



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
PSICOLOGÍA**

**UN PERFIL BASADO EN COMPETENCIAS PARA CADA
UNA DE LAS OPCIONES DE TITULACIÓN**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
GERARDO ROJO CARDOSO

PROYECTO PAPIME PE307617

JURADO DE EXAMEN

DIRECTOR: LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ

COMITÉ: DRA. MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ

DR. JOSÉ MANUEL GARCÍA CORTÉS

DRA. ANA TERESA ROJAS RAMÍREZ

LIC. ALAN ALEXIS MERCADO RUÍZ



CIUDAD DE MÉXICO

ENERO 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTO

El siguiente proyecto forma parte de una serie de actividades encaminadas gracias al apoyo y al financiamiento del proyecto **PAPIME PE307617** y de quienes forman parte del mismo.

Reitero el agradecimiento y compromiso con el proyecto PAPIME PE307617 y con la universidad.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, **Gloria Cardoso Vázquez**, quien siempre me ha brindado su apoyo, comprensión y paciencia. Todas las palabras no bastan para expresar mi gratitud hacia ti, un ser humano como ningún otro, hermoso por lo que es y admirable por su forma de actuar ante las situaciones. Doy gracias por tenerte en mi vida y dotarme de muchas de las cualidades elementales que hoy me conforman. Eres una verdadera guerrera, quien con su ejemplo me ha enseñado a luchar hasta el fin para obtener aquello que nos permita seguir adelante. Sin ti, mucho de lo poco que he conseguido no hubiera sido posible. Ten por seguro que lo venidero, será también un reconocimiento para ti.

A mis hermanos, **Luz Yeni, Luis Fernando y Juan Carlos**. Gracias por sus consejos, confianza y gran generosidad. Su acciones, palabras y afectos hacia mi persona, han influido en gran medida a mi concepción del mundo, mi personalidad y al concepto de hermandad que hoy en día poseo. Son ustedes muy diferentes el uno del otro, pero en algo coinciden, cuentan con cualidades excepcionales que los sitúan como personas extremadamente maravillosas. Soy afortunado por tenerlos como mis hermanos.

A una persona fundamental, **Alan**. Ya hace mucho que no estás aquí. La sabiduría de la vida decidió que tu lugar estaba en otro sitio, uno donde te muestras tal cual eras, un ser cuya luz era incomparable. Aun recuerdo tu hermosa sonrisa, capaz de mostrarme que la belleza y la perfección se encuentran en las cosas más pequeñas del mundo. Fue gracias a ti por quien decidí tomar este camino, mismo que me

permitirá entender los grandes misterios que como especie poseemos. Tu imagen y la huella que dejaste en mí, son la fuente de inspiración que constantemente me recuerdan la más grande meta que tengo. Fuiste, eres y serás, el gran pilar que sostenga mi quehacer profesional, el cual, buscaré en todo momento llevarlo hasta mis máximas capacidades.

A **Ingrid**, una persona cuyo valor y calidez humana es incalculable. Capaz de ofrecerme su apoyo de manera incondicional y un cariño que, por demás, es sincero. Alguien cuya disciplina, responsabilidad y conocimientos, vuelven digna de ser nombrada una profesional en toda la extensión de la palabra. Gracias por brindarme el enorme placer de conocerte y mostrarme muchos de los aspectos que la vida tiene. No me cabe duda la gran psicóloga que eres y serás.

Al **Dr. José Manuel**, un profesor que me brindó la confianza para que, como estudiante, tuviera la oportunidad de enriquecer mi formación. No solo eso, me hizo ver que el ejercicio de la disciplina tiene en sí mismo, muchas cualidades que no me hubiera imaginado. Por el trato que siempre me brindó, mismo que nunca dejó de ser cordial, amistoso y lleno de profesionalismo. Y por siempre recordarme de lo capaz que puedo ser y por resaltar mis fortalezas como futuro profesional.

Al **Lic. Eduardo Contreras**, quien desde el primer día me hizo sentir como un miembro del equipo de trabajo, cuya trayectoria, no hubiera comenzado recién. Siempre con un trato cordial, amistoso y lleno de confianza, hizo que mi estancia en el proyecto, fuera disfrutable. Gracias por no dudar de mis capacidades y darme la oportunidad de demostrarlas.

A la **Dra. Ana Rojas**, profesora que, desde hace más de 4 cuatro años, amplió mi panorama sobre la Psicología. Siempre sonriente me ha compartido de sus conocimientos y de su experiencia. Mi más grande admiración para usted.

Para el **Lic. Alan Mercado-Ruíz** y la **Dra. Pilar Roque**. Excelentes profesionales que me brindaron de su tiempo, compromiso y experiencia para contribuir en la mejora de este proyecto.

Y finalmente, a la **Universidad Nacional Autónoma de México** y a la **Facultad de Estudios Superiores Zaragoza**, por darme la oportunidad de formarme, de enriquecer mi crecimiento personal y, sobre todo, por generar las condiciones que me han permitido toparme con personas y situaciones que indudablemente han influido en mí.

CONTENIDO

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN | 1 |
| INTRODUCCIÓN | 2 |
| CAPÍTULO I. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, CONTEXTO Y FORMACIÓN PROFESIONAL | 7 |
| 1.1 ¿CÓMO ES LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE MÉXICO HOY EN DÍA? BREVE RECUENTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: 1950-2018..... | 8 |
| 1.2 LA FORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS PERSPECTIVAS QUE LA ENMARCAN..... | 34 |
| 1.3 LA PRESENCIA DE LAS PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FES ZARAGOZA PARA LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA | 46 |
| CAPÍTULO II. SOBRE EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS Y EDUCACIÓN.. | 54 |
| 2.1 ¿QUÉ ES ESO LLAMADO COMPETENCIAS?, UNA DILUCIDACIÓN AL TÉRMINO | 56 |
| 2.2 LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 65 |
| 2.3 LA PRESENCIA DE LAS COMPETENCIAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FES ZARAGOZA PARA LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA..... | 75 |
| CAPÍTULO III. PROCESO DE TITULACIÓN DEL EGRESADO DE PSICOLOGÍA DE LA FES ZARAGOZA, NORMAS Y REQUISITOS INSTITUCIONALES..... | 92 |
| 3.1 LINEAMIENTOS Y ESPECIFICACIONES QUE EL ALUMNO DEBE CUBRIR PARA PODER TITULARSE | 93 |
| 3.2 MODALIDADES DE TITULACIÓN..... | 96 |
| 3.2.1 Modalidades que requieren un proyecto escrito | 97 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.2 Modalidades orientadas a la profundización y extensión de conocimientos | 99 |
| 3.2.3 Otras modalidades..... | 100 |
| MÉTODO..... | 103 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 103 |
| PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN..... | 104 |
| OBJETIVO GENERAL | 105 |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 105 |
| VARIABLES | 105 |
| PARTICIPANTES | 106 |
| TIPO Y DISEÑO..... | 107 |
| INSTRUMENTO..... | 107 |
| PROCEDIMIENTO..... | 107 |
| ANÁLISIS DE DATOS..... | 108 |
| RESULTADOS..... | 111 |
| DISCUSIÓN | 149 |
| CONCLUSIONES | 157 |
| REFERENCIAS..... | 163 |
| APÉNDICE 1. CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS DE TITULACIÓN | 169 |

RESUMEN

El presente estudio se encarga de describir las competencias que de alguna manera emplean en el proceso de titulación llevan a cabo los estudiantes de la licenciatura de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. La intención de conocer las competencias que se pudieran emplear en el desarrollo de cada una de las opciones de titulación con que cuenta la facultad, es poder establecer un perfil para cada modalidad de titulación. Para ello se empleó la Escala de Percepción de Competencias y Actitudes hacia el Proceso de Titulación (Contreras, García, Rojas & Mercado, 2017), la cual fue aplicada a 331 alumnos, hombres y mujeres, todos pertenecientes al último año de la licenciatura en Psicología, la muestra contó con un promedio de edad de 21.8 años cuya desviación estándar es de 1.71. La escala cuenta con 49 reactivos, cada uno de ellos fue contemplado como una característica perteneciente al perfil de cada opción de titulación, siempre y cuando contaran con una frecuencia igual o mayor al 50% de los alumnos que contemplaban determinada opción. Las puntuaciones obtenidas mediante la escala fueron sometidas a un análisis de frecuencias, el cual dio pie a la elaboración del perfil para cada una de las opciones de titulación contempladas. Los resultados obtenidos no presentan variaciones significativas, pero permitieron obtener información relevante sobre los motivos, la satisfacción, la atribución y las limitantes que tienen los alumnos respecto a cada una de las opciones con que cuentan para obtener su título de licenciatura. Los resultados permiten contemplar las distintas aristas inmiscuidas en las dificultades que el alumno presenta en su proceso de titulación, así como aquellas que facilitan el mismo. Tales datos tienen como finalidad contribuir en la eficiencia u optimización del proceso de titulación que los egresados deben llevar a cabo.

Palabras clave: Competencias, formación profesional, psicólogo, egreso, titulación.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos 40 años, la Educación Superior (ES) del país se ha visto inmersa en una serie de cambios propiciados por factores tanto nacionales como internacionales. Por lo que el desarrollo de la educación superior se orientó predominantemente a dar respuesta a demandas contextuales que se establecían con el paso de los años.

Por ello, la educación superior durante este periodo de tiempo se desarrolló en lo que De la Torre (2002) denomina como proyecto “neoliberal”, dicho proyecto nació bajo las crisis políticas y económicas que surgieron en la década de los ochenta, de tal forma que este proyecto se encuentra orientado al papel que la educación juega en el desarrollo económico y social. A partir de aquí y ante tales situaciones contextuales, el gobierno mexicano implementó una política educativa que buscó modificar el funcionamiento del sistema de educación en el país, para así, dar respuesta a los patrones internacionales y a la dinámica global de la economía (Sifuentes, Sifuentes, Hoyos, & Cortés, 2016).

Durante el proyecto neoliberal, en la década de los noventa apareció un elemento que en el ámbito de lo educativo vino a reorientar los métodos y modelos a considerar para la enseñanza. Ese elemento de gran trascendencia es el término que corresponde al de competencias. Dejando en claro lo anterior, parece que está de más mencionar que las tendencias globales configuraron un nuevo modelo y currículo educativo en el país, cambio que significó ir en contra de un modelo, podría decirse ortodoxo, el cual ponía gran énfasis en la enseñanza, lo enciclopédico, disciplinario y en un currículo rígido. Las nuevas propuestas implementadas en la educación presentan variadas formas de denominarse, de ahí que se encuentren términos como: modelo curricular flexible o semiflexible, modelo educativo centrado en el aprendizaje, modelo basado en competencias profesionales, entre otros (Moreno, 2010).

En lo que respecta al modelo basado en competencias, Tobón (2013) menciona que fue en la década de los noventa cuando éste se pone en práctica en todos los niveles educativos, pese a ello, aclara que es en los años 2000 que se posicionan como parte importantísima de la política educativa que trascendería a nivel mundial. No obstante, en México ya se podían ir encontrando antecedentes de configuraciones institucionales que podrían dar cabida al modelo de las competencias. Un claro ejemplo de ello fue el sistema modular gestado en la UAM Xochimilco en el año 1974. Este sistema pugnaba por la implementación de un modelo de enseñanza-aprendizaje innovador, crítico e interdisciplinario, y donde el alumno fuera un actor fundamental que pudiera intervenir en el proceso de transformación de la realidad social, logrando así, resolver los problemas que la sociedad presentara (Padilla, 2012).

Es importante resaltar que las reformas producidas en los años noventa y dos mil, generaron cambios en la educación superior, por lo que muchos de esos cambios se vieron reflejados en los currículos de las Instituciones de Educación Superior (IES), haciendo que los contenidos y las formas en que se enseñaban fueran también modificados. Tales cambios aludieron a un currículum basado en competencias, proyectado por las tendencias apoyadas en las demandas tanto internas como externas, aunque podría decirse que estas últimas, apoyadas por organismos internacionales son las que mayor peso tienen en este cambio curricular (Moreno, 2010).

Y aunque el término en cuestión se asuma como novedoso y revolucionario, es cierto que es un concepto cuyo significado resulta más complicado de lo que parece, pues sus aplicaciones son múltiples y la historia del término es más vasta de lo que se puede pensar (Tobón, 2013).

No obstante, la proliferación de un modelo basado en competencias es innegable, y como consecuencia, el análisis del término competencias se vuelve importante. Este análisis cobra relevancia cuando se vislumbra el impacto que puede tener la implementación de un modelo basado en competencias en el nivel educativo superior, ya que, para la licenciatura en Psicología de la Facultad de

Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z o FES Zaragoza), se presenta la consigna curricular de formar profesionales competentes, es decir, que posean los conocimientos, habilidades, actitudes, motivaciones, etc. que son necesarios para ser aplicados en escenarios reales, al paso que cuentan con la habilidad de evaluación que les permite determinar qué conocimientos emplear en función de diversas demandas contextuales (Plan de estudios, 2010).

Sin embargo, la formación basada en competencias que el plan de estudios en cuestión contempla, no hace referencia a un proceso importante para el alumno que egresa de la licenciatura, la titulación. Esta figura como un componente de gran importancia para el egresado que pretende ejercer como profesional, pese a ello, el plan de estudios no se encarga de explicar cómo las competencias que los alumnos desarrollen deben ser encaminadas o aplicadas al proceso de titulación. Conociendo este panorama, la relación entre las competencias desarrolladas en un proceso formativo y la titulación (en teoría, la aplicabilidad de las competencias) es difusa.

Por lo que la estructura de esta investigación permitió describir el perfil de competencias en los alumnos de último año que se asocia a cada una de las opciones de titulación. Para generar tal descripción, a lo largo de tres capítulos se ha tratado de establecer una línea teórica que facilite el entendimiento del tema en cuestión y que, por ende, contribuya a la interpretación de los datos obtenidos.

En el capítulo uno se contemplan los aspectos contextuales que, en cierta medida, enmarcan la estructura de las IES y la formación, que de manera general se brinda en las instituciones de nivel superior del país. Por ello, se realiza un breve análisis sobre la configuración que la ES ha tenido a lo largo de las últimas seis décadas, en adición, se muestran algunas de las perspectivas de formación que se pueden ubicar dentro del nivel superior. Por último, se analiza el actual plan de estudios de la licenciatura de Psicología de la FES-Z, dicho análisis busca ubicar en el mencionado plan, los elementos contextuales y de formación que con anterioridad fueron ubicados, de tal manera que se pudiera establecer si el plan de estudios en

cuestión, es pertinente respecto a las demandas actuales que presenta el estudio, enseñanza y práctica de la Psicología.

En el capítulo dos se pone sobre la mesa el concepto de competencias, no sin antes, atender los antecedentes y evidenciar las diferentes perspectivas que se tienen del término respecto a su aplicación. La intención de ello, finalmente es la de realizar una dilucidación del término y mostrar las deficiencias o complejidades que dicho término conlleva al momento de aplicarse. Posterior al análisis del concepto, se muestra la inserción que el modelo basado en competencias tuvo en el sistema educativo del país, más específicamente en el nivel superior. La inserción del nuevo modelo se da gracias a factores contextuales, mismos que se entienden con mayor facilidad, ya que el capítulo anterior permite sentar las bases de los acontecimientos presentes como facilitadores de las competencias en la educación. Por último, se efectúa un análisis al plan de estudios de Psicología en la FES-Z, de esta forma, se vislumbra el papel que las competencias tienen en la formación de los futuros psicólogos, mostrando que el papel de las competencias no es tan claro como podría pensarse.

En el tercer capítulo se muestran las opciones de titulación que pueden desarrollar los alumnos que han cursado el plan de estudios para la licenciatura de Psicología en la FES-Z. En primera instancia se presentan los lineamientos y especificaciones institucionales que el alumno debe cubrir para poder optar por alguna modalidad de titulación, seguido de ello se presentan las modalidades u opciones de titulación, mismas que se agruparon en torno a tres categorías: aquellas que requieren el desarrollo de un proyecto escrito; las que se vuelcan a la extensión y profundización de conocimientos y por último, las modalidades que requieren un desarrollo específico y diferente para poder ser efectuadas.

El capítulo 4 se enmarca el aspecto metodológico del estudio, mismo que es de tipo descriptivo con un diseño transversal. La pregunta de investigación que guio el estudio fue: ¿Cuál es el perfil de competencias asociado a cada una de las diferentes opciones de titulación?, por ende, para dar respuesta a la pregunta y cumplimiento al objetivo se contó con una muestra de 331 alumnos de la carrera de

Psicología en la FES-Z, a todos ellos se les aplicó la escala de Percepción de Competencias y Actitudes hacia el Proceso de Titulación (Contreras et al., 2017). Las respuestas que se obtuvieron por parte de la muestra, fueron sometidas a un análisis de frecuencias, de tal forma que pudo establecerse un perfil para cada opción de titulación contemplada.

En el capítulo 5 se muestra el análisis de los datos y resultados obtenidos gracias a la escala empleada. Después de contemplar los grupos que se pudieron establecer, se obtuvieron los perfiles en función de las frecuencias que cada grupo presentaba. En este apartado se muestran las tablas y los elementos que permiten vislumbrar con amplia claridad los hallazgos que son parte de este estudio.

Sobre el capítulo 6 y 7 se puede encontrar el apartado de discusión y conclusiones. Respecto a la discusión se abordan las limitantes encontradas en el estudio, así como las maneras en que pueden ser superadas o aminoradas. Al mismo tiempo se evidencia el inexistente nexo que hay entre la formación por competencias que se establece en el plan de estudios y el proceso de titulación y la difusa perspectiva de formación que mantiene el plan de estudios, pudiendo tener influencia en el proceso de titulación. Ya en el apartado de conclusiones, se encuentra una lista de los puntos que deben ser considerados cuando del estudio e implementación de las competencias se trate. Por supuesto que dichas conclusiones son posibles gracias al apartado teórico y empírico que se conjuntan en este escrito. En adición se pueden encontrar una serie de breves propuestas que dan cabida y utilidad a los hallazgos encontrados.

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, CONTEXTO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

La educación superior al paso de los años se ha ido consolidando como una fuente de conocimiento que resulta fundamental para el conjunto de actividades sociales, económicas y culturales (Fernández, 2017). Y es que, desde su fundación, el desarrollo de la educación superior en México ha sido muy variado, los cambios han sido constantes y las instituciones o universidades que se encargan de impartir dicho nivel educativo, aparecen y crecen día con día (De la Torre, 2002). Durante la segunda mitad del siglo XX la educación superior del país comenzó a registrar una serie de cambios que hasta entonces no habían tenido precedentes. Las instituciones, la matrícula estudiantil, profesores y áreas de investigación, presentaron variaciones (Cruz & Cruz, 2008).

Son estos cambios constantes en la educación superior los que han hecho que se posicione en el contexto como un bien de carácter estratégico para las naciones, manteniéndose como el medio de producción de capital humano altamente capacitado y como el productor y difusor de conocimientos que van a favorecer la conformación de sociedades justas y economías más competitivas (Fernández, 2017).

Pero los cambios no ocurren solo porque sí, éstos devienen de una serie de demandas y problemas sociales que deben ser atendidos, ello con el fin de servir a la sociedad y así mismo ir fortaleciendo el sistema educativo al cual pertenece. Por ello, las IES y la educación superior, en general, al paso de los años siempre enfrenta una serie de retos, los cuales van desde a falta de recursos que financian a las instituciones públicas, la necesidad de ampliar y diversificar la oferta de una educación de calidad y pertinente, problemas de docencia hasta el imperante aumento de IES privadas que atienden a las expectativas de su mercado, pero sin compromisos de formación como respuesta a las necesidades sociales (Cruz & Cruz, 2008).

En adición, la educación superior del país enfrenta el reto de renovarse, pues es necesario un nuevo diseño institucional que logre atender de forma integral la complejidad y diversidad del sistema social mexicano, sus grandes y cambiantes retos y a la variada gama de actores involucrados (Fernández, 2017).

1.1 ¿CÓMO ES LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE MÉXICO HOY EN DÍA? BREVE RECUENTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: 1950-2018

Han pasado cuatrocientos sesenta y siete años desde que la educación superior (ES) fue instaurada en México por mandato del rey Carlos I de España, de modo que, en 1551 se estableció la Real y Pontificia Universidad de México (Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa, 2014). Como es de suponerse la educación superior en México ha ido cambiando, el proceso educativo de hoy en día no es el mismo que el de hace más de cuatrocientos años. La educación universitaria en México a lo largo de su historia, se ha presentado de formas diferentes, ha tenido diferentes objetivos y por supuesto una organización cambiante. En lo planteado por Ibarrola (1986) la educación superior mexicana ha tenido, por lo menos, tres etapas históricas: la colonia (1521-1810), la independencia de México (1810-1910) y la Revolución mexicana (1910 en adelante).

Tratar de describir la configuración actual de la educación superior en México inevitablemente conlleva a situar al proceso educativo en una línea histórica, que por consecuencia es social y política. Bajo tal planteamiento, es momento de ubicar la situación actual de la educación superior en México, pasando antes, por un brevísimo análisis de sus antecedentes más próximos. Es conveniente mencionar que el punto de partida para desarrollar el presente apartado se centra en la tercera

etapa de la ES, más concreta y detalladamente, a mediados del siglo XX en adelante, pero retomando algunos aspectos de importancia que acontecieron algunos años atrás.

El hablar sobre la tercera etapa de la educación superior involucra que ésta sea estudiada desde “subetapas”, mismas que permiten dividir los acontecimientos más importantes en función de los años en que se desarrollaron y de las condiciones sociopolíticas que las enmarcaron. Dicho esto, es importante mencionar que tales subetapas se plantean de acuerdo a la división que el teórico considere más oportuna, según sus objetivos. Por esta razón, para la descripción de la tercera etapa, se recurre a las clasificaciones propuestas por De la Torre (2002) y por López, Lagunes y Recio (2009); la razón de esta decisión, es la complementariedad que ambas clasificaciones vuelven posible.

Para De la Torre (2002) la tercera etapa de la educación superior en México podría estar comprendida por lo que llama “proyectos” de la educación superior en México en el siglo XX y que se clasifican de la siguiente forma:

El primer proyecto que va de 1920 a 1946 se denomina “proyecto liberal-revolucionario-popular”, en este proyecto la educación superior se encaminaba con las políticas de desarrollo social y cultural y no tanto a las políticas de desarrollo económico. El segundo proyecto va de 1947 a 1979, aproximadamente, se denomina “modernizador” y mantenía como objetivo primario formar cuadros profesionales para el desarrollo de la economía moderna y así mismo una promoción de la movilidad social. El tercer proyecto de la ES, denominado “neoliberal”, nace bajo las crisis políticas y económicas que surgieron en la década de 1980, en este sentido el tercer proyecto se encuentra orientado al papel que la educación juega en el desarrollo económico y social. Se desarrolla en las décadas de 1980 y 1990.

Como es evidente con el paso de los años la educación superior fue sirviendo a fines distintos, notoriamente dichos fines, se encontraban vinculados directamente con diversos factores contextuales. El proyecto modernizador de la educación superior se estaría situando bajo la influencia que México tenía del liberalismo, basta

con recordar que el liberalismo del estado mexicano fue promovido por la mayor parte de los gobiernos desde principios del siglo XIX hasta finales del XX. Tal influencia se podía apreciar por dos tendencias, una conservadora y la otra liberal: la conservadora era individualista, impulsaba los derechos individuales y la libre empresa, esta tendencia se encaminaba principalmente a justificar la creación de nuevas estructuras en el ámbito político y legal para la economía de mercado. La inclinación liberal, de perfil estatista, dicho sea de paso, centró la atención en aspectos sociales, en el bienestar y la seguridad ciudadana (Sifuentes et al., 2016).

Por tanto, el proyecto modernizador de la educación superior podría situarse bajo un modelo de desarrollo económico y social que presentaba la idea del Estado de Bienestar Social que predominó en la época de los cuarenta a los setenta en el país. En consecuencia, las ideas de libertad en lo económico y lo político se encontrarán ligadas con las de la intervención reguladora de estado sobre la actividad económica y el control de los efectos sociales negativos de la libre competencia (De la Torre, 2002). En términos generales, durante este periodo de modernización, se da un nuevo impulso al modelo capitalista del “desarrollo” o “modernizador”, por tanto, a lo largo de 12 años se dará una consolidación de la iniciativa privada (Macías, 2012).

Debe señalarse brevemente que, desde el Porfirismo, el liberalismo se transmitió y construyó así mismo desde la escuela pública y las instituciones de cultura, en consecuencia, se esperaba formar ciudadanos leales a la nación y que fueran industriuosos, es decir, agentes económicos autónomos. Derivado de la industrialización y la mano de obra que se requería, así como de la demanda social de instrucción pública, se crea la Escuela Normal y se restaura la Universidad Nacional, instituciones donde se desarrolla una revolución teórica de ideales, y donde la educación fuera el causante de una unidad nacional que para la época resultaba de gran interés (Sifuentes et al., 2016).

Con el sexenio de Ávila Camacho, se dio inicio a una política de la ya mencionada consolidación, que tuvo consecuencias en el sistema educativo del país. Algunas de las consecuencias fueron: promulgación de la Ley Orgánica de la

Educación Pública en 1941, reconocimiento del SNTE como organismo representativo de todo el magisterio nacional por mandato presidencial y en 1946 se promulgó una reforma del artículo 3° constitucional para convertir la educación socialista de los años pasados en una educación integral, científica y democrática (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2006). Cabe resaltar que es la mayoría nacionalista a quien no terminó por convencer la educación socialista promovida durante el cardenismo.

Un aspecto importante que acompaña al proyecto modernizador es el incremento de la población estudiantil en México. Entre 1920 y 1950 el crecimiento del sistema educativo mexicano fue constante y moderado, fue a mediados de 1950, cuando comenzó un ciclo expansivo que se extendió hasta la década de 1980. En este ciclo el carácter restringido de la educación superior comenzó a desvanecerse y la matrícula estudiantil de dicho nivel educativo aumentó (Álvarez et al. 1994). Para 1955 el crecimiento fue exponencial debido a la masificación en la matrícula universitaria y se rebasó por mucho la matrícula estudiantil de años previos, inclusive quien poseyó el 49% de la matrícula estudiantil fue la UNAM (Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa, 2014).

Desde 1940 la política educativa del país se orientó predominantemente a la educación urbana, por lo que el proyecto agrícola en conjunto con el bienestar agrícola y la educación rural dejó de ser prioridad. La educación urbana en el país, tomó relevancia gracias al “ideal industrial” que representaba una oportunidad de crecimiento. En consecuencia, la política educativa favoreció la instrucción urbana y los estudios técnicos y superiores (Lazarín, 1996). Esta situación puede dar cuenta del incremento de la población estudiantil ya descrito en años posteriores a 1940.

Otro fenómeno importante en la educación superior que presentó el proyecto modernizador, es un avance en la superación de la confrontación que existía entre el Estado y la Intelectualidad, ésta representada por las ideas de los universitarios que pensaban que la universidad era una institución impulsada por el espíritu liberal que tendría que ser inseparable de la libertad de cátedra y la pluralidad de ideas, además de, la garantía de mantenerse ajenos a la vigilancia y supervisión del

Estado. Éste representado por ideales donde las actividades académicas estuvieran controladas por lo político y que las instituciones educativas estuvieran al servicio del proyecto revolucionario-socialista. El “avance” de esa superación se traduce en una integración gradual de los universitarios al proyecto modernizador económico y social del gobierno. Entonces la educación superior fue conceptualizada como un factor de progreso, además de un elemento civilizador que permitiera conseguir la igualdad social y un medio para la realización de los individuos (De la Torre, 2002).

Un ejemplo que da cuenta de lo acontecido con la superación de la confrontación entre el Estado y la Intelectualidad es lo que sucedió con la UNAM, ya que en 1929 se modifica la Ley Orgánica, lo que como efecto conlleva a darle una autonomía limitada a la Universidad, para 1933 en la Ley Orgánica de ese año se le otorga una autonomía completa, por lo cual se desliga completamente del Estado y es hasta 1945 con la Ley Orgánica que se normalizan las relaciones entre la Universidad Nacional Autónoma de México y el Estado, lo cual llevó a hacer posible que la Universidad tenga tres funciones: docencia, investigación y extensión de la cultura (Marsiske, 2006). Es decir, se deja de lado la separación total del estado y universidad para trabajar en conjunto, en materia de crecimiento.

El efecto de tal integración hace suponer que las universidades se encargaron de generar universitarios con una versión perfilada del capitalismo y la industrialización como componente del crecimiento económico y social al que se aspiraba.

Para 1950 en el ámbito de la ES, México contaba con ocho universidades públicas, de entre las cuales se encontraban la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), las universidades de Sonora, Sinaloa, San Luis Potosí, Guadalajara, Yucatán, Puebla y la Michoacana de San Nicolás. Se encontraban también, cinco universidades de carácter privado, las cuales eran: la Autónoma de Guadalajara, La Femenina de México, el Instituto tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Iberoamericana y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Por otra parte, la educación técnica y pública era

impartida en el Instituto Politécnica Nacional (IPN) e institutos tecnológicos regionales (Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa, 2014).

Sin ahondar en detalles, se podría decir que la educación en general, de la década de los años cincuenta se centraba en la capacitación del pueblo para que conquistara su bienestar económico y social, se buscaba entonces, una vida de constante mejoramiento en lo moral, cultural y económico (Lazarín, 1996). Durante el periodo presidencial de Ruíz Cortines la ES no tuvo una gran relevancia (Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa, 2014). Durante este sexenio el gobierno aumentó los gastos en educación, especialmente los subsidios a las universidades y algunos otros gastos como el aumento salarial a profesores (Álvarez et al., 1994).

La década de los años sesenta tuvo mayor relevancia para el ámbito educativo en cuanto a los cambios presentados respecto de años anteriores. A principios de esta década se impulsó a las instituciones públicas como la UNAM y el IPN., quienes reestructuraron los programas de estudio de la mayoría de las licenciaturas de acuerdo a las necesidades que el país presentaba (Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa, 2014). Además, la UNAM en gran número de las ocasiones era la institución que daba la pauta de los modelos educativos a seguir, sin embargo, en otras ocasiones el referente más próximo era Estados Unidos y sus modelos educativos, en consecuencia, en México, hubo una gran diversificación de los modelos educativos, de estructuras organizativas, de objetos de estudio, niveles y grados (De la Torre, 2002).

La demanda de educación superior se mantenía en crecimiento, se crearon nuevas universidades públicas, sin embargo, es relevante mencionar que la capital del país albergaba más de la mitad de la matrícula estudiantil nacional (Rodríguez, 1998). Para esta década la atmósfera política rodeaba el ambiente universitario, sucesos sociales y políticos del extranjero influían notoriamente en el pensamiento que el universitario mexicano presentaba (Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa, 2014). En suma, durante esta época los estudiantes universitarios presentaban inconformidades por la insuficiencia de la educación

superior en zonas urbanas, las bajas oportunidades de desarrollo social debido a las pocas oportunidades de empleo y bajos salarios (el crecimiento económico parecía ir decayendo) y el retraso de contenidos educativos en conjunto al tan gastado discurso de la educación como parte del proyecto revolucionario (De la Torre, 2002).

Está por demás mencionar que estos últimos puntos derivan en los ya conocidos movimientos estudiantiles, políticos y sociales de la década de los sesenta en México. Sin embargo, pese a su gran importancia y relevancia en la historia del país, no serán desglosados.

Para 1970 el gobierno ya no buscaba la recuperación del control absoluto de la educación superior, más bien se inicia un proceso de despolitización de la educación superior. La década de los 70 se ve enmarcada en una gran reestructuración del funcionamiento y organización de las instituciones universitarias (De la Torre, 2002).

Claramente existió un replanteamiento de la política educativa que fue propiciada por diversos acontecimientos, pero predominantemente por el movimiento estudiantil del 68. Este replanteamiento llevó a una reforma a la educación con principios como: impartir una educación acorde a las necesidades del país, que modernizara su contenido y sus métodos de formación, capacitar técnica y progresivamente desde el jardín de niños hasta el nivel superior a la población, así mismo hacer de la educación un proceso permanente desde el jardín de niños hasta la universidad y que dicho proceso enseñara a pensar, entender y en consecuencia se convirtiera en un aspecto formativo que no terminara (Loyo, 1994 como se citó en Lazarín, 1996).

La reforma educativa generó que la educación superior se orientara en dos principales direcciones, la primera de ellas se enfocaba en el impulso de los institutos tecnológicos regionales y su propagación, la segunda dirección se orientó en el apoyo a las universidades autónomas que emprendían acciones de reforma institucional (Rodríguez, 1998). Derivado de la primera dirección se crearon 28 nuevos institutos tecnológicos regionales, se fundaron 17 institutos tecnológicos

agropecuarios en zonas rurales, tres institutos de ciencia y tecnología del mar para las ciudades costeras. Al mismo tiempo en 1970 se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en 1974 se inauguró la Universidad Autónoma Metropolitana y en 1978 se fundó la Universidad Pedagógica Nacional para la excelencia académica del normalismo mexicano (Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa, 2014).

Rodríguez (1998) recapitula una serie de eventos que trajo consigo la reforma educativa de los años setenta como consecuencia de la segunda orientación, en esta recapitulación se muestra como la innovación que dicha reforma presuponía, generó una serie de cambios tanto a nivel curricular como en el diseño de diversas y novedosas modalidades de organización en la enseñanza superior, se promovió el desarrollo de nuevas licenciaturas, reformaron los planes de estudio vigentes, se apelaba por nuevos métodos de enseñanza y la introducción de tecnología educativa. Esta reestructuración y modernización universitaria derivó en una tendencia de expansión en el sistema de educación superior, así como en la amplia diversidad que compondría la matrícula estudiantil universitaria. Cabe destacar que Rodríguez menciona que estas innovaciones educativas se desarrollaron a la par de sistemas tradicionales, ya que las innovaciones más que una modificación presuponía una alternativa.

Pese a todos los cambios acontecidos a lo largo de más de 30 años, a partir del gobierno de José López Portillo la educación superior de carácter público se estancó, durante este periodo las universidades particulares impulsadas en el sexenio de Ávila Camacho volvieron a fortalecerse, de tal modo que para 1980 en el país había 87 universidades privadas (Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa, 2014; Sifuentes et al., 2016). Es con este periodo de estancamiento en la educación superior pública con la cual el proyecto modernizador concluye y da paso al proyecto neoliberal del cual se hablará a continuación.

Si bien la década de 1970 significó un momento de expansión, en general, para el sistema educativo mexicano con la ya mencionada reforma educativa y la

planeación educativa en las Instituciones de Educación Superior (IES), para los ochentas la situación se tornó como una etapa de desaceleración que se encontraba acompañada por el abandono de la ya mencionada reforma y por el freno al crecimiento sostenido del sistema educativo superior (Sifuentes et al., 2016). A estas situaciones se encontraban ligados diversos factores contextuales de gran interés, el país en esta década se enfrentó a una de las más grandes crisis económicas que trajo consigo desempleo, recesión, inflación y entre otras, un déficit en el sector público; condiciones que indudablemente tuvieron efectos en la educación superior (García, 1991).

En este sentido, el modelo de Estado de Bienestar social en el que se enmarcaba el estado mexicano y que era parte del proyecto modernizador, atravesó una crisis generalizada, además, se dio el rompimiento de los sistemas de socialismo real que servían como una gran fuente de inspiración para las políticas públicas en México (De la Torre, 2002). La consecuencia de tal crisis en el estado de bienestar social fue su desplazamiento en cierta medida por el modelo neoliberal o de Estado mínimo (Jiménez, 2008) modelo que crítica al Estado como estructura, donde ésta resulta inoperante en la distribución de recursos y en la regulación de las relaciones económicas y sociales, por consiguiente, desde este modelo se intentaba reducir las atribuciones que ineficientemente ejecutaba el Estado (Martínez, 2011).

Derivado del nuevo modelo, la política educativa del país se orientó predominantemente por la política neoliberal en materia de lo económico, la cual tuvo su inicio en México a principios de 1980 con el denominado ajuste estructural, y que tuvo como efecto una recuperación en la estabilidad económica, no obstante, no todos los aspectos fueron positivos, se vivió un alza en el desempleo y una reducción al gasto social que afectó de gran manera al presupuesto del sector de salud y del educativo (Alcántara, 2008).

Las transformaciones que tuvieron lugar durante la década de los ochenta para la educación superior, como resultaría obvio, se establecieron en gran parte por las razones de tipo político económico que brevemente han sido descritas. Tales

transformaciones se vieron traducidas en medidas de innovación que para algunos podrían apreciarse como menos ambiciosas respecto a las propuestas que habían surgido a partir de la reforma educativa, se procede entonces, a la creación o especialización de carreras y posgrados, la reforma de planes de estudio y la experimentación de innovaciones pedagógicas como las modalidades de monitoreo del aprendizaje y de enseñanza abierta que comprendían la auto-instrucción, la educación a distancia y sistemas tutoriales (Rodríguez 1998).

De forma un tanto anticipada se podría establecer que la estrategia económica neoliberalista en el país, sustentaba un nuevo discurso educativo donde se planteaba la necesidad de reformar los procesos de formación profesional, esto con la idea de brindar una educación superior que reflejara la realidad imperante y de no caer en una obsolescencia. La necesidad de reestructuración nacía ante las nuevas exigencias empresariales, de las comunicaciones revolucionarias y del rápido crecimiento tecnológico, y de algunos otros nuevos rasgos que modificaban por completo los mercados de trabajo y las condiciones de desempeño laboral (De la Torre, 2002). Como consecuencia, el gobierno mexicano comenzó a implementar diversas políticas que modificarían el funcionamiento del sistema de educación en el país, esto con la intención de dar respuesta a los patrones internacionales y por supuesto, a la dinámica global de la economía (Sifuentes et al., 2016).

Por ende, el estado mexicano se fija como meta reestructurar y reorientar la educación superior en función de las ya mencionadas políticas estatales neoliberales y las necesidades de la empresa privada, Jiménez (2008) menciona que los efectos de estos ejes en la educación superior se vieron traducidos en: acrecentar la eficiencia interna de las instituciones, asumir compromisos de productividad, privilegiar la educación científico-tecnológica, racionalizar sistemáticamente los costos educativos con la idea de que éstos garantizan la calidad de los servicios (garantía que se respaldaba mediante formas eficientes de trabajo que pretendían aumentar la productividad de la institución; poniendo en entre visto criterios de maximización de la eficiencia y control de calidad, rasgos característicos del nuevo modelo neoliberal).

A modo de apunte, derivado de la idea sobre los costos bien justificados por la calidad en la educación que fue mencionada con anterioridad y de la nueva reorganización de las instituciones, es de llamar la atención que el sector privado de la educación superior para finales de los ochenta, haya abarcado más de un tercio del crecimiento que se experimentó en 1982 para el sistema educativo a nivel superior, además, mostró un aumento en el porcentaje total de su matrícula (Álvarez et al., 1994). Ya en el decenio de los noventa, las instituciones de educación superior privadas aumentaron considerablemente; y si bien, las instituciones públicas también aumentaron, lo hicieron en menor medida que las privadas (Sifuentes et al., 2016). Este incremento en la oferta educativa superior de carácter privado podría estar precedida por lucha sobre el control del mercado educativo, la disputa por el dominio del sistema científico mundial y la hipercomercialización del conocimiento y la cultura (Jiménez, 2008).

Retomando el punto sobre la reestructuración de las instituciones de educación superior, desde la década de 1970 las instituciones universitarias comenzaron a reestructurarse gradualmente en función de las características del sistema educativo superior norteamericano y de su modelo departamental de universidad (Martín, 1998). De acuerdo con la revisión teórica que realiza Jiménez, (2008) esta reestructuración traslada la lógica del mercado y de la empresa capitalista a la educación, por tanto, la educación comienza a verse más como un bien privado que como un bien público, es de decir una mercancía y no un servicio, lo cual inevitablemente deriva en la competencia por la obtención y venta de la educación superior. Es decir, la demanda y oferta, elementos propios del modelo neoliberal; lo cual lleva a la mercantilización de la educación superior ofertada por diversas universidades públicas y privadas.

Respecto a la idea de que dicha reestructuración de las universidades conlleva en cierta medida a su privatización puede verse reforzada cuando se observa que, en México, las primeras instituciones en operar bajo este modelo fueron privadas, universidades como la Autónoma de Guadalajara, la Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Monterrey fueron algunas de ellas

(Martín, 1998). Es pertinente mencionar que, si bien no se excluye a la implementación del modelo departamental por parte de universidades públicas, si se resalta el hecho de que las grandes universidades privadas fueron las primeras en establecer dicho modelo, esto como una clara manifestación de los nuevos aires económicos que el país comenzaba a vivir desde 1970.

Como ya se había anunciado, en México, el modelo departamental de las instituciones de educación superior se implementó en grandes universidades privadas y en algunas universidades públicas. En términos generales, el modelo departamental se caracteriza por la agrupación de profesores e investigadores en departamentos, los cuales giran en torno a un campo especializado del conocimiento o de una profesión, por tanto, los departamentos constituyen las unidades académicas básicas en las que se organizan y administran las funciones universitarias. El establecimiento de departamentos tiene la intención de que, en las universidades, los docentes lleven a cabo sus funciones de docencia y de investigación y extensión a los departamentos, por lo que se espera sirvan a las diferentes carreras que lo necesiten (Centro Universitario de Ciencias de la Salud, s.f.).

Cabe mencionar que el modelo departamental americano buscaba el objetivo de otorgar a los estudiantes flexibilidad en sus estudios así como lo ya mencionado, organizar a los profesores en unidades docentes de la misma disciplina, además, se establece como unidad académica básica al departamento, el departamento ofrece todos los cursos que pertenecen a una misma disciplina, se encomienda la enseñanza e impartición de los cursos a especialistas en los contenidos, se separan los aspectos de administración escolar del trabajo académico y vuelve más fácil la implementación del currículum flexible, aunque es importante mencionar que este último no necesariamente va de la mano con la departamentalización (Rudolf, 1962; Meneses, 1983, como se citó en Robredo, 1989).

La aplicación del modelo departamental en México, por supuesto, se dio de distintas modalidades, en algunos casos se pretendía adoptar el modelo puro de Norteamérica, en otros casos se procuraba adaptar algunas dimensiones

estructurales o funcionales, o bien en otras situaciones sólo se hacía uso del nombre en la organización preexistente de la institución (Martín, 1998). Un claro ejemplo de la expresión que el modelo departamental presentó en el país fue la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, la cual fue la primera universidad pública con un modelo departamental y que planteaba un modelo alternativo al norteamericano (Foliari & Soms, 1980).

Es importante mencionar que no todas las universidades experimentaron el modelo departamental en todas sus facetas, algunas instituciones recuperaron la práctica de otras instituciones, otras sólo adoptaron una de las diferentes variantes del modelo, algunas instituciones que se han integrado a este modelo lo han implementado de forma más óptima ya que han descartado lo que no funcionó en otras instituciones y han adoptado los procesos de acuerdo a su contexto. Y lo cierto es que esta modalidad en el país no se ha presentado de manera similar a como sucede en Norteamérica (Martín, 1998).

Otro aspecto importante que deriva de la reforma que tuvo la educación superior en México durante el proyecto neoliberal fue la llamada flexibilidad curricular, si bien ésta llega a las universidades mexicanas con el modelo departamental en los años setenta, lo cierto es que el currículo rígido se mantenía con gran presencia, por ello, a finales de la década de los ochenta, surge la necesidad por la inquietud de flexibilizar los procesos académicos de cara a los cambios mundiales, en donde el conocimiento adquiriría otros significados sociales (Pedroza, 2001). La flexibilidad curricular pretende que los planes de estudio permitan a los alumnos tener opciones de elección durante su carrera para que de alguna forma puedan ir construyendo su propia trayectoria universitaria. Lo cual hace que el alumno pueda elegir entre determinadas materias o áreas de especialización (Pérez, 2009).

Precedido por los cambios de la década pasada, resulta innegable que para el decenio de los ochenta la educación se transformó de diferentes formas, en cierta medida la educación superior a través del modelo neoliberalista comienza a vislumbrarse como un producto más que como un servicio, por ende, el producto o

en este caso, la institución superior de mayor calidad, será la que mayor prestigio presente y cuya matrícula estudiantil sea numerosa. Situación que en la actualidad podría apreciarse, pues si bien la educación pública continúa vigente y con importante presencia, algunas universidades privadas también se han situado como casas de estudio importantes en el país.

Es momento de hablar sobre la década de los años noventa, la cual se encuentra enmarcada por aspectos de política educativa, aspectos que se centran en procesos de reforma y evaluación de las IES. Estas acciones se llevan a cabo bajo una tendencia de ola reformista, y se ven apoyadas por instituciones que se crearon a partir de 1990, tales acciones pretendían generar cambios en la educación superior cuyo objetivo era el de atender la modernización del sistema de educación superior público, incrementar la inversión que respondiera a la masificación de las instituciones y elevar la calidad de la enseñanza e investigación. Al mismo tiempo que se pretendía impulsar y aplicar a nivel estatal una nueva gestión pública (NGP), la cual, sin intervenir directamente en las instituciones, en teoría permitiría alcanzar las metas propuestas (Moreno, 2017).

Durante estos 10 años la política educativa nacional se encargó de regular a las IES mediante la evaluación, los programas de financiamiento extraordinario y exigencias específicas de cambio a las instituciones (López et al., 2009). Entiéndase que el financiamiento extraordinario surge como un intento por superar el financiamiento ordinario que se basa en criterios de orden político, pues mediante fondos extraordinarios y sujetos a concurso, se intentó alcanzar un modelo que, de acuerdo al discurso oficial, estaría basado en el desempeño de las instituciones y por supuesto, estaría sujeto a la evaluación externa de tales instituciones.

Evidentemente la nueva forma de financiamiento posicionaría a la evaluación de las IES como un aspecto central e importante para el funcionamiento y configuración de la educación superior, cabe resaltar que los criterios de desempeño y de evaluación estarían siempre enmarcados por el ámbito gubernamental (Casanova & López, 2013).

Aquí es importante hacer mención a modo de paréntesis, que la evaluación de la educación superior fue parte importante de los cambios producidos en las IES del país durante la década de 1990, sin embargo, la evaluación a la educación superior en esta década no era un aspecto novedoso, de acuerdo con Comas, Fresán, Buendía y Gómez (2014) en el país ya había antecedentes sobre esta medida, los cuales, se mencionarán más adelante.

Retomando el tema de los cambios acontecidos en la década de los noventa, éstos son producidos por la ola reformista que se vivía, podrían acomodarse en tres dimensiones: un reordenamiento progresivo de la planta académica; construcción de un sistema de aseguramiento de calidad educativa; y cambios en materia de financiamiento. En la primera dimensión, el reordenamiento de la planta académica, se da la introducción de nuevas reglas al quehacer académico, las cuales reflejaban intentos por introducir mecanismos de mercado en la regulación del ámbito académico (debe recordarse que los mecanismos de mercado son propios del modelo neoliberal), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa Nacional de Superación del Personal Académico y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) juegan un papel fundamental en esta dimensión (Moreno, 2017).

De acuerdo con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (s.f.). SNI desde su creación tiene como objetivo el promover y fortalecer, mediante la evaluación, la calidad de la investigación y tecnológica, la innovación que se produce en el país, en consecuencia, el SNI contribuye a la formación y consolidación de investigadores que funjan como un elemento que permita incrementar la cultura, productividad, competitividad y bienestar social. Como medida de las políticas educativas que intentaban influir en la calidad de la educación superior, el SNI mediante la entrega de estímulos económicos, buscó retener en las universidades a los investigadores del más alto nivel. Esta medida tuvo también una característica compensatoria, pues se intentaba aminorar la pérdida de poder adquisitivo que fuera producto de la crisis económica de 1980 (Comas et al., 2014).

El Programa Nacional de Superación del Personal Académico pretendía volcarse a resolver el problema de una formación y actualización insuficiente del personal académico de las IES, incrementado así, el nivel de calidad de las instituciones, los aspectos económicos del programa se veían sustentados por medio de un trabajo conjunto entre la SEP, el SNI y el Consejo Nacional de Política Económica y Social [(CONPES) Revista de la Educación Superior, 1993].

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) surge a finales de 1996, este programa tenía por objetivo el de contribuir a que los profesores de tiempo completo de la IES pudieran ejercer las actividades de investigación y docencia, al mismo tiempo que tales profesores se profesionalizaran, articularan y consolidaran en cuerpos académicos. Para que tales objetivos se alcanzaran el PROMEP ofrecía apoyos económicos a los profesores de tiempo completo, los cuales se dividían en dos modalidades, los individuales y los colectivos. Los individuales eran becas para estudios de posgrado y apoyos a profesores de tiempo completo con perfil deseable o bien a aquellos que se incorporarían como profesores de tiempo completo; los apoyos colectivos se encaminaban a los cuerpos académicos en integración y aquellos que manejaban redes temáticas de colaboración, además de apoyar los gastos de publicación, registro de patentes y becas postdoctorales (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2012).

Lo apreciado en la dimensión del reordenamiento de la planta académica permite identificar elementos importantes y acordes a la tendencia neoliberal. En primera instancia se puede apreciar una selección de aquellos profesores con perfiles “deseados” o “potenciales” que puedan ser más competitivos y mejor posicionados en el medio, aunado a que, con estímulos económicos, se intentaba aumentar la calidad profesional de los académicos, al paso que éstos aumentaban su productividad en el campo de lo intelectual, para por último lograr consolidar cuerpos académicos que fueran altamente competitivos y con un estatus alto en las IES. Esto con el fin de lograr que los académicos más competitivos logran elevar

el nivel de enseñanza en las IES, lo cual en cierta medida significaba una mayor valoración o mejor posicionamiento de la institución a la cual se pertenecía.

La segunda dimensión de la cual Moreno (2017) hace mención es la construcción de un sistema de aseguramiento de calidad educativa, y lo cual explica que podría tener sus bases en 1989 con la creación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), para dar paso a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 1991, posteriormente en 1994 el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) en el año 2000.

El CONAEVA deriva del Programa para la Modernización Educativa (PME), CONAEVA permitió el establecimiento de estrategias como la evaluación institucional, la evaluación del sistema de educación superior y la evaluación interinstitucional de programas y proyectos educativos (Tavera & Valle, 2012). Los CIEES fueron comités cuya implementación fue la de evaluación entre pares, es decir, grupos de profesionales en estrecho contacto con profesores, estudiantes y autoridades de la institución, los grupos de profesionales analizaban los problemas y deficiencias de las IES y sus respectivas licenciaturas, al mismo tiempo que discutían con actores y miembros de la comunidad de las IES. En esencia estos comités representaban un planteamiento distinto a las evaluaciones industrializadas de carácter externo (Aboites, 2003). En adición a ello, los CIEES realizaban la evaluación de los programas académicos con fines de diagnóstico (Tavera & Valle, 2012).

Por otra parte, el CENEVAL se podría distinguir como una evaluación externa, cuya cabida en la evaluación a la educación superior es el examen general para el egreso de licenciatura (EGEL), dicho examen busca explorar los conocimientos y habilidades necesarios para comenzar con la práctica profesional, de este modo se realiza una evaluación sobre la eficacia de las IES respecto a la formación de sus estudiantes (Gago, 2000). El COPAES si bien no es propio de la década de 1990, se menciona pues forma parte del aspecto evaluador de la

educación superior. Esta asociación civil se encarga de dar reconocimiento formal o certificación a organismos que actúan como acreditadores de carreras impartidas en las IES (Tavera & Valle, 2012). Durante la primera década de existencia, el COPAES operó en conjunto con los CIEES, sin embargo, ambos organismos se separan y posteriormente dan paso a la creación de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, s.f.).

Sin embargo, el aseguramiento de la calidad educativa mediante su evaluación presenta otros antecedentes, los cuales se remontarán a 1970, donde las primeras acciones de evaluación fueron programas del gobierno e iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En la década de los ochenta, dos de los programas más relevantes fueron el SNI en 1984 y el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) en 1987 (Comas et al., 2014).

Como ya se había mencionado, el SNI, buscaba formar investigadores/académicos de alto nivel mientras los mantenía dentro de las universidades, al mismo tiempo que aplicaba ciertas medidas de compensación monetaria. El PROIDES mediante la asignación de presupuestos extraordinarios, buscó tener un mayor control sobre las IES, haciéndolo mediante la prioridad asignada a cada institución en función de los proyectos que presentaban (Comas et al., 2014). Este programa se implementaba con el afán de cumplir objetivos como la regulación de la matrícula, la optimización del nivel del personal académico, el mejoramiento en el financiamiento, aumentar la calidad de procesos educativos, vincular la investigación con las necesidades sociales y volver eficientes los procesos administrativos; como podría imaginarse, tales objetivos no fueron alcanzados (Mendoza, 2002).

Otro antecedente de gran importancia es la institucionalización de la evaluación, la cual se da con el PME de 1989-1994, este programa consignó de prioritaria a la evaluación interna y externa de las instituciones, nuevamente esta medida pretendía impulsar la mejora de la calidad de sus programas educativos y

servicios. Posterior al PME aparecieron el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) que va de 1995 al 2000, el Programa Nacional de Educación (PRONAE) del 2001 al 2006 y el Programa Sectorial de Educación (PSE) del 2007 al 2012 (Rubio, 2006 como se citó en Comas et al., 2014).

Pero la evaluación no sólo fue un aspecto organizado y aplicado por programas o instituciones mexicanas, esta década fue también objeto de organismos internacionales tales como el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (Rodríguez, 2000 como se citó en López et al., 2009).

Resulta demasiado evidente que la época de los noventa y décadas posteriores trajeron consigo una imperante tendencia a la evaluación de la educación en México, de la cual, las IES no escaparon de ello. La evaluación como parte de una ola reformista en la década de los noventa tomaría gran importancia en la educación superior, tal es así que hoy en día se mantiene vigente y guía en cierta medida el tipo de formación que los futuros profesionales reciben. Cabe señalar que muchas de las medidas de evaluación y organismos que se han encargado de ello pueden someterse a análisis detallados y por supuesto con fines evaluativos, lo cual resulta curioso, pues evaluar los métodos de evaluación educativa puede demostrar los logros y deficiencias que han traído consigo.

Dando paso a la tercera dimensión, los cambios en materia de financiamiento, Moreno (2017) señala la adopción de nuevos criterios para fijar subsidios, a principios de la década se crea el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), por primera vez se hizo uso de un esquema de financiamiento basado en resultados. De esta forma las universidades lograron financiar proyectos de actualización curricular, formar profesores e investigadores, diversificar la oferta académica, invertir en la infraestructura y equipamiento de las IES.

En esta década se presentaron cambios curriculares en las universidades públicas del país, tales cambios estuvieron promovidos por los recursos financieros federales de carácter extraordinario, dichos recursos fueron el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y recientemente el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE). El objetivo de destinar recursos económicos a las universidades como ya se puede imaginar era en pro de colaborar en un incremento de la calidad educativa; las universidades públicas en colaboración del gobierno federal buscaban magnificar el poder del currículo como un generador de cambios educativos, dicho sea de paso, el currículo que se apoyaba era el de la modalidad flexible (Martínez-Lobatos, 2016).

El FOMES intentaba inducir, apoyar y estimular aquellos proyectos o estrategias que permitieran transformar la estructura y los procesos de las universidades, esto con el objetivo de que las IES pudieran responder con un mayor nivel de calidad a los retos que el país presentaba en materia de formación de recursos humanos, el desarrollo científico y humanístico, así como de extensión y difusión de la cultura (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1994). Este programa se creó en el año de 1991 por iniciativa presidencial, contaba con una estrategia de planeación que pretendía integrar la aplicación de diversos fondos que operaban de forma desarticulada, curiosamente, en palabras del CIEES (2007) el programa se implementó desde el año 2001.

El PIFI podría considerarse como el instrumento de política pública que más claramente encarnó el proyecto de esta ola reformista a la educación, dio paso a distintos cambios implementados en distintos ámbitos universitarios y académicos, en este sentido, Moreno (2017) menciona que el PIFI permitiría corregir las carencias que se presentaran por la falta de articulación entre los programas y los actores a quienes iban dirigidos, en consecuencia, se fortalecería el papel de los incentivos económicos y así inducir un mayor apego a los objetivos de las políticas.

Este programa pretendía apoyar a las IES para que su calidad se viera beneficiada, mejorando sus programas de estudios, construyendo nuevas

instalaciones, usando de forma intensiva las nuevas tecnologías y adoptando enfoques educativos centrados en el aprendizaje. Por estas razones el PIFI podría complementarse con el FOMES, el PROMEP y la evaluación que realizaba el CIEES (Villa, 2013). De esta forma con el PIFI se lograba que las universidades y el gobierno federal trabajaran en conjunto sobre temas de política educativa, estableciendo así una negociación de triángulo: presentación de proyectos-evaluación-financiamiento (Martínez-Lobatos, 2016). Cabe señalar que, al igual que el FOMES, el PIFI comenzó a gestarse durante este decenio, pero no sería hasta la próxima década cuando fue implementado.

Llegado este punto y con el hecho de que el FOMES y el PIFI tengan su implementación en la década de los años dos mil, es momento de revisar la configuración que tuvo la educación superior en el actual siglo. Al iniciar el nuevo milenio, el país, en materia de política experimentaba un cambio de gran magnitud, un nuevo partido político llegaba a la presidencia y con ello se esperaba que muchos de los rezagos educativos fueran superados.

A diferencia de las décadas pasadas descritas hasta ahora, podría notarse que los años noventa fueron producto de una descripción un tanto más detallada respecto a las implementaciones de política educativa que hubo en las IES, el motivo de hacer énfasis en dicha descripción recae en el hecho de que el nuevo siglo trajo consigo una clara continuidad a las medidas de la década pasada, evidentemente elementos del proyecto neoliberal de la educación superior permanecían. El sistema económico que el país había adoptado continuaba vigente y en materia de educación superior algunos aspectos no sufrieron variaciones radicales a las tendencias mostradas (Casanova & López, 2013).

El nuevo decenio presentaba dentro de las medidas de política educativa un debate que de nueva cuenta giraba en torno a los aspectos de calidad, financiamiento, resultados, flexibilidad curricular, uso y dominio de nuevas tecnologías de la información, telecomunicaciones y la producción y transferencia de conocimientos nuevos. Aspectos como la cobertura y pertinencia, en adición de la calidad, continuaban presentes en la educación superior como ejes estratégicos

(Mendoza-Rojas, 2015; Sifuentes et al., 2016). De esta forma la evaluación y la acreditación continuaron siendo apoyadas y fueron fortaleciéndose, al paso que los programas de recursos extraordinarios condicionados a la competitividad también lo hacían (Sifuentes et al., 2016).

De los recursos extraordinarios para el financiamiento de la educación superior, se destaca que, durante esta década, a todas luces se apoyaba la idea de dar continuidad al financiamiento extraordinario de las IES, aunque en realidad se podría decir que los recursos asignados a la educación superior resultaban insuficientes, durante este decenio el presupuesto asignado nunca alcanzó el 1% del PIB que se había establecido en la Ley General de Educación. El gobierno de Fox presentó el punto más alto con un .60% del PIB, el punto más alto que se alcanzó durante el sexenio de Calderón fue tan sólo del .65% del PIB (Casanova y López, 2013).

Sobre la evaluación, muchas de las medidas de la década pasada continuaron fortaleciéndose al paso que nuevas medidas se fueron estableciendo, durante la administración de Vicente Fox, la implementación del PIFI fue un hecho, también se crea y pone en marcha el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PIFOP), el cual buscaba consolidar los programas de posgrado. En adición en el año 2002, se constituyó el Padrón Nacional de Posgrado SEP-CONACYT, el cual acredita la calidad de los posgrados que lo integran. Ya en la administración de Felipe Calderón, la evaluación y acreditación de programas de educación superior recibió un gran impulso y aumentando exponencialmente a diferencia de años previos. No sólo las evaluaciones a los programas de estudio y a los productos de los financiamientos extraordinarios se vieron apoyados, las evaluaciones a los alumnos fueron presentando un aumento gradual, tan sólo el EGEL del CENEVAL se aplicó a más de medio millón de egresados entre 2006 y 2010 (Villa, 2013).

Un aspecto que llama la atención durante esta década fue el rol que el Estado jugaba durante la conducción de la educación superior, pues si bien el neoliberalismo apoyaba la idea de un estado mínimo, el desplazamiento del estado

no fue un hecho en materia de educación. Fue precisamente la idea tan permeada de evaluación y sus mecanismos implementados, lo que hizo que el Estado cobrara mayor presencia en el ámbito educativo y en temas académicos que pertenecían a otros sectores (Casanova, 2006; Schugurensk & Torres, 2001 como se citó en Casanova & López, 2013). Durante esta década los profesores y estudiantes perdieron cierto protagonismo como actores en la definición de cambios internos y externos en las IES, mientras los investigadores y directivos universitarios adquirían dicho rol (Sifuentes et al., 2016).

En términos generales los dos sexenios bajo la administración del PAN en materia de educación superior mostraron una tendencia creciente en la matrícula estudiantil, surgieron más IES públicas como alternativa a la creciente demanda, pese a ello, la cobertura y masificación de las universidades continuaba representando un reto. Durante estos 12 años se apoyaron fuertemente los programas de becas a estudiantes universitarios, cada día los programas de estudio eran más reconocidos por su calidad, hubo mayor diversidad en la oferta educativa, la especialización de los docentes y académicos continuó siendo apoyada. La educación superior privada no se quedó atrás, esta docena de años permitió que la iniciativa privada creciera y lograra posicionarse como un sector de gran importancia, no por nada representa la alternancia directa al sector público de la educación superior (Casanova & López, 2013; Tuirán, 2012; Villa, 2013).

Terminados los dos sexenios presidenciales a cargo del PAN, a México llega un viejo conocido para tomar el poder presidencial de nueva cuenta, el PRI se volvía a posicionar como el partido político cuyo candidato asumiría la presidencia de México. Dicho candidato sería Enrique Peña Nieto, quien estaría a cargo del puesto presidencial desde finales del 2012, hasta finales del año 2018.

Posiblemente haya mucho que decir sobre la educación superior en este sexenio que acaba de terminar, aunque desafortunadamente las cosas aún no son del todo claras, dado que el expresidente Enrique Peña Nieto termina de dar por concluida su administración, las evaluaciones a la misma en materia de educación y sobre todo las del nivel superior, no son abundantes. Podría decirse que las

tendencias mostradas en los últimos años se mantienen, y en tanto la información no sea lo suficientemente clara y completa, mostrar un panorama para este periodo resulta difícil.

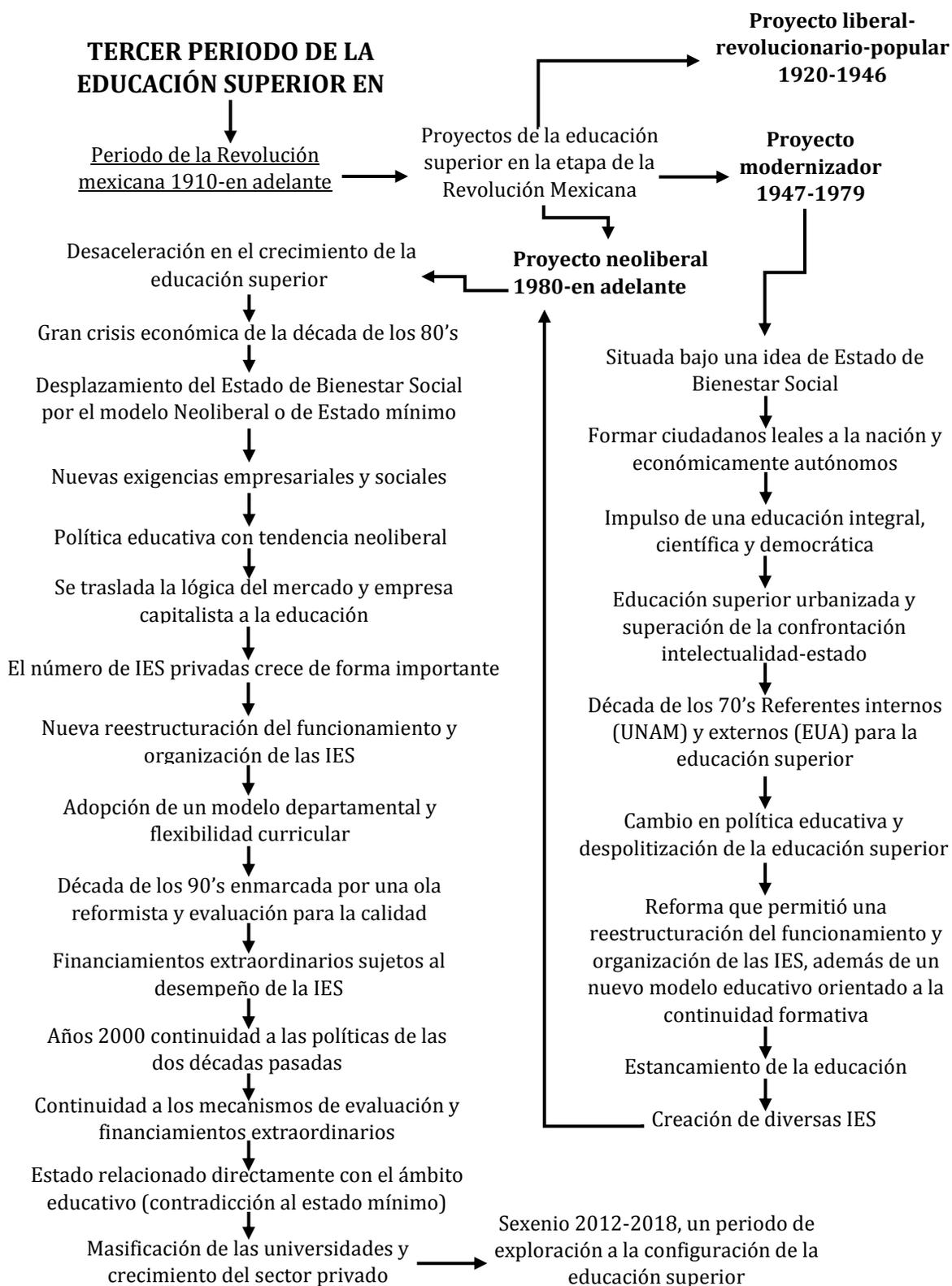
RECAPITULACIÓN

Después de un breve recorrido histórico sobre el segundo y tercer proyecto pertenecientes a la tercera etapa de la educación superior mexicana, se han podido observar aquellos aspectos nacionales (y en cierta medida internacionales), que han ido configurando la educación superior del país. Como desde un inicio se ha advertido, el llegar a esta instancia no suponía mostrar todos y cada uno de los múltiples detalles y matices que permean en la evolución de la educación superior, ya que realizar tal hazaña no es una tarea sencilla. Por el contrario, los aspectos aquí mostrados se posicionan como aquellos que figuraban con mayor pertinencia para el objetivo propuesto, así mismo, la recapitulación efectuada no es más que la conformación de diversas perspectivas que se han ceñido en aspectos concretos de la historia de la educación mexicana, la cual, dicho sea de paso, resulta extremadamente amplia.

Pese a ello, se ha logrado el intento de repasar parte de la historia de la educación superior, lo cual ha permitido identificar los cambios más relevantes en distintos periodos y entender que la educación superior no es un proceso invariable que busca en todo momento formar al mismo profesional. Los contextos determinan en todo momento la formación que recibirán los alumnos pertenecientes a cualquier nivel educativo. En este sentido, en líneas próximas se hablará sobre la formación que los alumnos pertenecientes a la educación superior reciben, la cual se vincula con la estructura y configuración actual de las IES mexicanas.

En la Figura 1, se puede apreciar el esquema que resume los acontecimientos más importantes, hasta ahora considerados, que podrían dar cuenta de la configuración actual de las IES en México.

Figura 1.
Configuración de la educación superior, reseña histórica



1.2 LA FORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS PERSPECTIVAS QUE LA ENMARCAN

Después de realizar un pequeño recuento sobre los aspectos históricos y sociales que influyeron en la configuración y funcionamiento de las IES, es momento de aludir a un aspecto fundamental para intentar comprender con mayor profundidad la educación superior de México. Este aspecto recae en las perspectivas que influyen en la formación de la educación superior. Para dar inicio con este punto, el primer paso es comprender a que se hace alusión cuando se utiliza el término de formación, para posteriormente, conocer cuáles son algunas de las perspectivas que se encuentran en la educación superior.

El concepto en cuestión puede ser analizado o concebido desde distintas perspectivas, ya que cuando se habla de formación, se alude a aspectos vinculados con el desarrollo vital de los individuos, aspectos como los son: el cultural, político, social, moral, económico, académico y psicológico, entre otros. Por esta razón, son muchos los teóricos que se han encargado de dar su aportación sobre el término. Existen perspectivas teóricas desde la Filosofía, la Psicología del trabajo, la Sociopolítica, la Educativa y la Pedagógica (Rivas, 2008). Tal vez este sea uno de los motivos por los cuales hablar de formación resulte en un embrollo de ideas, ya que en sí mismo, el concepto puede aludir a tantos ámbitos como quehaceres humanos.

Pero el objetivo inicial de esta idea es precisamente el de tratar de hacer un uso un tanto más práctico del término de formación, al mismo tiempo que se le vincula y diferencia del término educación. Por tanto, para lograr establecer tales diferencias y relaciones, es conveniente acercarse a una perspectiva filosófica. Empleando las ideas de Yurén (2000) la educación no es lo mismo que formación; esta última es definida como un proceso donde el individuo recibirá de la cultura y la sociedad, elementos que le permitirán desarrollarse y configurar su personalidad, al paso que la persona puede actuar de forma consciente, crítica y creativa en el entorno en que se desarrolla, de esta forma logrará transformarlo para transformarse así mismo.

En adición a la definición que Yurén (2000) presenta sobre formación, aclara que tal término es empleado cuando los fines remiten a un campo de actividad específico, entendiendo a la formación como un conjunto de acciones que mostrarán una tendencia a la adquisición de competencias que se pueden emplear en la realización de actividades pertenecientes a un determinado campo profesional, generando así finalidades puntuales. Diferencia clara con la educación, pues este término se emplea para hacer alusión a fines de carácter general, es decir, la educación como término sería aquel cuyas finalidades fueran las de ampliar la cultura general.

Este punto permite apreciar que la formación podría situarse como un punto de partida específico cuyo camino puede llegar a una meta de educación amplia, en el entendido de que la formación ayudaría a generar un repertorio más amplio de competencias orientadas a un ámbito específico. No obstante, si se realizara otro tipo de análisis, como el realizado por Cruz y González (2008) se podría decir que la educación es un campo amplio que se utiliza o sirve como camino para poder alcanzar la formación. De esta forma se aprecian dos puntos de partida en el que formación y educación se encuentran íntimamente ligados, y cuya diferenciación siempre será complicada, pese a ello, la intención de entender la formación como un generador de competencias será la línea por la cual se conducirá el desarrollo de las perspectivas que enmarcan la educación.

Al respecto de la formación en la educación superior, es común que se haga alusión a la formación profesional, término que como puede inferirse, pero que puede referir a diferentes concepciones. La formación profesional no solo se entiende como la formación para un empleo o actividad laboral sujeta a contratos, salarios y condiciones, específicas; al mismo tiempo podría referirse a una formación para el trabajo no solamente asalariado, sino a la formación de cualquier trabajo u actividad que se puede encontrar en las sociedades modernas. Sin embargo, la formación profesional va más allá de meras cuestiones competentes al ámbito de lo laboral, la formación profesional se involucra con aspectos concernientes al desarrollo personal, cultural y político (Casanova, 2003).

Por tal razón, las IES, indudablemente serán los espacios en los que los alumnos se apropiarán del conjunto de saberes que les permitirán ejercer una profesión; pero es también, el sitio donde el alumno va a adquirir una serie de aprendizajes vinculados a la cuestión ética y los ámbitos sociales. Por lo que en la actualidad las universidades buscan que sus egresados conozcan los avances más recientes y técnicas más novedosas que competan a su profesión, en suma, a su adecuada preparación como profesional, los egresados deben mostrarse como un agente de contribución a una sociedad más digna y culta (Martínez, 2006).

En consecuencia, podrían identificarse tres perspectivas que estarían enmarcando la formación de la educación superior: *la formación humana o personal o integral, la formación sociocultural y la formación de mercado o laboral* (Cruz & González, 2008; Martínez, 2006). Perspectivas que a continuación serán enunciadas y que nuevamente, pese a que puedan existir diferentes enfoques dentro de las mismas, la intención de describirlas no es la de hacer un análisis exhaustivo, sino la de mostrar las generalidades que ayuden a identificar los elementos de cada perspectiva en el plan de estudios que más adelante se analizará.

Comenzando por la *perspectiva de la formación humana o personal* de los alumnos en la educación superior, se puede decir que se enfoca en la formación integral de los estudiantes, lo cual en ideas de Orozco (1994 como se citó en Acevedo, s.f.) alude a la idea de una universidad enfocada y concentrada en el desarrollo humano de sus estudiantes, generando así, una perspectiva opuesta a la de una universidad vista como una máquina de producción de profesionales. La idea de una IES que se encarga del desarrollo humano de sus alumnos deviene de entenderla como un espacio donde se busca el conocimiento, la libertad de pensamiento, el pensamiento crítico, la excelencia y promoción del conocimiento científico y honestidad intelectual.

Se trata de un proceso formativo en la educación superior que no solo se enfoque en la aplicación de un currículo que busque el aprendizaje de los contenidos de aquellos conocimientos “profesionales”, también se busca generar un

currículo adicional que se vuelque a la formación humana, la cual permita a quienes la reciban, transitar con éxito la etapa de vida que atraviesan al tiempo que alcancen plenitud en su desarrollo físico, emocional, cognitivo-intelectual y psico-social; esto con la idea de generar alumnos responsables y profesionistas de excelencia (González, 2015). De modo que, siguiendo con las ideas de Orozco (1994 como se citó en Acevedo, s.f.), el desarrollo humano integral se podría plantear como la formación de recursos humanos que se encuentran aptos para manejar la ciencia, la tecnología y los saberes de carácter ético, moral y humanista; lo cual significará que la IES tendrán como meta primordial la de formar al hombre antes que al profesional que demanda la sociedad y mucho antes, que aquel que el mercado laboral requiera.

La formación personal de los alumnos promueve el crecimiento humano a través de una perspectiva multidimensional del individuo, la cual pretende desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, las capacidades intelectuales, el desenvolvimiento social, material y ética-moral. Por consiguiente, se intenta fortalecer en los estudiantes una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con la capacidad para reconocer e interactuar con su entorno para construir una identidad cultural (Ruiz, 2007). Lo que conlleva la formación humana de los profesionales no es tal cual la formación del profesional que el mercado requiere, sino que se intenta formar al ser humano que la sociedad necesita, el cual estará respaldado por un área de conocimiento humanista y de un conocimiento social que le facilite transformar su entorno hacia metas de desarrollo humano sostenible (Acevedo, s.f.).

Resulta bastante obvio que la formación de perspectiva humana o personal vela por eso, por el desarrollo de las múltiples esferas en las cuales los alumnos se desenvuelven gracias a su estilo de vida y a la etapa del ciclo vital en la que se encuentran. Por ello no resulta extraño observar clases que no se enfoquen en generar prácticas que funcionen exclusivamente en un ámbito profesional o laboral, sino que buscan fomentar otro tipo de cualidades que ayudan al crecimiento personal. Clases vinculadas a aspectos artísticos, a la planificación de un proyecto

de vida, a aspectos deportivos y de salud, pueden ser un ejemplo de asignaturas que se enfocan por un desarrollo humano.

Dejando la formación humana y pasando a la *formación sociocultural*, se puede decir que ésta se encuentra conformada por dos perspectivas importantes que se complementan, la sociocultural y la institucional. La primera es en la cual se inscribe la educación, es decir, el contexto sociocultural que establece las condiciones previas por las cuales la educación se desarrollará; la segunda, en función de las condiciones socioculturales se encarga de establecer los procesos formativos institucionales (Ferry, 1990 como se citó en Cruz & González, 2008).

Es decir, la educación superior se planea de acuerdo a diversos conjuntos de valores, supuestos, creencias, conceptos y teorías estructuradas, lo cual estará ofreciendo diversas interpretaciones de las relaciones entre la educación superior y la sociedad. Será con este análisis interpretativo que se proponga como objetivo la identificación de las formas, modalidades y contenidos que debe asumir la educación superior, todo ello para que se contribuya al adecuado desarrollo social, cultural y económico (Gómez, 1983). Ya en líneas pasadas, resultaba claro que la educación superior iba cambiando y configurándose a lo largo del tiempo, debido que los aspectos sociales, culturales y económicos (mismos que también iban modificándose). Llegado este punto no resulta novedoso mencionar que la educación en general, intenta siempre dar cumplimiento a las demandas que los contextos histórico-socio-culturales sitúan como prioritarias, pues la educación juega un rol importantísimo en el desarrollo de las sociedades (Arciga, 2007).

Por consiguiente y dando seguimiento al acomodo de ideas que realizan Cruz y González (2008) quienes aluden en primer lugar a Barrón, Rojas y Sandoval (1996) y posteriormente Ducoing (2005), mencionan que la formación profesional desde la perspectiva sociocultural es una serie de procesos (resultantes de un conjunto de relaciones sociales, políticas y económicas en determinados contextos) de apropiación por parte de un actor social. Al contemplar la formación sociocultural de la educación superior posicionan las distintas “escenas” o perspectivas que reflejan el entramado de esta formación, por lo que se pueden apreciar la

perspectiva sociohistórica, económica y educativa; las cuales dejan ver de forma muy clara que cada una de ellas no es ajena al contexto en que la educación se desarrolla. Sobre lo institucional, se alude a ello como un mecanismo que se encarga de dar cabida en la educación superior a las tendencias sociales. Por tanto, se describe como la configuración de un aparato que incluirá proyectos, programas, estrategias y certificaciones mediante las cuales se van a legitimar las decisiones institucionales que tendrán como objetivo atender las demandas de calidad, especialización y mejoramiento académico.

Una vez repasadas la perspectiva humana y la sociocultural toca el turno de la perspectiva de *formación de mercado o laboral*, probablemente y debido a la actual tendencia de la política neoliberal en el país, haya mucho de qué hablar sobre esta perspectiva de formación en las IES y todo lo que gira en torno al mercado laboral y sus ofertas, sin embargo, por ahora solo se requiere realizar un pequeño esbozo de lo que esta perspectiva conlleva en la formación de los alumnos pertenecientes a la educación superior.

Contextualizando un poco, el proceso de globalización y el sistema económico del neoliberalismo han traído a diferentes sociedades un sinfín de grandes oportunidades y desafíos, a los cuales las IES tratan de atender con eficiencia, esos grandes retos a los que la educación superior se enfrenta son aquellos que se vuelcan a desarrollar los conocimientos y habilidades que resultan primordialmente requeridos en el ámbito laboral, diversificar los perfiles profesionales de egreso y generar los mecanismos que ayuden a la eficiente inserción de los egresados a la economía nacional (Camarena & Velarde, 2009).

Esta idea lleva a pensar que la formación de mercado en las IES deviene en cierta medida de la formación sociocultural, pues es esta última la que, en función de las tendencias y demandas sociales, se encarga de institucionalizar las medidas pertinentes que ayuden a dar respuesta a tales demandas. Obviamente el mercado laboral no deja de ser ajeno a las tendencias sociales que requieren ser atendidas, y por ello las instituciones educativas de nivel superior responden a los retos que el mercado del trabajo demanda.

Hablando sobre los acontecimientos sociales, en la actualidad pareciera que la importancia de contar con un empleo bien remunerado y con grandes beneficios es imperante, y ello lleva a apreciar que según las tendencias, se podría sugerir que aquellos que tienen un alto nivel académico, obtienen mejores beneficios al incorporarse al mercado de trabajo, un mejor salario y una mayor posibilidad de acceder al mundo laboral (Márquez, 2011); esto podría sugerir que la educación superior se posiciona como un factor importante para ingresar al mercado de trabajo y por ende, como un requisito con el cual se debe cumplir para cubrir ciertas aspiraciones.

De este modo y contemplando el panorama actual del país, la formación de mercado en la educación superior se entiende como un hecho laboral que figura dentro de las relaciones de trabajo. Y es que continuamente se puede percibir la clara importancia de los aportes que la formación de mercado tiene en las oportunidades de empleo o trabajo, en la elevación de la productividad, la mejora en la calidad y competitividad y en el logro de condiciones apropiadas y sustentables de trabajo; de tal manera que la formación laboral promueve en los gobiernos, empresas y trabajadores un interés que va creciendo constantemente (Casanova, 2003).

Una vez descrita la relevancia de esta formación en las sociedades actuales y la presencia que tienen en el foco de atención de las IES, se puede decir que la formación laboral de la educación superior se refiere a aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que son requeridos para el ejercicio de una profesión y la inserción al mundo del trabajo y que se relaciona directamente con el ámbito de la producción (Casanova, 2003; Climent, 1997). Es decir, en las instituciones educativas de educación superior no solo se ve por la formación humana de los alumnos y situarlos dentro de procesos socioculturales a los cuales atenderán, también se forman alumnos para que accedan al mercado de trabajo, en el cual, desarrollarán actividades competentes a su área de conocimiento.

Al respecto Cruz y González (2008) aluden a la teoría del capital humano, dejando bastante en claro que la escolaridad es un factor importante para la

repartición de empleos, idealmente los mejores, se oferten para aquellos con un nivel de escolaridad alta. En adición a ello, se pone énfasis en la idea de que, para esta teoría, la formación de la educación superior debe relacionarse con la producción de fuerza de trabajo, la cual estará conformada por profesionales competentes. Teniendo en cuenta estos aspectos, la formación de la educación superior se relaciona directamente con las ofertas del mercado; en este sentido, sale a relucir la calidad que las IES presentan, misma que estará definida por el número de egresados que entran y permanecen en el campo laboral. Por esta razón se focaliza el interés en el grado de adecuación o desfase que se presenta entre el producto del mundo académico y el mundo laboral.

Esta idea claramente deja ver una característica importante de la educación superior durante el periodo neoliberal en el cual se desarrolla, ya lo mencionaba Jiménez (2008) cuando aludía a que la educación se presentaba como un escenario donde la lógica de mercado tiene cabida, derivando en la competencia de las instituciones por mejorar la calidad referida a la inserción laboral de sus egresados. Llevando así a las IES a colocarse como la mejor opción para estudiar, aplicando la ley de demanda y oferta. Y si bien, pueden presentarse teorías diferentes que aludan al comportamiento del mercado laboral e inserción de los profesionales en el mismo, lo cierto es que la teoría del capital humano se consideró la más apta para enmarcar la formación de mercado o laboral en la etapa neoliberal.

Después de contemplar el panorama contextual y ciertos aspectos sobre la configuración de las IES, que primordialmente se orientan a la cuestión de lo académico, se revisaron algunas de las perspectivas de formación que se presentan en este nivel educativo. Todo ello con la finalidad de extender un poco más la comprensión sobre los temas que circundan a la educación superior, su papel en la sociedad y en la formación de los alumnos. Mismos que también tendrán la cualidad de participar activamente en la sociedad empleando mucho de lo adquirido durante su proceso de formación superior.

Por tal motivo, las siguientes tablas muestran una comparación de las tres perspectivas desde tres puntos: *El posicionamiento contextual, los Beneficios personales que conlleva y las Dificultades que presenta su implementación.* La Tabla 1 Muestra una comparación entre las tres perspectivas desde su *Posicionamiento contextual.*

Tabla 1.
Comparación sobre el posicionamiento contextual.

| Formación Humana | Formación de Mercado | Formación Sociocultural |
|--|---|--|
| Evidentemente la formación humana o integral, podría entenderse como una contraposición directa a una exclusiva y unitaria formación de mercado. | Mantiene un estrecha y muy marcada relación bidireccional con la perspectiva sociocultural. Tal relación recae en el hecho de que la economía moderna y la configuración social que de ella deriva, hace que las personas aspiren cada vez más a un estilo de vida alto, el cual se consigue mediante un gran poder adquisitivo. | Identifica y busca dar las respuestas a las problemáticas y demandas sociales que se presentan. Demandas cuya tendencia puede ser global, nacional y/o regional. |
| Se busca la formación de profesionales que no solo respondan de manera mecánica e inerte al mundo laboral y que representen la materia prima que mantiene con vigencia al modelo neoliberal. | El posicionamiento de la educación en las sociedades modernas, hace que ésta sea contemplada como casi indispensable si se quiere ser parte del crecimiento económico que en apariencia el modelo neoliberal trae consigo. Esta situación podría derivar en el traslado de la lógica de mercado a la educación, y lo hace porque la educación es vista como necesaria, por lo que se requiere de determinada oferta para satisfacer la demanda. | Evidentemente las demandas internacionales figuran con mayor cabida. Dicha predominancia parece ser ejercida por la economía global y los organismos internacionales que agrupan distintos países y que, además, identifican y dictan que problemas se deben resolver. |

La Tabla 2 Presenta la comparación de los *Beneficios personales que conlleva* la implementación de cada una de las perspectivas de formación.

Tabla 2.

Comparación sobre los Beneficios personales que conllevan las perspectivas de formación.

| Formación Humana | Formación de Mercado | Formación sociocultural |
|---|--|---|
| Este tipo de formación busca enriquecer y promover el crecimiento de todas las esferas del humano, entendiéndolo como un ser biopsicosocial. Ello implica que esta formación, en el nivel superior, trate de implementar las medidas que logren que el alumno se desarrolle plenamente en los distintos ambientes en que se desenvuelve | Las estadísticas y las creencias sociales estarían sugiriendo que aquellos con un nivel de escolaridad alto tienen mayor posibilidad de adquirir un empleo mejor remunerado y con mejores beneficios. Elementos que a simple vista llevarían a un estilo alto de vida al que muchas personas aspiran. Esta situación puede generar en las personas la idea de que la educación y en especial, un nivel alto de la misma, es la vía más accesible a un estatus aspiracional. En consecuencia, más allá que sea vista como un medio que permita el crecimiento integral de las personas, el nivel educativo se puede concebir únicamente como el camino que permita el acceso pleno a un mercado laboral. | A todas luces resulta evidente que la educación superior sirve a distintos fines, particulares y sociales por igual. Particulares porque cada una de las personas que accede al nivel superior, lo hace por fines y objetivos específicos. Sociales, porque son las condiciones contextuales las que determinan lo que debe ser atendido mediante la implementación de aquellos conocimientos y habilidades que se han de adquirir. |

La Tabla 3 Muestra la comparación de las tres perspectivas de formación respecto a las *Dificultades que presenta su implementación.*

Tabla 3.

Comparación sobre los Dificultades que presenta la implementación de las perspectivas de formación.

| Formación Humana | Formación de Mercado | Formación sociocultural |
|--|---|--|
| <p>Pese a que las intenciones de contribuir al desarrollo personal del estudiante se vislumbran como coherentes y de gran nobleza, esto depende directamente de las medidas institucionales que permitan que esta formación tenga cabida en las IES, de lo contrario, solo se puede apreciar como un ideal bien intencionado, pero no más.</p> <p>En este sentido, las medidas institucionales deben estar directamente relacionadas y enfocadas en la formación humana de los alumnos. Pues si esta formación se pretende alcanzar únicamente mediante actividades extracurriculares, se da pie a que el alumno no las contemple como importantes en su formación, haciendo que tales actividades solo formen parte de la oferta académica y que no se han contempladas, ya que no resultarían indispensables o como requisitos, para que el alumno logre su egreso y posterior titulación.</p> | <p>Trasladar la lógica del mercado a la educación permitirá a las personas (únicamente aquellas que tengan la capacidad de adquirirla), contar con mayores posibilidades de acceder al mundo laboral.</p> <p>El hacer de la educación un producto, hace que la sociedad preste mayor atención a aquel que cuenta con mayor calidad y consecuentemente con mayor demanda. Dicha calidad se traducirá en la preparación “óptima para el mundo laboral”, por ende, las IES con el fin de mantener vigencia y alta demanda, deberán enfocarse en aquello que la gente solicita o necesita, y eso sería la formación de mercado.</p> <p>Esta formación puede dejar de lado lo humano y sus esferas, y contemplarlas únicamente como aspectos que fungen de herramientas que en adición a determinados conocimientos, ayuden a los alumnos tener apertura a un mundo profesional que signifique un mayor poder adquisitivo.</p> | <p>La relación entre sociedad y educación, a simple vista podría ser fácil de entender. Sin embargo, la relación no es tan sencilla como parece, el identificar las demandas sociales y las respuestas efectivas que han de darse, es una tarea ardua que requiere de gran tiempo y capacidad. Por tal razón, que las IES puedan generar los cambios institucionales pertinentes a las necesidades sociales y contextuales (por ende, cambiantes) no es una acción sencilla.</p> <p>Los grandes fenómenos sociales y las demandas que traen consigo, no surgen de la noche a la mañana, éstos se van gestando de tal manera que identificarlos en una forma más concreta, aunque no absoluta, requiere de un estudio en demasía profundo. En este sentido, las IES deben irse preparando poco a poco para emitir una respuesta adecuada.</p> |

RECAPITULACIÓN

Por supuesto que hablar sobre las tres perspectivas de formación que han sido presentadas hace que los análisis estén más que abiertos a ser tratados desde cualquier punto de vista. Los datos aquí expuestos permiten suponer que la perspectiva de formación sociocultural funciona como el señalizador que permite a la formación de mercado y la humana tener la configuración con la cual se presentan en el ámbito educativo. Lo hace desde su elemento sociocultural (que ubica las demandas sociales) y desde su elemento institucionalizador (que hace posible que dichas perspectivas cuenten con los dispositivos mediante los cuales se implementan en las instituciones educativas).

En este sentido, la perspectiva sociocultural al contar con una responsabilidad enorme como la de formar a sus alumnos en función de las demandas sociales, cuenta también, con una tarea que no es fácil, se requiere un análisis profundo de los mecanismos, aprendizajes y elementos en general, que permitan generar una propuesta congruente y ad hoc a los grandes retos sociales.

Las implicaciones de institucionalizar lo sociocultural son diversas, no solo por aspectos positivos sino también por aquellos que podrían ser negativos. De forma muy general, los aspectos positivos recaen en la proyección de una formación que sea pertinente al contexto, lo cual podría suponer un adecuado quehacer profesional y un desenvolvimiento personal óptimo, del profesional, en sus diferentes esferas biopsicosociales.

Los aspectos negativos de una inadecuada formación sociocultural recaen en que la formación del profesional no sea pertinente para su aplicabilidad y para dar respuesta a las demandas sociales. Pero de forma específica se corre el riesgo de no atender de manera adecuada la formación misma del futuro profesional. Es aquí donde se presenta la segunda dificultad. Por ejemplo, si se contempla exclusivamente una perspectiva ya sea la de mercado o la humana, es obvio que la otra no figuraría dentro de la formación del alumno, esto no solo haría que el

fenómeno social con sus demandas se esté contemplando de manera equívoca, pues no solo se estaría viendo como un elemento exclusivo y totalitario en la compleja configuración social, sino que el alumno en cuestión, podría no tener los conocimientos y habilidades para responder a los distintos ámbitos en que se desenvuelve.

De manera concreta, si las demandas sociales se consideran como fenómenos aislados, la formación podría encaminarse de tal forma que satisfaga exclusivamente a una característica, haciendo que las demás sean obviadas. Esto por supuesto, es un dilema, ya que, estrictamente hablando, la formación no sería pertinente.

1.3 LA PRESENCIA DE LAS PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FES ZARAGOZA PARA LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA

Una vez revisados el contexto en que la educación superior de México se enmarca y las perspectivas de formación que pueden situarse en la misma educación superior, es momento de realizar una revisión al plan de estudios de la FES Zaragoza y tratar de vincular tales aspectos mencionados, esto con la finalidad de encontrar los nexos que permitan posicionar al actual plan de estudios de la facultad como un plan que responda a las demandas sociales y político-económicas, al paso que se analizan las perspectivas de formación que lo conforman.

El Plan de estudios (2010) surge como una modificación al anterior plan de estudios que se implementó poco tiempo después de la fundación de la FES Zaragoza, el actual enuncia que esta modificación proviene de las tendencias sociales, políticas y económicas que suponen nuevos retos a la educación superior; de tal forma que los cambios producidos en él, deben ser congruentes con el

contexto del país. Como es de esperarse estos cambios tiene por objetivo que los alumnos adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse con eficiencia en distintos ambientes. Tales cambios no solo se mencionan, se hace alusión a ellos, se describe el proceso de la globalización introduciendo aspectos pertenecientes al sistema neoliberal; en suma, se habla sobre los retos que la Psicología como disciplina presenta y que provienen no solo de la actualización de conocimientos o nuevas tendencias teóricas, sino también del estudio de los nuevos fenómenos sociales que se van descubriendo o que son producidos por la situación social del país.

Esto principalmente alude lo descrito con anterioridad, la educación superior en México se modifica en relación de las demandas contextuales, y los cambios y actualizaciones al plan de estudios en cuestión, dan cuenta de tal comportamiento. Ello en segunda instancia lleva a identificar una perspectiva de formación que puede intuirse con facilidad, la formación sociocultural, la cual se encuentra en el pan de estudios con sus dos formas de contemplarse, la sociocultural y la institucional, ya que la modificación del plan de estudios contempla los aspectos contextuales que demandan una modificación y que derivan en la institucionalización de las modificaciones, tal como lo refiere Ferry (1990 como se citó en Cruz & González, 2008).

Dentro de los cambios institucionales producidos por el Plan de estudios (2010), se encuentra la flexibilidad curricular, misma que se implementa en función de tres etapas de formación: básica, profesional y complementaria. A grandes rasgos la **etapa de formación básica** se caracteriza por constar de dos semestres, los primeros de la licenciatura. Se establece como una etapa obligatoria que deberán cursar todos los alumnos y que proyecta aspectos que refieren al desarrollo de la Psicología como ciencia, en donde se comprenden los conocimientos teóricos y habilidades prácticas vinculadas con el método científico.

La etapa profesional: se encuentra integrada por cuatro áreas de conocimiento; Psicología Educativa, Psicología Clínica y de la Salud, Psicología Social, y Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Cada una de estas áreas

cuenta con una duración de dos semestres y contiene núcleos de formación que vinculan distintos modelos y teorías que se relacionan con actividades de investigación, evaluación, diagnóstico e intervención. La etapa de formación profesional se imparte del segundo al cuarto año de la licenciatura, y el alumno, aludiendo a la flexibilidad curricular, tiene la capacidad de elegir tres de las cuatro áreas y el orden en el cual las quiere cursar.

La etapa complementaria: se encuentra conformada por unidades de aprendizaje transversales optativas de elección, disciplinarias y genéricas, las cuales se cursan a lo largo de los ocho semestres que duran la carrera y que giran en torno a aspectos relacionados con la disciplina, la ética y bioética, la multidisciplinaria y la investigación. Estas unidades de aprendizaje tienen por objetivo el fortalecimiento de la formación del alumno en función de la trayectoria académica que eligió.

Sin embargo, al leer estos aspectos de flexibilidad curricular, lleva a pensar que el plan de estudios estrictamente hablando, no es flexible en su totalidad. Más bien parece que es un currículo semiflexible, pues como menciona Pérez (2009) en el currículo semiflexible los cursos no necesariamente tienen una secuencia obligatoria, pero si consta de etapas o niveles de organización compuestos por determinadas materias, es decir cursos básicos (en el caso del plan de estudios es la etapa de formación básica), también presenta un segundo grupo de asignaturas que equivalen a requerimientos específicos de la disciplina (las cuatro áreas de conocimiento del actual plan de estudios) y por último, consta de un tercer grupo de asignaturas que permiten profundizar un área de conocimiento (las optativas del plan de estudios). En el currículo semiflexible el alumno selecciona algunos cursos y asignaturas que oferta la institución (como en el caso del plan de estudios analizado) y se basa en un sistema de créditos.

Pese a lo mencionado, también debe contemplarse la perspectiva de concebir al presente plan de estudios como un total reflejo de flexibilidad curricular, ya que esta última podría definirse como una propiedad que va a permitir y promover la toma de decisiones para que los alumnos diseñen su itinerario de formación

profesional en la respectiva licenciatura. Ello implica que los alumnos cuenten con la suficiente apertura hacia el plan de estudios para así, poder elegir las asignaturas o módulos que desee cursar y los profesores con quienes deseen formarse. Esta situación se traduce en que la flexibilidad curricular, contempla al aprendizaje como centrado en el estudiante, lo que cual a su vez implica que el alumno deba estar preparado para asumir tal papel y tomar las decisiones adecuadas y acordes a su proyecto de vida (Escalona 2008).

Desde otra conceptualización, pero no muy alejada, Díaz (2005) refiere que la flexibilidad curricular puede darse, al menos, de dos formas: la primera es refiriéndose a la apertura de los límites y las relaciones entre áreas, campos y contenidos del currículo; la segunda alude al grado de apertura de los cursos y las actividades académicas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Un último aspecto que puede determinar el porque el Plan de estudios (2010) si puede ser flexible, es que cuenta con un sistema modular. Un módulo puede definirse como un conjunto de actividades que han sido planificadas para la obtención de logros en el aprendizaje, siendo así un bloque coherente de formación profesional que, a partir de objetivos formativos bien definidos y evaluables, va a organizar el proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el módulo se encarga de integrar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes al paso que organiza los objetivos, los contenidos y las actividades a trabajar. El hecho de que se tenga un sistema modular es importantísimo, pues una de las características principales de este, es que se concibe al módulo como una unidad autónoma con sentido propio, lo cual le va a otorgar flexibilidad al diseño curricular (Vargas, 2008).

Es innegable que los aspectos mencionados como propios de la flexibilidad curricular tienen cabida dentro de la configuración que posee el Plan de estudios (2010). Pese a los elementos presentados, se puede pensar que dicho plan, de flexible, podría no tener mucho.

No se debe obviar que hablar sobre el sistema modular involucra aludir a la flexibilidad, sin embargo, habría que cuestionarse que tanto hay de flexible en un

plan de estudios que se encuentra organizado con un número reducido de módulos. Es decir, es cierto que el alumno cuenta con la libertad de elegir tres de las cuatro áreas de conocimiento (lo que significa dos módulos por área) y el orden en el cual las quiere cursar. Pese a ello, al haber pocas opciones de módulos, independientemente del momento en que decidan cursarse, los grados de libertad de elección con los que cuentan los estudiantes se reducen en gran medida, pues la variabilidad para elegir es muy limitada. También se deben considerar los dos módulos de etapa básica que se posicionan como obligatorios, haciendo que la flexibilidad se vea todavía más cuestionada.

De manera muy puntual, se piensa que la forma en que se ofertan los módulos de la licenciatura en el plan de estudios recae más en la conceptualización de un currículo semiflexible que se ha presentado líneas atrás. Aunque es necesario puntualizar que la flexibilidad curricular puede presentarse de la manera en que los módulos se relacionan entre sí y con la libertad con que cuentan para presentar las actividades y contenidos, además de la libre elección de profesores o las unidades de aprendizaje optativas; pero estos son aspectos que no necesariamente se plasman al momento de posicionar la manera en que los alumnos deben conseguir los créditos necesarios para concluir la licenciatura, situación que si ocurre con la forma tan puntual en que los alumnos deben atravesar los módulos pertenecientes a los ocho semestres que dura la licenciatura y es esta forma, la que se muestra como semiflexible.

Un último punto que deriva de la flexibilidad curricular y del cual el plan de estudios de la licenciatura habla, es que se da la pauta a un proceso formativo más que informativo, formando así competencias en el alumno que le permitan atender las demandas sociales que se le presenten. Con lo cual se apoya la idea de Yurén (2000) en donde establece que la educación no es lo mismo que formación y que esta última permite que la persona en formación adquiera las competencias que le permitan actuar de forma consciente, crítica y creativa en el entorno en que se desarrolla para transformarlo. Posiblemente de forma muy anticipada, podría entenderse que la generación de las competencias mencionadas por el plan de

estudios corresponde a lo enunciado por Yurén. Y hablando sobre competencias, se advierte que este tema será tratado con mayor detalle en líneas posteriores.

Otro componente del Plan estudios 2010 que se sitúa como un punto importante es el papel de la investigación, el cual se sitúa como un proceso vinculado a la docencia y a la extensión de la cultura. No cabe duda que este elemento en el plan de estudios es un elemento muy recurrente, no solo por el papel que tiene en el proceso de lo académico como un generador y expensor de conocimiento, sino también como una actividad que el psicólogo debe y puede ejercer en los distintos ámbitos de la profesión.

Puede que tomar esta perspectiva hacia la investigación ponga en explícito lo bueno que genera como un ejercicio apegado a la formación de la educación superior, sin embargo, también puede verse la innegable influencia del proyecto neoliberal de la educación superior, donde la investigación muestra una tendencia a incrementar exponencialmente, lo cual se traduce como un proceso de hipercomercialización del conocimiento y la cultura, como lo describe Jiménez (2008).

Además, no solo se aprecia esta tendencia de hipercomercialización, el papel que la investigación funge en el plan de estudios puede posicionarse como un mecanismo regulador en la calidad de la formación. Esta idea puede corroborarse con lo que el plan de estudios enuncia, pues en el mismo, se deja en claro que los proyectos de investigación que realizan los académicos de tiempo completo son financiados, apoyados y avalados por diversas instancias como: El Comité Académico de Psicología, la División de Investigación y Posgrado de la Facultad, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico –a través de los proyectos como el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) y el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), y por el CONACYT.

Ya en la línea de las perspectivas de formación que se pueden encontrar en el plan de estudios, sobre la formación humana y laboral se encuentra un bache tan grande o tan pequeño, dependiendo de cómo se le quiera ver. Por ejemplo, respecto

a la formación humana o personal, el plan de estudios menciona que se interesa por una formación integral que se caracterice por un aprendizaje crítico y reflexivo, sin embargo, no va más allá, no refiere que sucede con aquellos aspectos educativos y extra curriculares que tengan que ver con la formación humana, una formación que se integre a la etapa de vida que atraviesan los alumnos o a su desarrollo físico, emocional, cognitivo-intelectual y psico-social, como lo explicaba González (2015).

Y si bien es cierto que la UNAM en su Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional (Tavera & Valle, 2012) planea una educación integral que tiene por objetivo el de fortalecer las actividades que ayuden a propiciar un desarrollo en los ámbitos educativo, humanístico, cultural, artístico, recreativo, cívico, deportivo y de salud. Lo cual se debería traducirse en el mejoramiento de su nivel de vida, de la comprensión de sí mismos, de su medio ambiente y de su sociedad.

En el plan de estudios que se revisa, no se explica que sucede con esta formación, puede ser que algunas de las unidades de aprendizaje optativas podrían dar cabida aspectos de la formación humana e integral, pero se dejan de lado las actividades que ayuden a tal formación integral, da la impresión de que la formación humana está en implícito en el plan de estudios, pero genera la sensación de que la formación personal es eso, una decisión personal más que un aspecto fundamental del plan de estudios para Psicología en le FES Zaragoza.

Lo mismo ocurre con la formación de trabajo, el Plan de estudios se encarga de detallar las atribuciones con las que se harán los alumnos al concluir las etapas de dicho plan, sin embargo, no especifica cuales de las atribuciones que enuncia, son funcionales o aplicables al campo de lo laboral. Desde términos muy generales e implícitos se entiende que lo propuesto en el Plan de estudios no solo sirve para generar psicólogos que sepan hacer Psicología, sino que la formación de cuatro años también es aplicable en actividades que competan al mercado laboral. Y al igual que con la formación humana, sobre la formación de mercado se pueden encontrar ciertas asignaturas o competencias que se infiere, tengan la cualidad de

relacionarse con una actividad de trabajo, aunque esto es un proceso más interpretativo que un hecho explícito en el Plan de estudios.

Después del recorrido presentado hasta ahora podría decirse que el Plan de estudios y consecuentemente programas de estudio, cuenta con una configuración influenciada por muchos de los aspectos aquí revisados. Es innegable que con los cambios efectuados se busca la pertinencia educativa de la Psicología que se imparte en la FES Zaragoza, entendiendo como pertinencia, la capacidad de adaptación, respuesta o de establecer nexos entre la sociedad, el Estado, el mercado laboral y el sistema educativo formal (Soto, 2011).

En segunda instancia, con lo ya presentado, podría generarse un pequeño esbozo sobre la formación que los alumnos de esta licenciatura reciben, aunque para dar conclusión a esta idea, falta una parte fundamental, el rol de las competencias en la educación superior y concretamente en el plan de estudios que ha sido objeto de análisis.

CAPÍTULO II. SOBRE EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS Y EDUCACIÓN

Lo más probable es que en la actualidad, en el ámbito de lo educativo, recurrentemente se escuche hablar sobre algo denominado “competencias”, pero, ¿Se conoce a plenitud lo que este término implica?, ¿cómo se desarrollan o generan las competencias? y ¿se sabe cuál es el papel que juega en la educación superior? Puede que dar respuesta a tales cuestionamientos no sea tan sencillo cuando del tema se conoce poco, sin embargo, las próximas páginas se encargarán de dar respuesta a las anteriores preguntas.

Cuando se habla de competencias se debe ser bastante claro que dicho término no es tan nuevo como se piensa, es incluso tan remoto como algunas antiguas civilizaciones; lo cual no suena descabellado si se piensa que a lo largo de toda la historia las sociedades se han preocupado por que las personas sean capaces de realizar con calidad las cosas que les corresponde hacer. Por ello, cuando se alude a las competencias debe ubicársele en los contextos adecuados, en el académico, por ejemplo, su aparición se realiza por primera vez en la década de los años sesenta con Chomsky y su estudio por la lingüística, pero no fue sino hasta la década de los noventa, cuando las competencias se ponen en práctica en todos los niveles educativos y posicionándose en los años 2000 como parte importantísima de la política educativa que trascendería a nivel mundial (Tobón, 2013).

Pese al auge que las competencias pudieron tener desde la década de 1990, en México se encuentran antecedentes de configuraciones institucionales que podrían dar cabida al modelo de las competencias. Un claro ejemplo de ello fue el sistema modular gestado en la UAM Xochimilco en el año 1974. Este sistema pugnaba por la implementación de un modelo de enseñanza-aprendizaje innovador, crítico e interdisciplinario, y donde el alumno fuera un actor fundamental que pudiera intervenir en el proceso de transformación de la realidad social, logrando así, resolver los problemas que la sociedad presentara (Padilla, 2012).

El sistema modular de la UAM Xochimilco resultó innovador pues desde sus inicios planteó dar ruptura al paradigma clásico de enseñanza por disciplinas, optando por una forma de enseñar que se vinculara con la realidad, tomando los problemas sociales como objetos de estudio para ser abordados de forma interdisciplinar y mediante la investigación científica. Esta acción significaba llevar a cabo un proceso de construcción del aprendizaje, es decir, el sistema le permitía al estudiante posicionarse como un ente activo de su aprendizaje y situar al profesor como un guía u organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como la única fuente de la cual lo alumnos aprenden (Universidad Autónoma Metropolitana, 2004).

Hasta este punto, puede resultar un poco confusa la razón de porqué esas características se podrían vincular con el modelo basado en competencias, sin embargo, más adelante cuando se haga alusión al construccionismo, al modelo educativo centrado en el aprendizaje y al sistema modular, la situación quedará más clara.

Otro ejemplo que por su configuración se puede ubicar como un antecedente de las competencias en la educación, es el Sistema de Enseñanza Modular (SEM) implementado en la FES-Z, mismo que fue efectuado en la década de los setenta, este sistema surge de dos importantes documentos: el Plan A-36 de la carrera de Médico Cirujano y el Documento CLATES de la carrera de Cirujano Dentista. El SEM de la FES Zaragoza definió a la enseñanza modular como un sistema que organizaba la enseñanza con elementos básicos como: el desempeño de actividades profesionales graduadas a la capacidad de los alumnos que mantenía una correlación estrecha con la información pertinente; es decir se vinculaba la práctica con población orientada a la profesión y la teoría que resultara pertinente. Además, el profesor pasaba a convertirse en un guía y era el alumno quien tomaba mayor protagonismo en su aprendizaje; permitiendo a los estudiantes alcanzar objetivos educacionales, capacidades, destrezas y actitudes que les permitieran desempeñar las funciones propias de un profesional (Contreras, Mora, Palestino & Sánchez, 2006).

2.1 ¿QUÉ ES ESO LLAMADO COMPETENCIAS?, UNA DILUCIDACIÓN AL TÉRMINO

Después de ubicar al modelo basado en competencias en un lapso de tiempo, es momento de enunciar que es lo que se entiende por dicho término. En líneas pasadas resultaba muy claro que la educación superior del país era objeto de varias reformas o cambios, ya en el presente siglo, muchos de esos cambios se veían reflejados en los currículos de las IES, haciendo que los contenidos y las formas en que se enseñaban fueran también modificados. Y sí... era de esperarse que tales cambios aludieran a un currículum basado en competencias, currículum proyectado por las tendencias apoyadas en las demandas tanto internas como externas, aunque podría decirse que las demandas externas, apoyadas por organismos internacionales son las que mayor peso tienen en este cambio curricular (Moreno, 2010).

No por nada se puede decir que las competencias llegan a la educación, en gran medida, por factores externos. Tales factores son la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía (Tobón, 2006). Si bien los factores ya mencionados dan paso a la respuesta de exigencias sobre el cambio del modelo educativo, en palabras de Moreno (2010), se pueden reconocer dos agentes (ambos surgidos en Europa) cuyas propuestas se sitúan como las más importantes en la promoción del modelo basado en competencias: el primero es el Proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea (UE) y el segundo, es el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), el cual es promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Si bien el Proyecto Tuning puede tener sus orígenes en Europa, éste se ha trasladado a América Latina, teniendo el objetivo de "afinar" las estructuras educativas a la vez que, se identifica e intercambia información y se busca mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Sobre las competencias, el Proyecto Tuning,

tiene por meta la de desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios (Tuning, 2008).

El proyecto de la OCDE, el DeSeCo, surgió con el objetivo de identificar las competencias clave que deben estar presentes en la sociedad, como una respuesta a los cambios producidos en el mundo por la economía, cultura y valores. En este sentido, el DeSeCo, busca identificar las competencias que resultan necesarias para el mundo moderno y al mismo tiempo se apoya de evaluaciones internacionales, de las cuales se complementa y relaciona (Briñas, 2010). Este proyecto se presenta como importante, ya que México al pertenecer a la OCDE, debe tener en cuenta las políticas y directrices en materia de educación que este organismo internacional establece para sus Estados miembros, lo cual da razón del impulso de tal modelo educativo en el país (Moreno, 2010).

En el capítulo anterior, cuando se hablaba sobre el término de formación, se aludía a la complejidad que presentaba dicho término para ser abordado, complejidad que provenía de las diferentes conceptualizaciones realizadas por las distintas perspectivas que lo estudiaban y aplicaban. Con las competencias sucede exactamente lo mismo, el estudio de ellas es abordado desde diferentes perspectivas y áreas del conocimiento, situación que dejan ver García (2008); Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011); Tobón (2006, 2013), dichos autores realizan un esbozo de la definición de competencias partiendo desde sus raíces griegas hasta los diferentes ámbitos en que es abordado.

Esto ha significado que en el ámbito educativo su implementación llegue a ser confusa, pues la diversidad de definiciones y las pocas acciones reflexivas de las mismas, generan las condiciones que reafirman poco su papel en el plano de lo académico y pedagógico, ya que no se cuenta con la rigurosidad conceptual del término, lo cual genera implicaciones negativas en la práctica pedagógica y académica. Sobre competencias existe una inmensa red de información, no obstante, puede percibirse que la definición de las mismas se encuentra conformada por vacíos, los cuales se presentan en: el esclarecimiento de competencias desde diferentes perspectivas o enfoques, si las competencias se relacionan con aspectos

tangibles (como las competencias técnicas) o intangibles (como las competencias sociales) y si se refieren a títulos educativos, categorías laborales o puestos de trabajo, como se utiliza el término en diferentes países. Todo ello representa un obstáculo para la práctica de lo pedagógico y académico (Tobón, 2013).

Esto supone una clara ambigüedad del término, ante la cual es importante el no preguntarse ¿Qué es una competencia?, sino más bien, cuestionarse ¿Cuántos son los usos del término competencia?, ya que, al momento de implementarse al campo de lo educativo, se debe hacer uso del mismo significado, pues de esa forma se garantiza que sea el adecuado y que los beneficios sean los más posibles (Barriga, 2004). Por consiguiente, las diferentes perspectivas que se han encargado de describir y definir a las competencias, han contribuido en cierta forma al número de aplicaciones que las ya mencionadas pueden tener en los sistemas educativos y la formación profesional.

Por ejemplo, la lingüística ha estudiado como las competencias se involucran en la comunicación ideal y pertinente; la sociología las ubica en la forma en que mejoran la convivencia social de las personas; la Psicología cognitiva las retoma para explicar cómo se resuelven los problemas de forma pertinente; la pedagogía busca la forma en cómo desarrollar y evaluar las competencias básicas, genéricas y específicas; la gestión de calidad busca la aseguración de la calidad organizacional desde el talento humano idóneo; la Psicología organizacional acorde a las competencias busca gestionar el talento humano en función de los retos de la organización y la educación para el trabajo se encarga de formar trabajadores idóneos para y acorde a las demandas del contexto. Esto hace que las competencias, generalmente, sean abordadas desde el producto de la transdisciplinariedad con el fin de no dejar fuera las distintas dimensiones del desarrollo humano (Tobón, 2013).

Ya que hasta ahora se ha aludido a las competencias sin mencionar una conceptualización o definición que se utilice en el ámbito académico, es momento de hacerlo, esta conceptualización como es de esperarse opera bajo una perspectiva transdisciplinar. Sin embargo, es necesario mencionar que tal

conceptualización, a modo personal no resulta satisfactoria, y aunque las razones del porque sean enunciadas, la estructura del presente trabajo establece la necesidad de operar bajo tal definición.

Por consiguiente, puede decirse que las competencias son: aquellos sistemas complejos de recursos personales, conformados por conocimientos, habilidades, actitudes, motivaciones o rasgos; dichos sistemas complejos se movilizarán para actuar ante los retos de la vida diaria y la práctica profesional. Es decir, las competencias son capacidades que se van a desarrollar y que estarán en condición de ser puestas en práctica o a prueba cuando las circunstancias lo soliciten (Bellocchino, 2010; Margery, 2010).

A simple vista esta conceptualización podría resultar muy clara y ofrecer una idea concreta de lo que son las competencias aplicadas o usadas en la formación académica, aunque, por otro lado, tal definición no resultaría suficiente para alcanzar a comprender lo que es un competencia, ya que los mencionados sistemas complejos de recursos personales y los elementos que los constituyen son puestos sobre la mesa de una forma general, dando cabida a que cualquier elemento psicológico se posicione dentro de las llamadas competencias. Esta ambivalencia en el entendimiento de la conceptualización representa un dilema muy importante para el término, pues genera la impresión de que las “competencias” pueden ser “todo” y “nada” al mismo tiempo.

Son un “todo” cuando la definición arriba mencionada sirve entera y “satisfactoriamente” a diversos fines, cuando tales sistemas complejos de recursos personales son contemplados como factores netos y concretos que den cuenta sobre que son las competencias y su funcionalidad. Son “nada” cuando la conceptualización presentada se entiende como un concepto tan variado en sus elementos, que resulte imposible determinar los términos y condiciones que sean capaces de enunciar todos esos elementos y las posibles combinaciones de los mismos, como es el caso de los conocimientos, habilidades, actitudes, motivaciones, etc., que componen los sistemas complejos de recursos personales, ya que dichos componentes tienen una posibilidad tan inmensa de presentarse en

el individuo que resulta casi imposible determinarlos con certeza, es decir, cae en una generalidad tan extrema que lleva a la conformación de una ambigüedad.

Se piensa que este dilema deriva de los usos que se hace del término en cuestión, llegado este punto las preguntas que resaltan de inmediato son: ¿Qué no el uso de las competencias ya estaba identificado? y ¿Por qué el uso es el problema cuando parecía la solución al entendimiento y correcta aplicación de las competencias? Es entendible que estos cuestionamientos surjan, aunque hay que entender que aludir al mismo “uso” no necesariamente implica que éste se emplee al mismo nivel de comprensión.

Hay que pensar por un momento en los niveles de comprensión que se aplican en la lectura, el *literal e inferencial*. El nivel de comprensión *literal* se basa en una comprensión poco profunda, se identifican las ideas e información que se presentan explícitamente, suele reconocerse el tema central y las ideas principales. El nivel *inferencial*, va más allá de los elementos presentados explícitamente, se enfoca en inquirir aquello que se encuentra en un plano implícito, va más allá de la información presentada. En este nivel la información presentada se relaciona con información previa, generando nuevas ideas y un entendimiento más completo (Gordillo & Flores, 2009).

Retomar conceptos provenientes del proceso comprensivo en la lectura permite entender que, si el término de las competencias se entiende a un nivel literal, se generaría el efecto de entenderlas como un “todo”, por lo que se estaría considerando que lo enunciado en líneas pasadas como competencias, resulta lo bastante entendible como para ser puesto en práctica, aunque el uso y entendimiento del mismo pueda ser muy limitado y derivando en un manejo escueto de la información. Por el contrario, si el concepto se comprende a un nivel inferencial, es fácil suponer que las competencias parezcan una cualidad del individuo que más que definirse así mismas como algo concreto siempre dan cabida a que múltiples elementos se sumen, haciendo posible que su conceptualización sea ambigua. Lo que en ambos casos hace evidente que el uso transdisciplinar del término competencias sea poco funcional.

Como un último punto de este breve análisis al concepto de competencias desde una perspectiva transdisciplinar aplicada a la formación, es que se debe recordar que el concepto trata de abarcar lo más que pueda del desarrollo humano, tal situación podría ser la causante de que el uso del término resulte en un conflicto. Ya que, en el afán de incorporar las múltiples aportaciones de las diferentes perspectivas en una definición tan breve, resulta en inevitables lagunas o en el poco esclarecimiento del gran número de valores contenidos.

El escenario hasta ahora elaborado permite posicionar la perspectiva que se considera como más pertinente en el estudio de las competencias, la cual se fundamenta en la Psicología cognitiva. Esta perspectiva no se contempla desde un punto de vista transdisciplinar, ni intenta hablar de las competencias desde sistemas complejos de recursos que se conforman por diversas variables psicológicas que no sabe a ciencia cierta como operan. Por el contrario, el estudio de las competencias desde la Psicología cognitiva, de acuerdo con una postura propia, se acerca a ser una idea más concreta y mejor lograda.

La comprensión de las competencias de acuerdo a la Psicología cognitiva se ha podido comprender en tres líneas de investigación como lo menciona Tobón (2013), dichas líneas son: *la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, la teoría de las inteligencias múltiples, y la enseñanza para la comprensión.*

La teoría de la modificabilidad cognitiva: Propuesta por Reuven Feurstein, se fundamenta en la capacidad que poseen los humanos para modificar su estructura funcional a través de su desarrollo, tal modificación se logra a través de un sistema abierto de aprendizaje que desarrolla aquellas estructuras cognitivas que no han sido enriquecidas plenamente, de esta forma se alcanza una mejora en el potencial de aprendizaje (Orrú, 2003). El potencial de aprendizaje va ser expresado mediante las funciones cognitivas, las cuales son actividades del sistema nervioso central y gracias a las cuales se lleva a cabo el aprendizaje. Este último se da en espiral, lo cual involucra asociaciones y relaciones de progresiva complejidad; el aprendizaje involucra capacidad de pensar y desarrollar conductas inteligentes, empleando la

experiencia previa para abordar nuevas situaciones, esto permitirá la creación de las llamadas competencias cognitivas (Tobón, 2013).

Las competencias cognitivas son un elemento que conforma la estructura mental del ser humano, dichas competencias se posicionan como aquellos mecanismos de procesamiento de información que ponen en marcha los esquemas cognitivos, técnicas y estrategias que permite la comprensión y evaluación de las situaciones para así generar nueva información (conocer, percibir explicar e interpretar la realidad), tomar decisiones y solucionar problemas. Estos procesos, de diferente nivel de complejidad e idealización, no son observables directamente, sino que se infieren de las conductas finales que emiten las personas en determinadas situaciones (Sanz de Acedo, 2010).

La manera de entender el aprendizaje como un proceso que posee injerencia a un nivel cognitivo mayor, facilita la idea de pensar que, desde este enfoque, las competencias se sustentan primordialmente en el procesamiento de información en sus distintas etapas: entrada, elaboración y salida (Tobón, 2013).

Dicho esto, se puede asumir que las tan mencionadas competencias se sustentan primordialmente en la forma en que se aprende y lo que se aprende, y aunque el concepto que se utilizó en primera instancia, de manera implícita podría hacer referencia al procesamiento de la información con una posible evaluación al contexto para actuar en función de lo evaluado (cuando la situación lo amerite), distaba enormemente de relacionar el aprendizaje como necesario para la evaluación, el primer paso que en apariencia pone en acción los sistemas complejos de recursos personales. Es decir, la definición de competencias mostraba el aprendizaje como uno de los tantos componentes que interactuaban en la respuesta que se daba a determinada situación. Por el contrario, un modelo de aprendizaje permite centrar al aprendizaje en la evaluación y en la implementación de conductas aprendidas para dar respuesta.

Hasta este punto el aprendizaje como eje central de las competencias, podría ser también contemplado como un factor tan amplio que tiene la posibilidad de ser tan ambiguo como el concepto mismo de las competencias desde una perspectiva

transdisciplinar. Por ello es necesario precisar un aspecto que ayuda a concretizar más la idea de las competencias estudiadas desde la Psicología cognitiva.

En este punto *la teoría de las inteligencias múltiples* de Gardner, sirve como un ideal asistente, esta teoría propone un enfoque de contraposición al concepto de inteligencia que la presenta como un proceso unitario e inmodificable, entendiendo este un punto de vista reduccionista. Gardner (1996) entiende a la inteligencia desde una nueva perspectiva, una donde las personas son capaces de entender el mundo de modos diferentes, es decir las inteligencias múltiples humanas, por lo que todas las personas son capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de la comprensión de uno mismo. Los tipos de inteligencia son independientes, aunque interactúan de forma dinámica, además hay que tener claro que cada inteligencia expresa una capacidad que tiene sus propias bases biológicas y que opera bajo sus propios procedimientos, sistemas y reglas.

La implementación de esta teoría ayuda a puntualizar las diferentes esferas que pueden verse enriquecidas por el aprendizaje, y de esta forma evaluar y actuar bajo los escenarios que competan a determinado tipo de inteligencia, haciendo evidente que la “situaciones”, generales, como el concepto de competencias lo mencionaba pueden ser específicas de acuerdo a contextos y ámbitos congruentes en donde determinados tipos de inteligencia operan. Esto supone un paso importante pues ayuda todavía más al esclarecimiento de qué tipo de recursos se emplean en ciertas situaciones y contemplar con mayor claridad los procesos bajo los cuales, dichos recursos se generan; lo cual los hace susceptibles de ser abordados y modificados.

Por último y como un elemento que ayuda a redondear el mejor entendimiento de las competencias desde una perspectiva cognoscitiva es la *enseñanza para la comprensión*. Ésta se trata de representar una nueva perspectiva sobre cómo es concebida la mente humana en función de representación-contexto, esto significa que se pone principal atención a las estrategias y procesos

representacionales, es decir como las personas se representan a sí mismos, a otras personas y al mundo que las rodea. De tal forma que la comprensión se entienda como una habilidad de pensar y actuar con flexibilidad; lo cual se traduce al ámbito de las competencias como la implementación de una formación que busque no tanto los contenidos representacionales, sino que se aprenda a abordar la realidad de forma abierta, contextualizadora y contemplando todas las perspectivas. Esto supone que las competencias sean aquellos procesos generados por representaciones de la realidad y una actuación que se sustente en estrategias (Perkins, 1999).

Esta idea puede ayudar a situar que las competencias no solo ocurren como una mera eventualidad ante la inminente situación contextual, o como si se tuvieran que enseñar las situaciones concretas en que determinadas competencias deben aparecer. La *enseñanza para la comprensión*, incluso da la apertura al ejercicio de la metacognición, lo cual implica que se tenga plena conciencia de lo acontecido en el mundo que rodea a los individuos, sino que al mismo tiempo lo lleva a pensar y reevaluar lo aprendido, de tal forma que la acción no sea una conducta en aislado, sino una autentica estrategia que facilite dar respuesta a determinada demanda.

Lo descrito sobre el estudio de las competencias desde la Psicología cognitiva podría resumirse desde la perspectiva de Tobón (2006; 2013) como un enfoque que permite reconocer que las acciones humanas se expresan en contextos particulares y específicos y reconociendo que las acciones desempeñadas se encuentran mediadas por factores internos y externos, lo que posiciona a las personas como un ente con la facilidad de procesar la información de acuerdo a lo que el contexto, la herencia y la evolución cognitiva dicten. Atendiendo así a las competencias como un factor compuesto por procesos, esquemas, conocimientos y estrategias cognitivas.

Y aunque la anterior podría ser una adecuada síntesis de lo que la Psicología cognitiva ha aportado al entendimiento de las competencias transdisciplinarmente hablando, y ello permite considerar que el estudio de las competencias desde una perspectiva transdisciplinar no es más que confuso y en cierta medida mal

abordado. Es decir, cuando una disciplina se encarga de hablar sobre competencias y abordarlas desde su perspectiva, generalmente el término no es deconstruido, más bien pareciera que el estudio de esas disciplinas deriva en una aplicación más de las competencias en un nuevo contexto, lo que ocasiona que paso a paso, se sume un nuevo valor de aplicabilidad al ya de por sí tan reducido concepto, lo cual genera que su comprensión se intente desde su aplicabilidad y no desde su generación.

Es así que estudiar las competencias desde el enfoque de la Psicología cognitiva se considera como una perspectiva más adecuada, tal afán surge de concebir que al tener presentes las competencias en la educación superior, es más que prudente abordarlas desde una perspectiva que se encargue de proponer un modelo de aprendizaje que se vea apoyado de diversos procesos psicológicos. Esto es importante, pues si bien la conceptualización de competencias se forma por las aplicaciones que tiene, las competencias surgen del aprendizaje, y que mejor que un modelo se encargue de dar explicación a ello, lo cual, posiciona a la Psicología cognitiva y su manera de entender el funcionamiento de la cognición lo que la vuelve como la matriz del concepto, es decir cómo se genera la competencia y como se aplica en los diferentes ámbitos del ser humano.

2.2 LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Con lo descrito hasta ahora es fácil notar que las competencias no son un tema de fácil abordaje, mucho menos lo es su implementación en las IES. Dado que es sumamente difícil encontrar el abordaje y la implementación de las competencias en las IES, desde la propuesta realizada, las siguientes líneas se encargarán de mostrar el panorama general de la aplicación de las competencias en la formación de la educación superior.

Dejando en claro lo anterior, parece que está demás mencionar que las tendencias globales configuraron un nuevo modelo y currículo educativo en el país, cambio que significó ir en contra de un modelo, podría decirse ortodoxo, el cual ponía gran énfasis en la enseñanza, lo enciclopédico, disciplinario y ser un currículo rígido. Las nuevas propuestas implementadas en la educación presentan variadas formas de denominarse, de ahí que se encuentren términos como: modelo curricular flexible o semiflexible, modelo educativo centrado en el aprendizaje, modelo basado en competencias profesionales, entre otros (Moreno, 2010).

Sobre el currículo flexible y semiflexible ya se ha hablado, estas modalidades encausan la forma en que los alumnos pueden tomar los diferentes cursos o asignaturas que se imparten en la IES, esto con la finalidad de que el alumno tenga gran injerencia en la formación superior que recibirá y de la cual será el agente activo (Pérez, 2009). Se puede decir que la flexibilidad curricular idealmente busca dar cumplimiento a un proceso complejo y gradual de incorporación de aquellos rasgos y elementos que pueden otorgar pertinencia y eficacia a los programas de estudio. La flexibilidad se vislumbra como el resultado de una apertura y nueva perspectiva a los diversos factores y condiciones que se encargan de dar un enfoque articulado a la relación existente entre el conocimiento y las personas que interactúan en torno a éste (Secretaría de Educación Pública, 2012).

El modelo centrado en el aprendizaje es una nueva alternativa al enfoque tradicional donde el método se centraba en la repetición de contenidos y se asumía que el proceso de enseñanza aprendizaje giraba en torno a un mecanismo transmitivo-receptivo. Es decir, el profesor se encargaba de dictar su clase, atender las dudas de sus alumnos, generar la participación con preguntas, encargar trabajos, proyectos y tareas extra clases, mientras que los alumnos tomaban notas, reflexionaban sobre lo dicho por el profesor y se apoyaban de materiales complementarios para que enriquecieran lo dictado en las clases. De esta manera, el modelo tradicional volcaba el proceso de enseñanza y aprendizaje en el profesor, pues es éste quien decide, casi por completo, lo que debe aprender el alumno y como lo hará, además de evaluar cuanto ha aprendido cada alumno (Martín, 2002).

Al ser una alternativa al enfoque tradicional, el modelo centrado en el aprendizaje toma de base teórica la concepción constructivista del aprendizaje, haciendo que el aprendizaje de los alumnos se obtenga mediante un proceso activo y consciente, derivando en la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y a las experiencias por parte de la persona que muestra interés por aprender (Secretaría de Educación Pública, 2012).

Pese a que esta es la idea general del constructivismo, no solo basta hacer mención de ello para pensar que el constructivismo se entiende a plenitud y poder aplicarlo a la formación en la educación superior. El constructivismo se contempla desde visiones distintas, las cuales surgen de las diferentes explicaciones sobre el funcionamiento psicológico, esto permite apreciar un constructivismo cognitivo fundamentado en la Psicología y la epistemología genética de Piaget; un constructivismo de orientación socio-cultural (constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo) inspirado en las ideas y planteamientos de Vygotsky y un constructivismo vinculado al construccionismo social de Berger y Luckmann y a los enfoques posmodernos en Psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas (Serrano & Pons, 2011).

El término de constructivismo se vuelve así no unívoco, y por consecuencia se posiciona como un término que difícilmente se tome para explicar holísticamente el proceso de la construcción de conocimiento, es decir, su objeto de estudio (Bellochcino, 2010). Dado que el objetivo no es el de realizar un análisis exhaustivo sobre el término, resulta importante mencionar los tres tipos de constructivismo ya enunciados, pues identificar con detenimiento cada uno de ellos, permitirá contemplar el alcance teórico de cada uno y si su aplicabilidad es o no pertinente para abordar fenómenos relacionados con el aprendizaje.

Esto lleva a ver al constructivismo como un conjunto de diversos enfoques, los cuales sitúan la construcción de conocimiento en un continuo de al menos cuatro valores distintos: *el radical*, *el cognitivo*, *el socio cultural* y *el social*. Estos modelos explican la construcción de manera endógena (en un extremo), exógena (en el otro extremo) y una relación de opuestos entre el sujeto y el contexto, entre lo individual

y lo social (situadas en medio del continuo). El *constructivismo radical* asume que la construcción del conocimiento es única y exclusivamente un proceso individual, el elemento social es irrelevante; el *constructivismo social*, plantea que el elemento social es una condición necesaria y suficiente para la construcción de los conocimientos (inter). El constructivismo cognitivo, considera como que el elemento social contribuye a la mejora en la adquisición de los conocimientos, aunque no se contempla como condición necesaria para su construcción; el constructivismo socio-cultural, el cual considera al elemento social como condición necesaria pero no suficiente (Serrano & Pons, 2011).

Claramente con la incursión del constructivismo, el papel del profesor como agente primario en el proceso de enseñanza-aprendizaje desaparece y este proceso se centra primordialmente en el alumno; el profesor ahora pasa a ser un facilitador del conocimiento más que un transmisor del mismo, y esto ocurre dado que, para el constructivismo, el conocimiento no se puede transferir de persona en persona, sino que el conocimiento se construye por el propio individuo. Esta nueva perspectiva sustentada en el constructivismo permite un nuevo entendimiento de cómo el estudiante aprende, haciendo que la ya mencionada construcción de significados se desarrolle por dos tipos de experiencias: descubrimiento y comprensión y la aplicación del conocimiento (Martín, 2002).

Descritos brevemente la flexibilidad curricular y el modelo centrado en el aprendizaje, unas de las varias nuevas propuestas a la educación, es momento de abordar lo que parece ser el punto clave en esta estructuración de conocimiento, el modelo basado en competencias. Ya que, con anterioridad, el trabajar desde el terreno de lo teórico con un término polisémico como el de competencias, resultaba ambiguo, se espera que el aterrizar el término de competencias en los planes de estudios (algo que debe ser lo suficientemente puntual como para ser puesto en práctica en una IES) ayude con el esclarecimiento de un término que hasta ahora, da la impresión de que puede ser entendido desde la arista que mejor convenga a cada quien.

Antes de abordar enteramente el currículo basado en competencias, hay que tener muy en claro que el estudio de los currículos y la elaboración de los mismos, fundamenta las decisiones de un país sobre qué y cómo enseñar, por tal razón, arrojar una conceptualización única de currículo resulta complicado, ya que éste en sí mismo alude a una postura teórica, práctica, filosófica y de valor; el currículo implica una ejecución humana que se condiciona y basa, por cuestiones histórico-socio-culturales, esto hace que al igual que las competencias, el currículo sea un término polisémico (Moreno, 2010).

Contemplar al currículo como los contenidos y las formas en que dichos contenidos deben ser enseñados en función del contexto, vuelve necesario hablar de las competencias y su papel en la educación superior mediante los preceptos que el currículo basado en competencias establece en los planes de estudio de las IES. De forma muy anticipada, aunque representado una enorme obviedad, se entiende que el modelo de competencias tiene por objetivo el de generar y orientan las competencias de futuros egresados a su quehacer profesional. Para hablar de un currículo basado en competencias, es necesario entender que éste se elabora a partir de la descripción de las competencias identificadas en el perfil profesional, es decir, las competencias que presentan o deben presentar los egresados, y que en apariencia llevan a un desempeño laboral exitoso; las competencias de egreso se van definir de acuerdo a referentes tanto internos como externos y también por resultados de la Encuesta Tuning (Vargas, 2008).

El identificar las competencias del profesional para realizar un currículo hace suponer que éste, y los planes de estudio se orientan a objetivos finales, tales objetivos son los de formar profesionales con las competencias previamente determinadas, mismas que en apariencia son útiles y necesarias. Es importante no situar a los “objetivos finales del currículo de competencias”, con algo relacionado al modelo por objetivos, más bien hay que entender que el establecer tales objetivos se orientan a formar “prototipos” de profesionales competentes, lo cual implica que los contenidos y la forma de enseñarse deban ser puntuales y concretos en el currículo.

De lo contrario, podría suceder lo mismo que en el modelo tradicional de enseñanza, en el cual, si bien el profesor podía implementar nuevas actividades de aprendizaje que probablemente desarrollarían habilidades, actitudes y valores en el alumno, sin embargo, estas nuevas atribuciones al no estar explícitas en el proceso, sucede que su adquisición por parte de los alumnos se daría de manera no programada o no estructurada. Además de eso, si el profesor rara vez especifica las actividades y los mecanismos que llevan al estudiante a nuevos conocimientos, habilidades o valores, es factible que algunos estudiantes no logran el desarrollo de las mismas (Martín, 2002).

Por esta razón, se vuelve fundamental que el plan de estudio o el currículo mismo, sean lo bastante específico y minucioso sobre los mecanismos mediante los cuales las competencias serán desarrolladas. Pero antes de pasar a la estructura que dichos currículos deben seguir, podría ser de utilidad presentar de forma general como es que se enseñan o aprenden las competencias.

La forma en que las competencias se produzcan en los alumnos se consigue gracias a que el modelo por competencias se enfoca en presentar una enseñanza con un corte más práctico, lo cual se consigue gracias a la implementación de procedimientos que garanticen un aprendizaje significativo y funcional (aplicable a la situación), esto significa que el foco de atención no va a recaer exclusivamente en los contenidos teóricos (que funcionan ante condiciones específicas), la prioridad será centrarse en el aprendizaje y los medios con los cuales los construye (Yániz, 2004). Esta descripción deja ver muy en claro que la enseñanza y adquisición de las competencias se apoya sustancialmente del modelo centrado en el aprendizaje, mismo que se sustenta en el constructivismo.

Y al respecto de constructivismo y competencias, Serrano y Pons (2011) mencionan que el proyecto DeSeCo recurre al constructivismo como el enfoque educativo que mejor se adapta a los procesos que construyen las competencias. Es así porque el profesor ya no imparte conocimientos a los alumnos, ahora les ayuda en su construcción mediante procesos de interacción-interactividad y porque el enfoque constructivista de la educación da gran importancia al contexto para un

eficaz y eficiente desarrollo de los procesos de aprendizaje. Así el constructivismo permite situar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un marco explicativo coherente, acompañado de una tendencia que orienta tales procesos; ésta es la búsqueda de la competencia profesional y social, ambas manifiestan la necesidad de contextualizar los conocimientos para un correcto aprendizaje. Y para explicar estos procesos, se deben contemplar cuatro elementos centrales del proceso: el sujeto que construye, el profesor que orienta, el contenido que se aprende y la finalidad del aprendizaje; volviéndose en un todo indisoluble a la hora de explicar y analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ya hablando enteramente del currículo basado en competencias, es momento de enunciar los diversos puntos y características que dicho currículo debe cubrir, éstos se describen en la siguiente tabla y se presentan en función de lo propuesto por Vargas (2008).

Tabla 4.
Fases para la elaboración de un currículo basado en competencias.

| Fases en la elaboración del currículo basado en competencias | Descripción y detalles |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Diseño curricular</p> <p>Punto a cubrir para un currículo basado en competencias: <u><i>Referente central</i></u></p> | <p>Se entiende por referente central del diseño curricular a aquellas competencias identificadas en el perfil profesional el adecuado desenvolvimiento profesional del egresado, generando así el perfil profesional, ideal, que el alumno en formación debe alcanzar.</p> <p>Este perfil se posicionará como el objetivo a alcanzar por el currículo, por lo cual, se presentará como el punto de partida que guie las formas y contenidos que la formación profesional debe proyectar, esto sin olvidar el papel que las competencias tienen durante todo el proceso.</p> |

Tabla 4.

Fases para la elaboración de un currículo basado en competencias (continuación).

| Fases en la elaboración del currículo basado en competencias | Descripción y detalles |
|---|---|
| <p data-bbox="350 495 688 674">Desarrollo curricular</p> <p data-bbox="274 800 761 884">Punto a cubrir para un currículo basado en competencias:</p> <p data-bbox="241 911 797 999"><i>Planeación de la didáctica en la enseñanza-aprendizaje</i></p> | <p data-bbox="824 432 1386 695">El currículo de competencias da la libertad a cada institución de elegir los elementos que integran el modelo educativo. La elección dependerá de los fines, del contexto en que se da el proceso formativo y de la teoría pedagógica que se considere pertinente.</p> <p data-bbox="824 705 1386 1083">La didáctica del proceso aprendizaje-enseñanza se encarga de llevar a cabo lo planeado en la fase de diseño curricular, se desarrollan las “unidades de competencia”, los saberes, módulos, contenidos de aprendizaje, la metodología y las acciones de enseñanza-aprendizaje (didáctica del currículo) así como el orden secuencial que seguirán.</p> |
| <p data-bbox="358 1241 675 1419">Gestión curricular</p> <p data-bbox="274 1524 761 1608">Punto a cubrir para un currículo basado en competencias:</p> <p data-bbox="258 1635 781 1724"><i>Adopción de una estructura modular</i></p> | <p data-bbox="824 1125 1386 1461">La estructura modular se entiende como conjuntos de actividades planificadas (módulos) que tienen por objetivo lograr los resultados esperados del aprendizaje. Los módulos, por ende, permiten la organización de objetivos, contenidos y actividades para generar las competencias que se relacionan directamente con el quehacer profesional.</p> <p data-bbox="824 1472 1386 1577">En esta fase se pone en marcha la acción del docente, emplea la didáctica prevista en las fases de diseño y desarrollo.</p> <p data-bbox="824 1587 1386 1850">Los módulos deben vincularse entre sí, por lo que su estructuración debe atender a la interrelación y no parecer como módulos exclusivamente aislados. Además de ello, la estructura modular pone énfasis en la evaluación de los procesos en enseñanza-aprendizaje.</p> |

La tabla 4 ayuda a comprender la estructura general del currículo basado en competencias, aunque las fases que lo conforman suelen presentar elementos que las van definiendo de forma más específica, atendiendo obviamente, al interés de la IES por la formación que recibirán sus alumnos en función de lo contextual, de esta manera, el currículo por competencias se presenta como flexible ante las libertades que se pueden tomar al desarrollarse, aunque la libertad del desarrollo no puede confundirse con un libertinaje de implementación. Por eso resulta importante señalar que la elaboración de los currículos debe ser puntual en sus formas o maneras de ser puesto en funcionamiento, ya que el hecho de que cada fase comprenda elementos específicos y pasos a desarrollar, hace que el currículo se traduzca en un proceso comprensible, congruente y finalmente bien implementado; esto como efecto conlleva una coherencia entre lo presentado de manera escrita (el currículo como un documento institucional) y lo puesta en práctica (llevar a cabo todo lo acentuado en el currículo).

Dentro de las fases en la elaboración del currículo, se puede ver que el constructivismo tiene gran cabida en lo que al desarrollo de competencias se refiere. Aunque otro elemento a considerar y que ha sido poco explorado dentro de este recorrido por el currículo, es la evaluación de las competencias, situación que podría tornarse difícil ya que su naturaleza es compleja. Por ende, existe la postura que afirma que dicha proeza no es más que imposible, aunque también se encuentra una postura que opina lo contrario, aunque ésta reconoce que no es tan sencillo como se piensa o parece (Moreno, 2010).

No debe pensarse que hablar al final de este apartado, sobre la evaluación de las competencias, representa el grado de importancia que recae en ella, ya que, si se piensa con detenimiento, la evaluación de competencias representa en sí, el origen del currículo. Que se cuente con un punto de partida para la concreción del currículo y el medio para determinar si el mismo funciona en su implementación, es gracias a la evaluación e identificación de las competencias.

Teniendo presente la trascendencia que posee la evaluación de competencias en la formación profesional, se debe entender que modelos o

enfoques de evaluación hay, y son variados; aunque esto no debe suponer en apariencia un dilema, pues cualquier modelo debería preguntarse el: qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados (Moreno, 2012). Contemplado este escenario se puede decir que toda competencia debe ser demostrada y es necesario que se le identifique con criterios de desempeño y evidencias que ayuden a inferir su logro. La evaluación no excluye la medición del contenido teórico que se encuentra sustentado a la competencia, por lo que la ventana está abierta a una evaluación integral de conocimientos que abarque habilidades, destrezas, capacidades y valores en diferentes contextos (Vargas, 2008).

No por ello significa que la identificación y evaluación recaiga en un proceso de medir el producto del aprendizaje (como se hace con pruebas escritas), más bien, se busca la evaluación centrada a todo el proceso del aprendizaje. El cambio en el currículo significa también un cambio en la evaluación, de lo contrario no se podrían abarcar los componentes de las competencias. Generar un cambio supone preguntarse ¿para qué se está evaluando?, y contemplando las posibles respuestas a la pregunta lo que sigue es entender que la evaluación, no solo sirve para medir productos, sino que la evaluación del aprendizaje basado en competencias, debe verse como una evaluación formativa que ayude a los alumnos a conocer el por qué y para qué están aprendiendo, de esta manera, se podría hablar de obtener mejores aprendizajes (Moreno, 2010; 2012).

Y aunque resulte complicado entender una evaluación integral de los componentes de las competencias, debería considerarse que esta evaluación no solo intenta ser holística, pues al mismo tiempo podría ser selectiva, ya que lo que se evalúa en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, implica la posibilidad de inferir otras competencias e incluso el dominio para desplegarlas en situaciones de contingencia (Vargas, 2008).

La evaluación de las competencias se lleva a cabo mediante métodos, como lo son: la observación, la entrevista, los proyectos, portafolios, el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, estudio de casos, simulaciones, rúbricas,

ensayos, entrevistas, debates, presentaciones, revisión de bibliografía básica, revisión comentada de la literatura, autoevaluación, entre otros (Jiménez, Hernández-Jaime & González, 2013; Moreno, 2010; Vargas, 2008).

Desde luego que hablar sobre la implementación de un currículo basado en competencias en las IES da para mucho más, tan solo basta con ver la ausencia de los múltiples y variados detalles que se enmarcan en la elaboración del currículo, y aunque el objetivo hasta este punto era el de observar el sustento teórico y la estructura general del currículo, el siguiente apartado permitirá observar algunos de los detalles que hasta aquí no fueron presentados.

Como consideraciones finales es preciso recordar que el concepto entendido de competencias presente en los currículos de formación superior parece aludir al de la perspectiva multidisciplinar, que asumía que las competencias eran sistemas complejos de recursos personales, conformados por conocimientos, habilidades, actitudes, motivaciones o rasgos, lo cuales se movilizaban mediante una evaluación y que permitirían actuar ante los retos de la vida diaria y la práctica profesional. Concepto que se sustenta con el constructivismo y que toma de él los elementos que configurarán al currículo basado en competencias.

2.3 LA PRESENCIA DE LAS COMPETENCIAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FES ZARAGOZA PARA LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA

Después de un recorrido en donde solo se hablaba de un currículo basado en competencias es normal que se pregunte ¿Por qué, entonces, se hablará de competencias en un plan de estudios? Esta pregunta es totalmente válida y para responderla se hará una breve diferenciación de conceptos.

El currículo se había definido como los contenidos y las formas en que dichos contenidos deben ser enseñados en función de las demandas histórico-socioculturales (Moreno, 2010). Podría decirse que el currículo es una construcción sociocultural, en el cual se centran las expectativas de los conocimientos y competencias que requiere la sociedad, además de que explícita e implícitamente se concretan una serie de concepciones ideológicas, socioantropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, las cuales expresarán la orientación e intencionalidad del sistema educativo. El plan de estudios es por otro lado, una guía que detalla los contenidos, acciones y finalidades que llevan a cabo los profesores y alumnos, para desarrollar y adquirir los aspectos de una profesión que son necesarios en la sociedad. En el plan de estudios se encuentran las mismas concepciones que sustenta la propuesta curricular (Murillo, s.f.).

De manera muy explícita y un tanto reduccionista se puede decir que el currículo alude a aquellas competencias que las personas necesitan en sociedad para que puedan intervenir eficazmente en los diferentes ámbitos de dicha sociedad, el currículo podría no necesariamente distinguir profesiones, busca más bien las competencias que permitan satisfacer las necesidades de contexto. El plan de estudios vendría a ser el instrumento que una IES utiliza para perfilar las competencias que la sociedad requiere en una aplicación concreta, por ejemplo, el estudio y aplicación de la Psicología. Para dar cuenta de ello podría verse el modelo de Arnaz para el diseño curricular, tal modelo comprende cuatro etapas, de las cuales basta enunciar la primera: elaborar el currículo; esta etapa a su vez se divide en cuatro pasos: 1) formular los objetivos curriculares, 2) elaborar el plan de estudios, 3) diseñar el sistema de evaluación y 4) elaborar las cartas descriptivas (Vélez & Terán, 2010).

Por lo tanto, se aprecia que el plan de estudios se concreta en un documento que enmarca la descripción o finalidad de la licenciatura en cuestión; los aspectos como la duración de la licenciatura; la organización de los periodos escolares; como se encuentran organizadas las asignaturas o cursos; los objetivos específicos y generales de las asignaturas, áreas o módulos; número de horas de teoría y de

práctica que corresponden a cada asignatura, área o módulo; materias obligatorias, optativas y total de créditos; entre otras (Murillo, s.f.).

Aclarado lo anterior es momento de analizar como las competencias se proyectan en el Plan de estudios (2010). El plan de estudios de la FES Zaragoza desde su *Fundamentación académica del proyecto*, deja entre ver que las tendencias y cambios sociales hacen necesario ver a las competencias como relevantes en la formación del psicólogo, claro está que esta situación no se aborda de manera directa, más bien se evoca al tema de las competencias de manera indirecta, mostrando diversos factores que ayudan a deducir la pertinencia que tienen dentro de la formación profesional del psicólogo. Cuando se habla directamente de las competencias en este apartado, se hace para situar al proceso de aprendizaje como eje del desarrollo de vida del profesional en convivencia con los demás y la capacidad de implementar tal proceso el mejoramiento de la calidad de vida de los demás.

Sobre la *misión* en el plan de estudio, se lude a las competencias de manera, nuevamente, indirecta y lo hace describiendo el uso profesional de los conocimientos adquiridos, uso que debe ser puesto a disposición según los requerimientos contextuales. Desde aquí se puede ir infiriendo que la implementación de las competencias vendría a ser un elemento perteneciente a la perspectiva de *formación sociocultural*, que como se debe recordar, con sus dos perspectivas: la sociocultural e institucional; se busca dar cabida a las demandas sociales en la educación al paso que se consolidan mediante las acciones institucionales necesarias (Cruz & González, 2008), en este caso, el plan de estudios es esa acción institucional.

El *objetivo general* del plan de estudios es el de formar profesionales que puedan intervenir inter y multidisciplinariamente en sociedad, para que dicha intervención se lleve a cabo el profesional debe tener las competencias que lo permitan. Nuevamente el plan de estudios en esta sección alude a las competencias de forma indirecta, pues si bien no utiliza tal cual el término, menciona que los psicólogos formados den poseer conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes

que hagan posible la intervención; sin duda esas características son unos de los elementos que conforman lo que hasta ahora se ha venido trabajando como competencia.

Seguido del objetivo general se presenta una sección dedicada a los *perfiles*. En ella mencionan la existencia de tres perfiles: el de ingreso, el intermedio y el profesional. La definición del perfil de ingreso es tajante en su definición, se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes que deben tener aquello que ingresen a la licenciatura. Llama la atención que el perfil de ingreso se siga viendo a través de los componentes de la competencia y no con base en las competencias vistas como lo mencionan Bellocchino (2010); Margery (2010) sistemas complejos de recursos personales complejos que se van a movilizar con el fin de actuar ante los retos de la vida diaria.

Pese a ello, se comienza a describir la propuesta del perfil intermedio, el cual se divide en dos partes y la del perfil profesional. El perfil intermedio y profesional tienen como facultad la de delimitar los atributos y rasgos que esencialmente definen las etapas por las que atraviesan los psicólogos en formación, en consecuencia, van a enunciar las acciones generales que se deben realizar para intervenir en los diferentes ámbitos en los que puede hacerlo. El plan de estudios da a entender que esto se consigue gracias a una formación flexible que da cabida al proceso formativo más que informativo, lo cual significa que el alumno desarrollará la habilidad de comprender y responder en forma crítica y reflexiva a las necesidades cambiantes de la sociedad.

Después de entender el sustento teórico que tienen las competencias, el constructivismo, fácilmente es sencillo situar esta base teórica en lo enunciado en el plan de estudios para la conformación del perfil intermedio y profesional. No obstante, esta situación de forma explícita no ocurre, el plan de estudios hasta ahora no se ocupa de especificar que la conformación del currículo intermedio y profesional se basa fundamentalmente en un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el constructivismo.

Antes de describir los perfiles intermedios y el perfil profesional, el plan de estudios por fin presenta el modelo de competencias que permitirá formar psicólogos generales, tal formación se realizará a partir del aprendizaje de tres campos: teórico, metodológico y valorativo. Se contemplan las competencias, conocimientos, habilidades y actitudes, la vinculación de éstos se efectúa en dos niveles: la integración en la noción de competencias y el nivel de los elementos que la componen (es decir, los conocimientos, habilidades y actitudes). Esto vuelve factible que los perfiles estarán conformados por dominios de competencias: las genéricas y las disciplinares. La Figura 2. Se encarga de esquematizar el modelo de competencias que el plan de estudios enuncia.

Figura 2.

Modelo de competencias implementado en el Plan de estudios (2010).

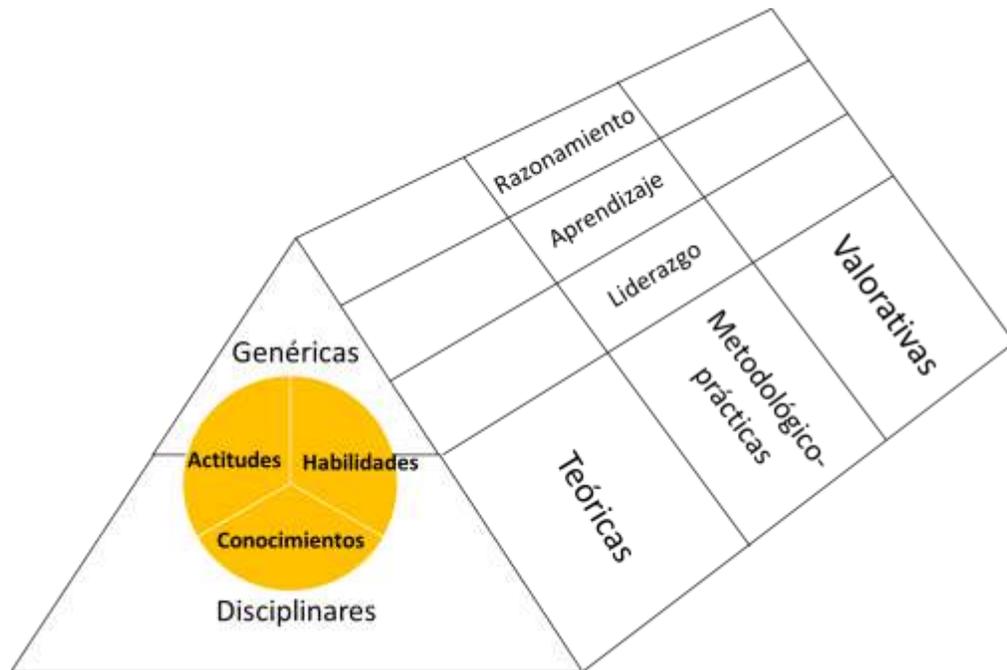


Figura 1. Modelo de perfil por competencias. Adaptado de “Plan de Estudios 2010” por Plan de estudios, 2010, Plan de estudios de la licenciatura en Psicología (Sistema Presencial) Aprobado por el Consejo Académico de Área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, el 28 de septiembre de 2010, Acuerdo número 2/III/20. México: Fes Zaragoza, UNAM, p14.

Antes de continuar con el análisis a los perfiles intermedios y el profesional, debe mencionarse que son las competencias genéricas y las competencias disciplinares, de acuerdo con Vargas (2008), son:

- *Competencias genéricas*: también denominadas transversales, son aquellas que cubren un amplio número de competencias que se aplican a lo educativo, contextos específicos y en general para la vida; estas competencias movilizarán recursos personales (conocimientos, habilidades y actitudes) y los recursos del ambiente, tal movilización se da en relación con los fines considerados importantes para todo desempeño, independientemente de la función o nivel. Son aquellas que con más frecuencia se ponen en juego para el desempeño de un área ocupacional determinada. Su importancia radica en la necesidad de responder a las demandas de un mundo cambiante. De esta forma las competencias genéricas se identificarán como como competencias base para estudio de la profesión. Ejemplos de la competencia genérica: capacidad de análisis y síntesis, autoaprendizaje, resolución de problemas, aplicación de conocimientos, gestión de la información, etcétera.
- *Competencias disciplinares*: Son las competencias específicas de cada profesión, éstas son la base particular del desempeño profesional. Las competencias profesionales permiten la definición de cada profesión; son las que establecen el perfil profesional en la medida que integran las competencias genéricas de manera pertinente en ámbitos de quehacer profesional. Se encuentran ligadas al conocimiento y uso de la tecnología, la interpretación de contextos organizacionales y productivos específicos, la interpretación contextualizada de información, así como el manejo de incertidumbre, presiones e imprevistos.

Después de la definición de competencias genéricas y profesionales, es momento de presentar los perfiles (intermedios y profesionales) presentados en el Plan de estudios (2010), su presentación se hará en función del siguiente cuadro, aunque

de manera textual, con el fin de que se pueda apreciar con plena claridad lo propuesto en dichos perfiles. La Tabla 5 muestra los aspectos más relevantes de los perfiles propuestos por el Plan de estudios en cuestión.

Tabla 5.
Perfiles presentados en el Plan de estudios (2010).

| | Competencias genéricas: Giran en torno al razonamiento, aprendizaje y liderazgo. | Competencias profesionales: Giran en torno a los campos teórico, metodológico-práctico y valorativo |
|---|---|---|
| <p><i>Perfil intermedio I:</i> Perfil que debe estar presente en los alumnos que hayan concluido la etapa básica de la licenciatura (1er y 2do semestre).</p> | <p>Razonamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad crítica sobre las diferentes formas de abordar los procesos psicológicos. | <p>Teóricas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del ser humano como un fenómeno complejo. |
| | <p>Aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad de observación desde marcos de referencia explícitos y sistematizados. • Habilidad de lectura y comprensión de textos, y de comunicación verbal. • Habilidad para el conocimiento y uso de paquetes estadísticos. • Habilidad de aprendizaje grupal, para estudiar y trabajar en equipo. | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los aspectos filosóficos, epistemológicos e históricos de la Psicología como ciencia, disciplina y profesión. • Conocimiento teórico-metodológico referente a las aproximaciones de la Psicología: conductismo, Psicología cognoscitiva, de la Gestalt, evolutiva, ginebrina, histórico cultural y humanista; neurociencias y psicoanálisis. |
| | <p>Liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para coordinar y dirigir grupos de estudio y de trabajo. | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento teórico-metodológico sobre los procesos psicológicos, los fundamentos fisiológicos relacionados a ellos, y los métodos y técnicas utilizados en la investigación. |

Tabla 5.

Perfiles presentados en el Plan de estudios 2010 (continuación).

| Competencias genéricas: Giran en torno al razonamiento, aprendizaje y liderazgo. | Competencias profesionales: Giran en torno a los campos teórico, metodológico-práctico y valorativo |
|---|---|
| <p><i>Perfil intermedio I:</i> Perfil que debe estar presente en los alumnos que hayan concluido la etapa básica de la licenciatura (1er y 2do semestre).</p> | <p>Metodológico-prácticas</p> <ul style="list-style-type: none">• Habilidad para la planeación, diseño y aplicación de los métodos de investigación cuantitativos y cualitativos, relacionados al estudio de los procesos psicológicos.• Capacidad para la implementación de técnicas de recolección de datos y técnicas de control experimental, relacionadas al estudio de los procesos psicológicos.• Capacidad para la elaboración y presentación de un reporte de investigación congruente con el método de investigación empleado. |
| <p><i>Perfil intermedio II:</i> Perfil que debe estar presente en los alumnos que hayan concluido la etapa de formación complementaria de la licenciatura (1er a 8vo semestre).</p> | <p>Razonamiento</p> <ul style="list-style-type: none">• Habilidad de generar comportamientos adaptativos y positivos, para enfrentar de manera efectiva las demandas y desafíos de la vida. <p>Teóricas</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de los aspectos teóricos, sobre diversas situaciones relacionadas con la disciplina y la interdisciplina, enfocadas a la solución de problemas psicológicos en áreas como la educativa, social, clínica y salud, y las organizaciones. |

Tabla 5.*Perfiles presentados en el Plan de estudios 2010 (continuación).*

| | Competencias genéricas: Giran en torno al razonamiento, aprendizaje y liderazgo. | Competencias profesionales: Giran en torno a los campos teórico, metodológico-práctico y valorativo |
|--|--|---|
| <i>Perfil intermedio II:</i> Perfil que debe estar presente en los alumnos que hayan concluido la etapa de formación complementaria de la licenciatura (1er a 8vo semestre). | <p>Razonamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidad de generar comportamientos adaptativos y positivos, para enfrentar de manera efectiva las demandas y desafíos de la vida. Capacidad para asumir la pluralidad de ideas y los cambios del contexto referentes a la cultura, la sociedad y las organizaciones, y en general al avance de la disciplina y disciplinas afines. <p>Aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidad de análisis de los aspectos sociales, político-económicos, y culturales que intervienen en los problemas psicológicos, y en el desarrollo y aplicación de estrategias para su solución. <p>Liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidad para promover la participación de individuos y grupos, en situaciones cambiantes del contexto, vinculadas con acciones que mejoren la calidad de vida de las personas (acciones proambientales, cuidados al final de la vida, entre otros). | <p>Metodológico-prácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidad para la aplicación de la metodología de la planeación prospectiva en el diseño de indicadores y mecanismos de monitoreo, concernientes a las tendencias de cambio. Capacidad para el empleo de estrategias, en la intervención en situaciones que implican desempeño profesional desde la disciplina y la interdisciplina en los ámbitos de la educación, la salud, la organización, el ambiente, y el género. <p>Valorativas</p> <ul style="list-style-type: none"> Respeto a la dignidad humana, defensa y promoción de los derechos humanos. |
| <i>Perfil profesional</i> | El licenciado en Psicología es el profesional con una sólida formación, que posee los conocimientos, habilidades y actitudes para la promoción de comportamientos saludables; la prevención, intervención e investigación de diferentes problemas relacionados con la disciplina en diversos contextos y escenarios. Está capacitado para aplicar el conocimiento teórico-metodológico de la disciplina y colaborar con otras disciplinas en la solución de situaciones con problemas de índole psicológica, a nivel local, regional, nacional y mundial, relacionadas con la investigación, evaluación, diseño e implementación de programas de intervención para la prevención, orientación, rehabilitación y promoción. | |

Los perfiles propuestos por el plan de estudios para la licenciatura de Psicología, contienen elementos interesantes de analizar, antes de abordar los perfiles intermedios, se comenzará por el *perfil profesional*, y es que resulta demasiado obvio que este perfil es demasiado ambiguo, la descripción que se presenta realmente no dice mucho, dicha descripción no hace más que ampliar lo más que pueda una idea que puede presentarse de forma muy concreta: el psicólogo es competente y trabaja de manera inter y multidisciplinariamente. El perfil profesional no solo es ambiguo en cuanto a su descripción, sino también en su posicionamiento, no se sabe si este es el referente que guía la elaboración del perfil de competencias que obtendrá el egresado, como lo menciona Vergas (2008), o es meramente una descripción general de lo que hace el psicólogo como mera definición.

Los perfiles *perfil intermedios I y II* se encuentran describiendo competencias, más allá de cuestionarlas y ponerlas en tela de juicio, es un punto a favor que estos perfiles si se enfocan en la descripción de las competencias que los alumnos deben poseer después de haber cursado por los ocho semestres que conforman la licenciatura.

El problema recae en la elaboración de estos perfiles, ¿De dónde se obtienen?, ¿Cuáles son los o el referente que se toma para elaborarlos? Después de la información que se ha obtenido de Moreno, 2010; Murillo, s.f.; Vargas, 2008; Vélez y Terán, 2010; es muy sencillo pensar que la elaboración del currículo y la concreción del plan de estudios corresponden a pasos diferentes; y podría entenderse que el plan de estudios no se encargue de colocar textualmente los puntos establecidos en el currículo. No obstante, esta situación no exime que el plan de estudios no se preocupe por tan solo poner las referencias o criterios bajo los cuales se han determinado los perfiles de competencias que coloca como indispensables en la formación profesional del alumno en Psicología.

Al respecto el plan de estudios dedica una breve sección a la evaluación currículo, donde el propósito es el de evaluar y analizar el plan de estudios en todos los componentes que lo integran, gracias a la evaluación se conseguirá obtener información concerniente a la organización del plan de estudios, en cuanto a sus

objetivos, perfiles, módulos, unidades de aprendizaje, personal docente, desempeño del alumno, estrategias de enseñanza, valuación del aprendizaje, y recursos.

Pese a la existencia de esta sección, las cosas no resultan claras, no se encuentran los indicios de los referentes sobre el perfil de competencias que se supone alcance el alumno en su egreso. Este panorama no hace más que suponer que los perfiles propuestos surgen de supuestos hipotéticos que se consideran como oportunos para proyectar egresados que en apariencia deben mostrar calidad y excelencia en su quehacer profesional. La cuestión de la evaluación no solo no sirve para dar fe del referente del perfil, sino que da pie a que se considere que la evaluación se podría estar realizando a ciegas si es que no se cuentan con los estándares adecuados o sobre lo que en verdad requiere el psicólogo en formación al egresar para ingresar al campo profesional.

Dejando un poco de lado el asunto de los perfiles, el plan de estudios cuenta con un sistema modular, con anterioridad, la Tabla 2 daba cuenta de forma breve lo que podría entenderse como módulo. Pero no solo eso, al inicio de este capítulo se hacía referencia al sistema modular de la UAM Xochimilco y al SEM de la FES-Z.

También se debe recordar que en el tercer subtema del capítulo uno se presentaba una definición a cargo de Vargas (2008), quien describe que el módulo es un bloque unitario de aprendizajes que abordará una o más áreas o unidades de competencia de manera globalizada, por lo que conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, se verán integradas. En adición, esta autora menciona que el módulo es un conjunto de conocimientos profesionales que están estructurados de forma pedagógica para responder a una etapa significativa del proceso de aprendizaje y constituyen las unidades básicas para la evaluación.

Pero no solo es eso, dicho sistema es el producto transdisciplinario que ha combinado adecuadamente diversos conceptos, procesos, métodos y técnicas derivados de la psicología de la educación y la teoría pedagógica (Padilla, 2012).

El Sistema de Enseñanza Modular de la FES-Z es implementado y concebido, como un suprasistema en donde cada módulo es un sistema y que a su vez, contiene subsistemas, que en este caso serían las unidades de aprendizaje divididas en dos: las de información, que son aspectos teóricos vinculados entre sí, y las de actividades, que son aspectos prácticos enfocados a la resolución de problemáticas sociales y vinculadas directamente con las unidades de aprendizaje de información (Contreras et al., 2006).

Este sistema en el Plan de estudios (2010) se va definir como el modelo educativo que genera procesos formativos en sus participantes a partir de tres planos:

- a) Individual: Se replantea la actividad del profesor y del alumno, generando la facilidad de un proceso interactivo y dinámico.
- b) Académico: Se vincula la teoría con la práctica, gracias a un proceso dialéctico que permite integrar el conocimiento con su posible aplicación a problemas concretos y, mientras que al mismo tiempo se hace posible su reelaboración.
- c) Institucional: Permite crear sistemas que lo vinculan directamente con la problemática de la comunidad en la búsqueda de explicaciones y planteamiento de estrategias de solución.

Esto permite encontrar cierta congruencia, ya que de acuerdo con Vargas (2008) el currículo que se defina como basado en competencias debe adoptar un sistema para la enseñanza-aprendizaje de tipo modular. El plan de estudios lo hace, presenta un sistema de enseñanza modular, por lo que la gestión curricular se encuentra presente.

El plan se divide en tres etapas y áreas, las cuales contienen agrupaciones de módulos y unidades de aprendizaje que responden a conocimientos específicos de la disciplina. Las etapas en el capítulo anterior ya habían sido descritas, éstas eran la etapa básica, la etapa de formación profesional y la etapa de formación complementaria.

Etapa básica: compuesta por dos módulos; *Fundamentos teórico-metodológicos*, módulo que se imparte en el primer semestre y que cuenta con seis unidades de aprendizaje: Filosofía de la Ciencia, Historia de la Ciencia y la Psicología, Métodos y Técnicas de Investigación I, Psicología Experimental I, Aplicación Tecnológica en Psicología, y Estadística Descriptiva. El segundo módulo *Fundamentos metodológico-instrumentales*. Conformado por seis unidades de aprendizaje que se cursan durante el segundo semestre: Modelos en Psicología, Procesos Psicológicos, Métodos y Técnicas de Investigación II, Psicología Experimental II, Bases Biológicas de los Procesos Psicológicos, y Estadística Inferencial.

La etapa básica cuenta también con sus objetivos:

- Diferenciar los postulados de las diversas aproximaciones de la Psicología que explican los procesos psicológicos, así como los métodos y técnicas de recolección de datos.
- Aplicar, de manera introductoria, los principios del método científico en los procesos psicológicos básicos, y los estadísticos referentes a la distribución de los datos.
- Comprender la relación de la filosofía de la ciencia y el desarrollo histórico de la Psicología desde sus raíces filosóficas a la Psicología científica.
- Conocer los fundamentos biológicos que subyacen a la explicación de los procesos psicológicos.

Etapa de formación profesional: se recordará que se encuentra integrada por cuatro áreas de conocimiento; Psicología Educativa, Psicología Clínica y de la Salud, Psicología Social, y Psicología del Trabajo y las Organizaciones, dichas áreas contienen núcleos de formación que vinculan distintos modelos y teorías que se relacionan con actividades de investigación, evaluación, diagnóstico e intervención. La etapa de formación profesional se imparte desde el tercer hasta el octavo semestre de la licenciatura, el alumno puede escoger únicamente tres de las cuatro

áreas. Cada área consta de dos semestres que deben cursarse y que, dicho sea de paso, cada semestre se encuentra conformado por un módulo, de esta forma cada área constará de dos módulos. Los objetivos de esta etapa pretenden que el alumno adquiriera competencias que le permitan:

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

Como paréntesis, es curioso que esta etapa reciba el nombre de “Etapa de formación profesional” cuando solo permite la consecución de un perfil intermedio de competencias. Esta situación claro que lleva a confusiones, pues resulta obvio pensar que, si cursa toda la etapa de formación profesional de manera exitosa, el alumno que la curso cuenta con todos los créditos que lo definen como un egresado, lo cual se supone que cumplió con todo el proceso que le debe brindar las competencias para ser un psicólogo general. ¿Por qué entonces aludir a un perfil intermedio de segundo nivel?, es que acaso ¿la obtención del título es el único factor que diferencia el perfil intermedio II del perfil profesional? No se piense que este cuestionamiento es una locura, ya que el perfil profesional se refiere al Licenciado en Psicología con una sólida formación profesional.

El egresado, aun sin titularse, puede tener la facultad de llevar a cabo lo que el licenciado realiza según la descripción del perfil profesional. La aclaración de esta situación es necesaria si quiere denominar a la etapa de formación profesional de esta manera, pues si el objetivo final es un perfil intermedio, se diría que esta etapa dista mucho de encargarse de una formación profesional.

La etapa de formación complementaria compuesta por 46 asignaturas, esta etapa se posiciona como transversal, donde las asignaturas son unidades de

aprendizaje teórico-prácticas, de carácter optativo por elección. El alumno deberá cubrir con al menos ocho de estas unidades o asignaturas en toda su trayectoria por la educación superior, y de acuerdo al plan de estudios, no es necesario que se tomen desde el primer semestre, el alumno decidirá cuando tomar esas ocho asignaturas, ya que la oferta académica estará disponible durante los cuatro años que contempla la licenciatura.

Las unidades de aprendizaje de la etapa complementaria al ser optativas y transversales no cuentan con un módulo que las contenga, más bien, cuando el alumno decida cursarlas, éstas pertenecerán a uno de los módulos que se comprende en cada uno de los semestres. La etapa de formación complementaria tiene por objetivo que el alumno:

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

La descripción del sistema modular del plan de estudio no termina ahí, otra sección del plan se encarga de describir las unidades de aprendizaje que corresponden a cada módulo, los créditos que ofrecen, las horas que contemplan a la semana, si son teóricas o prácticas; también se especifican los objetivos generales y específicos de cada módulo, así como las estrategias didácticas y de evaluación que se pueden emplear en la clase. De esta forma, uno de los elementos más importantes entra en acción, la epistemología que subyace al proceso de enseñanza-aprendizaje, en ese punto se debe ser muy tajantes, y es que el plan de estudios nunca habla explícitamente de constructivismo, este se infiere con lo enunciado a lo largo del plan, pero eso es posible si se cuenta con las bases teóricas para hacerlo.

El modelo centrado en el aprendizaje con su base en el constructivismo es notorio, se apela a una nueva relación profesor-alumno, donde el primero resulte un facilitador de los contenidos y que no se jerarquice de forma vertical, se alude a un

aprendizaje como un proceso activo de construcción, deconstrucción y reproducción de conocimientos significativos; incluso se alude a una evolución que no solo se base en el producto, sino en el proceso. Estas características a todas luces indican que el plan adopta un modelo centrado en el aprendizaje para la adquisición y desarrollo de competencias con base teórica constructivista, pese a ello todo esto ello, la explicación que arroja el plan de estudios para el desarrollo curricular representado por la planeación de la didáctica en la enseñanza-aprendizaje, es la presencia vacía de un contenido que da pie a muchas lagunas o vacíos en su estructura.

RECAPITULACIÓN

Y sí, el defecto más grande y visible de este plan es la falta de especificidad y concreción en su estructura misma. Pese a dar importancia a las competencias y desarrollarse en función de ellas, el plan nunca las concretiza, no es lo suficientemente explícito como para decir cómo es que las competencias se generarán a partir de los contenidos y la didáctica, más bien genera la impresión de que aludir a esos elementos es más que suficiente para pensar que las competencias se desarrollarán. El no saber si el tipo y enfoque de constructivismo desde el cual se rige el modelo de enseñanza-aprendizaje lo vuelve todo algo más complejo, no se sabe cómo es que la base teórica operara con precisión. Y, por último, los referentes para la elaboración de un perfil de egreso para el quehacer profesional, no son claros y por esa situación se vuelve poco confiable, quien sabe, quizá se pretende alcanzar un perfil que ni si quiera es congruente con la realidad, haciendo que su pertinencia sea casi nula.

Después de realizar un breve análisis al plan de estudios, es notorio que el mismo no alude al proceso de titulación. Lo cual es de llamar la atención pues

idealmente, el proceso de titulación, más allá de la importancia con que cuenta en el ámbito profesional, viene a ser la culminación del recorrido que se ha establecido a través de 8 semestres. Además de ello, es un proceso en donde, en teoría se podrían en práctica las competencias adquiridas gracias al plan de estudios. Pese a ello, no es retomado ni de forma indirecta. No queda claro si es que existe o no una relación entre la trayectoria académica de 8 semestres y la titulación.

Es por la importancia “implícita” que recae en el proceso de titulación, que éste debe ser abordado y descrito. Por ende, el siguiente capítulo se encargará de describir cómo debe llevarse a cabo la titulación para la licenciatura de Psicología en la FES-Z. Al mismo tiempo se expondrán las distintas opciones de titulación que existen para la carrera y una descripción de cada una de ellas.

CAPÍTULO III. PROCESO DE TITULACIÓN DEL EGRESADO DE PSICOLOGÍA DE LA FES ZARAGOZA, NORMAS Y REQUISITOS INSTITUCIONALES

Todo alumno o egresado que se interese por obtener el título de licenciatura deberá estar inmerso en un proceso que comprende una serie de definiciones, lineamientos y especificación. Dichos elementos harán que el alumno siga un camino que como meta tendrá su titulación, por ende, hablar sobre un proceso de titulación se vuelve necesario.

El proceso de titulación es la fase que se muestra como la conclusión de los estudios de nivel superior, dicho proceso ayudará al alumno a obtener el título profesional que le permitirá ejercer su actividad como profesional. Durante este proceso se pondrán en juego los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que el estudiante de este nivel educativo ha adquirido durante la carrera (Secretaría de Educación Pública, s.f.).

Al ser la última etapa de la formación profesional del estudiante, éste debe demostrar que ha integrado los diferentes aspectos que se presentaron en su preparación eligiendo alguna de las opciones de titulación aprobadas por su institución de educación superior (Proceso y opciones de titulación, 2018).

Más allá de que el proceso de titulación dote de un certificado al egresado que lo posicione como apto para ejercer como profesional, la titulación junto a la eficiencia terminal son elementos cuantitativos de los ciclos educativos que permiten medir la calidad académica de las IES, por ello, es común que tales instituciones busquen continuamente que sus alumnos logren con éxito la obtención de su título profesional. También debe considerarse que la configuración actual del mercado laboral hace que el estar titulado juegue un rol interesante, pues contar con un título puede otorgar un alto estatus al profesional dentro del campo laboral o bien, ser

desvalorizarlo, pues no existe la oferta que le permita al egresado con título, desenvolverse en su quehacer profesional de manera óptima (López, Salvo & García, 1989).

3.1 LINEAMIENTOS Y ESPECIFICACIONES QUE EL ALUMNO DEBE CUBRIR PARA PODER TITULARSE

Una vez contemplado lo que involucra el proceso de titulación, el alumno debe seleccionar alguna de las opciones que se encuentran aprobadas para la licenciatura de Psicología en FES-Z, para ello, el alumno tendrá que contar con una serie de requisitos y realizar los procedimientos administrativos que le permitirán registrar la opción que más le interese y dar consecución a pasos que le permitirán realizar los trámites institucionales y administrativos para obtener su título. Por esta razón, es necesario presentar las normas, especificaciones y definiciones que ofrece el Reglamento de operación de las opciones de titulación de licenciatura de la FES Zaragoza (2013) para la carrera de Psicología.

En primer lugar, es importante enunciar los tres requisitos básicos que todo alumno debe cumplir para optar por cualquier opción y titularse mediante la misma:

1. 100% de créditos
2. Servicio social liberado
3. Acreditación del idioma inglés

Teniendo bien en cuenta los tres requisitos básicos hay que contemplar las distintas definiciones que el reglamento propone, aunque en realidad aquí serán presentadas aquellas que se identifiquen como más importantes

Alumno en proceso de titulación: Es el estudiante que para obtener el título de licenciatura ha cursado en su totalidad el plan de estudios respectivo y cuente con el 100% de los créditos, además de que ha elegido alguna de las opciones de

titulación aprobadas por el H. Consejo Técnico de la FES Zaragoza y aprobadas en su carrera, y que cuenta con el servicio social liberado (salvo las opciones de titulación por servicio social).

Director de trabajo escrito: Con base en los artículos 28 a 30 del Reglamento General de Exámenes, es la persona dedicada a la docencia, la investigación o el ejercicio profesional en la UNAM o en otras instituciones, que posee las funciones de dirigir, supervisar y orientar el trabajo de titulación del alumno que se encuentra en proceso de obtención del título.

Asesor de trabajo escrito: Con base en los artículos 28 a 30 del Reglamento General de Exámenes (RGE), es el académico de la UNAM que orienta al alumno sobre algún aspecto disciplinario, metodológico o estadístico para el desarrollo del trabajo escrito en el desarrollo del mismo.

La definición del trabajo escrito estará en función de la opción seleccionada, pues esta que define los contenidos que deberá llevar dicho trabajo, esto se verá más adelante, cuando se aborden las opciones de titulación.

Jurado de examen profesional: Con base en los artículos 21 a 26 de Reglamento General de Exámenes, son el grupo de académicos (sinodales), incluidos el director y asesor (si existiera) del trabajo, este grupo de académicos es designado por el Director de la Facultad, para valorar en conjunto los conocimientos generales del sustentante en su carrera. Así mismo, verificarán que el sustentante demuestre su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos y que posea criterio profesional, con base en los resultados de la evaluación del trabajo escrito (si la opción lo requiere) y de la réplica o el examen oral correspondiente.

Sinodal de examen: Es un miembro del jurado de examen profesional o del comité de evaluación de trabajos. Para ser sinodal, un profesor deberá haber dirigido o asesorado al menos tres trabajos escritos con anterioridad o tener una formación de posgrado en la temática de la tesis o tesina, además de cumplir con los requisitos estipulados en el Artículo 29 del RGE.

El examen profesional contempla los siguientes puntos:

- La asignación de fecha para la presentación de examen profesional será realizada por la Unidad de Administración Escolar de la FES Zaragoza, a solicitud de la Secretaría Técnica de la Carrera correspondiente, la fecha a designar debe ser la más cercana posible.
- Para el examen profesional, los sinodales y el sustentante, deberán presentarse 10 minutos antes de la hora señalada en el lugar y la fecha designados para el examen profesional, se deberá portar vestimenta formal. Si transcurridos 15 minutos de la hora establecida para el examen profesional, no se encuentran sinodales presentes, éstos podrán ser sustituidos por los suplentes, y en caso de llegar después de este tiempo, no se permitirá su participación.
- En caso de no haber sinodales faltantes, los suplentes podrán, a juicio del Presidente del jurado, su participación en el interrogatorio. Los suplentes podrán participar en la deliberación, no en la votación. El Presidente del jurado determinará el orden en el cual los sinodales efectuarán su interrogatorio, dejando siempre al director de tesis o tesina, la posibilidad de estar al final.
- El alumno realizará una presentación de su proyecto y al concluir la exposición, iniciará el interrogatorio, mismo que versará sobre el contenido del proyecto escrito.
- Una vez concluido el interrogatorio, se llevará a cabo la deliberación correspondiente sobre el veredicto. Los únicos tres posibles dictámenes son “Aprobado”, “Aprobado con mención honorífica” o “Suspendido”.
- Se le informará al sustentante el resultado a través de la lectura del acta del examen.
- Cuando el resultado del examen haya sido “Aprobado”, el Presidente del jurado le pedirá al sustentante participe en la protesta universitaria, a la cual dará lectura.

- Posterior a ello, el Presidente pedirá al Secretario entregue al sustentante su constancia de aprobación y le pedirá que firme el libro de registro.

Los puntos aquí presentados se formularon de tal manera que sirvieran para entender ciertos conceptos o aspectos de interés a aquellos que contemplan ya el proceso de titulación. El reglamento de operación de las opciones de titulación de licenciatura de la FES Zaragoza (2013) se presenta como algo denso, con pasos muy puntuales sobre los cánones establecidos. Sin embargo, el presentar la información tal cual lo hace el reglamento no sería más que generar una copia textual del mismo.

Sobre la falta de algunos detalles o características, se contempla el siguiente punto del presente capítulo, en el cual, mediante la descripción de las distintas opciones de titulación se busca llenar lo más que se pueda la información faltante sobre el proceso de titulación.

3.2 MODALIDADES DE TITULACIÓN

La opción de titulación será entendida como una modalidad que se encuentra conformada por requisitos, condiciones y procedimientos mediante el cual el egresado logrará la obtención de un título (Opciones de Titulación en la UNAM, Facultades y Escuelas, 2011). El actual plan de estudios para la licenciatura de Psicología, actualmente contempla 10 modalidades u opciones de titulación, aunque por cuestiones prácticas, se contemplarán 11, ya que tesis y/o tesina, aunque se puedan presentar como una sola opción, serán descritas por separado. Las modalidades aquí presentadas se han agrupado de tal manera que resulte más sencillo identificarlas y ubicar de que van o constan tales opciones.

Además de presentar las diferentes opciones y realizar una descripción de las mismas de acuerdo al Reglamento de operación de las opciones de titulación de licenciatura de la FES Zaragoza (2013), es necesario contemplar que se enunciarán

los requisitos particulares que cada modalidad pueda presentar, esto es importante, pues si bien con anterioridad ya se presentaron los requisitos generales, el propio desarrollo de ciertas opciones vuelve necesario contar con requisitos específicos.

3.2.1 Modalidades que requieren un proyecto escrito

Las modalidades enunciadas aquí se agrupan por dos características en común:

- La realización de un proyecto escrito
- Presentación y réplica del proyecto en un examen oral

TESIS: Modalidad de titulación que tiene por objetivo la elaboración de una tesis, entendida ésta, como un reporte impreso que se apega a un protocolo de investigación y que se presenta ante un jurado. La tesis será una investigación observacional o experimental de tipo básica o aplicada. Para considerar esta opción, el alumno que se interese por esta modalidad deberá cumplir con los tres requisitos básicos de titulación y presentar un examen profesional en función de los puntos expuestos con anterioridad.

TESINA: Modalidad de titulación que tiene por objetivo la elaboración de una tesis, entendida ésta, como un informe científico breve y original de tipo monográfico o de revisión sistemática. Para considerar esta opción, el alumno que se interese por esta modalidad deberá cumplir con los tres requisitos básicos de titulación y presentar un examen profesional en función de los puntos expuestos con anterioridad.

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN (ARTÍCULO CIENTÍFICO): Es una modalidad de titulación que solicita la elaboración de un trabajo escrito, trabajo que corresponde a un artículo académico que deberá ser publicado en una revista arbitrada. El artículo deberá formar parte de un proyecto de investigación avalado colegiadamente al interior o al exterior de la Facultad y que se encuentre registrado

ante la División de Estudios de Posgrado e Investigación (DEPI) de la FES-Z. Para considerar esta opción, el alumno que se interese por esta modalidad deberá cumplir con los tres requisitos básicos de titulación y presentar un examen profesional en función de los puntos expuestos con anterioridad.

INFORME FINAL DE SERVICIO SOCIAL: Esta opción de titulación se fundamenta en la entrega de un trabajo proveniente de la participación del egresado en actividades de investigación en proyectos aprobados por un grupo colegiado y registrados en la División de Estudios de Posgrado e Investigación o de la práctica profesional a nivel comunitario, institucional, o ambos. Para considerar esta opción, el alumno que se interese por esta modalidad deberá cumplir con los tres requisitos básicos de titulación y un promedio mínimo de 8.00, además debe presentar un examen profesional en función de los puntos expuestos con anterioridad. Para considerar esta opción, el egresado que se interese por esta modalidad deberá cumplir con dos de los requisitos básicos de titulación: la acreditación del idioma y el 100% de créditos; la liberación del servicio social se efectúa con este proyecto escrito. Se debe presentar un examen profesional en función de los puntos expuestos con anterioridad.

INFORME DE TRABAJO PROFESIONAL: Esta opción de titulación se fundamenta en la elaboración de un trabajo escrito en donde se comprueba formalmente la práctica profesional del egresado en un ámbito disciplinar. El trabajo es un escrito de 30 a 40 cuartillas en el que describa y se fundamente la práctica profesional ejercida. Para considerar esta opción, el egresado que se interese por esta modalidad deberá cumplir con los tres requisitos básicos de titulación, además de contar con una constancia documental que permita comprobar su actividad profesional por más de un semestre. El egresado deberá presentar un examen profesional en función de los puntos expuestos con anterioridad.

ACTIVIDAD DE APOYO A LA DOCENCIA: Opción que consta de la elaboración de un proyecto escrito, el cual será un material de apoyo didáctico. En adición al trabajo, con un máximo de seis meses después de registrar el proyecto, el alumno

que optó por esta opción, deberá aprobar un curso sobre introducción a la docencia con una duración mínima de 40 horas. Una vez aprobado el curso sobre introducción a la docencia, el alumno podrá participar como profesor adjunto honorífico a su director de trabajo en la asignatura, módulo, materia, unidad de aprendizaje o actividad académica sobre la que desarrollará el material de apoyo didáctico. El alumno no podrá exponer tema alguno frente a grupo sin la presencia del director de trabajo.

3.2.2 Modalidades orientadas a la profundización y extensión de conocimientos

Son opciones de titulación que no se caracterizan por la elaboración de un proyecto escrito ni su réplica en un examen oral, estas opciones concretamente, se enfocan en profundizar o ampliar los conocimientos que se adquirieron en la licenciatura. Es cierto que las opciones anteriormente descritas, también pueden apreciarse bajo esta óptica, pues la elaboración del proyecto es en sí una profundización y ampliación en determinado tema de conocimientos. No obstante, lo que diferencia a estas opciones de las anteriores, es el método con el cual se busca ir más allá de lo aprendido en la licenciatura.

Por este motivo se presentan las siguientes modalidades.

ESTUDIOS DE POSGRADO: Modalidad que permite al egresado titularse debido a que pertenece a un programa de posgrado impartido en la UNAM. Para optar por esta modalidad, el interesado deberá realizar la propuesta del programa de posgrado que le interesa cursar, dicha propuesta deberá ser aceptada por la jefatura de carrera. Si la propuesta es aceptada y el egresado ingresa al posgrado para dar cumplimiento a los requisitos del plan de estudios, podrá obtener su título de licenciatura. Para optar por esta opción, el egresado debe contar con los tres requisitos básicos de titulación y un promedio mínimo de 8.00.

PROFUNDIZACIÓN DE CONCIMINETOS: Aquel alumno que se interese en profundizar en un área disciplinar específica de la Psicología o afines, podrá tomar diplomados o cursos que cuenten con las aprobaciones correspondientes para titulación. Los cursos y/o diplomados deberán contar con un mínimo de 240 horas, horas que deberán encontrarse distribuidas en un periodo menor a un año, la calificación final que se obtenga en el diplomado deberá de ser igual o superior a 7.0. El alumno o egresado que se interese por esta opción únicamente debe tener los tres requisitos básicos.

AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTOS: Opción que da la oportunidad al egresado de volver a la facultad por un semestre extra y cursar alguno de los módulos pertenecientes al área que en su trayectoria académica no pudo cursar. No solo eso si el alumno lo considera pertinente, podrá optar por tomar determinado número de materias en otra facultad de la UNAM que no sea la FES-Z, en adición a ello, las materias que curse no necesariamente deben ser de la licenciatura en Psicología, el alumno puede optar por asignaturas de una licenciatura afín. El egresado que tome esta opción de titulación deberá promediar una calificación final de 9.00 o superior. Para poder optar por esta opción se necesitan los tres requisitos básicos y un promedio de 8.50 o superior.

3.2.3 Otras modalidades

Durante este punto se presentarán las opciones que, debido a la naturaleza en su ejecución para llevarse a cabo, no se caben ni en las opciones que requieren un proyecto escrito, ni aquellas que se enfocan en un proceso de enseñanza-aprendizaje para ampliar sus conocimientos en determinado tema o área. Las modalidades que aquí se presentaran no tienen en común la forma en que se desarrollan, su ejecución diferente una de otra, por lo que su clasificación por un elemento central es complicada.

EXAMEN GENERAL DE CONOCIMIENTOS: Consta de un examen compuesto por preguntas de opción múltiple que contiene temas específicos y referentes a cada

una de las áreas de conocimiento que se contemplen en el plan de estudios. Quien presente el examen tendrá que acreditarlo con un promedio de 7.00 para hacerse acreedor a su título de licenciatura.

TOTALIDAD DE CRÉDITOS Y ALTO NIVEL ACADÉMICO: Posiblemente de todas las opciones, la más sencilla en ejecución. Esta opción permite al egresado obtener su título de licenciatura solo con poseer un promedio final de 9.50 o superior. Además de contar con los tres requisitos básicos, el alumno que desee optar por esta modalidad debe presentarse como un alumno regular, es decir, no haber recurrido ninguna asignatura ni presentar algún examen extraordinario.

Llegado este punto se debe entender que el proceso de titulación puede resultar no muy complicado si se le estudia a detalle, pues al contemplar determinada opción de titulación, el poseer la información correcta y pertinente para tener en claro lo que involucra dicha opción, se volverá un factor importante. De esta forma se puede suponer que existe la posibilidad de una vinculación adecuada entre los aspectos administrativos y aquellos concernientes en el tránsito (para las opciones orientadas a la profundización y extensión de conocimientos) o elaboración de la opción elegida (para las opciones que requieren un proyecto escrito).

RECAPITULACIÓN

Es evidente que los alumnos de la licenciatura en Psicología cuentan con diversas opciones de titulación, las cuales en sí mismas, pueden ser contempladas como escenarios en donde existe una gran variedad de competencias, las cuales pueden ser puestas a disposición para ser empleadas. Dada la naturaleza de las diversas opciones de titulación, también podría pensarse que cada una de ellas demanda la puesta en práctica de competencias únicas para esa opción, aunque el compartir

competencias o competencias en común para el desarrollo de las opciones de titulación, tampoco es una posibilidad descabellada.

Por consecuencia, poder describir esas competencias podría ser un factor importante, ya que no solo se pondría en evidencia cuantas, y cuáles pueden ser empleadas para cada opción de titulación, sino que también, los beneficios de ello podrían ser altos, pues no solo quedarían como una simple evidencia que sirva de antecedente. La utilidad de tales resultados podría en gran medida, volver más eficiente el proceso de titulación, ya que el conocer las competencias que se utilizan o se emplean en cada opción de titulación, generaría que aquellos que hayan adquirido tales competencias lleven a cabo dicha opción y eviten algunas de las complicaciones que se presentan al desarrollarla.

MÉTODO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad el término de competencias se encuentra inmerso en el ámbito educativo y como podría pensarse, está presente en cualquiera de sus distintos niveles. Las competencias son introducidas a la educación mediante factores como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía (Tobón, 2013). No obstante, estos factores por sí solos no logran que las competencias figuren dentro de la educación mexicana, para ello, deben presentarse los medios y circunstancias que vuelvan factible tal hecho. Las competencias basadas en la economía, globalización y lo empresarial; se presentan en el sistema educativo mexicano gracias a la ola reformista que se ha presentado a lo largo de los años y de los múltiples cambios acontecidos en el país (Moreno, 2017).

Esta situación ha ocasionado que en todo el sistema educativo brote una gran efervescencia por las competencias, tal popularidad se debe a demandas internas producidas por los cambios acontecidos, pero depende en gran y mayor medida por las exigencias y presiones de organismos internacionales. En consecuencia, la adopción del modelo educativo basado en competencias se ha dado de forma poco crítica, con bajo grado de estudio y sin un debate público que involucre en gran medida a la comunidad educativa del país (Moreno, 2010). Por ende, las competencias han comenzado a figurar como una moda en donde lo que importa es relacionar cualquier aspecto educativo con dicho modelo, dejando así de lado la rigurosidad con la que se debe manejar el término y el modelo que lo enmarca (Tobón, 2013).

Este escenario vuelve ineludible el análisis de término “competencia”, ello con el fin de conocer su procedencia, evolución, aplicabilidad y sustento para el ámbito educativo. Este análisis cobra relevancia cuando se vislumbra el impacto que puede tener la implementación de un modelo basado en competencias en el

nivel educativo superior, ya que, para la licenciatura en Psicología de la FES-Z, se presenta la consigna curricular de formar profesionales competentes, es decir que tengan los conocimientos necesarios para ser aplicados en escenarios reales, al paso que cuentan con la habilidad de evaluación que les permite determinar que conocimientos emplear en función de diversas demandas contextuales (Plan de estudios, 2010).

Pese a ello, la formación basada en competencias que el plan de estudios en cuestión contempla, no hace referencia a un proceso importante para el alumno que egresa de la licenciatura, la titulación. Ésta figura como un componente crucial del egresado que pretende ejercer como profesional, pese a ello, el plan de estudios no se encarga de explicar cómo las competencias que los alumnos desarrollen deben ser encaminadas o aplicadas al proceso de titulación. Conociendo este panorama, la relación entre las competencias desarrolladas en un proceso formativo y la titulación (en teoría la aplicabilidad de las competencias) es difusa.

Por tal motivo resulta importante conocer cuáles son las competencias que los alumnos de último año ponen en marcha durante su proceso de titulación, ello en función de la opción que han contemplado para desarrollar. De esta forma, se podrán elaborar perfiles basados en competencias que se asocien a cada opción de titulación. El identificar el perfil basado en competencias que se relaciona con cada opción de titulación, supone que determinada opción se desarrolle con mayor eficacia. De tal manera que, si el alumno cumple con el perfil identificado para cada opción, se podría garantizar que el proceso de titulación se vincule directamente con la implementación de las competencias que el alumno ha desarrollado, haciendo que la elección de la opción sea fructífera y desarrollada óptimamente.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el perfil de competencias asociado a cada una de las diferentes opciones de titulación?

OBJETIVO GENERAL

Describir el perfil de competencias en los alumnos de último año que se asocia a cada una de las opciones de titulación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las competencias previas, que presentan los alumnos del último año de la licenciatura, referentes a cada opción de titulación.
- Describir las competencias que los alumnos del último año de la licenciatura esperan desarrollar al elegir y desarrollar una opción de titulación.
- Describir los motivos que presentan los alumnos del último año de licenciatura para optar por determinada opción de titulación.
- Describir la satisfacción que representa tomar determinada opción de titulación para los alumnos del último año de la carrera.
- Describir las limitantes que alumnos del último año de la carrera encuentran sobre las opciones con que cuentan para titularse.
- Describir las atribuciones que alumnos del último año de la carrera realizan al momento de contemplar las opciones de titulación.

VARIABLES

COMPETENCIAS

Definición conceptual: Aquellos sistemas complejos de recursos personales, conformados por conocimientos, habilidades, actitudes, motivaciones o rasgos; dichos sistemas complejos se van a movilizar para dar respuesta a los retos de la vida diaria y la práctica profesional. Es decir, las competencias son capacidades

que se van a desarrollar y que estarán en condición de ser puestas en práctica o a prueba cuando las circunstancias lo soliciten (Bellocchino, 2010; Margery, 2010).

Definición operacional: Puntaje obtenido en la escala de Percepción de Competencias y Actitudes hacia el Proceso de Titulación (Contreras et al., 2017). Las respuestas obtenidas de la muestra se agruparon en función de la opción de titulación que contemplaron, así que, por cada grupo, se analizó la frecuencia total de cada uno de los ítems de la escala. Para que el ítem se considerara como perteneciente al perfil, debía presentar una frecuencia del 50%, misma que no debía negar su presencia en el desarrollo de alguna de las opciones de titulación.

OPCIÓN DE TITULACIÓN

Definición conceptual: Modalidad compuesta de requisitos, condiciones y procedimientos mediante el cual el egresado logre la obtención de un título (Opciones de Titulación en la UNAM Facultades y escuelas, 2011).

Definición operacional: Opción contemplada por cada alumno para iniciar con su proceso de titulación.

PARTICIPANTES

Se trabajó con una muestra conformada por 331 alumnos, hombres y mujeres, todos pertenecientes al último año de la licenciatura en Psicología, la muestra contaba con un promedio de edad de 21.87 años, teniendo un rango de los 20 a los 33 años y cuya desviación estándar es de 1.71. La muestra se conformó a través de un muestreo no probabilístico intencional. Los participantes fueron alumnos de cualquiera de las áreas de conocimientos que la licenciatura de Psicología contempla, dichas áreas son: Educativa, Clínica y de la Salud, Social, y del Trabajo y las Organizaciones. Todos ellos participaron de forma voluntaria. No fueron parte de esta investigación aquellos participantes que mostraron falta de interés en la realización de la encuesta y aquellos que no completaron el cuestionario.

TIPO Y DISEÑO

El presente estudio es de tipo descriptivo con diseño transversal.

INSTRUMENTO

Se empleó el Cuestionario de Competencias de Titulación de Contreras et al. (2017), dicho cuestionario evalúa las competencias y actitudes hacia el proceso de titulación. El instrumento consta de 49 reactivos dicotómicos que se agrupan en 6 dimensiones, las cuales evalúan la percepción de los estudiantes sobre su empleo de competencias y actitudes hacia su proceso de titulación. Tales dimensiones son: Motivación (reactivos 1, 9, 16, 22, 41); Competencias Previas (reactivos 2, 7, 10, 28, 42); Competencias Adquiridas (reactivos 3, 11, 17, 23, 29, 33, 35, 43); Atribución (reactivos 4, 5, 12, 18, 19, 21, 24, 26, 30, 36, 37, 39, 40, 44, 46, 47, 48, 49); Satisfacción (reactivos 6, 13, 25, 38); Limitantes (8, 14, 15, 20, 27, 31, 32, 34).

La escala cuenta con una validez de contenido por jueceo de expertos de $k=.94$, y una confiabilidad por método Split half de $R=.681$ en su coeficiente de Spearman-Brown para longitudes desiguales.

PROCEDIMIENTO

Se seleccionaron los participantes de manera aleatoria y de forma no probabilística por conveniencia. Los alumnos del último año de la licenciatura se identificaron por medio de los horarios oficiales de la FES-Z, de tal manera que se procedió a ubicar los grupos del último año y de las cuatro áreas de estudio de la Psicología que se contemplan en la licenciatura y que son pertenecientes a los dos turnos que maneja la carrera (matutino y vespertino). Una vez identificados los grupos en los horarios, se seleccionó la unidad de aprendizaje de "Curso", el motivo de ello, es que ésta,

reúne a todo el grupo. En las otras unidades de aprendizaje, los alumnos se encuentran dispersos en función de secciones.

Una vez seleccionada la unidad de aprendizaje, se acudió a los diferentes salones en los que se desarrollaba. Al ingresar al salón, se le pidió al profesor la autorización que permitiera llevar a cabo la actividad para la recolección de datos de los participantes. A dichos participantes se les pidió cordialmente su participación para contestar el Cuestionario de Competencias de Titulación de Contreras et al. (2017), a cada uno de ellos se les brindó la información correspondiente para poder llenar el cuestionario adecuadamente, en adición, se les entregó una carta de consentimiento informado, la cual establecía la actividad que se debía realizar, además, reiteraba que sus datos serían de carácter confidencial, así como que no se haría mal uso de ellos; siendo el único fin de los mismos, el de proporcionar la información pertinente al presente estudio. Aquellos alumnos que no cumplieron con los criterios de inclusión fueron eliminados de la muestra final.

ANÁLISIS DE DATOS

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se efectuó un análisis de frecuencias de las respuestas obtenidas en cada ítem de la escala Contreras et al. (2017). Dado que el instrumento empleado permite identificar las competencias y otros elementos que se relacionan, cada uno de los ítems es tomado como una característica o punto componente de los perfiles que se busca establecer, la única dimensión que se contempló de una forma distinta es la de “limitantes”, aunque es pertinente mencionar que la razón de tal hecho, se explicará cuando se hable del análisis de dicha dimensión.

De esta manera la escala ayuda a ubicar las características con las cuales se elaboró el perfil basado en competencias para determinada opción de titulación. Aclarado lo anterior, se debe precisar que la muestra de 331 alumnos del último año de la licenciatura, se distribuyó en función de trece grupos, esto de acuerdo a la

opción de titulación que los alumnos habían contemplado llevar a cabo. De los trece grupos efectuados, solo cinco de ellos contaban con una muestra considerable para ser producto de un análisis de frecuencias que resultara ser oportuno.

Los participantes se agruparon en función de la opción de titulación que contemplaban para titularse, aunque debe mencionarse que no todas las opciones eran contempladas por los participantes, por tal razón, solo se tomaron en cuenta los grupos que contaban con un número igual o superior a 20 participantes. De esta manera, solo se contó con cinco grupos. El grupo para la modalidad de Tesis, el grupo de la modalidad de Informe final de servicio social, el grupo de Créditos adicionales, el grupo de Diplomado y el grupo de Totalidad de créditos y alto nivel académico.

La Tabla 6 permite apreciar los grupos conformados y el número de integrantes que pertenecen a cada uno de ellos. Los grupos resaltados en color gris son aquellos que fueron producto del análisis de frecuencias, éstos son: el grupo para la modalidad de Tesis (con una frecuencia de 91 alumnos), el grupo de la modalidad de Informe final de servicio social (con una frecuencia de 48 alumnos), el grupo de Créditos adicionales (con una frecuencia de 74 alumnos), el grupo de Diplomado (con una frecuencia de 29 alumnos) y el grupo de Totalidad de créditos y alto nivel académico (con una frecuencia de 62 alumnos). Claramente los dos primeros grupos corresponden a aquellas opciones que requieren la elaboración de un proyecto escrito, los siguientes dos grupos corresponden a aquellas opciones orientadas a la profundización y extensión de conocimientos y el último grupo, corresponde a aquellas otras opciones que contemplan procedimientos distintos para la titulación.

Tabla 6.*Frecuencia y porcentaje de las opciones de titulación elegidas.*

| Opción elegida | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Ninguna | 10 | 3.0 % |
| Tesis | 91 | 27.6 % |
| Tesina | 0.0 | 0.0 % |
| Informe final de servicio social | 48 | 14.5 % |
| Informe de trabajo profesional | 1 | 0.3 % |
| Créditos adicionales | 74 | 22.4 % |
| Diplomado | 29 | 8.8 % |
| Cursos | 1 | 0.3 % |
| Totalidad de créditos y alto nivel académico | 62 | 18.7 % |
| Actividad de investigación | 3 | 0,9 % |
| Examen general de conocimientos | 5 | 1.5 % |
| Apoyo a la docencia | 0 | 0.0 % |
| Posgrado | 7 | 2.1 % |
| Total | 331 | 100 |

Una vez establecidos los cinco grupos que serán objeto de análisis, se debe mencionar que para cada uno de ellos se procedió a analizar la frecuencia presentada en los ítems, mismos que se encuentran agrupados según las dimensiones que plantea el instrumento de Contreras et al. (2017). De esta manera, el ítem cuya frecuencia fuera menor al cincuenta por ciento, se tomó como una característica no presente en el perfil que el alumno muestra para la opción de titulación en cuestión.

Dicho esto, para cada opción de titulación contemplada, se comenzó por analizar la dimensión de competencias previas y la de competencias adquiridas. Ello permitió identificar el perfil basado en competencias que corresponde a cada una de las cinco opciones de titulación contempladas, de esta forma se pudo dar respuesta al primer objetivo específico y en consecuencia al segundo y tercer objetivo, aunque es importante mencionar que el perfil no será presentado si no hasta realizar el análisis correspondiente para cada objetivo específico.

RESULTADOS

Al efectuar el análisis de frecuencias para la primera dimensión, la de “competencias previas”, se puede apreciar que los cinco grupos contemplados presentan una similitud, en ninguno de ellos el ítem 10 figura como una característica presente. La Tabla 7, da muestra de las frecuencias presentes en los ítems de la dimensión “competencias previas” para cada grupo.

Tabla 7.

Frecuencia y porcentaje de los ítems correspondientes a la dimensión “competencias previas” para los cinco grupos contemplados.

| Opción de titulación | Ítem | Frecuencia | porcentaje |
|--|------|------------|------------|
| Tesis | 2 | 85 | 93.4 % |
| | 7 | 84 | 92.3 % |
| | 10 | 13 | 14.3 % |
| | 28 | 71 | 78.0 % |
| | 42 | 73 | 80.2 % |
| Informe final de servicio social | 2 | 45 | 93.8 % |
| | 7 | 44 | 91.7 % |
| | 10 | 5 | 10.4 % |
| | 28 | 36 | 75.0 % |
| | 42 | 38 | 79.2 % |
| Créditos adicionales | 2 | 67 | 90.5 % |
| | 7 | 68 | 91.9 % |
| | 10 | 9 | 12.2 % |
| | 28 | 53 | 71.6 % |
| | 42 | 60 | 81.1 % |
| Diplomado | 2 | 26 | 89.7 % |
| | 7 | 25 | 86.2 % |
| | 10 | 2 | 6.9 % |
| | 28 | 23 | 79.3 % |
| | 42 | 24 | 82.8 % |
| Totalidad de créditos y alto nivel académico | 2 | 58 | 93.5 % |
| | 7 | 57 | 91.9 % |
| | 10 | 7 | 11.3 % |
| | 28 | 49 | 79 % |
| | 42 | 55 | 88.7 % |

* El ítem 10 de cada grupo, resaltado en gris, da cuenta de la baja frecuencia que presenta en los cinco casos.

La frecuencia obtenida, muy por debajo del 50% en todos los casos, hace que la competencia referida en el ítem 10 (“Conozco el proceso administrativo de las distintas opciones de titulación”) sea el único que no se contemple como un elemento perteneciente al perfil de alguna de las cinco opciones de titulación.

Respecto a la dimensión de “competencias adquiridas”, se puede apreciar que los resultados obtenidos sugieren que casi todas las competencias pertenecientes a esta dimensión, se posicionan como elementos del perfil que corresponde a cada opción. La única excepción recae en el ítem 29 que se ubica en el grupo de la opción de Totalidad de créditos y alto nivel académico, el porcentaje en la frecuencia de este ítem para el ya mencionado grupo se encuentra por debajo del 50%, por lo que no se contempla como un elemento para el perfil de dicha opción. La Tabla 8 muestra las frecuencias y porcentajes presentes en los ítems de la dimensión “competencias adquiridas” para cada grupo.

Tabla 8.

Frecuencia y porcentaje de los ítems correspondientes a la dimensión “competencias adquiridas” para los cinco grupos contemplados.

| Opción de titulación | Ítem | Frecuencia | porcentaje |
|----------------------------------|------|------------|------------|
| Tesis | 3 | 90 | 98.9 % |
| | 11 | 81 | 89.0 % |
| | 17 | 89 | 97.8 % |
| | 23 | 84 | 92.3 % |
| | 29 | 75 | 82.4 % |
| | 33 | 90 | 98.9 % |
| | 35 | 75 | 82.4 % |
| | 43 | 86 | 94.5 % |
| Informe final de servicio social | 3 | 47 | 97.9 % |
| | 11 | 45 | 93.8 % |
| | 17 | 33 | 68.8 % |
| | 23 | 37 | 77.1 % |
| | 29 | 32 | 66.7 % |
| | 33 | 48 | 100 % |
| | 35 | 46 | 95.8 % |
| | 43 | 46 | 95.8 % |

Tabla 8.

Frecuencia y porcentaje de los ítems correspondientes a la dimensión “competencias adquiridas” para los cinco grupos contemplados (continuación).

| Opción de titulación | Ítem | Frecuencia | porcentaje |
|--|------|------------|------------|
| Créditos adicionales | 3 | 74 | 100 % |
| | 11 | 69 | 93.2 % |
| | 17 | 56 | 75.7 % |
| | 23 | 58 | 78.4 % |
| | 29 | 43 | 58.1 % |
| | 33 | 71 | 95.9 % |
| | 35 | 62 | 83.8 % |
| | 43 | 67 | 90.5 % |
| Diplomado | 3 | 28 | 96.6 % |
| | 11 | 29 | 100 % |
| | 17 | 23 | 79.3 % |
| | 23 | 23 | 79.3 % |
| | 29 | 22 | 75.9 % |
| | 33 | 28 | 96.6 % |
| | 35 | 27 | 93.1 % |
| | 43 | 28 | 96.6 % |
| Totalidad de créditos y alto nivel académico | 3 | 62 | 100 % |
| | 11 | 54 | 87.1 % |
| | 17 | 37 | 59.7 % |
| | 23 | 52 | 83.9 % |
| | 29 | 26 | 41.9 % |
| | 33 | 51 | 82.3 % |
| | 35 | 53 | 85.5 % |
| | 43 | 47 | 75.8 % |

* El ítem 29 del grupo Totalidad de créditos y alto nivel académico, resaltado en gris, da cuenta de la baja frecuencia que presenta.

Con los datos hasta aquí obtenidos, podría enunciarse que prácticamente las cinco opciones de titulación comparten el mismo perfil basado en competencias. Un perfil que podría diferir sutilmente sería el que corresponde a la opción de Totalidad de créditos y alto nivel académico, que como ya se sabe, se debe a la baja frecuencia que presenta en el ítem 29. El ítem en cuestión se refiere al logro de una especialización teórica mediante el desarrollo de una opción de titulación, obviamente la naturaleza de la opción por totalidad de créditos y alto nivel académico no refiere al desarrollo de un proyecto teórico o a la profundización de conocimientos, únicamente se requiere el contar con el promedio necesario, por

ende la especialización teórica no podría contemplarse, dado que el cursar los cuatro años de licenciatura no necesariamente involucra la especialización teórica de un determinado tema.

El hecho de que el ítem 10 no se posicionara como una competencia previa en el perfil de las cinco opciones, podría deberse a que el ítem se refiere a conocer el proceso administrativo de las distintas opciones de titulación. Esto hace suponer que la competencia vinculada al conocimiento de lo administrativo para cada opción no se considera como información relevante por parte de los alumnos, dado que estos conocimientos poco podrían relacionarse o, mejor dicho, no intervienen directamente con el contenido o los medios que per se, son necesarios para el desarrollo de cualquiera de las cinco opciones. Es decir, conocer el proceso administrativo no se proyecta como una competencia propia de estos perfiles, y esto podría verse sustentado por el hecho de que la elaboración de un proyecto escrito, o la elección de determinada forma de profundizar y ampliar conocimientos gira en torno a una temática de libre accionar, lo cual generaría poca cabida de los procesos administrativos en la realización de la misma.

De esta manera, podría decirse que todo alumno que contempla cualquiera de las cinco opciones de titulación enunciadas, tendrá un perfil basado en competencias que comprende, por lo menos, las encontradas gracias al instrumento empleado.

Después de este análisis es sencillo determinar que los grupos no presentan diferencias que permitan afirmar que cada opción se vincula con un perfil específico y diferente. Para poder establecer que cada opción de titulación se asocia con un perfil que los alumnos deben cubrir para el desarrollo de determinada opción, es necesario contemplar los demás elementos que se vinculan con las competencias, de esta forma, posiblemente se pueden obtener perfiles específicos para cada opción.

El primer elemento a analizar después de las competencias previas y adquiridas, recae en la dimensión denominada "Motivación". Es preciso aclarar que esta dimensión no necesariamente evalúa un proceso motivacional en función de

una valoración global de la misma, más bien, esta dimensión se refiere a las razones o motivos por los que el alumno ha decidido llevar a cabo la opción de titulación que ha contemplado.

La dimensión de “motivación” presenta un fenómeno similar al de la dimensión de competencias previas, y es que el ítem 16 cuenta con una frecuencia baja en los cinco grupos. De esta forma se puede sugerir que los resultados obtenidos muestran que las opciones comparten los mismos motivos para ser contempladas. No obstante, al igual que con la dimensión de competencias adquiridas, el grupo de la opción de totalidad de créditos y alto nivel académico difiere en la presencia de un ítem, éste es el 9. El ítem en cuestión presenta un porcentaje por debajo del establecido como adecuado (50%). La Tabla 9 muestra las frecuencias y porcentajes presentes en los ítems de la dimensión “motivación” para cada grupo.

Tabla 9.

Frecuencia y porcentaje de los ítems correspondientes a la dimensión “motivación” para los cinco grupos contemplados.

| Opción de titulación | Ítem | Frecuencia | porcentaje |
|----------------------------------|------|------------|------------|
| Tesis | 1 | 79 | 86.8 % |
| | 9 | 89 | 97.8 % |
| | 16 | 15 | 16.5 % |
| | 22 | 88 | 96.7 % |
| | 41 | 51 | 56.0 % |
| Informe final de servicio social | 1 | 41 | 85.4 % |
| | 9 | 46 | 95.9 % |
| | 16 | 1 | 2.1 % |
| | 22 | 45 | 93.8 % |
| | 41 | 24 | 50.0 % |
| Créditos adicionales | 1 | 69 | 93.2 % |
| | 9 | 65 | 87.8 % |
| | 16 | 1 | 1.4 % |
| | 22 | 72 | 97.3 % |
| | 41 | 48 | 64.9 % |

Tabla 9.

Frecuencia y porcentaje de los ítems correspondientes a la dimensión “motivación” para los cinco grupos contemplados (continuación).

| Opción titulación | de | Ítem | Frecuencia | porcentaje |
|--|----|------|------------|------------|
| | | 1 | 26 | 89.7 % |
| | | 9 | 28 | 96.6 % |
| Diplomado | | 16 | 7 | 24.1 % |
| | | 22 | 29 | 100 % |
| | | 41 | 17 | 58.6 % |
| Totalidad de créditos y alto nivel académico | | 1 | 60 | 96.8 % |
| | | 9 | 29 | 46.8 % |
| | | 16 | 24 | 38.7 % |
| | | 22 | 61 | 98.4 % |
| | | 41 | 44 | 71.0 % |

* Los ítems resaltados en gris reflejan la baja frecuencia que presenta.

Sobre el ítem 16, se observa que no se presenta como una característica de los perfiles ya que alude a una situación en donde la opción de titulación no importa, sino lo que importa es titularse. Claramente este aspecto no representa un motivo de titulación dentro de los alumnos, ya que, por el contrario, dichos alumnos consideran como un motivo importante la opción de titulación que elijan.

Respecto al grupo de totalidad de créditos y alto nivel académico, el hecho de que el ítem 9 no se presente como una característica del respectivo perfil, se puede deber a la misma situación que ya había ocurrido en la dimensión de competencias adquiridas. Hay que recordar que aquel ítem que difería para este grupo en la anterior dimensión se refería a una especialización teórica, en este sentido, el reactivo 9 de la dimensión de motivación también se refiere a una profundización teórica gracias a la opción que se elija. Resulta visible que ambos ítems se orientan en el mismo sentido, y al igual que en la dimensión anterior, el que la opción de totalidad de créditos y alto nivel académico no contemple la realización de un proyecto teórico o la profundización y extensión de conocimientos, hace que los alumnos que consideran esta opción, tengan bastante claro que la profundización teórica no se puede alcanzar.

El haber contemplado los motivos por los cuales los alumnos deciden optar por alguna opción de titulación ayuda a dar respuesta al cuarto objetivo específico, no obstante, los datos obtenidos no son suficiente para poder hablar de un perfil específico para cada modalidad. Hasta ahora se podría decir que solo hay dos perfiles claros: aquel que contempla las opciones de tesis, informe final de servicio social, créditos adicionales y diplomado; y aquel que contempla la opción de totalidad de créditos y alto nivel académico, aunque claro, el perfil de esta última opción solo difiere en menor medida de aquel que contempla las demás modalidades.

Pero para dar tal afirmación por sentado, se requiere contar con el análisis de las demás dimensiones, y es el turno de la que corresponde a los ítems de “satisfacción”. Aunque se puede apreciar que el análisis de frecuencias efectuado no dice mucho sobre perfiles bien diferenciados, ya que todos los ítems cuentan con un porcentaje por encima del 50%, haciendo que todos se posicionen como características que pertenecen al perfil de su opción de titulación correspondiente.

Ciertamente hay ítems en los cinco grupos que cuentan con una frecuencia que no rebasa el 60%, pese a ello, éstos podrían ser considerados en función de la magnitud o fuerza cualitativa que pueda recaer en la característica como perteneciente al perfil. Es decir, aquellos ítems que presenten una frecuencia de más del 90% podrían considerarse como características de gran peso o de importante presencia en el perfil de determinada opción. Por el contrario, aquellos ítems con una frecuencia menor al 70% podrían ser considerados como características cuya presencia no necesariamente se posicionen con gran relevancia, sino como puntos del perfil que, sin ser elementales, ayudan o complementan a las características de mayor peso. La Tabla 10 muestra las frecuencias y porcentajes presentes en los ítems de la dimensión “satisfacción” para cada grupo.

Tabla 10.

Frecuencia y porcentaje de los ítems correspondientes a la dimensión “satisfacción” para los cinco grupos contemplados.

| Opción de titulación | Ítem | Frecuencia | porcentaje |
|--|-------------|-------------------|-------------------|
| Tesis | 6 | 70 | 76.9 % |
| | 13 | 70 | 76.9 % |
| | 25 | 54 | 58.3 % |
| | 38 | 91 | 100 % |
| Informe final de servicio social | 6 | 35 | 72.9 % |
| | 13 | 37 | 77.1 % |
| | 25 | 32 | 66.7 % |
| | 38 | 48 | 100 % |
| Créditos adicionales | 6 | 44 | 59.5 % |
| | 13 | 51 | 68.9 % |
| | 25 | 54 | 73.0 % |
| | 38 | 74 | 100 % |
| Diplomado | 6 | 20 | 69 % |
| | 13 | 20 | 69 % |
| | 25 | 19 | 65.5 % |
| | 38 | 29 | 100 % |
| Totalidad de créditos y alto nivel académico | 6 | 42 | 67.7 % |
| | 13 | 36 | 58.1 % |
| | 25 | 37 | 59.7 % |
| | 38 | 56 | 90.3 % |

La dimensión de “limitantes” a diferencia de las cuatro dimensiones pasadas si presenta una gran variación en los ítems con frecuencia baja para los cinco grupos. Son de hecho, muchos los ítems que presentan una frecuencia baja, no obstante, aquellos ítems que cuentan con una frecuencia alta no son tal cual contemplados como una característica propia de los perfiles.

Se debe recordar que esta dimensión alude a las fronteras auto-impuestas por el estudiante, mismas que dificultarían su proceso de titulación, sin embargo, el interés por establecer un perfil para cada opción no recae directamente en las limitantes que los alumnos tienen, sino en reconocer los elementos que les permiten desarrollar de forma óptima determinada modalidad de titulación. Por ende, los reactivos que serán parte del perfil serán aquellos que presenten una frecuencia baja (menor al 50%), y es que el hecho de que estas dificultades no se presenten

en los alumnos, las podría colocar como facultades que hacen del desarrollo de la opción de titulación algo más eficiente.

Siendo así, es evidente que los ítems con frecuencia alta muestran las dificultades que los alumnos presentan respecto a la dimensión que contemplan, y aunque estos reactivos no serán contemplados como características de los perfiles, llama la atención lo obtenido en ellos. Por ejemplo, los cinco grupos registraron una frecuencia alta para el ítem 20, éste se refiere a contemplar los trámites administrativos como una dificultad para el proceso de titulación; esta situación contrasta notoriamente con lo encontrado en la dimensión de competencias previas para todos los grupos. En ese caso, de acuerdo a las frecuencias obtenidas es claro que los alumnos no conocían los procedimientos administrativos de las opciones de titulación, la consecuencia de no contar con la competencia referida en el reactivo 10, es concebir a los procesos administrativos como limitantes para el desarrollo de las opciones de titulación contempladas.

Otro aspecto de interés es que los grupos de informe final de servicio social, créditos adicionales y diplomado presentan una frecuencia por encima del 50% para el ítem 27 (“Lo complicado de titularse es definir el qué hacer después de ello”), es cierto que el porcentaje no es muy alto, así que el hecho de que los alumnos observen como una limitación no saber qué hacer después de titularse, podría contemplarse como una limitante presente pero no tan importante como para que por sí misma evite que los alumnos se titulen.

Los grupos de informe final de servicio social y diplomado también presentan una frecuencia del 50% y del 55.2% respectivamente, para el reactivo 8. Esto sugiere que los alumnos que contemplan dichas opciones podrían presentar en cierta medida una dificultad por recordar conceptos y teorías. Nuevamente se debe considerar que el porcentaje de las frecuencias es relativamente bajo por lo que esta limitante no se presenta en todos los alumnos, y por lo mismo, se debe considerar como un elemento que no hay que obviar, pero que no representa una dificultad de gran peso en la realización de estas dos opciones de titulación.

Tabla 11.

Frecuencia y porcentaje de los ítems correspondientes a la dimensión “limitantes” para los cinco grupos contemplados.

| Opción de titulación | Ítem | Frecuencia | porcentaje |
|----------------------------------|------|------------|------------|
| Tesis | 8 | 26 | 28.6 % |
| | 14 | 24 | 26.4 % |
| | 15 | 11 | 12.1 % |
| | 20 | 62 | 68.1 % |
| | 27 | 42 | 46.2 % |
| | 31 | 14 | 15.4 % |
| | 32 | 17 | 18.7 % |
| | 34 | 12 | 13.2 % |
| | 45 | 32 | 35.2 % |
| Informe final de servicio social | 8 | 24 | 50 % |
| | 14 | 14 | 29.2 % |
| | 15 | 10 | 20.8 % |
| | 20 | 39 | 81.3 % |
| | 27 | 26 | 54.2 % |
| | 31 | 11 | 22.9 % |
| | 32 | 8 | 16.7 % |
| | 34 | 8 | 16.7 % |
| 45 | 23 | 47.9 % | |
| Créditos adicionales | 8 | 31 | 41.9 % |
| | 14 | 19 | 25.7 % |
| | 15 | 16 | 21.6 % |
| | 20 | 48 | 64.9 % |
| | 27 | 48 | 64.9 % |
| | 31 | 10 | 13.5 % |
| | 32 | 13 | 17.6 % |
| | 34 | 12 | 16.2 % |
| 45 | 25 | 33.8 % | |
| Diplomado | 8 | 16 | 55.2 % |
| | 14 | 3 | 10.3 % |
| | 15 | 5 | 17.2 % |
| | 20 | 23 | 79.3 % |
| | 27 | 16 | 55.2 % |
| | 31 | 6 | 20.7 % |
| | 32 | 2 | 6.9 % |
| | 34 | 5 | 17.2 % |
| 45 | 8 | 27.6 % | |

* Los ítems resaltados en gris reflejan la baja frecuencia que presenta cada uno de ellos, pese a esto son contemplados como características del perfil de cada opción.

Tabla 11.

Frecuencia y porcentaje de los ítems correspondientes a la dimensión “limitantes” para los cinco grupos contemplados (continuación).

| Opción de titulación | Ítem | Frecuencia | porcentaje |
|--|------|------------|------------|
| Totalidad de créditos y alto nivel académico | 8 | 10 | 16.1 % |
| | 14 | 17 | 27.4 % |
| | 15 | 5 | 8.1 % |
| | 20 | 44 | 71.0 % |
| | 27 | 29 | 46.8 % |
| | 31 | 6 | 9.7 % |
| | 32 | 8 | 12.9 % |
| | 34 | 9 | 14.5 % |
| | 45 | 14 | 22.6 % |

* Los ítems resaltados en gris reflejan la baja frecuencia que presenta cada uno de ellos, pese a esto son contemplados como características del perfil de cada opción.

La Tabla 11 muestra las frecuencias y porcentajes presentes en los ítems de la dimensión “limitantes” para cada grupo.

Por último, la dimensión de atribución presenta la misma situación que casi todas las dimensiones, y es que la variación de los ítems que pueden ser contemplados por cada opción es casi nula. En prácticamente todos los casos se presentan los mismos reactivos, cuya frecuencia por debajo del 50%, hace que no se presenten como características propias de del perfil de cada opción. El primer reactivo es el 4, éste menciona que lo único que le puede interesar a los alumnos es titularse y solo eso, sin embargo, a lo largo de las demás dimensiones se puede dar cuenta que a los alumnos en realidad les interesa titularse mediante una modalidad que les permita desarrollar competencias y además que al paso que emplean las que ya poseen.

El segundo reactivo que en los cinco grupos aparece con una frecuencia por debajo del 50% es el 37. El ítem en cuestión menciona que sin el apoyo de la pareja del alumno sería imposible el titularse; la baja frecuencia de esta atribución podría deberse en primera instancia a que no necesariamente los alumnos contaran con pareja al momento de contestar el instrumento, la segunda razón podría deberse a

que, aunque los alumnos contaran con una pareja, ésta no necesariamente representa un factor fundamental para que el alumno pueda titularse.

El tercer reactivo que en los cinco grupos tiene una frecuencia por debajo del 50% es el 48. Este ítem habla sobre lo indispensable que es el apoyo de los amigos para que el alumno pueda titularse. Y al igual que el apoyo de la pareja, el de los amigos puede no ser factor fundamental para que el alumno pueda titularse.

El cuarto reactivo con frecuencia baja es el 19. Éste se presenta en cuatro de los cinco grupos, siendo el de tesis, el único en el que no se contempla. La atribución contenida en este ítem menciona que el alumno, para poder titularse, requiere de la participación de otras personas en su opción de titulación. Posiblemente este ítem no se presenta en la opción de tesis porque esta opción permite ser desarrollada por un equipo de hasta tres personas, claro está que esta razón podría ser aceptable si todos los alumnos que conforman dicho grupo conocieran esta cualidad de la elaboración de una tesis. No obstante, esta es una mera suposición, como también lo es pensar que los alumnos contemplan que la tesis es un proyecto que se desarrolla en conjunto con un Director, un Asesor y un Tutor adjunto. Aunque se debe ser críticos y ver que este reactivo estuvo a muy poco de tampoco ser contemplado como una característica para el perfil de tesis.

La naturaleza de las demás opciones deja bastante en claro que éstas deben desarrollarse de manera individual, puede ser que el informe final de servicio social pueda ser una excepción, ya que ésta también requiere de un Director de proyecto, sin embargo, la intervención del mismo puede ser concebida como mínima. La Tabla 12 muestra las frecuencias y porcentajes presentes en los ítems de la dimensión “atribución” para cada grupo.

Tabla 12.

Frecuencia y porcentaje de los ítems correspondientes a la dimensión “atribución” para los cinco grupos contemplados.

| Opción de titulación | Ítem | Frecuencia | porcentaje |
|----------------------------------|------|------------|------------|
| Tesis | 4 | 7 | 7.7 % |
| | 5 | 73 | 80.2 % |
| | 12 | 87 | 95.6 % |
| | 18 | 70 | 76.9 % |
| | 19 | 48 | 52.7 % |
| | 21 | 58 | 63.7 % |
| | 24 | 86 | 94.5 % |
| | 26 | 76 | 83.5 % |
| | 30 | 75 | 82.4 % |
| | 36 | 90 | 98.9 % |
| | 37 | 1 | 1.1 % |
| | 39 | 83 | 91.2 % |
| | 40 | 64 | 70.3 % |
| | 44 | 74 | 81.3 % |
| | 46 | 61 | 67.0 % |
| | 47 | 72 | 79.1 % |
| | 48 | 23 | 25.3 % |
| 49 | 75 | 82.4 % | |
| Informe final de servicio social | 4 | 4 | 8.3 % |
| | 5 | 32 | 66.7 % |
| | 12 | 45 | 93.8 % |
| | 18 | 38 | 79.2 % |
| | 19 | 14 | 29.2 % |
| | 21 | 27 | 56.3 % |
| | 24 | 38 | 79.2 % |
| | 26 | 38 | 79.2 % |
| | 30 | 35 | 72.9 % |
| | 36 | 46 | 95.8 % |
| | 37 | 3 | 6.3 % |
| | 39 | 46 | 95.8 % |
| | 40 | 35 | 72.9 % |
| | 44 | 40 | 83.3 % |
| 46 | 35 | 72.9 % | |
| 47 | 38 | 79.2 % | |
| 48 | 11 | 22.9 % | |
| 49 | 42 | 87.5 % | |

* Los ítems resaltados en gris reflejan la baja frecuencia que presenta cada uno de ellos

Tabla 12.

Frecuencia y porcentaje de los ítems correspondientes a la dimensión “atribución” para los cinco grupos contemplados (continuación).

| Opción de titulación | Ítem | Frecuencia | porcentaje |
|----------------------|-----------|------------|------------|
| Créditos adicionales | 4 | 5 | 6.8 % |
| | 5 | 58 | 78.4 % |
| | 12 | 70 | 94.6 % |
| | 18 | 63 | 85.1 % |
| | 19 | 15 | 21.6 % |
| | 21 | 42 | 56.8 % |
| | 24 | 61 | 82.4 % |
| | 26 | 53 | 71.6 % |
| | 30 | 55 | 74.3 % |
| | 36 | 73 | 98.6 % |
| | 37 | 3 | 4.1 % |
| | 39 | 70 | 94.6 % |
| | 40 | 58 | 78.4 % |
| | 44 | 66 | 89.2 % |
| | 46 | 53 | 71.6 % |
| | 47 | 62 | 83.8 % |
| | 48 | 11 | 14.9 % |
| | 49 | 67 | 90.5 % |
| | Diplomado | 4 | 4 |
| 5 | | 24 | 82.8 % |
| 12 | | 29 | 100 % |
| 18 | | 25 | 86.2 % |
| 19 | | 5 | 17.2 % |
| 21 | | 18 | 62.1 % |
| 24 | | 23 | 79.3 % |
| 26 | | 22 | 75.9 % |
| 30 | | 24 | 82.8 % |
| 36 | | 28 | 96.6 % |
| 37 | | 2 | 6.9 % |
| 39 | | 27 | 93.1 % |
| 40 | | 24 | 82.8 % |
| 44 | | 27 | 93.1 % |
| 46 | | 23 | 79.3 % |
| 47 | | 20 | 69 % |
| 48 | 8 | 27.6 % | |
| 49 | 22 | 75.9 % | |

* Los ítems resaltados en gris reflejan la baja frecuencia que presenta cada uno de ellos

Tabla 12.

Frecuencia y porcentaje de los ítems correspondientes a la dimensión “atribución” para los cinco grupos contemplados (continuación).

| Opción de titulación | Ítem | Frecuencia | porcentaje |
|--|------|------------|------------|
| | 4 | 11 | 17.7 % |
| | 5 | 56 | 90.3 % |
| | 12 | 59 | 95.2 % |
| | 18 | 57 | 91.9 % |
| | 19 | 16 | 25.8 % |
| | 21 | 44 | 71.0 % |
| | 24 | 53 | 85.5 % |
| Totalidad de créditos y alto nivel académico | 26 | 51 | 82.3 % |
| | 30 | 56 | 90.3 % |
| | 36 | 62 | 100 % |
| | 37 | 4 | 6.5 % |
| | 39 | 57 | 91.9 % |
| | 40 | 45 | 72.6 % |
| | 44 | 55 | 88.7 % |
| | 46 | 52 | 83.9 % |
| | 47 | 57 | 91.9 % |
| | 48 | 11 | 17.7 % |
| | 49 | 56 | 90.3 % |

* Los ítems resaltados en gris reflejan la baja frecuencia que presenta cada uno de ellos.

Después de los análisis de frecuencias efectuados para los 5 grupos contemplados, queda claro que los perfiles obtenidos no permiten establecer una gran diferenciación entre ellos. Por el contrario, las similitudes que presentan son amplias en gran medida. Este motivo lleva a suponer que los resultados obtenidos no permiten describir con gran precisión de qué manera las competencias y los elementos que se relacionan, se encuentran operando dentro de las distintas opciones de titulación.

La tabla 13 muestra la comparación de los ítems o reactivos no contemplados para los perfiles. Tal comparación permite evidenciar todavía más la similitud de la que son objetos los cinco grupos.

Tabla 13.

Comparación de los Ítems no pertenecientes a los perfiles para las opciones de titulación.

| | Tesis | Informe final de servicio social | Créditos adicionales | Diplomado | totalidad de créditos y alto nivel académico |
|----------------------------|--------------|---|---------------------------------|------------------|---|
| <u>Dimensión</u> | | | | | |
| Competencias Previas | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| Competencias Adquiridas | - | - | - | - | - |
| Motivación | - | - | - | - | 9 |
| Satisfacción | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 |
| Limitantes | - | 8 | - | 8 | - |
| Atribución | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| | - | 27 | 27 | 27 | - |
| | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | - | 19 | 19 | 19 | 19 |
| | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 |
| | 48 | 48 | 48 | 48 | 48 |

Llama la atención que de los 49 reactivos con los que cuenta la escala, para la opción de tesis solo seis de ellos no pudieran pertenecer al perfil de la opción de tesis. Coincidentemente el perfil para la opción de informe final de servicio social presenta grandes similitudes con el de la opción de tesis. En primera instancia porque presenta tan solo 3 ítems más, que no serán contemplados y, en segundo lugar, porque de los 9 ítems que se presentan en la tabla 3. seis de ellos son los mismos que se presentan en la opción de tesis.

El perfil para la opción Créditos adicionales también presenta una similitud muy amplia con el perfil de la opción anterior, ya que los 8 ítems que no figuran como características para el perfil de créditos adicionales, son exactamente los mismos de la modalidad de informe final de servicio social, excepto por el ítem 8, el cual no se presenta para la opción de créditos adicionales. Lo mismo ocurre con la opción de tesis, pues los 6 ítems que dicha opción presentaba como no

contemplados, son los mismos que se presentan para la modalidad de créditos adicionales, ambas opciones difieren únicamente en la presencia de los ítems 8 y 19 para la segunda modalidad enunciada.

Para la opción de diplomado, los datos sugieren que el perfil obtenido para esta opción, es exactamente el mismo que para la opción de informe final de servicio social. Evidentemente la diferencia con los otros dos perfiles, como ya se ha explicado, es mínima.

Sobre la opción de totalidad de créditos y alto nivel académico, como era de suponerse, el perfil que corresponde a esta opción no es tan disímil de los ya obtenidos. Lo novedoso para esta opción es la presencia de un nuevo ítem que no figuraría como característica. Dicho ítem es el 9 y se ubica como la única competencia adquirida que no se presentaría. Fuera el ítem 9, el perfil para esta opción sería casi idéntico al de la opción de tesis, salvo por la presencia del reactivo 19 que si se encuentra presente en la opción de mediante totalidad de créditos y alto nivel académico.

El análisis de frecuencia da cuenta de las similitudes que presentan son en gran medida amplias. Este motivo lleva a suponer que los resultados obtenidos no permiten describir con gran precisión de qué manera las competencias y los elementos que se relacionan, se encuentran operando dentro de las distintas opciones de titulación. Pese a ello, los resultados permitieron establecer los perfiles que pudieran corresponder a cada opción de titulación contemplada y que serán presentado a continuación.

DESCRIPCIÓN DEL PERFIL PARA LA OPCIÓN DE TESIS

Competencias previas: Los alumnos que contemplan la opción de tesis deben poseer, al menos, las siguientes competencias previas a la realización de la misma:

1. Familiarización con el uso del formato APA que le permita desarrollar una investigación (ítem 2).
2. Conocimiento para la búsqueda de información especializada en bases de datos científicas (ítem 7).
3. Poseer un amplio abanico de conocimientos teóricos que resulten necesarios para desarrollar un tema de investigación (ítem 28).
4. La capacidad de autorregular el proceso de titulación que involucra la elaboración de una tesis (ítem 42).

Las competencias previas que se mencionaron se relacionan con el dominio de teorías, modelos y conceptos psicológicos, habilidades metodológicas para la investigación y valores para la autorregulación.

Competencias adquiridas: Al tomar la opción de tesis y elaborarla, se espera que el alumno de último año pretenda desarrollar o adquirir las siguientes competencias:

1. La posibilidad de realizar una valoración que permitan vincular el desarrollo académico con el personal (ítem 3).
2. La posibilidad de trasladar los conocimientos académicos al escenario personal con el fin de que este último se vea desarrollado (ítem, 11).
3. La capacidad de abordar e implementar procedimientos que ayuden al establecimiento de una mejora en la metodología de una investigación (ítem, 17).
4. Elaborar estrategias que faciliten el manejo del tiempo y el establecimiento de horarios enfocados exclusivamente a la elaboración del proyecto de titulación (ítem 23).

5. Habilidad para dominar ampliamente un contenido teórico concreto (ítem 29).
6. Habilidad y disposición para continuar con el proceso formativo una vez concluido el nivel superior (ítem 33).
7. La capacidad de ubicar los elementos pertenecientes a su opción de titulación que le permitirán acercarse al mundo laboral (ítem 35).
8. La capacidad para trasladar y relacionar eficazmente los contenidos teóricos a las demandas prácticas (ítem 43).

Las competencias adquiridas que se enunciaron giran en torno a competencias metodológicas y valorativas, especialización teórica, identificación de la relación teórico-práctica, administración del tiempo, acercamiento al mundo laboral y vínculo con la formación continua.

Motivación: Se refiere a las razones y circunstancias que propiciarían la toma de decisiones para optar por esta opción de titulación. Por ende, el alumno que contempla esta opción se guía por motivaciones tales como:

1. Considerar que el proceso de titulación por tesis es un trámite rápido (ítem 1).
2. Pensar que la opción de titulación por tesis ayuda a profundizar más en un tema determinado (ítem 9).
3. Mostrar gusto y/o agrado por la elaboración de una tesis o proyecto de investigación (ítem 22).
4. Considerar que las actividades actuales en que se desempeña, se relacionan con la elaboración de una tesis (ítem 41).

Las motivaciones identificadas para este perfil giran en torno a rapidez, profundización de conocimientos, preferencia y relación con las actividades actuales.

Satisfacción: Se entiende como una sensación de bienestar propio, por ello, los alumnos que contemplan la opción de tesis tienen la sensación de que:

1. La opción de tesis es la mejor opción que haya podido tomar para titularse (ítem 6).
2. Necesitan desarrollar la tesis mediante pasos (ítem 13).

3. La atención administrativa que recibirá durante la realización de la tesis será la ideal para el desarrollo de la misma (ítem 25).
4. La tesis le permitirá al alumno aprender algo nuevo (ítem 38).

Las satisfacciones que comprenden este perfil se establecen de acuerdo a indicadores como: el avanzar por objetivos, obtención de nuevos aprendizajes o conocimientos, opción de titulación elegida y percepción del trato administrativo durante el proceso.

Limitantes: Contempladas como aquellas fronteras auto-impuestas por el estudiante que serán capaces de dificultar su proceso de titulación. En este sentido, el alumno que planea la realización de una tesis debe ser capaz de superar las siguientes dificultades:

1. Dificultad por recordar conceptos y teorías (ítem 8).
2. Pensar que el dejar de ser alumno complicaría la elaboración y desarrollo de la tesis como opción de titulación (ítem 14).
3. Pensar recurrentemente que pese a tener el título, el alumno en cuestión pudo equivocarse en la profesión que eligió (ítem 15).
4. No poder definir con claridad que hacer después de haberse titulado (ítem 27).
5. Considerar que su situación económica actual, será la razón por la cual no podrá desarrollar el proyecto de titulación (ítem 31).
6. El suponer que no contar con un trabajo como psicólogo complicaría el desarrollo de la opción de titulación (ítem 32).
7. Contemplar dificultades personales que suponen una limitación para el desarrollo de la tesis (ítem 34).
8. Situar como totalmente desvinculadas las actividades personales de la elaboración y desarrollo de la tesis (ítem 45).

Las limitantes a ser superadas que han sido contempladas se posicionan en función de indicadores como: desvinculación de las actividades actuales y la opción de titulación, economía, pérdida del rol de estudiante, indecisión, desinterés, incertidumbre y desvalorización profesional.

Atribución: Referida como la interpretación del estudiante sobre las causas y razones del éxito en su proceso de titulación. Los alumnos que piensan en la tesis como su opción de titulación, deberían considerar que el desarrollo de dicha opción será exitoso debido a:

1. Que es vista como un compromiso en el que está prohibido fallar (ítem 5).
2. Que titularse mediante esta opción es visto como una cuestión de superación personal (ítem 12).
3. Que el plan de estudios le facilita elegir esta opción de titulación (ítem 18).
4. Suponer que la tesis al contemplar la participación de otros en el desarrollo de la misma, será una razón para poder titularse (ítem 19).
5. Que le fue sencillo elegir esta opción ya que las áreas de conocimiento que curso en su licenciatura así se lo permitieron (ítem 21).
6. Que considera que el apoyo de un tutor ayudará a titularse mediante una tesis (ítem 24).
7. Que al alumno le es fácil concluir los proyectos que se propone (ítem 26).
8. Considerar que el apoyo de quienes han sido sus profesores le permitiría titularse mediante esta opción (ítem 30).
9. Que el alumno tiene disposición para estudiar (ítem 36).
10. Que el alumno piensa que al ser egresado podrá estudiar por su cuenta (ítem 39).
11. Considerar que el hecho de trabajar no sería un impedimento para estudiar y así titularse (ítem 40).
12. Qué gracias al apoyo de su familia, el alumno se titularía mediante esta opción (ítem 44).
13. Considerar que ha planificado las opciones con las que cuenta para titularse (ítem 46).
14. Pensar que el título es indispensable para el trabajo (ítem 47).
15. Tener la certeza de que la opción de titulación mediante tesis es la ideal para el alumno en cuestión (ítem 49).

Las atribuciones a la opción de tesis se muestran en función de los indicadores de: compromiso y motivación personal, disposición al estudio autorregulado, redes de apoyo,

vínculo con el empleo o actividades actuales, necesidad de desarrollo y superación profesional, y encausamiento del plan de estudios cursado son ejemplo de sus indicadores.

DESCRIPCIÓN DEL PERFIL PARA LA OPCIÓN DE INFORME FINAL DE SERVICIO SOCIAL

Competencias previas: Los alumnos que contemplan la opción de informe final de servicio social deben poseer, al menos, las siguientes competencias previas a la realización del misma:

1. Familiarización con el uso del formato APA que le permita desarrollar una investigación (ítem 2).
2. Conocimiento para la búsqueda de información especializada en bases de datos científicas (ítem 7).
3. Poseer un amplio abanico de conocimientos teóricos que resulten necesarios para desarrollar un tema de investigación (ítem 28).
4. La capacidad de autorregular el proceso de titulación que involucra la elaboración de un informe final de servicio social (ítem 42).

Las competencias previas que se mencionaron se relacionan con el dominio de teorías, modelos y conceptos psicológicos, habilidades metodológicas para la investigación y valores para la autorregulación.

Competencias adquiridas: Al tomar la opción de informe final de servicio social, se espera que el alumno de último año pretenda desarrollar o adquirir las siguientes competencias:

1. La posibilidad de realizar una valoración que permitan vincular el desarrollo académico con el personal (ítem 3).
2. La posibilidad de trasladar los conocimientos académicos al escenario personal con el fin de que este último se vea desarrollado (ítem, 11).

3. La capacidad de abordar e implementar procedimientos que ayuden al establecimiento de una mejora en la metodología de una investigación (ítem, 17).
4. Elaborar estrategias que faciliten el manejo del tiempo y el establecimiento de horarios enfocados exclusivamente a la elaboración del proyecto de titulación (ítem 23).
5. Habilidad para dominar ampliamente un contenido teórico concreto (ítem 29).
6. Habilidad y disposición para continuar con el proceso formativo una vez concluido el nivel superior (ítem 33).
7. La capacidad de ubicar los elementos pertenecientes a su opción de titulación que le permitirán acercarse al mundo laboral (ítem 35).
8. La capacidad para trasladar y relacionar eficazmente los contenidos teóricos a las demandas prácticas (ítem 43).

Las competencias adquiridas que se enunciaron giran en torno a competencias metodológicas y valorativas, especialización teórica, identificación de la relación teórico-práctica, administración del tiempo, acercamiento al mundo laboral y vínculo con la formación continua.

Motivación: Se refiere a las razones y circunstancias que propiciarían la toma de decisiones para optar por esta opción de titulación. Por ende, el alumno que contempla esta opción se guía por motivaciones tales como:

1. Considerar que el proceso de titulación por informe final de servicio social es un trámite rápido (ítem 1).
2. Pensar que la opción de titulación por informe final de servicio social ayude a profundizar más en un tema determinado (ítem 9).
3. Mostrar gusto y/o agrado por la elaboración de un informe final de servicio social (ítem 22).
4. Considerar, que las actividades actuales en que se desempeña se relacionan con la elaboración de un informe final de servicio social (ítem 41).

Las motivaciones identificadas para este perfil giran en torno a rapidez, profundización de conocimientos, preferencia y relación con las actividades actuales.

Satisfacción: Se entiende como una sensación de bienestar propio, por ello, los alumnos que contemplan la opción de informe final de servicio social tienen la sensación de que:

1. La opción de informe final de servicio social es la mejor opción que ha podido tomar para titularse (ítem 6).
2. Necesitan desarrollar el informe final de servicio social mediante pasos (ítem 13).
3. La atención administrativa que recibirá durante la realización del informe final de servicio social será la ideal para el desarrollo del mismo (ítem 25).
4. El informe final de servicio social le permitirá al alumno aprender algo nuevo (ítem 38).

Las satisfacciones que comprenden este perfil se establecen de acuerdo a indicadores como: el avanzar por objetivos, obtención de nuevos aprendizajes o conocimientos, opción de titulación elegida y percepción del trato administrativo durante el proceso.

Limitantes: Contempladas como aquellas fronteras auto-impuestas por el estudiante que serán capaces de dificultar su proceso de titulación. En este sentido, el alumno que planea la realización de un informe final de servicio social debe ser capaz de superar las siguientes dificultades:

1. Pensar que el dejar de ser alumno complicaría la elaboración y desarrollo del informe final de servicio social como opción de titulación (ítem 14).
2. Pensar recurrentemente que pese a tener el título, el alumno en cuestión pudo equivocarse en la profesión que eligió (ítem 15).
3. Considerar que su situación económica actual será la razón por la cual no podrá desarrollar el proyecto de titulación (ítem 31).
4. El suponer que no contar con un trabajo como psicólogo complicaría el desarrollo de la opción de titulación (ítem 32).
5. Contemplar dificultades personales que suponen una limitación para el desarrollo del informe final de servicio social (ítem 34).

6. Situar como totalmente desvinculadas las actividades personales de la elaboración y desarrollo de la tesis (ítem 45).

Las limitantes a ser superadas que han sido contempladas se posicionan en función de indicadores como: desvinculación de las actividades actuales y la opción de titulación, economía, pérdida del rol de estudiante, indecisión, incertidumbre y desvalorización profesional.

Atribución: Referida como la interpretación del estudiante sobre las causas y razones del éxito en su proceso de titulación. Los alumnos que piensan en el informe final de servicio social como su opción de titulación, deberían considerar que el desarrollo de dicha opción será exitoso debido a:

1. Que es vista como un compromiso en el que está prohibido fallar (ítem 5).
2. Que titularse mediante esta opción es visto como una cuestión de superación personal (ítem 12).
3. Que el plan de estudios le facilita elegir esta opción de titulación (ítem 18).
4. Que le fue sencillo elegir esta opción ya que las áreas de conocimiento que curso en su licenciatura así se lo permitieron (ítem 21).
5. Que considera que el apoyo de un tutor ayudará a titularse mediante un informe final de servicio social (ítem 24).
6. Que al alumno le es fácil concluir los proyectos que se propone (ítem 26).
7. Considerar que el apoyo de quienes han sido sus profesores le permitiría titularse mediante esta opción (ítem 30).
8. Que el alumno tiene disposición para estudiar (ítem 36).
9. Que el alumno piensa que al ser egresado podrá estudiar por su cuenta (ítem 39).
10. Considerar que el hecho de trabajar no sería un impedimento para estudiar y así titularse (ítem 40).
11. Qué gracias al apoyo de su familia, el alumno se titularía mediante esta opción (ítem 44).
12. Considerar que ha planificado las opciones con las que cuenta para titularse (ítem 46).
13. Pensar que el título es indispensable para el trabajo (ítem 47).

14. Tener la certeza de que la opción de titulación mediante informe final de servicio social es la ideal para el alumno en cuestión (ítem 49).

Las atribuciones a la opción de informe final de servicio social se muestran en función de los indicadores de: compromiso y motivación personal, disposición al estudio autorregulado, redes de apoyo, vínculo con el empleo o actividades actuales, necesidad de desarrollo y superación profesional y encausamiento del plan de estudios cursado son ejemplo de sus indicadores.

DESCRIPCIÓN DEL PERFIL PARA LA OPCIÓN DE CRÉDITOS ADICIONALES

Competencias previas: Los alumnos que contemplan la opción de créditos adicionales deben poseer, al menos, las siguientes competencias previas a la realización de la misma:

1. Familiarización con el uso del formato APA que le permita desarrollar una investigación (ítem 2).
2. Conocimiento para la búsqueda de información especializada en bases de datos científicas (ítem 7).
3. Poseer un amplio abanico de conocimientos teóricos que resulten necesarios para desarrollar un tema de investigación (ítem 28).
4. La capacidad de autorregular el proceso de titulación que involucra el desarrollo de la opción de créditos adicionales (ítem 42).

Las competencias previas que se mencionaron se relacionan con el dominio de teorías, modelos y conceptos psicológicos, habilidades metodológicas para la investigación y valores para la autorregulación.

Competencias adquiridas: Al tomar la opción de créditos adicionales, se espera que el alumno de último año pretenda desarrollar o adquirir las siguientes competencias:

1. La posibilidad de realizar una valoración que permitan vincular el desarrollo académico con el personal (ítem 3).

2. La posibilidad de trasladar los conocimientos académicos al escenario personal con el fin de que este último se vea desarrollado (ítem, 11).
3. La capacidad de abordar e implementar procedimientos que ayuden al establecimiento de una mejora en la metodología de una investigación (ítem, 17).
4. Elaborar estrategias que faciliten el manejo del tiempo y el establecimiento de horarios enfocados exclusivamente al desarrollo de la modalidad de titulación (ítem 23).
5. Habilidad para dominar ampliamente un contenido teórico concreto (ítem 29).
6. Habilidad y disposición para continuar con el proceso formativo una vez concluido el nivel superior (ítem 33).
7. La capacidad de ubicar los elementos pertenecientes a su opción de titulación que le permitirán acercarse al mundo laboral (ítem 35).
8. La capacidad para trasladar y relacionar eficazmente los contenidos teóricos a las demandas prácticas (ítem 43).

Las competencias adquiridas que se enunciaron giran en torno a competencias metodológicas y valorativas, especialización teórica, identificación de la relación teórico-práctica, administración del tiempo, acercamiento al mundo laboral y vínculo con la formación continua.

Motivación: Se refiere a las razones y circunstancias que propiciarían la toma de decisiones para optar por esta opción de titulación. Por ende, el alumno que contempla esta opción se guía por motivaciones tales como:

1. Considerar que el proceso de titulación por créditos adicionales es un trámite rápido (ítem 1).
2. Pensar que la opción de titulación por créditos adicionales ayude a profundizar más en un tema determinado (ítem 9).
3. Mostrar gusto y/o agrado por el desarrollo de la opción de créditos adicionales (ítem 22).
4. Considerar, que las actividades actuales en que se desempeña se relacionan con la opción de créditos adicionales (ítem 41).

Las motivaciones identificadas para este perfil giran en torno a rapidez, profundización de conocimientos, preferencia y relación con las actividades actuales.

Satisfacción: Se entiende como una sensación de bienestar propio, por ello, los alumnos que contemplan la opción de créditos adicionales tienen la sensación de que:

1. La opción de créditos adicionales es la mejor opción que haya podido tomar para titularse (ítem 6).
2. Necesitan desarrollar la opción de créditos adicionales mediante pasos (ítem 13).
3. La atención administrativa que recibirá durante la opción de créditos adicionales será la ideal para el desarrollo de la misma (ítem 25).
4. La opción de créditos adicionales le permitirá al alumno aprender algo nuevo (ítem 38).

Las satisfacciones que comprenden este perfil se establecen de acuerdo a indicadores como: el avanzar por objetivos, obtención de nuevos aprendizajes o conocimientos, opción de titulación elegida y percepción del trato administrativo durante el proceso.

Limitantes: Contempladas como aquellas fronteras auto-impuestas por el estudiante que serán capaces de dificultar su proceso de titulación. En este sentido, el alumno que planea optar por la opción de créditos adicionales, debe ser capaz de superar las siguientes dificultades:

1. Pensar que el dejar de ser alumno complicaría el desarrollo de los créditos adicionales como opción de titulación (ítem 14).
2. Pensar recurrentemente que pese a tener el título, el alumno en cuestión pudo equivocarse en la profesión que eligió (ítem 15).
3. Considerar que su situación económica actual será la razón por la cual no podrá desarrollar el proyecto de titulación (ítem 31).
4. El suponer que no contar con un trabajo como psicólogo complicaría el desarrollo de la opción de titulación (ítem 32).
5. Contemplar dificultades personales que suponen una limitación para el desarrollo de los créditos adicionales (ítem 34).

6. Situar como totalmente desvinculadas las actividades personales del desarrollo de la opción de créditos adicionales (ítem 45).

Las limitantes a ser superadas que han sido contempladas se posicionan en función de indicadores como: desvinculación de las actividades actuales y la opción de titulación, economía, pérdida del rol de estudiante, indecisión, desinterés, incertidumbre y desvalorización profesional.

Atribución: Referida como la interpretación del estudiante sobre las causas y razones del éxito en su proceso de titulación. Los alumnos que piensan en los créditos adicionales como su opción de titulación, deberían considerar que el desarrollo de dicha opción será exitoso debido a:

1. Que es vista como un compromiso en el que está prohibido fallar (ítem 5).
2. Que titularse mediante esta opción es visto como una cuestión de superación personal (ítem 12).
3. Que el plan de estudios le facilita elegir esta opción de titulación (ítem 18).
4. Que le fue sencillo elegir esta opción ya que las áreas de conocimiento que curso en su licenciatura así se lo permitieron (ítem 21).
5. Que considera que el apoyo de un tutor ayudará a titularse mediante créditos adicionales (ítem 24).
6. Que al alumno le es fácil concluir los proyectos que se propone (ítem 26).
7. Considerar que el apoyo de quienes han sido sus profesores le permitiría titularse mediante esta opción (ítem 30).
8. Que el alumno tiene disposición para estudiar (ítem 36).
9. Que el alumno piensa que al ser egresado podrá estudiar por su cuenta (ítem 39).
10. Considerar que el hecho de trabajar no sería un impedimento para estudiar y así titularse (ítem 40).
11. Qué gracias al apoyo de su familia, el alumno se titularía mediante esta opción (ítem 44).
12. Considerar que ha planificado las opciones con las que cuenta para titularse (ítem 46).
13. Pensar que el título es indispensable para el trabajo (ítem 47).

14. Tener la certeza de que la opción de titulación mediante créditos adicionales es la ideal para el alumno en cuestión (ítem 49).

Las atribuciones a la opción de créditos adicionales se muestran en función de los indicadores de: compromiso y motivación personal, disposición al estudio autorregulado, redes de apoyo, vínculo con el empleo o actividades actuales, necesidad de desarrollo y superación profesional y encausamiento del plan de estudios cursado son ejemplo de sus indicadores.

DESCRIPCIÓN DEL PERFIL PARA LA OPCIÓN DE DIPLOMADO

Competencias previas: Los alumnos que contemplan la opción de diplomado deben poseer, al menos, las siguientes competencias previas a la realización de la misma:

1. Familiarización con el uso del formato APA que le permita desarrollar una investigación (ítem 2).
2. Conocimiento para la búsqueda de información especializada en bases de datos científicas (ítem 7).
3. Poseer un amplio abanico de conocimientos teóricos que resulten necesarios para desarrollar un tema de investigación (ítem 28).
4. La capacidad de autorregular el proceso de titulación que involucra la opción de diplomado (ítem 42).

Las competencias previas que se mencionaron se relacionan con el dominio de teorías, modelos y conceptos psicológicos, habilidades metodológicas para la investigación y valores para la autorregulación.

Competencias adquiridas: Al tomar la opción de diplomado, se espera que el alumno de último año pretenda desarrollar o adquirir las siguientes competencias:

1. La posibilidad de realizar una valoración que permitan vincular el desarrollo académico con el personal (ítem 3).

2. La posibilidad de trasladar los conocimientos académicos al escenario personal con el fin de que este último se vea desarrollado (ítem, 11).
3. La capacidad de abordar e implementar procedimientos que ayuden al establecimiento de una mejora en la metodología de una investigación (ítem, 17).
4. Elaborar estrategias que faciliten el manejo del tiempo y el establecimiento de horarios enfocados exclusivamente a la elaboración del proyecto de titulación (ítem 23).
5. Habilidad para dominar ampliamente un contenido teórico concreto (ítem 29).
6. Habilidad y disposición para continuar con el proceso formativo una vez concluido el nivel superior (ítem 33).
7. La capacidad de ubicar los elementos pertenecientes a su opción de titulación que le permitirán acercarse al mundo laboral (ítem 35).
8. La capacidad para trasladar y relacionar eficazmente los contenidos teóricos a las demandas prácticas (ítem 43).

Las competencias adquiridas que se enunciaron giran en torno a competencias metodológicas y valorativas, especialización teórica, identificación de la relación teórico-práctica, administración del tiempo, acercamiento al mundo laboral y vínculo con la formación continua.

Motivación: Se refiere a las razones y circunstancias que propiciarían la toma de decisiones para optar por esta opción de titulación. Por ende, el alumno que contempla esta opción se guía por motivaciones tales como:

1. Considerar que el proceso de titulación por diplomado es un trámite rápido (ítem 1).
2. Pensar que la opción de titulación por diplomado ayude a profundizar más en un tema determinado (ítem 9).
3. Mostrar gusto y/o agrado por tomar o cursar un diplomado (ítem 22).
4. Considerar, que las actividades actuales en que se desempeña se relacionan con cursar un diplomado (ítem 41).

Las motivaciones identificadas para este perfil giran en torno a rapidez, profundización de conocimientos, preferencia y relación con las actividades actuales.

Satisfacción: Se entiende como una sensación de bienestar propio, por ello, los alumnos que contemplan la opción de tesis tienen la sensación de que:

1. La opción de diplomado es la mejor opción que haya podido tomar para titularse (ítem 6).
2. Necesitan desarrollar la opción de diplomado mediante pasos (ítem 13).
3. La atención administrativa que recibirá durante la opción de diplomado será la ideal para el desarrollo de la misma (ítem 25).
4. El diplomado le permitirá al alumno aprender algo nuevo (ítem 38).

Las satisfacciones que comprenden este perfil se establecen de acuerdo a indicadores como: el avanzar por objetivos, obtención de nuevos aprendizajes o conocimientos, opción de titulación elegida y percepción del trato administrativo durante el proceso.

Limitantes: Contempladas como aquellas fronteras auto-impuestas por el estudiante que serán capaces de dificultar su proceso de titulación. En este sentido, el alumno que planea la realización de una tesis debe ser capaz de superar las siguientes dificultades:

1. Pensar que el dejar de ser alumno complicaría cursar un diplomado como opción de titulación (ítem 14).
2. Pensar recurrentemente que pese a tener el título, el alumno en cuestión pudo equivocarse en la profesión que eligió (ítem 15).
3. Considerar que su situación económica actual será la razón por la cual no podrá desarrollar su opción de titulación (ítem 31).
4. El suponer que no contar con un trabajo como psicólogo complicaría el desarrollo de la opción de titulación (ítem 32).
5. Contemplar dificultades personales que suponen una limitación para cursar el diplomado (ítem 34).
6. Situar como totalmente desvinculadas las actividades personales de cursar un diplomado (ítem 45).

Las limitantes a ser superadas que han sido contempladas se posicionan en función de indicadores como: desvinculación de las actividades actuales y la opción de titulación, economía, pérdida del rol de estudiante, indecisión, desinterés, incertidumbre y desvalorización profesional.

Atribución: Referida como la interpretación del estudiante sobre las causas y razones del éxito en su proceso de titulación. Los alumnos que piensan en la tesis como su opción de titulación, deberían considerar que el desarrollo de dicha opción será exitoso debido a:

1. Que es vista como un compromiso en el que está prohibido fallar (ítem 5).
2. Que titularse mediante esta opción es visto como una cuestión de superación personal (ítem 12).
3. Que el plan de estudios le facilita elegir esta opción de titulación (ítem 18).
4. Que le fue sencillo elegir esta opción ya que las áreas de conocimiento que curso en su licenciatura así se lo permitieron (ítem 21).
5. Que considera que el apoyo de un tutor ayudará a titularse mediante un diplomado (ítem 24).
6. Que al alumno le es fácil concluir los proyectos que se propone (ítem 26).
7. Considerar que el apoyo de quienes han sido sus profesores le permitiría titularse mediante esta opción (ítem 30).
8. Que el alumno tiene disposición para estudiar (ítem 36).
9. Que el alumno piensa que al ser egresado podrá estudiar por su cuenta (ítem 39).
10. Considerar que el hecho de trabajar no sería un impedimento para estudiar y así titularse (ítem 40).
11. Qué gracias al apoyo de su familia, el alumno se titularía mediante esta opción (ítem 44).
12. Considerar que ha planificado las opciones con las que cuenta para titularse (ítem 46).
13. Pensar que el título es indispensable para el trabajo (ítem 47).
14. Tener la certeza de que la opción de titulación mediante diplomado es la ideal para el alumno en cuestión (ítem 49).

Las atribuciones a la opción de diplomado se muestran en función de los indicadores de: compromiso y motivación personal, disposición al estudio autorregulado, redes de apoyo, vínculo con el empleo o actividades actuales, necesidad de desarrollo y superación profesional, y encausamiento del plan de estudios cursado son ejemplo de sus indicadores.

DESCRIPCIÓN DEL PERFIL PARA LA OPCIÓN DE TOTALIDAD DE CRÉDITOS Y ALTO NIVEL ACADÉMICO

Competencias previas: Los alumnos que contemplan la opción de totalidad de créditos y alto nivel académico deben poseer, al menos, las siguientes competencias previas a la realización de la misma:

1. Familiarización con el uso del formato APA que le permita desarrollar una investigación (ítem 2).
2. Conocimiento para la búsqueda de información especializada en bases de datos científicas (ítem 7).
3. Poseer un amplio abanico de conocimientos teóricos que resulten necesarios para desarrollar un tema de investigación (ítem 28).
4. La capacidad de autorregular el proceso de titulación que involucra la opción de totalidad de créditos y alto nivel académico (ítem 42).

Las competencias previas que se mencionaron se relacionan con el dominio de teorías, modelos y conceptos psicológicos, habilidades metodológicas para la investigación y valores para la autorregulación.

Competencias adquiridas: Al tomar la opción de tesis y desarrollarla, se espera que el alumno de último año pretenda desarrollar o adquirir las siguientes competencias:

1. La posibilidad de realizar una valoración que permitan vincular el desarrollo académico con el personal (ítem 3).

2. La posibilidad de trasladar los conocimientos académicos al escenario personal con el fin de que este último se vea desarrollado (ítem, 11).
3. La capacidad de abordar e implementar procedimientos que ayuden al establecimiento de una mejora en la metodología de una investigación (ítem, 17).
4. Elaborar estrategias que faciliten el manejo del tiempo y el establecimiento de horarios enfocados exclusivamente a la elaboración del proyecto de titulación (ítem 23).
5. Habilidad y disposición para continuar con el proceso formativo una vez concluido el nivel superior (ítem 33).
6. La capacidad de ubicar los elementos pertenecientes a su opción de titulación que le permitirán acercarse al mundo laboral (ítem 35).
7. La capacidad para trasladar y relacionar eficazmente los contenidos teóricos a las demandas prácticas (ítem 43).

Las competencias adquiridas que se enunciaron giran en torno a competencias metodológicas y valorativas, identificación de la relación teórico-práctica, administración del tiempo, acercamiento al mundo laboral y vínculo con la formación continua.

Motivación: Se refiere a las razones y circunstancias que propiciarían la toma de decisiones para optar por esta opción de titulación. Por ende, el alumno que contempla esta opción se guía por motivaciones tales como:

1. Considerar que el proceso de titulación por totalidad de créditos y alto nivel académico es un trámite rápido (ítem 1).
2. Mostrar gusto y/o agrado por la opción de totalidad de créditos y alto nivel académico (ítem 22).
3. Considerar, que las actividades actuales en que se desempeña se relacionan con la opción contemplada (ítem 41).

Las motivaciones identificadas para este perfil giran en torno a rapidez y preferencia y relación con las actividades actuales.

Satisfacción: Se entiende como una sensación de bienestar propio, por ello, los alumnos que contemplan la opción de tesis tienen la sensación de que:

1. La opción de totalidad de créditos y alto nivel académico es la mejor opción que haya podido tomar para titularse (ítem 6).
2. Necesitan desarrollar la opción mediante pasos (ítem 13).
3. La atención administrativa que recibirá durante la opción de totalidad de créditos y alto nivel académico será la ideal para el desarrollo de la misma (ítem 25).
4. La totalidad de créditos y alto nivel académico le permitirá al alumno aprender algo nuevo (ítem 38).

Las satisfacciones que comprenden este perfil se establecen de acuerdo a indicadores como: el avanzar por objetivos, obtención de nuevos aprendizajes o conocimientos, opción de titulación elegida y percepción del trato administrativo durante el proceso.

Limitantes: Contempladas como aquellas fronteras auto-impuestas por el estudiante que serán capaces de dificultar su proceso de titulación. En este sentido, el alumno que planea tomar la opción de totalidad de créditos y alto nivel académico, debe ser capaz de superar las siguientes dificultades:

1. Dificultad por recordar conceptos y teorías (ítem 8).
2. Pensar que el dejar de ser alumno complicaría la opción de titulación por totalidad de créditos y alto nivel académico (ítem 14).
3. Pensar recurrentemente que pese a tener el título, el alumno en cuestión pudo equivocarse en la profesión que eligió (ítem 15).
4. No poder definir con claridad que hacer después de haberse titulado (ítem 27).
5. Considerar que su situación económica actual será la razón por la cual no podrá titularse por totalidad de créditos y alto nivel académico (ítem 31).
6. El suponer que no contar con un trabajo como psicólogo complicaría el desarrollo de la opción de titulación (ítem 32).
7. Contemplar dificultades personales que suponen una limitación para la opción de totalidad de créditos y alto nivel académico (ítem 34).
8. Situar como totalmente desvinculadas las actividades personales de la opción contemplada (ítem 45).

Las limitantes a ser superadas que han sido contempladas se posicionan en función de indicadores como: desvinculación de las actividades actuales y la opción de titulación, economía, pérdida del rol de estudiante, indecisión, desinterés, incertidumbre y desvalorización profesional.

Atribución: Referida como la interpretación del estudiante sobre las causas y razones del éxito en su proceso de titulación. Los alumnos que piensan en la totalidad de créditos y alto nivel académico como su opción de titulación, deberían considerar que el desarrollo de dicha opción será exitoso debido a:

1. Que es vista como un compromiso en el que está prohibido fallar (ítem 5).
2. Que titularse mediante esta opción es visto como una cuestión de superación personal (ítem 12).
3. Que el plan de estudios le facilita elegir esta opción de titulación (ítem 18).
4. Suponer que la totalidad de créditos y alto nivel académico al contemplar la participación de otros en el desarrollo de la misma será una razón para poder titularse (ítem 19).
5. Que le fue sencillo elegir esta opción ya que las áreas de conocimiento que curso en su licenciatura así se lo permitieron (ítem 21).
6. Que considera que el apoyo de un tutor ayudará a titularse mediante esta opción (ítem 24).
7. Que al alumno le es fácil concluir los proyectos que se propone (ítem 26).
8. Considerar que el apoyo de quienes han sido sus profesores le permitiría titularse mediante esta opción (ítem 30).
9. Que el alumno tiene disposición para estudiar (ítem 36).
10. Que el alumno piensa que al ser egresado podrá estudiar por su cuenta (ítem 39).
11. Considerar que el hecho de trabajar no sería un impedimento para estudiar y así titularse (ítem 40).
12. Qué gracias al apoyo de su familia, el alumno se titularía mediante esta opción (ítem 44).

13. Considerar que ha planificado las opciones con las que cuenta para titularse (ítem 46).
14. Pensar que el título es indispensable para el trabajo (ítem 47).
15. Tener la certeza de que la opción de titulación mediante totalidad de créditos y alto nivel académico, es la ideal para el alumno en cuestión (ítem 49).

Las atribuciones a la opción de totalidad de créditos y alto nivel académico se muestran en función de los indicadores de: compromiso y motivación personal, disposición al estudio autorregulado, redes de apoyo, vínculo con el empleo o actividades actuales, necesidad de desarrollo y superación profesional, y encausamiento del plan de estudios cursado son ejemplo de sus indicadores

DISCUSIÓN

A lo largo de esta investigación el principal interés recayó en el establecimiento de un perfil basado en competencias para cada una de las opciones de titulación con las que cuenta la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, la finalidad de tal tarea, es la de contribuir en la mejora de la eficiencia que el alumno es capaz de mostrar durante su proceso de titulación. Tal objetivo se puede lograr al contar con un perfil de competencias específico para cada opción de titulación, lo cual permita a los alumnos del último año de la licenciatura, identificarse con uno de ellos y, por consiguiente, tomar la opción de titulación que cuente con el perfil que más se asemeje a aquel que el alumno en cuestión, ha desarrollado durante cuatro años de educación superior.

Y es que la idea de empatar perfiles, uno establecido mediante esta investigación y el otro, desarrollado por el alumno gracias a su formación profesional, idealmente lograría que se redujeran las dificultades que se pudieran presentar durante el desarrollo de alguna opción de titulación. Ya que, de acuerdo con López et al. (1989) mencionan que en gran medida los egresados no logran titularse no por una cuestión que recaigan exclusivamente en lo académico sino más bien, por una situación que deriva en lo administrativo, ya que parece que las cuestiones burocráticas suelen presentar mayor dificultad a la hora de titularse que los aspectos vinculados a cuestiones pedagógicas. Pese a esto, no solo los trámites burocrático-administrativos son los únicos en presentarse, pues se debe contemplar si la formación que recibieron los alumnos es pertinente para que éstos cumplan con los requisitos académicos que se exigen para la obtención del título.

Al respecto el estudio efectuado por Rodríguez (2014), sugiere que algunos de los factores que dificultan la obtención del título en el nivel superior son: el no contar con requisitos como el idioma inglés o la realización de su servicio social; pero no solo los requisitos institucionales se posicionan como las razones por las cuales no logran titularse, además de se presentan aspectos como: falta de

organización personal, falta de tiempo, falta de asesores calificados, falta de motivación por parte de los profesores, falta de bibliografía y problemas personales.

El hecho de que existan dificultades para que el egresado no se titule evidentemente se vuelve una situación que llama la atención cuando se conoce que el porcentaje de egresados que se titulan es relativamente bajo, y es que de acuerdo con la Agenda Estadística UNAM (2018), tan solo en el año 2017, fueron 22,766 los egresados que se titularon, y aunque esta cifra parezca grande, debe recordarse que pertenece exclusivamente a la UNAM, institución que en el presente ciclo escolar, tan solo para el nivel licenciatura mantiene una matrícula estudiantil de aproximadamente 204,191 alumnos. Como es obvio, no se sabe si los titulados son pertenecientes a la misma generación o a distintas, tampoco se especifica su licenciatura y mucho menos el tiempo estimado que llevo el proceso de titulación. Contemplando estas deficiencias en la información y efectuando un análisis poco certero, podría decirse que de los 204,191 alumnos que actualmente se encuentran en el nivel superior, el hecho de que 22,766 se hayan titulado, señala que menos del 10% lo hizo.

Obviamente tal porcentaje no proviene más que de una estimación que puede ser engañosa, pero que podría reflejar en cierta medida, la realidad del asunto. Pues de acuerdo con una nota periodística del diario Excelsior, podría estimarse que de cada 10 egresados de alguna universidad pública solo 5 se titulan, ya que la otra mitad pudo solo concluir la licenciatura o el nivel superior egresando como pasante o desertando en algún momento de su carrera universitaria (Hernández, 2015).

Por tales razones el contar con una forma de evitar o aminorar las dificultades se vuelve un aspecto importante. El aporte generado en esta investigación por supuesto se encuentra alejado de las cuestiones administrativas, ya que no pretende cambiar los procedimientos y las opciones existentes, por el contrario, trata de adaptarse a lo ya establecido. Esto es importante pues los cambios administrativos no se dan de la noche a la mañana y por supuesto, éstos no

satisfacen las necesidades personales de cada uno de los alumnos que los llevan a cabo.

Y como lo dice aquel tan recurrido dicho, si la montaña no viene a Mahoma, Mahoma va a la montaña. Por ende, son los alumnos quienes, en mayor medida, deben encontrar la forma de adaptarse a las opciones de titulación con las que cuentan y a los procedimientos administrativos que cada una de ellas conlleva. En este sentido puede apreciarse que los perfiles para las opciones de titulación se posicionarían como un paso previo a la elección definitiva de una forma para titularse, paso que les permitiría a los alumnos, identificar si la modalidad de titulación que contemplan es la mejor opción que puedan tomar, y no por una situación de dilema personal o académico, sino porque el alumno en cuestión, cuenta con las competencias y elementos necesarios para desarrollarla.

Pese a lo oportuno que este estudio pudiera parecer, hay que reconocer que no satisface en gran medida las intenciones contempladas. Es cierto que los objetivos, cautelosamente hablando, pudieron cumplirse, y lo hacen en el sentido de que se pueden describir las competencias previas y adquiridas, así como los motivos, las satisfacciones, las limitantes y las atribuciones que presentan los alumnos del último año respecto a su proceso de titulación; incluso se obtuvieron los perfiles que corresponden a ciertas modalidades de titulación. Pero lo conseguido genera grandes inquietudes.

La primera de estas grandes inquietudes recae en los perfiles generados. Tan solo basta con analizar las tablas presentadas en la sección de resultados como para darse cuenta que los perfiles difieren entre sí por muy poco. Ante tal situación puede ser cierto que exista la posibilidad de que el desarrollo de cada opción de titulación contemplada, involucre exactamente las mismas competencias, y que, los elementos como los motivos, las satisfacciones, atribuciones y limitantes se presenten con gran similitud, pero esta probabilidad es mínima. Consecuentemente se puede pensar que los resultados obtenidos reflejan a penas una mínima parte de los aspectos circundantes al momento de hablar sobre competencias empleadas al proceso de titulación.

Para dar cuenta de tal suposición, se debe reconocer que el instrumento supone una limitante. Y lo hace en primera instancia por las pocas competencias comprendidas en el cuestionario, situación que podría ocasionar al mismo tiempo, una escasa variación en los perfiles generados. Y sobre las competencias que el instrumento enuncia, hay que pensar que estas son las identificadas en la construcción de dicha escala, evidentemente, la muestra empleada en esta investigación podría haber presentado un número más elevado de competencias implementadas al proceso de titulación y, por ende, algunas muy diferentes a las contenidas en el instrumento.

Otra limitante que supone la implementación de la escala, recae en el hecho de que el cuestionario se encarga de evaluar la percepción que tienen los estudiantes sobre el empleo de sus competencias y actitudes hacia el proceso de titulación. Esto muestra que la identificación de las competencias en los perfiles no se realizó bajo una evaluación directa de las mismas, sino que la realización de tales perfiles se basa en el criterio que tienen los alumnos sobre la propia identificación e implementación de las ya mencionadas competencias. Por supuesto que esta situación deja en entre ver que la percepción de los estudiantes sobre las competencias que poseen, así como su implementación, podría generar cierta inconsistencia a la hora de establecer un perfil.

Por eso, quien contemple la idea de establecer un perfil basado en competencias tendría que contar con un modelo bien definido para la evaluación de las mismas, como el propuesto por el Centro Interuniversitario de desarrollo CINDA (2004), el cual es un modelo de esquema secuencial y de carácter retroalimentativo que se basa en tres ejes: saber hacer, poder hacer y querer hacer. Este modelo contempla como métodos de evaluación de competencias aplicables las entrevistas individuales y grupales, cuestionarios estructurados y no estructurados, realización de proyectos como portafolios, diarios, registros de actividades, actividades de simulación, problemas de operación y análisis, desempeño afectivo, la observación participante y no participante, debates, discusiones y demás actividades.

Además de las ya mencionadas, la evaluación de las competencias también se lleva a cabo mediante métodos, como lo son: aprendizaje cooperativo, estudio de casos, rúbricas, ensayos, presentaciones, revisión de bibliografía básica, revisión comentada de la literatura, autoevaluación, entre otros (Jiménez et al., 2013; Moreno, 2010; Vargas, 2008). Por supuesto que los modelos de evaluación son variados, y otro ejemplo de ello es el modelo propuesto por Lozoya (2012), que se fundamenta desde un enfoque de la Psicología cognitiva enfocada a la educación y que se basa en los aportes de Vigotsky, de las estrategias de aprendizaje, y de los cuatro pilares de la educación de Delors, ellos para dar cuenta de cómo los métodos antes mencionados pueden ayudar a la evaluación de las competencias.

Después de lo ya mencionado se podrá notar que hablar sobre la evaluación de las competencias resulta de gran importancia, pues como se dijo a lo largo del capítulo que habla en detalle de las competencias, la evaluación de ellas representa en sí, el origen del currículo. Y es gracias a la evaluación que se puede contar con un punto de partida para la concreción del currículo y el medio para determinar si el mismo funciona en su implementación.

Teniendo presente la trascendencia que posee la evaluación, se debe entender que modelos o enfoques de evaluación hay, y muchos; aunque esto no debe suponer en apariencia un dilema, pues cualquier modelo debería preguntarse el: qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados (Moreno, 2012). Contemplado este escenario se puede decir que toda competencia debe ser demostrada y es necesario que se le identifique con criterios de desempeño y evidencias que ayuden a inferir su logro. La evaluación no excluye la medición del contenido teórico que se encuentra sustentado a la competencia, por lo que la ventana está abierta a una evaluación integral de conocimientos que abarque habilidades, destrezas, capacidades y valores en diferentes contextos (Vargas, 2008).

Y es hablando sobre la evaluación de las competencias que se enuncia otra dificultad presentada en esta investigación, la cual se basa, obviamente en el momento en que son evaluadas las competencias para el proceso de titulación en

los alumnos del último año de la licenciatura. El procedimiento efectuado en este proyecto implicó considerar una muestra que aún no se encontraba bajo proceso de titulación, por ende, la evaluación se realizó a priori al proceso.

Las repercusiones de tal acto, encaminaron a que las competencias percibidas por los alumnos no necesariamente estuvieran bien contempladas. Y no pudieron ser bien contempladas dado que no fueron evaluadas en tiempo real bajo aquellas situaciones que pudieran ser semejantes a las presentadas durante el desarrollo de cualquiera de las opciones de titulación.

Tal forma de accionar supone que los alumnos que conformaban la muestra, en primera instancia, no tuvieran en mente el hecho de considerar la titulación más allá que como una posibilidad a corto plazo, es decir, que consideraran como apremiante el poder titularse lo más pronto posible pero que no necesariamente llevaran a cabo los pasos correspondientes para entrar en proceso de titulación. Al mismo tiempo, el hecho de no encontrarse directamente inmersos en el proceso de titulación podría presentar un efecto de reevaluación del mismo, haciendo que quienes al contestar el cuestionario eligieran determinada opción, terminarían por cambiar de opinión justo cuando su proceso inicie. Incluso el hecho de que en verdad desarrollaran la opción contemplada, no es garantía de que el alumno la concluya o cuente con las competencias que le permitan desarrollarla con eficacia.

En términos generales podría decirse que aquel que opte por realizar un proyecto similar a este, tendría que contemplar por lo menos los puntos que hasta el momento han sido señalados. Pero más allá de las consideraciones expuestas hasta ahora, lo más importante es la base que recae sobre el tema en cuestión. Es decir, quien pretenda hablar sobre competencias debe ser cuidadoso al establecer que son las competencias. Tan solo basta con recordar el pequeño análisis que se estableció cuando la definición de competencias se presentó. Básicamente dicha conceptualización es en sí misma tan grande como para ser lo suficientemente precisa, por lo que, si dicha definición se emplea, tendrían que definirse con bastante claridad los parámetros que se contemplaran para establecer qué es y qué

no es una competencia y, sobre todo, en este caso, que se observe durante el proceso de titulación según la opción que se desarrolle.

Pero no solo se trata de establecer los criterios operacionales que permitan identificar competencias, también se trata de contar con una base teórica y epistemológica (la que se considere más oportuna) que sustente el entendimiento de la conceptualización que se hace del término, por lo que, en todo caso, la conceptualización será el primer paso al establecimiento de parámetros operacionales y fungirá al mismo tiempo como el eje que sustente la estructura lógica de la praxis.

Y es precisamente este asunto el que permite enlazar una cuestión apreciada en el terreno de lo práctico, ya que este apartado no solo busca establecer las limitantes que muestra la metodología empleada, sino también busca evidenciar los fallos que pudieran presentar los mecanismos que dan cuenta del desarrollo e implementación de las competencias. Ya que, si bien los resultados aquí encontrados permiten esclarecer, muy cautelosamente hablando, la relación existente entre las competencias (desarrolladas durante cuatro años mediante el seguimiento de un plan de estudios) y la implementación de las mismas durante el proceso de titulación. El plan de estudios (2010) no se encarga siquiera de establecer una mera relación.

Esto genera una mínima vinculación entre el plan de estudios con la titulación. Pues durante todo el plan para licenciatura que se ha revisado, nunca se encontraron elementos explícitos que permitieran enlazar el proceso de la trayectoria académica, comprendida por los cuatro años que dura la licenciatura, y el proceso de titulación que, en teoría, el egresado debe llevar a cabo. Por supuesto que la vinculación de ambos elementos en el plan de estudios se podría sobre entender si se emplea un proceso de lógica y se considera que lo aprendido en la licenciatura será más que suficiente para poder titularse, sin embargo, un plan de estudios no tendría que dar cabida a suposiciones de ese tamaño, ya que este último tendría que ser lo suficientemente completo como para mostrar la relación

existente entre ambos procesos, sobre todo, cuando el de la titulación goza de gran importancia en el mundo actual.

Y aludiendo a las carencias que el plan de estudios tiene, se debe dejar en claro que nunca alude de forma precisa a las perspectivas de formación humana o de mercado que se presentaron en la sección teórica de este proyecto. La perspectiva de formación sociocultural puede estar presente dado que el plan de estudios se encarga de mostrar las tendencias sociales actuales y las demandas que se presentan. Pese a ello, la perspectiva de mercado y humana no son siquiera expuestas.

Esto por supuesto que deja en evidencia un escaso posicionamiento sobre los contenidos teóricos que serían contemplados en los programas de estudio de la licenciatura, mismos que pudieran estar perfilados hacia los objetivos que se podrían seguir, si alguna de las dos perspectivas de formación asumiera un rol prioritario. Y no solo los contenidos permitirían formar profesionales con una bien posicionada orientación sobre su quehacer, sino que permitiría que los procesos de titulación estuvieran encaminados a la formación que los alumnos han recibido, haciendo que mantuvieran una mayor claridad respecto a su desarrollo, pues después de todo, en teoría estarían siendo una especie acercamiento a los escenarios verdaderos que demandaran de los conocimientos y habilidades que han desarrollado.

Es cierto que cada perspectiva tiene sus puntos a favor y en contra, y hay quien consideraría que asumir una de ellas podría ser un hecho reduccionista sobre la visión de los alumnos, pero la instancia de recurrir una sola perspectiva es favorable cuando se cuenta con un posicionamiento ambiguo que da cabida a un sinfín de perspectivas. Y es que ello no necesariamente es malo, pues la educación superior es eso, el espacio para que millones de perspectivas florezcan, pero también debe asumirse que los objetivos son imperantes y darles cumplimiento significa tener bastante bien definido las formas con las que se logrará. Por lo que la manera de conseguirlo, desde una perspectiva personal, es cuando se cuenta con bases bien definidas y con los medios que sustenten dichas bases.

CONCLUSIONES

Una vez llegado este punto, no queda más que enunciar las consideraciones finales que el recorrido de esta investigación ha permitido establecer.

- La primera consideración y la más importante es: identificar la teoría y epistemología desde la cual se hablará sobre competencias, ello incluye contemplar los diferentes ámbitos o ramas en las que el fenómeno se estudia. No solo basta con pensar que el tema de las competencias se sustenta en el constructivismo, como si este no tuviera diferentes formas de ser entendido, hay que conocer a detalle desde que postura se abordará el fenómeno.
- No es suficiente contar con una teoría que sustente el fenómeno. Una vez establecida la teoría que se empleará para el estudio de las competencias, se debe mantener una postura crítica que ayude a identificar las limitantes o los huecos que el sustento teórico presenta. Por supuesto que tal postura ayudará a generar las reflexiones y las medidas necesarias que permitan tratar de forma más certera el tema en cuestión.
- Después de establecer el marco teórico y las limitantes que pueden encontrarse, se debe contar con un modelo de evaluación para las competencias que sea pertinente, esto significa que debe mantener congruencia con la base teórica y que defina con plena claridad los parámetros que vuelvan operacionales las competencias. La evaluación efectuada sobre las competencias empleadas en el proceso de titulación, debe llevarse a cabo justo cuando el alumno se encuentre inmerso en su proceso de titulación.
- La evaluación no debe ser una acción que se desarrolle en una sola sesión, ésta debe ser una constante que se establezca durante todo el proceso de titulación que el alumno se encuentra desarrollando. Este hecho supone que las

competencias que se puedan identificar sean válidas y tengan el carácter de ser legítimas de la opción de titulación que el alumno elija para llevar a cabo.

- No basta con considerar un solo caso de evaluación para establecer el perfil basado en competencias que corresponda a cada opción de titulación. Para ello deben de considerarse la mayor cantidad de casos de evaluación que permitan generar un perfil válido y certero para cada una de las opciones de titulación con las que cuenta la licenciatura de Psicología. Dentro de las competencias evaluadas e identificadas, deben figurar con mayor importancia aquellas que suponen que el desarrollo de la opción sea efectivo y eficiente.
- Considerar detalladamente si el plan de estudios sobre el cual se forman los alumnos, se vincula directamente con la titulación, es decir, poder determinar si el plan de estudios por sí mismo es capaz de facultar a sus alumnos (generar en ellos las competencias) para que éstos puedan desarrollar cualquiera de las opciones de titulación existentes.

Por último, es necesario recalcar que los hallazgos encontrados en esta investigación figuran dentro de los primeros acercamientos que se hacen al fenómeno, visto desde esta perspectiva, para la población de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza en su licenciatura de psicología. Evidentemente el hecho de ser uno de los estudios precursores en la población, da pie a la identificación de elementos que, a su vez, generen mayor número de estudios que permitan profundizar en mayor medida sobre el tema central, competencias y titulación, y con aquellos elementos circundantes que pueden tener un nivel variado de incidencia sobre dicho tema central.

Pero no solo los datos que se obtuvieron son aquellos que ayudan a generar explicaciones, también el recorrido teórico establecido permite en gran manera, entender las situaciones contextuales que llevan a que el tema de las competencias de desenvuelva de la forma en que lo hace en la actualidad; teniendo gran auge en cualquier ámbito que se relacione con el campo educativo y sus derivaciones y/o manifestaciones.

A lo largo de las líneas que conformaron esta investigación se pudo dar cuenta de que en un contexto como el actual, las tendencias globales cobran mayor ímpetu, sobre todo cuando su respaldo económico es imperante. Y con la educación no ocurre lo contrario, es precisamente ella, la que, con gran preponderancia, establece a la economía mundial como uno sus elementos. Pues parece que, en este caso, la implementación de las competencias solo se establece como una tendencia poco crítica. Es decir, solo se atiende a las demandas, de política educativa que supuestamente se sustentan en dar respuesta a las demandas sociales.

No se establece un análisis profundo de los mecanismos implementados, solo se toma aquello que supone una “moda” y se considera sin más que tendrá éxito. A la par, los métodos de evaluación a la educación parecieran no atienden crítica los resultados obtenidos, pues en el mejor de los casos, las fallas que presenta el currículo basado en competencias debieron ser ya puestos sobre la mesa para poder ser resueltos.

Pese a ello, la educación superior puede presentar aspectos positivos que ayuden a formar alumnos de calidad que se sustenten en un desarrollo académico sólido. Mismo que les permitirá establecer un adecuado equilibrio entre las tendencias económicas, sociales y ambientales, ya que estas tres, en su conjunto y en adecuada armonía generarían una sociedad más estable y “sana”. Esto se conseguiría debido a que las personas que la conforman se desarrollarían en un ecosistema apto para hacerlo y contarían con todos los recursos necesarios para ello. Es decir, la educación debe destacar lo mejor de las personas, formar un ser integral y profesional, un ser que se preocupe por lo colectivo y no solo por lo personal, pues de esta manera los individuos en conjunto generarían una mejor situación, una donde las condiciones adecuadas para el desarrollo físico y psicológico de los humanos sean una realidad y no un ideal.

Después del establecimiento de las carencias encontradas en el proceso empírico y las posibles medidas para solucionarlo, en adición de las lagunas expuestas en el plano práctico, es decir, lo que se lleva a cabo institucionalmente,

es momento de establecer la propuesta que ponga en evidencia la utilidad de los datos aquí encontrados.

1. La primera media es la concepción del término competencias desde el acercamiento de la Psicología cognitiva. Esto se lograría gracias a lo expuesto con anterioridad, ya que la comprensión de las competencias de acuerdo a la Psicología cognitiva se ha comprendido en función de tres líneas de investigación: *la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, la teoría de las inteligencias múltiples, y la enseñanza para la comprensión* (Tobón, 2013). Esto puede permitir el establecimiento de un modelo de aprendizaje, concreto y claro, que ayude o contribuya al mejoramiento y eficiencia de adquirir nuevos conocimientos. Mismos que serán aprendidos gracias a la *enseñanza para la comprensión*. De este modo se garantiza una concepción más clara de las competencias al tiempo que los métodos o formas para la enseñanza-aprendizaje se modifican con el fin de lograr los objetivos planteados.
2. El segundo aspecto de gran importancia y cuya utilidad puede ser importante, es poner gran énfasis en las limitantes encontradas. Es cierto que, para el establecimiento de los perfiles, se emplearon aquellas limitantes que pueden ser superadas o que no suponen tal cual un dilema para aquellos alumnos que estarán en proceso de titulación. Sin embargo, las que, si se presentan como una limitante, pueden ser tomadas en cuenta para disminuir su impacto. Un ejemplo de ello es la limitante que se refiere a concebir los trámites administrativos como una dificultad para la titulación, curiosamente son la mayoría de alumnos quienes como una competencia previa no contemplan los conocimientos de los procesos administrativos de las distintas opciones de titulación. Esto por supuesto es un gran indicador de algunas carencias que pueden verse subsanadas con el fin de contribuir en la eficiencia de desarrollo de alguna opción de titulación.

3. No solo los aspectos que limitan son de utilidad para ser subsanados. La escala empleada y la elaboración de los perfiles, cuenta con una serie de elementos que el alumno puede o no, haber considerado. Por lo que el alumno, al contar con los perfiles desarrollados para su lectura, o bien con la escala para ser resuelta, pueda no tomarlos necesariamente, como un determinante para optar por alguna opción de titulación, sino más bien como un apoyo que le pone en mente, distintas situaciones o escenarios no antes previstos. De esta forma el alumno podría reevaluar la toma de decisiones respecto a su titulación y, por consiguiente, generar un plan de acción que le ayude plenamente a tomar y desarrollar con mayor eficacia una modalidad de titulación.

4. Establecer una conexión directa entre el plan de estudios y el proceso de titulación. Es verdad que los resultados sugieren que la muestra considera como atribución, que su plan de estudios les facilita elegir una opción de titulación. Lo cierto es que no se sabe de qué manera o como, es que ese proceso facilitador se da, no se sabe si es por los requisitos institucionales o por que el alumno ha aprendido tanto, que se considera capaz de llevar a cabo todas y cada una de las opciones de titulación existentes. Es por ello que el plan de estudios debe dar cabida a tan mencionado proceso. Y debe hacerlo haciendo explícitos los contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje, que faciliten o encaminen a los alumnos a tomar y desarrollar una modalidad. Esto se puede lograr contemplado el punto 1, desde la concepción teórica hasta la *enseñanza para la comprensión*.

5. Por último, pero no menos importante, el contar con un perfil de competencias como el que se obtuvo, funda las bases de un trabajo que debe irse complementando. Hasta ahora podría enunciarse que los perfiles elaborados cuentan con las habilidades, destrezas, conocimientos y capacidades básicas que todo alumno que debe tener para optar por alguna opción de titulación. Y aunque cada opción pueda ser distinta, la mayoría de ellas al estar apegadas a un campo académico siempre exigirán la resolución

de situaciones similares o con elementos en común. Por ello, al contar con estas “competencias básicas”, se puede dar continuidad al trabajo de áreas desglosando en otras competencias (formas de implementar lo aprendido), esto por supuesto que generaría perfiles más completos y, por consecuencia, más específicos. Mismos que cumplan con el objetivo de establecerse como únicos o casi únicos para cada una de las opciones de titulación mencionadas.

Se piensa que la consideración de los puntos expuestos puede traer beneficios para la comunidad estudiantil que pertenece a la licenciatura de Psicología en la FES Zaragoza ya que atender las limitaciones señaladas podría volver más eficiente la implementación del modelo basado por competencias y los productos que de dicho modelo se obtengan. Es obvio que dichas observaciones no son en si mismas las soluciones inmediatas a las carencias que pueden presentarse ya sea en el plan de estudios y en la manera de proceder para la realización de un proyecto como este, pero si funcionan como indicativos que tienen la posibilidad de ser desarrollados con mayor detalle.

Pese a ello, este estudio se presenta como parte de la base de proyectos futuros que pueden ir enriqueciendo el estudio del tema en cuestión y por consecuencia, brindar mayores respuestas y métodos de acción que contribuyan a la formación de los próximos alumnos de la licenciatura de Psicología. Una formación que defienda la excelencia y una adecuada consolidación del quehacer profesional que la carrera demanda, de esta forma, no solo se hablaría de egresados que llevan a cabo un papel como psicólogos así, sin más, sino de egresados que tuvieron la oportunidad de formarse bajo un plan de estudios sólido, mismo que les permitió convertirse en verdaderos agentes de cambio que los problemas y las demandas sociales muy a menudo solicitan.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2003). El lado oscuro de los CIEES: Una crítica a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. *Reencuentro*, 36, 30-43.
- Acevedo, E. (s.f.). La Formación Humana Integral: *Una aproximación entre las Humanidades y la Ciencia*. Recuperado el 28 de junio de 2018 de: <https://www.oei.es/historico/salactsi/elsal1.htm>
- Agenda Estadística UNAM. (2018). Recuperado el 9 de agosto de 2018 de: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2018/disco/>
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28, 147-165.
- Álvarez, G., Guerrero, C., de la Cera, S., Cavodeassi, J., Toscano, J., Asenjo, J. & Macías, O. (1994). *Sistema educativo nacional de México: 1994*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Arciaga, B. (2007). La enseñanza superior como una práctica socio-cultural. *Revista de la Educación Superior*, 36(1), 67-91.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1994). Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES). *Revista de Educación Superior*, 90(23).
- Barriga, C. (2004). En Torno al Concepto de Competencia. *Educación*, 1(1), 43-57.
- Bellochchino, M. (2010). *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. México: ANUIES
- Briñas, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25-44.
- Camarena, B. & Velarde, D. (2009). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? y ¿Para qué?. *Estudios sociales*, 17, 105-125.
- Casanova, F. (2003). *Formación profesional y relaciones laborales*. Monte video: CINTERFOR.
- Casanova, H., & López, J. (2013). Educación superior en México: los límites del neoliberalismo (2000-2010). *Linhas Críticas*, 19(38), 109-128.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública Educación [Actualización: 20 de abril de 2006] en www.diputados.gob.mx/cesop/
- Centro Interuniversitario de desarrollo CINDA. (2004). *Competencias de egresados universitarios*. CINDA: Chile.
- Centro Universitario de Ciencias de la Salud (s.f.). *Modelo Departamental*. Recuperado el 18 de abril de 2018 de: <http://www.cucs.udg.mx/nuestro-centro/modelo-departamental>
- Climent, E. (1997). Formación profesional y desarrollo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 19-30.
- Comas, Ó., Fresán, M., Buendía, A. & Gómez, I. (2014). El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional. *Revista de la educación superior*, 43(169), 47-67. Recuperado el 25 de junio de 2018, de:

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000100004&lng=es&tlng=es.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2007). *Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES) Informe final: Evaluación de consistencia y resultados y de diseño 2007*. Recuperado el 10 de mayo de 2018 de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/102435/inf_final.pdf
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (s.f.). *Sistema Nacional de Investigadores*. Recuperado el 22 de junio de 2018 de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (2012). Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Recuperado el 20 de junio de 2018 de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25548/Programa_de_Mejoramiento_del_Profesorado_PROMEP.pdf
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (s.f.). *Historia, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior*. Recuperado el 10 de junio de 2018 de: <http://www.copaes.org/historia.php>
- Contreras, E., García, J., Rojas, A. & Mercado, A. (2017). *Escala de Percepción de Competencias y Actitudes hacia el Proceso de Titulación*. Manuscrito Inédito.
- Contreras, M., Mora, J., Palestino, F. & Sánchez, M. (2006). *Resignificación del modelo educativo de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cruz, A. & González, A. (2008). *La educación basada en normas de competencia (EBNC) como referente de la formación universitaria en educación. Análisis de dos modelos curriculares*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Filosofía y Letras U.N.A.M. Ciudad de México.
- Cruz, Y. & Cruz, A. (2008). La educación superior en México tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 293-311.
- De la Torre, M. (2002). "Educación Superior en el siglo XX". *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Proyecto CONACyT.
- Díaz, M. (2005). Flexibilidad y organización de la educación superior. En: R. Pedroza & B. García (Eds.) *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*, (63–117). México: M.A. Porrúa.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (s.f.). *Flexibilidad curricular, académica y administrativa*. Recuperado el 18 de abril de 2018 de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/flexibilidad_curricular
- Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa. (2014). *La educación superior en México*. México
- Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 22(44), 143-160.
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa*, 17(74), 183-207.
- Foliar, R. & Soms, E. (1980). Crítica al modelo teórico de la departamentalización. *Revista de Educación Superior*, 37, 1-11.

- Gago, A. (2000). El CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2), 106-114.
- García, A. (1991). *El impacto de la crisis y sus repercusiones en la educación superior en México 1980-1990* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma Metropolitana. Ciudad de México.
- García, C. (2018). *Phrónesis y competencias: Estrategias para la enseñanza de la ética en la educación media superior*. (Tesis de Maestría). Facultad de Filosofía y Letras U.N.A.M. Ciudad de México.
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez, V. (1983). Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional, análisis comparativo de diversos estudios en México. *Revista de la Educación Superior*, 45, 1-24.
- González, R. (2015). Rodolfo Sergio González Castro. Formación humana en el proceso educativo universitario. *ALTAmira Revista Académica*, 9, pp.6-21.
- Gordillo, A. & Flores, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107.
- Hernández, L. (2015). Sólo 5 universitarios de cada 10 se titulan. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/01/07/1001285>
- Ibarrola, M. (1986). *La educación superior en México*. CRESALC-UNESCO: Caracas
- Irigoyen, J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266.
- Jiménez, Y. (2008). *Reestructuración neoliberal de la educación superior y trabajo académico: sus saldos en el caso de México*. En IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (Ed.), trabajo presentado en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (1-10). Mérida: COMIE.
- Jiménez, Y., Hernández-Jaime, J., & González, M. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa*, 13(61), 45-65.
- Lazarín, F. (1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982. *Revista Mexicana Educativa*, 1(1), 166-180.
- López, M., Lagunes, C., & Recio, C. (2009). *Políticas Públicas y Educación Superior en México*. En X Congreso Nacional de Investigación Educativa (Ed), trabajo presentado en X Congreso Nacional de Investigación Educativa (1-14) Veracruz: recuperado el 20 de marzo de 2018 de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0109T.htm>
- López, M., Salvo, B. & García, G. (1989). Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 18(69), 1-13.
- Lozoya, E. (2012). *¿Cómo implementar y evaluar las competencias genéricas?* Limusa: México.
- Macías, A. (2012). Las Reformas Educativas IV. El caso de México (1940-1965). *Odiseo Revista electrónica de pedagogía*, 9(1). Recuperado el 9 de abril de 2018 de: <https://odiseo.com.mx/marcatexto/2012/04/reformas-educativas-iv-caso-mexico-1940-1965>

- Margery, E. (2010). *Complejidad, transdisciplinariedad y competencias: Cinco viñetas pedagógicas*. Costa Rica: Uruk Editores.
- Márquez, A. (2011). La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México, una breve contextualización. *Perfiles Educativos*, 33, 169-185.
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-34.
- Martín, A. (1998). La departamentalización, contexto y concepto. *Revista Electrónica Sinéctica*, 12, 1-15.
- Martín, M. (2002). *El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*. México: Tec de Monterrey
- Martínez, L. (2011). Tres enfoques y una aproximación al estado de derecho: estado social de derecho, estado de bienestar y estado liberal democrático. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 66, 120-132.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez-Lobato, L. (2016). El currículo de la universidad pública mexicana a 20 años de permanecer en los programas de financiamiento extraordinario. *UNIVERSIA*, 19(7), 42-63.
- Mendoza Rojas, J. (2015). Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16). doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rides.2015.04.001>
- Mendoza, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*. México: Porrúa
- Moreno, C. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: Rupturas y continuidades. *Revista de Educación Superior* 46(128), 27-44.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: Más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 77-90.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, 01-20.
- Opciones de Titulación en la UNAM, Facultades y Escuelas. (2011). Recuperado el 20 de junio de 2018 de: <http://www.pve.unam.mx/titulacion/opcionestitu2011.pdf>
- Orrú, S. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de Educación*, 332, 33-54.
- Padilla, A. (2012). El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 71-98
- Pedroza, R. (2001). El currículum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades. *Revista de la Educación Superior*, 30 (3), 85-100.
- Pérez, N. (2009). Crónica del cambio del modelo educativo rígido al integral y flexible en el sistema de enseñanza abierta de la Universidad Veracruzana. En R. De Gasperín, L. M. Gutiérrez, S. Mazasiego, N. I. Pérez y E. A. Salazar, *Una mirada a la interacción de los sucesos en el sistema abierto de la Universidad Veracruzana* (pp. 83-99). México: Arana Editores.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En W. Stone (Ed.), *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Plan de Estudios. (2010). Plan de estudios 2010 de la licenciatura en Psicología (Sistema Presencial) Aprobado por el Consejo Académico de Área de Ciencias Biológicas,

- Químicas y de la Salud, el 28 de septiembre de 2010, Acuerdo número 2/III/20. México: Fes Zaragoza, UNAM
- Proceso y opciones de titulación. (2018). Recuperado el 20 de junio de 2018 de: http://www.educacionadistancia.eneo.unam.mx/apoyo-titulacion/pdf/opciones_de_titulacion.pdf
- Reglamento de operación de las opciones de titulación de licenciatura de la FES Zaragoza. (2013) Recuperado el 20 de junio de 2018 de: https://www.zaragoza.unam.mx/portal/wp-content/Portal2015/Reglamentos/reglamento_titulacion.pdf
- Revista de la Educación Superior, 1993. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/86>
- Rivas, M. (2008). La formación y su complejidad semántica. *Investigación Educativa Duranguense*, 8, 41-45.
- Robredo, J. (1989). *Un caso de departamentalización en México: la reforma académica de la universidad Iberoamericana*. En Revista de Educación Superior (Ed.), trabajo presentado en Taller Internacional sobre Organización y Desarrollo del Trabajo Docente- Metodológico en la Educación Superior (1-12). Cuba: Revista de Educación Superior.
- Rodríguez, A. (2014). Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana. *Cuadernos de Investigación*. 5(20), 117-127.
- Rodríguez, R. (1998). *Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995*, en: Fresán (ed.), *Tres décadas de políticas del estado en la educación superior*, México, Revista de Educación Superior, 1998, 167-205.
- Ruiz, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, 19, 11-13.
- Sanz de Acedo, M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea Secretaría de Educación Pública (s.f.). Modalidades de titulación. Recuperado el 30 de junio de 2010 de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/modalidades_titulacion
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP
- Serrano, M. & Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>
- Sifuentes, A., Sifuentes, E., Hoyos, C. & Cortés, P. (2016). Política Educativa y Educación Superior en México. De Liberalismo a Neoliberalismo. *Revista Educateconciencia*, 11(12), 6-22.
- Soto, A. (2011). La pertinencia de la educación superior mexicana: análisis de cuatro décadas. *Pampedia*, 7, 19-30.
- Tavera, F. & Valle, M. (2012). La evaluación en el Sistema Nacional de Educación. En J. Narro, J. Martuscelli & E. Barzana (Coords.) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral basada en competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE Ediciones

- Tuirán, R. (2012). La educación superior en México 2006-2012 Un balance inicial. Recuperado el 25 de mayo de 2018 de: <https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/28-oct-Tuiran-La-educacion-superior-en-Mexico-20062012.pdf>
- Tuning. (2008). Tuning, América Latina. Recuperado el 08 de julio de 2018 de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- Tuning. (2008). Tuning, América Latina. Recuperado el 08 de julio de 2018 de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2004). *Lecturas básicas: el sistema modular, la UAM-X y la universidad pública*. Recuperado el 25 de mayo de 2018 de: http://www.uamenlinea.uam.mx/materiales/licenciatura/lectx1/UAM_Lecturas_Basicas_I.pdf
- Vargas, M. (2008). *Diseño Curricular por Competencias*. México: ANFEI.
- Vélez, G. & Terán, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, 6, 55-65.
- Villa, L. (2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de la Educación Superior*, 42 (168), 81-103.
- Yániz, C. (2004). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4(2), 41-39.
- Yurén, M. (2000) *Formación y puesta a distancia: Su dimensión ética*. México: Paidós

APÉNDICE 1. CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS DE TITULACIÓN



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**CARRERA DE PSICOLOGÍA
SECRETARÍA TÉCNICA DE PSICOLOGÍA**

PROYECTO PAPIME 307617



La siguiente investigación, es parte de un estudio que se lleva a cabo en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. El objetivo de esta investigación es conocer la forma en que los egresados de la carrera de Psicología viven su proceso de titulación. Has sido invitad@ a participar, la información que nos proporcionas será anónima, confidencialidad y usada para fines científicos y educativos. Tú participación contempla responder un cuestionario. Te pedimos respuestas de la forma más honestamente posible y dado la formalidad de esta investigación, te informamos que tus respuestas no serán divulgadas, ni juzgadas. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo nos interesa conocer tu opinión.

Acepto participar en esta encuesta _____

N. De cuenta _____

¿Qué opción de titulación elegirías? ¿Por qué?

Instrucciones: Lee cuidadosamente cada una de las siguientes afirmaciones y por una X en la opción que consideres pertinente.

| | SI | NO |
|---|----|----|
| 1. El proceso de titulación debe de ser un trámite rápido. | | |
| 2. Estoy familiarizado con el uso del formato APA para desarrollar una investigación. | | |
| 3. Es importante ver en mí un desarrollo personal al titularme. | | |

| | SI | NO |
|--|----|----|
| 4. Lo único que me interesa es tener el título y ya. | | |
| 5. El titularme es un compromiso al que está prohibido fallar. | | |
| 6. Algunas opciones de titulación son mejores que otras. | | |
| 7. Sé buscar información en bases de datos científicas. | | |
| 8. Me es difícil recordar conceptos y teorías. | | |
| 9. La opción de titulación que elija me ayudará a profundizar más en un tema determinado. | | |
| 10. Conozco el proceso administrativo de las distintas opciones de titulación. | | |
| 11. El proceso de titulación me ayudará a lograr un desarrollo personal. | | |
| 12. El titularme para mí, es una cuestión de superación profesional. | | |
| 13. Necesito que mi proceso de titulación sea por pasos. | | |
| 14. El dejar de ser alumno complicaría que pueda titularme. | | |
| 15. Recurrentemente pienso que a pesar de tener el título me equivoque de profesión. | | |
| 16. Es irrelevante la manera en que me titule, lo que importa es que lo haga. | | |
| 17. Durante mí proceso de titulación me interesaría mejorar mis habilidades sobre metodología de la investigación. | | |
| 18. Mi plan de estudios me facilita el elegir alguna opción de titulación. | | |
| 19. Para poder titularme requiero de otras personas que participen en mí trabajo de titulación. | | |
| 20. Los trámites administrativos dificultan el proceso de titulación. | | |
| 21. Es sencillo elegir una opción de titulación gracias a las áreas que cursé durante la carrera. | | |
| 22. La opción de titulación que elija debe de gustarme. | | |
| 23. Puedo apegarme a un horario específico para trabajar en mí proceso de titulación. | | |
| 24. Para poder titularse se requiere del apoyo de un tutor. | | |
| 25. La atención administrativa que recibiré durante mí proceso de titulación será la ideal. | | |
| 26. Me es fácil concluir los proyectos que me propongo. | | |
| 27. Lo complicado de titularse es definir el qué hacer después de ello. | | |
| 28. Tengo los suficientes conocimientos teóricos para poder desarrollar un tema de investigación. | | |
| 29. Por medio de mí proceso de titulación lograre la especialización teórica. | | |
| 30. Gracias al apoyo de quienes han sido mis profesores me titularía. | | |
| 31. Mi situación económica actual es un impedimento para lograr titularme. | | |
| 32. El carecer de un trabajo como psicólog@ complicaría que pudiera titularme. | | |
| 33. El proceso de titulación me dará herramientas para continuar formándome como psicólog@. | | |
| 34. Tengo dificultades personales que limitan mi titulación. | | |
| 35. A través de mí proceso de titulación podré acercarme al mundo laboral. | | |
| 36. Tengo disposición para estudiar. | | |
| 37. Sin el apoyo de mi pareja sería imposible titularme. | | |

| | SI | NO |
|---|----|----|
| 38. Sé que durante mí proceso de titulación aprenderé algo nuevo. | | |
| 39. Siendo un egresado podría estudiar por mí cuenta. | | |
| 40. Trabajar nunca sería un impedimento para estudiar con tal de titularme. | | |
| 41. Mis actividades actuales deben estar relacionadas con la opción que elija para titularme. | | |
| 42. Me considero capaz de autorregular mi proceso de titulación. | | |
| 43. A través de mi proceso de titulación lograré relacionar la teoría con la práctica profesional. | | |
| 44. Gracias al apoyo de mi familia me titularía. | | |
| 45. Mis actividades actuales están totalmente desvinculadas de la forma en la que pretendo titularme. | | |
| 46. He planificado las opciones que tengo para titularme. | | |
| 47. El título es indispensable para el trabajo | | |
| 48. El apoyo de mis amigos es indispensable para titularme. | | |
| 49. Tengo la certeza de que la opción de titulación que elija es la más acertada para mí. | | |