

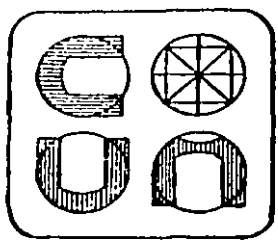
62
Enero

CENTRO UNIVERSITARIO DE MAZATLAN

ESCUELA DE PSICOLOGIA

**INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CLAVE DE INCORPORACION 8791-25**

1978
AÑO



**CENTRO UNIVERSITARIO
DE MAZATLAN**

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**"Proyecto de Evaluación de la Enseñanza de la
Psicología Clínica en la Escuela de Psicología
de la Universidad Autónoma de Sinaloa"**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

PRESENTA:

José Alejandro Gaviño López

MAZATLAN

SINALOA

1988



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.

INDICE

INTRODUCCION	1
MARCO TEORICO	3
I. Evaluación Curricular	5
A) Evaluación Educativa	5
B) Curricula	8
C) Evaluación del Curriculum	11
D) La Organización del Conocimiento	14
II. Consideraciones sobre la Escuela de Psicología de la U.A.S.	20
DIAGNOSTICO	23
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	25
EVALUACION	27
CRONOGRAMA	29
BIBLIOGRAFIA	31

Desde su creación en 1979, la Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa se ha propuesto formar profesionistas encaminados a prevenir y solucionar problemas psicosociales.

En el presente trabajo se propone el análisis de algunas de las asignaturas del plan de estudios en términos de sus contenidos y relaciones con el objeto de contribuir al propósito institucional inicialmente señalado.

El plan de estudios en cuestión propone a la Psicología Social y a la Psicología Educativa como opciones de concentración terminal. Así, el estudiante de octavo semestre puede elegir una de ellas para recibir una acentuación específica en la última parte de su formación profesional.

A pesar de que la Psicología Clínica no existe como área de concentración terminal, si existen asignaturas que se proponen proporcionar al estudiante los conocimientos y las técnicas necesarias para realizar una práctica clínica en algún momento durante los tres últimos semestres de la carrera.

Precisamente estas asignaturas constituyen una de las expresiones del objeto de análisis propuesto en este trabajo, cuyo objetivo central reside en proponer un proyecto de evaluación de la coherencia interna de esta parte del plan de estudios.

Los objetivos de la propuesta son:

1. Explicitar la concepción de Psicología Clínica que existe en el plan de estudios y en los objetivos curriculares.
2. Analizar los contenidos de las asignaturas correspondientes a la enseñanza de temas tales como:
 - a) Personalidad humana.
 - b) Salud y enfermedad mental (psicopatología).
 - c) Fenómenos grupales y comunicacionales.
 - d) Enfoques psicoterapéuticos.
3. Identificar los cambios operados en tales asignaturas.
4. Valorar la congruencia de los objetivos correspondientes a los contenidos anteriormente especificados.
5. Analizar las prácticas realizadas en las asignaturas se-

ñaladas, en términos de justificación, fundamentación, vigencia y congruencia.

6. Analizar la articulación, estructuración y secuenciación de los contenidos de cada una de estas asignaturas.
7. Analizar los conceptos contenidos en cada una de estas asignaturas.
8. Analizar la secuencia y dependencia entre estas asignaturas.
9. Con fundamento en los resultados de esta evaluación proponer modificaciones correctivas.

Esta tarea evaluatoria es importante y necesaria ya que, mediante ella, será posible verificar si las asignaturas relativas al ejercicio profesional del psicólogo en el campo clínico están adecuadamente seriadas y sistematizadas o si, por el contrario, proporcionan información contradictoria e incongruente.

MARCO TEORICO

Esta sección está conformada por dos temas generales:

"Evaluación Curricular" y "Consideraciones sobre la Escuela de Psicología de la UAS".

En el primero de ellos se rescatan aspectos teóricos y metodológicos respecto a la evaluación educativa, al currículum, la evaluación del currículum y la organización del conocimiento.

El segundo tema reúne la información mínima necesaria para ubicar el contexto en el cual se aplicaría la propuesta.

I. EVALUACION CURRICULAR

A) EVALUACION EDUCATIVA.

Existen diversas definiciones y concepciones de lo que es evaluación. Ello se explica en parte debido al hecho de que ésta es sujeto de estudio de las ciencias sociales en general sin ser exclusiva de ninguna disciplina (Guzmán., J.C. y Santamaría., R. 1988).

Tras una revisión de la literatura, estos autores han encontrado que la evaluación ha sido concebida como proceso generador por actividades sistemáticas orientadas por propósitos, como emisión de juicios u opiniones acerca del fenómeno estudiado, como medio para conocer los efectos de una acción sin que el interés principal sea juzgarla, como proceso productor de información para la toma de decisiones y como comparación de ejecuciones o alcances y metas u objetivos (ibidem.p.2).

Don E. Gardner (1977) identifica cinco definiciones básicas de evaluación que corresponden a los cinco esquemas principales en los que pueden clasificarse los modelos, metodologías o técnicas de evaluación educativa mas prominentes. Estas definiciones son:

- 1) Evaluación como un juicio profesional. Uno o varios profesionales calificados rinden una opinión experta respecto a la calidad, efectividad o eficacia del objeto a ser evaluado.
- 2) La evaluación como medición. Aquí evaluar significa medir resultados, efectos o ejecuciones empleando algún tipo de instrumento formal tales como pruebas, cuestionarios, etc.
- 3) La evaluación como el establecimiento de la congruencia entre la ejecución y los objetivos o estándares de ejecución. En este caso la evaluación consiste en una comparación de la ejecución o producto con normas de realización previamente establecidas para determinar el grado de

discrepancia o congruencia que existe.

- 4) La evaluación orientada a las decisiones. El foco principal de este tipo de evaluación reside en el señalamiento, obtención y previsión de información útil para juzgar las alternativas de decisión.
- 5) La evaluación responsiva libre de metas. Aquí el enfoque de la evaluación consiste en realizar el exámen crítico del objeto a evaluar, identificando y juzgando los resultados actuales, independientemente de las metas propuestas y/o de los intereses de los implicados.

Como puede apreciarse, la respuesta a la pregunta ¿cómo se define la evaluación? no es nada sencilla. Precisamente ésta es la primera de las diez preguntas comprendidas en el sistema analítico que David Nevo (1983) emplea para realizar una revisión de la literatura sobre evaluación educativa. Este autor recomienda que los evaluadores apliquemos estas diez preguntas para desarrollar una percepción clara de la evaluación y comprender mejor nuestros propios problemas de evaluación:

- 1) ¿Cómo se define la evaluación?. Con Nevo (ibidem.p.21), en este trabajo se concibe a la evaluación educativa como una "...descripción sistemática de objetos o propósitos educativos y/o un establecimiento de su mérito o valor".
- 2) ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?. a)formativa (para mejoría), b)sumativa (para selección y contabilidad), c)sociopolítica (para motivar y ganar apoyo público), y d)administrativa (para ejercer autoridad). La evaluación propuesta en este trabajo cumplirá la función formativa.
- 3) ¿Cuáles son los objetos de la evaluación?. Cualquier entidad puede ser objeto de evaluación. En este caso el objeto es el aspecto clínico del currículum de la Escuela de Psicología de la UAS, que involucra a un "sector" del plan de estudios, a algunos objetivos curriculares y a algunas cartas descriptivas.
- 4) ¿Qué clases de información deberían ser recolectadas considerando cada objeto?. Podrían referirse a: a)las metas, b)estrategias y planes, c)procesos de instrumentación

y d) resultados e impactos.

- 5) Que criterios deberían usarse para juzgar el mérito y valor de un objeto evaluado?. a) respuesta a necesidades identificadas, b) logro de metas racionales, ideales o valores sociales, c) satisfacción de acuerdo con normas y estándares, d) la calidad de objetos alternativos y e) logro de metas (importantes). Es recomendable el uso de múltiples criterios.
- 6) ¿A quien debería servir la evaluación?. A las necesidades de información de todas las partes interesadas.
- 7) ¿Cual es el proceso de hacer una evaluación?. Debe incluir las siguientes actividades: a) enfocar el problema a evaluar, b) recolectar y analizar datos empíricos y c) comunicar los hallazgos.
- 8) ¿Que métodos de indagación deberían ser usados en la evaluación?. En este caso métodos de evaluación interna del plan de estudios, de análisis de su coherencia interna y de evaluación de la organización lógica y psicológica del conocimiento.
- 9) ¿Quien debería hacer la evaluación?. Se señala que quien la conduzca debería poseer: a) amplia competencia en metodología de investigación, b) comprensión del objeto de evaluación y su contexto, c) habilidad para mantener adecuadas relaciones con las personas involucradas y d) un sistema conceptual para integrar las anteriores capacidades.
- 10) ¿A través de cuales normas debería ser juzgada la evaluación?. a) utilidad (la evaluación debe ser útil y práctica, b) precisión (ser técnicamente adecuada,) c) factibilidad (ser realista y prudente) y d) propiedad (ser legal y éticamente conducida).

También es necesario destacar, como lo hacen Guzmán y Santamaría (op.cit.p.6), que la evaluación es un elemento importante en todas las fases del proceso de planeación educativa, ya que produce resultados que permiten tomar decisiones y orientar políticas educativas.

B) CURRICULUM.

José A. Arnaz (1981) lo define como "un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa".

Este autor considera que el curriculum está compuesto por: objetivos curriculares, plan de estudios, cartas descriptivas y sistema de evaluación. El curriculum se elabora, instrumenta, aplica y evalúa. Estas son las actividades que constituyen el proceso de desarrollo del curriculum.

Para Esthela Ruiz Larraguivel (1985) el curriculum debe ser concebido "como un medio a través del cual las instituciones educativas realizan su función docente y que, por lo tanto, refleja la concepción social, axiológica y pedagógica que la misma institución sostiene con respecto a la formación de profesionistas".

Los curricula han sido categorizados de múltiples maneras. Margarita Pansza (1988), por ejemplo, lo hace considerándolos tradicionales, tecnocráticos o críticos. Estas distinciones no son, en modo alguno, exhaustivas. La misma autora aporta como evidencia de ello el caso del plan de estudios que, teniendo una visión crítica en su fundamentación y marco teórico, su implementación, "...responde a una visión tecnocrática, de objetivos y actividades de aprendizaje".

En cuanto a otra dimensión del curriculum, Esthela Ruiz Larraguivel (op.cit.p.72), aclara como las ideas y los estilos de vida sustentados por maestros, alumnos y autoridades pueden llegar a confundirse con o a dominar a los principios y procedimientos previamente determinados en el curriculum formal. Esto le conduce a la noción de curriculum oculto que entiende como "la enseñanza tácita de normas, valores y principios e incluso actitudes que no se explicitan en el curriculum formal".

Esta autora señala que puede ocurrir que aspectos importantes referidos a prácticas de enseñanza aprendizaje, prioridades de conocimiento, funciones de la profesión, necesidades sociales a satisfacer, etc., sean decididos por los profesores

basandose en su sentido común. Por ello, en el trabajo cotidiano en el aula, en las interacciones entre profesor y alumno "...se imponen de manera oculta estilos de vida, visiones del mundo, creencias y valores culturales e ideológicos arraigados tanto en la conciencia del profesor como en la del alumno, por el solo hecho de haber nacido y haberse desarrollado en una sociedad desigual y estratificada..." (op.cit. p.71). De esta manera, las funciones más destacadas del curriculum oculto serían: la inculcación de valores dominantes, la subordinación a la autoridad y el entrenamiento para la obediencia y la fácil adaptación al sistema. Operando en distintos ámbitos, el curriculum oculto puede ser identificado en las fundamentaciones ideológicas que subyacen en los contenidos seleccionados, en las formas "intuitivas" asumidas por los profesores para transmitir conocimientos y en el tipo de expresiones lingüísticas y relaciones de significación que se mantienen en el proceso de aprendizaje.

Las manifestaciones del curriculum escolar son: el currículo oculto, el plan de estudios y el currículo vivido. Así lo consideran María y Galán (citados por Guzmán, J.C. y Santamaría, R. 1988). El currículo oculto es definido como implícito, latente, expresador del proyecto ideológico-social de la institución; el plan de estudios como la explicitación formal de los propósitos educativos y de la organización pedagógica del contenido disciplinario a enseñar, y el currículo vivido "donde se manifiestan las interrelaciones de las distintas instancias formales y reales que constituyen una institución escolar".

El concepto "realidad del curriculum" es empleado por Esthela Ruiz Larraguivel (op.cit.p.65) para referirse "al conjunto de vivencias y acontecimientos que se producen en la vida diaria de la institución educativa, que no se explicitan en la propuesta curricular oficial y cuya caracterización es consecuencia del constante enfrentamiento de ideas, intereses y expectativas que manifiestan los distintos grupos sociales de la institución, junto con las políticas y los propósitos educativos que se expresan en ese proyecto curricular instituc-

cional". Esta autora considera al curriculum como un proceso continuo que refleja la realidad educativa en todas sus manifestaciones. Destaca en este proceso dos momentos: "su dimensión formal, es decir las acciones y determinaciones referidas al diseño del proyecto curricular y la dimensión real, relacionada con los efectos y consecuencias que ocasiona la implantación de su proyecto en la realidad institucional" (op.cit.p.67).

Para analizar el curriculum en su modalidad real, Ruiz Larragível parte de las siguientes premisas: "a)el curriculum es un espacio de poder sujeto a la correlación de fuerzas; b)es un ejercicio de planeación que a su vez es producto de negociaciones políticas entre grupos; c)en el curriculum se legitima el quehacer docente y se valida un tipo de saber científico; d)la implantación de la propuesta curricular implica una confrontación directa con los intereses y expectativas que manifiestan los grupos sociales de la institución; e)la dimensión real del curriculum rebasa al proyecto curricular, mediante los procesos y relaciones humanas que se generan en las interacciones cotidianas de los individuos involucrados en el proceso de formación profesional; f)el curriculum especialmente en su dimensión real, contribuye a la preservación de las ideas y actitudes socialmente dominantes, con el fin de asegurar el orden social y económico vigente. (No obstante los esfuerzos de algunos proyectos curriculares universitarios orientados al cambio social y en cuyos objetivos se busca formar profesionistas que contribuyan a la transformación, pero que en su realidad misma el proyecto sigue siendo tan conservador en sus estilos de enseñanza y de manejo de conocimiento)". (op.cit.p.69)

Siendo congruente con estas premisas, considera que la noción de la educación como reproductora del sistema dominante es válida aún para proyectos curriculares transformadores con objetivos orientados al cambio social, cuando los valores y creencias dominantes se filtran en las interacciones sociales cotidianas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

C) EVALUACION DEL CURRICULUM.

"Evaluar el curriculum es la tarea que consiste en establecer su valor como el recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo". (Arnaz 1981). Este autor señala que la evaluación del curriculum pocas veces se realiza de una manera sistemática y ejemplifica citando el caso de los currícula que van siendo modificados sin plan ni control.

Del conjunto de normas que considera válidas para evaluar un curriculum, en este trabajo interesa destacar la que se refiere a la congruencia interna: "Debe haber plena congruencia entre las partes o componentes de un currículum; esto implica que cada una de esas partes, a su vez, posea coherencia interna". (op.cit.p.57).

Arnaz considera conveniente distinguir lo que él llama dos facetas de la evaluación curricular: la evaluación formativa y acumulativa del curriculum. La primera se realiza simultáneamente a la elaboración, instrumentación y aplicación del curriculum e implica analizar el fundamento de las decisiones y juzgar si deben permanecer o ser cambiadas en función de los resultados que se obtienen. Con este tipo de evaluación el curriculum solo puede ser juzgado en relación con su congruencia interna y eficiencia (entendida esta última como el grado con que son aprovechados los recursos durante una actividad). En cambio, en la evaluación acumulativa se juzga el grado de semejanza que hay entre los resultados obtenidos y las metas propuestas (eficacia), se reexamina la congruencia interna y se determina si el curriculum es pertinente a las necesidades que se procura atender. En este tipo de evaluación deben ser examinados cada uno de los elementos principales del curriculum, así como sus relaciones; deben ser evaluados: el sistema de evaluación, las cartas descriptivas, el plan de estudios y los objetivos curriculares.

Respecto a la evaluación de planes de estudios, conviene rescatar para este trabajo los aportes realizados por Roberto Follari, Raquel Gluzman, Díaz Barriga y Margarita Pansza (cita-

dos por Guzmán., J.C. y Santamaría., R., 1988).

Follari ha propuesto los siguientes criterios e instrumentos para realizar el análisis de planes de estudio:

1. Definición de la profesión. ¿Hasta que punto se ha logrado la definición precisa de la profesión para la cual se está formando?
2. Determinación del campo profesional. Aquí se trata de aclarar para que tipo de práctica profesional se está preparando a los estudiantes.
3. Relación teoría-práctica en la producción de conocimientos. ¿Que estructura se propone para que el proceso de aprendizaje ocurra tal como se ha planeado?. (diseño de prácticas, talleres, etc.).
4. El aprendizaje como actividad de investigación. ¿Que metodología usar para que el estudiante realice su trabajo mediante actividades de investigación y discusión y no solo de asimilación?.
5. Delimitación de la conveniencia o no de un tronco común entre varias carreras.
6. Problemas de saturación de contenidos y rigidez en la seriación. Si predomina la concepción del aprendizaje como transmisión del conocimiento pueden ocurrir estos problemas, por ello debe aclararse la concepción de aprendizaje y el establecimiento de prioridades (cursos obligatorios y optativos).
7. Establecimiento de criterios y relaciones del servicio social con la estructura general del plan.

La propuesta metodológica de Glazman, dirigida al análisis de la validez interna del plan de estudio involucra los siguientes procesos:

- **Explicitación.** Mediante este procedimiento se enuncian claramente tanto los objetivos como la estructura (relaciones entre cursos, semestres en que se imparten, precisión de obligatoriedad u optatividad).
- **Análisis.** Aquí se revisa el plan de estudios vigente y su proceso de diseño de acuerdo a cuatro tipos de evaluación:

- a) De la congruencia. Valora la relación de correspondencia entre los objetivos.
- b) De la vigencia. Valora la actualidad de los objetivos en referencia a los fundamentos (filosóficos, disciplinarios, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, legales) que los sustentan.
- c) De la viabilidad. Valora la relación entre los objetivos del plan y los recursos existentes.
- d) De la continuidad y de la integración. Mediante la continuidad se valora la relación entre los objetivos intermedios con el período semestral en que se imparten. Por medio de la integración se valora la interrelación de todos los objetivos del plan.

- Análisis de contenido. Para realizar todos estos tipos de evaluación Glazman recomienda el método de análisis de contenido propuesto por Holsti (1969).

Los elementos que integran la evaluación interna del plan de estudios según Díaz Barriga son:

1. Evaluación de la congruencia o coherencia entre los objetivos curriculares en cuanto a la relación de correspondencia y proporción entre ellos, así como entre las áreas, temas y contenidos específicos en la etapa de organización y estructuración curricular.
2. Análisis de la vigencia de los objetivos.
3. Análisis de la viabilidad del currículo en cuanto a recursos humanos y materiales existentes.
4. Análisis de la secuencia y dependencia entre los cursos, así como de su adecuación.
5. Actualización de temas, contenidos y bibliografía con base en lo señalado en puntos anteriores.
6. Análisis de la operatividad de los aspectos académicos-administrativos institucionales e interinstitucionales.
7. Investigación de la actividad docente de los profesores y de su relación con el resto de los alumnos.
9. Investigación de los factores relacionados con el rendimiento académico de los alumnos.

Por último, Margarita Panza (op.cit.p.33) precisa que la eva-

luación interna del plan de estudios comprende el análisis de los programas, su actualización y secuencia; la opinión de docentes y alumnos sobre el plan de estudios; el análisis de la integración y la secuencia del plan de estudios; y la revisión y actualización de los marcos teóricos disciplinares del plan de estudios.

D) LA ORGANIZACION DEL CONOCIMIENTO.

José Huerta I. (1977) señala que las propiedades de organización del conocimiento son muy importantes para el aprendizaje humano, ya que de la manera en que se encuentre organizado el contenido dependerá en parte su claridad y el que sea comprendido y generalizado, verificandose el aprendizaje.

Partiendo del significado etimológico de disciplina (conocimiento organizado para la enseñanza), este autor aclara que la forma de organización que compete a la perspectiva de la sistematización de la enseñanza se logra a través de secuencias pedagógicas, 'definiendo a éstas como "el conjunto de episodios didácticos necesarios para lograr un objetivo específico de aprendizaje", y episodio didáctico como "la unidad elemental de las experiencias de aprendizaje, que se caracteriza por abarcar una interacción del estudiante con su medio, interacción pertinente al logro del objetivo propuesto" (ibidem p.25).

Para articular y estructurar contenidos de enseñanza y determinar secuencias pedagógicas óptimas, Huerta propone emplear la técnica de Morgannov-Heredia.

Bertha Heredia A. (1983) indica que el método Morgannov-Heredia pretende contribuir a resolver los problemas relativos al orden que deben guardar los contenidos de enseñanza, articulandolos y estructurandolos para determinar cuáles son las mejores secuencias pedagógicas a seguir. Este método utiliza las siguientes convenciones:

- a) Los elementos o unidades de información se denominan vértices.
- b) Las relaciones entre los vértices se representan con flechas (llamadas también ramas).
- c) Existen lógicamente cuatro formas básicas de relaciones

posibles:

1. Que la información de A no esté contenida en B, ni la información de B en A (A y B son vértices aislados, sin transferencia, sin interdependencia).
 2. Que la información de A esté contenida en B, pero que la información de B no esté contenida en A (existe dependencia, en el sentido de que una información es requisito de otra).
 3. Que la información de B esté contenida en A, pero que la información de A no esté contenida en B (existe dependencia).
 4. Que tanto la información de A esté contenida en B, como la información de B esté contenida en A (esto es, un ciclo, que por la interdependencia compleja de sus elementos dificulta la comprensión, por ello los ciclos deben ser desbaratados).
- d) Se llaman vértices fuentes a aquellas de las que salen flechas sin que les llegue ninguna (unidades de conocimiento que son requisitos de otras y que no tienen requisitos).
- e) Se llaman vértices cima a los que les llegan flechas sin que de ellas salga ninguna (unidades de conocimiento que tienen requisitos y que no son requisitos de otras).
- f) Vértices aislados son aquellos a los que no llegan ni salen flechas (unidades de conocimiento que no son ni tienen requisitos. Para que no actúen como distractores obstaculizando el aprendizaje, se recomienda identificarlos y retirarlos o relacionarlos con otras unidades de conocimiento).
- g) Vértices intermedios son aquellos a los que llegan y de los cuales salen flechas (unidades de conocimiento que tienen requisitos y a su vez son requisitos de otras).
- Bertha Heredia (ibidem.p.36), a propósito de la articulación señala que articular es establecer las relaciones de interdependencia entre las unidades de información; el proceso seguido es el análisis. Para establecer estas relaciones se utilizan tablas de doble entrada que se caracterizan por tener siempre el mismo número de renglones y de columnas por que

en ambos se consignan las mismas unidades de información. De lo que se trata es de representar en la tabla la relación antecedente consecuente que puedan tener entre sí los elementos o unidades y ésto se logra de la siguiente manera:

1. Se elabora la tabla matriz, colocando tanto en los renglones como en las columnas, cada una de las unidades o elementos.
2. En las celdillas de la tabla (formadas por las intersecciones de renglones y columnas) debe registrarse el tipo de relación que guardan los elementos.
3. Para definir la relación debe determinarse si el elemento de la columna tiene como requisito al elemento del renglón: ¿Es necesario el vértice del renglón para lograr el vértice de la columna?.
4. Si la respuesta es afirmativa, debe anotarse un 1 (uno) en la casilla correspondiente: si es negativa se anota un 0 (cero).
5. Debe establecerse la relación de cada vértice con todos los demás llenándose todas las celdillas de la tabla, en la cual podremos encontrar los diferentes tipos de vértices.

Los vértices fuente presentarán ceros en la columna (no tienen requisitos) y tendrán por lo menos un 1 (uno) en el renglón (son requisitos de otros).

Los vértices cima presentarán ceros en el renglón (no son requisito de otros) y por lo menos un 1 (uno) en la columna (tienen requisitos).

Los vértices intermedios presentarán por lo menos un 1 (uno) tanto en la columna como en el renglón (tienen requisitos y son requisito de otros).

Los vértices aislados tendrán ceros tanto en la columna como en el renglón.

Una vez realizado ésto, habremos logrado representar en la tabla las relaciones de interdependencia de los elementos y el paso siguiente es la estructuración.

Heredia (op.cit.p.42) señala que la estructuración "consiste en representar en una gráfica las relaciones existentes entre los elementos articulados", siguiendo en este caso el

proceso de síntesis.

Se debe hacer la gráfica a partir de la tabla matriz, para lo cual ésta debe ser reducida siguiendo los siguientes pasos:

- a) Eliminar los vértices aislados (si es posible relacionándolos con otros vértices, si no, retirándolos de la tabla).
- b) Identificar y registrar en una hoja aparte los vértices con ceros en la columna.
- c) Eliminar en la tabla matriz tanto las columnas como los renglones de los vértices con ceros en la columna.
- d) Identificar y registrar los nuevos vértices con ceros en la columna (en la hoja aparte se deben anotar, siempre en el nivel de arriba de los anteriormente registrados).
- e) Eliminar en la tabla reducida tanto las columnas como los renglones de los vértices identificados y registrados en el paso anterior.
- f) Repetir los pasos "d" y "e" hasta que todos los vértices de la tabla matriz estén representados en la hoja aparte.

Aquí se contaría ya con una estructura de niveles de los vértices al tenerlos distribuidos en niveles jerarquizados de abajo a arriba.

Para representar las relaciones entre ellos se debe:

- g) Consultar en la tabla matriz si los vértices que están en el segundo nivel tienen como requisito a los vértices que están en el primer nivel.
- h) Dibujar las ramas correspondientes.
- i) Repetir sucesivamente el procedimiento hasta alcanzar el último nivel.

Es así como se obtiene la gráfica que representa la transferencia directa o indirecta de un vértice sobre otro, lo que permite elegir las secuencias que se pueden seguir para enseñar las unidades en cuestión, esto es, las secuencias pedagógicas óptimas.

En cuanto a otro aspecto de la organización del conocimiento, José Huerta (1977) señala que es necesario que las experiencias de aprendizaje respeten los procesos de formación de conceptos y esto tiene bastante relación con el problema de la enseñanza de conceptos y el análisis de contenido.

Heredía (op.cit.p.89) concibe el análisis de contenido como "el análisis de la descomposición de los contenidos de una unidad temática, para descubrir cómo sus componentes se van construyendo entre sí".

La técnica de análisis de conceptos, de procesos y de procedimientos que presenta Heredia es un resumen de la metodología que José Huerta I. propone en su libro "Organización psicológica del Aprendizaje" y de la publicación técnica No. 6 del Centro Latinoamericano de Tecnología para la salud, "Análisis de contenido aplicado a conceptos, procesos y procedimientos de bioquímica".

A continuación resumiré la técnica presentada por Heredia, basandome en la exposición que ella realiza.

Inicialmente se debe identificar los conceptos, procesos y procedimientos a analizar y enlistarlos en hojas separadas. El análisis de cada concepto, deberá centrarse en los siguientes elementos:

1. Término.
 2. Contexto.
 3. Sinónimos.
 4. Red Conceptual.
 5. Extensión Pedagógica.
 6. Intensión.
 7. Lenguaje simbólico.
1. Término. Es la expresión del concepto; facilita la comunicación designando un conjunto de experiencias y la definición que las precisa.
 2. Contexto. Definido como "el conjunto de puntos de referencia en que se ubica un objeto o situación", el contexto condiciona el significado del concepto.
 3. Sinónimos. Si existen otros términos que expresen exactamente el mismo concepto, éstos deben ser encontrados.
 4. Red Conceptual. Esta es "una representación esquemática de los conceptos contingentes al concepto que se analiza". Su esquema debe incluir por lo menos tres niveles: el supraordinario, el coordinado y el subordinado, para ubicar al concepto en el contexto de sus

relaciones con otros.

5. **Extensión Pedagógica.** La extensión pedagógica también es llamada contenido, denotación o dominio de aplicación del concepto, ya que está relacionada con los objetos o situaciones a los que se puede aplicar el concepto.
6. **Intensión.** Se refiere al conjunto total de características de un concepto. Implica:
 - a) **Definición del concepto.** Aquí debe detallarse la definición del concepto, incluyendo las características indispensables para identificarlo.
 - b) **Propiedades.** "Las condiciones, estados o situaciones en que se encuentra lo identificado, y los cambios o transformaciones que admite".
7. **Lenguaje simbólico.** Es el que cada ciencia construye para expresar los elementos y las relaciones entre éstos.

II. CONSIDERACIONES SOBRE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA DE LA U.A.S.

El Honorable Consejo Universitario aprobó la creación de esta Escuela el 8 de Octubre de 1979.

Sus propósitos son:

1. "Formar profesionistas encaminados a solucionar conflictos individuales cuyo origen radica, por un lado, en la relación social inmediata de la persona (los grupos) y por otro en la estructura social amplia".
2. "Impulsar la acción del psicólogo en la comunidad y en las organizaciones populares, obviamente en conjunto y en coordinación con planes mas amplios de trabajo al lado de otros profesionistas".
3. "Formar un psicólogo con una actitud de cooperación interdisciplinaria para que la concepción individualista de las principales corrientes de la psicología sea contrarrestada con la acción conjunta y con los puntos de vista de diversas especialidades fundamentalmente de origen social". (García Alcántara.,D. y Hernández Mejía.,NG. 1979).

Se predice que el egresado "...no llegará a su práctica profesional con una mezcla de afirmaciones, de riñas teóricas que las Universidades del país provocan y programan en sus estudiantes de Psicología. Llegará con una visión práctica de su realidad apoyada con las herramientas de tipo instrumental, metodológico y teórico-ideológico del problema psicológico de un país como el nuestro. (ibidem.p.20).

Respecto a los objetivos de carrera, se propone:

1. "...que el profesionista promueva la acción social de la población para contrarrestar activamente las causas de esos llamados desajustes individuales".
2. "Promover la toma de conciencia social a través de la orientación psico-social que el profesionista aporte".
3. Promover técnicamente la superación participativa, educativa, intelectual y cultural de la población".(ibidem.p.21).

Como podrá apreciarse el perfil del psicólogo formado en esta

institución lo caracteriza como un profesionista crítico, impulsor del cambio social, cuyo objeto de transformación es la realidad psicosocial, entendida ésta como la interacción psicosocial de individuos, grupos y sociedad.

Se considera que la agresión, la violencia, el alcoholismo, la frustración social, las expectativas equivocadas, la drogadicción, los conflictos de identificación social y los múltiples problemas educativos, constituyen la problemática que el egresado ha de enfrentar. (Planeación operativa de la Escuela de Psicología; Perfil profesiográfico 1980. Universidad Autónoma de Sinaloa. Escuela de Psicología).

En este documento se describe lo que los autores llaman "La Dinámica Integral del Profesionista de la Psicología", mediante la cual especifican las características del egresado y las actividades que realizaría en cuatro niveles de conocimiento-acción: Nivel Ideológico-Científico. "...obtendremos a un sujeto que, orientado por un conjunto de concepciones y principios científicos, busque la verdad articulándose él como ser social para que identifique su papel, sus intereses y su relación con una estructura social compartida". "...confrontará ideológicamente las explicaciones teórico-metodológicas del fenómeno psicológico; evaluará éstas y a partir de la investigación, dirigirá su práctica ideológica".

Nivel Epistemológico. "...formaremos un sujeto epistémico, entendido éste como una persona en búsqueda continua del conocimiento y la confrontación del mismo"; "...confrontará los principios teóricos de la psicología con una visión crítica del método y técnica de obtención del conocimiento y de la acción en él"; "...evaluará y autoevaluará las concepciones teórico-metodológicas que han sido formuladas para que, a partir de ahí, adecuar su actividad específica" (sic); "...vinculará su motivación epistémica hacia la sistematización propia de los conocimientos psicológicos.

Nivel Teórico-Metodológico. "...estará en posibilidades de sistematizar un conjunto de conocimientos obtenidos de una realidad concreta y relacionarlos con un rigurosidad que refleje su práctica epistemológica y diseñar un método específico que

le permita aprehender la realidad y transformarla"; "...seleccionará y adecuará las explicaciones sistemáticas que ayuden a la solución de problemas, determinando con ello una visión integral, tanto teórica como ideológica".

Nivel Operativo. Aquí se sintetizan las actividades que el profesionista egresado de esta Institución podría desarrollar en su práctica cotidiana, para "...funcionar como agente de cambio a nivel individual y colectivo". (ibidem, pp.7,8,9).

El plan de estudios contiene 66 asignaturas distribuidas en 7 áreas de conocimiento: de psicología básica, de acción comunitaria, de psicología educativa, de psicología social, filosófica, de métodos cuantitativos y psicobiológica.

Psicología Educativa y Psicología Social son las áreas principales. Aunque comienzan a operar desde el quinto semestre, es durante los semestres octavo, noveno y décimo que proporcionan al estudiante una acentuación terminal definida en su formación profesional al elegir una de las dos.

El área de acción comunitaria es considerada el área orientadora, promotora, activa, porque en ella "...se irá en todo momento, relacionando los conceptos, las técnicas y las metodologías particulares de la psicología a los problemas cotidianos del país y la región con una orientación en beneficio de la población económicamente débil, es decir, proponiendo alternativas prácticas y populares en el aspecto psico-social a nuestra realidad nacional" (García Alcántara., D. y Hernández Mejía., M.G. 1979).

Como apoyo a las dos áreas principales, es contemplada la existencia de las áreas: Psicología Básica, Filosófica y Psicobiológica.

D I A G N O S T I C O

En la Escuela de Psicología de la U.A.S. se ha manifestado la existencia de deficiencias curriculares tales como: repetición de contenidos, falta de congruencia y seriación de contenidos en las asignaturas, cambios emergentes no formalizados en el plan de estudios.

Se ha señalado también la inexistencia de prácticas adecuadas, resaltando aspectos en torno a: la inexistencia de una relación teórico-práctica pertinente, la carencia de una organización lógica que dé coherencia a las prácticas y la ausencia de criterios teórico-filosóficos que las sustenten (Informe de la Jornada Intensiva de Información Académica, 1986. Universidad Autónoma de Sinaloa. Escuela de Psicología).

El problema al que responde la propuesta contenida en este trabajo se encuentra expresado en la siguiente proposición: Las asignaturas del plan de estudios de la Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa relativas al ejercicio profesional del psicólogo clínico, al no estar adecuadamente seriadas y sistematizadas proporcionan información contradictoria e incongruente, verificándose así un problema de coherencia interna en el plan de estudios citado.

PROPOSTA DE INTERVENCIÓN

Para realizar este proyecto de evaluación es necesario contar con los ejemplares correspondientes a los programas y documentos oficiales de la Institución.

Así mismo se tendrían que desarrollar las siguientes actividades:

1. Revisar los objetivos curriculares para identificar aquellos que aludan, de alguna manera, a la psicología clínica.
2. Revisar el plan de estudios y los documentos oficiales con el mismo propósito.
3. Interpretar y valorar tales alusiones para cumplir así con el primer objetivo propuesto.
4. Revisar las asignaturas del plan de estudios para identificar las que posean los contenidos correspondientes a los temas indicados en el segundo objetivo propuesto.
5. Analizar tales contenidos en términos de sus características teóricas, ideológicas y epistemológicas.
6. Comparar las distintas ediciones y ejemplares de programas y cartas descriptivas para identificar los posibles cambios operados.
7. Examinar la relación de correspondencia entre los objetivos implicados.
8. Examinar las prácticas correspondientes atendiendo a su justificación, fundamentación, vigencia y congruencia.
9. Aplicar la técnica Morganov-Heredia para analizar tanto la articulación, estructuración y secuenciación de los contenidos de cada una de las asignaturas a evaluar, como la secuencia y dependencia entre ellas.
10. Diseñar modificaciones que corrijan las deficiencias curriculares detectadas en la evaluación.

EVALUACION

Como ya fué señalado en el Marco Teórico, la evaluación propuesta en este trabajo intenta cumplir la función formativa (para mejoría) y además, pertenece al tipo de evaluación formativa en el sentido que Arnaz (1981) otorga al término.

Implica, así mismo, la puesta en práctica de métodos de evaluación interna del plan de estudios, de análisis de su coherencia interna y de evaluación de la organización lógica y psicológica del conocimiento (análisis de la articulación, estructuración y secuenciación de contenidos y análisis de conceptos).

En mi opinión, la evaluación propuesta en este trabajo puede cumplir con las normas de utilidad, precisión, factibilidad y propiedad requeridas para juzgarla.

C R O N O G R A M A

<u>Actividades</u>	<u>Tiempos</u>	
1. Reunir ejemplares de programas y documentos oficiales	1988 Diciembre	2 al 15
2. Revisar los objetivos curriculares, el plan de estudios y los documentos oficiales	1989 Enero	1 al 15
3. Revisar las asignaturas del plan de estudios para identificar la asignaturas-objeto	1989 Enero	16 al 20
4. Comparar las distintas ediciones y ejemplares de programas y cartas descriptivas para identificar los cambios operados	1989 Enero	21 al 30
5. Examinar la relación de correspondencia entre los objetivos implicados	1989 Febrero	1 al 5
6. Examinar las prácticas correspondientes	1989 Febrero	6 al 10
7. Aplicar la técnica Morganov-Heredia para analizar los contenidos de cada una de las asignaturas-objeto.	1989 Febrero	11 al 28

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

- | | | |
|---|----------------------|----------|
| 8. Aplicar la misma técnica para analizar la secuencia y dependencia entre las asignaturas-objeto | 1989 Marzo | 1 al 5 |
| 9. Aplicar la técnica de análisis de conceptos en cada una de las asignaturas-objeto | 1989 Marzo | 6 al 12 |
| 10. Análisis de resultados | 1989 Marzo 27--Abril | 6 |
| 11. Diseño de modificaciones correctivas | 1989 Abril | 6 al 15 |
| 12. Publicación de resultados y conclusiones | 1989 Abril | 16 al 30 |

B I B L O G R A F I A

ARNAZ., J.A. La planeación curricular. México: Edit.Trillas. 1981. (1a.Edición).

FOLLARI.,R. y BORREGO.,J. Criterios e instrumentos para la revisión del diseño de planes de estudio. México: U.A.M. 1979.

GARCIA ALCANTARA.,D. y HERNANDEZ MEJIA.,M.G. (1979) Planeación operativa de la Escuela de Psicología. Universidad Autónoma de Sinaloa. Escuela de Psicología.

GARDNER.,DON E., (t.ing.Ma.Elena Alegría). Cinco esquemas de evaluación. México. UNAM. 1987.

GUZMAN.,J.C. y SANTAMARIA.,R. Enfoques y modelos en evaluación curricular. México. UNAM. 1988.

HUERTA I.,José. Organización lógica de las experiencias de aprendizaje. México: Edit.Trillas. 1979.(1a.Edición).

HEREDIA.,A.Bertha. Manual para la elaboración de material didáctico. México. Edit.Trillas. 1983. (1a.Edición).

Informe de la Jornada Intensiva de Información Académica. (1985) Universidad Autónoma de Sinaloa. Escuela de Psicología.

NEVO.,David. (t.ing.Ma.Elena Alegría). La conceptualización de la evaluación educativa. México. UNAM. 1987.

Planeación Operativa de la Escuela de Psicología: Perfil Profesional. 1980. Universidad Autónoma de Sinaloa. Escuela de Psicología.

Programación Operativa de la Escuela de Psicología. 1982. Universidad Autónoma de Sinaloa. Escuela de Psicología.

PANSZA., Margarita. Pedagogía y currículo. México: Ediciones Gernika. 1988. (1a. Edición)

RUIZ., L. Esthela. Reflexiones sobre la realidad del currículum, en Perfiles Educativos. México. No.29930. julio-diciembre 1985.