



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**ADQUISICIÓN DE HABILIDADES INTELECTUALES Y
DESARROLLO DE FUNCIONES PROFESIONALES DEL
ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA DE LA FES ZARAGOZA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N :
LETICIA ABAD JIMÉNEZ
OSVALDO SALVADOR BETANCOURT ELIZÁRRAGA

JURADO DE EXAMEN

TUTORA: DRA. MARÍA DEL SOCORRO CONTRERAS RAMÍREZ

COMITÉ: DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ

LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ

LIC. DOLORES CÁRDENAS MONROY

LIC. JOSÉ MANUEL GARCÍA CORTÉS



MÉXICO, D.F.

AGOSTO 2013



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.

ÍNDICE	7
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	
LA PSICOLOGÍA COMO DISCIPLINA	11
Definición de Psicología	11
La Psicología en México	12
Desarrollo de la Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México	14
Breve reseña histórica de la UNAM	14
La Psicología en la UNAM	15
La Psicología dentro de la UNAM en la actualidad	17
Aplicación y Enseñanza de la Psicología	17
Aplicaciones de la Psicología	17
Psicología Industrial	18
Psicología de la Educación	18
Psicología Clínica	19
Enseñanza de la Psicología	20
CAPÍTULO II	
EL PERFIL DEL PSICÓLOGO	22
La Formación Profesional del Psicólogo	22
Funciones Profesionales del Psicólogo	28
Área de la Psicología. Ejercicio Profesional y Enseñanza de la Disciplina	29
Perfil Profesional del Psicólogo	29
Desarrollo de Habilidades en la Formación del Psicólogo	31
¿Qué es una Habilidad?	31
Habilidades Metodológico-Conceptuales	32
Habilidades Cognitivas o del Pensamiento	32
Habilidades Sociales	33
Otras Clasificaciones de Habilidades	35
¿Qué Habilidades Requiere el Psicólogo?	35
Habilidades Cognitivas Involucradas en las Funciones del Psicólogo	37
Habilidades Sociales Involucradas en las Funciones del Psicólogo	38
Habilidades Afectivas Involucradas en las Funciones del Psicólogo	39
CAPÍTULO III	
EL PLAN DE ESTUDIOS: DEFINICIONES Y PERSPECTIVAS	40
El currículo o Plan de Estudios y el Programa o Sílabo	41
Contenido-Métodos	42
Función de los Programas de Estudio	42
El plan de Estudios Cambia	43
Ideologías de la Educación y Elaboración del Plan de Estudios	43
Globalización del Plan de Estudios	43
Localización del Plan de Estudios	44
Enfoques para la Elaboración del Plan de Estudios	45
Elaboración del Plan de Estudios, ¿Quién Participa?	45
¿Quiénes Elaboran el Plan de Estudios?	45
¿Cómo Suele ser Elaborado Un Plan De Estudios?	45

Experto con una Función Lineal Versus Facilitador Originario	46
Elaboración del Plan de Estudios a Partir del Experto	47
Elaboración del Plan de Estudios a Partir de la Consulta a Especialistas	48
Elaboración del Plan de Estudios Partiendo de una Consulta con Internos	48
El plan de Estudios Negociado	49
Elaboración Participativa de Planes de Estudios (EPPE)	50
El Papel del Docente Universitario en la Elaboración de los Programas de Estudio.	52
Función Cognoscitiva de los Programas de Estudios	53
Elementos Básicos de los Programas de Estudios	55
Plan de Estudios en la FES-Zaragoza	58
Descripción del Plan de Estudios de la FES-Zaragoza	60
Objetivo del Sistema Instruccional	61
Habilidades a desarrollar	61
Mapa Curricular	63
CAPÍTULO IV	
LA EVALUACIÓN EN EL CURRÍCULUM	67
Funciones de la Evaluación	68
Normas para la Evaluación	68
Modelos de Evaluación	69
La Perspectiva de los Resultados Escolares	70
Las Perspectivas de los Procesos Internos y de la Realidad Estructural y Funcional del Centro	71
El complemento de la Evaluación Externa	73
Evaluación Curricular	74
Evaluación del Aprendizaje	77
Auto-evaluación	79
Características de la Auto-evaluación	81
El Proceso: Tipos de Auto-evaluación	81
CAPÍTULO V	
MÉTODO	84
Planteamiento del Problema	84
Objetivo General	84
Objetivos Específicos	85
Preguntas de Investigación	85
Hipótesis	85
Variables	85
Diseño de la Investigación	87
Participantes	87
Instrumento	88
Procedimiento	88
CAPÍTULO VI	
ANÁLISIS DE RESULTADOS	89
Análisis del Desarrollo de las Habilidades Cognitivas por Generación	90
Análisis por Funciones Profesionales por Generación	94

CAPÍTULO VII	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	112
Alcances	114
Contribuciones	115
Limitaciones	116
Propuestas	116
BIBLIOGRAFÍA	119
ANEXOS	126

AGRADECIMIENTOS:

De ella:

ψ Doy gracias a Dios por permitirme, culminar esta etapa de mi formación profesional, dándome las fuerzas necesarias para levantarme a pesar de las dificultades y de los giros inesperados de la vida.

ψ Le agradezco profundamente a mi madre, por haber creído siempre en mi, por su apoyo y su amor. Su recuerdo y sus enseñanzas me inspiran a seguir adelante y crecer como persona.

ψ A mis hermanos, porque en cada uno de ellos tuve un padre y mentor. A mi hermana, por ser un ejemplo a seguir y brindarme su apoyo incondicional.

ψ A Chava, por acompañarme en las buenas y las malas, por la paciencia y el amor que me ayudaron a ponerme de pie en momentos difíciles de mi vida.

ψ Especial reconocimiento merece el interés y apoyo mostrado para la realización de esta tesis, de los profesores Eduardo Contreras, Socorro Contreras, Mirna García, Manuel García y Dolores Cárdenas. Gracias por su paciencia, apoyo y enseñanzas.

ψ Finalmente son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional a las que me encantaría agradecerles su amistad, consejos, apoyo, ánimo y compañía. Algunas siguen presentes en mi vida y otras en mis recuerdos y en mi corazón, sin importar en donde estén quiero darles las gracias, por todo lo que me han brindado y por todas sus bendiciones.

A todos ellos, muchas gracias

De él:

Familia:

ψ Le agradezco a Dios por haberme permitido iniciar una etapa de la vida, en la cual me guio y la cual me dio fuerzas para finalizar, por la cual me dejo una cadena de enseñanzas, experiencias y alegrías.

ψ A mi madre que sin el apoyo y comprensión no podría haber logrado lo que soy, por enseñarme valores que me inculco desde pequeño; por darme la oportunidad de tener una educación en la vida.

ψ En memoria de mi padre (q.e.p.d.), ya que él es que me mostró el camino que debía de recorrer durante la vida.

ψ A mi abuelita Josefina, pues ella es la que finco el camino para seguir, la que con sus historias y consejos me da ánimos para superarme y no dejar que incluso la peor tormenta me derribe, junto con mi tía Cristina, pues con su compañía en momentos de problemas, de tristezas, alegrías y de preocupaciones.

ψ A mi hermano y primos, con los que compartí la niñez, jugué y me divertí a cada instante.

Amigos:

ψ A mis compañeros de clase (Manuel "Mata", Carlos "Pogo"), con los cuales compartí grandes momentos, siendo una motivación para lograr las metas propuestas de aquí en adelante.

ψ A mis amigos de antaño que aunque no se encuentran presentes físicamente en estos momentos a mi lado, a los que recuerdo con agrado, ya que con todos ellos compartí momentos de calidez, felicidad y experiencias de toda índole.

Profesores:

ψ Agradezco la enseñanza, la confianza, y sobre todo la paciencia y dedicación de su tiempo a mis profesores: Eduardo Contreras, Socorro Contreras, Dolores Cárdenas, Mirna García, y por haber compartido sus conocimientos, los cuales permitieron terminar esta tesis, sin su apoyo incondicional hubiera sido complicado

Lety:

ψ A Leticia por ser la parte medular de mi vida, por ser consejera, la mejor compañía, por su apoyo en todo momento; por haber compartido todo tipo de experiencias buenas o malas, de alegría o tristeza, de frustración, por todo aquello que nos depara el futuro, por darme las fuerzas para levantarme cada mañana y despertar con tu sonrisa. Gracias por ser parte tan importante en mi vida. Gracias por todo. T. A.

RESUMEN

Resulta conveniente incorporar un proceso de evaluación permanente en los programas curriculares, que permita conocer y determinar si la formación profesional que se proporciona a los estudiantes es adecuada a las necesidades manifestadas por la sociedad. Para ello es de gran importancia tomar en cuenta la percepción de los estudiantes, pues ellos se forman profesionalmente a través de esos programas de estudio. El objetivo de la presente investigación fue evaluar el desarrollo de *Habilidades Personales* (Asertividad, Empatía y Tolerancia), *Habilidades Cognitivas* (Análisis Crítico, Síntesis de Información, Aplicación de Conocimientos Teóricos, Resolución de Problemas) y *Habilidades Sociales* (Manejo de Grupo, Trabajo en Colaboración y Relaciones Interpersonales); y la adquisición de *Funciones Profesionales* (Detección, Evaluación, Planeación, Intervención, Prevención, Rehabilitación e Investigación) por parte de los estudiantes de la carrera de Psicología de la FES-Zaragoza. Se utilizó un diseño Expost-facto de una sola medición. Las variables socio-demográficas indican que la mayoría de la población proviene de la zona Oriente de la ciudad; la edad promedio que se presenta es de 22.5 años; el 76.8% son mujeres y el 30% del total de la muestra trabaja. Los resultados de las generaciones (2002-2006, 2004-2008) reportan haber logrado una adquisición regular de las Funciones Profesionales, y desarrollado las Habilidades Personales en un mayor nivel; de manera general, los estudiantes prefieren tener una formación general como psicólogos.

Palabras clave:

Funciones Profesionales, Habilidades Intelectuales, Plan de Estudios y Evaluación curricular.

En los últimos años el mundo ha iniciado un proceso de reestructuración como respuesta al fenómeno de la globalización y por ende a todos los efectos sociales, económicos, tecnológicos y culturales que estos cambios conlleva; pero principalmente haciendo énfasis en la productividad y competitividad de los países participantes, así como de sus organizaciones, que imponen nuevos requerimientos y mayores exigencias sobre las personas para vincularse al mundo del trabajo.

Este es un nuevo reto para los recién egresados de todas las profesiones, que trae como consecuencia un cambio en los esquemas y procesos que dentro de los modelos en la educación superior se vienen manejando desde tiempo atrás con respecto a la formación de sus profesionales.

Ahora bien, bajo este panorama, la Psicología en nuestro país es una ciencia que está en constante crecimiento y que requiere de profesionales preparados para responder a las necesidades sociales, debido a que no se relaciona únicamente con el mundo en general, sino también con los individuos dentro de su propio mundo.

Los psicólogos estudian las funciones básicas, como el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, las emociones y los motivos; se involucran en la salud mental y física, así como en los cuidados sanitarios. Sin embargo, para que el psicólogo se desempeñe en los diferentes campos de investigación y las diferentes áreas laborales, se hace necesario una adecuada formación profesional que lo prepare para ello.

Montes y Férro (2006, pp. 11), mencionan que es imprescindible la búsqueda de una estructura curricular que vincule el entrenamiento del psicólogo con las necesidades del país, que integre la enseñanza teórica con la práctica y que incorpore procedimientos instruccionales más acordes con los actuales avances de la tecnología.

En esto reside uno de los problemas principales que se han planteado organizaciones como el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), que en 1978 en respuesta a las carencias de la enseñanza de la Psicología define al psicólogo como un profesionista formado para estudiar e intervenir en el comportamiento humano, a partir de los procesos cognoscitivos y afectivos, en los diferentes ámbitos de ubicación y desarrollo del hombre, a nivel individual y social.

Después de la definición dada por el CNEIP, se ha redefinido y desarrollado el análisis de los actuales planes de estudio de diversas instituciones que imparten la licenciatura en Psicología dentro de nuestro país. Ya que estas instituciones se dan a la tarea de evaluar y modificar sus planes curriculares para adecuarlos, y así cumplir las funciones profesionales descritas por el Consejo. Dentro de estas modificaciones en 1979, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP)

Zaragoza decidió establecer un plan de estudios basado en estas funciones y en las necesidades sociales de la época.

Como menciona Santoyo (2005), el perfil profesional del psicólogo tiene que formularse a partir de una correspondencia obligatoria entre “*las demandas sociales y los conocimientos aplicables*”, que dará como resultado la explicitación de competencias profesionales.

Contreras, E. y Contreras, M. (2006) llevaron a cabo la investigación “***El perfil estudiantil del psicólogo de la FES-Zaragoza***”, la cual tuvo como objetivo establecer un proceso de auto-evaluación para la carrera de Psicología, que permitía analizar y valorar los procesos, y los resultados obtenidos de los programas académicos de Psicología. Está investigación adquirió importancia dado que uno de los problemas en la formación de profesionistas de la salud radica en la identificación, establecimiento y evaluación de aquellas habilidades y competencias pertinentes en la formación de los estudiantes. Esto permitió el establecimiento de un plan de estudios renovado con recursos y técnicas que le permiten al estudiante el desarrollo de las potencialidades necesarias, con las cuales responda efectivamente a las demandas del medio.

Es importante conocer con precisión las necesidades y exigencias del contexto, que las constituye en referentes válidos para orientar las reformas subsiguientes. Por tal motivo en la presente investigación se utilizó el “Cuestionario de auto-evaluación de la Formación Profesional Psicológica” (Contreras, E. & Contreras, M., 2006); dirigido a los estudiantes, el cual recoge su percepción en cuanto a la adquisición de Funciones Profesionales y el desarrollo de las Habilidades Intelectuales a lo largo de la carrera.

De los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario citado, a las generaciones 2002-2006 y 2004-2008, nace el presente proyecto de titulación, el cual busca evaluar y contrastar el desarrollo de las Habilidades Intelectuales, así como la adquisición de Funciones Profesionales de los estudiantes de la carrera de Psicología de la FES-Zaragoza.

El trabajo ofrece un análisis de la percepción que los estudiantes tienen acerca del desarrollo de las habilidades y funciones profesionales que desarrollaron mientras cursaron la carrera de Psicología, esto contrastando las dos generaciones, teniendo en común haber sido preparados bajo el mismo sistema curricular. Partiendo de esta premisa se desarrollaron las preguntas de investigación que conforman la idea principal de este trabajo.

Finalmente se busca que los resultados estadísticos que arroja esta investigación, sirvan para evaluar y mejorar el actual programa de estudios de la carrera de Psicología de la FES-Zaragoza. Ya que la sociedad actual, requiere estudiantes y profesionales de la Psicología con una actitud abierta hacia el desarrollo de los conocimientos, con un compromiso permanente de actualización

de sus competencias y funciones, para profundizar en el desarrollo de su identidad científica y su ejercicio profesional.

CAPÍTULO I

LA PSICOLOGÍA COMO DISCIPLINA

La Psicología es una disciplina que indiscutiblemente es parte del ser humano. Es una ciencia tanto natural como social, que trata sobre los fenómenos del comportamiento y las estructuras mentales que estos originan (Carpintero, 1996). En un inicio fue teórica y con el paso del tiempo evolucionó a lo práctico; aunque dicha práctica era vista desde las otras ciencias como una mera experimentación pseudocientífica, por ello se vio en la necesidad de establecerse no tan sólo como ciencia sino también como disciplina.

A medida que la Psicología se desarrolló, varió su objeto de estudio: al principio fue el alma, después la conciencia, posteriormente los fenómenos mentales y finalmente la conducta. Fue avanzando desde lo menos observable hasta lo más concreto.

La Psicología se fue estableciendo debido a los esfuerzos de estudiosos de diversos campos como: la medicina, la fisiología, la filosofía, entre otras; que debido al interés por comprender los aspectos inexplicables dentro de las distintas disciplinas, contribuyeron a solidificar la práctica de la Psicología actual. Aún cuando la Psicología fue aceptada como ciencia y el trabajo del psicólogo fue reconocido como tal, la labor a realizar era limitada por profesiones más sólidas y reconocidas. Esto propició la necesidad de conseguir estatus y renombre profesional. Lo cual sólo se logró gracias al establecimiento de la Psicología primero como disciplina para posteriormente establecerse como profesión (Carpintero, 1996).

Definición de Psicología

La palabra "**Psicología**" viene del vocablo griego "*Psique*" y "*Logos*" que significa "*estudio de la mente o del alma*". Hoy día se define a la Psicología como la ciencia que estudia la conducta y los procesos mentales en todos los animales. Hay una serie de palabras claves en esta definición: como lo son: "**ciencia**", "**conducta**" y "**procesos mentales**".

Álvarez y Ramírez (1979: pp. 687) mencionan que la Psicología es la ciencia que estudia la conducta de los organismos y sus experiencias íntimas, la relación entre ambas y las influencias recíprocas entre el organismo y su medio ambiente; de la misma manera se ocupa de las relaciones entre los mecanismos biológicos y la conducta.

Los psicólogos usan la palabra "**conducta**" de forma vaga; ya que la conducta abarca prácticamente todo lo que la gente y los animales hacen: *acciones, emociones, modos de comunicación, procesos mentales y del desarrollo*.

Por lo tanto, se puede definir a la Psicología como el resultado de un proceso de estudio de la conducta humana y los procesos mentales, las cuales responden a un estímulo ambiental generando una conducta en base a procesos mentales (cognición, percepción, aprendizaje, etc.) previamente desarrollados a lo largo del desarrollo mental y físico.

Existe la controversia con respecto a considerar los procesos mentales como conducta, por eso las definiciones anteriormente dadas señalan a todas las funciones de manera separada. El término "*procesos mentales*" incluye formas de cognición o modos de conocer, percibir, poner atención, recordar, razonar y solucionar problemas; además de soñar, fantasear, desear, esperar y anticipar.

La Psicología en México

En México, como en todo el mundo, puede hablarse de una etapa histórica anterior al surgimiento de la Psicología como ciencia, en la que se aborda el estudio de temas psicológicos en el sentido más amplio del término, es decir, ligados a problemas médicos y filosóficos. Debido a que la Psicología no se relaciona únicamente con el mundo en general. Se relaciona con los individuos dentro de su propio mundo.

Algunos de los historiadores han intentado trazar los orígenes de la Psicología mexicana como una disciplina científica desde las épocas prehispánicas, identificando el papel de algunos sacerdotes aztecas como cierto tipo de psicólogos "primitivos"; los aztecas ya distinguían entre demencia, melancolía, delirio, alucinaciones y epilepsia; explicaban la enfermedad mental como consecuencia de una cólera divina, por la infracción de normas sociales o como resultado de alteraciones en el comportamiento sexual. Para su tratamiento recurrían al *Tonalpouhqui*, que era un hombre viejo y sabio de gran autoridad, quien mediante la palabra restablecía el equilibrio emocional (Álvarez & Ramírez, 1979, pp. 17).

En la historia más temprana de la humanidad, los individuos interesados en la anormalidad de la conducta crearon nosologías y describieron casos. Las referencias a anomalías de conducta y los escritos religiosos tempranos describen aquello que se consideraba como trastorno mental en dichos tiempos (Álvarez & Ramírez, 1979, pp. 17). Tal es el caso del religioso español conocido como Fray Alonso de Veracruz pionero de la Psicología, quien fuera un prolífico escritor y sobresaliente filósofo de los tiempos de la colonia.

El desarrollo de la Psicología continuo siendo relativamente lento hasta la fundación del primer hospital para enfermedades mentales en América: el hospital de *San Hipólito* en la ciudad de México en 1567. Después de la fundación del hospital de San Hipólito, José Sáyago fundó en 1700 el hospital de la Canoa, para enfermos mentales, ubicado en la ciudad de México; y es hasta comienzos de 1910, cuando se inauguró el Manicomio General de la Ciudad de México,

conocido como "La Castañeda". Este hospital estuvo en funciones por más de medio siglo y fue sustituido, por el nuevo hospital para enfermos agudos "Fray Bernardino Álvarez", ubicado en Tlalpan, Distrito Federal y por varios hospitales para enfermos crónicos en diversos estados cercanos a la capital (Calderón, 1966).

Además del desarrollo y la creación de instituciones mentales, en los primeros años del siglo pasado se da una creciente preocupación por la Psicología, que se comprueba en los títulos de los libros publicados, las instituciones fundadas y las visitas de científicos extranjeros. Es entonces que durante el año de 1958, comienza el interés por parte de algunas instituciones estatales, educativas y jurídicas por sus aplicaciones clínicas y psicométricas (Valderrama & Jurado, 1985, pp. 176-181).

Para 1959 es fundada la carrera de Psicología dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); aunque ésta ya se enseñaba en México desde 1896, y en la UNAM existía un posgrado desde 1938, con estos antecedentes se inicia la enseñanza como disciplina autónoma en el país y con ello se da un paso más hacia su reconocimiento como una profesión; dando como resultado y que se ve reflejado en los campos de aplicación de la profesión; ya que hacia 1960 los psicólogos trabajaban principalmente como auxiliares psiquiátricos y como aplicadores de tests (Lara, 1983)

A principios de los 70's, la investigación en Psicología era rara en México y la publicación de resultados más rara aún. Pero a partir de 1975 y hasta la fecha el volumen de las investigaciones y por consiguiente de las publicaciones crece constantemente, ayudando a que la Psicología en México siga en constante crecimiento.

Algunos eventos considerados primordiales en el desarrollo de la Psicología mexicana, son los siguientes:

- ❖ 1971 se forma el CNEIP, que hasta 1982 desempeña un papel central en el desarrollo de la Psicología en México a través de la organización de congresos, simposios y reuniones académicas; además de la publicación de la revista "*Enseñanza e Investigación en Psicología*". Esta revista fue un importante foro de expresión de los psicólogos de todas las tendencias durante más de una década.

- ❖ 1973 se fundan las primeras Facultades de Psicología del país, primero en la Universidad Veracruzana y posteriormente en la UNAM.

- ❖ 1975 se inicia la publicación de la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, órgano del movimiento, que se sigue publicando más o menos regularmente hasta la fecha y tiene el mérito de ser actualmente la revista más antigua de Psicología en México.

❖ 1976 se funda la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta (SMAC), que toma en sus manos la organización de los congresos y la publicación de la revista antes mencionada.

Como se puede observar el perfil de la Psicología se transforma lenta, pero notoriamente, sobre todo en las décadas de los 60's y 70's. En esos años de auge, numerosos psicólogos siguen estudios de posgrado en Estados Unidos y en Europa, cientos de obras de Psicología son traducidas en México al español; notables científicos extranjeros enseñan en nuestro país, se organizan regularmente congresos nacionales e internacionales, se publican revistas y se fundan organizaciones científicas.

A finales de la década de los 80's, los psicólogos se encuentran laborando no solamente en los tradicionales campos de la clínica y la educación, sino también en la industria y el comercio, la salud en general, la ecología, la vivienda y la investigación en diferentes rubros.

Entre 1959 y 1990 coexisten diferentes escuelas de Psicología y Psicoanálisis: el psicoanálisis Freudiano, Frommiano, Freudomarxista y Lacaniano; escuelas cognoscitivas (europeas) tradicionales: Piaget; la Psicología Cognoscitiva estadounidense: el Conductismo, el Gestaltismo redescubierto y la Psicología Humanista de Rogers. Sin embargo, el trabajo de las escuelas se concentra en las universidades, en la formación profesional y en la investigación.

Finalmente la Psicología en México se ha desarrollado vertiginosamente en los últimos tiempos. Aunque actualmente todavía se mantienen muchos de los problemas que se plantearon originalmente. Por ejemplo, ciertos psicólogos están interesados ante todo en la investigación fisiológica, mientras que otros mantienen una orientación clínica, y una minoría, intentan desarrollar un enfoque más filosófico. No obstante algunos psicólogos pragmáticos insisten aún en que la Psicología debe ocuparse sólo de la conducta, olvidándose de los fenómenos psíquicos internos (que deben incluso ser rechazados por ser inaccesible a su estudio científico), cada vez son más los psicólogos que están hoy de acuerdo en que la experiencia y la vida mental (procesos psíquicos internos) son un objeto válido de estudio para la Psicología científica (Lara, 1983).

Desarrollo de la Psicología en la UNAM

Breve reseña histórica de la UNAM.

La UNAM fue fundada el 22 de septiembre de 1910 con el nombre de Universidad Nacional de México, aunque heredó el carácter de Universidad Nacional de la Real y Pontificia Universidad de México, fundada el 21 de septiembre de 1551. Es una de las más grandes e importantes Universidades de México e Iberoamérica. Tiene como propósito primordial estar al servicio del país y de la humanidad, formar profesionistas útiles a la sociedad, organizar y realizar

investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura.

La UNAM obtuvo su autonomía en 1929, convirtiéndose en un organismo público, descentralizado del Estado, basada en los principios de libertad de cátedra y de investigación, e inspirada en todas las corrientes del pensamiento, sin tomar parte en actividades militantes. Años más tarde, en 1954, se mudó a un nuevo campus en Ciudad Universitaria (C.U.), diseñada a partir del plan maestro de los arquitectos Mario Pani Darqui, Enrique del Moral y Domingo García Ramos en el sur de la Ciudad de México.

La Ciudad Universitaria tenía una extensión original de 2 millones de m², pero actualmente es de más de 3 millones de m² con todo y la reserva ecológica que alberga. También aloja cerca de mil edificios de los cuales 138 son bibliotecas con más de 5 millones de libros, una sala de conciertos llamada Nezahualcóyotl sede de la Orquesta Filarmónica de la UNAM, una biblioteca central y otra nacional, un espacio escultórico de proporciones colosales y el Estadio Olímpico Universitario (México 68), con capacidad para 68 mil 954 asistentes. La extensión total de la universidad es de alrededor de 6 km² (Agenda Estadística DGPL-UNAM, 2007).

Para la década de los 70's, se llevó a cabo un programa de expansión, en el cual se crearon las cinco sedes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), así como las cinco unidades multidisciplinarias que son: Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza. Actualmente, se les conoce como Facultades de Estudios Superiores (FES).

En el año del 2012, la UNAM fue reconocida internacionalmente como la mejor Universidad de Latinoamérica, España y Portugal (por el diario inglés The Times), y como la número 81 en el ranking mundial, y siendo así la universidad mejor ubicada de Latinoamérica, España y Portugal (Boletín UNAM-DGS-740, 2006).

La Psicología en la UNAM.

Un acontecimiento histórico de primera magnitud dentro de la Psicología mexicana fue la designación de Ezequiel A. Chávez como fundador y primer profesor del curso de Psicología en la Escuela Preparatoria en 1893, curso que impartió hasta 1916, influido por personalidades como Ribot, James, Titchener, Baldwin, Pierre Janet entre otros (Díaz, 2004). El curso de Psicología por parte de Chávez en la Escuela Preparatoria y otros que forma parte de los planes de estudio de otras disciplinas humanísticas (filosofía, educación, medicina, derecho) dentro de la UNAM constituían lo que hasta 1937 era la enseñanza de la Psicología en México. En 1937 se creó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM un grado académico, con plan de estudios diseñado por Ezequiel Chávez, que incluía tres años de estudio para la obtención de la maestría en Psicología.

Este plan de estudios fue modificado en 1945 por el Doctor Fernando Ocaranza y en 1949 por el doctor González Enríquez. Ninguna de estas modificaciones implicó un cambio radical en la estructura del plan inicial; sin embargo, en 1952, una comisión de profesores del Departamento de Psicología, encabezados por el doctor Guillermo Dávila, aumentó la duración del programa a siete semestres y pugnó por la creación de un doctorado especializado en Psicología, independiente del doctorado en filosofía (Dirección General de Orientación Vocacional, 1975). Posteriormente, se promovió el cambio de denominación de "Departamento" a "Colegio" de Psicología en 1956 (Díaz, 2004).

Importantes reformas académicas en el Colegio de Psicología de la UNAM se realizaron en 1966, 1968 y 1973.

- ❖ Una primera reforma se realizó en 1966, que constituyó una modificación de los programas y planes de estudios, agrupando las asignaturas en cinco departamentos.

- ❖ Una segunda modificación en 1968, que tuvo como consecuencia la ubicación física del Colegio de Psicología separada de los demás colegios de la Facultad de Filosofía y Letras, y la creación de una planta de profesores de carrera.

- ❖ Tiempo después de la creación del Colegio de Psicología. El 27 de febrero de 1973, tras el esfuerzo de un grupo de psicólogos mexicanos que lucharon inicialmente por incluir a la Psicología dentro de los estudios de bachillerato y posteriormente por incorporar su enseñanza en los estudios superiores, el Colegio de Psicología se transformó en la actual Facultad de Psicología, logrando además crear sus propias maestrías y doctorados.

- ❖ La creación de dos escuelas de Psicología en los planteles Iztacala (1975) y Zaragoza (1976) actualmente Facultades de Estudios Superiores de la UNAM.

- ❖ La creación de la carrera de Psicología en la modalidad de Universidad abierta dentro de la Facultad de Psicología.

- ❖ Dentro del proceso de expansión de los estudios de Psicología, en 1975-1976 se abren las escuelas de Psicología de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

La currícula de Psicología ha tenido muchos cambios a lo largo del tiempo. El currículum de 1960 se inició junto con la profesionalización de la carrera y no difería de la orientación clínica y especulativa que tenía los planes anteriores; en 1967 se implantó el plan de estudios de la Universidad Veracruzana, donde por primera vez en México se impartió la enseñanza de la Psicología con una orientación netamente experimental, en el cual se enfatizaron aspectos metodológicos, con el propósito de hacer a la Psicología una ciencia más formal, pero lamentablemente no contó con las condiciones necesarias para aplicarlo exitosamente, por lo que hubo la necesidad de cambiarlo debido a las protestas estudiantiles (Díaz Guerrero, 1976, en Urbina, 1989), y fue en 1971 cuando se

estableció el currículum, el cual consistió en estudiar un tronco básico a cursarse dentro de los primeros seis semestres de la carrera y seis áreas de semi-especialización, que se cubren en los últimos tres semestres.

La Psicología dentro de la UNAM en la actualidad.

Ha pasado mucho tiempo desde que Ezequiel A. Chávez fundó el primer curso de Psicología en la Escuela Preparatoria en 1893. De ser un simple curso más en el currículum de la Facultad de Filosofía, se ha convertido ahora en nuestros días en una profesión, reconocida y con alta demanda por parte de los estudiantes para ingresar a ella, principalmente dentro de la UNAM.

La alta demanda y las políticas de expansión en la Universidad han permitido que actualmente la licenciatura de Psicología no sólo se enseñe en la facultad de Psicología, sino en FES-Zaragoza y la FES-Iztacala. Cada una de éstas con diferentes lineamientos pero con el mismo objetivo en común formar profesionales aptos para atender las diferentes necesidades sociales, a partir de una formación integral.

Aplicación y Enseñanza de la Psicología

Actualmente se están produciendo fuertes transformaciones en la sociedad y en el mercado laboral que tienen importantes repercusiones sobre la estructura y funciones de las ocupaciones y sobre las demandas de la formación superior para el ejercicio profesional.

Los cambios en los sistemas sociopolíticos y en los modelos sociales son también relevantes. En concreto, las transformaciones en los servicios sociales y la llamada "crisis" del Estado, del bienestar, plantean nuevas interrogantes sobre el futuro de las sociedades avanzadas.

Todos estos cambios tienen repercusiones significativas sobre el rol que puede desempeñar la Psicología como ciencia, como disciplina académica y como profesión en un futuro relativamente próximo. La Psicología ha jugado y sigue jugando un papel relevante y sus aportaciones, cada vez más demandadas, contribuyen al desarrollo de la calidad de vida, el bienestar personal y social, la integración de nuestras sociedades, la solidaridad, la reducción de las desigualdades y la participación democrática (Díaz, 1976 en Urbina, 1989).

Aplicaciones de la Psicología.

La Psicología tiene su aplicación en problemas que surgen prácticamente en todas las áreas de la vida social. Por ejemplo, los psicólogos asesoran a instituciones y organismos tan distintos como: los tribunales de justicia, las grandes empresas, etc.

A continuación se presenta un breve resumen de las tres áreas principales de la Psicología aplicada: Psicología industrial, Psicología de la educación y Psicología clínica.

Psicología Industrial.

La aplicación de la Psicología al campo de la industria comienza en el mismo momento de la planificación de los recursos humanos, anticipando las demandas futuras de una organización y los requisitos de personal asociados a estas demandas mediante el análisis de puestos que van a especificar las características individuales de los empleados que serán necesarios.

Los psicólogos desempeñan diversas tareas en organizaciones empresariales y lugares de trabajo: en el departamento de personal o recursos humanos, en asesorías para la contratación y selección de personal, en la entrevista y realización de tests a los candidatos, en la elaboración de cursos de formación y en el mantenimiento de un ambiente laboral adecuado; otros investigan para los departamentos de marketing (mercadotecnia) y publicidad de las empresas, o directamente para este tipo de agencias; también se dedican a investigar la organización metódica del trabajo y a acondicionar el equipo o espacios laborales adaptándolos a las necesidades y potencialidades de los usuarios.

El psicólogo, al hacer una selección profesional, evaluando el mejor ajuste del hombre al trabajo y del trabajo al hombre, permite que esté trabajo se realice más adecuadamente. Además, al evaluar la interrelación de los pequeños grupos que realizan alguna tarea en común en fábricas o empresas comerciales, facilita y mejora la relación existente entre estos (Castañeda, 2004).

Psicología de la Educación.

Primeramente antes que nada hay que distinguir de entre:

El psicólogo que trabaja en la escuela, como consultor del personal educativo y directamente con los estudiantes; y el psicólogo educativo que se centra en la formación de educadores o en investigación de áreas como la psicología del aprendizaje y la motivación.

El educador es un ejemplo de psicólogo aplicado, planificando el ambiente mediante la instrucción individualizada, constituyéndose en modelo, utilizando en los estudiantes técnicas de observación y auto-observación, aplicando técnicas específicas de modificación de la conducta, auto-formándose a sí mismos, convirtiéndose en un observador prácticamente, etc.

Mientras que los psicólogos de la educación trabajan en los problemas derivados del aprendizaje y la enseñanza; investigan nuevos métodos para

enseñar a los niños a leer o a resolver problemas matemáticos, con el fin de hacer el aprendizaje escolar más efectivo (Kelly, 1989).

Donde más han influido los psicólogos educativos ha sido en el área de construcción de test psicológicos y en el desarrollo de los métodos estadísticos para analizar los resultados.

A medida que crecen extensivamente los campos de aplicación de la psicología en la educación, resulta impresionante el proceso de cambio en las orientaciones teóricas y en las consecuentes aplicaciones técnicas.

Psicología Clínica.

Es el área de la Psicología que se ocupa de los procesos de salud y enfermedad. Entienden la salud holísticamente, tratando de superar la dicotomía existente entre la salud física y la salud psicológica, es decir entienden la salud como un todo biopsicosocial.

Kelly (1989) distingue dos tipos de áreas, el *psicólogo Clínico* y el *psicólogo de la Salud*:

Psicología Clínica, se centra en los trastornos clínicos y mentales, como por ejemplo: trastornos de la infancia, trastornos relacionados con el uso de sustancias adictivas, la esquizofrenia, los trastornos psicóticos, los trastornos del estado de ánimo, los trastorno de ansiedad y muchos más.

Una contribución especial de la Psicología Clínica es la terapia de conducta, fundamentada en los principios del aprendizaje y el condicionamiento, con la que los terapeutas intentan modificar la conducta del paciente eliminando los síntomas negativos mediante el condicionamiento sistemático o el refuerzo gradual de un comportamiento alternativo más positivo. Un paciente con fobia a los perros, por ejemplo, puede ser desensibilizado si progresivamente se le recompensa (refuerza) con una conducta de aproximación gradual a estos animales en situaciones no amenazadoras para el individuo. En otras formas de terapia, el psicólogo puede ayudar a los pacientes a comprender mejor sus problemas, buscando nuevas formas para enfrentarse a ellos.

Psicología de la Salud, que se encarga de los problemas psicológicos generados por los problemas médicos o de salud en general, como por ejemplo los problemas emocionales asociados a enfermedades físicas, problemas de apoyo familiar, problemas por transitar el rol de enfermo, entre otros.

Muchos de estos psicólogos trabajan en hospitales, clínicas y consultas privadas, aplicando diferentes tipos de terapias a las personas que necesitan ayuda psicológica. Entrevistan y estudian a los pacientes, y realizan tratamientos que no son médicos (con fármacos) ni quirúrgicos (mediante operaciones).

Enseñanza de la Psicología.

Desde que se fundaron las primeras facultades de Psicología en 1973, los psicólogos mexicanos han logrado en poco tiempo autodefinirse como grupo, e identificarse a sí mismos “como psicólogos”, miembros de una categoría. Se ha cumplido una serie de condiciones capaces de hacerles desear la pertenencia al mismo:

- 1) Una licenciatura oficial.
- 2) Conjunto de conocimientos estructurados.
- 3) La conexión de esos conocimientos con determinados quehaceres.

Este camino hacia la identidad profesional no está excusado a contratiempos. Hernández (1998) alertaba a los sectores de la Psicología al mostrar peligros en un crecimiento desequilibrado del número de licenciados, de facultades y del elevado porcentaje de psicólogos en paro.

Actualmente la Psicología profesional continúa creciendo, tanto en el sector público y privado. De acuerdo con la ENOE (Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2008), la carrera de Psicología se encuentra dentro de las diez carreras con más campo de trabajo en México.

El número de escuelas y departamentos que ofrecen la carrera de Psicología a nivel Licenciatura ha aumentado en las últimas décadas. Mientras que en 1964 solamente cinco universidades la ofrecían, para 1968 eran ya diez; actualmente de acuerdo al CNEIP (2009), se ha incrementado a 56 instituciones encargada de impartir la licenciatura.

Todo este incremento dramático de escuelas que ofrecen la licenciatura en Psicología, ha traído como consecuencia que haya una mayor apertura en cuanto a la investigación, en la revisión de la concepción de la enseñanza y el aprendizaje universitario así como sus finalidades y objetivos. En lo que se refiere al ejercicio profesional también las demandas y roles están experimentando fuertes cambios.

Por lo general las asociaciones profesionales de Psicología establecen requisitos para la adquisición y acreditación de las competencias con procedimientos que permiten contrastar si un profesional está en condiciones de desempeñar las competencias de forma independiente. El sistema establecido por la British Psychological Society (BPS) es muy ilustrativo al respecto. Esta asociación, para inscribir a un titulado de Psicología en un registro de Psicólogos cuya competencia es reconocida y avalada por la propia asociación exige, además de la titulación requerida (el título de Máster) dos años de práctica bajo la supervisión de un psicólogo acreditado por la propia asociación y la presentación de evidencia de la formación recibida y las prácticas realizadas. Esas prácticas han de ser suficientemente amplias y variadas para garantizar una cobertura de

las principales actuaciones del psicólogo en un determinado contexto laboral (educación, salud y clínica, trabajo y organizaciones, etc.). Con todo ello, esta asociación trata de garantizar la calidad de aquellos profesionales que avala mediante el registro de psicólogos acreditados (British Psychological Society, 2009)

Ante estos retos, en el ámbito de la Psicología mexicana se han venido desarrollando una serie de actuaciones; desde 1971 con la creación del CNEIP, el cual tiene la tarea de elaborar nuevas líneas directivas para racionalizar y sistematizar la formación de los psicólogos. Buscando establecer una formación que persiga promover las cualificaciones para el ejercicio profesional.

En el caso de la Psicología, dichos estándares han de garantizar la cualificación y competencia para el ejercicio profesional no supervisado (es decir autónomo e independiente) de la profesión en alguno de los contextos más habituales en los que ésta se practica. Concretar estos estándares requiere una determinación de las competencias necesarias y su nivel adecuado. Estas exigencias representan un reto para la enseñanza de la Psicología y la definición de los perfiles profesionales en nuestro país.

En cualquier caso, es un momento de cambios para la formación y la práctica profesional de la Psicología en el país y en el mundo profesional. Son todavía muchos los elementos no cerrados ni determinados y por lo tanto cabe el análisis y el debate que vaya determinando la nueva forma organizativa que posibilite la práctica profesional de los psicólogos.

CAPÍTULO II

EL PERFIL DEL PSICÓLOGO

La Formación Profesional del Psicólogo

Uno de los problemas más importantes en la formación de profesionales de la salud radica en la identificación, establecimiento y evaluación de aquellas habilidades y competencias pertinentes en la formación de los estudiantes, así como de la planeación y el diseño de los métodos docentes requeridos para ello.

Para Santoyo (2005), el perfil profesional del psicólogo tiene que formularse a partir de una correspondencia obligatoria entre “*las demandas sociales y los conocimientos aplicables*”, que dará como resultado la explicitación de las competencias profesionales.

Para cumplir con este proceso donde se identifican las competencias, se realiza en cuatro etapas:

1. Determinar los campos de problemas sociales pertinentes, las poblaciones y las funciones donde ejercerá el psicólogo.

2. Analizar los niveles y tipos de intersección de la disciplina con las distintas profesiones pertinentes a los campos identificados y con los usuarios directos de las poblaciones.

3. Explicitación del paradigma disciplinar adoptado para formar al psicólogo, con el objetivo de formular un perfil de competencias profesionales que correspondan a las funciones inicialmente determinadas y fundamentar, de esta manera, los conocimientos y metodología pertinentes a dicho perfil.

4. Diseñar de acuerdo a las situaciones de enseñanza-aprendizaje las circunstancias ejemplares para la adquisición y ejercicio de los conocimientos teóricos y prácticos correspondientes a los diversos momentos formativos del psicólogo.

De este modo se formulan las competencias profesionales de acuerdo a las funciones profesionales determinadas para distintos problemas y poblaciones, así como determinar la perspectiva teórica y metodología que se va a aplicar. Los problemas a atender deben ser señalados en términos de las condiciones actuales contrastadas con las deseadas. Deben identificarse los componentes de las competencias profesionales y su programación en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Las diversas funciones profesionales que sustentan las competencias terminales en la formación del psicólogo se desarrollan a lo largo del proceso curricular; los conocimientos y metodología deben ser pertinentes a las circunstancias sociales en que puedan ser aplicables (Santoyo, 2005).

El desarrollo de las habilidades y/o competencias en la formación de los estudiantes depende de los objetivos del currículum y del plan de estudios de cada Institución.

Para poder realizar esto en noviembre de 1976 el CNEIP aprobó las siguientes recomendaciones para la formación profesional del psicólogo respecto a la integración y desarrollo curricular (Urbina, 1989).

❖ **Integrar** los programas no sólo en términos de demanda del mercado, sino de acuerdo a las necesidades regionales y nacionales.

❖ **Derivar** los programas de estudio de objetivos profesionales planteados en función de las necesidades sociales.

❖ **Realizar** investigaciones que permitan detectar las necesidades a las que debe responder en su actividad profesional.

❖ **Promover** una actitud interdisciplinaria, a través de la cooperación del psicólogo con profesionales de otras disciplinas.

❖ **Diseñar** sistemas de evaluación curricular en función de los objetivos de los programas.

❖ **Poner énfasis** al entrenamiento para la práctica profesional.

❖ **Promover** el desarrollo de la investigación tecnológica y aplicada de la Psicología.

A estas recomendaciones el CNEIP añade la necesidad de desarrollar modelos curriculares homogéneos que establezcan objetivos generales comunes de formación profesional, con base al perfil del psicólogo mexicano, considerando:

a) Proporcionar una formación metodológicamente sistemática que proporcione consistencia a los contenidos informativos del currículo.

b) Hacer hincapié en la vinculación de la ciencia básica con las técnicas aplicadas.

c) Establecer centros y programas de servicio que constituyan el cuerpo medular del adiestramiento profesional.

d) Capacitar al psicólogo en el trabajo institucional y comunitario para que entrene a los profesionales y a los no profesionales, de acuerdo con las necesidades del país, abandonando la concepción liberal de la profesión que priva hoy día.

e) Proporcionar al psicólogo un conocimiento amplio de la problemática nacional, que le permita adquirir una conciencia crítica de su papel como profesional y de su práctica cotidiana.

f) Formar psicólogos que junto con otros profesionistas puedan atacar problemas en todas las áreas sociales prioritarias, evitando una pre-

especialización sin tomar en cuenta todos los aspectos, pero el mismo tiempo poco realista dadas las condiciones socioeconómicas del país.

Lamentablemente nuestro país experimenta contextos sociales sumamente cambiantes, lo que implica la necesidad de que sus Instituciones se encuentren en un proceso continuo de transformación, esto provoca que se invalide la perspectiva de la vigencia de larga duración del conocimiento derivado de las disciplinas, por tal motivo en la actualidad dentro de algunas instituciones educativas se enseña mediante un esquema de transmisión-recepción de contenidos inertes y fragmentados. El profesionista ante su desempeño se somete a una lucha contra las situaciones reales propias de un contexto profesional en cambio permanente. Esta situación plantea a las instituciones el reto de formar competencias complejas y adaptativas que permitan a los egresados fundamentar su actuación profesional y modernizarla continuamente para dar respuesta a nuevas demandas sociales y laborales (Díaz, Hernández, Rigo, Saad, & Delgado, 2006).

Ante tal panorama el CNEIP (1986, en Urbina, 1989) sugiere eliminar el concepto de área profesional que fracciona el quehacer del psicólogo, considerando mejor sectores de aplicación en los que converjan diferentes áreas de la profesión relacionados con las necesidades sociales, como se muestra en la tabla 1. También se indica que las funciones profesionales del psicólogo serán las de: **Detectar, Evaluar, Planear, Investigar e Intervenir (prevención, rehabilitación y orientación)**, las cuales se muestran en la tabla 2, la cual recomienda que la enseñanza se oriente a la formación de psicólogos generales en el nivel licenciatura, además de sugerir que los planes de estudio sean coherentes tanto interna como externamente, buscando su vinculación con la satisfacción de las necesidades sociales y profesionales del país; así también establece la urgencia de desarrollar habilidades básicas en el alumno de licenciatura, que le permitan realizar investigación, promoviendo que ésta brinde las bases necesarias para la toma de decisiones sin estar aislada del contexto social que realiza.

Tabla 1.

Descripción de las Funciones por Área de los Psicólogos

Área	Descripción de la Función
Clínica	En esta área el psicólogo evalúa y diagnostica las circunstancias y factores que determinan el desajuste psicológico con respecto a las normas convencionales. Prescribe, recomienda y ejecuta estrategias de prevención, habilitación y rehabilitación de dichos casos, mediante el diseño y la utilización de técnicas e instrumentos psicológicos.
Laboral	El psicólogo dedicado a esta área interviene en las instituciones, en los diferentes niveles organizacionales, promoviendo la evaluación, el diagnóstico y la búsqueda de soluciones a los problemas del

personal de la institución, en cuanto al aspecto psicosocial concierne.

Realiza actividades de análisis y evaluación de puestos, selección y desarrollo de personal y desarrollo organizacional, evaluación de desempeño. Implementa sistemas motivacionales. Evalúa y diseña, en equipos interdisciplinarios, ambientes laborales enfocados a la productividad y la seguridad, buscando el equilibrio de los diferentes componentes humanos de la Institución (dirección, administración de la fuerza de trabajo). Asimismo implementa sistemas de comunicación e información a nivel social y comercial.

Educativa	<p>El psicólogo en esta área interviene en lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo psicológico tanto a nivel del sistema educativo formal, como no formal por medio de diagnosticar, diseñar o implementar técnicas y procedimientos de intervención.</p> <p>Interviene en la planeación educativa, derivación y evaluación curricular. Orienta a los individuos en situaciones escolares y vocacionales, tomando en cuenta los grupos sociales de referencia, para solucionar problemas al respecto. Participa en programas de prevención; en todo proceso educativo y además en el de formación de profesores.</p>
Social	<p>El psicólogo que labora en esta área estudia los factores o fenómenos sociales que convergen en el desarrollo psicológico de los individuos (influencia social, socialización, comunicación, etc.), analiza la interrelación del individuo con el grupo social, los procesos de grupo y los determinantes que los atraviesan, tales como: cultura, historia, clases sociales e instituciones. Diseñan y aplican técnicas específicas de desarrollo comunitario.</p>
Jurídica	<p>El trabajo del psicólogo en esta área consiste en conocer los factores que hacen que un sujeto infrinja las normas y el significado que dicha conducta tiene para él. Interviene asimismo en los procesos de conflicto legal. Participa en programas de prevención y adaptación psicosocial. Diseña ambientes de centros de readaptación social. Con base en los conocimientos psicológicos interviene en la delimitación jurídica de los individuos tales como problemas de divorcio, familia, patria potestad, menores infractores, maltrato infantil, en centros de apoyo para mujeres violadas. Desarrolla su acción en dos niveles:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Preventivo y de orientación.b) Rehabilitación y tratamiento.
Experimental	<p>El psicólogo en esta área se dedica a la investigación relativa a la descripción, comprensión, predicción y control del comportamiento de los organismos. Básicamente se capacita para las funciones de investigación y docencia.</p> <p>El psicólogo experimental es un profesionalista básicamente dedicado a la investigación del comportamiento de los organismos.</p>

Psicofisiológica	El psicofisiólogo realiza trabajo interdisciplinario, acerca de los determinantes biológicos del comportamiento y su posible control y manejo a través del conocimiento bio-psicológico.
------------------	--

Tabla 2.

Definición de las Funciones Profesionales de los psicólogos

Función	Definición
Detección	Identificación de problemas que requieren de prevención, orientación o tratamiento psicológico.
Evaluación	Es un proceso sistemático que es caracterizado por contemplar el delineamiento, obtención y elaboración de información útil para las posibilidades de decisión. La evaluación valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades a alcanzar y/o alcanzadas.
Planeación	Junto con la evaluación identifica necesidades, establece prioridades en la acción, de detecta los recursos necesarios para conseguir los propósitos y finalidades, estableciendo (objetivos, determinando métodos, diseñando programas de interacción y/o investigación, establece los medios de control para verificar la adecuación de los problemas de instrumentación.
Intervención	Aplicación de métodos y procedimientos diseñados para el cumplimiento de los objetivos establecidos.
Rehabilitación	Proceso mediante el cual se reestructura, se reeduca y se establece en su caso comportamientos que se han visto alterados por diversas causas.
Investigación	Búsqueda de los determinantes y causas de un fenómeno o proceso psicológico, utilizando la teoría, la técnica y el método científicos pertinentes a la disciplina.
Prevención	Con base en los resultados de la evaluación, establece procedimientos a través de los cuales se evita la presentación de un problema todo lo cual implica una intervención.

Santoyo (2005a), menciona que resulta indispensable que los estudiantes desarrollen habilidades intelectuales y profesionales, que les permita resolver los

problemas nuevos que el ejercicio profesional les demande, de este modo, es importante apoyar la actualización de profesores en cuanto a la docencia, con el fin de que organicen sus enseñanzas, de tal manera que se propicie el desarrollo de habilidades y se facilite el aprendizaje de los estudiantes.

Ante las propuestas descritas por Santoyo, se puede indicar la importancia de definir el perfil profesional del psicólogo, ya que éste, servirá como un referente para la enseñanza de la Psicología a través de las necesidades del país.

Palafox (2000, en Harrsch, 2005), afirma que el perfil profesional del psicólogo se define con base a las diferentes demandas que la sociedad impone sobre las Instituciones de Educación Superior, enfatiza que la definición del perfil profesional del psicólogo solo se puede dar a partir de un vínculo estrecho con la investigación básica, dada la naturaleza cambiante de los problemas que se le presentan en su ejercicio profesional.

No fue hasta 1978 en el taller realizado en Jurica, donde se comenzó a analizar los problemas existentes en el país y se comenzó a realizar una clasificación de las funciones que el Psicólogo debería llevar a cabo, y de este modo contribuir a la solución de las problemáticas que se presentaban. A los acuerdos que se pudieron llegar durante este taller fueron las siguientes:

- ❖ Evaluar
- ❖ Intervenir
- ❖ Investigar
- ❖ Planear
- ❖ Prevenir

Ya para el año de 1984 durante las Jornadas I y II realizadas en San Luis Potosí, se añadieron dos funciones nuevas y se definieron cada una de ellas de la siguiente manera (CNEIP, 1987):

❖ **Detección:** Identificación de problemas que requieren de prevención, orientación o tratamiento psicológico.

❖ **Evaluación:** La evaluación valora el grado en el que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades a alcanzar y/o alcanzadas.

❖ **Planeación:** Relacionada con la evaluación, ya que identifica necesidades, establece prioridades en la acción, detecta los recursos necesarios para conseguir los propósitos y finalidades, estableciendo objetivos, determinando métodos, diseñando programas de interacción y/o investigación, establece los medios de control para verificar la adecuación de los problemas de instrumentación.

❖ **Intervención:** Aplicación de métodos y procedimientos diseñados para el cumplimiento de los objetivos establecidos.

❖ **Rehabilitación:** Proceso mediante el cual se re-estructura, se re-educan y se establecen en su caso comportamientos que se han visto alterados por diversas causas.

❖ **Investigación:** Búsqueda de los determinantes y causas de un fenómeno o proceso psicológico, utilizando la teoría, la técnica y el método científico pertinentes a la disciplina.

❖ **Prevención:** Con base en los resultados de la evaluación, establece procedimientos a través de los cuales se evita la presentación de un problema, todo lo cual implica una intervención.

En el año de 1999 se llevó a cabo el taller “*El perfil profesional del psicólogo del próximo milenio*”, durante la LXV asamblea General del CNEIP, donde se debatieron las principales características que debían tener los psicólogos que se formen y ejerzan durante el siglo XXI. Figueroa y Zárate (2000, en Harrsch, 2005), resumen parte de los resultados de este taller, referente a los siguientes aspectos:

Funciones Profesionales del Psicólogo

Durante el transcurso de este apartado se hará referencia solamente a las funciones que conforman el perfil profesional, para posteriormente seguir con las habilidades que de igual manera son consideradas indispensables para la ejecución del perfil profesional.

- a) Vincular áreas de servicio, niveles, campos y escenarios.
- b) Establecer macro-procesos (planeación, desarrollo y evaluación) en cada área de servicio.
- c) Hacer estudios de seguimiento de egresados para determinar el ejercicio de funciones profesionales vigentes e identificar prácticas emergentes.
- d) Identificar actividades profesionales, campos y escenarios específicos relativos a las funciones del psicólogo.
- e) Identificar oportunidades sociales, organizacionales y comunitarias para el ejercicio de Funciones Profesionales del psicólogo.
- f) Detectar necesidades de servicio del psicólogo entre individuos y grupos sociales, tanto en el nivel de los usuarios reales como en el de los potenciales.

Currículum, los objetivos del sistema curricular para la formación del psicólogo serían:

- a) Ofrecer una formación general, sin áreas de especialidad.
- b) Propiciar un aprendizaje para la vida y la capacidad de creatividad y auto-aprendizaje.
- c) Favorecer una estructura flexible para que el alumno pueda invertir su tiempo en los contenidos que desee.

- d) Fomentar un diseño versátil con base en criterios mínimos de calidad.
- e) Desarrollar en él habilidades complejas, como la capacidad de integración y de adaptación, la visión interdisciplinaria y la capacidad de innovación.
- f) Propiciar la vocación de servicio a la comunidad y que el estudiante sea capaz de hacer que ésta genere insumos y recursos propios para su desarrollo.

Área de la Psicología. Ejercicio Profesional y Enseñanza de la Disciplina

Al analizar la formación del psicólogo, habría que considerar la implicación de los campos de aplicación, orientaciones teóricas y escenarios. Resaltando la necesidad de que la formación del psicólogo se fundamente en una preparación, en aspectos tales como metodologías, instrumentos de evaluación y diagnóstico, estrategias de búsqueda de información y resolución de problemas contextualizados regional, nacional e internacionalmente.

Perfil Profesional del Psicólogo

Acle (1996, en Harrsch, 2005), quien menciona que el concepto de perfil profesional se define como:

“La determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o los campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina), tendientes a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas” (pp. 20).

El perfil profesional del psicólogo es definido también por un conjunto de competencias que caracterizan el desempeño profesional, y por una explicitación de los ámbitos de actuación, tipos de trabajo y tipos de funciones que desarrolla.

A lo largo del tiempo y dentro de nuestro contexto social las funciones del psicólogo se han ido modificando y expandiendo, ya que durante las primeras décadas del siglo XX el psicólogo se dedicaba principalmente a la enseñanza, debido a que la Psicología no tenía aún bien definida una identidad como ciencia independiente y por lo tanto mucho menos como profesión; por lo que tenía como único objetivo descubrir leyes generales de los procesos psíquicos (Harrsch, 2005).

Ardila 1977 y 1878 (como se citó en Harrsch, 2005) comenta:

Ante los ojos de la sociedad, el psicólogo es un profesional que se dedica a hacer diagnóstico clínico, terapia y que sabe mucho de pruebas psicológicas y estadística. Aún cuando su imagen pública se ha ido esclareciendo en los últimos años, a veces se olvida, por ejemplo, que psicólogos clínicos y psiquiatras son dos tipos de profesiones diferentes, con historias y métodos distintos. Por mucho tiempo los psicólogos, han colaborado con psiquiatras, neurólogos, pedagogos, etc., invadiendo así los campos respectivos; han prestado su ayuda en las

escuelas, en el área educativa, confundiendo con los pedagogos; han participado en las empresas, entrelazando sus labores con las disciplinas de administración y relaciones industriales. Esto no quiere decir que el psicólogo no deba trabajar en equipos interdisciplinarios; por el contrario, las demandas de la sociedad actual así lo requieren.

Para el CNEIP el psicólogo es un profesional universitario cuyo objeto de estudio es el comportamiento humano individual y social, que a partir de la investigación de los procesos cognitivos-afectivos y de su interacción con el entorno, es un promotor del desarrollo humano, consciente de sus responsabilidades éticas para consigo mismo y la sociedad, siendo su función genérica la de intervenir como experto del comportamiento en la promoción del cambio individual y social desde una perspectiva interdisciplinaria.

Para Florentino (2003), las actividades generales del psicólogo las describe desde la triada **análisis-intervención-valoración**; pero que la actividad profesional del psicólogo no concluye con estas tres actividades, ya que dentro de cada una de ellas están incluidas una serie de funciones a realizar, las cuales se resumen a continuación:

1.- Análisis: Las actividades están orientadas a describir, comparar o explicar las particularidades de las personas en sus contextos (conductas, pensamientos, emociones, interacciones, percepciones, etc.), por medio de procedimientos normalizados y aceptados por su valor científico. Esto se realiza con las siguientes actividades complementarias: *Identificación, Prospección, Sistematización, Evaluación Psicológica, Diagnóstico, Peritaje, Investigación.*

2.- Intervención: Las actividades están orientadas a modificar determinados elementos de la realidad de los individuos, los grupos o las organizaciones (condiciones externas, pensamientos, sentimientos, conductas, etc.) por otro que mejoren su salud, bienestar o calidad de vida. A nivel individual, de pareja, grupal, familiar, comunidad, organización o Institución. Con las siguientes actividades: *Prevención, Tratamiento, Rehabilitación, Inserción, Integración, Acompañamiento.*

3.- Valoración: Las actividades que están orientadas a estimar, calcular o juzgar el valor de un objeto o el resultado de las acciones de las personas respecto a algún criterio o valor de referencia como el cumplimiento de los objetivos, la eficacia, el ajuste a lo programado, el impacto de lo realizado, etc. con las siguientes actividades: *Evaluación de Programas, Evaluación del Rendimiento y del Desempeño, Valoración de Puestos y Evaluación de Necesidades.*

Todas estas actividades se realizan a través de procedimientos directos como: *la terapia, consejo psicológico, formación, docencia, capacitación y mediación*; e indirectos como lo son: *la asesoría, consultoría, dirección y cambio organizacional, planificación y organización, dinamización de la comunidad, publicidad y propaganda.*

Hay una gran diversidad de clasificaciones de las funciones del Psicólogo, pero las que mejor las resume son las del CNEIP, quien desde 1978 ha llevado a cabo una serie de talleres con el objetivo de definir el perfil profesional del Psicólogo en México.

Desarrollo de Habilidades en la Formación del Psicólogo

Como se mencionó anteriormente y de la misma manera que las funciones profesionales son importantes para una correcta formación del Psicólogo existen las habilidades que debe desarrollar el Psicólogo, ya que como lo establecen los modelos en educación dentro de los centros escolares la educación está basada en la promoción de habilidades y de conocimientos.

La función de los profesores es lograr preparar a los estudiantes para que sean capaces de llegar a ser profesionales competentes, con conocimientos, pero no sólo eso sino que tengan las habilidades necesarias para poner en práctica todo ese conocimiento obtenido durante los estudios.

¿Qué es una Habilidad?

Arredondo (2006), menciona que las habilidades muestran la capacidad, inteligencia y disposición para alguna actividad la cual puede ejecutarse sin problemas. Las habilidades suelen reconocerse como algo innato, es decir que cuando se ingresa a alguna actividad institucional ya se cuentan con las bases iniciales, pero las habilidades pueden adquirirse a través de la práctica.

Una gran particularidad fundamental de las habilidades es que consiste en la realización de varias operaciones al mismo tiempo; así por ejemplo: el leer, memorizar y analizar, lo cual al principio puede darse por separado y después convertirse en una sola acción. Del mismo modo las habilidades se caracterizan por su constancia, ya que se adquieren a través del entrenamiento.

Otra definición la da Cummings (1994), quien la define como la capacidad real del individuo para desempeñar alguna tarea o conjunto de tareas. La habilidad comprende un extenso espectro de características individuales en las que se pueden incluir factores como los intelectuales, los manuales, así como los rasgos de la personalidad.

Para Pueyo (1997), son competencias desarrolladas en el sujeto que están presentes en el momento de realizar una tarea y que por tanto, corresponden al desarrollo (por medio del entrenamiento o la práctica) de las capacidades o aptitudes potenciales del individuo.

También es considerada como *“aquellas acciones, conductas, conjunto de recursos cognitivos, actitudes y patrones de comportamiento implicados en cualquier actividad, que son producto de la educación”*. Una habilidad capacita y

permite realizar adecuadamente otras actividades para algún propósito propiamente cualificado. Por otra parte, competencia es la cualidad de ser competente, de poseer las habilidades y/o conocimientos requeridos (Santoyo, 2005a).

Como se ve la habilidad permite realizar una tarea, pero hay que hacer la diferencia con las aptitudes, ya que las aptitudes indican el poder para aprender a realizar una tarea. Es decir, se podría comparar la habilidad con el rendimiento, sin embargo las habilidades y el rendimiento difieren en que esta última mide habitualmente las consecuencias de experiencias específicas de aprendizaje mientras que las habilidades miden los resultados de experiencias de aprendizaje más amplias y generales (Brown, 1999).

A partir de todas estas definiciones se puede concluir que la habilidad es la capacidad para realizar cierto tipo de tareas y resolver determinados problemas, a través de acciones, recursos cognitivos y actitudes. Las habilidades son innatas, pero con la práctica, experiencia y/o entrenamiento es posible desarrollarlas.

Habilidades Metodológico-Conceptuales

Son todas aquellas Habilidades Intelectuales cognoscitivas que están implicadas en la formación metodológica y profesional del psicólogo; Cedeño, Santoyo y Martínez (1999, en Santoyo, 2005a, pp. 15-38) las denominan *habilidades metodológicas y conceptuales*, y las definen como “aquellas habilidades involucradas en la solución de problemas científicos, académicos y/o profesionales. En general, estas habilidades implican el manejo de herramientas conceptuales, procedimientos, técnicas, heurística y la relación con todos aquellos elementos teóricos de deducción, verificación de hipótesis, estrategia y en general, los asociados con la explicación de los fenómenos bajo estudio”.

Habilidades Cognitivas o del Pensamiento.

Son aquellas habilidades que tienen que ver fundamentalmente con la adquisición e integración de conocimientos. Para Arredondo (2006) son capacidades prácticas que hacen referencia a las formas de abreviar procesos intelectuales, se consideran acciones mentales entrenadas de manera constante para formar una o más capacidades.

Este tipo de habilidades permiten al individuo conocer, pensar, almacenar información, organizarla y transformarla hasta generar nuevos productos, realizar operaciones tales como establecer relaciones, formular generalizaciones, tomar determinaciones, resolver problemas y lograr aprendizajes perdurables y significativos (Gardner, 2001).

Piaget, Ausubel y Bandura, mencionan que las habilidades del pensamiento requieren de estructuras cognitivas que son las que permiten a las personas

realizar operaciones mentales; estas tienen una base orgánica y se desarrollan de acuerdo a las etapas del ciclo evolutivo, pero no constituye un proceso espontáneo sino que debe ser estimulado y ejercitado a través de experiencias y/o de entrenamiento formal o informal (Schmidt, 2006).

Kirby (1988, en La Orden, García, & Sánchez, 2004) las define como rutinas cognitivas que se utilizan para llevar a cabo tareas específicas para el manejo de una cosa; y las clasifica de la siguiente manera:

❖ **Habilidades descriptivas:** contar, resumir, enumerar, resaltar, describir, narrar, esquematizar...

❖ **Habilidades analíticas:** suponer clasificar, relacionar, cotejar, agrupar, analizar, comparar, contraponer, generalizar, medir...

❖ **Habilidades críticas:** evaluar, enjuiciar, justificar, apreciar, criticar, elegir, matizar, discutir, discernir...

❖ **Habilidades creativas:** transformar, inventar, aplicar, imaginar, diseñar, detectar problemas, cambiar, redefinir, encontrar analogías diferentes, producir ideas originales...

El principal objetivo de las habilidades en el campo educacional es que alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, estructurándola de tal modo que tengan sentido para él. El concepto de habilidad cognitiva, es tomado de la Psicología Cognitiva, la cual enfatiza que el sujeto no sólo adquiere los contenidos mismos, sino que también aprende el proceso de uso para hacerlo, y aprende no solamente lo que aprendió, sino cómo lo aprendió (Sánchez, 2004).

Habilidades Sociales.

El término *habilidad social* se utiliza para indicar que la competencia no es un rasgo de la personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos.

Entre las definiciones que se han dado se encuentran las siguientes:

❖ Son una serie de capacidades que permiten la comunicación con los demás, de una forma adecuada, así como expresar sentimientos, pensamientos u opiniones propias, tolerar y comprender las de los demás. Estas conductas son aprendidas y poseerlas evita la ansiedad en situaciones sociales difíciles o novedosas (Gabinete de Psicólogos ELIO, 2004).

❖ Combs y Slaby (1977, en Plan de Acción Tutorial, 2001) mencionan que son las capacidades para interactuar con los demás en un contexto social, dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y al mismo tiempo personalmente beneficioso, o beneficioso para los demás.

❖ Caballo (1996), las define como el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Las habilidades Sociales se pueden dividir en dos ramas descritas a continuación, esta clasificación fue elaborada por Goldstein (1980, en Fundación Down21, 2009).

a) Habilidades Sociales Básicas

❖ *Iniciación de habilidades sociales:* Todas estas conductas son relativamente sencillas de adquirir y muy generalizadas. Incluyen capacidades como escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, saludar, dar las gracias, presentarse o presentar a otras personas o hacer un cumplido.

b) Habilidades Sociales Complejas

Este tipo de habilidades implican procesos complejos como los sentimientos, resolución de problemas, persuasión, etc., e incluyen las siguientes habilidades:

❖ *Habilidades sociales avanzadas:* Pedir ayuda, estar en compañía, dar instrucciones, seguir instrucciones, discutir, convencer a los demás.

❖ *Habilidades para manejar sentimientos:* Conocer y expresar los sentimientos propios, comprender los sentimientos de los demás, afrontar la cólera de alguien, expresar afecto, manejar el miedo, recompensarse por lo realizado.

❖ *Habilidades alternativas a la agresión:* Pedir permiso, ayudar a los otros, compartir cosas, sensaciones y sentimientos, negociar, consensuar, llegar a acuerdos, recurrir al autocontrol en las situaciones difíciles, defender los derechos cuando se vean amenazados y rehuir a las peleas.

❖ *Habilidades para el manejo de estrés:* Exponer una queja, responder ante una queja, deportividad tras el juego, manejo de situaciones embarazosas, ayudar a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, manejo de mensajes contradictorios, manejo de una acusación, prepararse para una conversación difícil, manejar la presión de grupo.

❖ *Habilidades de planificación:* Decidir sobre hacer algo, decir qué causó un problema, establecer una meta, decidir sobre las habilidades propias, recoger información, ordenar los problemas en función de su importancia, tomar una decisión, concentrarse en la tarea, etc.

Otras Clasificaciones de Habilidades.

Griffin y Sigh (1999, en Arredondo, 2006) definen habilidad como la capacidad de trasladar conocimiento en acción, a partir de su definición, consideran que el éxito laboral se logra a través del desarrollo de tres habilidades básicas: técnica, humana y conceptual.

a) *Habilidad técnica*

Este tipo de habilidad se basa en el conocimiento específico, la habilidad en cada especialidad y la facilidad en el uso de herramientas y técnicas de la disciplina específica. Es la más fácil de relacionar, debido a que es la más concreta y para la cual actualmente se exige especialización en el trabajo y se demandan estándares técnico. Puede decirse que la mayoría de los planes y programas universitarios y de capacitación para el trabajo están encaminados a desarrollar dicha habilidad.

b) *Habilidad humana*

Toma en cuenta los sentimientos y percepciones de los demás, es el propósito de esta habilidad que debe poseer quien trabaja con personas. Se debe estar consciente de actitudes y creencias personales de otros individuos.

c) *Habilidad conceptual*

Se refiere a la destreza de ver una organización como un todo, tratar de comprender la manera en que varias funciones de la organización dependen unas de otras, de este modo el concepto se extiende a un sector productivo como la comunidad, las fuerzas políticas económicas y sociales de la nación.

¿Qué habilidades requiere el Psicólogo?

Linehan (1980, en Vallejo, 1998) menciona que las habilidades que debe poseer un profesional de la salud, que en este caso es el Psicólogo son las siguientes:

Habilidades Cognitivas.

Son aquellas que tienen que ver con la adquisición e integración de conocimientos, o planificación de cursos de acción:

- ❖ Habilidad para extrapolar de manera efectiva los conocimientos teóricos generales.
- ❖ Capacidad y habilidad para integrar los conocimientos teóricos con los derivados de la experiencia.

❖ Habilidades de evaluación como lo son las habilidades de observación, y habilidades interpersonales y de comunicación que faciliten la obtención de información.

❖ Habilidades para hacer juicios adecuados.

Habilidades Motoras.

En esta categoría se encuentran todas aquellas habilidades que requiere el psicólogo al poner en marcha sus funciones.

❖ Habilidades clínico-interpersonales, en los que hace referencia a aquellos aspectos de relación paciente-terapeuta como la empatía, calidez, etc.

❖ Habilidades profesionales, son aquellas que tienen que ver con la organización formal del trabajo profesional o la presentación o comunicación del trabajo realizado; entre ellas se encuentran redacción de informes, comunicación adecuada, etc.

❖ Habilidades para mantener una formación continua. Se incluirán las habilidades con las que ha de contar un terapeuta para poder llevar a cabo la necesaria formación permanente que exige el ejercicio responsable de la práctica, por ejemplo, conocer las principales fuentes de información, tener acceso a publicaciones relevantes para su trabajo, asistir a conferencias, seminarios, congresos, etc.

Mientras que de la clasificación de Sulzer-Axaroff, Thaw y Thomas (1975, en Vallejo, 1998) se pueden destacar las siguientes:

❖ Habilidades de evaluación.

❖ Habilidades para diseñar programas de intervención (conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos).

❖ Habilidades de comunicación (oral, escrita y mediante procedimientos de audio o video).

❖ Habilidades administrativas (saber redactar informes, solicitudes, permisos, etc.).

❖ Habilidades de investigación.

Se utiliza una clasificación propuesta por Martínez (2009), para las Habilidades Intelectuales que un Psicólogo tiene que desarrollar, a partir de las Funciones Profesionales establecidas, observar tabla 3.

Tabla 3.
Clasificación de Habilidades Intelectuales y Funciones Profesionales del Psicólogo

Funciones	Habilidades		
	COGNITIVAS	AFFECTIVAS	SOCIALES
	Resolver de problemas		
	Síntesis de información		
	Abstracción		
Detección	Expresión escrita		
Evaluación	Expresión verbal		
Planeación	Aplicación de conocimientos teóricos		Trabajo en colaboración
Intervención	Creatividad		Manejo de grupos
Prevención	Formular argumentos lógicos		Relaciones interpersonales
Rehabilitación	Aprender en forma independiente		
Investigación	Resolución de problemas		
	Analizar ideas críticamente		

Nota: en adelante las Habilidades Intelectuales se manejarán de acuerdo a la clasificación anterior.

Como se puede observar en la tabla anterior las habilidades que debe desarrollar un Psicólogo están estrechamente relacionadas con las funciones del mismo, no puede existir un perfil profesional donde no exista la relación *Función-Habilidad*. Así que son elementos esenciales en una correcta formación profesional, pero habrá que decir que algunas funciones requerirán más de algún tipo de habilidades que otras, y esto es debido al tipo de tarea que se desee realizar.

Habilidades Cognitivas Involucradas en las Funciones del Psicólogo.

Desarrollar este tipo de habilidades, dará lugar a que el alumno adquiera, comprenda e integre los conocimientos necesarios para su ejercicio profesional; aprendizajes que facilitarán su función en la solución de problemas de manera estratégica.

A continuación se ejemplifican las actividades del psicólogo que involucran el uso de Habilidades Intelectuales:

❖ **Analizar Ideas Críticamente:** Implica las actividades orientadas a describir, comparar o explicar las peculiaridades de las personas en sus contextos

(conductas, pensamientos, emociones, interacciones, percepciones, etc.) por medio de procedimientos normalizados y aceptados por su valor científico (Florentino, 2003).

❖ **Síntesis de Información:** La capacidad de síntesis es especialmente valorada en aquellos psicólogos que tienen que manejar mucha información dispersa y a veces inconexa, ya sea un caso clínico, un problema educativo, una investigación, peritaje, etc. (Florentino, 2003).

❖ **Abstracción:** Esta habilidad es ejecutada en cualquier valoración que realice el psicólogo, ya sea en un caso clínico, en la evaluación de una organización, etc.

❖ **Expresión Escrita:** Es indispensable para la elaboración de baterías psicológicas, redacción de informes, oficios, etc.

❖ **Expresión Verbal:** La mayor parte del trabajo del Psicólogo se basa en el lenguaje, por lo que su precisión, adecuación al contenido que se quiere comunicar, su cuidado y su manejo con pericia y versatilidad, es absolutamente básico (Florentino, 2003).

❖ **Aplicación de Conocimientos Teóricos:** Es la capacidad de extrapolar principios generales a casos particulares, de elegir entre todos los conocimientos generales aquellos que puedan ayudar a entender y tratar un caso particular (Vallejo, 1998).

❖ **Aprendizaje Independiente:** Implica aquellas actividades orientadas a la generación o contrastación de conocimientos.

❖ **Creatividad:** Se valora en situaciones difíciles en las que se han ensayado ya todos los medios convencionales sin resultados efectivos. Se espera que el psicólogo vaya más allá de la mera aplicación convencional de las técnicas e instrumentos, aportando a los procesos un valor añadido que particularice su trabajo (Florentino, 2003).

❖ **Formular Argumentos Lógicos:** Indispensable en el momento de emitir un juicio, de tal manera que pueda impactar al paciente y cambiar la perspectiva de su problema.

Habilidades Sociales Involucradas en las Funciones del Psicólogo.

Desarrollar las habilidades Sociales es fundamental para conseguir relaciones con otros estudiantes o profesionales. El aprendizaje de habilidades sociales es desigual, pues aunque las capacidades conceptuales y técnicas suelen formar parte de cualquier currículum académico, estas habilidades se suelen adquirir con la experiencia profesional, incluso hay quien piensa que la capacidad para establecer y mantener relaciones y comunicaciones eficaces con los demás son aquellas personas que por naturaleza son simpáticas, agradables, tienen buen humor, etc. No obstante lo anterior, la opinión mayoritaria de los expertos es que

dichas habilidades no son patrones rígidos de comportamientos sino reglas de actuación útiles en diferentes situaciones y contextos (Caballo, 1996).

Algunas actividades del psicólogo que involucran estas habilidades, se mencionan a continuación:

❖ **Manejo de Grupo:** En ocasiones el profesional deberá integrarse o promover grupos de trabajo, terapéuticos, múlti-profesionales, círculos de calidad, etc. En el que es indispensable trasladar los contenidos teóricos referentes a la conformación, dinámica y procesos de los grupos a la práctica profesional. Esta cualidad es importante en las áreas de intervención social y de trabajo en organizaciones (Florentino, 2003).

❖ **Trabajo en Colaboración:** La interdisciplinariedad obliga al psicólogo a mantener un dialogo abierto y a colaborar con profesionales de otros campos en tareas comunes.

❖ **Relaciones Interpersonales:** Facilitará la adecuada comunicación con los otros, en el caso del psicólogo clínico será un factor importante que definirá la confianza del paciente.

Habilidades Afectivas involucradas en las funciones del Psicólogo.

Como es bien sabido las personas están formadas por la triada psico-social-emocional. Por lo tanto no se debe de dejar a un lado lo afectivo, así que las siguientes habilidades entran en esta categoría:

❖ **Asertividad:** Poseer esta habilidad es necesaria al momento de que alguna idea u opinión del psicólogo se contraponga a la del paciente.

❖ **Tolerancia:** La tolerancia es el respeto con igualdad sin distinciones de ningún tipo .La tolerancia es la virtud moral y cívica que consiste en permitir la realización de acciones, preferencias y creencias aunque no concuerden con la nuestra.

❖ **Empatía:** Weiner (1975, en Vallejo, 1998) señala que la comprensión empática es la habilidad que tiene una persona para ponerse en el lugar de otra y desde ahí comprender sus emociones, pensamientos y conductas más allá de lo que transmite con palabras.

Ponerse en el lugar del otro, ser capaz de interpretar emociones ajenas, sintonizar distintas formas de expresión, hacer sentir al interlocutor que se está atento al mensaje explícito e implícito de su discurso o su silencio, son probablemente las cualidades más distintivas del psicólogo (Florentino, 2003).

CAPÍTULO III

EL PLAN DE ESTUDIOS: DEFINICIONES Y PERSPECTIVAS

El concepto de currículum es polisémico, constituyéndose en un campo de estudios que se puede abordar desde diferentes enfoques teóricos. En un entorno educativo, el término currículum se asocia frecuentemente a un documento de carácter oficial que adopta un país, una institución educativa, un centro educativo (la escuela, el liceo, la universidad), etc. En este sentido, se habla de currículum explícito como aquel que se encuentra en un documento oficial escrito. Muchos docentes, educadores y extensionistas suelen participar en la elaboración de cursos de capacitación para sí mismos o para terceros.

El Currículo, como texto desencarnado, descontextualizado, necesita de un contexto propio que le permita el tránsito hasta volver a materializarse en los procesos de circulación y reapropiación. Etimológicamente la palabra latina Currículo remite a la carrera, no en el sentido académico del término sino de correr sin parar; significa asimismo el carro que se utilizaba en las carreras y, por último, la competición o lucha que era propia de tales carreras. “El término es polisémico (...) y no sólo indica una carrera académica sino también el instrumento para la misma y el tiempo dedicado institucionalmente a ella”. Es decir, el texto curricular exige un contexto específico diferente al de la producción de los conocimientos y a los de su posible reproducción. Ese contexto específico será precisamente la institución escolar o más concretamente, la organización escolar. De ese modo, el currículum aparece como el verdadero núcleo de las organizaciones escolares (Beltrán & San Francisco, 2000).

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

A comienzos de la década de los 30's se empieza a hablar de desarrollo del currículum en los siguientes términos: currículum es la selección, organización y desarrollo del contenido de materia para dirigir al alumno hacia un objetivo definido de la vida. Debido a la amplia gama de significados que tiene “currículo”, mucha gente ha tratado de definirla mejor, sin embargo hasta ahora no existe una versión definitiva.

A continuación se mencionan algunos de los significados atribuidos específicamente a la palabra currículum. Dado que la mayoría de ellos están

relacionados con el ámbito escolar o la educación formal, podría deducirse que la elaboración de currículum en el ámbito de la educación informal ha sido escasa.

Entre las tantas definiciones del currículum, se cuenta con las siguientes:

❖ Para Salia-Bao (1988), son las experiencias de aprendizaje y las actividades que proporcionan la escuela y la sociedad a fin de educar al niño.

❖ Hawes (1979), menciona que es toda enseñanza planificada y proporcionada a los niños dentro de la escuela.

❖ Según Skilbeck (1984) es un marco establecido para mejorar y organizar la variedad y cantidad de experiencias de los estudiantes en el contexto de la escuela y fuera de ella.

La mayoría de las definiciones del plan de estudios se refieren a todo aquel aprendizaje que ha sido planificado y dirigido por la institución educativa, tanto en grupos como individualmente, fuera, o dentro de la institución. El elemento fundamental que comparten todas estas definiciones es que el plan de estudios equivale al conjunto de actividades realizadas por los estudiantes, más que por los docentes. Ciertamente el trabajo del docente no se lleva a cabo aisladamente. El plan de estudios es el proceso por medio del cual los estudiantes aprenden concreta y activamente.

El currículum o Plan de Estudios y el Programa o Sílabo

A menudo se confunden los términos *currículum* y *sílabo*. Para muchos, currículum o plan de estudios significa una lista de las materias o temas que deben ser impartidos por el docente a distintos niveles. Esto no es un currículum o plan de estudios, sino un sílabo o programa. El programa es la lista de los contenidos de un curso, lo que debe ser enseñado. Este no necesariamente trata los asuntos del cómo o porqué la materia deba ser incluida o cuáles papeles tienen los docentes y los estudiantes. Además el currículum, es mucho más amplio que el sílabo o programa.

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

Contenido-Métodos.

Un plan de estudios no sólo abarca las materias que se imparten, o las materias que los estudiantes cursan, y que se espera aprendan. También incluye los **métodos** utilizados. Aunque a menudo los métodos y contenidos se tratan por separado, en realidad no pueden quedar desligados. Si por ejemplo, se decide que hay una gran cantidad de argumentos a tratar, esto determinará, en gran medida, los métodos de enseñanza-aprendizaje que se adoptarán. Si por otro lado, se decide que los estudiantes necesitan aprender cómo hacer una determinada cosa o que deben profundizar sus conocimientos en algunos aspectos de la materia, esto requerirá un enfoque mucho más práctico, o dedicar más tiempo a la materia en cuestión. Los métodos se encuentran estrechamente ligados a la materia de enseñanza (Skilbeck, 1984).

Los métodos constituyen una parte importante del plan de estudios, ya que los estudiantes aprenden tanto a través del ¿cómo se les enseña?, como a través del ¿qué se les enseña?

Función de los Programas de Estudio.

Para Kelly (1989), los programas de estudio cumplen las siguientes funciones:

1. Seleccionar de entre la gran cantidad de conocimientos de una asignatura específica, aquello que ha probado ser necesario para su aprendizaje, descartando lo que es simple opinión, deseo o experiencia individual sobre ella.

2. Facilitar la enseñanza y el aprendizaje, ya que, como su nombre lo indica, es un programa de acción que sugiere la secuencia adecuada para alcanzar el aprendizaje, señalando las actividades, métodos, recursos y material adecuado para lograrlo del modo más eficaz.

3. Proporcionar al estudiante un cierto grado de autonomía en el estudio y garantizar su posibilidad o libertad de aprender. Cuando el alumno dispone de un programa de estudios, ya no está obligado a depender de la información que va comunicando el docente, porque cuenta con una guía objetivamente válida que de antemano le proporciona una visión de conjunto de todo lo que tendrá que aprender durante un determinado periodo escolar (semestre, trimestre, año...).

4. Permitir una evaluación más justa del aprendizaje del alumno, porque los exámenes (o formas de evaluación) se derivan directamente del programa que el estudiante ha conocido previamente.

5. Orientar la enseñanza con objetivos semejantes para todos los estudiantes, aunque la asignatura la impartan distintos profesores en diferentes carreras y en diferentes Facultades y Unidades Académicas.

El plan de Estudios Cambia.

El plan de estudios no es una estructura fija y sapiente que alberga el contenido organizado del aprendizaje. Se trata de un instrumento dinámico y que refleja las metas y experiencias educativas a ser alcanzadas y proporcionadas, respectivamente, para lograr ese fin. Dado que estos principios cambiarán con el tiempo, también lo harán las opiniones sobre cuáles sean las mejores experiencias para lograr esos objetivos. En consecuencia, el plan de estudios cambiará y se desarrollará a medida que el programa se pone en marcha. Asimismo, es necesario reformar continuamente el plan de estudios a medida que la sociedad cambia y se desarrolla (Hirst, 1969). Se pueden identificar tres factores que tienen una incidencia sobre el proceso de elaboración del plan de estudios:

- ❖ La ideología sobre la educación que los redactores del plan de estudios tienen, incluyendo la tendencia actual a globalizar el plan de estudios;
- ❖ La naturaleza de las personas involucradas en el proceso de elaboración del plan de estudios; y
- ❖ El tipo de programa educativo para el cual se elabora el plan de estudios.

Ideologías de la Educación y Elaboración del Plan de Estudios.

La educación es vista por algunos como un medio para producir una élite social o profesional. Otros consideran que el objetivo de la educación es modelar una persona con actitudes y aptitudes científicas, o crear mano de obra eficaz y productiva, o promover el desarrollo y crecimiento personal, o aliviar las injusticias que actualmente existen en cada sociedad. No es posible reconciliar a todas estas ideologías en una sola: por ejemplo, no es posible utilizar a la educación para crear una élite y al mismo tiempo reducir las desigualdades. Cualquiera que sea la posición ideológica de la entidad que elabora el plan de estudios, esta tendrá indudablemente una influencia sobre la manera de elaborarlo. Por lo tanto, la filosofía o ideología de la educación que se adopte, será un factor determinante durante el proceso de elaboración del plan de estudios (Skilbeck, 1984).

La visión que se tiene de la educación cambia en el curso del tiempo. La función que la educación y la capacitación cumplen en la sociedad moderna no sólo es un elemento de controversia, un elemento sujeto a los cambios en el control político; también forma parte de las preocupaciones de índole cultural que subsisten en cualquier sociedad. Esto, más que el desarrollo de nueva tecnología, es la causa fundamental de los cambios que se verifican actualmente en el plan de estudios.

Globalización del Plan de Estudios.

La politización del plan de estudios es la razón principal de una de las tendencias más evidentes en la actualidad, la globalización de la educación. La

mayoría de los distintos tipos de planes de estudios que se encuentran corrientemente en los sistemas educativos del mundo se originaron en Europa y en los Estados Unidos, el denominado “*mundo desarrollado*”. El plan de estudios cambiará a medida que este punto de vista vaya cambiando a través del proceso conocido como elaboración del plan de estudios o reforma del plan de estudios. En efecto, los cambios que se verifican en la educación y en la sociedad están íntimamente ligados (Stenhouse, 1970).

La elaboración del plan de estudios en el denominado *mundo en desarrollo* es un proceso continuo. Algunos países en desarrollo se han limitado a importar planes de estudios ya confeccionados y los han utilizado sin efectuar ningún cambio, razón por la cual se han demostrado inapropiados e irrelevantes. Sin embargo, la mayoría de los países que han importado planes de estudios han procedido a adaptarlos, incluyendo elementos de sus propios sistemas tradicionales, desarrollándolos mejor para hacer frente a las necesidades que estos perciben requiere el país. Esto se refiere sobre todo a la elaboración de los planes de estudios que deben responder a las necesidades de la vida y el trabajo cotidianos. La mayoría de los países se encuentran frente al dilema de tratar de proporcionar una educación orientada a producir una mano de obra numerosa, altamente calificada, así como preparar al mismo tiempo cuadros profesionales (Stenhouse, 1970).

Localización del Plan de Estudios.

Aunque las influencias mundiales cobran cada vez más importancia, existe al mismo tiempo una tendencia hacia la descentralización y localización de la educación, en la cual se pone de relieve una creciente responsabilidad por parte de la comunidad, así como una tendencia de las instituciones educativas a manejar sus asuntos de manera autónoma. Sin embargo, esta tendencia no se ha manifestado hasta tocar el plan de estudios, que aún se encuentra muy centralizado, razón por la cual no han surgido más enfoques participativos en la educación, que pudiesen proporcionar un contexto favorable a la elaboración participativa de planes de estudios. Por un lado, algunas instituciones están comenzando a demostrar que existe un desplazamiento interno de las responsabilidades relacionadas con el manejo del plan de estudios. Por otro lado, se reconoce cada vez más que cuando el personal tiene un papel definido en el proceso de elaboración de un plan de estudios, se siente más motivado y comprometido para que este resulte exitoso (Stenhouse, 1970).

Enfoques para la Elaboración del Plan de Estudios.

Lawton (1973), menciona que existen distintas ideologías en materia de educación, que se encuentran en conflicto entre sí. Durante el último siglo, hubo un fuerte debate sobre el contenido y el destinatario de la enseñanza. Cierta tipo de conocimiento, como el científico, cobraba más importancia que el conocimiento relacionado con las artes y las humanidades. Este debate continúa hoy día.

También ha sido puesta en tela de juicio la manera de planificar y organizar la enseñanza. Sólo a partir de este siglo se ha prestado atención a la noción de expresar la educación en términos de objetivos específicos a alcanzar y de cómo lograrlo. Desde 1920 se han realizado muchos esfuerzos a fin de tratar la elaboración del plan de estudios como un proceso científico. Se ha puesto mayor atención a la planificación, incluyendo el uso de las metas y objetivos específicos, los métodos de enseñanza y de aprendizaje, así como al desarrollo de materiales y medios, además de la atención a los procesos de revisión y evaluación.

Así mismo, la adopción de un enfoque más sistemático en cuanto a la elaboración del plan de estudios ha exhortado a quienes lo formulan a pensar con más detenimiento en el papel de los destinatarios del proceso de aprendizaje, haciendo así mayor hincapié en los enfoques que se centran alrededor del destinatario. Otro aspecto que actualmente se está tomando en cuenta es el papel que los estudiantes cumplen a la hora de elaborar el plan de estudios, y no sólo ellos, sino también otras personas o grupos interesados, o involucrados en el proceso y resultados del aprendizaje.

Elaboración del Plan de Estudios, ¿Quién Participa?

Lawton (1973), concluye que durante la elaboración de los planes de estudio los temas a ser considerados durante esta etapa son:

- ❖ ¿Quiénes elaboran el plan de estudios?;
- ❖ ¿Cómo se suele elaborar un plan de estudios?

¿Quiénes Elaboran el Plan de Estudios?

Se puede observar que la naturaleza del grupo que toma las decisiones ejerce una influencia considerable sobre el plan de estudios a ser elaborado, sobre la manera en que será organizado el plan de estudios. No existe un plan de estudios que pueda abarcar todo el conocimiento necesario, así como las aptitudes y actitudes requeridas para dirigir el continuo desarrollo del individuo y de la sociedad en su conjunto. La selección de lo que debería ser incluido o excluido de un plan de estudios dependerá de los actores involucrados en el proceso de elaboración del plan. Un grupo incluirá ciertas materias y actividades, mientras que otro tomará en cuenta otro conjunto de materias y actividades.

¿Cómo Suele ser Elaborado un Plan de Estudios?

Dado que la elaboración de cualquier nuevo plan de estudios dependerá de la ideología de la educación o capacitación de quienes elaboran el plan, la decisión de quién participará o no en su elaboración, será crucial para la naturaleza del mismo. Será sumamente útil proceder a examinar cómo suele ser elaborado un plan de estudios de manera tradicional. En esta etapa es necesario utilizar los

conceptos de “*internos*” y “*externos*” respecto al plan de estudios. En este contexto se define como “*internos*” a aquellos que están dentro del programa de educación o capacitación en calidad de ejecutores del plan de estudio: los administradores de la institución, los docentes y los estudiantes. Los “*externos*” son aquellos que elaboran el plan de estudios para que terceros lo lleven a cabo: expertos, académicos, administradores de la educación y planificadores, políticos etc. Es decir todos aquellos que participaron en las distintas etapas de elaboración del plan de estudios.

Experto con una Función Lineal vs. Facilitador Originario

A fin de elaborar el plan de estudios, se pueden identificar dos enfoques principales, estructurados a partir de los actores que participan en el proceso. El primero de ellos se vale de un “*experto con función lineal*”, es decir que son los expertos de los ministerios, de los departamentos de planificación y de las instituciones académicas quienes trazan las líneas directrices y establecen las metas del plan de estudios. En este caso se considera a los estudiantes como el fondo de la jerarquía y por lo tanto no cumplen ningún papel en el proceso de elaboración del plan de estudios.

Un enfoque distinto, es el del “*facilitador originario*”, por medio del cual los redactores del plan de estudios se convierten en facilitadores de una amplia gama de participantes, incluyendo a aquellos que se encargan de ejecutar el plan de estudios. En él se comparte la toma de decisiones, la cual no queda circunscrita en pocas manos.

Lawton (1973), menciona que teniendo estos dos enfoques presentes, se pueden delinear cinco maneras distintas de emprender el proceso de elaboración del plan de estudios.

Elaboración del Plan de Estudios a Partir del Experto.

Este enfoque, suele ser el más común, ya que elabora el plan de estudios sin realizar consultas previas, o limitándolas a un grupo restringido, compuesto a menudo por expertos en educación. Por supuesto, estos se encuentran influenciados por el contexto en el que viven, así como por sus experiencias y las opiniones acerca de la educación y capacitación que circulan a su alrededor, como se muestra en la figura 1.

Una de las principales razones para emprender la elaboración participativa de planes de estudios consiste en develar abiertamente las suposiciones en que se basa el proceso de elaboración de un plan de estudios centrado alrededor del experto, es decir que la educación es algo separado del resto de la sociedad, que se trata de un tema respecto al cual las decisiones deben partir de arriba hacia abajo, de manera jerárquica, y a partir de los expertos. Este enfoque posee una jerarquía claramente definida. Los que se encuentran en el vértice toman las

decisiones. En este enfoque, los estudiantes, y aún más, los docentes o los capacitadores quedan excluidos de la elaboración del plan de estudios. Ambos grupos se convierten en receptores del conocimiento proveniente de otros y se limitan a llevar a cabo las tareas que les fueron asignadas.

Figura 1.
Requisitos para la elaboración de un plan de estudios a partir de un experto.



Elaboración del Plan de Estudios a Partir de la Consulta a Especialistas.

Muchos elaboradores de planes de estudios son docentes o administradores que poseen una experiencia limitada en este campo. Ésta no es su tarea cotidiana, por lo tanto acuden a terceros que poseen una experiencia más amplia en el proceso de elaboración de planes de estudios. Esta asistencia es proporcionada por consultores especialistas. Por lo tanto, en este caso, los consultores externos y los miembros de las organizaciones de capacitación tienen una participación mayor en la elaboración del plan de estudios. Es una práctica común incluir a uno o dos expertos externos en el proceso de elaboración de un plan de estudios nuevo. A menudo, estos expertos aportan una contribución considerable dado que han participado en la elaboración de planes de estudios en una gran variedad de contextos y lugares. Ellos suelen aportar su amplia experiencia al grupo encargado de la elaboración del plan, pero a menudo carecen de experiencia y conocimientos específicos de la situación local. Sus teorías generales deben ser validadas en base a consideraciones de índole local (Lawton, 1973).

Una de las justificaciones que fundamentan la validez de los enfoques de elaboración participativa de planes de estudios, es que los expertos externos no son la fuente de todo el conocimiento a raíz del cual se elabora un plan de estudios, como se presenta en la figura 2.

Figura 2.

Requisitos para la elaboración de un plan de estudios a partir de una consulta a especialistas



Elaboración del Plan de Estudios Partiendo de una Consulta con Internos.

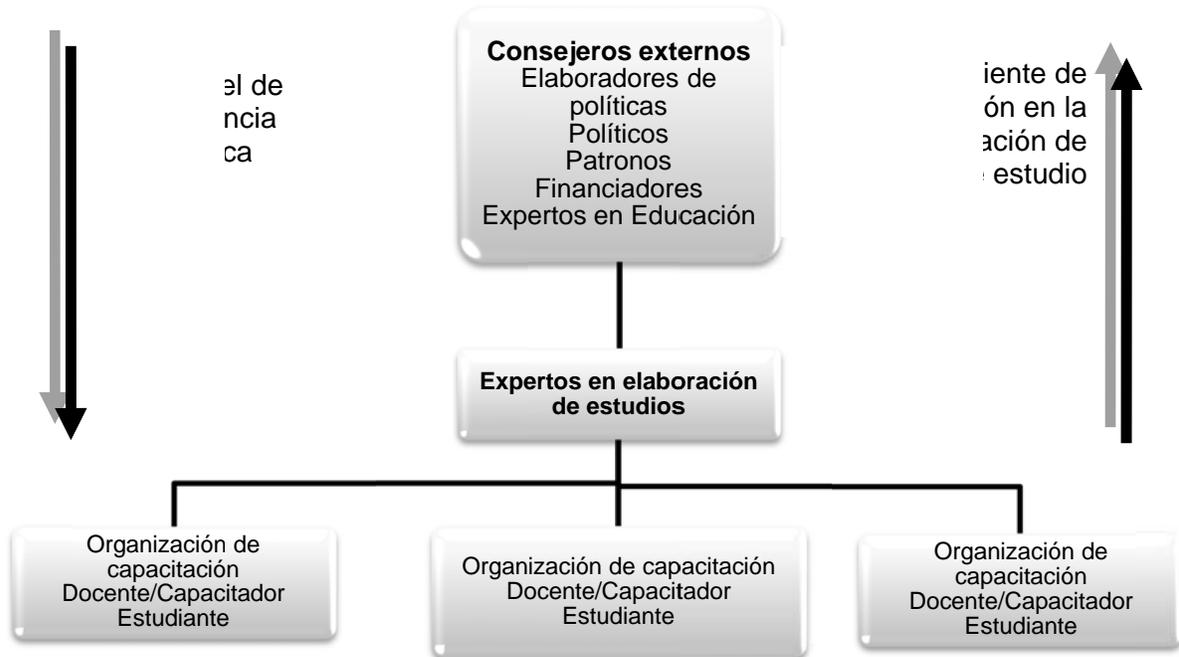
Otro sistema utilizado corrientemente para elaborar un plan de estudios, consiste en involucrar a varios actores, tanto externos como algunos internos, valiéndose por lo tanto de un grupo mucho más amplio de participantes, especialmente administradores de instituciones de capacitación o educación, así como algunos docentes y capacitadores. Por lo general se reúne a un grupo selecto en un taller, en el cual se debaten y seleccionan las principales áreas del contenido del plan de estudios, como se muestra en la figura 3.

La selección de los participantes suele ser hecha casi inconscientemente, en base a la afinidad de las personas, tratándose por lo general de educadores que comparten las mismas experiencias, y que hablarán un mismo idioma. Las opiniones nuevas que puedan ser fuente de discordia, serán cuidadosa y previamente puestas al margen del grupo. En este caso existe mucha más participación, pero sigue estando limitada a aquellos que en virtud de su papel

interno al sistema educativo, se considera están directamente involucrados en el plan de estudios a ser elaborado (Lawton, 1973).

Figura 3.

Requisitos para la elaboración de un plan de estudios por consulta interna



El plan de Estudios Negociado.

Un enfoque más reciente comienza a hacer más hincapié en el concepto de plan de estudios "negociado". Se considera que la mejor manera de alentar a los estudiantes a aprender consiste en consultarlos para que expresen sus necesidades en materia educativa, es decir, negociar con ellos el plan de estudios a fin de que estos se sientan comprometidos con el programa de aprendizaje (Holmes & Mc Lean, 1989).

Este enfoque toma distancia respecto a los enfoques jerarquizantes. Ya no se trata de un proceso verticalista, como tampoco de la tarea de uno o más grupos de expertos en educación. La elaboración del plan de estudios es una tarea que se comparte, al mismo nivel, entre docentes y estudiantes. Aquí se comparte el control de los recursos para el aprendizaje, así como el tiempo para los individuos, las actividades que constituyen el programa de aprendizaje, y las maneras de evaluar sus resultados. Todos estos temas son objeto de debate y de acuerdo entre quienes planifican y enseñan, y aquellos que aprenden (figura 4). Sin embargo, este proceso resulta viable sólo cuando es posible convocar a un grupo de estudiantes, antes de que el curso comience. Sin embargo, en muchos otros

casos, especialmente en programas de educación formal, resulta más difícil reunirse con representantes del sector estudiantil antes de que inicien las clases, en consecuencia, un plan de estudios negociado resulta más difícil de conseguir. Se puede lograr un plan de estudios negociado, en cierta medida, cuando se realizan debates con grupos de ex-estudiantes, sin embargo esto no siempre corresponde a las necesidades del grupo específico de estudiantes que ingresa a un curso por primera vez.

Figura 4.
Participantes en la elaboración de un plan de estudios negociado



Elaboración Participativa de Planes de Estudios.

La elaboración participativa de planes de estudios (EPPE) aporta cambios radicales a los enfoques mencionados anteriormente. Su objetivo consiste en elaborar un plan de estudios a partir de intercambios de experiencias e información entre los distintos actores del programa de educación o capacitación. La elaboración participativa de planes de estudios procura identificar a todos los actores involucrados para que participen en la formulación del plan de estudios, incluyendo las materias a ser impartidas, así como las experiencias y actividades que los estudiantes llevan a cabo durante el curso. Asimismo, procura explorar junto con ellos, tanto colectiva como individualmente, sus puntos de vista acerca de las metas de aprendizaje y los procesos destinados a alcanzarlas. En lugar de limitarse a un grupo selecto y reducido de expertos, este proceso de elaboración del plan de estudios involucra a tantos participantes como sea posible. Lo más importante es que la estructura vertical desaparece (Holmes & Mc Lean, 1989).

Los elaboradores del plan de estudios siguen siendo los protagonistas, pero tienen la libertad de enriquecerse con la experiencias y las opiniones de todos los demás actores, que incluyen a los miembros de la institución educativa, así como a una amplia gama de grupos e individuos provenientes del ámbito interno (los conocidos) así como del ámbito externo (los desconocidos). Cuando se involucra a los estudiantes, estos son tratados al mismo nivel que los demás participantes (figura 5).

Figura 5.
Participantes para la elaboración de un programa de estudios de forma participativa



Como se puede observar, una correcta elaboración curricular es un proceso en el cual su evolución genera una serie de acciones, que de manera secuenciada van propiciando que los resultados de una sirvan para la consecución de la siguiente. Así, los resultados obtenidos en la definición del perfil profesional han proporcionado la información básica para acceder a la etapa de diseño del currículum y ésta a su vez ha de servir como fuente de información, y toma de decisiones, para la fase de elaboración de los programas de estudio en función de las nuevas carreras o el rediseño de las ya existentes (Open University, 1976).

Para cada una de las etapas (elaboración del perfil y diseño del currículum), se han elaborado una serie de documentos de orden general que permiten en lo teórico y en lo técnico ir desarrollando sus implicaciones hasta llegar a resultados concretos y homogéneos tanto para los distintos programas académicos objeto de análisis, como para las Facultades y Unidades Académicas involucradas en el proceso de la reforma curricular.

Dado lo anterior, se tiene la convicción de la existencia de información confiable en cantidad y calidad para acceder a la realización de la fase de elaboración de los programas de asignaturas. Para ello, en los siguientes párrafos se hará referencia a una serie de consideraciones que han de servir como elementos orientadores para que de manera homogénea y sistemática, los involucrados en esta actividad, concreten sus resultados.

El Papel del Docente Universitario en la Elaboración de los Programas de Estudio

a) *El rol del docente universitario:* En el marco de la reforma curricular, el docente está muy lejos de ser considerado como el transmisor de conocimientos, rol que lo caracterizaba en antiguos modelos de prácticas pedagógicas. Hoy la demanda de la sociedad y del nuevo modelo académico de la Universidad, exige un docente con sentido crítico con respecto a sí mismo, a los contenidos culturales y al contexto social; que sea objetivo, democrático, y con vocación de servicio, tienda al trabajo cooperativo y se comprometa con la institución y sus estudiantes; que se sienta parte viva de la comunidad en que actúa, que se esfuerce por alcanzar una conducta racional, científica, con preferencia por el orden y la sistematización, y, que por sobre todo, sea muy creativo para poner su formación y experiencia al servicio de la institución y del estudiante que educa y/o forma.

Al docente le compete el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral del estudiante a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los sujetos en formación. Este rol requiere de profesionales que con su formación científica y pedagógica, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de márgenes que no sean absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles.

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

En el ámbito educativo el alumno se pone en contacto, por medio de sus maestros, con la parcela de la cultura que constituye el currículum escolar y,

simultáneamente, aprende modelos para realizar esa aproximación. El rol del maestro será entonces, el de agente mediador entre el estudiante y los conocimientos, en un proceso de construcción de significados. Esta construcción es una tarea que involucra activamente al estudiante. Para ello es imprescindible que éste pueda encontrar sentido al realizar el esfuerzo que requiere dicha construcción. El alcance de la construcción obedece, en buena parte, a la calidad de las formas de interacción educativa que se realice entre maestros y estudiantes, estudiantes entre sí y a los contenidos. Aprender significativamente implica que el alumno pueda atribuir significado al objeto de aprendizaje. En este sentido, es fundamental que el docente trabaje sobre los conocimientos previos, las ideas y experiencias que traen los estudiantes ya que la posibilidad de aprender depende directamente de la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y de las conexiones que pudieron establecerse entre esos conocimientos y los nuevos contenidos a aprender. La intervención del docente en la enseñanza, constituye una guía insustituible que proporciona los recursos y el andamiaje necesarios para que el alumno construya los aprendizajes significativos contemplados en el documento curricular de su carrera o programa académico (Beltrán & San Francisco, 2000).

Función Cognoscitiva de los Programas de Estudios

Desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y maestros. El proceso de elaboración de los programas de estudio, se constituye en una acción cuyos resultados se concretizan en el aula y que a su vez posibilita:

A los estudiantes: Se conviertan en responsables de su propio aprendizaje, desarrollando las habilidades de buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información (contenidos), asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento.

Asuman un papel participativo y colaborativo en su proceso formativo a través de actividades que les permitan exponer e intercambiar ideas, aportaciones, opiniones y experiencias con sus compañeros, convirtiendo así la vida del aula en un foro de reflexión y contraste crítico de pareceres y opiniones.

Ponerlo en contacto con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él, a través de actividades como trabajar en proyectos, estudiar casos y proponer soluciones a problemas.

A los docentes: Planear y diseñar las experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos, así como definir los espacios y recursos adecuados para su logro.

Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje y conducir permanentemente el curso hacia los objetivos propuestos.

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

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

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

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

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

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

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

Elementos Básicos de los Programas de Estudios.

Los siguientes se constituyen en los elementos básicos que habrán de tenerse en consideración en la elaboración de los programas de estudios:

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

- ❖ Nombre de la institución.
- ❖ Nombre de la Facultad o Unidad Académica.
- ❖ Nombre de la asignatura.

Datos referenciales: Sirven de orientación normativa curricular; siendo los siguientes:

- ❖ Núcleo de formación al que pertenece.
- ❖ Periodo de ubicación (semestre, trimestre, año...) dentro del mapa curricular.
- ❖ Clave de la asignatura.
- ❖ Créditos.
- ❖ Carga horaria (teóricas y prácticas)
- ❖ Materias antecedentes y consecuentes.

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

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

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

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

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

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

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

Comisión elaboradora: Es importante señalar en el programa de estudios a todos aquellos docentes que han participado en su elaboración, dado que la

misma (elaboración) ha de ser resultado de un proceso de trabajo colegiado desarrollado a través de las Academias de Maestros.

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

La estructura curricular de todos los programas académicos de la Universidad se acoge al Proyecto Educativo Institucional. Dicho proyecto hace énfasis en que los planes de estudio deben buscar un equilibrio entre las asignaturas de intencionalidad profesionalizante, y aquellas otras asignaturas que buscan una formación más integral de los estudiantes. Es donde se puede concluir que en la calificación de un programa de estudios se deben de tomar seriamente en cuenta y los siguientes puntos:

1. El contenido de las materias,
2. Las experiencias que no sólo proporcionan conocimientos y técnicas de estudio, sino que además posibilitan la orientación de los estudiantes mediante una serie de actividades patrocinadas por la escuela con el fin de promover los objetivos educacionales.

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

Es necesario distinguir dos conceptos que con frecuencia se confunden: ***currículo teórico y currículo vigente***.

Currículo teórico comprende todas las asignaturas, prácticas profesionales y actividades, con sus créditos y horas, correspondientes a las carreras o programas de la universidad, incluyendo todos los periodos o ciclos regulares considerados en las diferentes carreras para la totalidad del año académico, en la medida que han sido puestos organizadamente dentro de un plan completo, aunque este plan puede no estar enteramente en operación. *Currículo vigente* es el Currículo teórico en tanto en cuanto se halla puesto en práctica y solamente hasta el punto en que ha sido puesto en práctica (Shane & Mc Swain, 1958).

El Currículo teórico y el vigente son documentos abstractos que, en términos reales, parecerían haber sido preparados para un sólo grupo sección de estudiantes en cada semestre de estudios (Peñaloza, 1985).

Se puede mencionar por lo tanto que el currículo debe construirse tomando en cuenta las necesidades y las realidades existentes en cada localidad, municipio y región, sin obviar el contexto general de allí que debe ser global, flexible, integral, democrático, participativo, transdisciplinario y en permanente revisión. De la misma manera se considera que en el desarrollo del currículo son vitales la implicación y participación de todos los actores del proceso educativo: directivos, docentes, estudiantes, padres, representantes, administrativos, obreros y comunidad.

Al elaborar el currículo es fundamental la atención en niveles y modalidades de los sectores rurales, fronterizos e indígenas, establecer mecanismos de intercambio educativo intercultural para revalorizar la cultura étnica a través de la modalidad de educación intercultural bilingüe para los pueblos, que garantice la preservación del patrimonio regional y que estos diseñen sus propios planes y programas acordes con el plan nacional. El currículo debe ser flexible, permitir que se propicien iniciativas en los docentes, representantes y estudiantes; a fin de que aporten insumos para la organización comunitaria y la elevación de la calidad en el proceso pedagógico.

En cuanto a los planes y programas. Deben estar en correspondencia con este enfoque curricular, por lo tanto su elaboración tiene que satisfacer las necesidades y situaciones específicas del alumno, aula, escuela, municipio, región, sin perder la unidad nacional y el conocimiento de la realidad internacional (Rodríguez, 2000).

Plan de Estudios en la FES-Zaragoza

En el año de 1974 dentro de la UNAM y con el propósito de iniciar un programa descentralizado se crean las ENEP y para enero de 1976 se crea la ENEP Zaragoza, iniciando actividades con dos divisiones académicas: Ciencias de la Salud y el Comportamiento, y las Ciencias Químico-Biológicas, siendo su objetivo la formación de profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; además de organizar y realizar investigaciones acerca de las áreas antes mencionadas, lo cual es apoyado por laboratorios de investigación de la propia escuela y de las unidades Multiprofesionales de Atención Integral. Para 1992, la ENEP Zaragoza adquiere el grado de Facultad.

La FES-Zaragoza cumple con la misión de impartir educación en licenciatura y posgrado para formar profesionistas, profesores e investigadores en las áreas de ingeniería química, químico biológicas, de la salud y el comportamiento; tiene proyección regional, nacional e internacional, contribuye al desarrollo humano y del conocimiento desde una perspectiva innovadora, sustentable, multicultural y bioética; responde al interés de estudiar e intervenir en la solución de los principales problemas del país como parte de sus tareas de extensión y difusión; impulsa el trabajo colegiado, las academias, la educación continua y las prácticas educativas flexibles, autodidactas, grupales e interdisciplinarias; integra múltiples

ambientes de aprendizaje como respuesta a los desafíos de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y de la sociedad del conocimiento; al mismo tiempo, cultiva importantes tradiciones científicas y humanísticas que le permiten enriquecer su identidad y pertenencia a la UNAM (Facultad de Estudios Superiores, 2010).

Así también se proyecta como un ámbito Institucional donde se forman profesionales de la Psicología con alta calidad académica, compromiso social para abordar 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.

La carrera de Psicología en sus inicios elaboró un plan de estudios sustentado en el sistema de enseñanza modular, con una estructura curricular que vinculará la formación del psicólogo con las necesidades del país, integrará la teoría y la práctica, e incorporará los conocimientos de la época, planteando los siguientes objetivos (García, Ramírez & Siles, 2007):

- ❖ Orientar la formación del psicólogo hacia el conocimiento integral y la solución de problemas sociales que competen a su profesión.
- ❖ Vincular desde el inicio del entrenamiento del estudiante, la enseñanza teórica con la acción profesional.
- ❖ Promover acciones interdisciplinarias en todos los programas de instrucción y servicio.
- ❖ Establecer un sistema de enseñanza diseñado de acuerdo a los últimos avances de la tecnología educativa.

En 1979 la FES-Zaragoza reinicia la elaboración del plan de estudios, con la colaboración de docentes y estudiantes. La propuesta se integró por nueve semestres y cuatro áreas: Metodología General y Experimental, Psicología Educativa, Psicología Clínica y Psicología Social. El nuevo plan fue aprobado por el Consejo Técnico y Universitario en 1980.

Para estructurar el plan de estudios que actualmente se encuentra vigente (aprobado en el 2010), se tomaron las bondades del plan anterior, entre las cuales se presentan las siguientes:

- ❖ Un mayor entrenamiento hacia los estudiantes en lo que respecta a las actividades prácticas, permitiendo una mejor capacitación para su desempeño profesional.

❖ La definición apriori de las habilidades y repertorios que se desean establecer en el estudiante y el diseño de procedimientos instruccionales específicos para cada tipo de repertorio o habilidad, todo esto ha permitido una mejor estructuración de las actividades instruccionales como lo son: seminario, sesión bibliográfica, clase teórica, actividades prácticas, etc. Bastar (2005, en García, Ramírez & Siles, 2007) comenta que en la FES Zaragoza se concibe a la Psicología como ciencia natural y social.

Gracias a lo anterior, el alumno adquiere la capacidad en lo que respecta a las habilidades con las que posteriormente se podrá incorporar a la aplicación de la disciplina.

Descripción del Plan de Estudios de la FES-Zaragoza.

El plan de estudios está dirigido a proporcionar la formación que va a permitir al egresado desempeñarse en el campo profesional, como los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que le permitan plantear, abordar, investigar y resolver los problemas de su disciplina a los que se va a enfrentar, estos se muestran en la tablas 4 y 5 (Facultad de Estudios Superiores, 2010).

Tabla 4.

Descripción de las metas curriculares del plan de estudios de Psicología en la FES-Zaragoza

Metas curriculares
❖ Integrar el servicio, la investigación y la docencia.
❖ Integrar la metodología de las ciencias naturales y las sociales.
❖ Promover la interdisciplinariedad.
❖ Orientarse preferentemente hacia el servicio comunitario.
❖ Formar y no solamente informar al estudiante.
❖ Ampliar el campo profesional del Psicólogo.
❖ Desarrollar de una forma integral las distintas actividades instruccionales siguiendo una estructura modular.
❖ Adecuar las actividades a la docencia, investigación y servicio a las necesidades nacionales.
❖ Promover la adquisición de aquellas habilidades, conocimientos y metodología que permita al egresado, desarrollar las funciones profesionales.
❖ Evaluar de manera continua los diferentes elementos del plan curricular.

Tabla 5.

Descripción de los objetivos curriculares del plan de estudios de Psicología en la FES-Zaragoza

Objetivos curriculares
<ul style="list-style-type: none">❖ Propiciar en el estudiante una concepción integral de los problemas y fenómenos psicológicos.❖ Promover un análisis crítico de las diferentes aproximaciones teóricas de la Psicología, para que el estudiante sea capaz de seleccionar la metodología de trabajo adecuada para analizar e intervenir en una amplia gama de problemas psicológicos.❖ Desarrollar una actitud crítica y responsable respecto al ejercicio profesional.❖ Generar habilidades en el estudiante que le permitan participar en proyectos interdisciplinarios de trabajo.❖ Propiciar en el estudiante, aquellas habilidades que le permitan desarrollar un procedimiento de trabajo académico independiente.❖ Fomentar en los egresados un compromiso social con respecto a su profesión y proporcionarles un entrenamiento acorde con el Perfil Profesional del Psicólogo propuesto por el CNEIP.

Objetivo del Sistema Instruccional.

Una de las metas curriculares del plan de estudios es la integración de todas las actividades académicas en un sistema de instrucción modular. La implantación de un sistema modular requiere, por una parte de la definición de aquellas habilidades que se necesitan para dominar los conocimientos tanto teóricos como prácticos que se requieren por parte de las situaciones instruccionales para enseñar dichas habilidades. De esta manera, la instrucción se basa no únicamente en el análisis teórico de un concepto dado; sino también en el desarrollo de prácticas concretas en las que se demuestre el dominio y conocimiento de sus aspectos relevantes (Facultad de Estudios Superiores, 2010).

Habilidades a Desarrollar.

De acuerdo a lo anterior, para lograr un correcto desarrollo e integración de las actividades académicas las habilidades deben de tener una base para su posterior perfeccionamiento, las habilidades básicas son las siguientes:

- ❖ Habilidad para integrar y sintetizar la información recibida verbalmente.
- ❖ Habilidad para obtener y abstraer de materiales impresos, la información relevante.
- ❖ Habilidad para expresar por escrito la información relevante abstraída de un texto y la información integrada de diversas fuentes.

- ❖ Habilidad para expresar verbalmente la información abstraída e integrada de diversas fuentes.
- ❖ Habilidad para desarrollar ilustraciones que ejemplifiquen los aspectos relevantes de la información adquirida e integrada.
- ❖ Habilidad para abstraer y generar información relevante, mediante la manipulación de las diversas dimensiones de un concepto dado.
- ❖ Habilidad para desarrollar acciones concretas que demuestren el dominio y conocimiento integral del concepto.

A partir de las habilidades descritas, el plan de estudios se basa en las siguientes actividades académicas para desarrollarlas en los estudiantes:

Clase Teórica: Esta actividad se concibe como aquella situación donde el maestro proporciona la información introductoria o la integración y síntesis de un concepto dado. Esta actividad instruccional pretende desarrollar en el estudiante la habilidad para integrar y sintetizar información.

Sesión Bibliográfica: Sesión bibliográfica es una actividad académica donde el estudiante deberá de interactuar con diversos materiales instruccionales con la finalidad de obtener información sobre un concepto dado, donde sintetizara por escrito la información integrada, con la finalidad de realizar ejercicios y así poder diseñar materiales que le permitirán poner en práctica los conocimientos adquiridos. En base a esto se pretende que el estudiante desarrolle la habilidad de abstracción de información, la expresión escrita de la información adquirida con la síntesis y poder ilustrar las ejemplificaciones de la información adquirida.

Seminario: Esta actividad se concibe como aquella actividad donde el maestro discutiría con los estudiantes los aspectos relevantes de un concepto dado. Donde las actividades estarán programadas para los estudiantes expositores, con la finalidad de presentar las diversas integraciones que se tengan sobre un concepto dado.

Con esta actividad instruccional, se pretende desarrollar en el estudiante las habilidades de abstracción de información, la expresión oral de información adquirida con la síntesis y poder ilustrar las ejemplificaciones de la información adquirida.

Prácticas de Laboratorio: La práctica de laboratorio se propone como una actividad donde el estudiante desarrolle ilustraciones, que ejemplifique los aspectos relevantes de la información adquirida sobre un concepto dado. Se concibe como una actividad donde el estudiante desarrolle habilidades para la obtención de información teórico-experimental. Con esta actividad instruccional, se pretende desarrollar en el estudiante las habilidades poder ilustrar las ejemplificaciones de la información adquirida, así como poder manejar conceptos

en una dimensión mayor que sólo el concepto, sino darle un mayor campo de entendimiento.

Prácticas de Servicio Comunitario: Desde el punto de vista docente las prácticas de servicio se conciben como situaciones donde el estudiante éste en posibilidad de llevar a cabo acciones concretas que le permitan desarrollar y demostrar su dominio integral de un concepto dado. Con esta actividad instruccional, se pretende desarrollar en el estudiante las habilidades poder manejar conceptos en una dimensión mayor que sólo el concepto, sino darle una mayor campo de entendimiento y así realizar acciones concretas donde se demuestre el dominio de la integración de cierto concepto.

El modelo de estructura curricular derivado del plan general de actividades académicas, representa la interrelación entre los diversos temas de estudio, los temas de apoyo y las prácticas de laboratorio y servicio comunitario. Esto se pretendió lograr mediante la acción coordinada de las cuatro áreas académicas que conformarán el plan de estudios: **Educativa, Social, Clínica y Metodológica-Experimental.**

Mapa Curricular

Lo anterior se demuestra en la tabla 6, donde se enumeran las materias instruccionales que se imparten durante la licenciatura.

Tabla 6.
Desglose por semestres del Mapa curricular de la carrera de Psicología en la FES-Zaragoza

Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre
Historia de la ciencia y la Psicología	Procesos Psicológicos Básicos	Detección de los Procesos Psicológicos Aplicados
Clase teórica	Clase Teórica	Clase Teórica
Sesión Bibliográfica	Sesión Bibliográfica	Sesión Bibliográfica
Seminario	Seminario	Seminario
Práctica Sobre Hábitos de Estudio	Prácticas de Laboratorio Experimental I	Prácticas de Laboratorio Experimental II
Morfología y Fisiología del Sistema Nervioso	Bases Biológicas de la Conducta	Prácticas de Detección de los Procesos Psicológicos Aplicados
Teoría	Teoría	Estadística Inferencial
Práctica	Práctica	Teoría
Matemáticas	Estadística Descriptiva	Práctica
Teoría	Teoría	
Práctica	Práctica	
Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre

Análisis y Diseño: Nivel individual Clase Teórica Sesión Bibliográfica Seminario Servicio Análisis de datos Teoría Práctica	Intervención y Evaluación: Nivel Individual Clase Teórica Sesión Bibliográfica Seminario Servicio Programación I Teoría Introducción a la Neuropatología	Análisis y Diseño: Nivel Grupal Clase Teórica Sesión Bibliográfica Seminario Servicio Programación I Práctica Neuropatología Teoría
Séptimo Semestre	Octavo Semestre	Noveno Semestre
Intervención y Evaluación: Nivel Grupal Clase Teórica Sesión Bibliográfica Seminario Servicio Programación II Teoría Práctica	Análisis y Diseño: Nivel Comunitario Clase Teórica Sesión Bibliográfica Seminario Servicio Problemas Socioeconómicos de México Teoría	Intervención y Evaluación: Nivel Comunitario Clase Teórica Sesión Bibliográfica Seminario Servicio Seminario de Tesis

Las diversas actividades instruccionales se dividen como sigue:

1. Los dos primeros semestres de la carrera se abocan a la revisión de los diversos aspectos teórico-metodológicos que se consideran esenciales para la formación del psicólogo.

❖ Los conceptos teórico-básicos de dichos contenidos son proporcionados por el área metodológica de la carrera.

❖ La metodología básica para la obtención de información tanto teórica como experimental es proporcionada por las prácticas programadas. Dichas prácticas consisten de la adquisición de hábitos de estudio en el primer semestre y de prácticas de laboratorio experimental en el segundo.

❖ Se revisan también temas de apoyo que complementan el análisis teórico desarrollado y que proporcionan las herramientas necesarias para análisis ulteriores.

2. El tercer semestre se dedica al análisis teórico-metodológico de los procesos, mecanismos y técnicas propias para la detección en los procesos psicológicos básicos y aplicados.

❖ El análisis se inicia con contenidos derivados del área metodológica para posteriormente revisar los contenidos de las áreas educativa, clínica y social sucesivamente.

❖ Las prácticas a desarrollarse continúan promoviendo la adquisición de herramientas para la obtención de información experimental a través de una serie de ejercicios de laboratorio; adicionalmente se programan formas más concretas de aplicación de las herramientas de observación, medición y registro.

❖ Los temas de apoyo a revisarse contemplan aspectos básicos de computación, estadística y una introducción al análisis de datos.

3. En el cuarto y quinto semestre se revisan los aspectos teórico-metodológicos relacionados al análisis del comportamiento individual, desarrollo infantil, proceso de enseñanza aprendizaje y a la revisión y aplicación de procedimientos de intervención para resolver problemas específicos en cualquiera de estas áreas.

❖ Dichos contenidos son revisados por las áreas educativa, clínica, social y con apoyo del área metodológica-experimental.

❖ El área metodológica cubre aspectos relacionados con los diseños experimentales pertinentes a este nivel de análisis del comportamiento.

❖ Las prácticas de este nivel se orientan al servicio comunitario donde se implementan proyectos de intervención relacionados con los temas revisados.

❖ Se revisan también temas de apoyo que permiten analizar más exhaustivamente los datos estadísticos y experimentales obtenidos.

4. El sexto y séptimo semestre se dedican al análisis de los aspectos teóricos y de los procedimientos de intervención relacionados a la conducta en situaciones de grupo.

❖ Dichos contenidos son revisados por las áreas educativa, clínica, social y con apoyo adicional del área metodológica-experimental.

❖ El área metodológica analiza los diseños experimentales relacionados con este nivel de análisis.

❖ En las prácticas de servicio comunitario se implementan proyectos de intervención en el área de comportamiento de grupos.

❖ Los temas de apoyo de este nivel se concentran sobre detalles adicionales para el procesamiento y análisis de los datos que hicieran uso de sistemas de computación cibernética.

5. Los dos últimos semestres de la carrera se abocan a analizar los aspectos teóricos relacionados a los proyectos de intervención en la comunidad; así como los detalles relacionados a la sistematización, planeación, implementación y evaluación de dichos proyectos. Durante el último semestre se asesoran y evalúan los proyectos implementados.

❖ Estos contenidos son revisados por el área social con el apoyo de las áreas metodológica, educativa y clínica.

❖ En las prácticas de servicio comunitario se implementan los proyectos de intervención diseñados en cualquiera de los sectores de Educación, Salud, Ecología y Vivienda, Producción y Consumo, y Organización Social.

❖ Se revisan además, temas de apoyo que tienen como función ubicar a los proyectos en curso, dentro de la problemática general de la vida socioeconómica de México.

La UNAM tiene el objetivo de impartir Educación Superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad. Una sociedad que está en constante cambio, en vertiginoso avance tecnológico, en donde las condiciones sociales son variantes, por ello se requiere que las instituciones encargadas de la educación formal se ajusten a tales cambios y a las necesidades propias de dicha sociedad... “En su ley orgánica especifica que...las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura, constituyen la especificidad de su tarea social, emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos que se vinculen a las necesidades de la sociedad, así como generar y renovar los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el país” (Santoyo, 2005).

Para el cumplimiento de este objetivo, la FES-Zaragoza promueve una formación basada en la adquisición de aquellas habilidades, conocimientos y herramientas que permiten al egresado desarrollar las funciones profesionales de Detección, Evaluación, Planeación, Intervención, Rehabilitación, Investigación y Prevención.

Asimismo las actividades académicas propuestas en el plan de estudios ponen mayor énfasis al entrenamiento en actividades prácticas y propician el desarrollo de habilidades que capacitan al alumno para el adecuado desempeño profesional, lo que permitirá una rápida adaptación al campo laboral.

CAPÍTULO IV

LA EVALUACIÓN EN EL CURRÍCULUM

La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones.

Algunas definiciones presentan una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto, la cuales mencionan que se pueden concebir como:

Duque (1993, pp. 167 y 170) menciona que *una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados (...) y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico*. A la vez, la evaluación está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente, entendida como la forma que se han realizado los procesos evaluativos. Ésta *“se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, estudiantes, directores, supervisores, padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo”*.

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que:

"La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto". De tal manera, que en un estudio es importante tanto lo bueno como lo malo de la situación evaluada, de lo contrario no se trata de una evaluación. En consecuencia se debería de considerar que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable. Es una fuerza positiva cuando "sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora" (Stufflebeam & Shinkfield, 1995, pp. 19).

González y Ayarza (1997), hacen mención que la evaluación es una herramienta para la rendición de cuentas. El concepto no es sólo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. En consecuencia, *“...todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa...de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la auto-evaluación”*.

Funciones de la Evaluación

Posner (1998), Hernández (1998) y Díaz Barriga (1999), mencionan que para cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo, debe cumplir con las siguientes funciones:

❖ **Función de diagnóstico:** La evaluación de un plan o programa de estudios debe caracterizar el planeamiento, ejecución y administración del proyecto educativo, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos. De tal manera, que le sirva a las autoridades académicas de orientación o de guía que permita derivar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.

❖ **Función instructiva:** El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del currículum. Las personas que participan en el proceso, se forman, aprenden estrategias de evaluación e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

❖ **Función educativa:** A partir de los resultados de la evaluación donde el personal docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por el estudiantado y por las autoridades académicas de la institución. Por lo tanto, existe una importante relación entre los resultados de la evaluación del plan o programa de estudios, las motivaciones y actitudes del personal docente hacia el trabajo.

❖ **Función autoformativa:** Esta función se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados. Desarrollan habilidades en cuanto a lo que sabe, y lo que no sabe y necesita conocer; de manera que desarrolla la necesidad de autoformación tanto en el plano profesional como en el desarrollo personal. Poco a poco la persona se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño.

Normas para la Evaluación

Además de las funciones de la evaluación es necesario señalar las normas básicas de la evaluación.

Stufflebeam & Shinkfield (1995, pp. 26-27) mencionan que el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society han formulado dos conjuntos de normas para la evaluación:

1. La evaluación es una actividad humana esencial e inevitable;
2. Una evaluación solvente proporciona una comprensión más amplia y una mejora de la educación. En general, las normas del Joint Committee "aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales":

- ❖ Ser **útil** al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar.
- ❖ Ser **factible** al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.
- ❖ Ser **ética** al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria de cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados
- ❖ Ser **exacta** al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

Estas normas pueden aplicarse en cualquier etapa del proceso evaluativo, ya sea al decidir si hay que realizar la evaluación, al planearla y llevarla a cabo, al presentar los resultados y aplicar las conclusiones.

Modelos de Evaluación

Tomando como punto de partida los enfoques conceptuales sobre las organizaciones y considerando a los centros educativos como tales, De Miguel (1994), sugiere la existencia de cinco grandes bloques de agrupamiento de los modelos de evaluación de centros.

- ❖ Los que enfatizan los resultados (outputs).
- ❖ Los que enfatizan los procesos internos a la propia organización.
- ❖ Los que postulan criterios mixtos o integradores.
- ❖ Los que se centran sobre los aspectos culturales de la organización.
- ❖ Los que intentan evaluar la capacidad de la propia organización para autotransformarse (evaluación para cambiar).

García (1989), partiendo del propio análisis de De Miguel, extiende a ocho los bloques de agrupamiento de los modelos según el tipo de criterio de evaluación utilizado, esto es, según se ponga el énfasis en:

- ❖ Los resultados (outputs).
- ❖ La relación entradas-salidas (inputs-outputs).
- ❖ Los procesos internos de la propia organización.
- ❖ Los aspectos técnicos de la organización.
- ❖ Los aspectos culturales de la organización.
- ❖ La capacidad de la propia organización para autotransformarse.
- ❖ La relación organización-factores humanos.
- ❖ Los criterios integradores.

De Miguel (1994), reduce todo a dos grandes bloques, los que enfatizan los resultados y los que enfatizan los procesos internos, y aunque dice que este agrupamiento puede resultar algo reduccionista, resulta útil, sobre todo ante la dicotomía de planteamientos de orientación sumativa y formativa, y para captar las diferencias entre la investigación centrada en la eficacia escolar y la centrada en su mejora.

La Perspectiva de los Resultados Escolares.

Los modelos de evaluación de instituciones escolares centrados en sus resultados, se entroncan de manera directa en el movimiento investigativo de las escuelas eficaces y, como es lógico, tienen los mismos soportes metodológicos, tomando como referente básico los objetivos del centro y su nivel de consecución.

Dentro de estos modelos se encuentran distintos tipos tales como el de Shulman (1986):

- ❖ Entrada-salida (input-output),
- ❖ Proceso-producto,
- ❖ Entrada-proceso-producto,
- ❖ Contexto-entrada-proceso-producto, modelo (CIPP) de Stufflebeam el cual se describe en la figura 7.

Figura 7. Descripción del modelo CIPP de Stufflebeam



Para Castejón (1993), estos tipos básicamente se reducen a dos, los de entrada-salida y entrada-proceso-producto.

En el modelo de **entrada-salida** se considera el centro educativo como un conjunto de variables que contribuyen, junto con las características iniciales de los estudiantes, de *tipo personal* (inteligencia, rendimiento anterior, auto-concepto, etc.) o *social* (nivel socioeconómico y cultural), a la *determinación del producto* (rendimiento) final. Esta contribución es de tipo aditivo, esto es, a las características de entrada de los estudiantes se añaden las del centro educativo. No se tiene en cuenta la contribución común de las características de los estudiantes en interacción con los procesos educativos que tienen lugar en el centro. Metodológicamente se sustenta en un modelo aditivo en el que los factores son sumandos independientes.

Los modelos de **entrada-proceso-producto** incorporan tanto las variables de entrada de tipo socio-familiar y personal de profesores y estudiantes, como las variables procesuales de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el centro. Modelos como los de Centra & Potter (1980), Creemers & Scheerens (1989), pertenecen a este tipo. La característica diferencial respecto al modelo anterior, del tipo entrada-salida, no se refiere únicamente al mayor número de variables que contempla, sino también al tipo de relación que se establece entre ellas. Esta relación es interactiva. La escuela no se considera sólo un componente más de los que contribuyen al rendimiento, sino que se estima que ejerce un tipo preciso de efectos en combinación con el resto de las variables.

Se establece explícitamente la dirección de estos efectos; lo cual permite un mejor entendimiento del funcionamiento del modelo y de sus componentes individuales. Este modelo es provechoso para la investigación sobre los efectos de la escuela, toda vez que en las escuelas eficaces, más que variables cruciales que ejercen su efecto de forma aislada y descontextualizada, parece existir una red de interrelaciones en la que todos los factores se refuerzan mutuamente, dando lugar a un patrón particular de funcionamiento escolar (Purkey & Smith, 1983).

De la Orden (1993), por su parte, habla de cuatro subtipos, diferenciados entre sí en función de las variables predictivas seleccionadas y del enfoque analítico o global. Estos subtipos son los siguientes:

- ❖ Modelos input-output,
- ❖ Modelos procesuales de eficacia institucional,
- ❖ Modelos procesuales con énfasis en la clase,
- ❖ Modelos sistémicos.

Las perspectivas de los procesos internos y de la realidad estructural y funcional del centro.

Otra gran perspectiva evaluadora es la que se apoya en el análisis interno de la organización, de sus estructuras de funcionamiento y de la satisfacción de sus miembros, sobre la hipótesis de que una situación favorable desde esta

perspectiva incide en la calidad y en el éxito de la organización (Goodman & Pennings, 1977; Van de Ven & Ferry, 1980). Dentro de estos planteamientos se convierte en objeto principal de interés la gestión y dirección de los centros, la dirección de la dinámica didáctica del aula y de manera especial el clima institucional, con expresión de las percepciones, expectativas, actitudes, juicios, procesos de solución de conflictos, mecanismos de comunicación y participación, etc. (De Miguel, 1994).

Miles (1974), habla de 10 características de un centro docente sano. Estas características parecen seguir teniendo interés en el momento presente para valorar la calidad organizativa y funcional de un centro educativo.

1. Objetivos. Los objetivos deben ser claros y aceptados por los miembros del grupo. Además, deben ser alcanzables con los recursos disponibles y apropiados para las demandas del entorno.

2. Buenas comunicaciones. El movimiento de información es una importante dimensión de la salud organizativa de un centro educativo, ya que éste no es un pequeño grupo como para funcionar cara a cara. Es necesaria la comunicación libre de distorsiones de tipo “vertical”, “horizontal” y con el entorno que le rodea. La información va de un lado a otro sin especial dificultad, con un mínimo de distorsión.

3. Óptima igualación de poder. En una organización sana la distribución de la influencia es relativamente equitativa. Los subordinados (si existe una autoridad formal) pueden ejercer influencias hacia arriba y perciben que su jefe puede hacer lo mismo respecto a su superior inmediato. La actitud básica de las personas en una organización como ésta, frente a los de arriba, los de abajo, y los de los lados, es de colaboración más que de tensión.

4. Utilización de recursos. A nivel organizativo, la “salud” implica que los “inputs” del sistema, en especial los personales, se usan de forma eficaz, esto es, requiriendo un esfuerzo tenso pero racional, lejano de la sobrecarga y el ocio.

5. Cohesión. Una organización sana se conoce a sí misma, en su conjunto y en sus partes, sabe a dónde va, conoce sus objetivos y el por qué de los mismos. Cada miembro del centro debe participar de estos principios y sentirse a gusto dentro de la organización, recibiendo su influencia e influyendo en ella.

6. Moral. Esta dimensión implica la idea de satisfacción y bienestar, aunque la satisfacción no sea suficiente para la salud porque basándose en aquélla, pueden soslayarse hostilidades y problemas. No obstante, a nivel organizativo parece útil evocar la moral: una suma de sentimientos individuales de satisfacción que apoyan los deseos de realizar esfuerzos.

7. Innovación. Un sistema sano tiende a moverse hacia nuevos objetivos, nuevos procedimientos, a diversificarse asimismo y a ir cambiando en alguna medida a través del tiempo. Un sistema de este tipo crece, se desarrolla y cambia, en vez de mantenerse igual y rutinario.

8. Autonomía. La organización sana no responde en forma pasiva a las demandas del exterior, sintiéndose instrumento del entorno, y no responde tampoco a las demandas que percibe en forma rebelde o destructiva. Tiende a mantener, más bien, una cierta independencia del entorno, de forma que las respuestas recibidas en sus relaciones no sean determinantes de su propio comportamiento.

9. Adaptación. La autonomía e innovación tienen relación estrecha con la adecuación o adaptación con el entorno. Si las demandas de éste y los recursos organizativos no están equiparados, se plantean problemas que exigen un nuevo enfoque y una nueva estructura. Un sistema con esta concepción posee la suficiente estabilidad y capacidad de tolerancia como para afrontar las dificultades que se presenten durante el proceso de adaptación.

10. Equilibrio en las técnicas de resolución de problemas. Cualquier organismo, tiene problemas, tensiones y dificultades. Lo importante no es la existencia de problemas sino la forma en que la organización se enfrente con ellos. En un sistema eficaz los problemas se resuelven con un mínimo de energía, de forma que los mecanismos usados para solucionarlos, no sólo no se debilitan, sino que se mantienen y refuerzan. Una buena organización se caracteriza por poseer estructuras y procedimientos para detectar e identificar la existencia de problemas, descubrir las posibles soluciones, aplicarlas y medir su eficacia.

Estas diez características tienen un alto grado de interdependencia que definen un marco apropiado de índices indirectos de calidad, pues se trata de aspectos que indudablemente condicionan en un sentido u otro el funcionamiento del centro, sobre los que parecen existir múltiples evidencias de su influencia en dicho sentido.

El complemento de la evaluación externa.

Nevo (1997), menciona que la evaluación en el centro no es sinónimo de evaluación interna, ni tampoco antónimo de evaluación externa, sino una combinación de ambas, pues la evaluación necesita de las aportaciones tanto de una como de otra. Los centros con orientación innovadora y experimental necesitan libertad y autonomía para desarrollar sus enfoques innovadores, deben apoyarse fundamentalmente en la auto-evaluación, pero también necesitan demostrar sus méritos. Esto no se consigue sólo con la evaluación interna; sin algún elemento de la evaluación externa es probable que surjan críticas y demandas de rendición de cuentas. Sin embargo, parece claro que la evaluación basada en el centro, orientada para mejorarlo, debe apoyarse prioritariamente en la evaluación interna, aunque se sugiere siempre complementarla con cierta evaluación externa, como una evaluación colaborativa.

Esta evaluación externa se puede promover desde dentro del centro, por el deseo de profesores o directivos de acreditarse o de conocer su situación, con fortalezas y deficiencias, o de contrastar los hallazgos de la auto-evaluación.

Cuando se promueve desde fuera, la evaluación suele pretender el control del funcionamiento, el análisis de los logros, el diagnóstico de las dificultades y el análisis de la eficiencia en la utilización de los recursos (Soler, 1991).

Pero la evaluación externa tiene muchos formatos diferentes. No se puede encontrar evaluaciones del tipo auditoria, con un enfoque empresarial de control externo (Pérez & Martínez, 1989) y también se puede encontrar con evaluaciones controladas externamente (Luján & Puente, 1993), que tienen como uno de sus objetivos básicos el fomento de actuaciones internas para la mejora y que buscan la participación de los miembros del centro en el proceso de evaluación.

Evaluación Curricular

“La educación en las escuelas se centra en la promoción de habilidades y conocimiento. Los maestros tienen como propósito preparar a las personas para que lleguen a ser miembros socialmente competentes. La enseñanza se centra así en transmitir aprendizajes necesarios para participar en la sociedad. Esos aprendizajes son las habilidades y el conocimiento formalmente articulado en un currículum escolar. El currículum escolar establece qué es lo que se enseña y cuando se debe enseñar” (Verdugo, 1996).

La evaluación educativa es necesaria e importante para la labor docente, sin embargo implica una actividad compleja. Entre dicha evaluación se encuentra la evaluación curricular y la evaluación del aprendizaje (Contreras, E. & Contreras, M., 2006).

Reed et al (1987), definen la evaluación curricular como el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios. Igualmente permite verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículum.

Díaz, Hernández, Rigo Saad & Delgado (2006), reconocen dos definiciones de evaluación curricular: **a)** la restringida a la calificación (concepto muy limitado de noción) y, **b)** la de proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos que involucra decisiones para asegurar la evidencia de su cumplimiento. La definición de “Evaluación curricular” es arbitraria, pues dependerá del concepto que se tenga de “Currículo”.

Se puede definir la evaluación curricular como la práctica de obtener medidas frecuentes y directas de la ejecución del alumno en series de objetivos secuencialmente organizados y derivados del currículum usado en el aula. Pertenece por tanto, a la llamada evaluación formativa, y consiste en el registro continuo de la conducta de los estudiantes. Se puede decir que es la práctica de usar el material a aprender como la

base para determinar el grado hasta el cual ha sido aprendido (Verdugo, 1996).

La búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto fundamental de la evaluación como proceso para el mejoramiento de la calidad de la educación. Para ello es necesario crear un clima organizacional donde se facilite y propicie la práctica evaluativa. El clima organizacional de la evaluación se inicia con la indagación de la forma en que las personas interesadas entienden el proceso evaluativo y como se han llevado a cabo otras evaluaciones anteriores; es decir, que ha sido lo positivo de esos procesos y qué se debe mejorar. También se indaga acerca de sus necesidades, expectativas y del compromiso que se asume ante el desarrollo de la evaluación. Luego se plantea un anteproyecto, se analiza con las personas interesadas y se realizan los ajustes pertinentes. En un proyecto participativo es necesario definir los niveles de participación de las personas involucradas y trabajar coordinadamente, es importante que se sientan parte del proceso y de la toma de decisiones.

El tipo de evaluación que la institución elija se relaciona con el propósito de la misma; seguidamente se hace referencia a las funciones y a las normas de la evaluación.

La idea de que un profesional o un técnico es más útil en la medida en que sabe hacer lo que se requiere que haga, puede ser trasladada al terreno del currículum, y decir que éste es más pertinente a los problemas y a las necesidades de un país en la medida en que forma recursos humanos cuyos conocimientos y habilidades contribuyen a la solución de esos problemas y a la satisfacción de esas necesidades. De acuerdo con esto, a partir de las necesidades y los problemas existentes en un momento determinado, puede decirse lo que es necesario enseñar (Solano, 1989).

Contreras y Contreras (2006), mencionan que el currículum es la base del proceso de enseñanza y aprendizaje, por eso; se considera necesaria su evaluación con el fin de dar a conocer si lo que se enseña cumple con las exigencias y necesidades de la sociedad, si los contenidos a enseñar tanto teóricos como prácticos son relevantes, si las unidades académicas son adecuadas, si los textos son actualizados; si las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes son las más apropiadas y si el nivel de participación estudiantil es el idóneo.

Una evaluación proyectada permanentemente va dirigida a mejorar la calidad de la educación que se imparte, así como a la necesidad de trabajar en el currículum como un problema de investigación, en donde se articuló tanto lo teórico como lo metodológico y lo práctico, fijando líneas generales de acción que apoyen la toma de decisiones futuras. El proceso de evaluación significa fundamentalmente determinar en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación, los aspectos que ofrece la

evaluación son juzgar la conducta del alumno y determinar esa valoración al principio y al final del proceso. El Centro de Investigación Curricular e Innovación en la Enseñanza, sostiene que deben seguirse tres pasos para efectuar una evaluación: **1) definir objetivos** en detalle y precisión en términos de conducta, **2) construir un currículum** para alcanzar tales objetivos y **3) estimar o medir** hasta que punto fueron logrados (Tyler, 1970 en Díaz, 1999).

Posner (1998), lo ejemplifica de la siguiente manera:

Si “currículum” se define como un esquema de contenido o un programa de curso la “evaluación curricular” consistiría en una reflexión con relación al valor o mérito de tal documento. Si el “currículum” es considerado como las experiencias del educando, la evaluación curricular significaría un juicio sobre las experiencias educativas ofrecidas a los estudiantes. Y finalmente cuando se considera el “currículum” como objetivos de aprendizaje, dicha “evaluación curricular” haría mayor referencia a los resultados del proceso educativo.

La evaluación curricular no hace referencia solamente a la evaluación del alumno y su competencia curricular en diversas áreas, sino también la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y la interacción entre este proceso y el alumno (Carrascosa, Rodríguez, Sabaté & Verdugo, 1991).

La evaluación plantea unir la evaluación y la instrucción con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Existen muchos aspectos que podrían evaluarse en el currículo, la mayoría de las evaluaciones se centra en los resultados y se consideran evaluaciones “esenciales” o “compensadas” (Scriven, 1967, en Posner, 1998). Se centran en los resultados que proyecten las metas y objetivos curriculares, la pregunta que generalmente a la que se tiene que dar una respuesta es ¿Qué tan bien alcanzó el currículum lo que se esperaba lograr?

Como resultado de la evaluación curricular existen dos tipos de decisiones a tomar:

La primera de ellas pone énfasis en cómo mejorar el currículum y requieren una evaluación formativa, ésta evaluación se hace durante el proceso de desarrollo curricular en curso. La segunda decisión es si se debe continuar utilizando el currículum y requiere una evaluación sumativa y es cuando capacita a los administradores para decidir si el currículum es lo suficientemente bueno o no para justificar el apoyo institucional.

En la *evaluación formativa* la persona que toma decisiones es parte del esfuerzo de desarrollo curricular y la evaluación es un proceso interno, mientras que en la evaluación sumativa, la persona que toma decisiones es externa a este

esfuerzo y por tanto la evaluación es externa. El tomar decisiones sobre el currículum o sobre los individuos es la razón principal por la cual se lleva a cabo una evaluación en el contexto del currículum. Cuando la evaluación es realizada con el objetivo principal de informar las decisiones sobre un currículum se denomina “Evaluación curricular” (Scriven, 1967, en Posner, 1998).

Entre los métodos utilizados para evaluar currículum se encuentran los cuestionarios, entrevistas con los profesores, análisis del contenido de los materiales curriculares, comparaciones de información obtenida de pruebas con base en los logros por grupos que utilizan currículum diferentes, entrevistas de seguimiento para los estudiantes que finalizan un curso y estudio de casos de aula, estas evaluaciones se centran en las decisiones curriculares (Carrascosa, et al, 1991). Cuando se hacen evaluaciones a los estudiantes mediante entrevistas, pruebas, etc., la evaluación obtenida puede ser utilizada para tomar decisiones para el currículo y para los estudiantes. El término evaluación curricular es empleado como extensión de la evaluación del aprendizaje (Díaz, 1999).

Evaluación del Aprendizaje

Los estudiantes y sus resultados siempre han sido y seguirán siendo, el principal centro de interés de la escolarización. Durante muchos años el único objeto de la evaluación era el alumno. Aún sigue siendo un objeto muy importante, pero ya no es el único, pues los proyectos, materiales de instrucción, profesorado y centro docente en general, son considerados también objetos de evaluación, y los resultados del alumnado pueden ser utilizados como medio de evaluar todos los demás. Afirma que la evaluación formativa debería evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, no sólo de los resultados si se trata de aportar datos para la mejora, ya que una información específica sobre los resultados de los estudiantes puede no mostrar cómo mejorarlos, a menos que se evalúen las actividades de aprendizaje que llevaron al mismo resultado. Para hacerlo debe observarse el proceso de aprendizaje e intentar relacionarlo con los resultados (Nevo, 1997).

Para comprender las distintas funciones de la evaluación del alumnado, puede ser útil distinguir entre **primarias y secundarias**.

Las **funciones primarias** son aquellas en las que el alumnado es el objeto de la evaluación y ésta proporciona información para la mejora del aprendizaje, o certifica los logros educativos individuales.

Entre las funciones primarias más comunes se encuentran:

1. La **certificación** donde se evalúa al alumno, en el transcurso de sus estudios con el objetivo de conocer que han conseguido de aquello que se pretendía conocer, esta evaluación vista como una preparación para la siguiente etapa de la vida educativa.

2. El **diagnóstico** es una función que proporciona información para tomar decisiones sobre los estudiantes; como lo puede ser la selección y agrupación de los mismos. La función diagnóstica se basa en resultados de certificaciones previas, o en programas que estén diseñados específicamente para identificar estudiantes, al objeto de desarrollar programas educativos especiales para la institución, o programas individuales para estudiantes con problemas o talentos específicos.

La evaluación que se lleva a cabo para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, es la función con mayor utilidad para los profesores y para los estudiantes. Esta función consiste en que los estudiantes son evaluados a lo largo de todo proceso de aprendizaje, para que tanto profesores como los estudiantes mismos obtengan información que permita mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Las **funciones secundarias** son aquellas en las que el objeto de la evaluación no es el alumnado, sino el profesorado, o el centro docente, o algún otro objeto, y los resultados de la evaluación se utilizan para justificar la existencia del centro, para controlar o motivar al alumnado (Nevo, 1997).

La perspectiva del modelo de la *pedagogía cognitiva* establece que la meta es que cada individuo acceda a la etapa superior de su desarrollo intelectual de manera progresiva y sucesiva de acuerdo con las condiciones y necesidades particulares, el maestro cumple una función muy importante pues es él, quien debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al estudiante el acceder a las estructuras cognoscitivas de la etapa superior. En este proceso el alumno contribuye al desarrollo a través de su experiencia vital (Contreras & Contreras, 2006).

Los autores anteriormente citados mencionan que dentro de la evaluación del aprendizaje surge una postura constructivista.

El modelo basado en el constructivismo parte del principio de que los aprendizajes de los contenidos que se enseñan en las Instituciones son producto de una construcción personal de los estudiantes, dicha construcción es elaborada en forma activa por los estudiantes, cuando ellos hacen intervenir sus conocimientos, actitudes, expectativas y motivaciones. Sin embargo; esta tarea de construcción de aprendizajes es responsabilidad del alumno aunque interviene de manera imprescindible el docente mediante distintas prácticas; esto es, para que el profesor y los estudiantes logren negociar significados construidos acerca de los contenidos (Hopkins, 1987).

El alumno mediante procesos activos construye su conocimiento, por lo cual se requiere un sistema de evaluación que va desde técnicas **informales** (diálogo profesor-alumno), **semi-formales** (mapas mentales) y **formales** (exámenes) donde lo que se evalúa son los aprendizajes significativos y la construcción creativa del conocimiento. El sistema de evaluación ayuda a que el profesor

reconozca las áreas débiles tanto del estudiante como del proceso de enseñanza. La evaluación del aprendizaje es parte muy importante del proceso de evaluación curricular, ya que proporcionará un diagnóstico donde se evidencian los alcances, limitantes e incluso deficiencias de los programas de estudio. La evaluación del aprendizaje aporta información indispensable para la toma de decisiones y sobretodo da a conocer la efectividad de los contenidos curriculares.

Auto-Evaluación

En coherencia con los nuevos planteamientos y orientaciones de la evaluación de centros escolares, la auto-evaluación institucional ha venido articulándose cada vez más como el elemento central de la evaluación orientada hacia la mejora. Se trata de un proceso evaluativo que se inicia en el propio centro, que se realiza por los propios profesionales que actúan en él, con el objetivo de comprender y mejorar la práctica escolar. Sin embargo, en la auto-evaluación también pueden intervenir agentes externos para facilitar el proceso de reflexión y modular las interpretaciones desde el interior.

Lo que sí parece evidente es que la auto-evaluación, para que pueda llevarse a cabo con éxito, necesita un caldo de cultivo proporcionado por la autonomía institucional y la participación responsable, a ser posible entusiasta, de los miembros de la organización. En este contexto, el liderazgo del director o facilitador de la evaluación resulta fundamental para ayudar al grupo a que tome conciencia de la importancia de su trabajo y a que lo realice de manera adecuada (Borrell, 1995). La auto-evaluación, en definitiva, pone en evidencia la capacidad de la propia organización para auto-transformarse.

Se enfatiza la autonomía de la escuela para poder resolver sus propios problemas con programas de auto-evaluación escolar o revisión basada en la escuela definida como una inspección sistemática interna, orientada hacia la mejora y el cambio (Hopkins, 1987). El proceso se plantea con las cinco fases siguientes:

1. Preparación
2. Revisión inicial
3. Revisión específica
4. Desarrollo (Introducción Sistemática de la Innovación)
5. Institucionalización. Globalmente, la auto-evaluación en el ISIP se concibe como una estrategia en sí misma de mejora institucional.

Con el fin de organizar programas específicos de autoanálisis escolar, se creó en Francia, en 1983, la Mission Achadémiquepour la Formation des Enseignants (MAFPEN). El grupo de estudios de Lyon de esta organización ha elaborado documentos y directrices de auto-evaluación GETED, (1990 y 1992) con tres

aproximaciones de análisis, el sistemático, el estratégico y el cultural. Las fichas de auto-evaluación hacen referencia a siete ámbitos:

1. Identificación del centro
2. Estudiantes
3. Contexto
4. Recursos humanos y materiales
5. Aspectos pedagógico-organizativos
6. Visión de conjunto
7. Imagen del centro.

El programa se plantea como elemento de formación, así como de colaboración entre centros para la mejora (Borrell, 1995).

El tema de la calidad es un asunto de primer orden que compromete directamente a los sistemas educativos, entre ellos a la universidad. Con la llegada del nuevo siglo surgen también nuevas demandas y retos que la universidad debe enfrentar con éxito (Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación, 2005); por lo que ya no alcanza sólo hablar de la calidad en la universidad, hace falta dar una muestra objetiva de dicha situación con medidas de vasto espectro que sean capaces de establecer un cambio cultural y un clima institucional adecuados, así como de correctos procesos de evaluación que conduzcan al planeamiento y ejecución de proyectos de mejora continua.

La mejora de la calidad de la educación universitaria puede lograrse a través de un proceso que comprenda tres etapas **a)** la auto-evaluación, **b)** la evaluación externa y **c)** la acreditación y que parta de la necesidad de crecimiento para mejorar la práctica y los conocimientos (Yaniz, 1998). Dentro de esta triada para la mejora de la calidad, la auto-evaluación se entiende como el proceso de estudio de una institución o de una de sus partes, el cual es organizado y conducido por sus propios integrantes, a la luz de los fines de la institución y con un conjunto aceptado de indicadores de desempeño como referencia (Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación Universitaria [CNRAU], 2005).

Sin embargo, la auto-evaluación ha sido definida de diversas maneras. De acuerdo con Yaniz (1998), la auto-evaluación es un proceso en el que se formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad del conocimiento propio, actuación, principios o consecuencias con el fin de mejorarse a sí mismo. De una manera similar, García y Cuevas (2002), entienden la auto-evaluación como un proceso de análisis crítico y reflexivo que permite diagnosticar una unidad de investigación para tomar condiciones conducentes a mejorar la educación.

De esta manera, se entiende que la auto-evaluación es un proceso permanente de verificación, diagnóstico, exploración, análisis, acción y realimentación que

realizan las instituciones de educación superior, a nivel interno, y en cada una de sus estructuras orgánicas, académicas y administrativas, con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades, sus oportunidades y amenazas, buscando el mejoramiento continuo que garantice altos niveles de calidad en la prestación de sus servicios.

Características de la auto-evaluación.

Stufflebeam y Shinkfield (1995), sugieren que las evaluaciones más importantes de los profesionales son aquellas llevadas a cabo por los profesionales mismos.

Yaniz (1998)... la habilidad de reflexionar sobre la forma de pensar de uno mismo como objeto de pensamiento. En ausencia de esta habilidad se utilizan los principios de uno como base para organizar e interpretar la experiencia pero sólo por medio de esta habilidad reflexiva de segundo orden puede uno pensar en evaluar y por tanto situarse en una posición de justificar los propios principios. Sólo en el último caso uno ejerce el control sobre los principios.

De acuerdo con lo anterior, cabe resaltar la importancia en las siguientes cuestiones centradas en el sujeto a evaluarse que ponen en relieve la conducta de auto-evaluación (Airasian & Gullickson, 1998):

- ❖ Voluntarias
- ❖ Centradas en la conciencia práctica
- ❖ Objetivas
- ❖ Delimitadas en su enfoque
- ❖ Longitudinales
- ❖ Utilizan estándares y criterios explícitos
- ❖ Hacen uso de recursos disponibles
- ❖ Aprendizaje

El proceso: tipos de auto-evaluación.

Mc Colskey y Egelson, (1993 en Yaniz, 1998), mencionan que la auto-evaluación es una actividad formativa y no sumativa, ya que las evaluaciones sumativas son llevadas a cabo normalmente por personas externas con el propósito de realizar una valoración sobre la calidad general. Las evaluaciones formativas proporcionan información que ayuda a mejorar de forma continua, lo que significa la evaluación de aspectos más concretos que cualquier tipo de evaluación.

Elliot (1990), distingue tres tipos de auto-evaluación:

❖ **Auto-evaluación basada en el conocimiento práctico.** Los principios se abstraen de los conocimientos prácticos cuyos fundamentos jamás pueden explicarse y formularse plenamente. El conocimiento práctico constituye la capacidad para evaluar y decidir lo que hay que hacer en determinadas circunstancias.

❖ **Auto-evaluación basada en un conocimiento explícito** de reglas técnicas. Se trata de un conocimiento explícito y consiente, y la auto-evaluación que lo tome como criterio constituirá un método para mejorar la competencia técnica y la habilidad.

❖ **Auto-evaluación como deliberación práctica.** Se fundamenta bajo la premisa de una responsabilidad moral y no una mera responsabilidad contractual, ya que no sólo busca la reflexión consiente, sino que exige un nivel de evolución en lo que evalúa.

Una vez establecido el tipo de auto-evaluación, el siguiente paso es cubrir las cuatro etapas que propone Yaniz (1998) para describir el proceso de la auto-evaluación:

❖ **Identificación del Problema/Delimitación.** En esta etapa es cuando surge la sensación de incomodidad, curiosidad o de deseo de cambio.

❖ **Obtención de información.** En esta etapa los datos o la información necesaria para informar el área de la práctica objeto de estudio se recogen y organizan.

❖ **Reflexión.** Después de interpretar la información recogida, se debe tomar una decisión referida a la práctica.

❖ **Aplicación/Cambio.** Se hacen planes para llevar a cabo los cambios necesarios, es decir se implementan estrategias para el mejoramiento.

Un aspecto definitorio de cualquier clase de auto-evaluación es que produce una decisión o juicio valorativo acerca de la persona-objeto de evaluación. Así, la auto-evaluación implica la toma de decisiones acerca de sí mismo (Yaniz, 1998).

La auto-evaluación se centra en la práctica personal y reconoce que las principales razones por las que se participa en el desarrollo profesional se derivan de sus propias obligaciones, sus propias experiencias sobre lo que significa y su propia necesidad de dar un sentido y mejorar la experiencia.

Así, la auto-evaluación sólo tiene lugar cuando las preguntas, reflexiones e interpretaciones llevan a la toma de decisiones sobre la práctica profesional. Así, la función de la auto-evaluación es ayudar a detectar y tomar decisiones sobre los puntos fuertes y débiles de la práctica con la intención de mejorarla (Airasian & Gullickson, 1998).

La auto-evaluación de la educación universitaria tiene lugar cuando el enfoque de la evaluación se aleja de los estudiantes y los recursos didácticos y se centra

en ella misma. De esta manera, la carrera es quien debe recoger, interpretar y valorar la información relacionada con la práctica profesional. Es la carrera quien enmarca criterios y estándares que valoran los principios, conocimientos, destrezas y eficiencia.

Es la carrera quien decide el tipo de actividades de desarrollo profesional que se debe llevar a cabo; todo esto, sólo gracias a la auto-evaluación (Yaniz, 1998).

La auto-evaluación como sistema de evaluación, aparece explícitamente en los diseños curriculares que orientan el sistema educativo en la actualidad: “la evaluación de la práctica corresponde al profesionista como una actividad y actitud permanente y crítica en todas sus tareas y funciones” (Yaniz, 1998).

Por lo tanto, proponer la auto-evaluación de todas y cada una de las partes del sistema educativo, puede ser la manera de llegar a alcanzar un sentido más apegado a la realidad educativa.

CAPÍTULO V

MÉTODO

Planteamiento del Problema

Desde los inicios de la Psicología como profesión, la misma ha tenido grandes dificultades en cuanto a la definición de sus funciones profesionales, a las cuales se deberían especializar y desempeñar los profesionistas en el campo laboral. En México, es sólo hasta la fundación del CNEIP en 1971, que se delimitan e identifican las carencias históricas de la enseñanza y formación del psicólogo, es así que en 1978, como solución a esta problemática se acuerda definir el perfil profesional del psicólogo, categorizando siete funciones profesionales: *Detección, Aplicación, Evaluación, Investigación, Rehabilitación, Planeación y Prevención.*

Esta medida produjo cambios en los contenidos teórico-metodológicos del currículum que ofrecían una formación en Psicología dentro de la universidad. Por lo que en 1979, la carrera de Psicología de la ENEP-Zaragoza modifica su plan de estudios, estableciendo uno basado en el perfil profesional sugerido por el CNEIP, con esta modificación se pretendía cubrir las demandas sociales de la época por medio de la formación de profesionistas con un mayor apego y sensibilidad a las necesidades nacionales.

En el año 2006, se llevó a cabo la investigación "*El perfil estudiantil del psicólogo de la FES-Zaragoza*" (Contreras, E. & Contreras, M., 2006), el cual estableció un proceso de auto-evaluación para la carrera de Psicología que permitiría valorar las facetas vinculadas con la estructura, los procesos y los resultados obtenidos en los programas académicos de la carrera, y de esta manera obtener diferentes formas para la toma de decisiones pertinentes para la enseñanza de la Psicología.

De los resultados obtenidos anteriormente surge la presente investigación, en donde se hace la comparación entre las generaciones 2002-2006 y 2004-2008 de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, en cuanto a el desarrollo de Habilidades Intelectuales y la adquisición de las Funciones Profesionales de acuerdo al plan de estudios establecido entre 1979 y el 2011.

Objetivo General

❖ Evaluar el desarrollo de las Habilidades Intelectuales y la adquisición de Funciones Profesionales en los estudiantes de la carrera de Psicología de la FES-Zaragoza de las generaciones 2002-2006 y 2004-2008.

Objetivos Específicos

- ❖ Identificar las *Habilidades Intelectuales* desarrolladas por parte de los alumnos de las generaciones 2002-2006 y 2004-2008.
- ❖ Identificar las *Funciones Profesionales* que adquirieron los estudiantes a lo largo de la carrera en las generaciones 2002-2006 y 2004-2008.
- ❖ Contrastar las generaciones 2002-2006 y 2004-2008 en busca de diferencias en cuanto a la adquisición de las *Funciones Profesionales*.

Preguntas de Investigación

- ❖ ¿Qué Habilidades Intelectuales desarrollaron los estudiantes egresados y en qué nivel se ubica este desarrollo?
- ❖ ¿Existen diferencias en cuanto al desarrollo de Habilidades Intelectuales por parte de las generaciones 2002-2006 y 2004-2008?
- ❖ ¿Cuáles son las Funciones Profesionales que adquirieron los estudiantes y en qué nivel expresan esta adquisición?
- ❖ ¿Existe diferencias en cuanto a la adquisición de funciones profesionales por parte de las generaciones 2002-2006 y 2004-2008?

Hipótesis

Se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

- ❖ **H₁**: El desarrollo de las Habilidades Intelectuales entre las generaciones 2002-2006 y 2004-2008 está en igual nivel.
- ❖ **H₀**: El desarrollo de las Habilidades Intelectuales entre las generaciones 2002-2006 y 2004-2008 no está en igual nivel.
- ❖ **H₁**: La adquisición de las Funciones Profesionales entre las generaciones 2002-2006 y 2004-2008 es igual.
- ❖ **H₀**: La adquisición de las Habilidades Profesionales entre las generaciones 2002-2006 y 2004-2008 no es igual.

Variables

Las diferentes variables que se tomaron en cuenta para la investigación son:

Variable Independiente.

a) Generación:

Definición conceptual: Está integrada por los estudiantes que ingresan por primera vez a una carrera en un año determinado por pase reglamentado o

concurso de selección y hasta el término de un tiempo establecido. El tiempo puede ser al finalizar cada semestre o año, según se trate de un plan de estudios semestral o anual, o como en el presente caso, al término del semestre (DGEE, 2008).

Definición operacional: Comprende a la Generaciones 2002-2006 y 2004-2008. Ya que se realizó una comparación entre ambas generaciones.

b) Área:

Definición Conceptual: Rama de conocimiento y/o de aplicación de la Psicología en la cual se mantiene una especial dedicación y profundización en conocimientos, así como en el desarrollo de destrezas y habilidades para el ejercicio de la misma.

Definición Operacional: El plan de Estudios de la Carrera de Psicología incluye las áreas; Metodológico-Experimental, Educativa, Clínica y Social.

Variables Dependientes.

a) Percepción:

Definición conceptual: “Es un proceso cognoscitivo, que permite conocer al mundo”. Durante la percepción, el conocimiento del mundo se combina con las habilidades constructivas, la fisiología y las expectativas de quien percibe. Es un medio de la adquisición de la información a través de la integración estructurada de los datos que preceden de los sentidos; en virtud de esta integración, el sujeto capta los objetos (Neisser, 1976).

Definición operacional: Los resultados obtenidos a través del Cuestionario: “Auto-evaluación de la Formación Profesional” (Contreras, E. & Contreras, M., 2006).

b) Funciones Profesionales del psicólogo

Definición Conceptual: Funciones establecidas por el CNEIP en 1971, se refieren al trabajo que el psicólogo realiza en su quehacer profesional (*Detección, Intervención, Evaluación, Rehabilitación, Prevención, Investigación y Planeación*), y que sirven como pieza angular para la definición del perfil profesional del psicólogo mexicano (CNEIP, 1987).

Definición Operacional: Respuesta obtenida por los estudiantes de la Carrera de Psicología registrada en el cuestionario “Auto-evaluación de la Formación Profesional” (Ídem).

c) Habilidades intelectuales

Definición conceptual: Son aquellas habilidades que tienen que ver fundamentalmente con la adquisición e integración de conocimientos. Para Arredondo (2006) son capacidades prácticas que hacen referencia a las formas de abreviar procesos intelectuales, se consideran acciones mentales entrenadas de manera constante para formar una o más capacidades.

Capacidad real del individuo para desempeñar alguna tarea o conjunto de tareas. La habilidad comprende un extenso espectro de características individuales en las que se pueden incluir factores como los intelectuales, los manuales, así como los rasgos de la personalidad (Cummings, 1994).

Definición operacional: Respuesta obtenida por los estudiantes de la Carrera de Psicología registrada en el cuestionario "Auto-evaluación de la Formación Profesional" (Ídem).

Diseño de la Investigación

Para este trabajo se utilizó un tipo de investigación cuantitativo de tipo "correlacional" con una sola medición al finalizar el ciclo generacional y con un diseño "cuasiexperimental", sin manipulación deliberada de variables independientes.

El experimento se realiza después de los hechos y el investigador no controla ni regula las condiciones de la prueba. Se toman como experimentales situaciones reales y se trabaja sobre ellas como si estuvieran bajo nuestro control. El investigador no asigna aleatoriamente a los sujetos los valores de la variable independiente sino que los selecciona por poseer ya un determinado valor en dicha variable. Los sujetos son elegidos por sus características después del hecho de haberlas adquirido, Dunham (1980, citado en Grajales, 2000).

Participantes

La investigación se llevo a cabo dentro de las instalaciones de la FES-Zaragoza Campus I, en ambos turnos. Para la investigación se tomaron únicamente a los estudiantes de 9º semestre, de la generación 2002-2006 y 2004-2008 ambas generaciones egresadas, con las siguientes características, como se muestra en la tabla 7:

Tabla 7: Características de los participantes de ambas generaciones.

Generación	Participantes	Edad media (años)	Género (%)
2002-2006	232	22.65	Mujeres 75.6 Hombres 24.4
2004-2008	178	22.61	Mujeres 58.6 Hombres 41.4

Ambas generaciones	410	22.6	Mujeres 76.8 Hombres 23.2
--------------------	-----	------	------------------------------

Instrumento

El instrumento utilizado fue el “Cuestionario de auto-evaluación de la Formación Profesional” (Contreras, E. & Contreras, M., 2006). Integrado por 41 enunciados que se distribuyen en 4 apartados: 1) datos generales, 2) datos socio-demográficos generales y situación académica, 3) percepción de funciones profesionales (CENEIP, 1987) adquiridas y puestas en práctica durante su formación en las cuatro áreas académicas que conforman la carrera, relacionadas con las actividades instruccionales (clase teórica, sesión bibliográfica, seminario, servicio y laboratorio) y 4) percepción del manejo de las Habilidades Intelectuales (anexo 1).

Procedimiento

En una sola sesión se solicitó a los estudiantes que respondieran el “Cuestionario de auto-evaluación de la Formación Profesional” (idem) para evaluar los diferentes aspectos de su formación profesional desde el punto de vista personal. Con la finalidad de obtener información e identificar los factores clave que influyeron en la adquisición de las funciones profesionales y el desarrollo de Habilidades Intelectuales.

La generación 2004-2008 respondió el cuestionario al momento de ir a recoger la constancia de generación; donde se les dio una breve explicación del objetivo del cuestionario.

Posteriormente los datos recabados de las aplicaciones se capturaron en el programa estadístico SPSS versión 19 para su análisis estadístico de acuerdo a las necesidades de la investigación.

En cuanto a la generación 2002-2006 los datos recabados ya se encontraban capturados en el programa estadístico SPSS versión 12, debido a que fue una aplicación anterior del “Cuestionario auto-evaluación de la Formación Profesional” (idem).

Finalmente para los intereses de la presente investigación se tomaron los datos de ambas generaciones, jerarquizándolos y categorizándolos, y de esta forma realizar los análisis estadísticos pertinentes, con el objetivo de responder a las preguntas de investigación del presente trabajo.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis de la información obtenida por los cuestionarios se utilizó el programa estadístico SPSS versión 19 en español.

Dado que los datos del cuestionario se obtuvieron en porcentajes, para su análisis fue necesario asignarlos a equivalencias en escala Likert, la cual se muestran a en la tabla 8.

Tabla 8. Equivalencias de porcentajes a escala Likert

Porcentaje	Escala Likert
0% - 20%	Pésima
21% - 40%	Mala
41% - 60%	Regular
61% - 80%	Buena
81% - 100%	Excelente

También se muestran los datos socio-demográficos de la muestra seleccionada en la tabla 9.

Tabla 9. Datos sociodemográficos de la población.

Datos socio-demográficos		
Estado civil	Soltero(a)	87.6%
	Casado(a)	7.1%
	Unión libre	4.4%
	Separado(a)	0.7%
	Divorciado(a)	0.2%
Actualmente trabaja	No	70%
	Si	30%
Bachillerato de procedencia	CCH	52.9%
	Prepa UNAM	23.4%
	CoBach	7.1%
	Prepa Incorporada	14%
	Otra	13.2%

*Nota: CCH (Colegio de Ciencia y Humanidades), CoBach (Colegio de Bachilleres)

Análisis de las Habilidades Intelectuales por Generación

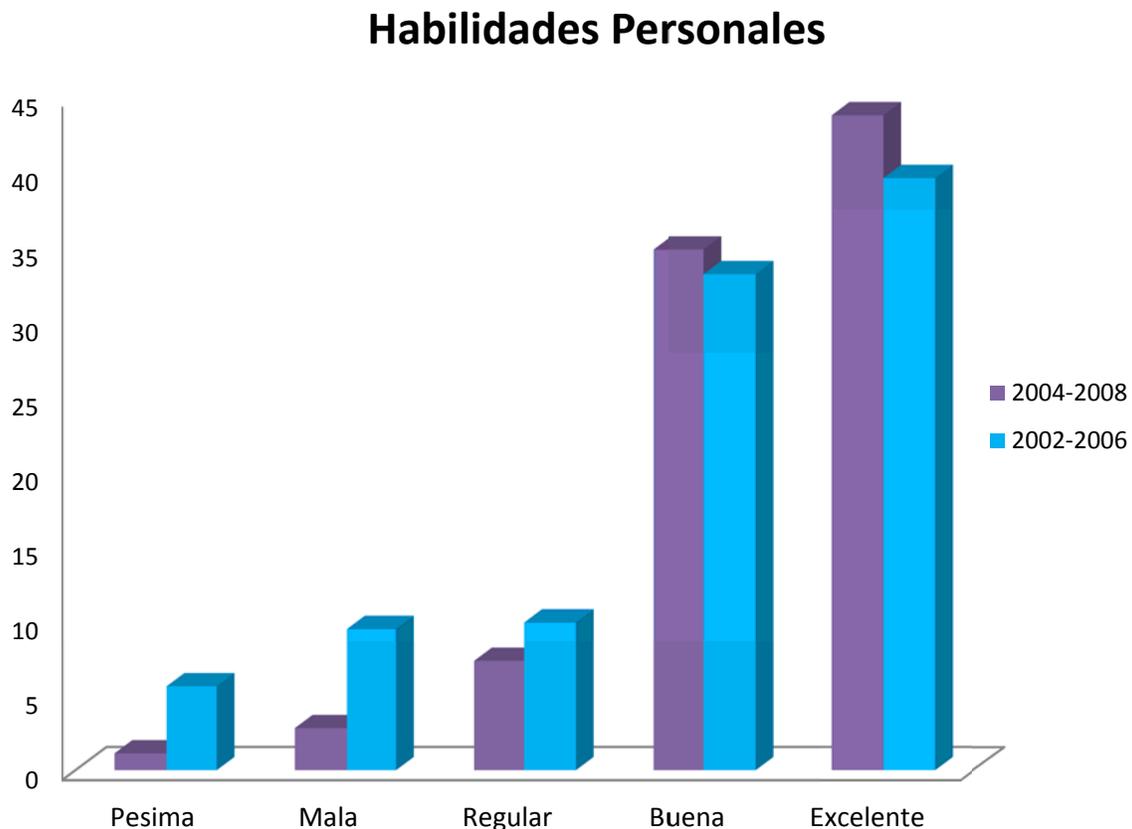
Con la finalidad de analizar el desarrollo las Habilidades Intelectuales por medio de la percepción de los alumnos de Psicología de la FES-Zaragoza de la generación 2002-2006 y 2004-2008, se realizó un análisis estadístico descriptivo, obteniendo los siguientes resultados:

Habilidades personales

Los valores obtenidos para la generación 2002-2006 son: 5.6% demostró un nivel pésimo, el 9.5% nivel malo, 9.9% de forma regular, el 33.2% las desarrollo de manera buena y finalmente con un 39.7% expreso un desarrollo excelente.

Para la generación 2004-2008 se obtuvo que: el 1.1% muestra un nivel pésimo, el 2.8% un nivel malo, 7.3% un nivel regular, mientras que el 34.8% las desarrollo en un nivel bueno y por último 43.8% en forma excelente (Figura 8).

Figura 8. Análisis de resultados en las Habilidades Personales.

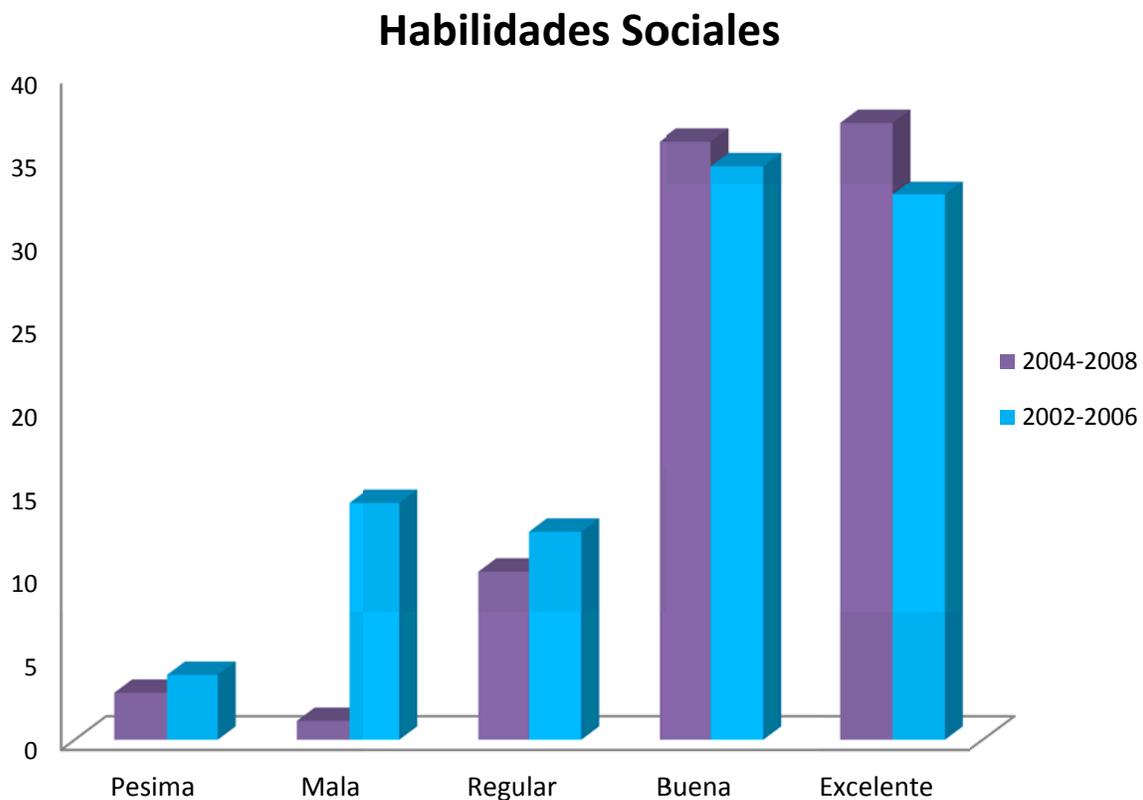


Habilidades Sociales

Los valores obtenidos para la generación 2002-2006 son: 3.9% demostró un nivel pésimo, el 14.2% nivel malo, 12.5% de forma regular, el 34.5% las desarrollo de manera buena y finalmente con un 32.8% expreso un desarrollo excelente.

Para la generación 2004-2008 se muestra que: el 2.8% demuestra un nivel pésimo, un 1.1% un nivel malo, 10.1% un nivel regular, con el 36% las desarrollo en un nivel bueno y por último 37.1% en forma excelente (Figura 9).

Figura 9. Análisis de resultados en las Habilidades Sociales.

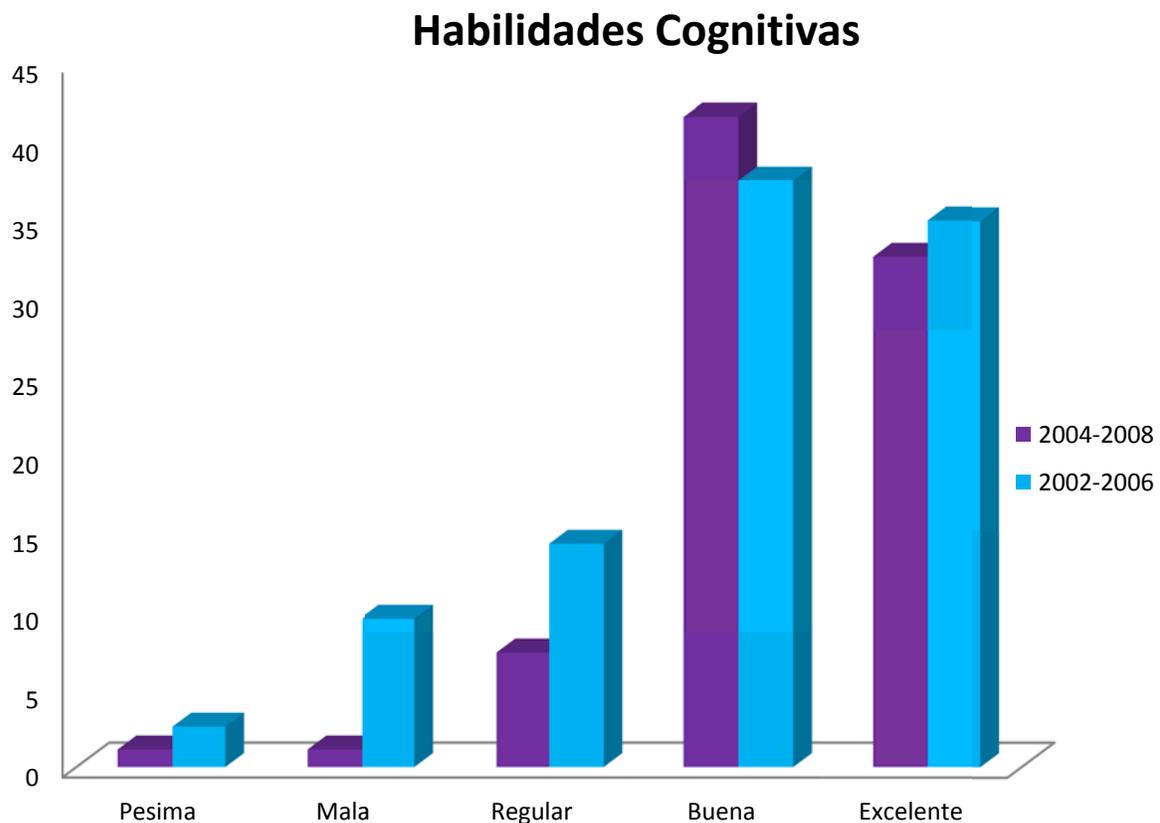


Habilidades Cognitivas

Los valores obtenidos para la generación 2002-2006 son: 2.6% demostró un nivel pésimo, el 9.5% nivel malo, 14.2% de forma regular, el 37.5% las desarrollo de manera buena y finalmente con un 34.9% expreso un desarrollo excelente.

Para la generación 2004-2008 se muestra que: el 1.1% demuestra un nivel pésimo, un 1.1% un nivel malo, 7.3% un nivel regular, con el 41.6% las desarrollo en un nivel bueno y por último 32.6% en forma excelente (Figura 10).

Figura 10. Análisis de resultados en las Habilidades Cognitivas.



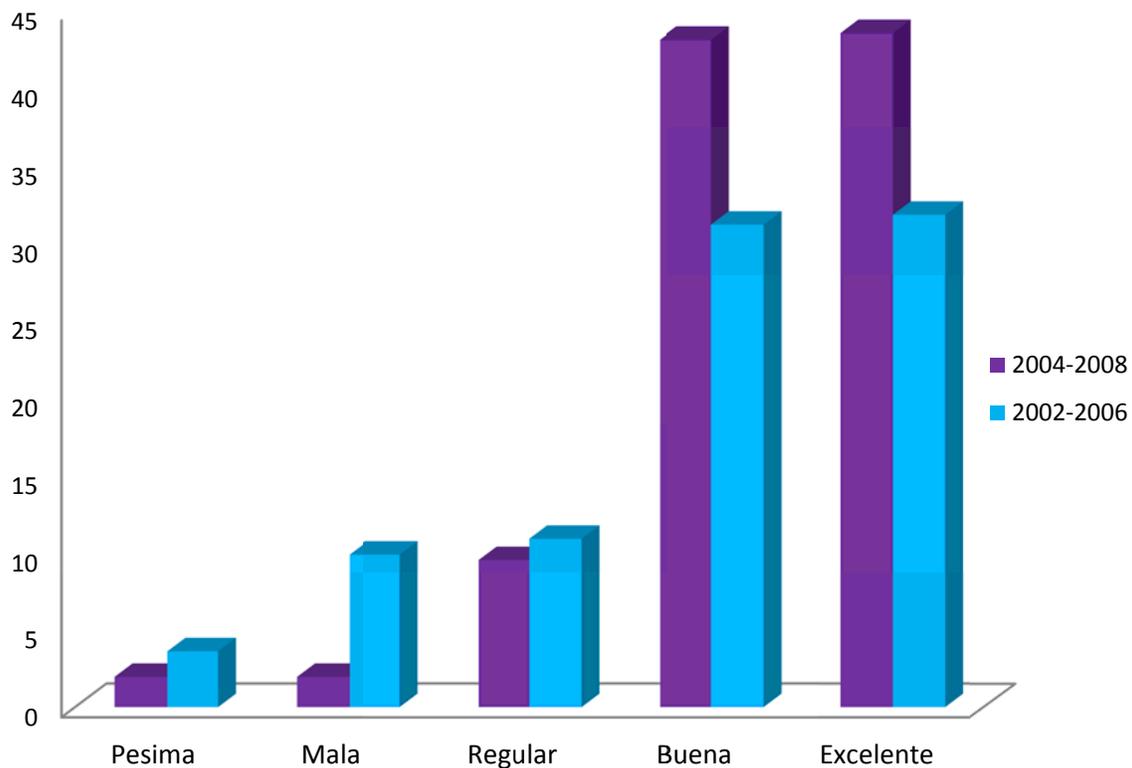
Comparación de Habilidades Intelectuales

Los valores expresados por la generación 2002-2006 son: el 1.9% nivel pésimo y malo, 9.5% de forma regular, el 43.1% buena y finalmente el 43.5% expreso un desarrollo excelente.

Para la generación 2004-2008 se muestra que: el 3.6% expreso un nivel pésimo, un 9.8% un nivel malo, 10.9% un nivel regular, con el 31.2% las desarrollo en un nivel bueno y por último 31.8% en forma excelente (Figura 11).

Figura 11. Análisis de resultados en comparación de Habilidades Sociales.

Habilidades Intelectuales



Análisis por Funciones Profesionales por Generación

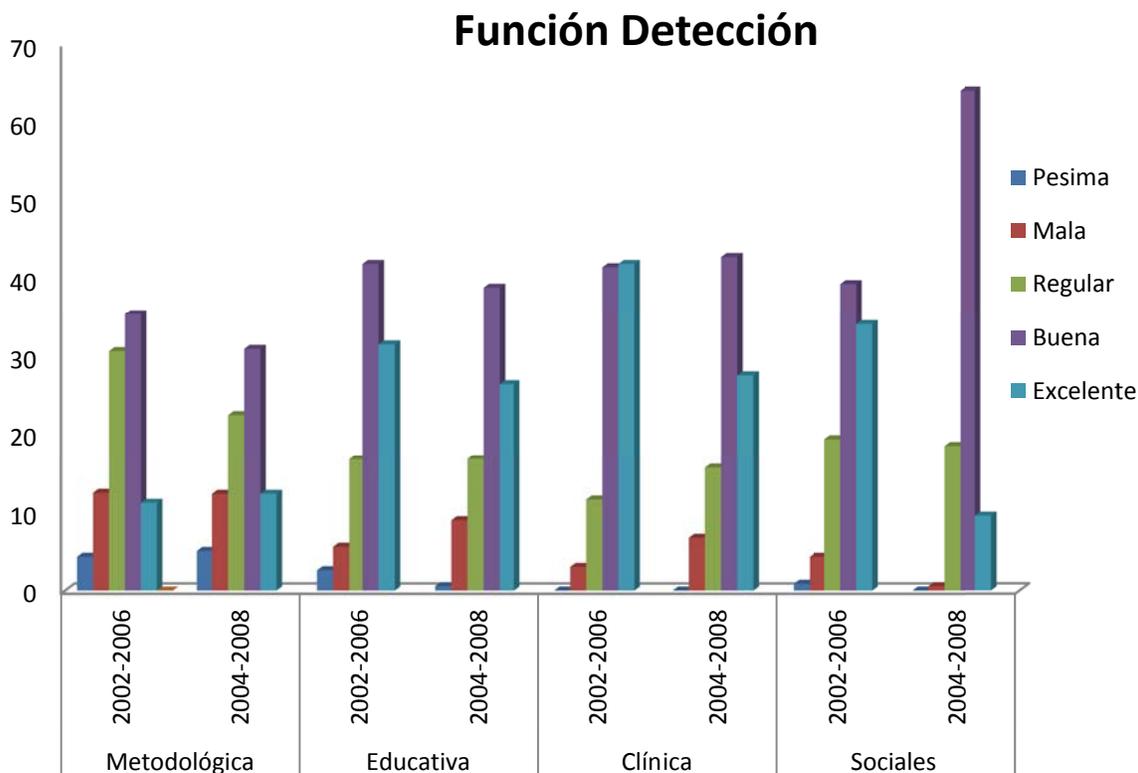
Para conocer la percepción de los alumnos en cuanto a la adquisición de las Funciones Profesionales, se realizó un análisis estadístico descriptivo, obteniendo los siguientes resultados.

Función Detección

Generación 2002-2006: *Metodológica:* pésima: 4.3%, mala: 12.5%, regular: 30.6%, buena: 35.3% y excelente: 11.2%; *Educativa:* pésima: 2.6%, mala: 5.6%, regular: 16.8%, buena: 41.8% y excelente: 31.5%; *Clínica:* mala: 3%, regular: 11.6%, buena: 41.4% y excelente: 41.8%; *Sociales:* pésima: 0.9%, mala: 4.3%, regular: 19.8%, buena: 39.2% y excelente: 34.1%

Generación 2004-2008: *Metodológica:* pésima: 5.1%, mala: 12.4%, regular: 22.5%, buena: 30.9% y excelente: 12.4%; *Educativa:* pésima: 0.6%, mala: 9%, regular: 16.9%, buena: 38.8% y excelente: 26.4%; *Clínica:* mala: 6.7%, regular: 15.7%, buena: 42.7% y excelente: 27.5%; *Sociales:* mala: 0.6%, regular: 18.5%, buena: 64% y excelente: 9.6%. (Figura 12).

Figura 12. Comparación de resultados en la Función de Detección entre generaciones.

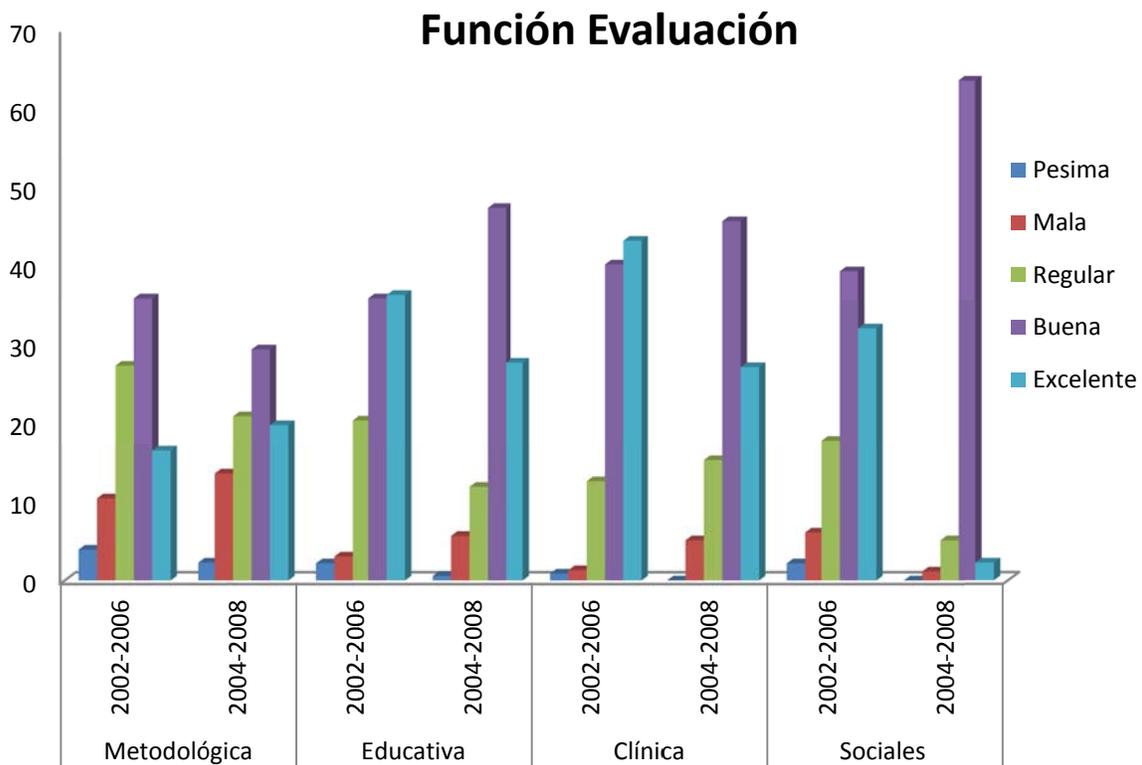


Función Evaluación

Generación 2002-2006: *Metodológica:* pésima: 3.9%, mala: 10.3%, regular: 27.2%, buena: 35.8% y excelente: 16.4%; *Educativa:* pésima: 2.2%, mala: 3%, regular: 20.3%, buena: 35.8% y excelente: 36.2%; *Clínica:* pésima: 0.9%, mala: 1.3%, regular: 12.5%, buena: 40.1% y excelente: 43.1%; *Sociales:* pésima: 2.2%, mala: 6%, regular: 17.7%, buena: 39.2% y excelente: 31.9%.

Generación 2004-2008: *Metodológica:* pésima: 2.2%, mala: 13.5%, regular: 20.8%, buena: 29.2% y excelente: 19.7%; *Educativa:* pésima: 0.6%, mala: 5.6%, regular: 11.8%, buena: 47.2% y excelente: 27.5%; *Clínica:* mala: 5.1%, regular: 15.2%, buena: 45.5% y excelente: 27%; *Sociales:* mala: 1.1%, regular: 5.1%, buena: 65.3% y excelente: 2.2% (Figura 13).

Figura 13. Comparación de resultados en la Función de Evaluación entre generaciones.

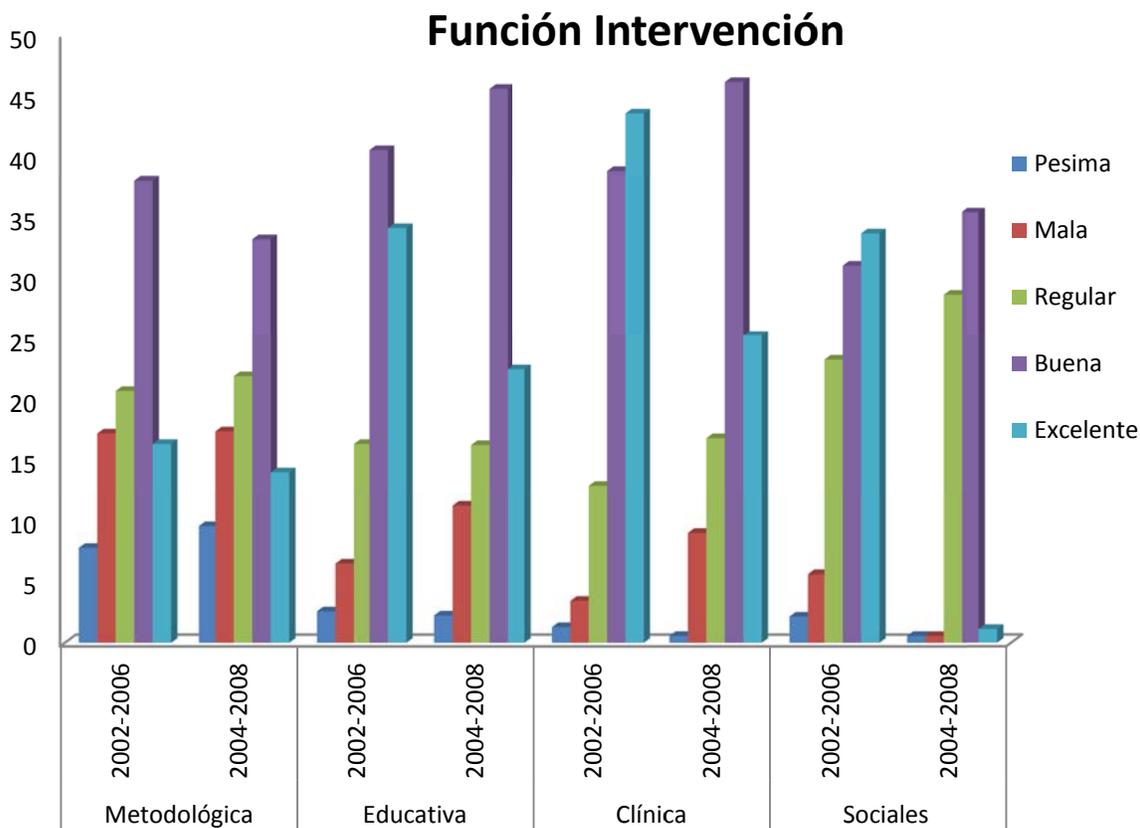


Función Intervención

Generación 2002-2006: *Metodológica:* pésima: 7.8%, mala: 17.2%, regular: 20.7%, buena: 37.9% y excelente: 16.4%; *Educativa:* pésima: 2.6%, mala: 6.5%, regular: 16.4%, buena: 40.5% y excelente: 34.1%, *Clínica:* pésima: 1.3%, mala: 3.4%, regular: 12.9%, buena: 38.8% y excelente: 43.5%; *Sociales:* pésima: 2.2% mala: 5.6%, regular: 23.3%, buena: 31% y excelente: 33.6%.

Generación 2004-2008: *Metodológica:* pésima: 9.6%, mala: 17.4%, regular: 21.9%, buena: 33.1% y excelente: 14%; *Educativa:* pésima: 2.2%, mala: 11.2%, regular: 16.3%, buena: 45.5% y excelente: 22.5%, *Clínica:* pésima: 0.6%, mala: 9%, regular: 16.9%, buena: 46.1% y excelente: 25.3%; *Sociales:* pésima: 0.6% mala: 0.6%, regular: 28.7%, buena: 35.4% y excelente: 1.1% (Figura 14).

Figura 14. Comparación de resultados en la Función de Intervención entre generaciones.

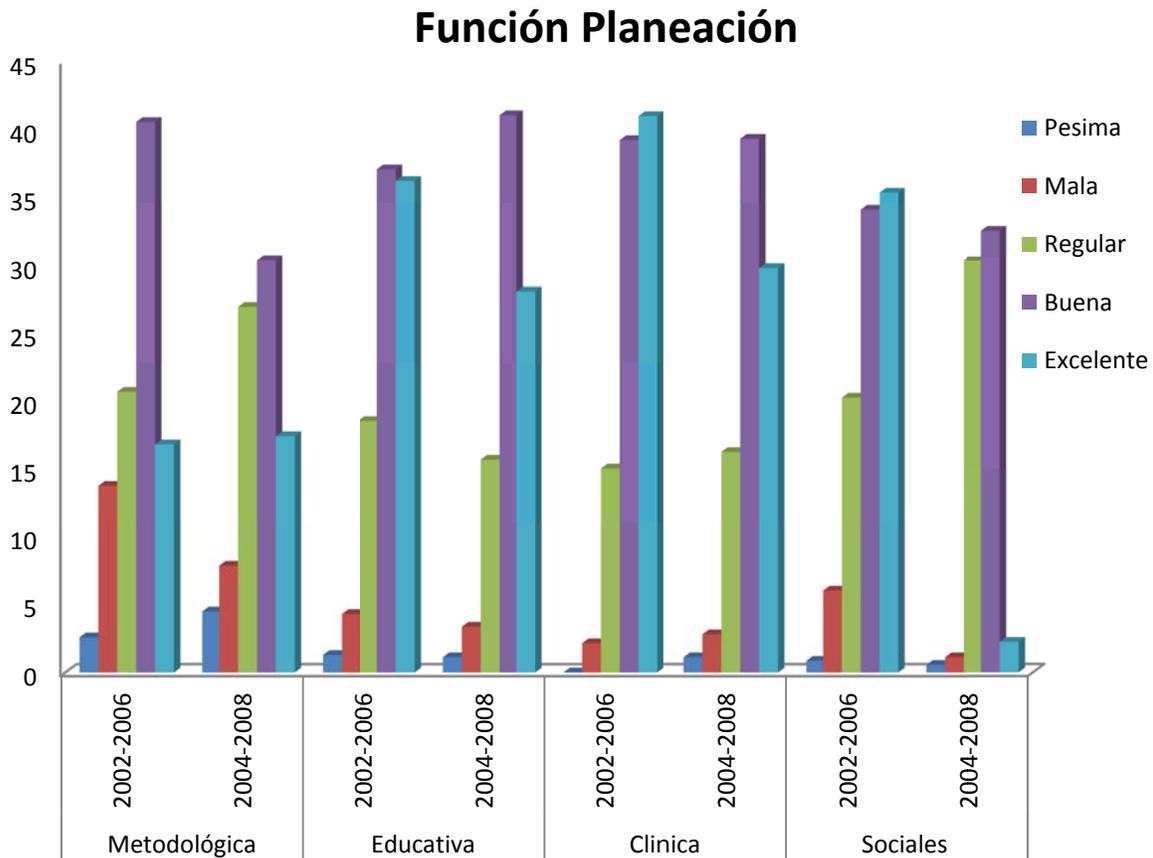


Función Planeación

Generación 2002-2006: *Metodológica:* pésima: 2.6%, mala: 13.8%, regular: 20.7%, buena: 40.5% y excelente: 16.8%; *Educativa:* pésima: 1.3%, mala: 4.3%, regular: 18.5%, buena: 37.1% y excelente: 36.2%, *Clínica:* mala: 2.2%, regular: 15.1%, buena: 39.2% y excelente: 40.9%; *Sociales:* pésima: 0.9% mala: 6%, regular: 20.3%, buena: 34.1% y excelente: 35.3%.

Generación 2004-2008: *Metodológica:* pésima: 4.5%, mala: 7.9%, regular: 27%, buena: 30.3% y excelente: 17.4%; *Educativa:* pésima: 1.1%, mala: 3.4%, regular: 15.7%, buena: 41% y excelente: 28.1%, *Clínica:* pésima: 1.1%, mala: 2.8%, regular: 16.3%, buena: 39.3% y excelente: 29.8%; *Sociales:* pésima: 0.6% mala: 1.1%, regular: 30.3%, buena: 32.6% y excelente: 2.2% (Figura 15).

Figura 15. Comparación de resultados en la Función de Planeación entre generaciones.

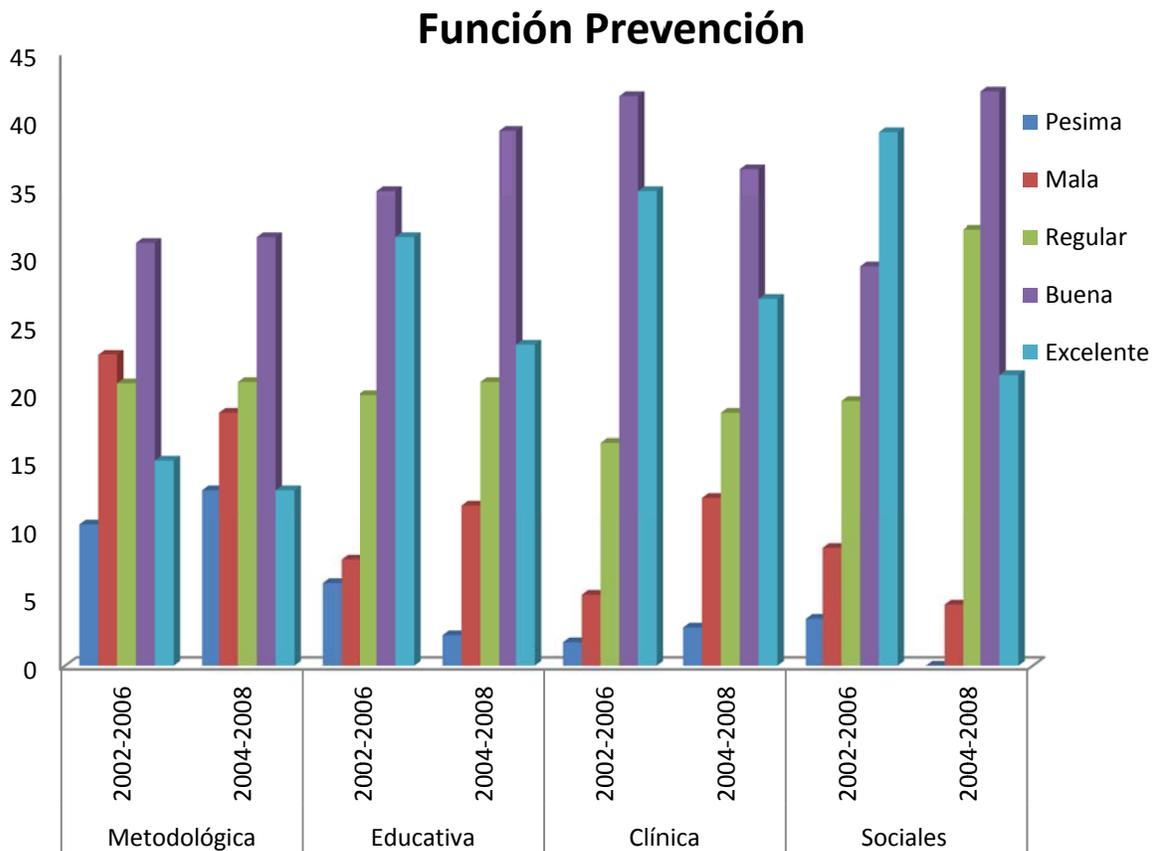


Función Prevención

Generación 2002-2006: *Metodológica:* pésima: 10.3%, mala: 22.8%, regular: 20.7%, buena: 31% y excelente: 15.1%; *Educativa:* pésima: 6%, mala: 7.8%, regular: 19.8%, buena: 34.9% y excelente: 31.5%; *Clínica:* pésima: 1.7%, mala: 5.2%, regular: 16.4%, buena: 41.8% y excelente: 34.9%; *Sociales:* pésima: 3.4% mala: 8.6%, regular: 19.4%, buena: 29.3% y excelente: 39.2%.

Generación 2004-2008: *Metodológica:* pésima: 12.9%, mala: 18.5%, regular: 20.8%, buena: 31.5% y excelente: 12.9%; *Educativa:* pésima: 2.2%, mala: 11.8%, regular: 20.8%, buena: 39.3% y excelente: 23.6%; *Clínica:* pésima: 2.8%, mala: 12.4%, regular: 18.5%, buena: 36.5% y excelente: 27%; *Sociales:* mala: 4.5%, regular: 32%, buena: 42.1% y excelente: 21.3% (Figura 16).

Figura 16. Comparación de resultados en la Función de Prevención entre generaciones.

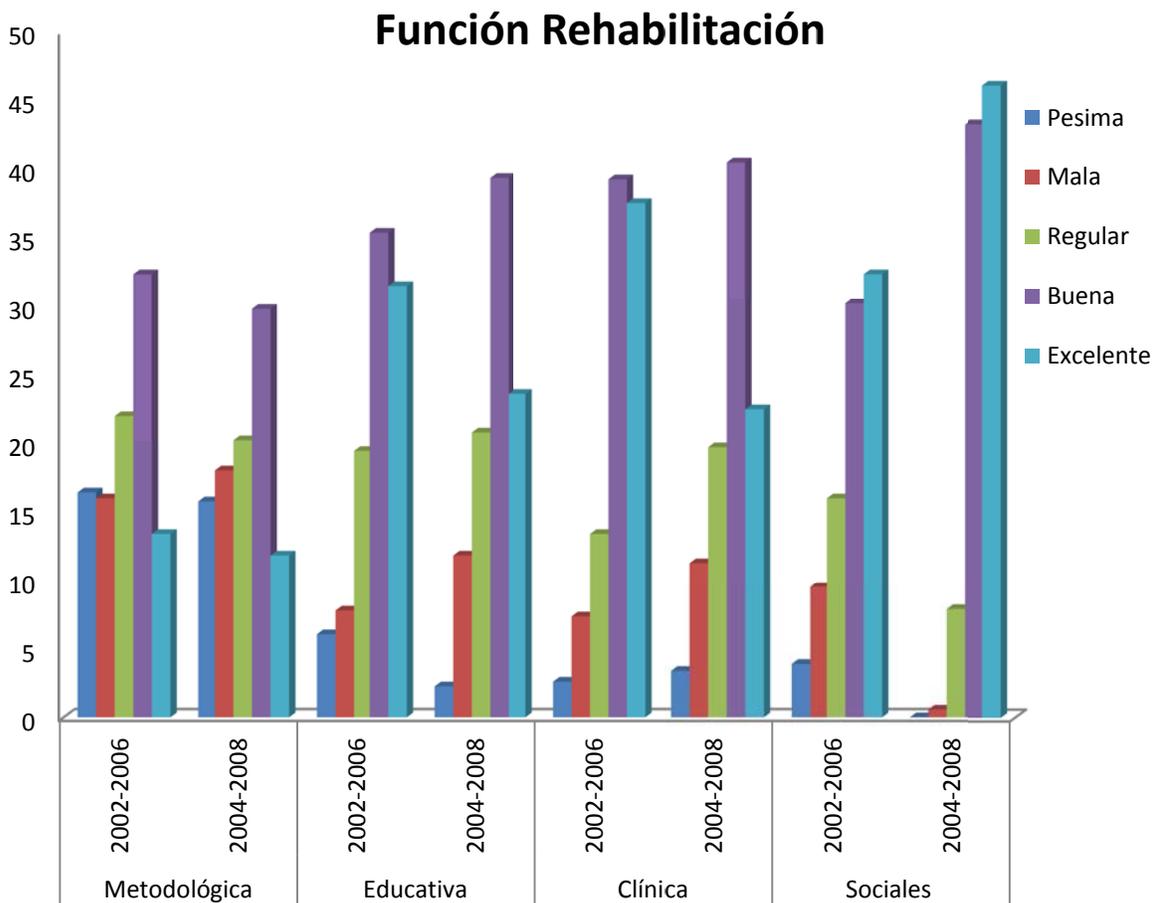


Función Rehabilitación

Generación 2002-2006: *Metodológica:* pésima: 16.4%, mala: 15.9%, regular: 22%, buena: 32.3% y excelente: 13.4%; *Educativa:* pésima: 6%, mala: 7.8%, regular: 19.4%, buena: 35.3% y excelente: 31.5%; *Clínica:* pésima: 2.6%, mala: 7.3%, regular: 13.4%, buena: 39.2% y excelente: 37.5%; *Sociales:* pésima: 3.9% mala: 9.5%, regular: 15.9%, buena: 30.2% y excelente: 32.3%.

Generación 2004-2008: *Metodológica:* pésima: 15.7%, mala: 18%, regular: 20.2%, buena: 29.8% y excelente: 11.8%; *Educativa:* pésima: 2.2%, mala: 11.8%, regular: 20.8%, buena: 39.3% y excelente: 23.6%; *Clínica:* pésima: 3.4%, mala: 11.2%, regular: 19.7%, buena: 40.4% y excelente: 22.5%; *Sociales:* mala: 0.6%, regular: 7.9%, buena: 43.3% y excelente: 46.1% (Figura 17).

Figura 17. Comparación de resultados en la Función de Rehabilitación entre generaciones.

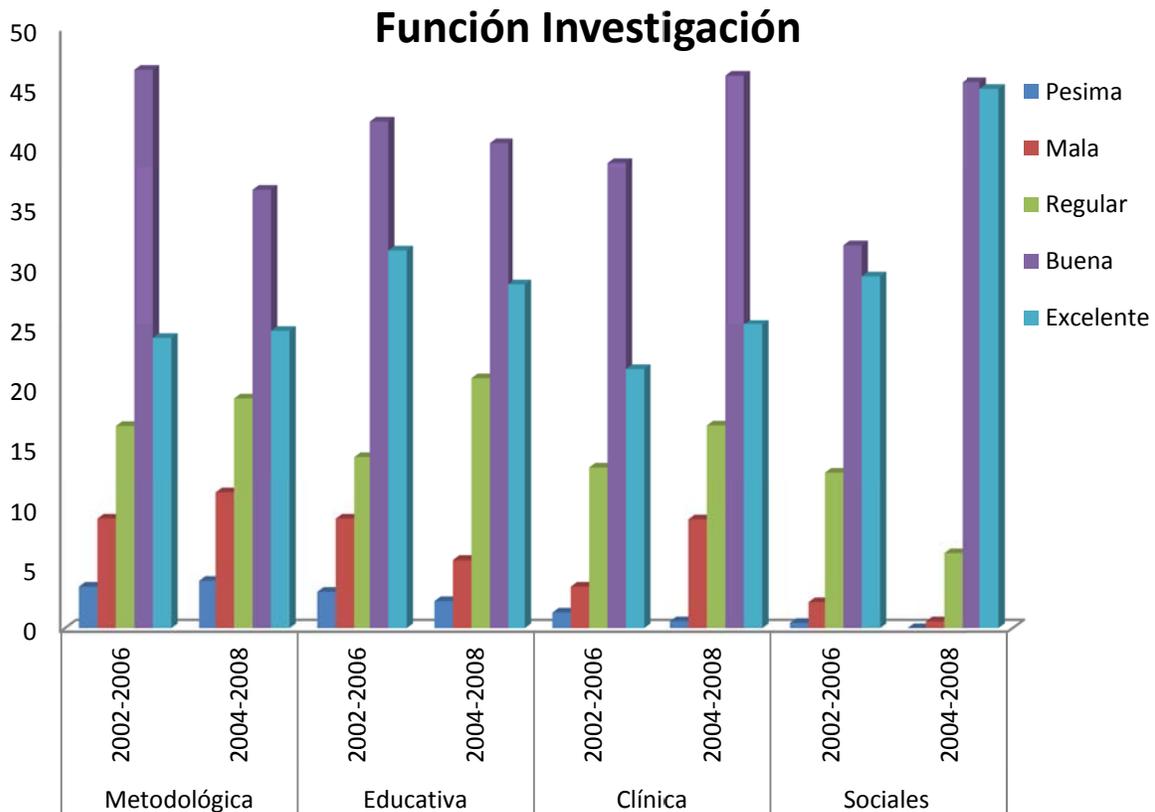


Función Investigación

Generación 2002-2006: *Metodológica:* pésima: 3.4%, mala: 9.1%, regular: 16.8%, buena: 46.6% y excelente: 24.1%; *Educativa:* pésima: 3%, mala: 9.1%, regular: 14.2%, buena: 42.2% y excelente: 31.5%, *Clínica:* pésima: 1.3%, mala: 3.4%, regular: 13.4%, buena: 38.8% y excelente: 21.6%; *Sociales:* pésima: 0.4% mala: 2.2%, regular: 12.9%, buena: 31.9% y excelente: 29.3%.

Generación 2004-2008: *Metodológica:* pésima: 3.9%, mala: 11.2%, regular: 19.1%, buena: 36.5% y excelente: 24.7%; *Educativa:* pésima: 2.2%, mala: 5.6%, regular: 20.8%, buena: 40.4% y excelente: 28.7%, *Clínica:* pésima: 0.6%, mala: 9%, regular: 16.9%, buena: 46.1% y excelente: 25.3%; *Sociales:* mala: 0.6%, regular: 6.2%, buena: 45.5% y excelente: 44.9% (Figura 18).

Figura 18. Comparación de resultados en la Función de Investigación entre generaciones.



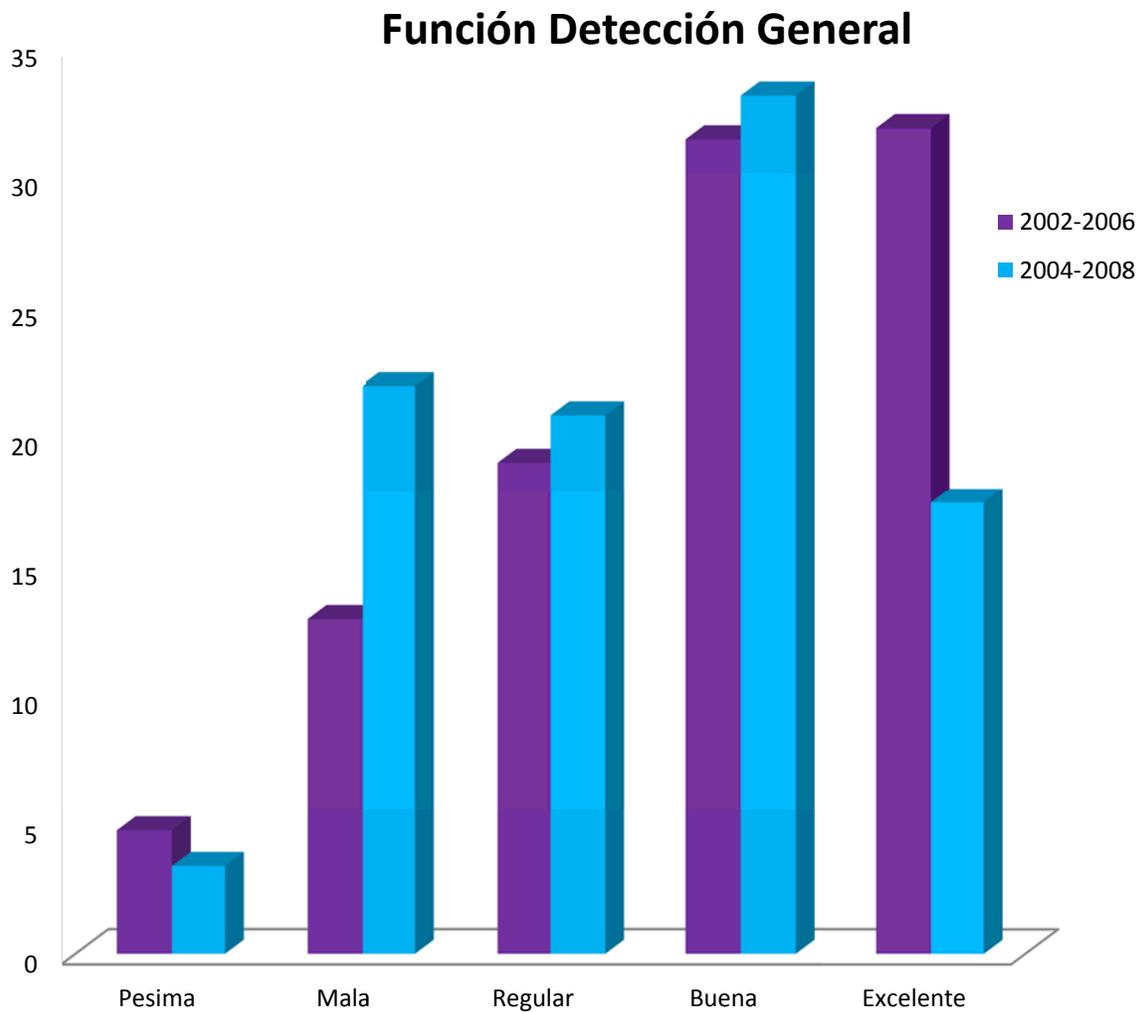
A continuación se muestran los puntajes finales por generación haciendo una comparación entre ambas (2002-2006 y 2004-2008).

Función Detección General

Generación 2002-2006: pésima: 4.7%, mala: 12.9%, regular: 19%, buena: 31.5% y excelente: 31.9%.

Generación 2004-2008: pésima: 3.4%, mala: 21.9%, regular: 20.8%, buena: 33.1% y excelente: 17.4% (Figura 19).

Figura 19. Comparación de resultados en la Función de Detección de forma general por generaciones.

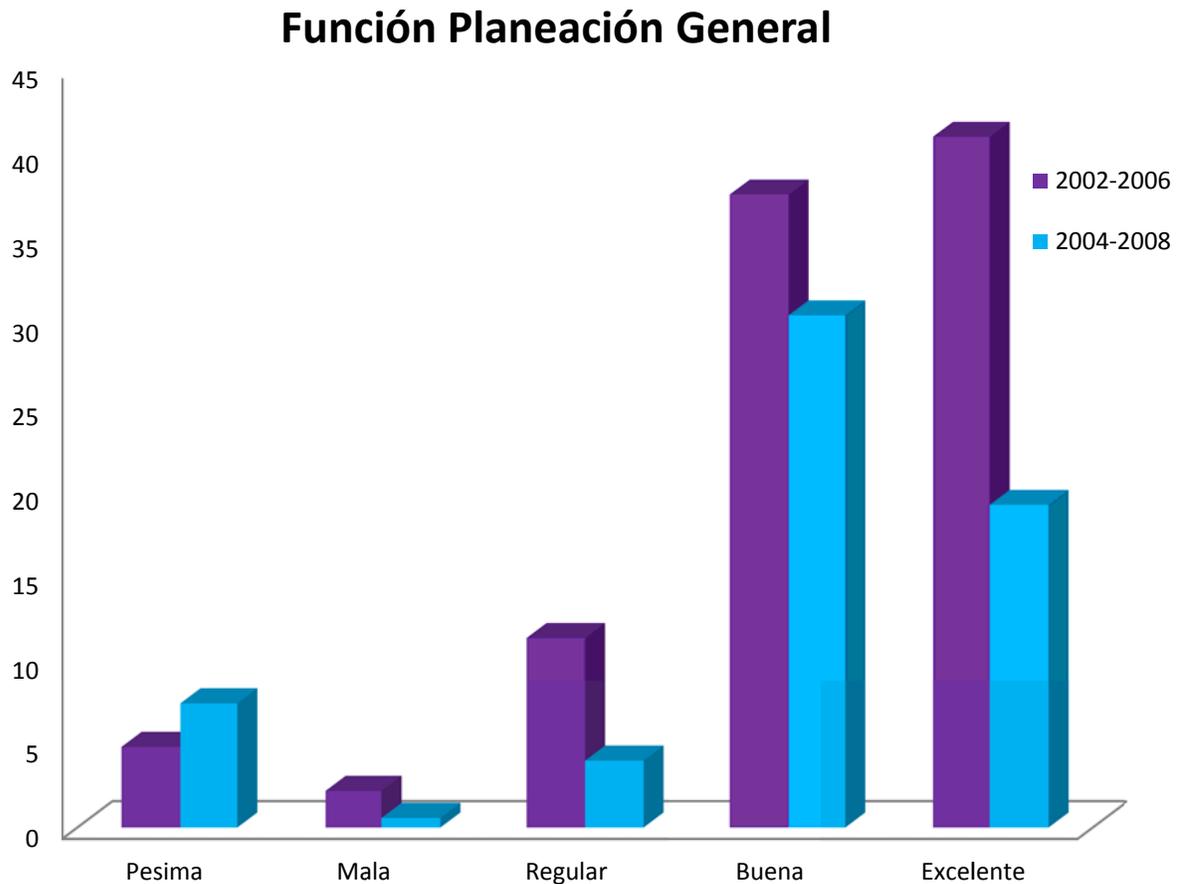


Función Planeación General

Generación 2002-2006: pésima: 4.7%, mala: 2.2%, regular: 11.2%, buena: 37.5% y excelente: 40.9%.

Generación 2004-2008: pésima: 7.3%, mala: 0.6%, regular: 3.9%, buena: 30.3% y excelente: 19.1% (Figura 20).

Figura 20. Comparación de resultados en la Función de Planeación de forma general por generaciones.

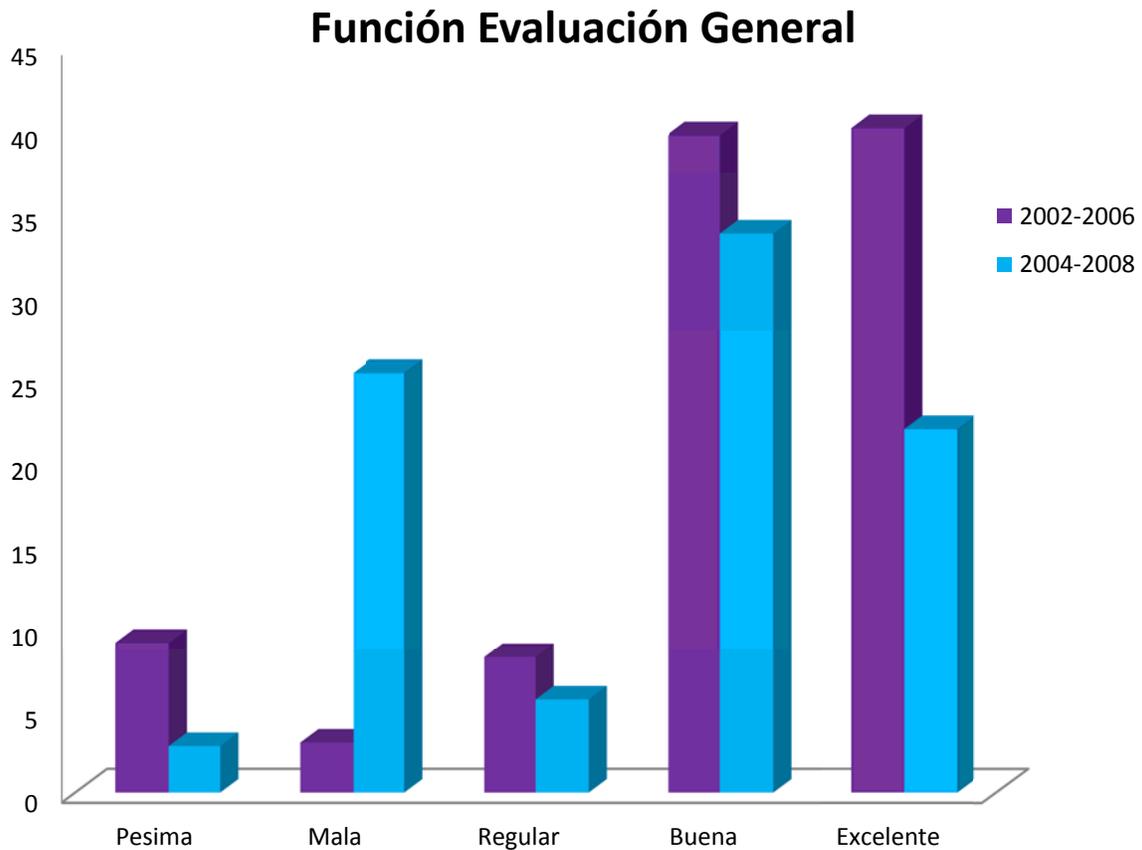


Función Evaluación General

Generación 2002-2006: pésima: 9.1%, mala: 3%, regular: 8.2%, buena: 39.7% y excelente: 40.1%.

Generación 2004-2008: pésima: 2.8%, mala: 25.3%, regular: 5.6%, buena: 33.7% y excelente: 21.9% (Figura 21).

Figura 21. Comparación de resultados en la Función de Detección de forma general por generaciones.

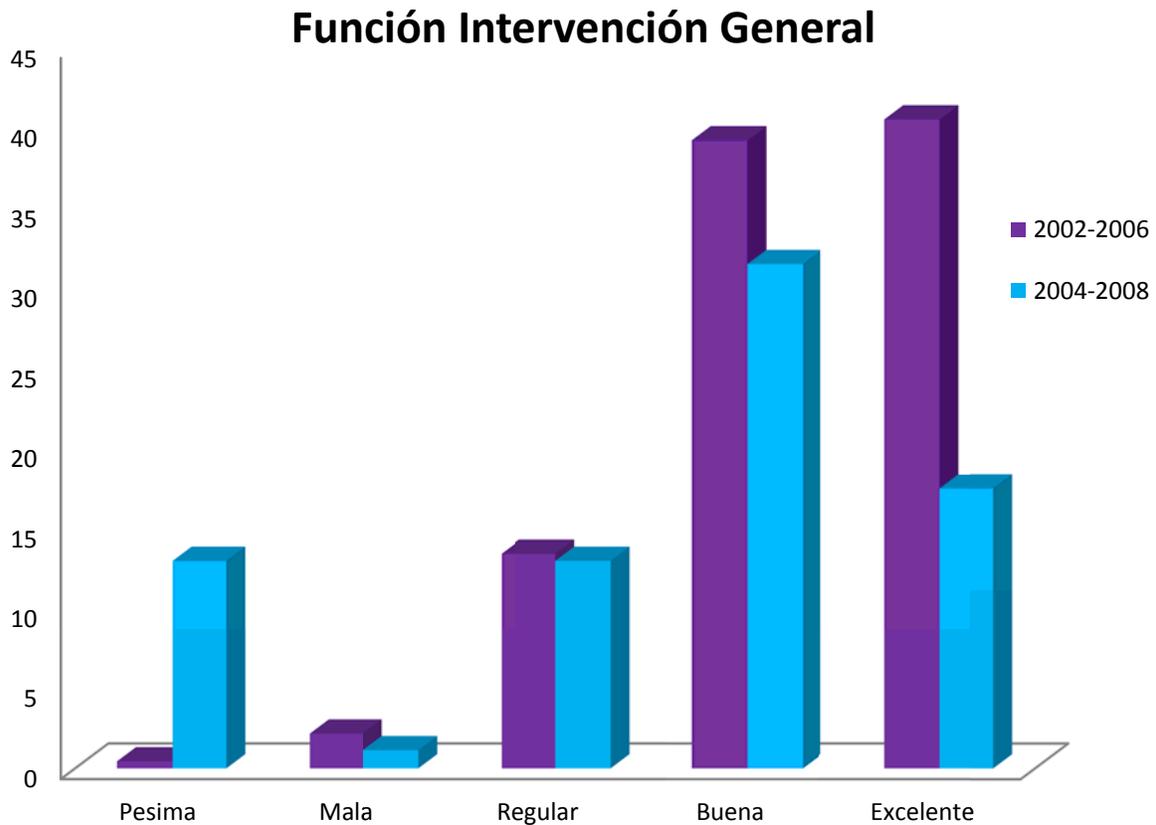


Función Intervención General

Generación 2002-2006: pésima: 0.4%, mala: 2.2%, regular: 13.4%, buena: 39.2% y excelente: 40.5%.

Generación 2004-2008: pésima: 12.9%, mala: 1.1%, regular: 12.9%, buena: 31.5% y excelente: 17.4% (Figura 22).

Figura 22. Comparación de resultados en la Función de Intervención de forma general por generaciones.



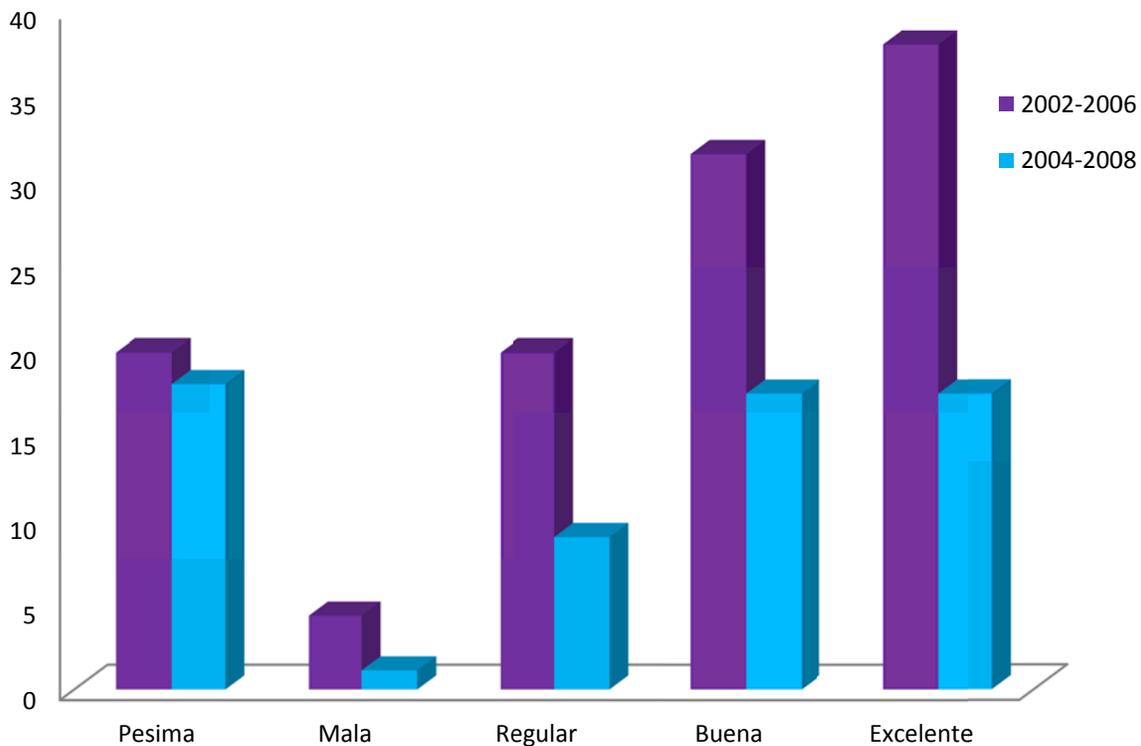
Función Prevención General

Generación 2002-2006: pésima: 19.8%, mala: 4.3%, regular: 19.8%, buena: 31.5% y excelente: 37.9%.

Generación 2004-2008: pésima: 18%, mala: 1.1%, regular: 9%, buena: 17.4% y excelente: 17.4% (Figura 23).

Figura 23. Comparación de resultados en la Función de Prevención de forma general por generaciones.

Función Prevención General

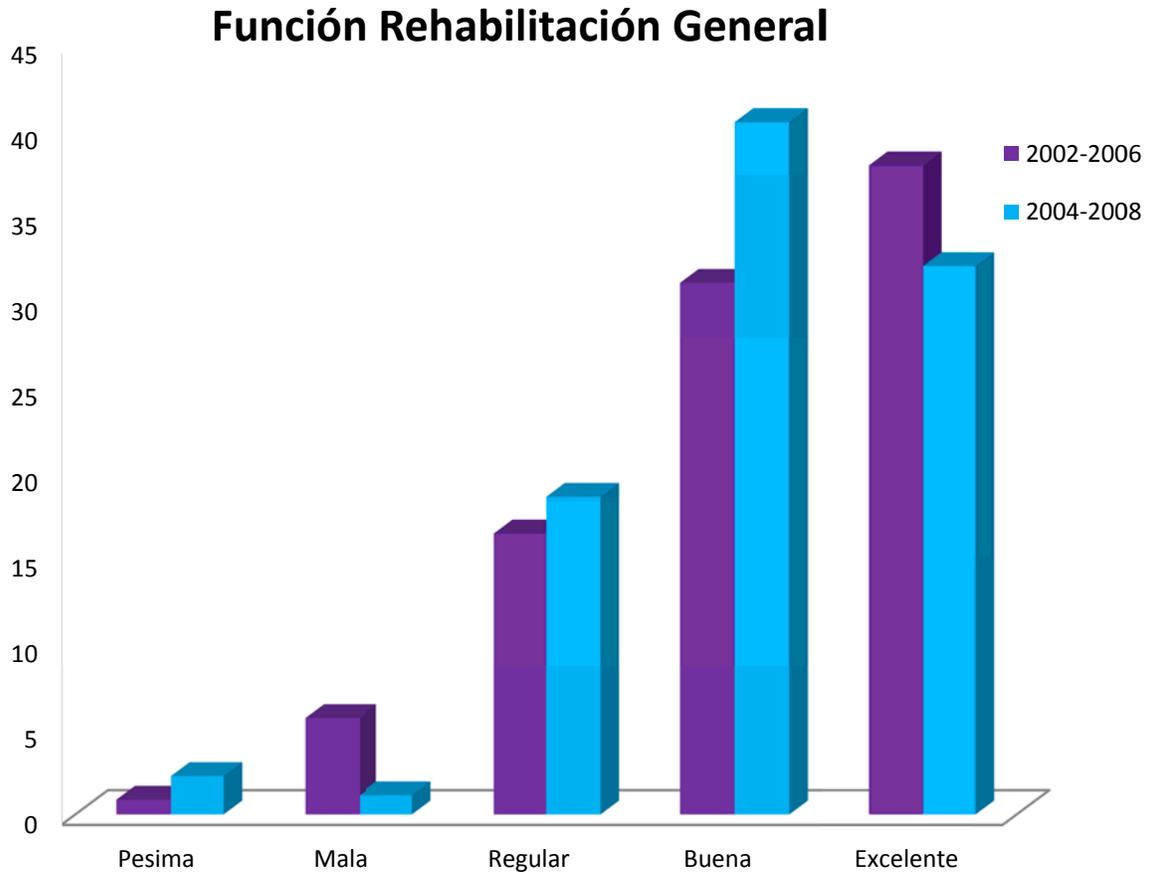


Función Rehabilitación General

Generación 2002-2006: pésima: 0.9%, mala: 5.6%, regular: 16.4%, buena: 31% y excelente: 37.9%.

Generación 2004-2008: pésima: 2.2%, mala: 1.1%, regular: 18.5%, buena: 40.4% y excelente: 32% (Figura 24).

Figura 24. Comparación de resultados en la Función de Rehabilitación de forma general por generaciones.

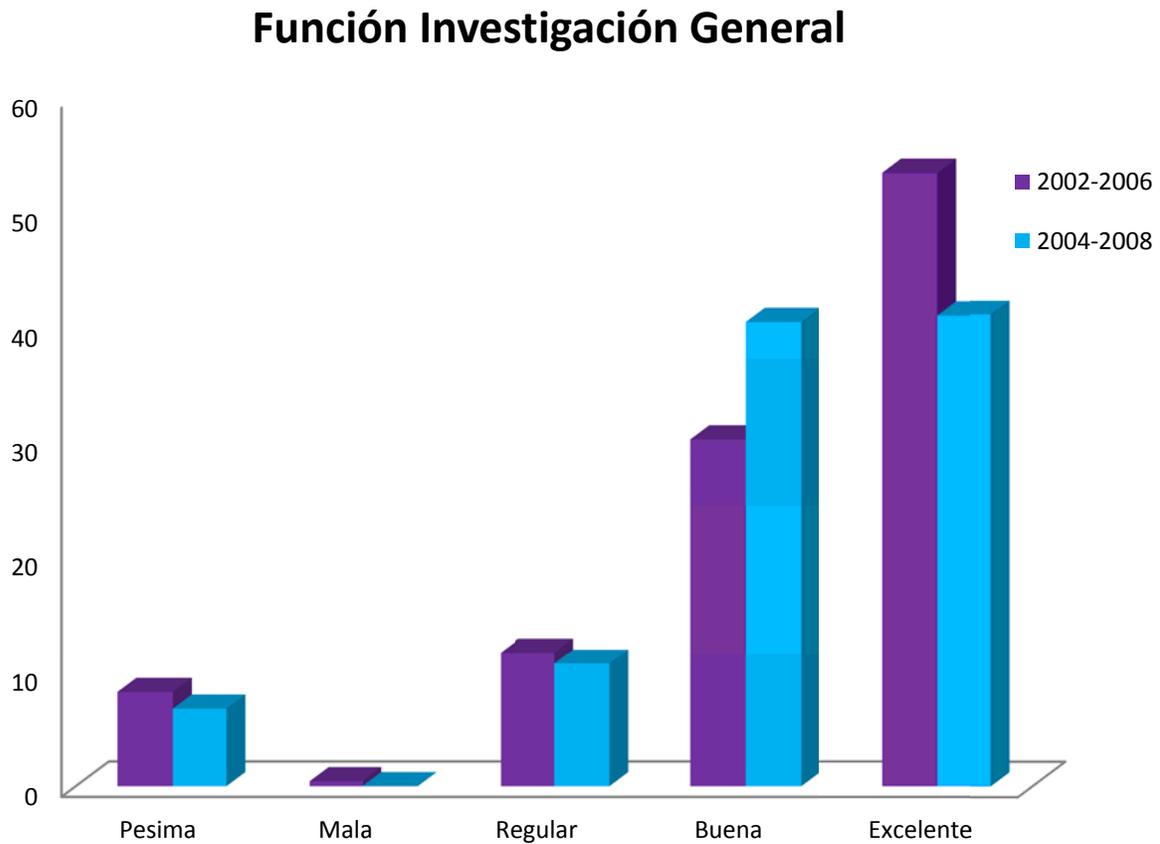


Función Investigación General

Generación 2002-2006: pésima: 8.2%, mala: 0.4%, regular: 11.6%, buena: 30.2% y excelente: 53.4%.

Generación 2004-2008: pésima: 6.7%, mala: 0.4%, regular: 10.7%, buena: 40.4% y excelente: 41% (Figura 25).

Figura 25. Comparación de resultados en la Función de Detección de forma general por generaciones.

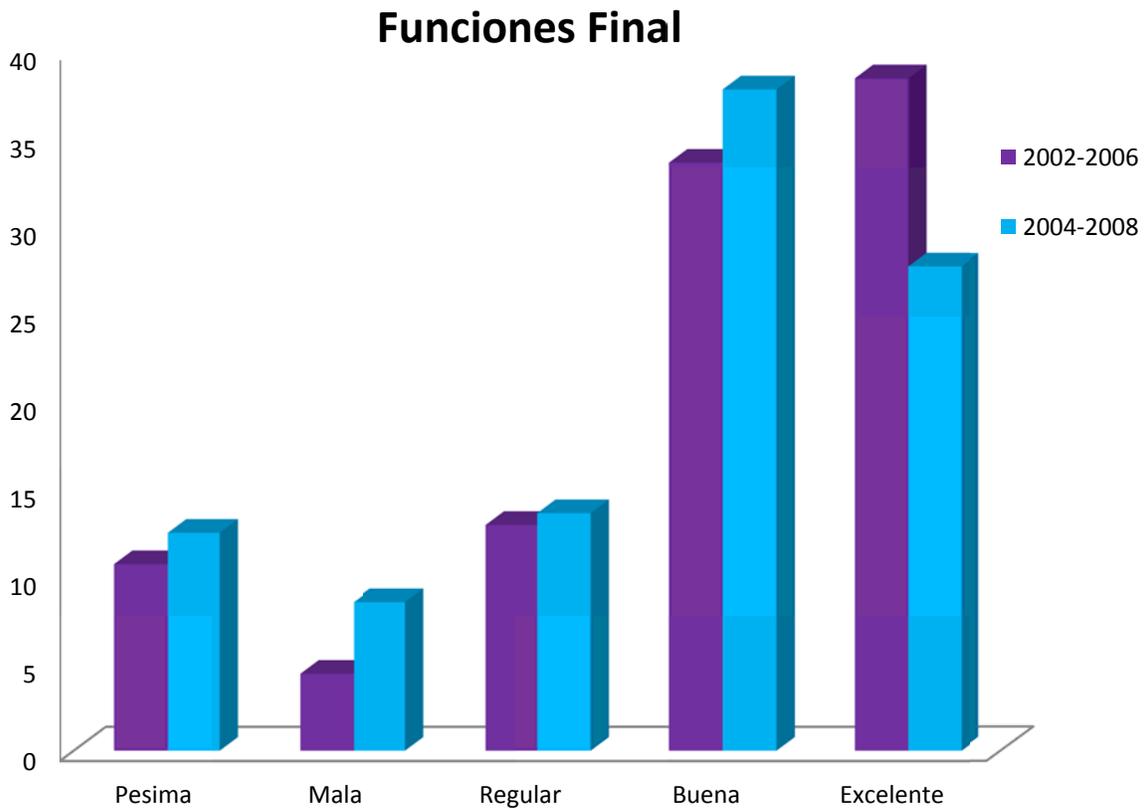


Funciones General

Generación 2002-2006: pésima: 10.7%, mala: 4.4%, regular: 12.9%, buena: 33.6% y excelente: 38.4%.

Generación 2004-2008: pésima: 12.4%, mala: 8.5%, regular: 13.6%, buena: 37.8% y excelente: 27.7% (Figura 26).

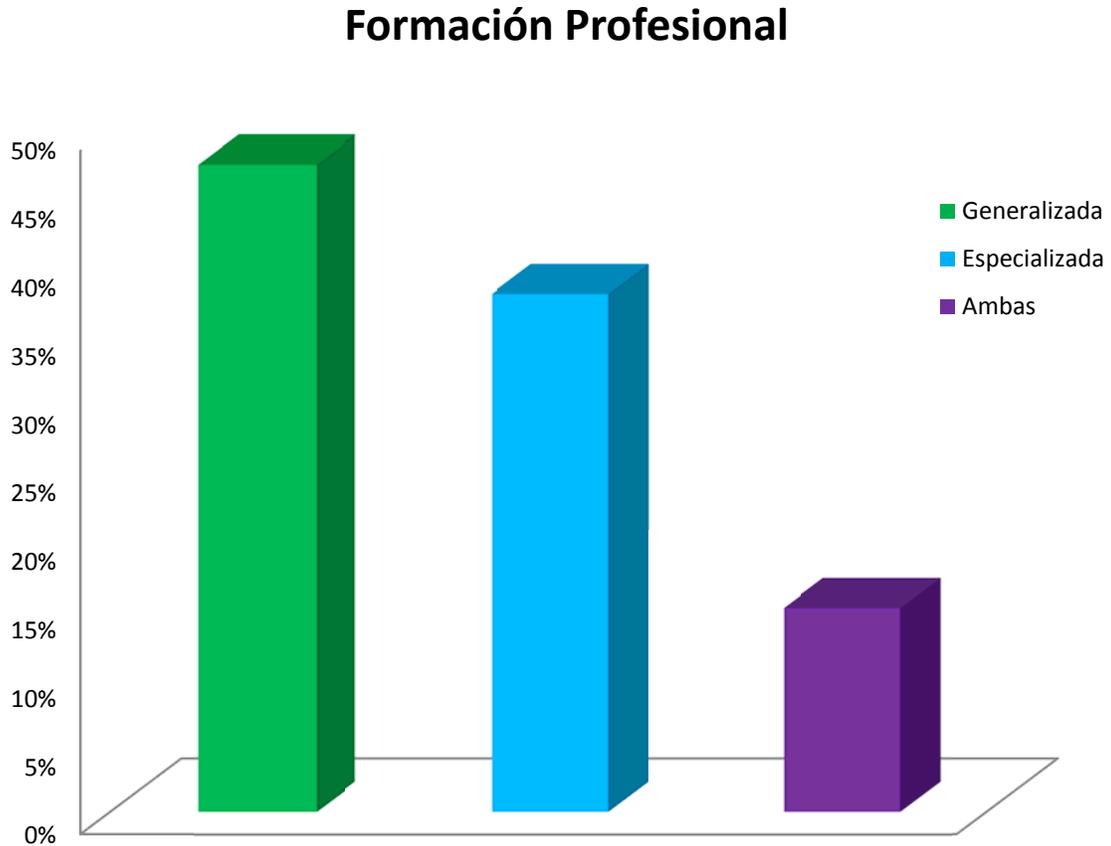
Figura 26. Adquisición de las Funciones general por generación.



DIFERENCIAS EN CUANTO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA FES ZARAGOZA

En cuanto al tipo de formación profesional al que les gustaría recibir, se encontró que el 47% consideraban que la formación debería ser general, el 38% que fuera especializada y finalmente 17% mencionó que fuera mixta (Figura 27).

Figura 27. Reporte del tipo de Formación Profesional expresada por los estudiantes.



Análisis de funciones profesionales por generación

Se realizó una prueba de Tukey para identificar las diferencias de las funciones profesionales y generación. Únicamente se obtuvieron diferencias en las funciones de Investigación e intervención; la generación 2002-2006 mostro un mejor desarrollo de estas funciones. Las diferencias obtenidas se presentan en la tabla 10.

Tabla 10. Diferencias entre funciones y generación

Variable independiente	Variable dependiente		gl	F	P
Generación	Investigación	Inter-grupos	1	7.636	0.006**
		Intra-grupos	402		
		Total	403		
	Intervención	Inter-grupos	1	4.339	0.038*
		Intra-grupos	332		
		Total	333		

* $p < .05$

** $p < .01$

Análisis de funciones por área académica y generación

Se realizó una prueba de Tukey para identificar las diferencias de las funciones profesionales por área y generación. Obteniendo las diferencias en la función de evaluación clínica, en la función de planeación clínica y sociales, en la función de intervención educativa, clínica y sociales, prevención clínica, rehabilitación clínica y sociales, por ultimo investigación clínica. Las cuales la generación 2002-2006 desarrollo de mejor manera; estas diferencias se presentan en la tabla 11.

Tabla 11. Diferencias entre generaciones y las áreas por funciones profesionales

Variables independiente	Variable dependiente		gl	f	P
Generación	Función evaluación clínica	Inter-grupos	1	8.552	0.004**
		Intra-grupos	390		
		Total	3391		
	Función planeación clínica	Inter-grupos	1	4.040	0.045**
		Intra-grupos	383		
		Total	384		
Función planeación sociales	Inter-grupos	1	24.707	0.000***	
	Intra-grupos	341			
	Total	342			
Función intervención educativa	Inter-grupos	1	4.175	0.042**	
	Intra-grupos	404			
	Total	405			
Función intervención	Inter-grupos	1	12.067	0.001***	

clínica	Intra-grupos	404		
	Total	405		
Función intervención sociales	Inter-grupos	1	14.57	0.000***
	Intra-grupos	338		
	Total	339		
Función prevención clínica	Inter-grupos	1	7.970	0.005*
	Intra-grupos	403		
	Total	404		
Función rehabilitación clínica	Inter-grupos	1	9.665	0.002**
	Intra-grupos	403		
	Total	404		
Función rehabilitación sociales	Inter-grupos	1	29.993	0.000***
	Intra-grupos	385		
	Total	386		
Función investigación clínica	Inter-grupos	1	11.385	0.001***
	Intra-grupos	404		
	Total	405		

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una evaluación puede conceptualizarse como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado a evaluar los cambios de las conductas y rendimientos; mediante el cual se verifican los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos.

Así la evaluación curricular adquiere sentido en la medida que comprueba la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción del alumno. Ya que cada alumno es un ser único, es una realidad en desarrollo y cambiante, en razón de sus circunstancias personales y/o sociales. Para que exista un correcto desarrollo de un modelo educativo moderno, se debe de contemplar la atención al individuo, junto con los objetivos y las exigencias sociales.

Para responder a las preguntas de investigación sobre las Habilidades Intelectuales, se encontró que los estudiantes egresados de la carrera consideran que desarrollaron las distintas Habilidades (Social, Afectiva y Cognitiva) de la siguiente manera:

En lo referente a las **Habilidades Personales** (Asertividad, Empatía y Tolerancia), ambas generaciones coincidieron en que son las que mejor adquirieron a lo largo de la carrera; ya que mientras los estudiantes maduran física, emocional y psicosocialmente, existe la predisposición a desarrollar este tipo de habilidades para hacer frente a situaciones rutinarias, que se presenten a lo largo de su formación profesional.

Las características individuales que se deben de poner en práctica para este tipo de habilidades son: *conocerse así mismo, manejar las emociones, manejar las tensiones y lograr una comunicación correcta y efectiva con las personas que se tengan alrededor o a los que va dirigida la conversación.*

En las **Habilidades Sociales** (Manejo de Grupo, Trabajo en Colaboración y Relaciones Interpersonales), existe una diferencia entre el grado de adquisición entre generaciones. La función de este tipo de Habilidades es permitir que los estudiantes aprendan y pongan en práctica capacidades para manejar un grupo, para este *modo desenvolverse de una manera natural frente al mismo, así como trabajar de forma colaborativa e individual.* Ya que mientras se encuentran estudiando es de gran importancia desarrollar habilidades que les permitirán integrarse a diversos grupos de trabajo.

Las características sociales que se deben de poner en práctica para el correcto desarrollo de estas habilidades son: *conocerse a sí mismo, manejo de tensión, manejo de emociones y estrés, socialización y trabajo colaborativo, uso de*

técnicas para manejar grupos con diversas características, uso correcto de la comunicación tanto verbal como no verbal.

Finalmente las **Habilidades Cognitivas** (*Análisis Crítico, Síntesis de Información, Aplicación de Conocimientos Teóricos, Resolución de Problemas*) también existe diferencia en cuanto al grado de desarrollo entre generaciones. Al observar el uso de estas habilidades, permiten analizar, sintetizar, aplicar información y teorías para resolver problemas tanto teóricos como prácticos. Son resultado de operaciones individuales cuya función requiere que los estudiantes integren información adquirida y formar una estructura de conocimientos con significado individual, permitiéndoles comprender y hacer uso de los nuevos conocimientos que reciben durante la carrera.

Por lo tanto las características individuales que deben de practicar los estudiantes son: *lectura de diversos textos con diversos niveles de complejidad, la deserción de información, analizar situaciones para encontrar una solución viable.*

Con base a la descripción y análisis de los resultados obtenidos en la valoración del desarrollo en las *Habilidades Intelectuales*, se **rechaza** la hipótesis de investigación, ya que el nivel de desarrollo es diferente entre ambas generaciones; y aunque ambas generaciones reportan haberlas desarrollado de forma excelente de acuerdo a los porcentajes, la generación 2004-2008 reporta un mayor porcentaje en este nivel.

Hay actitudes y características individuales que promueven y determinan el desarrollo de las distintas Funciones Profesionales, como lo son: *el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, las emociones y las motivaciones del estudiante de forma individual*, por mencionar algunos, pero como lo menciona Pueyo (1997); estas son competencias desarrolladas por el sujeto, y que están presentes en el momento de realizar una tarea y que, por tanto, corresponden a un desarrollo (por entrenamiento o la práctica) de las capacidades o aptitudes potenciales del individuo; y debido a que éstas son individuales, cada individuo se desarrolla a un ritmo diferente y determinado por el mismo.

En las Funciones Profesionales en la generación 2002-2006, se pudo observar durante el análisis de los resultados que las puntuaciones mayores se encuentran en el Área Clínica, concluyendo que: durante los semestres cursados en el área clínica se realiza una buena labor curricular, en cuanto a la labor de enseñanza de los contenidos teóricos, permitiendo que después de una correcta asimilación de estos contenidos, para posteriormente llevarlos a la práctica de una manera eficaz y correcta.

En los resultados observados para la generación 2004-2008 las puntuaciones más altas se encuentran dentro de las funciones de Evaluación, Planeación e Investigación dentro del área de Educativa y Clínica; ya que las funciones junto con el área se encuentran estrechamente relacionadas entre sí, esto obedece a

que al tener adquirida una Función Profesional anterior se hace más fácil poder adquirir una Función posterior, esto permite que exista una relación e interacción entre ambas. El poder relacionar ambos conocimientos (anterior y nuevo) depende en gran medida del tipo y método de enseñanza del profesor ante el alumno para poder relacionarse entre sí, así como de los materiales teórico-práctico a utilizar dentro del aula escolar.

De acuerdo al análisis y la descripción de los resultados anteriores de la adquisición de las *Funciones Profesionales*, la hipótesis de trabajo es **rechazada**, ya que si existen y se muestran diferencias entre generaciones, en cuanto al grado de adquisición de la Funciones.

Analizando lo anterior tanto en la adquisición de las Funciones Profesionales y en el desarrollo de las Habilidades Intelectuales, estas están determinadas por diferencias tanto individuales, culturales, sociales; puesto que todas ellas son de carácter individual y personal, permiten que cada individuo aprenda de forma individualizada y en diferentes niveles, de acuerdo a sus experiencias previas y al ambiente en que se encuentra inmerso.

Las observaciones reportadas dependen del punto de vista de los estudiantes, los cuales se encuentran ávidos de nuevos conocimientos, ya sea para cubrir sus expectativas personales o para estar a la par de una sociedad mutable y nunca estática. Ya que los estudiantes han pasado por un cambio y evolución de pensamiento dentro de la sociedad, así como en las necesidades sociales que día a día son necesarios; esto da como resultado que tanto como el profesorado y los alumnos sean partícipes activos en estos cambios y que ambos se adecuen a los mismos.

Lo mismo ocurre en cuanto a la currícula, hay que realizar cambios para adaptarlo a las nuevas necesidades sociales y desarrollar un plan de estudios que contenga los materiales necesarios para cubrir con las exigencias y al mismo tiempo diseñar nuevas formas de enseñar estos.

La idea de que un profesional es más útil en la medida en que sabe hacer lo que se requiere que haga y decidir que es más pertinente a los problemas y a las necesidades de un país, es en la medida en que forma recursos humanos cuyos conocimientos y habilidades contribuyen a la solución de esos problemas y a la satisfacción de esas necesidades. De acuerdo con esto, a partir de las necesidades y los problemas existentes en un momento determinado, puede decirse lo que es necesario enseñar. (Solano, 1989)

Alcances

❖ Esta investigación permitió conocer y analizar el punto de vista de los estudiantes de la carrera de Psicología en la FES Zaragoza, sobre su formación universitaria, logrando obtener información en cuanto al nivel de adquisición de las

Funciones Profesionales y el desarrollo de las Habilidades Cognitivas, las cuales adquirieron y desarrollaron mientras se encontraban cursando la carrera.

❖ Estos resultados dan una visión de cómo los estudiantes expresaron su punto de vista en cuanto a la eficacia del currículo utilizado en la FES-Zaragoza, permitiendo detectar sus características, así como su utilidad y sus limitaciones; Schubert (1986) menciona que *“el currículo tiene que abarcar todo lo que el estudiante tiene que aprender en orden, para entrar exitosamente en el campo del psicólogo. El currículo debe ser diseñado de tal forma que sea cubierto adecuadamente, ser el puente entre las demandas del comienzo y el final de los estudios”*. Por lo tanto es conveniente establecer estrategias y métodos que proporcionen las experiencias necesarias de aprendizaje, tanto de las funciones profesionales como las habilidades cognitivas, por medio del estudio personal, lecturas, exposiciones, ejercicios, trabajos de estudio, elaboración escrita, exámenes, prácticas, trabajos de investigación, trabajo supervisado, entre otros.

❖ Esta investigación hace mención de qué, y cuáles son las Funciones así como las Habilidades que a lo largo de la carrera se desarrollaron de acuerdo al plan de estudios anterior, así mismo estableció la necesidad de revisar y evaluar los métodos de enseñanza del profesorado. Todo ello, con el objetivo de formar profesionistas mejor preparados, que respondan a las necesidades de una sociedad en constante cambio. Como consecuencia de estas nuevas necesidades las instituciones educativas, tendrán que adecuar sus planes de estudio, para que sus egresados logren acreditarse como expertos en la aplicación de conocimientos y herramientas de su disciplina ante la comunidad profesional y adquieran las habilidades necesarias para desempeñarse en el ámbito laboral y social.

❖ Tal es el caso de la FES Zaragoza que ha establecido acciones para realizar cambios al plan de estudios y así adaptarlo a las necesidades que la sociedad y los estudiantes requieren. Habría que evaluar el nuevo plan de estudios, para así saber si los cambios cubren los objetivos planteados y por el que fueron realizadas las adaptaciones.

Contribuciones

La función principal de la investigación, es poder proporcionar una cantidad de información verídica y datos cuantitativos referentes al desarrollo de las habilidades cognitivas y la adquisición de las funciones profesionales de acuerdo a lo reportado por los alumnos sobre su desarrollo durante la carrera, todo esto con la convicción de que resulte relevante para generar ideas y aplicarlas al nuevo diseño curricular y/o la reestructuración de la forma en la que se da la enseñanza, logrando una mejor profesionalización, y así cubrir las necesidades de la sociedad.

Los datos y resultados obtenidos durante este ejercicio tienen la función de servir como indicadores en la auto-evaluación; y su principal objetivo es la optimización del plan de estudios. Esto se logra con el apoyo del alumnado y su punto de vista en cuanto a los beneficios obtenidos y las problemáticas que

sintieron que surgieron durante su instrucción académica, y lo que para ellos sería un traspié en el ejercicio de su ejercicio profesional

Así mismo se esperaba que, los resultados entre una y otra generación fueran homogéneos, debido a que tuvieron la misma formación profesional, sin embargo, no fue así, de tal modo que al ser analizada desde la panorámica de Guski (1992) en la que refiere: "son muchos los psicólogos que ponen en duda que la percepción sea verídica (o correcta), remitiéndose para ellos a unas relaciones no lineales entre descripciones físicas y descripciones psicológicas, a los engaños de los sentidos y al hecho de que distintas personas puedan percibir de manera diferente una misma cosa. Lo cual no significa que la probabilidad real de aparición de tales cosas haya aumentado repentinamente; sino que más bien, se toma conciencia más que antes". Por ello sería de gran utilidad, aplicar el mismo cuestionario a las nuevas generaciones que se encuentran cursando el nuevo plan de estudios, esperando encontrar cambios en cuanto a la adquisición de las Funciones Profesionales y desarrollo de las Habilidades Intelectuales, en comparación con los resultados obtenidos de las generaciones anteriores.

Limitaciones

Como principales limitaciones dentro de esta investigación resultaron las siguientes:

- ❖ Uno de los inconvenientes que se presentaron durante la aplicación, fue la parte del cuestionario en el que se concentraban los datos en porcentajes, ya que no se encontraba explicada de forma sencilla, ello dificultó la expresión correcta al inicio de la aplicación del mismo y posteriormente la construcción de la base, así como la captura y creación de las diferentes categorías para los análisis estadísticos respectivos.

- ❖ La falta de una definición clara dentro del plan de estudios de cómo el estudiante aprenderá y desarrollara las Funciones Profesionales lo que dificulta ubicarlas para los estudiantes, y posteriormente evaluarlas y medirlas.

- ❖ Tampoco existe una definición de habilidades dentro del plan de estudios, lo que dificultó la identificación correcta por parte de los estudiantes, para posteriormente evaluarlas y medirlas.

Propuestas

Con base en el análisis de resultados de esta investigación, se concluye que los estudiantes de la carrera de Psicología de la FES-Zaragoza desarrollan y adquieren las diferentes Habilidades Intelectuales y Funciones Profesionales con mayor o menor facilidad para posteriormente ponerlas en práctica.

Habrá que recordar que existen diversas situaciones que permiten al estudiante universitario lograr un desarrollo completo, diverso y de forma profesional, ya que cada individuo es diferente, y su aprendizaje depende de diversos factores, como

por ejemplo: *los espacios ambientales donde de cada sujeto se desenvuelve tanto en su forma psicológica, cultural y el ámbito familiar en el que se encuentra inmerso día a día.*

Tomando como base los resultados encontrados se propone realizar las siguientes actividades para fomentar las Habilidades y Funciones de los egresados: *realizar diferentes tipos de talleres, pláticas, congresos o inclusive cursos extracurriculares dentro de la facultad, en los cuales los asistentes puedan tener un desarrollo integral, que les permita afrontar las necesidades de la sociedad.*

Aunque no solamente el grado de aprendizaje depende de los alumnos sino también está relacionado con los profesores y los métodos de enseñanza de los mismos. Como una segunda sugerencia, y viendo que los profesores están facultados para cumplir esta función; *se podía planear diferentes actividades y las estrategias adecuadas para la enseñanza de determinada materia y que el alumno explote al máximo esas actividades y fortalezca sus habilidades, al mismo tiempo que reduzca las deficiencias y problemáticas de cada grupo en particular.*

Uno de los aspectos que se demanda cuando se habla de analizar las prácticas profesionales más allá de las funciones asignadas a los profesores, es la caracterización de ¿qué es una buena práctica? Fenstermacher (1994, en Bolívar, 1995) planteó esta pregunta que sigue teniendo peso y utilidad epistemológicos en la definición del conocimiento profesional.

Las características que deben desarrollar los profesores de nivel universitario serían las siguientes según Marcelo (1995:441):

- ❖ *Funcionamiento en grupo*
- ❖ *Organización/Administración/Coordinación*
- ❖ *Apoyo, crear confianza, mediar en conflictos*
- ❖ *Diagnosticar individualmente-grupalmente*
- ❖ *Modelado, etc.*

Para obtener resultados tangibles hay que tener en cuenta la dualidad **profesor-alumno**, teniendo en cuenta una buena relación entre ambos, ya que estos son piedra angular para un correcto funcionamiento de los planes curriculares. Una de las principales preocupaciones del profesorado es que los alumnos adquieran los conocimientos establecidos en un plan curricular, como tercera sugerencia se diría: *que desde el principio habría que explicar a los estudiantes los objetivos a cumplirse dentro de las actividades instruccionales semestrales; es verdad que algunos profesores entregan los planes a sus estudiantes al inicio del semestre pero estos solamente contienen los objetivos generales a cumplirse, habría que explicarles las funciones profesionales a desarrollar, su definición, así como las habilidades y las estrategias a seguir para lograr los diferentes objetivos.*

Es interesante saber, en este sentido, que *son los propios estudiantes los que reclaman el carácter profesionalizador de los estudios*, entendiendo con ello la necesidad de aumentar las prácticas en las titulaciones, aprender de la propia práctica, (...) provocar curiosidad sobre temas actuales para una posterior formación; que la práctica provoque los conocimientos necesarios para entender la teoría y el hecho de que el profesor es una pieza indispensable... En definitiva se plantean que “lo importante es que el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje haga posible un cambio real del modelo docente, profesorado al que se le pide cambiar de mentalidad y que sea un auténtico agente de enseñanza, cosa que es mucho más amplia que impartir clases, al servicio de un aprendizaje del estudiante de calidad” (Universidad de Huelva, 2003:4).

La formación profesionalizadora inicial también habría de regirse por esa idea de valor añadido puesto que la universidad, no en solitario pero con estatus legitimado, tiene una auténtica responsabilidad en *formar atinadamente a los profesionales que promocionan*: la calidad de los procesos sociales entre otros factores de la calidad de la formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Airasian, P. y Gullickson, A. (1998). *Herramientas de auto-evaluación del profesorado* (2ª ed.) Madrid, España: Bilbao Mensajero.
- Álvarez, G. y Ramírez, M. (1979). *En busca del tiempo perdido. Enseñanza e Investigación en Psicología*. 5, 386-391.
- Arredondo, M. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. México: Trillas
- Arredondo, V. (2006). *Nuevas técnicas de enseñanza. Aplicación de los principios de la conducta a la instrucción universitaria. Enseñanza e Investigación en Psicología*. México: Trillas.
- Beltrán, L. F. (2005). *La organización pos-fordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes, Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía.
- Beltrán, L. y San Francisco, J. (2000). *Volver a pensar la educación: prácticas y discursos educativos Congreso Internacional de Didáctica*. La Coruña, España: Fundación Paideia.
- Boletín UNAM-DGCS-740. (5 de octubre de 2006).
Redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/604/604/14404-1.html.
- Bolívar, B. A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada, España: Force, Universidad de Granada.
- Borrell, N. (1995). *Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes, en medina*, Villar, I. M. (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, Madrid, España: Universitas, s.a.
- Brown, F. (1999). *Principios de la Medición en Psicología y Educación*. España: Manual Moderno.
- Caballo, V. (1996). *Habilidades Sociales*. Recuperado de http://pdf.rincondelvago.com/habilidades-sociales_2.html.
- Calderón, N. G. (1966). *Hospitales psiquiátricos de México. Desde la colonia hasta la actualidad*. México: Revista Mexicana de Neurología y Psiquiatría.
- Carnoy, M. (1974). *Educación, Imperialismo Cultural*. New York: David McKay.
- Carpintero, C. (1996). *Historia de las ideas psicológicas*. España: Pirámide.

- Carrascosa, M., Rodríguez, F., Sabaté, J. y Verdugo, M. (1991). *Evaluación. La evaluación curricular del alumno*. Madrid, España: En el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Castañeda, L. J. (2004). *Las Redes de Comunicación en la apuesta por un Curriculum integrador*. En Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía.
- Castejón, J. L. (1993). *Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. Un modelo de identificación y funcionamiento*, revista de educación, México: Trillas.
- Centra, J. y Potter, D. (1980). *Escuela y Efecto de Enseñanza: Un Modelo Internacional*, Reseña de una Investigación Educacional.
- CNEIP, (1978). *Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la Psicología en México*. México: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
- CNEIP, (1987). *Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la Psicología en México*. México: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
- Acerca del CNEIP, (2009). Recuperado de <http://www.cneip.org/menu.htm>. El 17 de marzo de 2009
- Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación, (2005). *Modelo de Auto-evaluación con fin de Mejora para las carreras Universitarias* (ISBN: 9972-9390-6-5). Perú. Dirección General de Investigación y Acreditación Universitaria de Lima.
- Contreras, E. y Contreras, M. (2006). *El perfil estudiantil del Psicólogo de la FES Zaragoza*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Creemers, B. P. y Scheerens, J. (eds.), (1989). *Developments in school effectiveness research*, número especial del international journal of educational research, (13), 7.
- Cummings, L. (1994). *Recursos Humanos, Desempeño y Evaluación*. México: Trillas.
- De la Orden, A. (1993). *La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes*, Bordón, 45 (3), 263-270.

- De Miguel, M. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*, Madrid: Escuela Española.
- Díaz Barriga. A. (1999). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. y Delgado, G. (2006). *Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo*. México: Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Díaz, G. R. (2004). *50 años de Psicología Interamericana. Una visión desde México*. México: Revista Interamericana de Psicología, 38 (2).
- Dirección General de Orientación Vocacional, (1975). *Secretaría de la Rectoría, UNAM*. Facultad de Psicología: organización académica.
- Duque, R. (1993). *La evaluación en la ES Venezolana*. Planuic. Números 17-18, Venezuela: Aniversario X.
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- FES Zaragoza (2009). *Visión del Plan de Estudios de la Facultad*. México, de <http://www.zaragoza.unam.mx/organizacion/mision.php>. Recuperado el 3 de diciembre, 2009,
- Florentino, M. (2003). *Practicum de Psicología*. España: Prentice Hall.
- Fundación Down21. (2009). *Relaciones Interpersonales: Habilidades Sociales*. Recuperado de http://www.down21.org/act_social/relaciones/1_h_sociales/definic_clasific.htm.
- Gabinete de Psicólogos ELIO. (2004). *Habilidades Sociales*. Murcia. Recuperado de [http://cinosargos.com/software/Habilidades%20Sociales%20\(psicolog%EDa\).pdf](http://cinosargos.com/software/Habilidades%20Sociales%20(psicolog%EDa).pdf).
- García M. y Cuevas M. (2002). *Auto-evaluación de la Carrera de Psicología*. México: UNAM.
- García R. J. M. (1989). *Extensión de la evaluación*. En Pérez J. y García J. M. R., Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid, España: Rialp, 315-385.
- García, H., Ramírez, I. & Siles, M. (2007). *Habilidades y herramientas de aprendizaje que requiere el psicólogo en el proceso de reclutamiento y*

selección de personal: revisión teórica (Tesis de Licenciatura). México: UNAM.

Gardner H. (2001). *La inteligencia Reformulada*. Argentina: Paidós.

GETED (1992). *La auto-evaluación de la escolaridad. Las Diferentes Temáticas*. (7), m.a.f.p.e.n. Francia.

GETED. (1990). *Guía de auto-evaluación la escolaridad*. Francia.

González, L. E. y Ayarza, H. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La habana, Cuba, 1996. Caracas: CRESALC-UNESCO.

Goodman, P. y Pennings, J. (eds.) (1977). *Nuevas Perspectivas de Organización Efectiva*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.

Guski, R. (1992). *La percepción*. España: Herder.

Harrsch, C. (2005), *Identidad del Psicólogo*, México: Pearson Educación de México, 4ª Edición.

Hawes, H. (1979) *El curriculum y la Realidad en las Escuelas Primarias de África*. Bristol: Longman.

Hernández, P. (1998). *Diseñar y Enseñar*. Madrid: NARCEA.

Hernández, S. R. (1997). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana. Cap. 8 (Investigación experimental y no experimental).

Hirst, P. (1969). *La Lógica del Curriculum*, Journal of Curriculum Studies, Vol. 1

Holmes, B. y McLean, M. (1989). *El Curriculum: una Comparativa y Perspectiva*. London, Inglaterra: Unwin and Hyman.

Hopkins, D. (ed.) (1987). *Improving use quality of schooling*. Londres, Inglaterra: the falmer press.

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

- La Orden, C., García, E., Sánchez S. (2004). *Integrando descripciones de habilidades cognitivas en los metadatos de los objetos de aprendizaje estandarizados*. Madrid. Recuperado el 23 de Julio de 2009 en: http://spdece.uah.es/papers/Laorden_Final.pdf.
- Lara, T. L. (1983). *Reseña Histórica de los Antecedentes de la Facultad de psicología de la UNAM*, México: UNAM, Enseñanza e Investigación en Psicología.
- Lawton, D. (1973). *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*. Traducción. London: Hodder and Stoughton.
- Lujan, J. y Puente, J. (1993). *El plan de evaluación de centros docentes (plan EVA)*, Bordón, 45 (3), 307-320.
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo Profesional o iniciación a la enseñanza*. Barcelona, España: PPU. España.
- Miles, M. B. (1974). *Las diez características del centro docente "sano", la educación hoy*, (5), 197-198.
- Neisser, U. (1976), *Psicología Cognoscitiva*. México: Ed. Trillas: Biblioteca Técnica de Psicología, p 393.
- Nevo D. (1997). *Evaluación basada en el centro: Un dialogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Open University, (1976). *Curriculum Curso Evaluativo E 203*. Milton Keynes.
- Peñaloza R. W. (1985). *El algoritmo en la ejecución del Curriculum*. Venezuela, Publicaciones de la Universidad del Zulia.
- Pérez J. R. y Martínez A, I. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- Plan de Acción Tutorial: Gades (2001). *Habilidades Sociales*. Recuperado de <http://www.google.com.mx/search?hl=es&q=Pugg%2C+1940&btnG=Buscar&meta=>.
- Posner G. P. (1998). *Análisis del currículo*. Colombia: McGraw Hill.
- Pueyo A., (1997). *Manual de Psicología Diferencial*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Purkey, S. y Smith, M. (1983). *Escuelas Efectivas: una Reseña*. Jornadas de Escuelas Elementales, 83 (4), 427-452.

British Psychological Society. Recuperado de <http://www.ingentaconnect.com/content/bpsoc/lttd>, el 19 julio de 2009.

Recuperado el 4 de noviembre, 2007, de <http://www.planeacion.unam.mx/>.

Reed, D. y otros (1987). *Control Social y lo Cualitativo y Cuantitativo*. Washington, Estados Unidos: Communication in the annual meeting of the american educational research association.

Salía-Bao, K. (1988). *Una Introducción al Estudio Curricular en África*. London, Inglaterra: McMillan.

Sánchez, M. (2004). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. Recuperado el 27 de mayo, 2009, en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>.

Santoyo, D. (2005). *Desempeño Docente De Los Profesores De La Universidad Tecnológica Metropolitana* (Tesis inédita de maestría). Mérida Yucatán, México; Facultad de la Universidad Autónoma de Yucatán

Martínez, C. (2009). *Autoevaluación De Habilidades Cognitivas y Sociales Desarrolladas En Alumnos De Psicología De La Fes Zaragoza* (Tesis inédita de licenciatura). Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Santoyo, V. C. compilador (2005a). *Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del psicólogo*. pp. 15-38. PAPIME, Facultad de Psicología. México: UNAM.

Schmidt, S. (2006). *Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y Actitudes: definiciones y desarrollo*. Recuperado el 23 de Julio, 2009, en: <https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/ModeloEducacionCompetencia/DefinicionCompHabDestrezas.pdf>.

Shane H. G. y Mc Swain (1958). *Evaluación y el Curriculum Elemental*. New York, Holt. Rev. Ed.

Shulman, I. S. (1986). *Paradigmas e Investigación de Programas de Estudio de Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea*. En M.C. Wittrock (ed.), *handbook of research on teaching*, New York: McMillan.

Skilbeck, M. (1984), *La Escuela basada en el Desarrollo Curricular*. London, Inglaterra: Harper and Row.

Solano F. G. (1989). *Principios de análisis estructural educativo. Metodología y Técnicas para la Educación*. México: Trillas.

- Soler, E. (1991). *La visita de inspección*. Madrid: La Muralla, s.a.
- Stenhouse, L. (1970), *Una Introducción. El Curriculum Investigación y Desarrollo*. London, Inglaterra: Heinemann.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona, España: Paidós/MEC.
- Universidad De Huelva (2003). *Encuentro Internacional de Estudiantes "El Espacio Europeo de Educación Superior"*. Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Convergencia Europea y del Vicerrectorado de Estudiantes y Relaciones Institucionales, junto con el C.A.R.U.H. (Consejo de Alumnos y Representantes de la Universidad de Huelva). Universidad de Huelva, 19, 20 y 21 de noviembre de 2003.
- Urbina, J. (1989). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Agenda Estadística. (2007). DGPL-UNAM. Recuperado de <http://estadisticaunam/agenda/agendas/2007/agenda/2007.xls.php>.
- Valderrama, I., P. y Jurado C., S. *La psicología aplicada al estudio y tratamiento de la delincuencia en México 1920-1940*. México: Revista Mexicana de Psicología. (1985), Vol. 2, No. 2(4), 176-187.
- Vallejo, M. (1998). *Manual de terapia de conducta*. Madrid: Dykinson.
- Van de Ven, A. y Ferry, D. (1980). *Measuring and assessing organizations*. Nueva York: Wiley.
- Velasco, R. (2005). *Construcción de un currículo Universitario desde una perspectiva Estética: el caso de la Universidad Autónoma de Bacaramanga*. Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa. 1(2). Disponible en <http://revista.iered.org>.
- Verdugo M. A. (1996). *Evaluación curricular: Una guía para la intervención pedagógica*. España: Siglo XXI Editores.
- Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. (2008). Recuperado el 24 de noviembre, de http://bdsocial.org.mx/index.php?option=comj_content&view=article&id=47%3Aencuesta-nacional-de-ocupacion-y-empleo-eno-2008&catid=1%3Acervo&itemid=103&lang=es.
- Yaniz, C. (1998). *Un sistema de Auto-evaluación y mejora para el profesorado de educación primaria (2ª. Ed.)* Madrid: Bilbao Mensajero.

ANEXOS

ANEXO 1

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

CUESTIONARIO DE AUTO-EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

INTRODUCCIÓN: Este cuestionario tiene como propósito, hacer un diagnóstico de la situación académica de los estudiantes de Psicología, por lo que te solicitamos la mayor veracidad en tus respuestas, pues será muy útil para desarrollar programas remediales y mejorar el plan de estudios, generar programas de apoyo y de actualización para ustedes.

DATOS GENERALES:

- 1.- Edad 2.- Sexo M F
- 3.- Estado Civil
- a) Soltero(a) b) Casado(a) c) Unión Libre d) Divorciado(a) e) Separado(a)
- 4.- Correo Electrónico: _____
- 5.- ¿En qué colonia vives? _____
- 6.- ¿Actualmente trabajas? Si No
- 7.- ¿De quién dependes económicamente?
- a) Padres b) Padre c) Madre d) De ti mismo e) Beca
- f) Otro (especifica) _____
- 8.- ¿Cuál es el nivel de estudios de tu Papá?
- a) Primaria b) Secundaria c) Bachillerato d) Técnico e) Licenciatura
- f) Maestría
- 9.- ¿Cuál es el nivel de estudios de tu Mamá?
- a) Primaria b) Secundaria c) Bachillerato d) Técnico e) Licenciatura
- f) Maestría
- 10.- ¿Cuál es la ocupación de tu Papá? _____
- 11.- ¿Cuál es la ocupación de tu Mamá? _____
- 12.- ¿En qué escuela cursaste el bachillerato?
- a) CCH b) Prepa UNAM c) Prepa incorporada d) Colegio de Bachilleres
- e) Otra especifica: _____
- 13.- ¿Estas en la carrera de Psicología por? a) Elección b) Asignación
- 14.- Marca dentro del cuadro las opciones que estén al alcance de tus recursos económicos
- | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| a) Fotocopiar el material de cada actividad | <input type="checkbox"/> | e) Comprar libros básicos | <input type="checkbox"/> |
| b) Comprar libros complementarios | <input type="checkbox"/> | f) Asistir a congresos | <input type="checkbox"/> |
| c) La movilidad a otras instituciones | <input type="checkbox"/> | g) Asistir a cursos complementarios de la carrera | <input type="checkbox"/> |
| d) Tomar diplomados | <input type="checkbox"/> | h) Acceso a internet | <input type="checkbox"/> |
- 15.- Marca los recursos con los que dispongas para tu desempeño como estudiante
- a) Máquina de escribir b) Acceso a internet c) Computadora d) Calculadora

16.- ¿Además de las lecturas escolares, que otro tipo de material acostumbras leer?

- a) Periódicos b) Revistas c) Revistas científicas d) Comics
e) Literatura clásica

17.- ¿Tienes cubierta la acreditación del idioma? Si No

18.- A continuación menciona **las expectativas que para ti no se hayan cubierto** al cursar la carrera de Psicología: _____

19.- De las siguientes habilidades, señala cuales desarrollaste y en qué porcentaje de 0 a 100% durante la carrera:

- | | | | |
|--|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| a) () Analizar ideas críticamente | <input type="checkbox"/> | i) () Resolución de problemas | <input type="checkbox"/> |
| b) () Síntesis | <input type="checkbox"/> | j) () Trabajo en colaboración | <input type="checkbox"/> |
| c) () Abstracción | <input type="checkbox"/> | k) () Empatía | <input type="checkbox"/> |
| d) () Expresión verbal | <input type="checkbox"/> | l) () Tolerancia | <input type="checkbox"/> |
| e) () Expresión verbal | <input type="checkbox"/> | m) () Manejo de grupos | <input type="checkbox"/> |
| f) () Aplicación del conocimiento teórico | <input type="checkbox"/> | n) () Resoluciones interpersonales | <input type="checkbox"/> |
| g) () Asertividad | <input type="checkbox"/> | ñ) () Creatividad | <input type="checkbox"/> |
| h) () Aprender en forma independiente | <input type="checkbox"/> | o) () Formular argumento lógico | <input type="checkbox"/> |

20. Con base en el siguiente listado que define funciones profesionales, señala en la tabla en que actividades instruccionales (clase teórica, sesión bibliográfica, seminario y laboratorio) pudiste desarrollarlas y en qué porcentaje de 0 a 100%.

FUNCIONES PROFESIONALES

Detección: Identificar problemáticas que requieren de prevención, orientación o tratamiento psicológico.

Evaluación: Proceso sistemático de lineamientos, obtención y elaboración de información para la forma de decisiones. Valorar el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de los fines a alcanzar y/o alcanzado.

Planeación: A partir de la evaluación, identificar necesidades, establecer prioridades en la acción, propósitos y objetivos, diseñar programas de intervención y/o investigación, determinar los métodos, recursos y medios de control para la adecuada instrumentación.

Intervención: Aplicar los métodos y procedimientos diseñados para el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Prevención: Establecer procedimientos para evitar la presentación de un problema.

Rehabilitación: Establecer procedimientos para reestructurar y/o establecer comportamientos alterados.

Investigación: Búsqueda de los determinantes y causas de un fenómeno o proceso psicológico utilizando la teoría, la técnica y el método científico permanente a la búsqueda.

EJEMPLO

Actividades Instruccionales Funciones Profesionales	Clase Teórica	Sesión Bibliográfica	Seminario	Laboratorio
	Detección	20%	80%	65%

CT: Clase Teórica

SB: Sesión Bibliográfica

Sem: Seminario

Lab: Laboratorio

		Experimental				Educativa				Clínica				Sociales			
Actividades Instruccionales Funciones Profesionales		C	S	S	L	C	S	S	L	C	S	S	L	C	S	S	L
		T	B	m	a	T	B	m	a	T	B	m	a	T	B	m	a
Detección																	
Evaluación																	
Intervención																	
Prevención																	
Rehabilitación																	
Investigación																	

¡¡¡GRACIAS POR SU ATENCIÓN!!!