.0	29.2	50.0		Regular	14	28.0	29.2	60.4		Regular	11	22.0	22.4	36.7
	Mucha	24	48.0	50.0	100.0		Mucha	19	38.0	39.6	100.0		Mucha	31	62.0	63.3	100.0
	Total	48	96.0	100.0			Total	48	96.0	100.0		Total	49	98.0	100.0		
Missing	777	2	4.0			Missing	777	2	4.0			Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0			Total		50	100.0			Total		50	100.0		
Organiza o colabora en la organización de eventos en la FES-Z para la difusión de trabajos de investigación																	
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent												
Valid	Poca	6	12.0	12.2	12.2												
	Regular	19	38.0	38.8	51.0												
	Mucha	24	48.0	49.0	100.0												
	Total	49	98.0	100.0													
Missing	777	1	2.0														
Total		50	100.0														
Dimensión VII. Competencias para el manejo del Sistema de Enseñanza Modular																	
Diseña sus actividades académicas de manera integral siguiendo los principios del Sistema de Enseñanza Modular						Diseña sus actividades instruccionales propiciando que los roles del profesor y del alumno sean activos, según lo especifica el Sistema de Enseñanza Modular						Planifica sus actividades académicas en torno a la noción de objetos de transformación					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	2	4.0	4.0	4.0	Valid	Poca	1	2.0	2.0	2.0	Valid	Poca	3	6.0	6.3	6.3
	Regular	19	38.0	38.0	42.0		Regular	17	34.0	34.0	36.0		Regular	23	46.0	47.9	54.2
	Mucha	29	58.0	58.0	100.0		Mucha	32	64.0	64.0	100.0		Mucha	22	44.0	45.8	100.0
	Total	50	100.0	100.0			Total	50	100.0	100.0		Total	48	96.0	100.0		
Missing	777					Missing	777					Missing	777	2	4.0		
Total						Total						Total		50	100.0		

Considera que el plan de estudios está diseñado con base en los preceptos epistemológicos y filosóficos del Sistema de Enseñanza Modular						Forma a los alumnos con base en los preceptos del Sistema de Enseñanza Modular					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	3	6.0	6.1	6.1	Valid	Poca	8	16.0	16.3	16.3
	Regular	24	48.0	49.0	55.1		Regular	13	26.0	26.5	42.9
	Mucha	22	44.0	44.9	100.0		Mucha	28	56.0	57.1	100.0
	Total	49	98.0	100.0			Total	49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0			Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0			Total		50	100.0		

Dimensión VIII. Competencias cognitivas y metacognitivas																	
<b>Conoce sus limitantes y habilidades cognitivas</b>						<b>Posee estrategias metacognitivas que le permiten adquirir, codificar, recuperar y aplicar conocimientos nuevos para sus funciones académicas</b>						<b>Identifica situaciones problemáticas para orientar su enseñanza e investigación</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Regular	14	28.0	28.0	28.0	Valid	Poca	1	2.0	2.0	2.0	Valid	Poca	2	4.0	4.0	4.0
	Mucha	36	72.0	72.0	100.0		Regular	17	34.0	34.7	36.7		Regular	16	32.0	32.0	36.0
	Total	50	100.0	100.0			Mucha	31	62.0	63.3	100.0		Mucha	32	64.0	64.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0		Missing	777	1	2.0				Total	50	100.0	100.0	
	Total	50	100.0	100.0		Total		50	100.0			Total		50	100.0	100.0	
<b>Hace un uso propositivo de sus estrategias de aprendizaje</b>						<b>Nutre su repertorio de conocimientos con la selección y utilización de nueva información</b>						<b>Planifica sus recursos, tiempos y acciones necesarios para realizar la docencia e investigación</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Regular	17	34.0	34.7	34.7	Valid	Regular	12	24.0	24.0	24.0	Valid	Poca	2	4.0	4.0	4.0
	Mucha	32	64.0	65.3	100.0		Mucha	38	76.0	76.0	100.0		Regular	17	34.0	34.0	38.0
	Total	49	98.0	100.0			Total	50	100.0	100.0			Mucha	31	62.0	62.0	100.0
Missing	777	1	2.0										Total	50	100.0	100.0	
Total		50	100.0	100.0									Total		50	100.0	100.0

**Monitorea sus recursos cognoscitivos para adecuarlos a sus funciones académicas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	2	4.0	4.3	4.3
	Regular	14	28.0	29.8	34.0
	Mucha	31	62.0	66.0	100.0
	Total	47	94.0	100.0	
Missing	777	3	6.0		
Total		50	100.0		

**Mantiene el mismo nivel de motivación intrínseca durante el semestre**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	1	2.0	2.0	2.0
	Regular	14	28.0	28.0	30.0
	Mucha	35	70.0	70.0	100.0
Total		50	100.0	100.0	

**El gusto por la labor académica permite un eficiente desempeño**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poca	1	2.0	2.0	2.0
	Regular	2	4.0	4.1	6.1
	Mucha	46	92.0	93.9	100.0
	Total	49	98.0	100.0	
Missing	777	1	2.0		
Total		50	100.0		

**ANEXO V.** Resultados del índice de confiabilidad (Alpha de Cronbach) para **FRECUENCIA.**

**ANEXO V. Resultados del índice de confiabilidad (Alpha de Cronbach) para FRECUENCIA.**

**Item-Total Statistics**

Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronach's Alpha if Item Deleted	Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Frec. 1	231.55	1271.835	.595		.956	Frec. 38	231.93	1277.181	.495		.956
Frec. 2	230.91	1282.596	.498		.956	Frec. 39	231.57	1288.018	.436		.957
Frec. 3	231.68	1310.315	.184		.958	Frec. 40	231.32	1285.338	.455		.956
Frec. 5	230.41	1304.480	.482		.956	Frec. 41	230.98	1288.069	.578		.956
Frec. 6	230.84	1281.160	.690		.956	Frec. 42	231.52	1276.906	.583		.956
Frec. 7	231.05	1271.161	.732		.955	Frec. 43	231.77	1288.273	.525		.956
Frec. 8	231.48	1298.023	.272		.957	Frec. 44	231.45	1279.463	.562		.956
Frec. 9	230.73	1289.645	.552		.956	Frec. 45	232.39	1264.847	.646		.956
Frec. 10	230.41	1301.782	.571		.956	Frec. 46	231.55	1262.765	.650		.956
Frec. 11	230.75	1290.099	.582		.956	Frec. 48	230.82	1278.385	.615		.956
Frec. 13	230.73	1286.901	.721		.956	Frec. 50	230.32	1311.431	.393		.957
Frec. 14	230.77	1296.459	.585		.956	Frec. 51	230.80	1299.980	.350		.957
Frec. 15	230.77	1286.924	.586		.956	Frec. 52	231.70	1296.957	.295		.957
Frec. 16	231.23	1305.063	.314		.957	Frec. 53	230.77	1292.691	.425		.957
Frec. 17	230.73	1287.877	.703		.956	Frec.56	230.57	1285.832	.642		.956
Frec. 18	230.45	1299.277	.589		.956	Frec. 57	233.02	1280.813	.491		.956
Frec. 19	230.82	1300.896	.386		.957	Frec. 58	232.20	1268.306	.588		.956
Frec. 20	230.57	1286.530	.696		.956	Frec. 59	231.84	1271.486	.494		.956
Frec. 21	230.82	1296.989	.472		.956	Frec. 60	232.68	1278.827	.501		.956
Frec. 23	230.32	1314.036	.272		.957	Frec. 61	231.70	1268.818	.571		.956
Frec. 24	231.11	1283.964	.613		.956	Frec. 62	231.61	1272.336	.592		.956
Frec. 26	230.82	1287.315	.560		.956	Frec. 63	230.95	1286.789	.534		.956
Frec. 27	230.66	1293.951	.445		.956	Frec. 65	231.45	1283.882	.475		.956
Frec. 29	231.59	1262.619	.586		.956	Frec. 66	231.14	1283.702	.558		.956
Frec. 30	231.30	1289.934	.488		.956	Frec. 67	230.98	1291.372	.387		.957
Frec. 31	232.23	1280.180	.557		.956	Frec. 69	230.84	1294.602	.499		.956
Frec. 32	231.77	1276.133	.489		.956	Frec. 70	230.84	1284.742	.635		.956
Frec. 33	231.75	1278.797	.435		.957	Frec. 73	230.82	1299.268	.411		.957
Frec. 34	233.32	1294.920	.420		.957	Frec. 74	231.02	1279.604	.639		.956
Frec. 35	231.73	1279.040	.417		.957	Frec. 75	230.66	1293.858	.630		.956
Frec. 36	230.82	1278.571	.686		.956	Frec. 76	230.30	1307.515	.433		.957
Frec. 37	232.98	1291.511	.385		.957						
Reliability Coefficients 63 tems											
Cronbach's Alpha= 0.957											
Cronbach's Alpha Based on Standardized Items = 0.961											

**ANEXO VI. Resultados del índice de confiabilidad (Alpha de Cronbach) para EFICACIA.**

**ANEXO VI. Resultados del índice de confiabilidad (Alpha de Cronbach) para EFICACIA.**

Item-Total Statistics

Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronach's Alpha if Item Deleted	Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Efic. 1	158.63	459.288	.666		.959	Efic. 43	158.41	466.899	.565		.960
Efic. 4	158.24	475.439	.226		.961	Efic. 44	158.49	466.756	.460		.960
Efic. 5	158.29	473.962	.281		.961	Efic. 45	158.66	461.780	.562		.960
Efic. 8	158.51	470.406	.315		.961	Efic. 46	158.46	458.955	.694		.959
Efic. 9	158.32	472.372	.384		.960	Efic. 47	158.88	459.460	.625		.960
Efic. 10	158.20	469.011	.630		.960	Efic. 48	158.37	466.638	.538		.960
Efic. 11	158.37	466.438	.593		.960	Efic. 49	158.73	468.551	.383		.960
Efic. 12	158.39	467.394	.547		.960	Efic. 50	158.20	474.361	.334		.960
Efic. 13	158.37	468.988	.533		.960	Efic. 51	158.34	467.880	.493		.960
Efic. 14	158.51	466.106	.596		.960	Efic. 52	158.76	470.239	.331		.961
Efic. 17	158.37	469.188	.474		.960	Efic. 53	158.49	462.756	.599		.960
Efic. 18	158.15	469.628	.657		.960	Efic. 54	158.63	461.188	.604		.960
Efic. 19	158.29	470.212	.410		.960	Efic. 56	158.27	472.301	.362		.960
Efic. 20	158.29	467.362	.576		.960	Efic. 57	159.20	459.411	.561		.960
Efic. 21	158.34	468.380	.569		.960	Efic. 58	158.73	456.451	.662		.959
Efic. 22	158.37	471.488	.415		.960	Efic. 59	158.73	455.751	.682		.959
Efic. 24	158.63	463.888	.616		.960	Efic. 60	158.90	459.690	.536		.960
Efic. 25	158.54	466.755	.491		.960	Efic. 62	158.56	467.952	.422		.960
Efic. 26	158.20	471.411	.497		.960	Efic. 63	158.44	464.352	.620		.960
Efic. 27	158.39	475.494	.186		.961	Efic. 64	158.39	467.694	.534		.960
Efic. 29	158.59	458.199	.662		.959	Efic. 65	158.61	460.844	.725		.959
Efic. 30	158.66	465.380	.498		.960	Efic. 66	158.61	467.294	.481		.960
Efic. 31	158.93	457.070	.695		.959	Efic. 67	158.54	465.555	.432		.960
Efic. 32	158.71	460.562	.539		.960	Efic. 68	158.27	468.301	.607		.960
Efic. 33	158.80	459.111	.561		.960	Efic. 69	158.39	467.644	.536		.960
Efic. 34	159.20	457.711	.609		.960	Efic. 70	158.41	466.599	.533		.960
Efic. 35	158.66	462.830	.485		.960	Efic. 71	158.34	469.980	.492		.960
Efic. 36	158.44	463.902	.595		.960	Efic. 72	158.24	468.239	.628		.960
Efic. 37	159.27	461.651	.504		.960	Efic. 73	158.39	472.694	.354		.960
Efic. 39	158.51	470.156	.342		.961	Efic. 74	158.41	463.149	.670		.959
Efic. 40	158.46	467.205	.506		.960	Efic. 75	158.29	467.362	.576		.960
Efic. 41	158.24	468.739	.536		.960	Efic. 76	158.07	476.870	.221		.961
Efic. 42	158.37	466.088	.608		.960						
Reliability Coefficients 65 tems											
Cronbach's Alpha= 0.961											
Cronbach's Alpha Based on Standardized Items = 0.962											

**Anexo VII. Instrumento validado**



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**



**ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS DE LOS PROFESORES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA FES-Z**

**Contexto:**

El ejercicio de las labores académicas universitarias con calidad y compromiso, adquiere hoy día gran relevancia en el contexto de una universidad que intenta posicionarse como un agente con clara y pertinente incidencia social. Por ello, los procesos de mejora, actualización, movilidad y evaluación de los académicos deben pasar necesariamente por una revisión sistemática de las prácticas eficaces actuales y los nuevos desafíos que implican la formación de profesionistas y ciudadanos competentes; en el marco de las funciones sustantivas de la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura. En ese sentido, la presente propuesta de evaluación del ejercicio académico retoma la noción de competencia docente como un concepto holístico que integra las dimensiones didáctico-pedagógicas, disciplinares, profesionales y personales; buscando abarcar los aspectos diferenciales que impactan de una u otra forma el ejercicio de una labor académica con responsabilidad social.

**Datos generales:**

Anote el nombramiento que tiene: \_\_\_\_\_. ¿Es definitivo? Sí ( ) No ( ). Programa de estímulos: Sí ( ) No ( ) Categoría \_\_\_\_\_. Área en la que ejerce sus funciones académicas: \_\_\_\_\_. Anote el grado académico máximo que tiene: \_\_\_\_\_. Indique qué otros estudios realiza actualmente: \_\_\_\_\_. Anote los años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES Z: \_\_\_\_\_. Sexo: Hombre ( ) Mujer ( ). Fecha de llenado: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES DE LLENADO**

En las siguientes hojas encontrará afirmaciones que se refieren a las competencias docentes que usted ejerce en su práctica académica actual así como aquellas que considere son importantes que deba ejercer en la Carrera de Psicología de la FES-Z. Lo que tiene que hacer es leer muy bien cada afirmación, después tiene que marcar con una **X** dentro de la casilla que usted considere mejor represente sus habilidades académicas. Para marcar su respuesta usted encontrará tres columnas; la primera es la **“Frecuencia con la que realiza las acciones”**, las opciones de respuesta de las que dispone son NUNCA; A VECES; REGULARMENTE; CASI SIEMPRE y SIEMPRE. La segunda es el **“Nivel de eficacia”**, aquí las opciones de respuesta con la que dispone son: POCA; REGULAR, y MUCHA; por último, en la tercera columna es la **“Importancia”**, las opciones son: NADA IMPORTANTE, y MUY IMPORTANTE.

Es muy importante que lo conteste con toda franqueza; considere que no hay respuestas buenas ni malas y que los resultados serán utilizados únicamente con fines de investigación.

Por ejemplo:

Reactivo	FRECUENCIA DE LAS ACCIONES					NIVEL DE EFICACIA			IMPORTANCIA	
	NUNCA	A VECES	REGULAR MENTE	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	POCA	REGULAR	MUCHA	NADA IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE
Diseña ambientes de aprendizaje para facilitar la participación de los alumnos, por iniciativa de ellos mismos.		X				X				X

Supongamos que para el reactivo 1 usted marca en la primera columna **ALGUNAS VECES**, en la segunda marca **POCA** y en la tercera **MUY IMPORTANTE**; aquí usted está indicando que A VECES diseña ambientes de aprendizaje para facilitar la participación de los alumnos, por iniciativa de ellos mismos; por ende su nivel de EFICACIA ES POCA, no obstante considera que es MUY IMPORTANTE ejercer dicha acción.











**Anexo VIII.** Resultados de las comparaciones en la subescala Frecuencia.

## Anexo VIII. Resultados de las comparaciones en la subescala Frecuencia.

Estadísticos de la comparación del nivel de frecuencia, por competencias, a través del nombramiento académico.

Nombramiento Académico		N	Mean Rank
Comp. 1	Profesor de Asignatura Interino	11	26.23
	Profesor de Asignatura A	8	24.06
	Profesor de Asignatura B	8	28.44
	Profesor de Carrera Asociado B	1	8.00
	Profesor de Carrera Asociado C	16	27.28
	Profesor de Carrera Titular A	4	17.25
	Profesor de Carrera Titular C	1	26.50
	Técnico Académico	1	26.50
	Total	50	
Comp. 2	Profesor de Asignatura Interino	11	17.73
	Profesor de Asignatura A	8	28.50
	Profesor de Asignatura B	8	24.56
	Profesor de Carrera Asociado B	1	27.00
	Profesor de Carrera Asociado C	16	29.34
	Profesor de Carrera Titular A	4	18.75
	Profesor de Carrera Titular C	1	42.00
	Técnico Académico	1	42.00
	Total	50	
Comp. 3	Profesor de Asignatura Interino	11	16.55
	Profesor de Asignatura A	8	25.06
	Profesor de Asignatura B	8	25.06
	Profesor de Carrera Asociado B	1	28.00
	Profesor de Carrera Asociado C	16	29.84
	Profesor de Carrera Titular A	4	28.00
	Profesor de Carrera Titular C	1	46.50
	Técnico Académico	1	28.00
	Total	50	
Comp. 4	Profesor de Asignatura Interino	11	28.82
	Profesor de Asignatura A	8	24.69
	Profesor de Asignatura B	8	24.69
	Profesor de Carrera Asociado B	1	27.50
	Profesor de Carrera Asociado C	16	24.69
	Profesor de Carrera Titular A	4	26.50
	Profesor de Carrera Titular C	1	27.50
	Técnico Académico	1	7.00
	Total	50	
Comp. 5	Profesor de Asignatura Interino	11	29.41
	Profesor de Asignatura A	8	21.06
	Profesor de Asignatura B	8	23.50
	Profesor de Carrera Asociado B	1	26.00
	Profesor de Carrera Asociado C	16	27.06
	Profesor de Carrera Titular A	4	16.25
	Profesor de Carrera Titular C	1	26.00

	Técnico Académico	1	45.00
	Total	50	
Comp. 6	Profesor de Asignatura Interino	11	21.50
	Profesor de Asignatura A	8	19.63
	Profesor de Asignatura B	8	23.88
	Profesor de Carrera Asociado B	1	43.50
	Profesor de Carrera Asociado C	16	30.63
	Profesor de Carrera Titular A	4	21.75
	Profesor de Carrera Titular C	1	43.50
	Técnico Académico	1	26.50
	Total	50	
Comp. 7	Profesor de Asignatura Interino	11	33.36
	Profesor de Asignatura A	8	23.94
	Profesor de Asignatura B	8	21.56
	Profesor de Carrera Asociado B	1	23.00
	Profesor de Carrera Asociado C	16	23.63
	Profesor de Carrera Titular A	4	19.50
	Profesor de Carrera Titular C	1	42.00
	Técnico Académico	1	23.00
	Total	50	
Comp. 8	Profesor de Asignatura Interino	11	27.45
	Profesor de Asignatura A	8	25.75
	Profesor de Asignatura B	8	25.75
	Profesor de Carrera Asociado B	1	32.00
	Profesor de Carrera Asociado C	16	25.75
	Profesor de Carrera Titular A	4	13.25
	Profesor de Carrera Titular C	1	32.00
	Técnico Académico	1	32.00
	Total	50	
Comp. 9	Profesor de Asignatura Interino	11	27.55
	Profesor de Asignatura A	8	23.56
	Profesor de Asignatura B	8	21.19
	Profesor de Carrera Asociado B	1	26.00
	Profesor de Carrera Asociado C	16	28.22
	Profesor de Carrera Titular A	4	16.50
	Profesor de Carrera Titular C	1	44.50
	Técnico Académico	1	26.00
	Total	50	
Comp. 10	Profesor de Asignatura Interino	11	24.95
	Profesor de Asignatura A	8	23.25
	Profesor de Asignatura B	8	26.38
	Profesor de Carrera Asociado B	1	29.50
	Profesor de Carrera Asociado C	16	26.38
	Profesor de Carrera Titular A	4	23.25
	Profesor de Carrera Titular C	1	29.50
	Técnico Académico	1	29.50
	Total	50	
Comp. 11	Profesor de Asignatura Interino	11	25.00
	Profesor de Asignatura A	8	29.00

Profesor de Asignatura B	8	22.06
Profesor de Carrera Asociado B	1	27.00
Profesor de Carrera Asociado C	16	25.34
Profesor de Carrera Titular A	4	21.88
Profesor de Carrera Titular C	1	44.50
Técnico Académico	1	27.00
Total	50	

Comparación del nivel de competencia, en el perfil general, por nombramiento académico.

Nombramiento Académico	N	Mean Rank
Total	50	23.59
Profesor de Asignatura Interino	11	23.59
Profesor de Asignatura A	8	24.69
Profesor de Asignatura B	8	24.44
Profesor de Carrera Asociado B	1	27.50
Profesor de Carrera Asociado C	16	28.28
Profesor de Carrera Titular A	4	17.25
Profesor de Carrera Titular C	1	46.00
Técnico Académico	1	27.50
Total	50	

Comparación del nivel de frecuencia, por competencias, por sexo.

Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Comp. 1 Hombre	26	24.81	645.00
Mujer	24	26.25	630.00
Total	50		
Comp. 2 Hombre	26	28.90	751.50
Mujer	24	21.81	523.50
Total	50		
Comp. 3 Hombre	26	<b>29.13</b>	757.50
Mujer	24	<b>21.56</b>	517.50
Total	50		
Comp. 4 Hombre	26	26.33	684.50
Mujer	24	24.60	590.50
Total	50		
Comp. 5 Hombre	26	26.63	692.50
Mujer	24	24.27	582.50
Total	50		
Comp. 6 Hombre	26	<b>29.62</b>	770.00
Mujer	24	<b>21.04</b>	505.00
Total	50		
Comp. 7 Hombre	26	24.40	634.50
Mujer	24	26.69	640.50
Total	50		
Comp. 8 Hombre	26	24.31	632.00
Mujer	24	26.79	643.00
Total	50		
Comp. 9 Hombre	26	25.88	673.00

Mujer	24	25.08	602.00
Total	50		
Comp. 10 Hombre	26	25.65	667.00
Mujer	24	25.33	608.00
Total	50		
Comp. 11 Hombre	26	24.52	637.50
Mujer	24	26.56	637.50
Total	50		

Comparación del nivel de competencia, en el perfil general, por sexo.

Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Total	50		
Total Hombre	26	27.83	723.50
Mujer	24	22.98	551.50
Total	50		

Comparación del nivel de frecuencia, por competencias, a través del grado académico máximo.

Grado académico máximo que tiene	N	Mean Rank
Comp. 1 Licenciatura	22	23.75
Especialidad	1	26.50
Maestría	23	27.76
Doctorado	4	21.88
Total	50	
Comp. 2 Licenciatura	22	23.59
Especialidad	1	27.00
Maestría	23	26.41
Doctorado	4	30.38
Total	50	
Comp. 3 Licenciatura	22	20.25
Especialidad	1	28.00
Maestría	23	28.37
Doctorado	4	37.25
Total	50	
Comp. 4 Licenciatura	22	24.25
Especialidad	1	27.50
Maestría	23	25.46
Doctorado	4	32.13
Total	50	
Comp. 5 Licenciatura	22	23.30
Especialidad	1	26.00
Maestría	23	28.35
Doctorado	4	21.13
Total	50	
Comp. 6 Licenciatura	22	27.00
Especialidad	1	26.50
Maestría	23	22.37
Doctorado	4	35.00
Total	50	
Comp. 7 Licenciatura	22	21.09

	Especialidad	1	23.00
	Maestría	23	30.15
	Doctorado	4	23.63
	Total	50	
Comp. 8	Licenciatura	22	22.91
	Especialidad	1	32.00
	Maestría	23	27.65
	Doctorado	4	25.75
	Total	50	
Comp. 9	Licenciatura	22	22.48
	Especialidad	1	7.00
	Maestría	23	28.30
	Doctorado	4	30.63
	Total	50	
Comp. 10	Licenciatura	22	22.68
	Especialidad	1	29.50
	Maestría	23	27.33
	Doctorado	4	29.50
	Total	50	
Comp. 11	Licenciatura	22	20.89
	Especialidad	1	27.00
	Maestría	23	28.89
	Doctorado	4	31.00
	Total	50	

Comparación del nivel de competencia, en el perfil general, a través del grado académico máximo.

Grado académico máximo que tiene		N	Mean Rank
Total	Total Licenciatura	22	22.57
	Especialidad	1	27.50
	Maestría	23	27.07
	Doctorado	4	32.13
	Total	50	

Comparación del nivel de frecuencia, por competencias, a través de los años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z.

Años de antigüedad en la carrera de psicología de la FES-Z		N	Mean Rank
Comp. 1	De 3 a 5 años	5	26.30
	De 6 a 10 años	10	26.30
	De 11 a 15 años	3	20.00
	De 16 a 20 años	4	26.25
	De 21 a 25 años	5	26.10
	De 26 a 30 años	10	24.45
	De 31 a 34 años	13	26.19
	Total	50	
Comp. 2	De 3 a 5 años	5	29.70
	De 6 a 10 años	10	18.45
	De 11 a 15 años	3	21.00
	De 16 a 20 años	4	22.50

	De 21 a 25 años	5	36.00
	De 26 a 30 años	10	28.05
	De 31 a 34 años	13	25.27
	Total	50	
Comp. 3	De 3 a 5 años	5	19.60
	De 6 a 10 años	10	19.60
	De 11 a 15 años	3	20.17
	De 16 a 20 años	4	27.38
	De 21 a 25 años	5	27.50
	De 26 a 30 años	10	31.45
	De 31 a 34 años	13	27.62
	Total	50	
Comp. 4	De 3 a 5 años	5	31.20
	De 6 a 10 años	10	23.00
	De 11 a 15 años	3	33.67
	De 16 a 20 años	4	32.13
	De 21 a 25 años	5	19.30
	De 26 a 30 años	10	25.05
	De 31 a 34 años	13	24.04
	Total	50	
Comp. 5	De 3 a 5 años	5	33.60
	De 6 a 10 años	10	22.05
	De 11 a 15 años	3	25.83
	De 16 a 20 años	4	30.63
	De 21 a 25 años	5	25.90
	De 26 a 30 años	10	23.95
	De 31 a 34 años	13	24.42
	Total	50	
Comp. 6	De 3 a 5 años	5	26.30
	De 6 a 10 años	10	21.00
	De 11 a 15 años	3	20.17
	De 16 a 20 años	4	17.50
	De 21 a 25 años	5	36.70
	De 26 a 30 años	10	24.40
	De 31 a 34 años	13	28.88
	Total	50	
Comp. 7	De 3 a 5 años	5	30.60
	De 6 a 10 años	10	30.85
	De 11 a 15 años	3	30.17
	De 16 a 20 años	4	24.25
	De 21 a 25 años	5	16.90
	De 26 a 30 años	10	19.95
	De 31 a 34 años	13	26.31
	Total	50	
Comp. 8	De 3 a 5 años	5	27.00
	De 6 a 10 años	10	27.00
	De 11 a 15 años	3	32.00
	De 16 a 20 años	4	25.75
	De 21 a 25 años	5	17.00

	De 26 a 30 años	10	24.50
	De 31 a 34 años	13	26.23
	Total	50	
Comp. 9	De 3 a 5 años	5	29.70
	De 6 a 10 años	10	25.80
	De 11 a 15 años	3	25.83
	De 16 a 20 años	4	30.63
	De 21 a 25 años	5	18.40
	De 26 a 30 años	10	24.00
	De 31 a 34 años	13	25.88
	Total	50	
Comp. 10	De 3 a 5 años	5	24.50
	De 6 a 10 años	10	27.00
	De 11 a 15 años	3	12.83
	De 16 a 20 años	4	29.50
	De 21 a 25 años	5	24.50
	De 26 a 30 años	10	27.00
	De 31 a 34 años	13	25.65
	Total	50	
Comp. 11	De 3 a 5 años	5	30.50
	De 6 a 10 años	10	24.80
	De 11 a 15 años	3	27.00
	De 16 a 20 años	4	21.88
	De 21 a 25 años	5	22.90
	De 26 a 30 años	10	26.40
	De 31 a 34 años	13	25.19
	Total	50	

Comparación del nivel de competencia, en el perfil general, por años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z.

Años de antigüedad en la carrera de psicología de la FES-Z		N	Mean Rank
Total	De 3 a 5 años	5	27.50
	De 6 a 10 años	10	23.20
	De 11 a 15 años	3	20.00
	De 16 a 20 años	4	27.00
	De 21 a 25 años	5	23.00
	De 26 a 30 años	10	25.05
	De 31 a 34 años	13	28.62
	Total	50	

Comparación del nivel de frecuencia, por competencias, de acuerdo al tipo de programa de estímulos al que pertenece.

Tipo de Programa de Estímulos		N	Mean Rank
Comp. 1	PRIDE	21	25.33
	PEPASIG	24	25.48
	No aplica	5	26.30
	Total	50	

Comp. 2	PRIDE	21	27.93
	PEPASIG	24	23.19
	No aplica	5	26.40
	Total	50	
Comp. 3	PRIDE	21	31.29
	PEPASIG	24	22.54
	No aplica	5	15.40
	Total	50	
Comp. 4	PRIDE	21	25.17
	PEPASIG	24	26.31
	No aplica	5	23.00
	Total	50	
Comp. 5	PRIDE	21	26.79
	PEPASIG	24	25.92
	No aplica	5	18.10
	Total	50	
Comp. 6	PRIDE	21	31.21
	PEPASIG	24	22.54
	No aplica	5	15.70
	Total	50	
Comp. 7	PRIDE	21	24.50
	PEPASIG	24	26.79
	No aplica	5	23.50
	Total	50	
Comp. 8	PRIDE	21	26.05
	PEPASIG	24	26.79
	No aplica	5	17.00
	Total	50	
Comp. 9	PRIDE	21	27.67
	PEPASIG	24	25.88
	No aplica	5	14.60
	Total	50	
Comp. 10	PRIDE	21	27.12
	PEPASIG	24	24.29
	No aplica	5	24.50
	Total	50	
Comp. 11	PRIDE	21	27.40
	PEPASIG	24	26.69
	No aplica	5	11.80
	Total	50	

Comparación del nivel de competencia, en el perfil general, de acuerdo al tipo de programa de estímulos al que pertenece.

Tipo de Programa de Estímulos	N	Mean Rank
Total PRIDE	21	28.00
PEPASIG	24	24.60
No aplica	5	19.30
Total	50	

Comparación del nivel de frecuencia, por competencias, de acuerdo al área donde ejercen sus funciones académicas.

Área en la que ejerce sus funciones académicas	N	Mean Rank
Comp. 1 Metodología General y Experimental	14	23.57
Psicología Educativa	12	21.71
Psicología Clínica	11	32.77
Psicología Social	13	24.92
Total	50	
Comp. 2 Metodología General y Experimental	14	27.64
Psicología Educativa	12	25.13
Psicología Clínica	11	30.68
Psicología Social	13	19.15
Total	50	
Comp. 3 Metodología General y Experimental	14	27.64
Psicología Educativa	12	29.13
Psicología Clínica	11	23.73
Psicología Social	13	21.35
Total	50	
Comp. 4 Metodología General y Experimental	14	24.29
Psicología Educativa	12	25.46
Psicología Clínica	11	30.32
Psicología Social	13	22.77
Total	50	
Comp. 5 Metodología General y Experimental	14	23.18
Psicología Educativa	12	25.88
Psicología Clínica	11	31.09
Psicología Social	13	22.92
Total	50	
Comp. 6 Metodología General y Experimental	14	31.21
Psicología Educativa	12	24.75
Psicología Clínica	11	26.23
Psicología Social	13	19.42
Total	50	
Comp. 7 Metodología General y Experimental	14	22.36
Psicología Educativa	12	28.17
Psicología Clínica	11	26.91
Psicología Social	13	25.23
Total	50	
Comp. 8 Metodología General y Experimental	14	26.64
Psicología Educativa	12	25.75
Psicología Clínica	11	20.64
Psicología Social	13	28.15
Total	50	
Comp. 9 Metodología General y Experimental	14	25.86
Psicología Educativa	12	25.88
Psicología Clínica	11	25.91
Psicología Social	13	24.42

Total	50	
Comp. 10 Metodología General y Experimental	14	25.93
Psicología Educativa	12	23.25
Psicología Clínica	11	27.23
Psicología Social	13	25.65
Total	50	
Comp. 11 Metodología General y Experimental	14	24.07
Psicología Educativa	12	26.63
Psicología Clínica	11	28.18
Psicología Social	13	23.73
Total	50	

Comparación del nivel de competencia, en el perfil general, de acuerdo al área donde ejercen sus funciones académicas.

Área en la que ejerce sus funciones académicas	N	Mean Rank
TotalTotal Metodología General y Experimental	14	27.07
Psicología Educativa	12	27.00
Psicología Clínica	11	27.14
Psicología Social	13	21.04
Total	50	

**Anexo IX.** Resultados de las comparaciones en la subescala Eficacia.

## Anexo IX. Resultados de las comparaciones en la subescala Eficacia.

Comparación en el nivel de eficacia, por competencias, de acuerdo al nombramiento académico.

Nombramiento Académico	N	Mean Rank
Comp. 1 Profesor de Asignatura Interino	11	26.59
Profesor de Asignatura A	8	22.44
Profesor de Asignatura B	8	24.44
Profesor de Carrera Asociado B	1	27.00
Profesor de Carrera Asociado C	16	27.44
Profesor de Carrera Titular A	4	17.88
Profesor de Carrera Titular C	1	43.00
Técnico Académico	1	27.00
Total	50	
Comp. 2 Profesor de Asignatura Interino	11	30.68
Profesor de Asignatura A	8	19.56
Profesor de Asignatura B	8	27.00
Profesor de Carrera Asociado B	1	27.50
Profesor de Carrera Asociado C	16	25.84
Profesor de Carrera Titular A	4	17.25
Profesor de Carrera Titular C	1	27.50
Técnico Académico	1	27.50
Total	50	
Comp. 3 Profesor de Asignatura Interino	11	18.95
Profesor de Asignatura A	8	27.75
Profesor de Asignatura B	8	25.50
Profesor de Carrera Asociado B	1	25.50
Profesor de Carrera Asociado C	16	28.88
Profesor de Carrera Titular A	4	25.50
Profesor de Carrera Titular C	1	43.50
Técnico Académico	1	7.50
Total	50	
Comp. 4 Profesor de Asignatura Interino	11	29.00
Profesor de Asignatura A	8	25.94
Profesor de Asignatura B	8	25.81
Profesor de Carrera Asociado B	1	43.00
Profesor de Carrera Asociado C	16	23.66
Profesor de Carrera Titular A	4	12.88
Profesor de Carrera Titular C	1	43.00
Técnico Académico	1	26.00
Total	50	
Comp. 5 Profesor de Asignatura Interino	11	31.00
Profesor de Asignatura A	8	21.63
Profesor de Asignatura B	8	27.88
Profesor de Carrera Asociado B	1	6.00
Profesor de Carrera Asociado C	16	24.75
Profesor de Carrera Titular A	4	18.50

Profesor de Carrera Titular C	1	31.00
Técnico Académico	1	31.00
Total	50	
Comp. 6 Profesor de Asignatura Interino	11	27.14
Profesor de Asignatura A	8	21.00
Profesor de Asignatura B	8	27.75
Profesor de Carrera Asociado B	1	25.50
Profesor de Carrera Asociado C	16	25.50
Profesor de Carrera Titular A	4	21.00
Profesor de Carrera Titular C	1	43.50
Técnico Académico	1	25.50
Total	50	
Comp. 7 Profesor de Asignatura Interino	11	29.59
Profesor de Asignatura A	8	19.25
Profesor de Asignatura B	8	23.88
Profesor de Carrera Asociado B	1	26.50
Profesor de Carrera Asociado C	16	28.56
Profesor de Carrera Titular A	4	21.75
Profesor de Carrera Titular C	1	26.50
Técnico Académico	1	7.50
Total	50	
Comp. 8 Profesor de Asignatura Interino	11	22.86
Profesor de Asignatura A	8	23.75
Profesor de Asignatura B	8	29.94
Profesor de Carrera Asociado B	1	9.00
Profesor de Carrera Asociado C	16	25.81
Profesor de Carrera Titular A	4	25.88
Profesor de Carrera Titular C	1	42.50
Técnico Académico	1	26.00
Total	50	
Comp. 9 Profesor de Asignatura Interino	11	23.64
Profesor de Asignatura A	8	25.63
Profesor de Asignatura B	8	25.63
Profesor de Carrera Asociado B	1	10.00
Profesor de Carrera Asociado C	16	25.63
Profesor de Carrera Titular A	4	28.75
Profesor de Carrera Titular C	1	35.00
Técnico Académico	1	35.00
Total	50	

Comparación del nivel de eficacia en el perfil general, de acuerdo al nombramiento académico

Nombramiento Académico		N	Mean Rank
Total	Profesor de Asignatura Interino	11	25.50
	Profesor de Asignatura A	8	25.50
	Profesor de Asignatura B	8	23.13
	Profesor de Carrera Asociado B	1	25.50
	Profesor de Carrera Asociado C	16	27.88
	Profesor de Carrera Titular A	4	16.00
	Profesor de Carrera Titular C	1	44.50
	Técnico Académico	1	25.50
	Total	50	

Comparación en el nivel de eficacia, por competencias, de acuerdo al sexo.

Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Comp. 1 Hombre	26	29.73	773.00
Mujer	24	20.92	502.00
Total	50		
Comp. 2 Hombre	26	25.54	664.00
Mujer	24	25.46	611.00
Total	50		
Comp. 3 Hombre	26	30.35	789.00
Mujer	24	20.25	486.00
Total	50		
Comp. 4 Hombre	26	25.17	654.50
Mujer	24	25.85	620.50
Total	50		
Comp. 5 Hombre	26	24.27	631.00
Mujer	24	26.83	644.00
Total	50		
Comp. 6 Hombre	26	25.50	663.00
Mujer	24	25.50	612.00
Total	50		
Comp. 7 Hombre	26	28.38	738.00
Mujer	24	22.38	537.00
Total	50		
Comp. 8 Hombre	26	25.17	654.50
Mujer	24	25.85	620.50
Total	50		
Comp. 9 Hombre	26	23.46	610.00
Mujer	24	27.71	665.00
Total	50		

Comparación en el nivel de eficacia, perfil general, por sexo.

Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Total	50		
Hombre	26	29.15	758.00
Mujer	24	21.54	517.00
Total	50		

Comparación del nivel de eficacia, por competencias, de acuerdo al grado académico máximo.

Grado académico máximo que tiene	N	Mean Rank
Comp. 1 Licenciatura	22	27.25
Especialidad	1	27.00
Maestría	23	21.41
Doctorado	4	39.00
Total	50	
Comp. 2 Licenciatura	22	26.20
Especialidad	1	7.00
Maestría	23	25.28
Doctorado	4	27.50
Total	50	
Comp. 3 Licenciatura	22	23.86
Especialidad	1	25.50
Maestría	23	24.72
Doctorado	4	39.00
Total	50	
Comp. 4 Licenciatura	22	23.50
Especialidad	1	43.00
Maestría	23	25.85
Doctorado	4	30.13
Total	50	
Comp. 5 Licenciatura	22	25.32
Especialidad	1	31.00
Maestría	23	25.57
Doctorado	4	24.75
Total	50	
Comp. 6 Licenciatura	22	22.23
Especialidad	1	25.50
Maestría	23	27.85
Doctorado	4	30.00
Total	50	
Comp. 7 Licenciatura	22	23.73
Especialidad	1	7.50
Maestría	23	27.02
Doctorado	4	31.00
Total	50	
Comp. 8 Licenciatura	22	23.55
Especialidad	1	26.00
Maestría	23	25.11
Doctorado	4	38.38
Total	50	

Comp. 9 Licenciatura	22	20.23
Especialidad	1	10.00
Maestría	23	30.65
Doctorado	4	28.75
Total	50	

Comparación del nivel de eficacia, en el perfil general, de acuerdo al grado académico máximo.

Grado académico máximo que tiene	N	Mean Rank
TotalTotal Licenciatura	22	22.91
Especialidad	1	25.50
Maestría	23	26.33
Doctorado	4	35.00
Total	50	

Comparación del nivel de eficacia, por competencias, entre los años de antigüedad de la Carrera de Psicología de la FES-Z.

Años de antigüedad en la carrera de psicología de la FES-Z	N	Mean Rank
Comp. 1 De 3 a 5 años	5	29.90
De 6 a 10 años	10	25.10
De 11 a 15 años	3	15.33
De 16 a 20 años	4	26.25
De 21 a 25 años	5	29.90
De 26 a 30 años	10	21.30
De 31 a 34 años	13	27.77
Total	50	
Comp. 2 De 3 a 5 años	5	23.00
De 6 a 10 años	10	25.05
De 11 a 15 años	3	33.67
De 16 a 20 años	4	31.63
De 21 a 25 años	5	19.30
De 26 a 30 años	10	23.20
De 31 a 34 años	13	27.19
Total	50	
Comp. 3 De 3 a 5 años	5	25.50
De 6 a 10 años	10	23.70
De 11 a 15 años	3	19.50
De 16 a 20 años	4	25.50
De 21 a 25 años	5	25.50
De 26 a 30 años	10	27.30
De 31 a 34 años	13	26.88
Total	50	
Comp. 4 De 3 a 5 años	5	26.00
De 6 a 10 años	10	29.30
De 11 a 15 años	3	25.83
De 16 a 20 años	4	21.63
De 21 a 25 años	5	22.40
De 26 a 30 años	10	20.65

	De 31 a 34 años	13	28.42
	Total	50	
Comp. 5	De 3 a 5 años	5	26.00
	De 6 a 10 años	10	28.50
	De 11 a 15 años	3	22.67
	De 16 a 20 años	4	24.75
	De 21 a 25 años	5	26.00
	De 26 a 30 años	10	26.00
	De 31 a 34 años	13	23.31
	Total	50	
Comp. 6	De 3 a 5 años	5	21.90
	De 6 a 10 años	10	23.70
	De 11 a 15 años	3	25.50
	De 16 a 20 años	4	30.00
	De 21 a 25 años	5	25.50
	De 26 a 30 años	10	20.10
	De 31 a 34 años	13	31.04
	Total	50	
Comp. 7	De 3 a 5 años	5	22.50
	De 6 a 10 años	10	24.40
	De 11 a 15 años	3	32.17
	De 16 a 20 años	4	26.25
	De 21 a 25 años	5	26.30
	De 26 a 30 años	10	20.80
	De 31 a 34 años	13	29.04
	Total	50	
Comp. 8	De 3 a 5 años	5	25.90
	De 6 a 10 años	10	19.15
	De 11 a 15 años	3	31.50
	De 16 a 20 años	4	25.88
	De 21 a 25 años	5	15.70
	De 26 a 30 años	10	29.15
	De 31 a 34 años	13	29.69
	Total	50	
Comp. 9	De 3 a 5 años	5	25.00
	De 6 a 10 años	10	20.00
	De 11 a 15 años	3	35.00
	De 16 a 20 años	4	28.75
	De 21 a 25 años	5	25.00
	De 26 a 30 años	10	25.00
	De 31 a 34 años	13	27.31
	Total	50	

Comparación del nivel de eficacia, en el perfil general, de acuerdo a los años de antigüedad en la Carrera de Psicología de la FES-Z.

Años de antigüedad en la carrera de psicología de la FES-Z		N	Mean Rank
Total	De 3 a 5 años	5	25.50
	De 6 a 10 años	10	25.50
	De 11 a 15 años	3	25.50
	De 16 a 20 años	4	30.25
	De 21 a 25 años	5	21.70
	De 26 a 30 años	10	19.80
	De 31 a 34 años	13	29.88
	Total	50	

Comparación del nivel de eficacia, por competencias, de acuerdo al programa de estímulos al que pertenecen.

Tipo de Programa de Estímulos	N	Mean Rank
Comp. 1 PRIDE	21	26.43
PEPASIG	24	25.17
No aplica	5	23.20
Total	50	
Comp. 2 PRIDE	21	24.38
PEPASIG	24	27.00
No aplica	5	23.00
Total	50	
Comp. 3 PRIDE	21	28.07
PEPASIG	24	24.00
No aplica	5	21.90
Total	50	
Comp. 4 PRIDE	21	23.36
PEPASIG	24	26.58
No aplica	5	29.30
Total	50	
Comp. 5 PRIDE	21	23.86
PEPASIG	24	26.83
No aplica	5	26.00
Total	50	
Comp. 6 PRIDE	21	25.50
PEPASIG	24	25.50
No aplica	5	25.50
Total	50	
Comp. 7 PRIDE	21	26.31
PEPASIG	24	24.67
No aplica	5	26.10
Total	50	
Comp. 8 PRIDE	21	25.83
PEPASIG	24	25.15
No aplica	5	25.80
Total	50	
Comp. 9 PRIDE	21	26.67
PEPASIG	24	24.58

No aplica	5	25.00
Total	50	

Comparación del nivel de eficacia, en el perfil general, de acuerdo al tipo de programa de estímulos al que pertenecen.

Tipo de Programa de Estímulos	N	Mean Rank
Total PRIDE	21	26.40
PEPASIG	24	24.71
No aplica	5	25.50
Total	50	

Comparación en el nivel de eficacia, por competencias, de acuerdo al área donde ejercen sus funciones académicas.

Área en la que ejerce sus funciones académicas	N	Mean Rank
Comp. 1 Metodología General y Experimental	14	27.82
Psicología Educativa	12	26.38
Psicología Clínica	11	28.05
Psicología Social	13	20.04
Total	50	
Comp. 2 Metodología General y Experimental	14	25.61
Psicología Educativa	12	25.46
Psicología Clínica	11	27.14
Psicología Social	13	24.04
Total	50	
Comp. 3 Metodología General y Experimental	14	26.79
Psicología Educativa	12	30.00
Psicología Clínica	11	22.23
Psicología Social	13	22.73
Total	50	
Comp. 4 Metodología General y Experimental	14	22.11
Psicología Educativa	12	27.25
Psicología Clínica	11	27.50
Psicología Social	13	25.85
Total	50	
Comp. 5 Metodología General y Experimental	14	25.64
Psicología Educativa	12	24.75
Psicología Clínica	11	28.73
Psicología Social	13	23.31
Total	50	
Comp. 6 Metodología General y Experimental	14	21.64
Psicología Educativa	12	28.50
Psicología Clínica	11	27.14
Psicología Social	13	25.50
Total	50	
Comp. 7 Metodología General y Experimental	14	22.29
Psicología Educativa	12	30.75
Psicología Clínica	11	26.32
Psicología Social	13	23.42

Total	50	
Comp. 8 Metodología General y Experimental	14	18.64
Psicología Educativa	12	27.25
Psicología Clínica	11	27.36
Psicología Social	13	29.69
Total	50	
Comp. 9 Metodología General y Experimental	14	18.93
Psicología Educativa	12	30.83
Psicología Clínica	11	30.45
Psicología Social	13	23.46
Total	50	

Comparación del nivel de eficacia, en el perfil general, de acuerdo al área donde ejercen sus funciones académicas.

Área en la que ejerce sus funciones académicas	N	Mean Rank
TotalTotal Metodología General y Experimental	14	24.14
Psicología Educativa	12	27.08
Psicología Clínica	11	25.50
Psicología Social	13	25.50
Total	50	