



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

SISTEMA DE ENSEÑANZA MODULAR: PERCEPCIÓN
DE PROFESORES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA
DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ZARAGOZA, UNAM

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

NORMA AYDEE ALVARADO TORRES

JURADO DE EXÁMEN

TUTORA: Dra. María del Socorro Contreras Ramírez
Mtra. Celia Palacios Suárez
Lic. Alejandra Luna García
Lic. Armando Rivera Martínez
Lic. Jesús Barroso Ochoa



México, D.F. Noviembre

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*La plenitud se logra,
cuando la armonía entre el corazón y la mente
rebasan los límites de nuestros sueños,
y rebasar estos límites
es hablar de las realizaciones.*

CISNE

“...Yo digo que es inútil desperdiciar la vida en un solo camino, sobre todo si ese camino no tiene corazón.

- Pero ¿cómo sabe usted cuándo tiene corazón un camino, don Juan?

- Antes de embarcarte en cualquier camino tienes que hacer la pregunta: ¿tiene corazón este camino? Si la respuesta es no, tú mismo lo sabrás, y deberás entonces escoger otro camino. Un camino sin corazón nunca es disfrutable. Hay que trabajar duro tan sólo para tomarlo. En cambio, un camino con corazón es fácil: no te hace trabajar por TOMARLE GUSTO. Y para escoger un camino debes estar libre de miedo y de ambición, sin embargo no se debe confundir este último término, pues el deseo de aprender no es ambición. El querer saber es nuestro destino como hombres...”

Fragmento de *Las Enseñanzas de Don Juan*.

Esta Tesis la dedico a Adad y Edel, mis hijos no gestados, quienes han sido uno de mis tantos caminos...con corazón.

Vivir una vida con corazón conduce a lograr y conseguir el triunfo, el trofeo de la realización. No importa cuántos caminos se hayan escogido, lo importante es disfrutarlos plenamente, depositando en cada uno de ellos el espíritu del esfuerzo, la tenacidad y la dedicación e ir sintiendo cómo el corazón se regocija en cada objetivo alcanzado.

Asimismo, compartir los desvelos, las calificaciones, los sacrificios y las victorias ha enriquecido el lazo filial de mi familia.

MI FAMILIA que es mi tesoro más apreciado, y que a pesar de tantas limitaciones me ha apoyado y motivado mis sueños.

GRACIAS

A Mamá Ely por depositar en mí la semilla de amor al prójimo;

A mis hermanas: Ibett, Olga y Ale por sus palabras de aliento y apoyo;

A Adad y Edel, por ser uno de mis principales motores en este camino;

A mi abuelita por ser un ejemplo de superación profesional;

A mis tías por ayudarme a resolver dudas sobre vicisitudes presentadas;

A Papá Vicente porque a pesar de nuestras diferencias, ha demostrado el amor que me tiene,
creyendo en mí;

A todos mis queridos profesores, especialmente a Celia Palacios, Luis Del Villar, a los Maestros de Psicología de la Salud, al profe Miguel Reyes, Ale Luna, Blanca Barcelata, Edgar Pérez, al Dr. Nicolás Avella, a la Dra. Rosario Rodríguez y a la Dra. Socorro Contreras, porque con ellos pude culminar mis objetivos;

A todos mis amigos que han estado conmigo en los buenos y malos tiempos brindándome su
mano;

Y sobre todo a DIOS por mantenerme con fuerza y pensamientos de lucha toda mi vida.

Norma Sydney

Índice

Dedicatoria	
Resumen.....	1
Introducción	2
Capítulo I. Reseña histórica sobre la Modernización Educativa en México y en la Universidad Nacional Autónoma de México	5
1.1 La Revolución Industrial, consecuencia de transformación social	5
1.2 Antecedentes históricos que influyeron en la Modernización Educativa en México y en la Universidad Nacional Autónoma de México	8
Capítulo II. Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales	21
Capítulo III. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y el Sistema de Enseñanza Modular	26
Capítulo IV. La Carrera de Psicología y el Sistema de Enseñanza Modular	34
Capítulo V. Percepción de los profesores de Psicología respecto al Sistema de Enseñanza Modular	46
5.1 Planteamiento del problema	46
5.2 Objetivos.....	46
5.2.1 Objetivo general.....	46
5.2.2 Objetivos particulares.....	47
5.3 Hipótesis.....	47
5.4 Diseño de la Investigación	47
5.4.1 Tipo de estudio	47
5.4.2 Participantes.....	47
5.4.3 Escenario	47
5.4.4 Variables	48
5.4.5 Material.....	48
5.4.6 Procedimiento.....	48
5.4.7 Criterios de inclusión	48

5.4.8 Criterios de exclusión	49
5.4.9 Análisis de datos	49
5.5 Resultados.....	50
5.5.1 Resultados por Género.....	55
5.5.2 Resultados por Antigüedad.....	72
Capítulo VI. Conclusiones y Propuestas	89
Referencias bibliográficas	93
Anexo I. Instrumento.....	96
Anexo II. Tablas de Chi cuadrada contra varianzas	98

Resumen

Debido al aumento poblacional estudiantil en los años 70, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) llevó a cabo un proyecto de descentralización, creando Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) para atender la demanda escolar. La ENEP Zaragoza, inició sus actividades académicas en 1976, empleando un Sistema de Enseñanza Modular (SEM). El objetivo de esta tesis fue conocer la percepción acerca del SEM a tres décadas de funcionamiento, mediante un cuestionario con 19 preguntas (17 tipo likert y 2 abiertas) sobre características del SEM (previamente validado), en el participaron 50 profesores de ambos sexos (26 hombres y 24 mujeres) entre 3 y 35 años de antigüedad académica en la Carrera de Psicología. El diseño fue de tipo exploratorio, descriptivo y transversal. Para el análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS 12.0 mediante el estudio no paramétrico de la prueba Chi cuadrada de independencia en asociación a las 17 preguntas cerradas contra las variables (Género y antigüedad académica). De la muestra sólo un cuestionario fue excluido al aplicarse el criterio de exclusión quedando la muestra con 26 hombres y 23 mujeres. Los resultados obtenidos muestran que la percepción en el género, las maestras consideran que su conocimiento es suficiente, mientras los maestros consideran conocer el SEM lo suficiente e incluso totalmente. En cuanto a la antigüedad del profesor, los docentes que tienen de 6 a 10 y de 21 a más de 26 años consideran conocerlo totalmente. Se concluye que hay una diversidad en la opinión de la percepción de los profesores, posiblemente en algunos casos por falta de información, en otros porque la experiencia académica incrementa la disposición en la responsabilidad que tienen estos profesores por formar personas que tengan la visión de transformar el entorno donde se encuentren e incluso a su país.

Introducción

Mirar a través de la historia ayuda a comprender sucesos que determinan el futuro de una sociedad, y ésta a su vez aporta a las personas creencias e ideologías que al final terminan transformando nuevamente a la misma sociedad. Así la sociedad y la educación juegan un papel muy importante en la construcción de gente, pueblos y gobiernos. Sin embargo, todos ellos también han desempeñado un papel en la educación, pues son ellos quienes manejan y dictaminan según su convenir a una nación. De esta manera es como durante décadas se ha manipulado la educación en México, unos gobiernos para mejorar al país, otros para manejar al pueblo, otros por igualarse a países de primer mundo, etc.

Y conocer un poco de la historia permite enfocar y poder entender las consecuencias que vivimos en la actualidad, por eso se pretendió hacer una pequeña reseña histórica tocando sólo algunos puntos que se consideraron relevantes y transformadores de la educación en México, para continuar con los temas que basaron la investigación de esta tesis.

El primer capítulo aborda el tema de la Revolución Industrial como partida de los importantes cambios en el mundo por el nuevo enfoque económico al repercutir en la política y en la sociedad principalmente, y como el desarrollo científico y tecnológico contribuyeron en los cambios demográficos. También se señala el suceso histórico de los años de 1850 cuando Benito Juárez promulga las leyes de Reforma, culminando el capítulo en los años de 1970, con la intención de reflexionar en los puntos que han intervenido para la toma de decisiones en la educación del país, aunque no se puntualizó la educación como tal, se puede observar como las piezas de un rompecabezas el trasfondo que implicaron esas decisiones que repercuten hasta nuestros días.

En el capítulo dos se comentan acontecimientos históricos sobre el tema de como para la UNAM tampoco fue fácil el recorrido en la cuestión educativa, ya que ha

tenido que reponerse a los altibajos económicos, políticos y sociales, que le van marcando la ruta en los planes de estudio y técnicas didácticas para producir egresados de buena calidad. A esto se le suma también que hace más de tres décadas la población estudiantil aumentó considerablemente y requirió de más espacio, y además la problemática social estudiantil provocó que el gobierno y los rectores (en turno), elaboraran el plan de descentralización de la UNAM, por ello construyeron nuevas escuelas que cubrirían la demanda estudiantil, llamando al conjunto Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), agregándoles al final el nombre del lugar de donde se construiría cada sede.

Así la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, actualmente, Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza fue uno de esos proyectos de descentralización en la parte oriente de la Ciudad de México, y como fundamento para todas esas escuelas descentralizadas se llevaría a cabo un cambio en el sistema de enseñanza tradicional, así en la ENEP-FES Zaragoza se innovó con el Sistema de Enseñanza Modular (SEM), que desde que abrió sus puertas a los estudiantes ha operado por un poco más de tres décadas.

Para los capítulos tres y cuatro se menciona la parte histórica de la apertura de la ENEP-Zaragoza y la carrera de Psicología en relación con el SEM. Así también, el periodo en donde se han analizado las características operativas del SEM, que aun siendo innovador en la implementación de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, contiene algunos elementos de enseñanza, que han provocado que la comunidad académica no tenga claro el SEM. Teniendo problemas en precisar las características y definir al módulo.

De este modo en el capítulo cinco en consideración a las circunstancias del capítulo anterior, se observan los objetivos y análisis que llevaron a realizar la presente investigaciones ante la necesidad de conocer la percepción actual sobre el SEM y su aplicación en la práctica docente que tienen los profesores de la carrera de Psicología.

En el capítulo seis se explican los resultados encontrados y en el capítulo siete se espera que las conclusiones de esta tesis, aporten datos para contribuir en la realización de acciones en la actualización educativa en esta dependencia.

Capítulo I. Reseña histórica sobre acontecimientos que promovieron la Modernización Educativa en México y en la Universidad Nacional Autónoma de México

Fue de interés recurrir a la historia para establecer una base social a esta investigación, pero fue más interesante que mientras más se investigaba los acontecimientos llevaban a otra y otra fecha más atrás de lo que se esperaba, entonces un acontecimiento relevante fue sin duda la Revolución Industrial, que marcó a todo el mundo, y que sin duda México no fue la excepción a los cambios que produjo nuevos panoramas, es por eso que se decidió iniciar esta tesis a partir de este suceso histórico.

Desde 1850 hasta nuestros días, la educación experimentó altibajos en las modificaciones para todos los niveles educativos (educación básica, media superior y superior); ya que la situación política, económica y social atravesó por cambios radicales constantes por nuevas ideologías que posiblemente ayudarían al beneficio de la nación. Es en 1910 cuando comenzó un resaltante cambio en la educación mexicana y la historia menciona algunas modificaciones en la educación en “pro” de un México vanguardista.

Primero se mencionarán algunos puntos sobresalientes, como características y cambios que implicó la Revolución Industrial debido a que esta etapa mundial marcó significativamente el desarrollo económico y social en la mayor parte de la humanidad. Posteriormente, se describirán de modo breve importantes acontecimientos históricos que permitieron la modernización educativa en México y en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en particular.

1.1 La Revolución Industrial, consecuencia de transformación social.

Se da el nombre de Revolución Industrial a un intenso movimiento de transformación económica y tecnológica, con profundas repercusiones sociales,

políticas, filosóficas, científicas y artísticas. Estos hechos caracterizan a la civilización contemporánea (González y Guevara, 1982).

La Revolución Industrial se divide, generalmente, en dos etapas (González y Guevara, 1982):

- PRIMERA ETAPA: Comprende unos cien años, de mediados del siglo XVIII, a mediados del siglo XIX. La transformación se localizó particularmente en Inglaterra. La economía mercantil comenzó a depender directamente de la economía industrial, dicho de otro modo, de la producción fabril, por medio de máquinas y obreros asalariados.
- SEGUNDA ETAPA: Abarca desde mediados del siglo XIX hasta el siglo XX, extendiéndose vertiginosamente por la mayor parte de Europa y Norte de América y más tarde, por el resto del mundo. En esta etapa, que inició por 1860, se acrecentó la invención de nuevas máquinas, caracterizándose por: uso del acero, la electricidad y derivados del petróleo como principales fuentes de energía; el incremento de la maquinaria automática y del trabajo especializado; el creciente dominio de la industria por la ciencia; el progreso eficiente y vertiginoso de los medios de comunicación y de transporte; el empleo de la energía atómica; el desarrollo de nuevas formas de economía capitalista, y el surgimiento de la economía socialista

Los progresos técnicos que introdujo la Revolución Industrial, en el siglo XIX, transformaron completamente todos los aspectos relacionados a la vida. Surgió así, una nueva época en la historia de la civilización, presentando las siguientes características (González y Guevara, 1982):

- Económicas: se imponen la industrialización y el capitalismo.
- Sociales: predomina la burguesía y surge el proletariado.
- Políticas: se consolida el liberalismo político, bajo la forma de monarquía constitucional.

- Ideológicas: prevalecen el racionalismo y el sentido crítico.

Paralelamente se produjo en los países industrializados una inesperada explosión demográfica, debida al aumento de la natalidad y a la disminución de la mortalidad, que fueron a su vez, resultado de los adelantos higiénicos y médicos (González y Guevara, 1982).

El comercio se intensificó, tanto a nivel nacional como internacional, debido a la necesidad que tuvieron los países industrializados de vender mercancías y adquirir materias primas, principalmente en regiones de ultramar. Por esta razón se incrementaron también, las comunicaciones y los transportes (González y Guevara, 1982).

La Revolución Industrial produjo una creciente y profunda desigualdad económica y social, por una parte, concentró enormes capitales en manos de una minoría, poseedora de los recursos, los medios de producción y las mercancías; por otra, precipitó en la miseria a la clase asalariada, como consecuencia de desempleo, ocasionado por las máquinas; de la baja de los salarios, provocada por la competencia para conseguir trabajo; del aumento de horas de jornada, para producir más; y de las enfermedades y los accidentes de trabajo, para los cuales, no se daba protección (González y Guevara, 1982).

La consecuencia lógica de esa grave situación social fue el distanciamiento y la contradicción de intereses entre las dos nuevas clases sociales: la burguesía y los obreros asalariados (proletariado). Entonces empezaron a surgir los grandes conflictos obrero- patronales y los movimientos sociales iniciaron una nueva época histórica (González y Guevara, 1982).

Como consecuencia ante la problemática social existente en esa época, Europa bajo el influjo de la ideología de la ilustración, inició movimientos en contra. Francia fue un importante detonador que sirvió como ejemplo con su revolución.

De este modo la Revolución Francesa y posteriormente el Imperio Napoleónico marcaron el punto de partida de la Edad Contemporánea de la Historia.

1.2 Antecedentes históricos que influyeron en la Modernización Educativa en México y en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cuando los liberales habían triunfado sobre los conservadores, 1856, se reunió un congreso Político que elaboró una nueva Constitución Nacional, proclamada en 1857, que se inspiró, desde el punto de vista filosófico, en los principios ideológicos de la Revolución Francesa y desde el punto de vista de la organización política que se daba en nuestro país, la Constitución tomó como modelo a la de los Estados Unidos de Norteamérica. Se estableció el gobierno republicano, representativo y federal, dividido en tres poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial (González y Guevara, 1982).

Con Benito Juárez como presidente, éste y su gabinete, incorporaron a la Constitución en 1857 unas leyes llamadas de “Reforma” que habían dictado en Veracruz entre 1859 1860. Dichas leyes fueron (González y Guevara, 1982):

- 1ª. Ley de separación del Estado y la Iglesia (1859).
- 2ª. Ley de nacionalización de bienes eclesiásticos (1859).
- 3ª. Ley de supresión de las Ordenes Monásticas (1859).
- 4ª. Ley que Instituí el Registro Civil (1859).
- 5ª. Ley de secularización de cementerios (1859).
- 6ª. Ley de tolerancia de cultos (1860).
- 7ª. Ley de libertad de imprenta (1861).
- 8ª. Ley de secularización de hospitales y establecimientos de beneficencia (1861),
- 9ª. Ley de Instrucción Pública (1861)

Según González y Guevara (1982), con el triunfo del liberalismo comenzó propiamente, la vida del México moderno, ya que esta lucha tuvo por objetivo libertar al país de la anarquía provocada por las ambiciones del militarismo criollo, dar a México una constitución moderna y una legislación reformista, consecuentes con sus grandes aspiraciones de progreso y también para defendernos de las agresiones de países extranjeros.

Por otra parte, y no muy al margen de la problemática política, está la educación, y, que a partir de esa 9ª Ley de Instrucción Pública, todos los gobiernos posteriores trataron de retomar. Se consideró la preocupación por la educación, tomado como ejemplo, a Benito Juárez cuando propuso que la educación básica fuera gratuita y obligatoria, para todos los infantes de condición humilde, porque las condiciones económicas de los pueblos no permitían que los niños recibieran la instrucción primaria y secundaria. Resaltó también, que la instrucción es la base de la prosperidad de un pueblo; que adquiriendo nociones útiles y formando sus ideales es conveniente para el bien general de la sociedad, adoptando el sistema a la libertad de elección de toda clase de estudios (Weinberg, 1984).

Posteriormente, bajo la dictadura del Presidente Porfirio Díaz, de 1876 hasta 1911, salvo cuatro años en los que gobernó el Gral. Manuel González (1880-1884), época conocida con el nombre de Porfiriato, comenzó a gestar las causas que dieron origen a la Revolución económica y social de México (González y Guevara, 1982).

De este modo en el porfiriato, el triunfo político y militar del liberalismo se asoció con la entrada al país de la doctrina positivista. La filosofía del “positivismo”, en México fue fruto del Estado, introducido por la Reforma, convirtiéndose en la expresión filosófica del liberalismo. El positivismo se basa en verdades científicas demostradas, por medio del método experimental. Su importador fue Gabino Barreda, discípulo de Augusto Comte, quien creyó que la formación de un “directorío intelectual” sería el elemento supremo de la pacificación y

engrandecimiento de nuestro país. Y fue a través del positivismo como penetró en la cultura mexicana el influjo francés en la época porfirista. A Gabino Barreda se debe en gran parte, la Ley Orgánica de Instrucción Pública, de 1867, que es el punto de partida de la educación moderna en nuestro país (González y Guevara, 1982; Miranda, 1973).

Con el positivismo, la educación y la cultura sufrieron una nueva orientación. Los intelectuales porfiristas cayeron en el “afrancesamiento”. La educación, durante el período porfirista, estuvo orientada en la doctrina del “progreso mecánico”, cuya consecuencia era la afirmación de “un paso de la miseria a la riqueza, de la ignorancia a la cultura”, por un efecto necesario de dicho progreso (Miranda, 1973).

De este modo, los ideales de ese momento estuvieron enfocados al progreso. Esa nueva visión se mezcló con otros puntos además de la educación, como fueron: industrias, disciplina, legalidad, ferrocarriles, capitales extranjeros, inmigración de ‘razas europeas’, para dirigir la nación al desarrollo como en los países europeos (Weinberg, 1984).

Durante el porfiriato, la Revolución Industrial, se encontraba en su segunda etapa, aproximadamente en 1870. Fue a partir de ese periodo que se introdujo a México al ámbito industrial y el capitalismo alcanzó un desarrollo extremo. De esta forma, la Revolución Industrial al evolucionar al país que introducía este desarrollo, por adición también las consecuencias que provocaba. Esta influencia industrial creó un tipo de dependencia ideológica a esos países “desarrollados” provocando cierta incapacidad para formular un propio modelo de desarrollo económico, social y educativo (Weinberg, 1984).

Como punto a favor, el pensamiento de libertad enmarcó proyectos buenos para los pobladores. Así, Gabino Barreda el 1º de febrero de 1868, inauguró la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) inspirada en las doctrinas de la filosofía positivista; en

su plan de estudios figuraban preferentemente las matemáticas, las ciencias naturales, para terminar con las lenguas vivas, como francés, inglés y alemán; el humanismo quedó relegado y el latín se excluyó. Sin embargo, existieron fracasos, como la falta de creatividad en los estudios, y ese fracaso se trató de remediar mediante una ley expedida el 19 de diciembre de 1896 por la cual, la enseñanza en la ENP sería uniforme para todas las profesiones y tendría por objeto la educación intelectual, moral y física de los alumnos (González y Guevara, 1982; Miranda, 1973; Weinberg, 1984).

En 1901, al aumentar los asuntos de la educación se creó la Subsecretaría de la Instrucción Pública Federal para atender los asuntos de la instrucción pública, de la cual se encargó el Lic. Justo Sierra. Él fue la figura más avanzada del porfirismo en materia educativa, ya que tuvo clara la idea del problema nacional al proclamar la necesidad de la educación del pueblo, según él: “Para hacer pasar nuestra democracia de la región de los ideales a la realidad política, es preciso hacer alfabeto al ciudadano” (Miranda, 1973).

Durante el porfiriato la educación fue uno de los privilegios exclusivos de las clases acomodadas; el proletariado no tuvo oportunidad de asistir a escuela alguna, sobre todo el sector campesino. A pesar de que en el año de 1907 funcionaron 9 500 escuelas primarias, ubicadas en los principales centros urbanos, el 70% de la población mexicana era analfabeta. Sin embargo, en la última etapa del porfirismo, Justo Sierra, Ministro de la Instrucción Pública, tuvo que reconocer el fracaso de la filosofía educativa, y la necesidad de transformar la orientación de la conciencia y de la educación nacional (González y Guevara, 1982; Miranda, 1973).

Además, el artículo 3º de la constitución de 1857 postuló “el carácter libre de la enseñanza”, bajo el porfirismo se produjo una reacción espiritualista, y mediante la política llamada “de conciliación” el clero volvió a tomar en sus manos casi todo el control de la enseñanza. Esa reacción espiritualista en contra del predominio de la

“ciencia y filosofía positivista” en la educación y la cultura, dio una respuesta a los intereses económicos y políticos de los nuevos grupos detentadores de la riqueza del país. La educación popular, que había cobrado fuerte impulso en la época de la Reforma, bajo el régimen de Díaz fue abandonada, afrontándose posteriormente el problema del alfabetismo de campesinos y obreros (Miranda, 1973).

El país comenzó a adoptar un nuevo ‘modelo’ hasta encausarse y afianzarse el porfiriato, trató de dar resolución a los problemas creados por el liberalismo (filosofía positivista) en su etapa inicial y sus contradicciones internas (enfoque en donde se quiso un progreso, un orden e inexistencia de anarquías; así también la oposición a la obligatoriedad de la enseñanza). Pero de los dos grandes ideales liberales: libertad y bienestar material, es este último que se impuso como resultado de esa libertad, dando como resultado la anarquía y con ello la imposibilidad del bienestar de los mexicanos. De este modo, el desarrollo ‘nacional’ significó lograr para las élites las pautas en el consumo y educación para esos países de Europa o Estados Unidos en pos de un desarrollo industrial. Es así que la sociedad al verse envuelta nuevamente en desigualdad dio como resultado la Revolución Mexicana (Weinberg, 1984).

La Revolución Mexicana, en 1910, surgió como un alud incontenible y arrollador del pueblo, en contra de la explotación y de la negación de derechos humanos, económicos y políticos de los que era objeto por parte de las clases semifeudales y precapitalistas, en convivencia con el régimen porfirista (González y Guevara, 1982).

A partir de ella, se generó un tipo de poder político peculiar. El hecho mismo de que el Estado haya surgido de una revolución de masas y de una movilización social importante, dio como resultado una serie de contradicciones entre el antiguo aparato educativo de orden porfirista y el Estado de la Revolución Mexicana. Esas contradicciones se reflejaron claramente en el terreno de la política educativa, ya

que, la Revolución Mexicana originó una política educativa de tipo populista, representada por José Vasconcelos (Weinberg, 1984).

El nivel superior educativo no fue la excepción al sufrir cambios, los hijos de la gente acaudalada prefería estudiar la universidad en otros países, posiblemente causado porque en 1865 se clausuró la Universidad Nacional de México, bajo el gobierno de Maximiliano. Sin embargo, gracias a la tenacidad de Justo Sierra, siendo Ministro de Instrucción Pública restableció la apertura de la Universidad en 1910; esta fue la obra más importante del porfirismo en el orden intelectual, pues la cultura superior carecía de su “alma máter” (Miranda, 1973; Weinberg, 1984).

La Universidad como estructura porfirista renació con toda una característica liberal clásica en el terreno de la filosofía educativa, y entonces se dio una primera diferencia entre el Estado y la Universidad, expresándose en el terreno político, siendo históricamente la Universidad Nacional de México el centro del sistema universitario. Pero existió otra diferencia muy importante, la universidad no respondía funcionalmente, a la política de desarrollo económico que aplicó el Estado mexicano. Por otra parte surgió una reflexión sobre la crisis generada por el fenómeno de la industrialización y esta constituyó la base del desarrollo de la sociedad en los últimos 50 ó 60 años (Weinberg, 1984).

Entendiéndose que esta política de desarrollo económico, surge desde la época del porfiriato donde se concedieron grandes privilegios a los inversionistas extranjeros a expensas de la merma de nuestra económica. El criterio dominante en esa dictadura fue la negación de la capacidad de los mexicanos para labrar el propio destino y avanzar en el progreso económico. Después de la Revolución, México inició un plan de desarrollo que abarca la agricultura y la industria que necesitan de mejoramiento y modernización. El Gobierno expidió una Ley de Fomento Industrial con protección para las industrias nuevas y creó la Nacional Financiera, institución descentralizada encargada de la política de fomento económico (Miranda, 1973).

Desde el primer año de la administración del Gral. Ávila Camacho el gobierno mexicano trató de promover la industrialización, prosiguiendo esta política con vigor creciente durante el régimen del Lic. Alemán. Puso como meta nacional la industrialización, confiando en que habría de lograrse una mejor vida para el pueblo mexicano al transformarse la Nación de país agrícola en país industrial (Miranda, 1973).

Desde 1920 la República comenzó a recuperarse de las consecuencias del periodo revolucionario y se crearon las condiciones para el encauzamiento de las fuerzas productivas hacia el desarrollo económico nacional, instalándose fábricas y plantas industriales de todo tipo (tejido, calzado, muebles, etc.), en algunas partes del territorio nacional, obteniendo un ritmo de progreso (Miranda, 1973).

A partir de 1940 la industria de la transformación recibió un impulso aun más trascendental, como consecuencia de los cambios introducidos por la aceleración de la reforma agraria, la reivindicación de fuentes de energía y de materias primas vitales para la industria de México, el encauzamiento de gran parte de los servicios públicos para promover el desarrollo económico y la inversión pública dirigida al fomento industrial (Miranda, 1973).

El enfoque de la Universidad liberal, además de la política educativa, referente a las prácticas de las profesiones, tuvo un fondo ideológico, y mientras permaneció en el Estado unas políticas populistas continuación del positivismo, en la Universidad se gestó una filosofía que contradijo al populismo estatal, el espiritualismo. Los seguidores de esa nueva corriente dijeron que la redención de México vendría a través de la cultura, de la ilustración (Guevara Niebla, 1984).

En el año de 1929, bajo el gobierno interino del Lic. Portes Gil, se le concedió a la Universidad Nacional la “autonomía”, buscando aislarla y desconectándola del sistema de educación, gracias al conflicto entre las políticas populistas del Estado

y el carácter “liberal” de la Universidad (González y Guevara, 1982; Guevara Niebla, 1984; Miranda, 1973).

Ya por el año de 1934, periodo de Cárdenas, se planteó como tarea fundamental la industrialización del país, pero para apoyar la industrialización se creó todo un sistema de centros de educación popular basada en una filosofía nacionalista, culminando con el Instituto Politécnico Nacional, en 1937, al que se incorporaron las escuelas que habían impartido enseñanza técnica, con afluencia de estudiantes pobres, gente de extracción humilde, de hijos de obreros, hijos de campesinos; el mismo Estado desplazaba a la Universidad Nacional (González y Guevara, 1982; Guevara Niebla, 1984; Miranda, 1973).

Por esa filosofía liberalista, existió una contradicción que se reflejó con la ruptura en 1933 en que la Universidad quedó excluida, en la construcción de un sistema de la educación; para 1940 se dio una nueva ruptura planteando una refuncionalización, dejando claramente que la meta del país era la industrialización. También por ese mismo año, 1940, dio un viraje la etapa de la historia de la Universidad y el Estado, una nueva etapa en el país que implicó la renuncia al apoyo a su política educativa anterior y la adopción a una nueva política educativa de la sociedad, expresada a nivel de todas las estructuras sociales. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde entonces se convirtió en el modelo central del aparato educativo, como eje de toda enseñanza superior, adoptando el Estado este modelo liberal de enseñanza superior (Guevara Niebla, 1984).

Durante la industrialización de 1944, se reconcilió la Universidad con el Estado mediante la idea de funcionalizar la industrialización, ésta fue aceptada no como una idea exclusivamente económica, sino como todo un modelo dado por las sociedades industriales (sociedad industrial tipo la Norteamericana), trató de industrializar al país basado en la idea fuerte de la sociedad norteamericana, que era la idea de libre empresa (Guevara Niebla, 1984).

Bajo el gobierno del Lic. Alemán Valdés, 1946-1952, se vivió una primera etapa, se invirtió en la industria y dio como resultado a los pequeños capitalistas. La industria se desarrolló de manera impresionante y brindó a la Universidad su época de oro, durante éste se construyó la Ciudad Universitaria, en que la condición de estudiante era privilegiada dentro de la sociedad mexicana, eran los hijos del sistema destinados a dirigir la sociedad y ocupar los puestos de dirección de la sociedad. Comparando la crisis socio-económica de aquella época se observa que hay dos procesos que son iguales en la base de la crisis socio-económica actual, uno es la dependencia económica y otro la política educativa del Estado, siendo el modelo institucional y estructural que el Estado adopta (González y Guevara, 1982; Guevara Niebla, 1984; Miranda, 1973).

Pero a partir del año 52 y 53 apareció en el país la monopolización de la economía mexicana, los pequeños empresarios son eliminados. La economía se monopoliza, se socializa y por otro lado el fenómeno de la política educativa desarrollista que puso en práctica el Estado mexicano, llevó a que de manera impresionante crecieran los sectores de la clase media; en la Universidad la política de puertas abiertas a la demanda estudiantil hizo que rápidamente, se creara y generara el fenómeno de la Universidad de masas. El proceso de monopolización de la economía mexicana y el fenómeno de la Universidad en masas, fueron los factores de la crisis (Guevara Niebla, 1984).

La crisis se puede explicar de la siguiente manera: la universidad de masas y socialización de nuestra economía, se monopolizó, es decir que la presencia de los monopolios llevó a una rápida socialización de las actividades sociales y de las prácticas profesionales; la universidad producía un profesional liberal clásico y el medio social le ofrecía una opción existencial totalmente distinta a la que la Universidad le prometió, el profesionista egresa para tener su propio lugar de trabajo y el medio lo obliga a tener que trabajar para otra persona o empresa. La estructura del mercado profesional era diferente, cualitativamente nueva,

refiriéndose a la socialización, la monopolización de la economía (Guevara Niebla, 1984).

Retomando las consecuencias que provocó la Revolución Industrial, al desarrollarse la industria generó avance científico en muchas áreas (una de ellas la médica), y una consecuencia fue el fenómeno en el incremento demográfico debido a que la medicina contribuyó a mantener una buena salud para que disminuyera la tasa de muerte en la gente. Es por ello que produjo en todos los niveles educativos un aumento en la población estudiantil.

La Universidad de masas y la imposibilidad política del Estado a meter filtros desde un principio a la demanda estudiantil, llevó al crecimiento demográfico de la Universidad. Entre 1950 y 1960 creció de manera insólita la tasa poblacional estudiantil, provocando una transformación de la Universidad. La universidad de masas puso en crisis la expectativa de trabajo profesional, cambió el mercado en términos negativos, al mismo tiempo hubo un desfase profundo entre los conocimientos impartidos por la Universidad y las necesidades que exigía la sociedad. Hubo una crisis de mercado, la cátedra y los métodos de enseñanza que no funcionaron por el aumento de estudiantes, hubo crisis entre los contenidos que se impartían y los contenidos que exigía la vida social; por lo tanto hubo una crisis de currículo, del plan de estudios (Guevara Niebla, 1984).

Como se mencionó anteriormente a partir de la década de los años 50, México comenzó a vivir una etapa política nueva en el nivel educativo. La economía de la educación, era la manifestación de una necesidad del desarrollo capitalista, observándose a la educación como una empresa. Así, la política educativa se estableció a partir de los lineamientos generales de la política económica, (la repercusión de las políticas educativas han sido el resultado directo de los diversos proyectos desarrollistas asumidos por México).

Como resultado de los problemas de la estructura económica y educativa, en 1968, se tuvo la expresión política más grave de esta crisis. El Estado para resolver los problemas decidió modernizar el sistema educativo (Guevara Niebla, 1982).

Por los años 70 y 72 hubo una política de conciliación por una parte estuvieron los sectores universitarios y por otra el esfuerzo evidente de modernizar lo tradicional, o bien crear áreas modernas para la enseñanza superior, en ese periodo se hizo un esfuerzo por modernizar la UNAM y se creó la Universidad Autónoma Metropolitana, como proyecto modernizador nacional de la educación (Guevara Niebla, 1982).

Entonces, la Modernización Educativa fue el aspecto general que caracterizó el proceso educativo en esa época siendo el énfasis para la planeación y eficiencia, con la finalidad de levantar la economía de la sociedad mexicana; la reforma legal a la educación estableció la redacción de objetivos específicos, como el criterio técnico de formulación de planes y programas. Todas las instituciones universitarias se establecieron en el marco jurídico para aprobar planes y programas de estudio, que éstos debían redactarse a partir de objetivos de aprendizaje (Díaz Barriga, 1989; Díaz Barriga, 1998; Weinberg, 1984; Proceso de autoevaluación, 2003; Goretti, 1993; Guevara Niebla, 1982; Zatacáin, 1991).

Díaz Barriga (1998), considera que se gestaron las políticas de modernización de la educación en la década de los setentas, mediante una serie de políticas económicas vinculadas con el desarrollo; gracias a la técnica elaborada por Coombs, que planteó la modernización de la educación, retomando la experiencia educativa del pragmatismo estadounidense, porque se desarrolló de cara a la industrialización, y se vinculó al pensamiento científico de corte positivista. Esta técnica de programación se difundió en México en la década de los setenta, amparada bajo la reforma educativa dada a partir del conflicto del 68. En esos años, la mayoría de las instituciones educativas adoptaron esa noción como punto de partida de todo trabajo curricular.

También los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en ese periodo, años 70, los cambios económicos no implicaron a la necesidad de formación local de recursos humanos. La estructura del sistema educativo, cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político (German, 1984).

De este modo, las clases medias lograron una expansión de la enseñanza media de tipo humanístico, que les abrió posibilidades de incorporarse a la universidad. Asimismo, dichas clases operaron en estrecha alianza con los sectores populares urbanos y, actuaron como un factor dinamizador y acelerador del desarrollo, propugnando un estilo donde predominan valores tales como el nacionalismo, el cambio social y el estatismo. Así, la expansión y diferenciación de la estructura económica originó procesos de movilidad social estructural y educativa.

Por su parte, Vasconi, 1971 (citado en Goretti, 1993), señala que el proceso de modernización universitaria se define como “un proceso de progresivo ajuste a las nuevas condiciones de desarrollo del capitalismo dependiente, el que es también orientado y parcialmente financiado y dirigido desde el Centro Dominante Internacional”. Esto significa que la modernización sigue un continuo ritmo creciente según las condiciones en el avance económico del país o lugar en que se esta dando, pero a su vez es regido por Organismos Internacionales.

De Alba, 1991 (citado en Goretti, 1993), señala que el proceso de modernización-innovación de las universidades latinoamericanas, se engloba en dos conceptos:

- 1) La modernización de los aspectos administrativos organizacionales en términos de proponer cambios en las estructuras tradicionales, con el objeto de hacer más eficiente a la educación, comparándola con la empresa moderna. Se critica la estructura de escuelas y facultades proponiendo otras de tipo departamental, para lograr optimizar los recursos tanto humanos como materiales.

- 2) La modernización contempla preparar recursos humanos que el mercado de trabajo demanda, afectando notablemente la matrícula de las licenciaturas del área de humanidades principalmente, debido a que este profesionista no es demandado por la sociedad industrial desarrollada.

Como se vino comentando anteriormente por los años 70, la UNAM, bajo la rectoría del Dr. González Casanova, conformó el proyecto de la Nueva Universidad, que consistió en una planeación académica más racional (sin perder de vista el aspecto social de la universidad para sentar las bases de la nueva institución democrática), consciente de los problemas sociales, moderna, de calidad académica y de carácter eminentemente social. Así, en febrero de 1974 el H. Consejo Universitario, acreditó la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), con el objeto de modernizar los modelos educativos prevalecientes, reorientar la práctica profesional dominante e intentar dar respuesta a la problemática social existente (Goretti, 1993; Sistema de enseñanza modular en Psicología, s/f; Granados Chapa, s/f; Guevara Niebla, 1982).

Con todo lo anterior se puede argumentar que los logros educativos no son solo de las organizaciones académicas, es todo un conjunto de estructuras lo que conforma la educación en un país, y observando los acontecimientos se entiende la problemática actual. Mientras la idea de una modernización educativa se basa en planes de nuevos sistemas educativos y nuevas infraestructuras para los futuros estudiantes, algunas instituciones han trabajado para no permanecer nuevamente estancados y siguen sosteniendo su visión de renovar los planes de estudio para que los egresados logren alcanzar su objetivo de vida. A pesar de observarse un panorama pesimista, no es así, ya que precisamente los nuevos planteles incorporados al nivel superior son parte de esa evolución y modernización educativa y permiten que los egresados tengan una perspectiva de la sociedad y del mundo que habitan.

Capítulo II. Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales

Durante varias décadas la educación se vio afectada por el régimen político del gobierno en turno y las consecuencias provocadas por la mala administración incorporada por la Revolución Industrial en el periodo de años de 1900 1915, aproximadamente, produjo nuevos panoramas e ideales para la educación en el país, así se mostro en el capítulo anterior, en este capítulo se observará cómo y de qué manera se estructuraron estas nuevas escuelas con el propósito de transformar la enseñanza.

El origen de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP's) surgió durante la crisis de los 70 en la Universidad, una de las principales causas fue la explosión en la demanda de la educación superior, que condujo a plantear la descentralización como una política de desarrollo educativo. Así también dar oportunidad a nuevos sistemas de enseñanza y acercar estos nuevos planteles a las poblaciones de mayor demanda universitaria.

A partir del cambio de instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a la nueva ubicación de Ciudad Universitaria, en 1954, los espacios vacíos los ocuparon las escuelas de enseñanza media, pero esto no cubrió suficientemente a toda la población estudiantil, y durante las dos décadas siguientes, su capacidad fue insuficiente. Por ello y aunado a las reformas políticas educativas, el rector Ignacio Chávez, descentralizó a la enseñanza media superior por los años sesentas, creando nuevas instalaciones para la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), fundó nueve planteles. Posteriormente bajo el rectorado de Barrios Sierra se visualizó el incremento que sufrirá la UNAM y se planearon proyectos. Esta anticipación del crecimiento de la demanda de enseñanza media superior y superior, también la posibilidad de innovar académicamente en estos niveles, más las consecuencias del movimiento estudiantil del 68, conllevó, en 1970, a planteamientos reformistas, como los dirigidos por el Dr. Pablo González

Casanova en ese mismo año (Guevara Niebla, 1982; Granados Chapa, s/f; Universidad en Marcha, 1980).

Con el enfoque anterior se establece el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con 5 unidades, sus objetivos buscaban, por un lado ampliar el sistema de enseñanza media superior, aprovechando la necesaria apertura de nuevas unidades para innovar en términos de organización y perspectiva académica. El CCH fue concebido como una fórmula de enseñanza y de investigación para la docencia interdisciplinaria, en los niveles medio superior, superior y aun de posgrado. Y por otro lado, dispersar las instalaciones universitarias, ubicándolas donde se generaba la necesidad académica. Dada la demanda de enseñanza superior, el conjunto de los rectores agrupados en la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), en mayo de 1973, formularon un documento sobre las necesidades existentes y que tanto la UNAM como el Instituto Politécnico Nacional (IPN) estaban incapacitados para cubrir esa demanda en breve término, ya que iba a egresar el siguiente año, 1974, la primera generación de los bachilleres formados en los CCH. Así, la ANUIES propuso al presidente de la República reiterar la instrumentación de un plan que tuviera dos vertientes: 1) el fortalecimiento de las universidades de los estados, ampliando sus coberturas al número de estudiantes atendidos como en el reforzamiento de programas de mejoramiento docente; 2) respecto al área metropolitana, la ANUIES propuso la creación de dos nuevas instituciones que apoyarían a la expansión estudiantil, la creación del Colegio de Bachilleres, para la enseñanza media superior, y la Universidad Autónoma Metropolitana, para la enseñanza superior, abriendo varios planteles en diversas zonas (Guevara Niebla, 1982; Granados Chapa, s/f; Universidad en Marcha, 1980).

De igual manera, en 1973, iniciando su rectorado el Dr. Guillermo Soberón Acevedo, observó las necesidades de la institución y se planteó el criterio de descentralización en la propia UNAM, construyendo nuevas instalaciones fuera de Ciudad Universitaria.

Convergen en el Programa de Descentralización diversas políticas y criterios:

1. Restablecer mejores proporciones entre los recursos educativos y el número de estudiantes atendidos.
2. Aumentar la capacidad para los estudios de posgrado y fomentar su desarrollo.
3. Redistribuir los servicios educativos que ofrece la UNAM dentro del Área Metropolitana de la Ciudad de México.
4. Contribuir en la expansión y diversificación del sistema de educación superior del país, como un recurso para contender con el crecimiento inexorable de ese sistema.

La localización geográfica de los mismos se hizo de acuerdo con los siguientes puntos:

- Por el crecimiento de la zona metropolitana de la ciudad de México, en su amplia expansión hacia el norte y noroeste, y hacia el oriente.
- La procedencia de un alto porcentaje de los estudiantes de la UNAM corresponde a estas mismas zonas.
- A los recursos humanos y físicos existentes en esas zonas, y la infraestructura suficiente permitirían prestar a la comunidad universitaria los servicios necesarios.

Así también el Programa de Descentralización propuso con esta creación un sistema de nuevos centros educativos, independientes tanto académicamente como administrativamente de las facultades y escuelas, dirigidos por la Ley Orgánica y el Estatuto General de la UNAM, e integradas conforme a las disposiciones legales vigentes. Asimismo, señaló la necesidad de que con posterioridad se fueran desarrollando los estudios de posgrado y las tareas de investigación en esos centros, a fin de impulsar las tareas multidisciplinarias.

Este carácter multidisciplinario generó la denominación de esos centros como Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), diferenciándose uno de otro por el nombre de la localidad en donde se ubican.

Las ENEP's iniciaron sus actividades ofreciendo las carreras de mayor demanda a la UNAM, con los planes y programas de estudio vigentes en ese momento.

De este modo a principios de 1974 el Consejo Universitario aprobó el Programa de Descentralización que dio origen a las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales iniciando con Cuautitlán (19 de febrero de 1974); Acatlán e Iztacala (13 de Noviembre de 1974); y, Aragón y Zaragoza (7 de Agosto de 1975), comenzando sus labores al siguiente año lectivo.

Otro criterio importante que se consideró en el desarrollo de estos centros de estudio fue que las nuevas escuelas tuvieran un carácter interdisciplinario y una organización departamental. El departamento es definido básicamente como una agrupación de materias para dar servicio a las distintas carreras, la organización departamental incluye la utilización óptima de los recursos, para evitar la duplicidad de actividades. Esto tenía la visión de crear salidas profesionales novedosas; obtener un nivel de calidad homogénea para las distintas especialidades; hacer mejor uso de las instalaciones; la eficacia de la planta docente; la flexibilidad en nuevas formas de cooperación académica con las escuelas y facultades ya existentes, además de permitir la introducción de reformas que las autoridades y la comunidad de la nueva escuela consideraron conveniente (Guevara Niebla, 1982; Granados Chapa, s/f; Universidad en Marcha, 1980).

De acuerdo con los criterios de integración, cada una de ellas tendría una orientación académica específica pero complementaria con otras que integran el mismo núcleo. La ENEP Acatlán cuenta con las carreras de humanidades, físico matemáticas; ENEP Cuautitlán, ingeniería química, administración, contaduría y

ciencias agropecuarias; ENEP Iztacala carreras en área biomédicas; al Oriente de la Ciudad de México, la ENEP Aragón integró carreras en las áreas de ingeniería, arquitectura, ciencias sociales y economía; y la ENEP Zaragoza las carreras del área de la salud y ciencias químico-biológicas (Universidad en Marcha, 1980).

De esta manera surge un nuevo panorama educativo en el área metropolitana, ofreciendo alternativas apresuradas para cubrir una demanda, así las condiciones provocaron crítica de los estudiantes descalificando a estos centros escolares, pero con el tiempo todo fue mejorando hasta obtener una óptima calidad educativa. Como fue el caso con la ENEP Zaragoza que las condiciones del terreno parecieron no dar margen a una dependencia de la UNAM, sin embargo el interés del director y del equipo que se encontraba en ese momento, vaticinó una escuela de calidad para el futuro cercano.

Capítulo III. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y el Sistema de Enseñanza Modular

Como se mencionó en el capítulo anterior las nuevas escuelas se abrieron de acuerdo a varios criterios, uno de ellos fue la localización de demanda estudiantil de la zona, los recursos humanos e infraestructura pudieran facilitar la construcción de una institución. Así en este capítulo se describe como se estructuró el Sistema de enseñanza y como se aplica en esta escuela.

Localizada en la Zona Oriente del Distrito Federal dentro de la delegación de Iztapalapa, en agosto de 1975 se funda la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) ahora Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza, iniciando sus actividades académicas el 19 de enero de 1976. Con una organización académica-administrativa divisional y departamental. Basando sus planes y programas de estudio con un Sistema Modular. Pretendiendo vincular a la escuela con los problemas sociales y formar profesionales para identificar, definir y solucionar los problemas en ella

Antes de definir el Sistema de Enseñanza Modular de la FES Zaragoza sería conveniente diferenciar los tres tipos de organización curricular dentro de las instituciones de educación superior que menciona Panzsa (1981):

- Organización por materias.

Este tipo de organización es antigua, tiende al distanciamiento de la problemática social y del ejercicio de la práctica profesional; sus innovaciones resultan más inclinadas hacia la conservación o la reproducción, que a la transformación de las concepciones del hombre, la sociedad-escuela y el conocimiento, que sustenta la educación formal tradicional. Su característica esencial responde a una concepción mecanicista del aprendizaje humano, fundada en la teoría del aprendizaje conocida como disciplina mental. Sus bases epistemológicas le centran en

el modelo mecanicista donde el sujeto (en este caso el alumno) es pasivo, contempla y recoge el conocimiento, y registra los estímulos procedentes del exterior. Y en el modelo activista idealista del conocimiento humano donde el sujeto es el creador de la realidad; la realidad exterior pierde importancia, que es transferida a la actividad del sujeto al cual se atribuye el papel de creador de la realidad.

- Organización por áreas del conocimiento.

Establece un tronco común para formación en un área amplia, dentro de la cual el alumno escoge posteriormente una subespecialización enfocada a su formación en una profesión específica. Parte de la clarificación de concepto de ciencia y del análisis de los límites formales. A la disciplina la agrupa en cuatro niveles que se encuentran presentes en los currículos universitarios: 1) Currículos pluridisciplinarios, se da una yuxtaposición de disciplinas; 2) Currículos interdisciplinarios, cuando se logra la integración de métodos y procedimientos de las disciplinas; 3) Currículos transdisciplinarios, cuando se logra establecer una axiomática común para un conjunto de disciplinas.; 4) Currículos multidisciplinarios, donde se agrupan disciplinas polares sin relación aparente. Se concreta en los currículos, la mayoría de las veces sobre una base empírica, constituye un importante elemento de análisis y un antecedente de los currículos llamados modulares, los cuales se organizan con base a la necesidad de instrumentaciones didácticas interdisciplinarias.

- Organización modular.

Redefine las relaciones de la universidad y de la sociedad, y condiciona la infraestructura misma de la institución en razón a las exigencias de organización curricular. El término también es empleado para referirse a unidades didácticas aisladas, sustituyendo la denominación común de cursos, por módulo. Desde la concepción psicologista pretende una mayor unidad entre la teoría y la práctica, y una formación de profesionistas

basada en el estudio de la práctica profesional. Desde la concepción integrativa el tipo de enseñanza es innovador, ya que tiene como características: Integración docencia-investigación-servicio; Módulo como unidades autosuficientes; Análisis histórico crítico de las prácticas profesionales; Objetos de transformación; Relación teoría-práctica; Relación escuela-sociedad; Fundamentación epistemológica; Carácter interdisciplinario de la enseñanza; Concepto del aprendizaje y de los objetivos de transformación; rol de profesores y alumnos. Se caracteriza de la siguiente manera: es una organización que pretende acudir a la comunidad y que en ella busca los problemas en torno a los cuales organiza su plan de aprendizaje; tiene una concepción del conocimiento como proceso de acercamiento progresivo a la verdad objetiva, en el cual la teoría y la práctica se vinculan en una dualidad que, a través de un proceso dialéctico, permite integrar el conocimiento; el aprendizaje es de la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento en un contexto histórico determinado; y basa sus acciones en el desempeño de una práctica profesional perfectamente identificada y evaluada.

Después de lo anterior podremos tener una perspectiva comparativa de los tipos de organización y el Sistema de Enseñanza Modular de la FES- Zaragoza.

Desde sus orígenes la FES-Zaragoza ha buscado un sistema de enseñanza efectivo, activo y multidisciplinario en el cual intervengan tanto docentes como alumnos en el desarrollo de la información, actualizaciones y perfeccionamiento de los conocimientos, por medio de nuevos planes de estudio en las carreras que ofrece.

En la investigación de Pérez (2003), acerca del proceso histórico de los planes de estudio en la ENEP-FEZ Zaragoza menciona que el director fundador de la ENEP-Zaragoza, M.C. José Manuel Álvarez Manilla De La Peña comentó que en un inicio la escuela no contaba con un plan de estudios y se inició teóricamente con el

plan de estudios de Ciudad Universitaria, mientras tanto un grupo de profesionistas ponía en marcha la elaboración de un plan propio para la ENEP Zaragoza. De este modo, nació con prisas un tipo de sistema de enseñanza para la dependencia zaragozana.

El tipo de sistema de enseñanza que se implantó en ella, fue innovador para ese momento y se le denominó Sistema de Enseñanza Modular (SEM) teniendo como ideas centrales: **organizar los contenidos de enseñanza, tomando en cuenta las necesidades sociales y capacitar al alumno para resolver problemas reales, cumpliéndose con los objetivos curriculares importantes de la época, y la vinculación de la universidad con la sociedad** (Goretti, 1993).

Goretti (1993) y Rivas (1996), se dieron a la tarea investigar la concepción del SEM en la ENEP Zaragoza argumentan principalmente que se basó en los siguientes ejes:

- ❖ La vinculación teoría-práctica.

Hace referencia a las funciones profesionales que tiene que desempeñar el egresado para la solución de problemas sociales, las cuales se determinan de lo simple a lo complejo.

- ❖ La interdisciplinariedad y multidisciplina.

Este enfoque consiste en la mejor utilización de los recursos físicos (aulas y laboratorios) y los humanos (maestros de tiempo completo y profesores de asignatura). Con esto se disminuye la relación costo/beneficio ofreciendo con ellos servir a todas las carreras. El sistema permite que la multidisciplina (entendida como la integración de información, técnicas y metodologías provenientes de diversas disciplinas para el logro de un objetivo común), realice un aprovechamiento óptimo de dichos recursos y la interdisciplina el aprovechamiento integral de las personas, al reunir distintos profesionales en preparación.

- ❖ La integración docencia - investigación -servicio.

La integración docencia-servicio, es toda actividad que realiza el alumno desde el inicio de la carrera. Ejerciendo responsabilidades concretas y supervisadas que aumentan progresivamente en complejidad a medida que avanza en su formación profesional. El servicio se orienta al desarrollo de habilidades y destrezas para la resolución de problemas. Realizando sus actividades, algunas mediante acciones de trabajo de campo en áreas rurales y comunidades urbanas marginadas, en clínicas de servicio propias y extrauniversitarias.

- ❖ El proceso enseñanza-aprendizaje.

Considera el aprendizaje como un proceso activo, siendo el alumno el principal elemento en el que recae la responsabilidad del aprendizaje.

El Sistema de Enseñanza Modular estructura los módulos pertinentes con una secuencia determinada por los modelos de servicio, pedagógicos, compuesto por información y actividades, siendo las actividades las determinantes de la información, es decir, se orienta a que el alumno aprenda, no a que el profesor enseñe. En este sistema el papel del maestro es fundamentalmente el de un organizador (Pérez, 2003).

De ese modo, la ENEP-Zaragoza replanteó su concepto de educación. La “filosofía de la escuela”, trató de no limitar al estudiante y que la enseñanza fuera activa siendo los docentes y alumnos el eje de transformación, planteándose como objetivo principal “Vincular a los universitarios con la problemática socio-económica, para que participen en forma activa en el proceso de desarrollo del país” (Pérez, 2003).

Así, los planes de estudio desde una visión modular, **están constituidos por módulos, definidos como: estructuras integrativas multidisciplinares de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permiten alcanzar**

objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actividades que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales (Corona, 2005; Gago, 1985; Goretti, 1993; Panzsa, 1981; Enseñanza Modular, 1976).

Algunas carreras iniciaron con los planes de estudio tradicionales de las facultades correspondientes de Ciudad Universitaria y para el segundo año se construyeron los propios y se implantó el SEM. Las carreras del área de la salud tuvieron influencia de la reunión realizada en Baja California por el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la salud (CLATES) y del Programa de Medicina General e Integral o Plan A-36 de la Facultad de Medicina (Goretti, 1993 y Pérez, 2003).

El CLATES estableció como medio la modularidad que se basa en la acción orientada a la solución de problemas; es un sistema de organización de la enseñanza que tiene como elemento básico el desempeño de actividades profesionales graduadas a la capacidad de los alumnos, es estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que lleven al alumno a desempeñar funciones profesionales; cada módulo es autosuficiente para el desempeño de una o varias funciones profesionales (Enseñanza Modular, 1976).

Las actividades que componen un módulo son de dos tipos: las primeras o de capacitación profesional y las actividades secundarias que son básicamente de información, para alcanzar objetivos cognoscitivos y corresponden a las unidades didácticas. En cuanto a las de capacitación profesional, éstas se determinan con base a tres modelos (Torres, 1984):

- El modelo de Servicio. Se configura a partir de la concepción de práctica profesional que para la FES-Z implica:
 - a) Concepción del estudiante como ente productivo.

- b) La incorporación del concepto de integración de docencia-servicio.
 - c) Agrupación de funciones y objetivos a través de programas y no de disciplinas.
-
- El modelo pedagógico. Que se establece a partir de la relación Universidad-sociedad y la función de la práctica profesional.
 - El modelo didáctico. Que se configura por la selección y organización de un sistema de enseñanza.

El plan A-36 influyó en el currículo de las carreras de la ENEP Zaragoza, principalmente para el diseño de objetivos de aprendizaje acordes a la realidad; la vinculación teoría-práctica a través de la enseñanza en servicio; la promoción de una metodología activa para propiciar la independencia del alumno que va de lo simple a lo complejo de acuerdo a los niveles de atención (Goretti, 1993 y Pérez, 2003).

De tal forma que para el diseño curricular de planes de estudio, se retomaron los siguientes ejes:

- ❖ Identificación de problemas de acuerdo a su magnitud y distribución.
- ❖ Funciones profesionales, las cuales se definen considerando el tipo de profesionista que se desea formar para integrar áreas y actividades generales que a su vez se organizan a través de criterios didácticos, de servicio y administrativos.
- ❖ Objetivos educacionales. Estos se plantean como enunciados explícitos y unívocos de la conducta que se espera del alumno al finalizar el ciclo de instrucción y se basan en la solución de problemas.

- ❖ Vinculación de la teoría con la práctica para propiciar la integración del conocimiento.
- ❖ Modificación del rol del profesor y del alumno a través de un vínculo pedagógico para la construcción del conocimiento
- ❖ Integración de los contenidos de acuerdo a una perspectiva multidisciplinaria.

El conocimiento en la estructura del SEM permite saber con mayor exactitud las características que implican en el aprendizaje recibido durante toda la carrera, así también el interés de conocer que tanto aplican los profesores este sistema al momento de enseñar a los alumnos, todo esto es parte de dudas que surgen a través de la carrera, a través de la interrelación profesor-estudiante.

Capítulo IV. La Carrera de Psicología y el Sistema de Enseñanza Modular

Después de conocer los puntos importantes del Sistema de Enseñanza Modular de la FES-Zaragoza en el capítulo anterior, se presenta en este capítulo la aplicación del SEM con particularidad en la carrera de Psicología.

La carrera de Psicología se establece en México en 1934, integrada a la Facultad de Filosofía y Letras. Posteriormente es reconocida en la “La Ley de Profesiones y Servicio Social”, en 1971, como profesión.

Para el 17 de enero de 1973 se constituye la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), separándose de la Facultad de Filosofía y Letras (Análisis curricular. Comité de Carrera, 1979, en Rivas, 1996).

Como parte de la descentralización de la UNAM se incorporó la carrera de Psicología en dos planteles de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP): Iztacala y Zaragoza.

Para iniciar las actividades en la ENEP Zaragoza, primero se organizó el plan de estudios enmarcado en el sistema de enseñanza, y de este modo, los maestros Fernández Gaos y Nieto Sotelo, quienes estuvieron al frente en esa época, permitieron un proceso autocrítico, facilitando el desarrollo de una Psicología Zaragozana de un espectro teórico de mayor amplitud, y sobre todo una organización de la enseñanza formada por módulos, con énfasis en el servicio a la comunidad (Goretti, 1993; Pérez, 2003 y Rivas, 1996).

Así, la carrera de Psicología tuvo dos rasgos típicos, uno fue la organización modular de los contenidos de enseñanza y otro la motivación en el trabajo al servicio de la comunidad circundante, transformado el procedimiento de enseñanza en la práctica, o docencia-servicio (Pérez, 2003).

Lo anterior destaca los objetivos de la carrera en cuanto al perfil profesional y las áreas en las que debiera participar el Psicólogo egresado, ya que es importante en el currículo puntualizar los conocimientos, habilidades y actitudes que deben tener como características los alumnos al terminar su carrera; y también el campo donde podrán desarrollar su labor.

Asimismo, se constituyó el plan general de actividades que se derivó del modelo de estructura curricular, y representa la interrelación entre los diversos temas de estudio, los temas de apoyo y las prácticas de laboratorio y servicio comunitario. Mediante la acción coordinada de las cuatro áreas académicas que conforman el Plan de Estudios: el área metodológica-experimental, educativa, clínica y social (Plan de estudios, 1979).

El plan de estudios tiene la finalidad de lograr las metas y objetivos establecidos, para ello, se ha diseñado un Plan General de Actividades Académicas, del cual se derivaría la Estructura Curricular, estando constituido por tres componentes:

- A. Un programa de actividades docentes
- B. Un programa de Prácticas de Laboratorio y de Servicio Comunitario
- C. Un programa de Investigación

El plan general de Actividades indica el tema de estudio a ser revisado (s) en los diversos módulos de cada semestre de carrera, los proyectos de investigación y las características de las prácticas de laboratorio o de los proyectos de servicio comunitario asociados a cada tema.

A. El programa de actividades docentes.

Para la estructuración de este programa donde se estableció una serie de temas de estudio cuya selección y arreglo secuencial, se determinaron con base a diferentes criterios. Tomando en consideración los criterios, se han definido las siguientes secuencias de temas de estudio:

- Temas Básicos de Estudio:
 1. Historia de la Ciencia y la Psicología.
 2. Procesos Psicológicos Básicos.
 3. Detección de los Procesos Psicológicos Aplicados.
 4. Análisis y Diseño.
 - Nivel Individual -
 5. Intervención y Evaluación.
 - Nivel Individual -
 6. Análisis y Diseño.
 - Nivel Grupal -
 7. Intervención y Evaluación.
 - Nivel Grupal -
 8. Análisis y Diseño.
 - Nivel Comunitario -
 9. Intervención y Evaluación.
 - Nivel Comunitario -

- Temas de Apoyo.

Se han establecido con el fin de propiciar un verdadero contacto de la Psicología con disciplinas afines. Por este medio se espera facilitar el desarrollo de acciones conjuntas de carácter multidisciplinario. Estos temas se han agrupado en los tres sectores siguientes: Matemáticas e Instrumentación, Disciplinas Médico-Biológicas y Problemas Socioeconómicos de México. Como temas de apoyo, se habrán de impartir simultáneamente con los Temas Básicos; constituyendo así una aportación complementaria a la formación del Psicólogo. A continuación se mencionan estos temas por semestre:

1. Matemáticas; Morfología y Fisiología del Sistema Nervioso.
2. Estadística Descriptiva; Bases Biológicas de la Conducta.
3. Estadística Inferencial.

4. Análisis de Datos; Introducción a la Neuropatología.
5. Análisis de Datos; Neuropatología.
6. Programación I.
7. Programación II.
8. Problemas Socioeconómicos de México.
9. Seminario de Tesis.

B. Prácticas de Laboratorio y de Servicio Comunitario.

Son actividades instruccionales que promueven la participación activa del estudiante; al mismo tiempo que proporcionan experiencias didácticas objetivas sobre los conceptos, leyes o principios que son analizados teóricamente. Por otra parte, los proyectos de servicio comunitario permiten que el alumno desarrolle en la práctica los acontecimientos y habilidades adquiridos, a la vez que participa en proyectos de beneficio para la comunidad.

La especificación de los objetivos instruccionales de cada práctica y el diseño de las mismas deben realizarse de tal forma que presenten una estrecha relación con los objetivos de las actividades teóricas. Las actividades a ser realizadas en las prácticas deben presentar el mismo criterio de secuenciación de repertorios que el señalado en las actividades teóricas; de tal forma que una ejecución apropiada en las diversas prácticas lleve gradualmente al estudiante a la obtención de los objetivos terminales de la carrera. Los tipos de práctica derivados de cada uno de los temas de estudio por semestre son los siguientes:

1. Hábitos de Estudio.
2. Prácticas de Laboratorio.
3. Prácticas de laboratorio Experimental; prácticas de Detección de los Procesos Psicológicos Aplicados.
4. Del 4º semestre al 9º Práctica de Servicio a la comunidad.

C. Programa de Investigación Interdisciplinaria.

De cada uno de los temas de estudio se derivan diversos proyectos de investigación. Dichos proyectos pueden ser de carácter teórico-conceptual, de investigación básica y / o de investigación aplicada.

La estructura de este programa enfatiza un mecanismo de retroalimentación y reciclaje hacia el programa General de Actividades Académicas, de tal forma que los objetivos de los diversos temas de estudio, los materiales y procedimientos instruccionales, los mecanismos de evaluación, los proyectos de servicio comunitario y la estructura curricular pueden ser corregidos de acuerdo a los datos obtenidos en los diversos proyectos de investigación.

El modelo de estructura curricular representa también la distribución de las diversas áreas académicas a través de los nueve semestres de operación de la carrera, mencionados anteriormente (Plan de estudios, 1979).

Su estructuración establecida por temas y niveles de complejidad, mediante una secuencia permitió ubicar a la Ciencia dentro de su desarrollo Histórico-social, y a la Psicología dentro del contexto científico. Para cumplir con dicho plan se programaron las llamadas actividades instruccionales concebidas como la columna vertebral de la modularidad zaragozana:

❖ Clase teórica

En la que el profesor proporciona el encuadre introductorio, así como la integración y síntesis de los conceptos contenidos en los programas; la modalidad verbal, su principal característica, fue considerada sólo como una de las fuentes de información para el alumno, de modo que su carga horaria semanal fue de sólo dos horas.

❖ Seminario

Aquí el profesor estimula la discusión entre y con los alumnos alrededor de los conceptos y temas del programa, se programarían exposiciones tanto estudiantes como del profesor y lograr distintas integraciones alrededor del tema; la carga horaria semanal fue de cuatro horas.

❖ Sesión Bibliográfica

Se propuso como aquella en la que el alumno interactuara directamente con las fuentes informativas y sintetizar por escrito la información obtenida; se pensaba que ello le conduciría a diseñar materiales y resolver ejercicios cognoscitivos; la carga horaria semanal también fue de cuatro horas.

❖ Prácticas de servicio a la comunidad

Fue concebida como aquellas actividades con que el estudiante llevara a cabo acciones concretas para mostrar aplicabilidad de los conocimientos adquiridos, a la vez se buscó con ello fomentar acciones interventorias hacia problemas reales, predominantemente dirigida hacia la llamada zona de influencia, en los hechos todo el suroriente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, extendida entonces hasta la colindancia con Tlaxcala; la carga horaria fue contemplada como la mayor con diez horas.

❖ Prácticas de laboratorio

Con ellas se planteó que el estudiante desarrollase actividades que le permitieran generar propuestas teórico-experimentales, así como formas de integración de fuentes consultadas; la carga horaria semanal fue contemplada para ocho horas y destinada a los primeros tres semestres.

El plan de estudios de la carrera de Psicología de la FES- Zaragoza, ha tenido que responder a las demandas y exigencias que la sociedad plantea a las nuevas generaciones de profesionales. La carrera, define el módulo **“como la representación de una unidad instruccional, orientada al análisis y solución**

integral de un problema dado, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria, que incluye sus propios objetivos, procedimientos instruccionales y de evaluación” (Rivas, 1996).

Cada área académica ha experimentado el currículum desde perspectivas diferentes, vivenciando la interacción de los ejes referenciales del SEM con los programas de estudio y las actividades instruccionales, para ello se investigó el currículum vivido de cada área, además se tuvo comunicación personal con algunos profesores que ayudaron a estructurar el siguiente apartado. En él se puede observar cómo se plasma el SEM en el programa del área, o qué lo hace modular, si existen programas o antologías obligatorias o si cada profesor elabora su propio programa, cómo se decide la temática a revisar en cada actividad instruccional, cómo se lleva a cabo la evaluación y cuáles podrían ser sus módulos.

Área Metodología General y Experimental

En esta área la actividad primordial es seminario, en ella existe una interrelación con diversas fuentes de investigación para alcanzar los objetivos educacionales como son: obtención de información y sintetizarla, integrarla y exponer el concepto dado.

Los módulos se conforman de acuerdo a los temas del Programa General y cabe mencionar que en esta área existen 3 programas regentes de los cuales los profesores eligen sólo uno para impartir la actividad instruccional, sin embargo, con la libertad de cátedra pueden modificar la bibliografía de los módulos respetando los objetivos. Desde hace 2 años aproximadamente los profesores comenzaron a entregar los programas actualizados por cada uno de ellos, ya que es necesario para la certificación de la carrera. Los programas utilizados son revisados con base a los Objetivos del Programa de Estudio. Los Temas se

aplican por medio de las actividades instruccionales de seminario y clase teórica, conformándose de la siguiente manera:

Primer semestre: Historia de la Ciencia y Psicología

Segundo semestre: Procesos Psicológicos básicos

Tercer semestre: Detección de los Procesos Psicológicos aplicados

La evaluación de aprendizaje varía de acuerdo a cada profesor manejándose las siguientes categorías para calificar: participaciones, exámenes, ensayos. Los profesores aplican uno o varios de ellos, pero el problema radica cuando en una actividad instruccional (por ejemplo seminario) la comparten 2 ó 3 profesores y cada uno de ellos evalúa diferente al otro.

Área Educativa (Programa de estudios Psicología educativa, 1992)

Para esta área el SEM es definido como “un sistema que genera procesos formativos en sus participantes en donde, en el plano individual se reelabora la actividad del profesor y del alumno, convirtiéndolo en un proceso interactivo y dinámico; en el plano académico se vincula la teoría con la práctica mediante un proceso dialéctico que permite integrar el conocimiento con su posible aplicación a problemas concretos, y a su vez posibilita su reelaboración; y en el plano institucional, permite crear sistemas que lo vinculan directamente con la problemática de la comunidad para la búsqueda de explicaciones y planteamiento de estrategias de solución”.

Al SEM lo vinculan en la integración docencia-investigación-servicio mediante la búsqueda y demostración que los conocimientos adquiridos en el aula tengan algún tipo de aplicación bajo circunstancias diversas, que a su vez permitan la creación y recreación del conocimiento. Para la teoría-práctica se vincula iniciando al educando en la acción sobre el medio, orientado e impulsado por el educador en la búsqueda de contradicciones generadas en la propia realidad y las de ésta con su propio conocimiento, generando nuevos conocimientos y nuevas

contradicciones. En la multidisciplinaria el vínculo implica que diversas disciplinas incidan en un mismo objeto de estudio, desde su propia perspectiva, permitiendo verlos de manera global. Cada objeto de estudio orientará acerca de qué disciplinas son las que deben participar para su explicación. La relación profesor-alumno se vincula mediante un proceso de interacción dinámica y democrática, en términos de la bidireccionalidad con que ambos protagonistas pueden expresar sus opiniones; analizar y discutir desde sus particulares puntos de vista, lo que permitirá la búsqueda de nuevas directrices de su accionar cotidiano, posibilitando la libertad de participar en la organización de las actividades, teniendo derecho a dar y pedir respeto a sus ideas y persona. El aprendizaje se considera como un proceso activo de construcción de conocimientos significativos, vinculando e integrando el aprendizaje actual con el previo, que se da en cada persona y que se ve favorecido por la integración grupal, ya que le permite confrontar el conocimiento adquirido de manera particular con el de otros, mediante la reflexión analítica y la discusión, lo cual le permitirá enriquecer sus conocimientos y elaborar sus propias conclusiones, mediante el fortalecimiento de su estructura cognoscitiva.

En esta área el programa de estudios se concibe como herramienta básica de trabajo del profesor y cuyo carácter es indicativo, flexible y dinámico. Para el desarrollo de este programa se retomaron las tres fases de trabajo planteados por Díaz Barriga: 1ª Programa Sintético, 2ª Programa Analítico y 3ª Programa Guía. La elaboración y análisis de los Programas Analítico y Guía requieren de un trabajo grupal continuo, a través de reuniones de academia enfocados a su planeación, desarrollo, evaluación, retroalimentación y actualización. Así mismo, debe incorporarse al alumnado rescatando las aportaciones que haga en el trabajo cotidiano en el aula, en reuniones de análisis y discusión con los profesores y de su representación ante el Comité Académico de Carrera. Para la decisión de los temas se consideraron dos áreas de trabajo: el desarrollo humano y la educación, mismas que se cristalizan en dos módulos:

Cuarto semestre: Psicología del Desarrollo y,
Quinto semestre: Psicología y Educación.

Llevándose en práctica este programa mediante las actividades propuestas en el Plan de Estudios: clase, seminario, sesión bibliográfica, práctica de servicio y práctica de evaluación integral. Sin embargo, el enfoque actual promueve que cada profesor diseñe su propio programa, el cual es actualizado continuamente, de acuerdo a su propia experiencia.

La evaluación del aprendizaje se lleva a cabo al hacer análisis continuo del contexto y de los elementos involucrados en el proceso y en los resultados del binomio enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a estrategias y criterios acordados mediante un proceso de participación grupal. Su intención es analizar, comprender y rectificar la situación en su globalidad.

Área Clínica (García y Cuevas, 2002)

El SEM se integra al programa de estudio mediante la organización de sus módulos en unidades temáticas, a través de los procesos que siguen los alumnos de las actividades instruccionales de teoría y práctica.

El programa oficial en términos de contenido lo llevan a la práctica un menor número de profesores del área. Únicamente se respetan las actividades instruccionales. Para la actividad de servicio se han modificado tanto contenido como dinámica de trabajo. Los contenidos que se revisan corresponden a las siguientes aproximaciones teóricas: psicoanálisis, humanismo, sistémico, cognitivo conductual y transpersonal. La elección de la aproximación obedece a los intereses académicos de los docentes y no a un cambio en el programa. Sin embargo, hubo una antología para clase teórica y seminario, actualmente la hay en clase teórica.

El programa de estudios se compone de los siguientes módulos para:

Sexto semestre: Introducción a la psicología clínica: un enfoque cognitivo-conductual, Modelos contemporáneos en psicología clínica, Aplicación de los modelos en psicoterapia, Estrategias de intervención psicoterapéutica y,

Séptimo semestre: Técnicas de intervención conductual y cognitivo-conductual, Evaluación y tratamiento cognitivo-conductual de desórdenes emocionales, Integración de técnicas de intervención en desórdenes emocionales y Estrategias de intervención psicoterapéutica.

El área clínica elaboró un Manual de Evaluación en 1990. Este documento indica que para todas las actividades instruccionales, los alumnos deberán tener el 80% de asistencia para poder acceder a la evaluación modular y a los exámenes de primera vuelta. Marca la presentación de tres evaluaciones de seminario y dos para clase teórica. La calificación final, se obtendrá con el promedio de las calificaciones parciales, aprobatorias. Sin embargo este manual ha pasado por una serie de modificaciones, al grado que son pocos los docentes que lo recuerdan y, menos son los que lo utilizan. En la actualidad cada profesor evalúa de acuerdo a su criterio, utilizando la libertad de cátedra.

Área social (García y Cuevas, 2002)

El desarrollo de los temas se lleva a cabo mediante el análisis de los aspectos teóricos relacionados a los proyectos de intervención en la comunidad que se imparten con las actividades instruccionales de clase teórica, seminario y sesión bibliográfica. Los contenidos del proyecto son revisados y actualizados en cada intersemestre para seminario y servicio, desarrollándose en los sectores de educación, salud, ecología y vivienda, producción, consumo y organización social.

El programa se divide en seis módulos distribuidos en tres para octavo y tres para noveno semestre de la carrera, los módulos en:

Octavo semestre: Ciencia y cambio social, Socialización, Teoría y Metodología de investigación en ciencias sociales;

Noveno semestre: Dinámica de grupos, Comunicación, Técnicas de Investigación.

En la actualidad la mayoría de los profesores no imparten en totalidad el programa, debido a esto se les ha solicitado a los profesores, los programas que imparten por cada una de las actividades que tienen asignadas.

La evaluación del aprendizaje establece que la evaluación (o acreditación) está específica en “los paquetes de materiales didácticos” de cada actividad, paquete que en la actualidad ya no existen por lo que las formas de evaluación o criterios para la acreditación son desconocidos, sin embargo, los profesores utilizan exámenes escritos, desarrollo de seminarios monográficos, presentación de proyectos, participación en mesas de discusión, diseño de material, redacción de ensayos y desarrollo de prácticas del laboratorio y de servicio de acuerdo al plan de estudios.

En la historia de la educación en México, los debates sobre la elaboración de los planes de estudio han forjado y ampliado las características en los diferentes niveles educativos. En el nivel superior, UNAM, las cosas no han estado estáticas, con cierta frecuencia se revisan los planes de estudios. La carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, desde su fundación ha contado con dos planes de estudio. El primero elaborado para la apertura del plantel, y, el segundo reestructurado en el año de 1979, siendo este último el que se encuentra vigente. También, se ha mantenido el sistema de enseñanza modular.

Capítulo V. Percepción de los profesores de la Carrera de Psicología respecto al SEM

En los dos capítulos anteriores se observó la estructura que forma el Sistema de Enseñanza Modular (SEM) y cómo es adaptado a la carrera de Psicología, el capítulo presente muestra el método de investigación en el desarrollo de esta tesis.

5.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza se ha desarrollado con una estructura modular, con determinadas características acordes al objeto de estudio de la disciplina y las formas de enseñanza que predominan en ella, como son la relación teoría -práctica, la relación investigación –docencia- servicio, la multidisciplinaria y la interdisciplinaria, siendo ejes comunes a todas las carreras de la Facultad, resulta interesante saber cuánto conocen los docentes y si llevan a la práctica el Sistema de Enseñanza Modular (SEM). Por lo que se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la percepción que tienen los profesores de la carrera de Psicología sobre el sistema de enseñanza modular, a treinta años de haberse implantado?

5.2 OBJETIVOS

5.2.1 OBJETIVO GENERAL

- Conocer la percepción que tienen los profesores de la carrera de Psicología sobre el Sistema de Enseñanza Modular (SEM).

5.2.2 OBJETIVOS PARTICULARES

- Conocer si los profesores de la carrera de Psicología integran los ejes referenciales con el SEM en la práctica docente.
- Determinar si se encuentra vigente el SEM en la carrera de Psicología.
- Determinar si existe la transmisión de valores y actitudes éticas del SEM.
- Determinar si existe conocimiento de las estrategias y técnicas didácticas del SEM.

5.3 HIPÓTESIS

Los docentes de la Carrera de Psicología perciben al SEM como modelo educativo de la FES-Z y consideran que los ejes referenciales: relación teoría-práctica, la integración docencia-investigación-servicio y la multidisciplinaria e interdisciplinaria, se han llevado de manera parcial.

5.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.4.1 Tipo de estudio:

Se utilizó un diseño de tipo exploratorio, descriptivo y transversal.

5.4.2 Participantes:

La muestra fue conformada por 50 profesores de la carrera de Psicología (26 hombres y 24 mujeres) de ambos turnos de las cuatro áreas (metodológica-experimental, educativa, clínica y sociales), seleccionados por estratos y cotas de rangos de al menos tres años como profesores de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

5.4.3 Escenario:

Los cubículos y salones de clase de los profesores de Psicología de la FES Z.

5.4.4 Variables

Las variables consideradas dentro del diseño de investigación para conocer la percepción de los profesores sobre el SEM, fueron de tipo atributivo: Género y antigüedad académica.

5.4.5 Material

Un cuestionario impreso sobre características del Sistema de Enseñanza Modular con 19 preguntas, 17 cerradas tipo likert y 2 abiertas. (Validado por Mora, Sánchez, Escoto y Contreras, 2003). El análisis de confiabilidad del instrumento que se utilizó para evaluar la percepción de los profesores, encontró que para 267 casos con 17 ítems, el valor de Alpha de Cronbach es de 0.8887, por lo que se considera que hay una alta confiabilidad en el instrumento.

Un lápiz con goma.

5.4.6 Procedimiento:

En una sola medición de corte transversal, en el transcurso del semestre lectivo, se aplicó a profesores (as) de la carrera, en su cubículo o salón de clase, un cuestionario con 19 preguntas, 17 cerradas tipo likert y 2 abiertas sobre su percepción acerca del Sistema de Enseñanza Modular que se lleva en la carrera (ver Anexo I), respetando los criterios de inclusión y exclusión establecidos.

5.4.7 Criterios de inclusión:

Como criterio de inclusión se consideraron: profesores contratados en la FES Zaragoza, tanto del sexo femenino como masculino, de los turnos matutino y vespertino, que impartan al menos una materia en cualquier semestre en alguna de las áreas de la Carrera de Psicología y que cuenten, preferentemente, con al menos tres años de labor docente en la escuela en el momento de la aplicación del cuestionario.

5.4.8 Criterios de exclusión:

Todos aquellos profesores que se encuentren en período sabático, incapacitados o que no accedan a contestar en su totalidad el cuestionario.

5.4.9 Análisis de datos:

Con la base de datos de las respuestas a las preguntas cerradas y mediante el paquete estadístico SPSS versión 12.0, se realizó el estudio estadístico no paramétrico para cada ítem: mediante la prueba de *Chi cuadrada de independencia* para determinar la percepción de los docentes sobre las 17 preguntas cerradas, contra cada variable: género y antigüedad académica (ver Anexo II).

5.5 RESULTADOS

En este apartado se describen e interpretan los resultados encontrados. Al llevar a cabo la selección de la muestra, se utilizó el criterio de exclusión, eliminando un cuestionario al no ser contestado completamente, dejando la muestra en 49 profesores de los cuales 26 fueron hombres y 23 mujeres (Figura A).

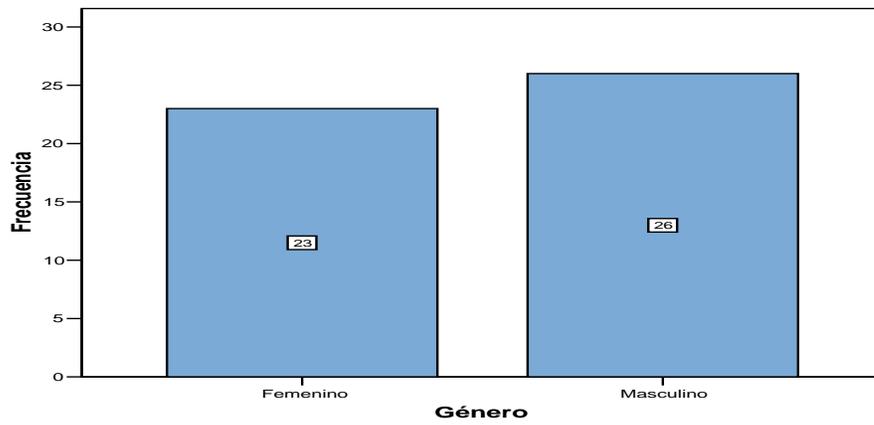


Figura A. Muestra la diferencia entre los profesores, siendo el género masculino mayor por 3 personas.

La variable antigüedad académica mostró la siguiente distribución (figura B).

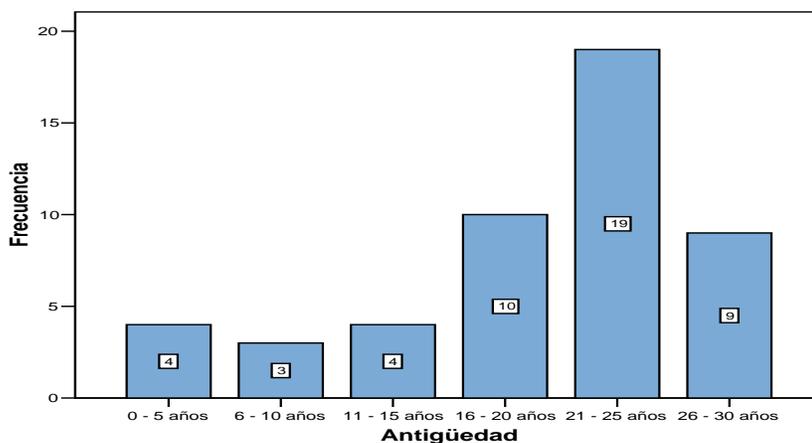


Figura B: Muestra que el mayor número de profesores con experiencia docente se encuentra entre los 21 a 25 años, mientras que el menor está entre los 6 a 10 años.

En conjunto para los profesores de la carrera de Psicología, se tiene el siguiente análisis descriptivo para las 17 preguntas cerradas del cuestionario.

Para las respuestas a la pregunta: *“Conoce el SEM”*, en relación para género, los maestros dicen conocerlo lo “suficiente” y “totalmente”, y las maestras dicen conocerlo lo “suficiente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 6 a 10 y 21 a más de 26 años dicen conocerlo “totalmente”, los de 11 hasta más de 26 años dicen conocerlo lo “suficiente”, mientras los de 0 a 5 años lo conocen menos.

Para las respuestas a la pregunta: *“El SEM representa el MEZ”*, en relación para género, los maestros y maestras dicen que lo representa “totalmente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 16 a 25 años dicen que lo representa “totalmente”, los de 6 a 15 que lo representa lo “suficiente” y para el resto que lo representa menos.

Para las respuestas a la pregunta: *“El SEM en la FES Zaragoza se encuentra vigente”*, en relación para género, los maestros dicen que se encuentra vigente lo “suficiente” y las maestras dicen que se encuentra vigente “regular”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 16 a 25 años dicen que se encuentra vigente “totalmente”, los docentes de 11 a 15 años que se encuentra vigente lo “suficiente” y para el resto que no se encuentra tan vigente.

Para las respuestas a la pregunta: *“La multidisciplina...” y “La interdisciplina son componente importantes del SEM”*, en relación para género, tanto los maestros como las maestras dicen que son importantes “totalmente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 0 a 10 y 16 a 25 años dicen que son importantes “totalmente” y el resto de los docentes dicen que no son tan importantes.

Para las respuestas a la pregunta: *“La relación teoría-práctica es un rasgo del SEM”*, en relación para género, los maestros y las maestras dicen que si es un rasgo “totalmente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 0 a 25 años dicen

que si es un rasgo “totalmente” y los docentes de más de 26 años no lo cree tanto como un rasgo.

Para las respuestas a la pregunta: *“El trinomio DIS es un elemento importante del SEM”*, en relación para género, los maestros y las maestras dicen que si es importante “totalmente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 0 a 5 y de 11 a 25 años dicen que si es importante “totalmente”, el resto de los docentes dice que no es tan importante.

Para las respuestas a la pregunta: *“Los planes y programas de estudio recuperan los principios del SEM”*, en relación para género, los maestros dicen que si se recuperan lo “suficiente” y las maestras dicen que se recuperan “totalmente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 11 a 15 años dicen que se recuperan “totalmente”, por otro lado los docentes de 6 a 10 y de 16 a 25 años dicen que se recuperan lo “suficiente”, mientras que para el resto de los docentes no se recupera tanto.

Para las respuestas a la pregunta: *“Existen diferencias entre un módulo y una asignatura”*, en relación para género, los maestros y maestras dicen que si hay diferencia “totalmente”. Respecto a la antigüedad, todos los docentes dicen que si hay diferencia “totalmente”.

Para las respuestas a la pregunta: *“El SEM propicia la transformación de valores y actitudes éticas”*, en relación para género, los maestros dicen que si hay transmisión “regular” y las maestras dicen que si hay transmisión “totalmente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 0 a 5, 11 a 15 y de 21 a 25 años dicen que si hay transmisión “totalmente”, mientras que los docentes de 16 a 20 años dicen que se da lo “suficiente” y los docentes restantes dicen que no se da tanto.

Para las respuestas a la pregunta: *“En la FES Zaragoza se aplican los principios inherentes al SEM”*, en relación para género, los maestros y maestras dicen que

se aplican lo “suficiente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 6 a 20 años dicen que se aplican lo “suficiente”, los docentes de 0 a 5 años dicen que se aplican “regular”, mientras que el resto de los docentes que no se aplican tanto.

Para las respuestas a la pregunta: *“Incorpora estos principios en su práctica docente”*, en relación para género, los maestros dicen que los incorporan lo “suficiente” en tanto las maestras dicen incorporar los “totalmente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 6 a 10 y de 21 a 25 años los incorporan “totalmente” y para el resto de los docentes los incorporan lo “suficiente”.

Para las respuestas a la pregunta: *“Conoce las estrategias y técnicas didácticas del SEM”*, en relación para género, los maestros dicen conocerlas lo “suficiente” y para las maestras dicen conocerlas “totalmente y “suficiente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 21 a 25 años dicen conocerlas “totalmente”, mientras que para el resto dicen conocerlas lo “suficiente”.

Para las respuestas a la pregunta: *“Conoce las características de la relación profesor-alumno en el SEM”*, en relación para género, tanto maestros como maestras dicen conocerlas “totalmente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 6 a 25 años dicen conocerlas “totalmente”, en cambio los docentes de 0 a 5 y de más de 26 años dicen conocerlas lo “suficiente”.

Para las respuestas a la pregunta: *“Conoce el perfil del docente en el SEM”*, en relación para género, los maestros dicen conocerlo lo “suficiente” y las maestras dicen conocerlo “totalmente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 6 a 15 y de 21 a 25 años dicen conocerlo “totalmente” y los docentes de 0 a 5 y de 16 a 20 años dicen conocerlo lo “suficiente”, mientras los docentes de más de 26 años dicen conocerlo “regular”.

Para las respuestas a la pregunta: *“Conoce el perfil del alumno en el SEM”*, en relación para género, los maestros dicen conocerlo lo “suficiente” y las maestras

dicen conocerlo “totalmente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 6 a 25 años dicen conocerlo “totalmente”, los docentes de 0 a 5 años dicen conocerlo lo “suficiente” y para los de más de 26 años dicen conocerlo “regular”.

Para las respuestas a la pregunta: “*Conoce la forma de evaluación del aprendizaje del SEM*”, en relación para género, los maestros dicen conocerlo lo “suficiente” y las maestras dicen conocerlo “totalmente”. Respecto a la antigüedad, los docentes de 6 a 25 años dicen conocerlo “totalmente”, para los docentes de 0 a 5 años dicen conocerlo lo “suficiente” y los docentes de más de 26 años lo conocen “regular”.

A continuación se podrá observar que para el estudio descriptivo de los 17 ítems, obtenidos mediante la aplicación del instrumento a la población de estudio de 49 docentes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, se realizaron la pruebas correspondientes de Chi cuadrada de independencia para las variables por: Género y antigüedad académica.

5.5.1 Resultados por Género

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Conoce usted el SEM*, se obtiene:

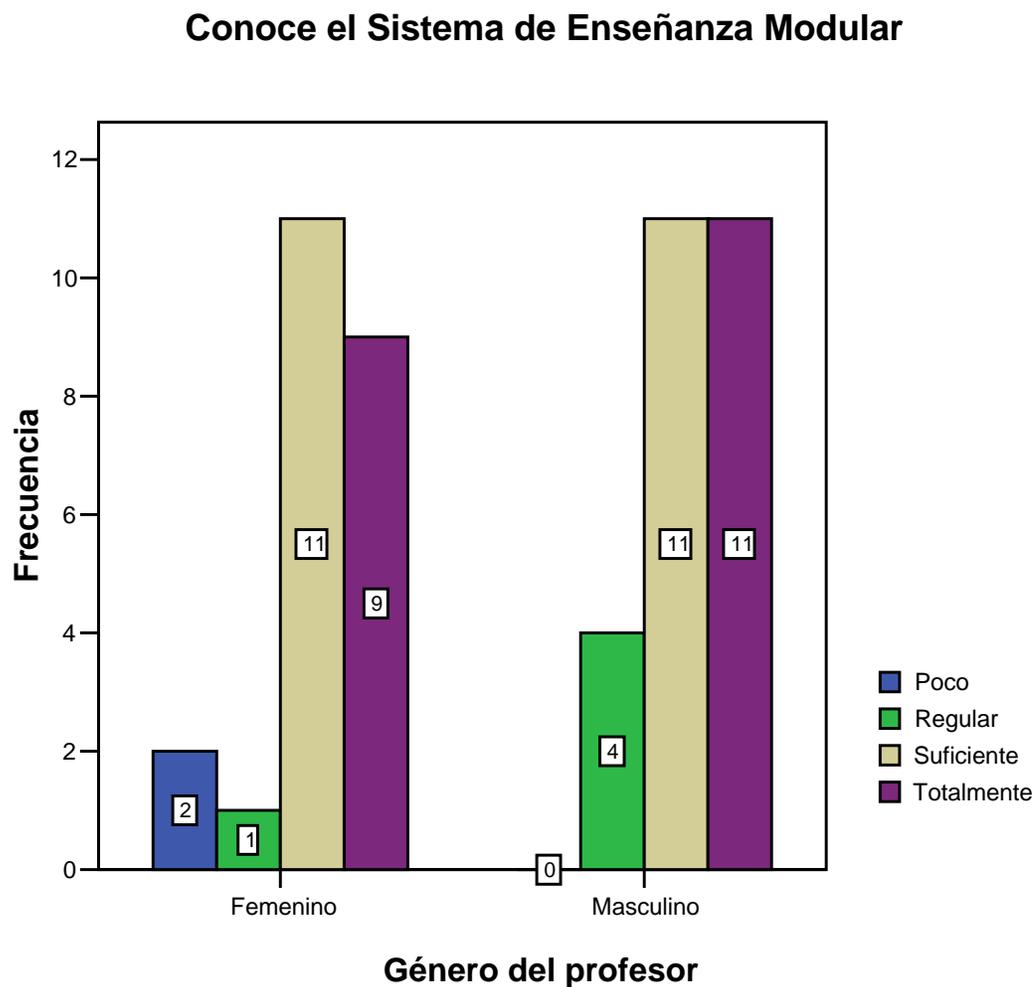


Figura 1. Al hacer la comparación entre el *género*, se observa en la gráfica que, los maestros contestaron “totalmente” y “suficiente” a la pregunta *Conoce el SEM*, mientras que las maestras respondieron conocerlo lo “suficiente”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Considera usted el SEM representa el Modelo Educativo de Zaragoza*, se obtiene:

El SEM representa el Modelo Educativo de la FES-Z

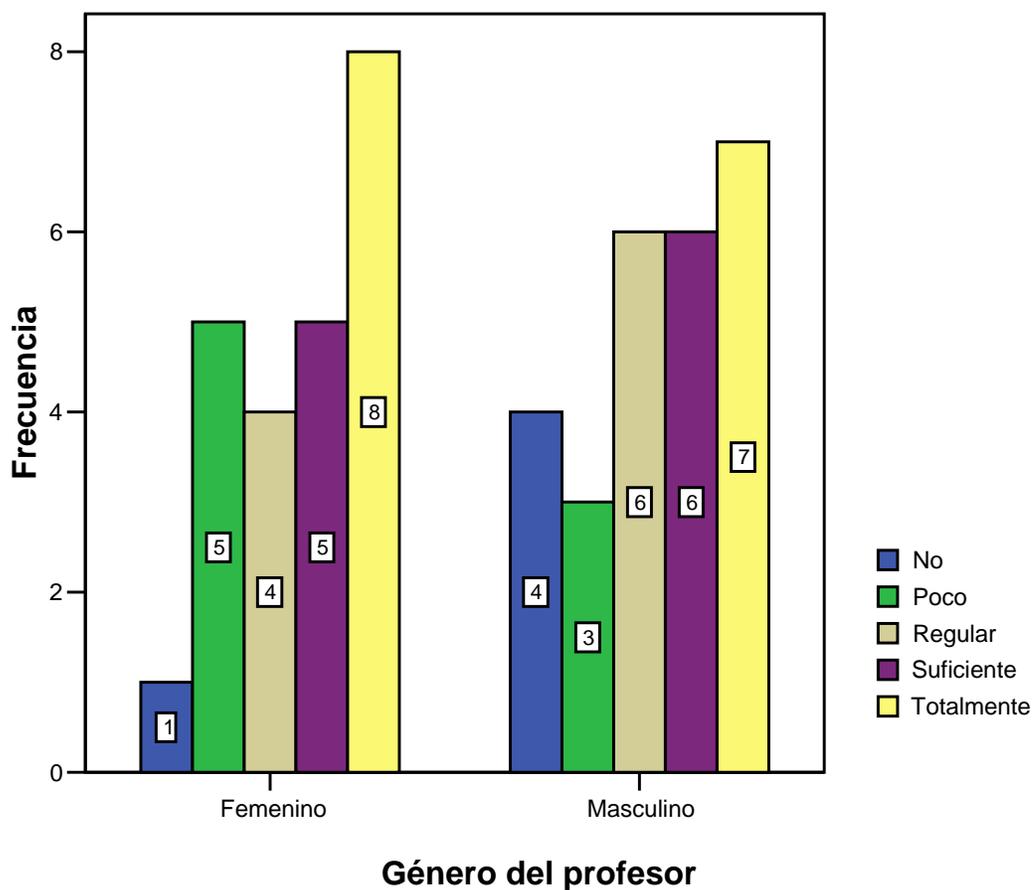


Figura 2. Al realizar la comparación entre el *Género*, se observa en la gráfica que, tanto los maestros como las maestras responden estar de acuerdo “totalmente” en que *El SEM representa el Modelo Educativo de Zaragoza*.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Considera usted que el SEM en la FES Zaragoza se encuentra vigente*, se obtiene:

El SEM en la FES-Z se encuentra vigente

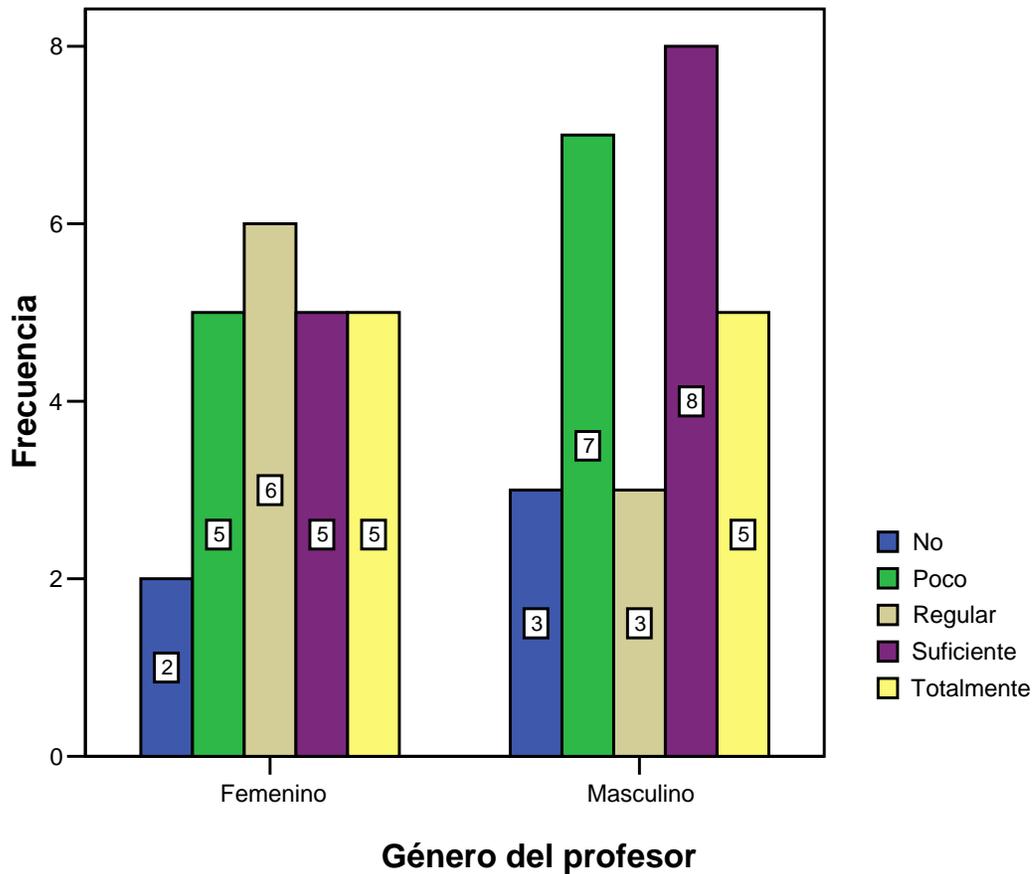


Figura 3. Al realizar la comparación entre el *Género*, se observa en la gráfica que, los maestros responden estar lo “suficiente” y “poco” de acuerdo en *que el SEM en la FES Zaragoza se encuentra vigente*, mientras que las maestras responde “regular”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Considera usted que la multidisciplina es un componente importante del SEM*, se obtiene:

La multidisciplina es un componente importante del SEM

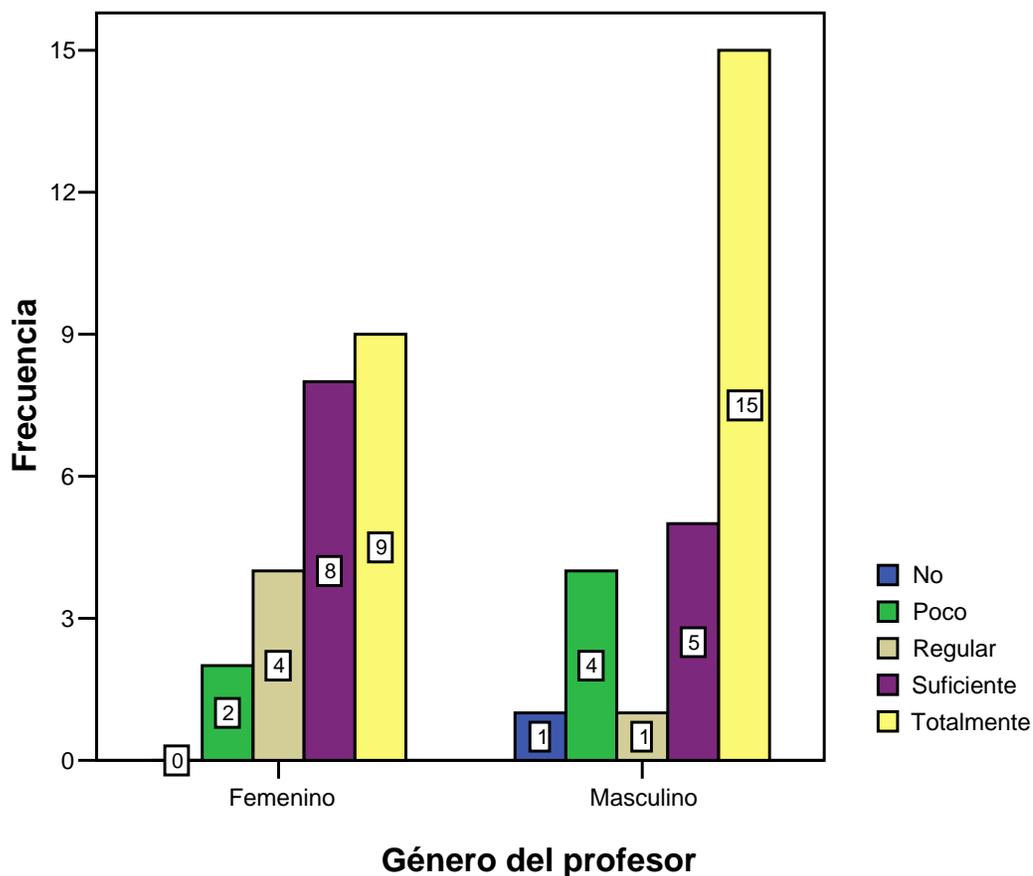


Figura 4. Al realizar la comparación entre el *Género* se observa en la gráfica que, los maestros y las maestras responden estar de acuerdo “totalmente” en *que la multidisciplina es un componente importante del SEM*. Sin embargo la cantidad de maestras es menor.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Considera usted que la interdisciplina es elemento importante del SEM*, se obtiene:

La interdisciplina es elemento importante del SEM

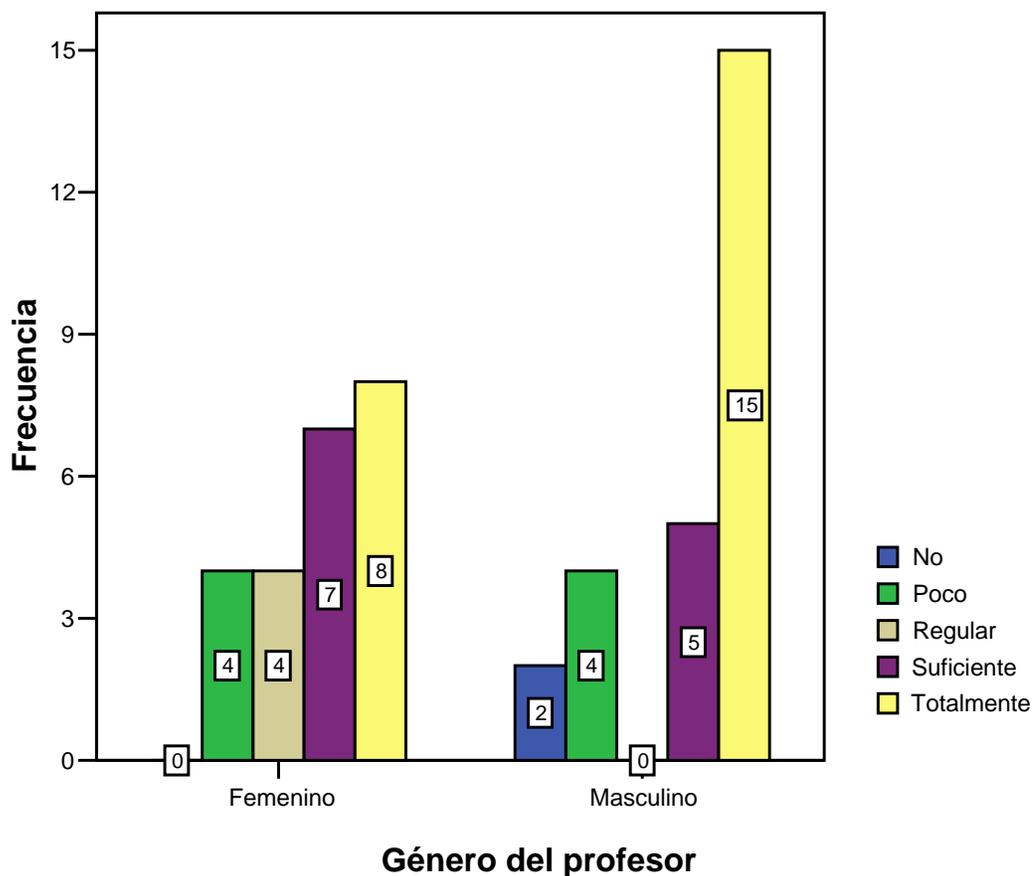


Figura 5. Al realizar la comparación entre el *Género*, se observa en la gráfica que, los maestros consideran estar de acuerdo “totalmente” en *que la interdisciplina es elemento importante del SEM*, mientras que las maestras responden igual, la cantidad de ellas es menor.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Considera usted que la relación teoría-práctica es un rasgo del SEM*, se obtiene:

La relación teoría-práctica es un rasgo del SEM

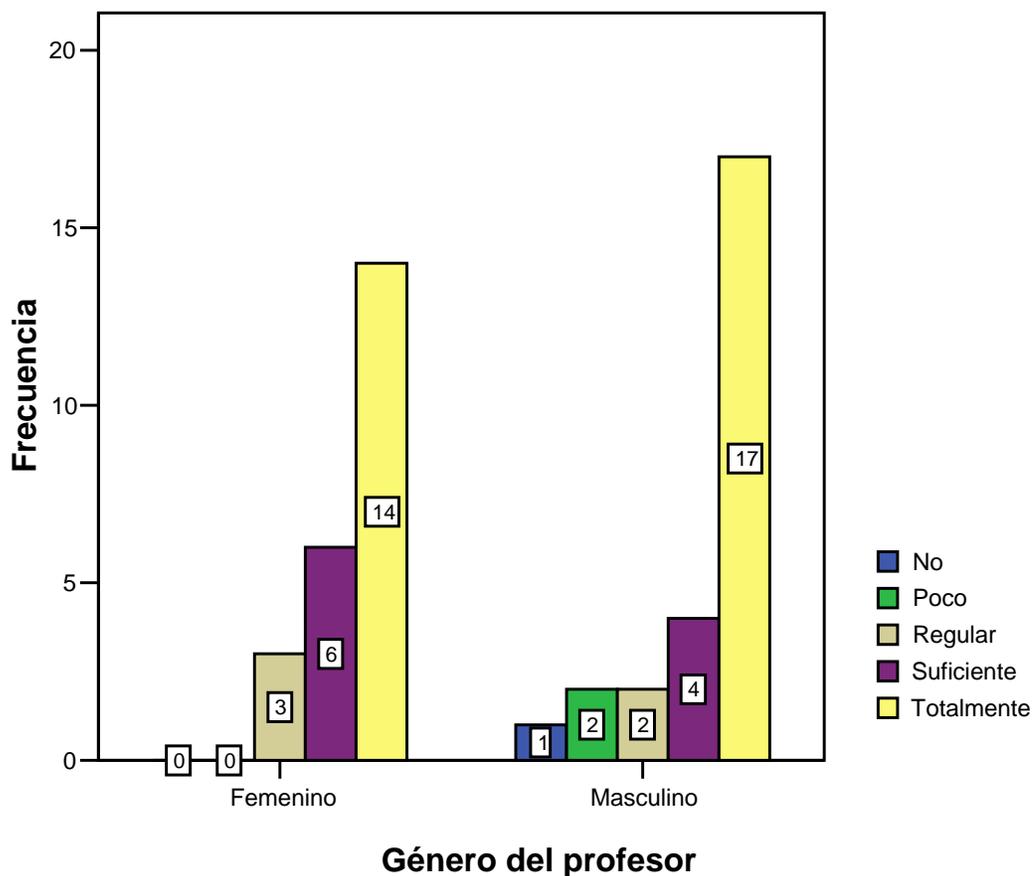


Figura 6. Al realizar la comparación entre el *Género*, se observa en la gráfica que, los maestros y las maestras responden estar de acuerdo “totalmente” *en que la relación teoría-práctica es un rasgo del SEM*, siendo mayor el grupo de maestros.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Considera usted que el trinomio DIS es elemento importante del SEM*, se obtiene:

El trinomio investigación-docencia-servicio es elemento importante del SEM

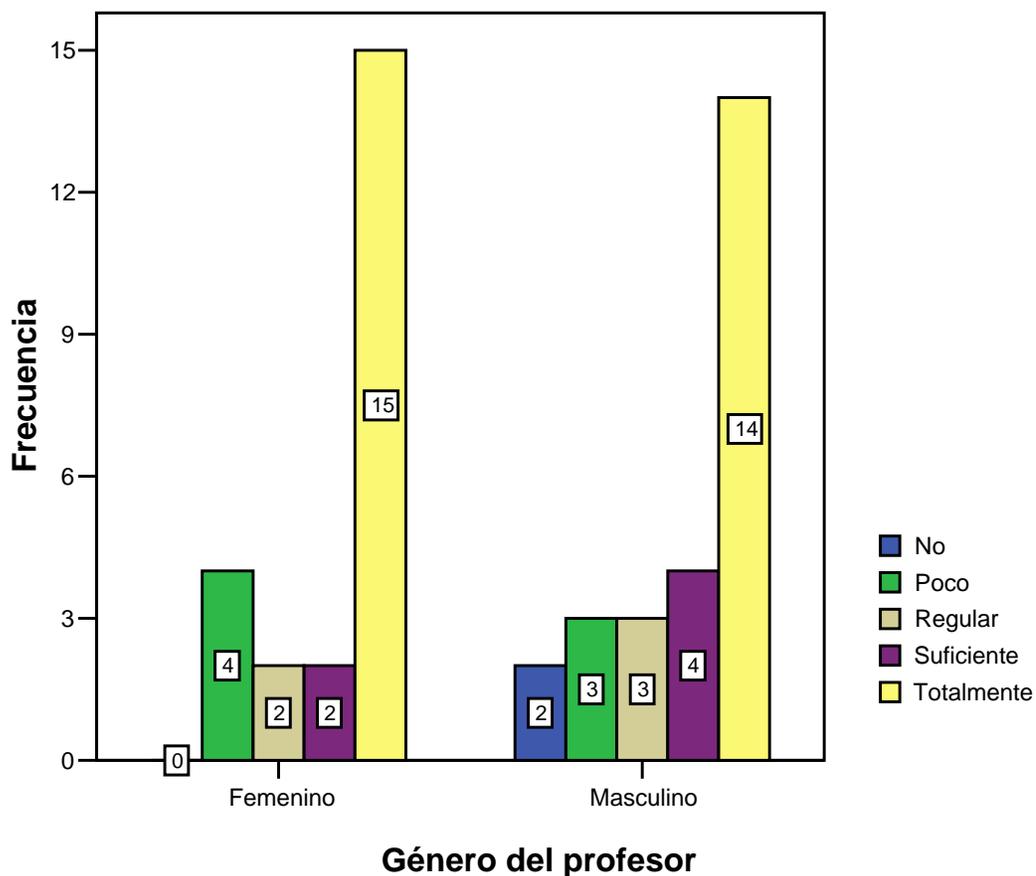


Figura 7. Al realizar la comparación entre el *Género*, se observa en la gráfica que, las maestras y los maestros están de acuerdo “totalmente” *en que el trinomio DIS es elemento importante del SEM*, siendo mayor el grupo de maestras.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Considera usted que los planes y programas de estudio recuperan los principios del SEM*, se obtiene:

Los planes y programas de estudio recuperan los principios del SEM

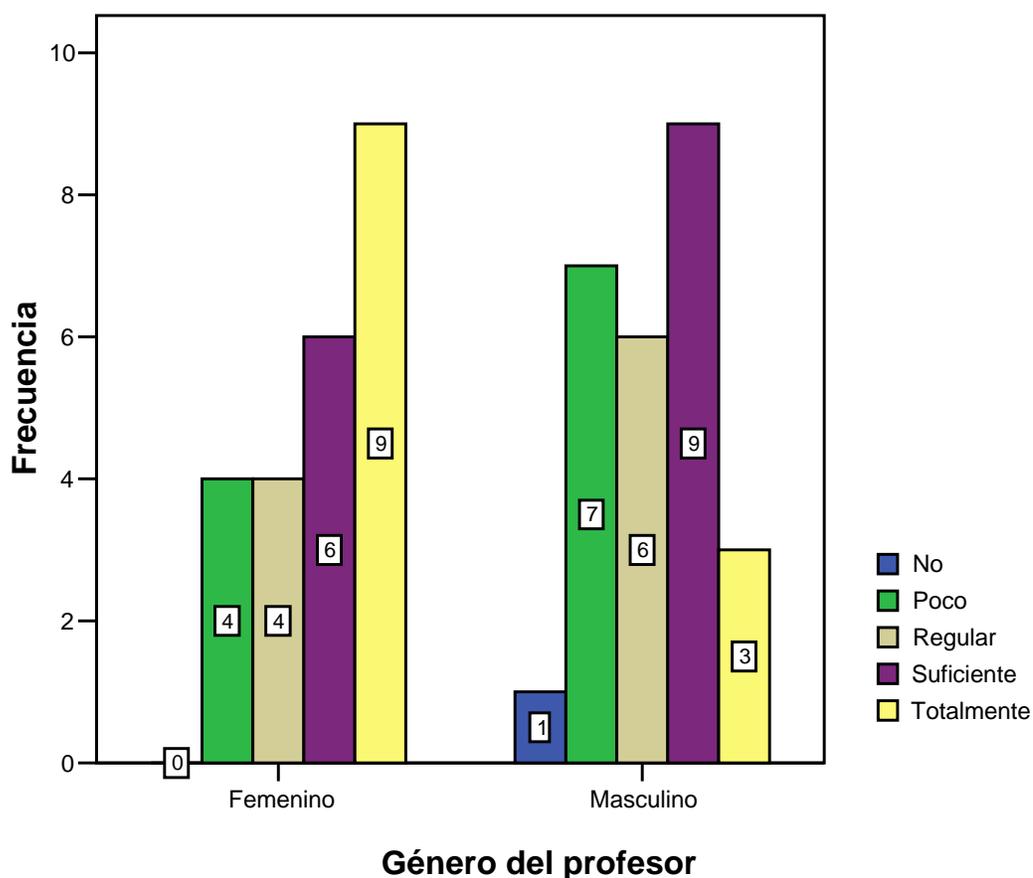


Figura 8. Al realizar la comparación entre el *Género*, se observa en la gráfica que, las maestras responde estar “totalmente” de acuerdo *en que los planes y programan de estudio recuperan los principios del SEM* y los maestros respondieron que se recuperan lo “suficiente”, siendo igual la cantidad de maestros para ambas respuestas.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Considera usted que existen diferencias entre un módulo y una asignatura*, se obtiene:

Existen diferencias entre un módulo y una asignatura

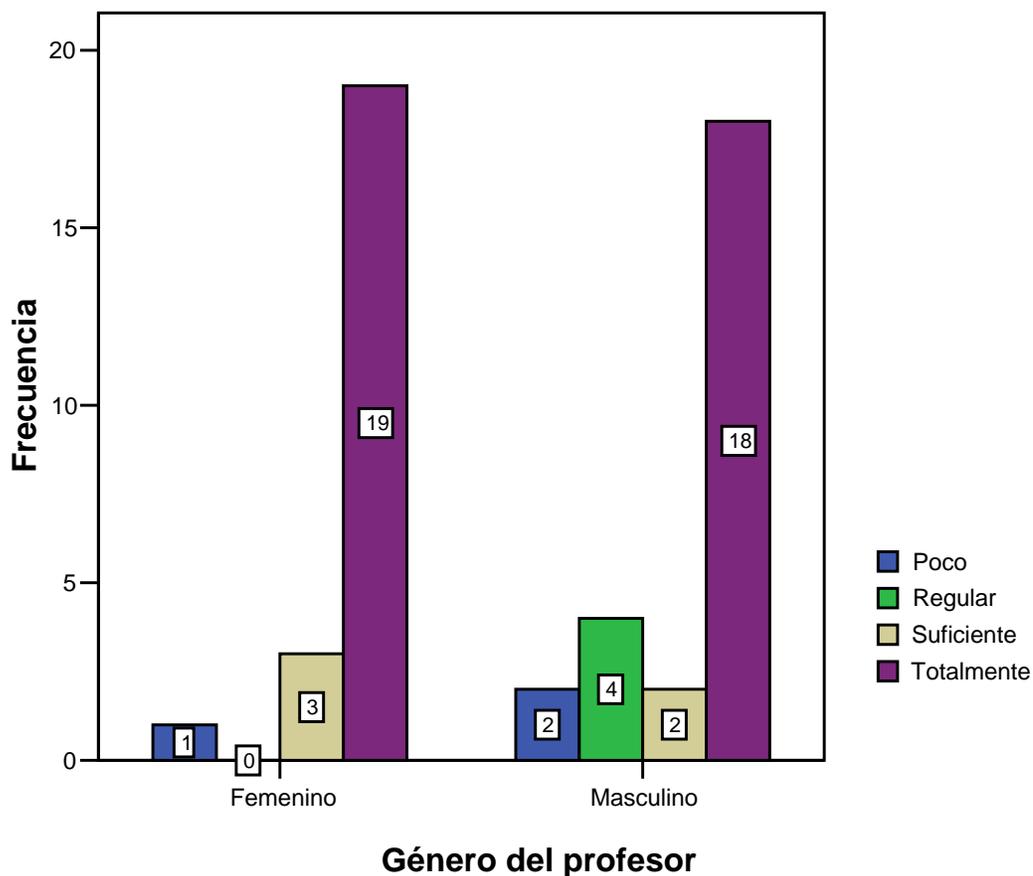


Figura 9. Al realizar la comparación entre el *Género que existen diferencias entre un módulo y una asignatura*, se observa en la gráfica que, tanto las maestras y los maestros responden estar de acuerdo “totalmente”, siendo mayor el grupo de maestras.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Considera usted que el SEM propicia la transmisión de valores y actitudes éticas*, se obtiene:

El SEM propicia la transmisión de valores y actitudes éticas

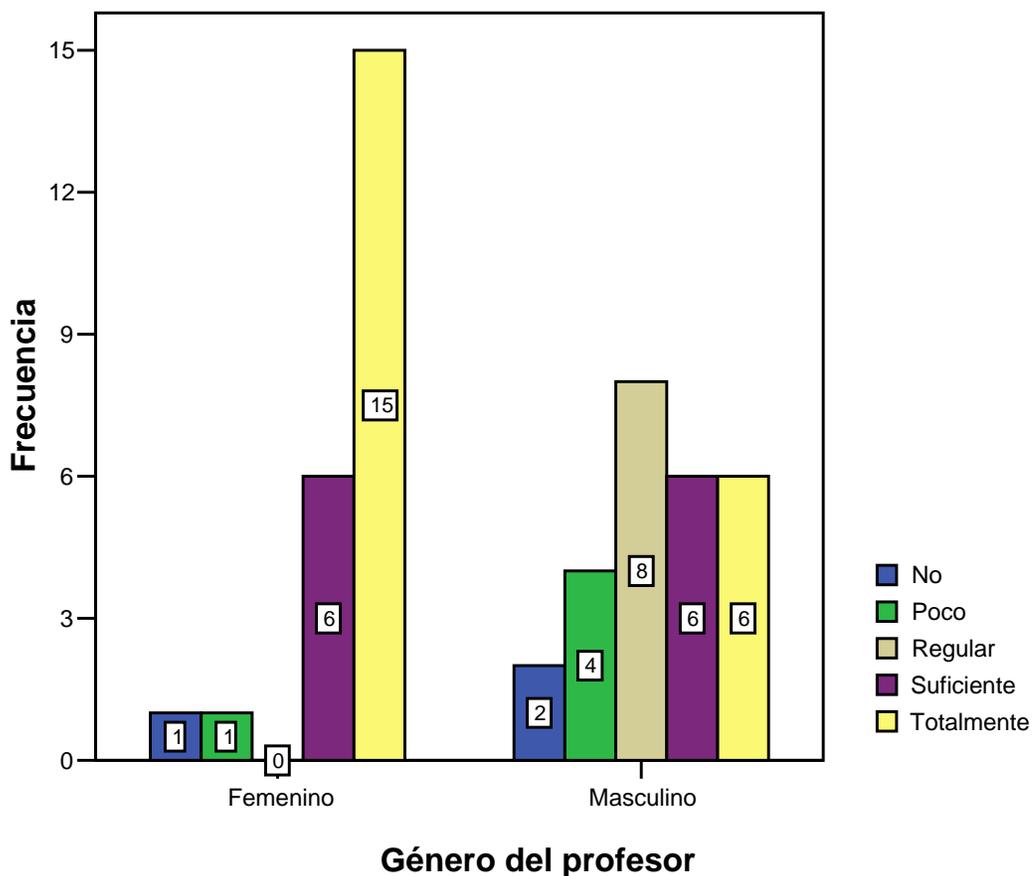


Figura 10. Al realizar la comparación entre el *Género*, se observa en la gráfica que, las maestras están de acuerdo “totalmente” *en que el SEM propicia la transmisión de valores y actitudes éticas*, en cambio, los maestros respondieron que se propicia la transmisión “regular”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Considera usted que en la FES-Z se aplican los principios inherentes al SEM*, se obtiene:

En la FES-Z se aplican los principios inherentes al SEM

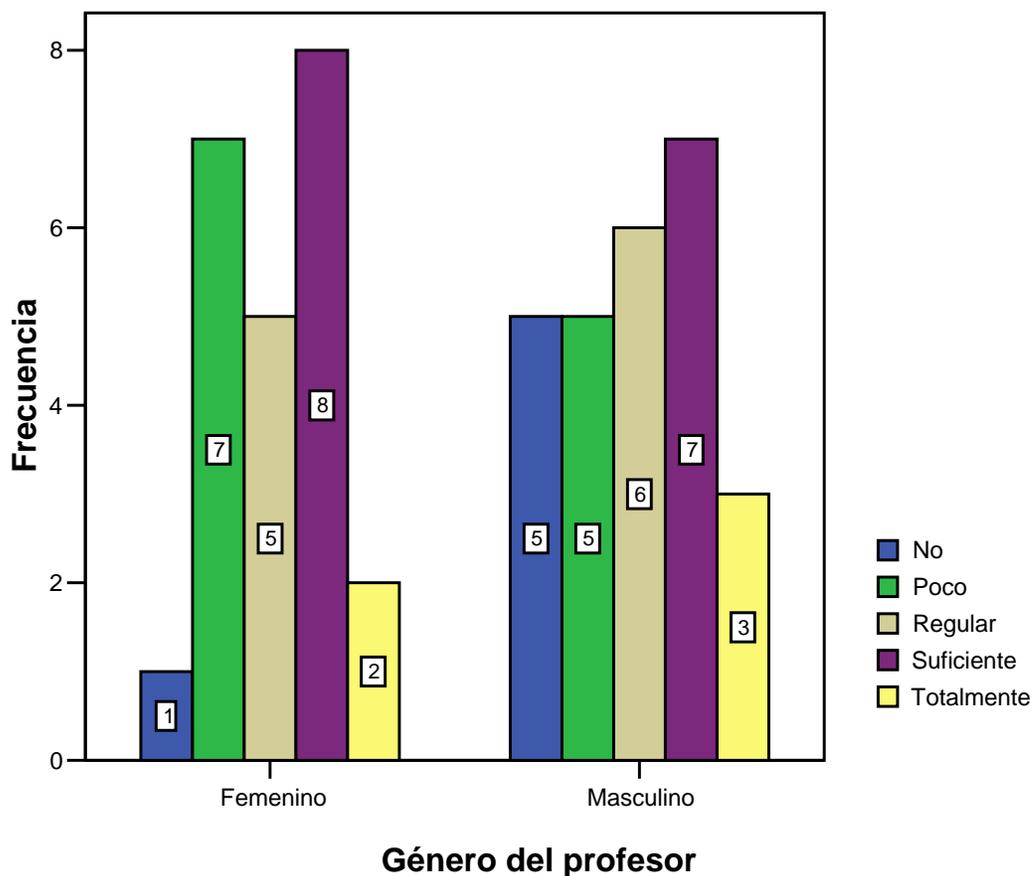


Figura 11. Al realizar la comparación entre el *Género*, se observa en la gráfica que, la mayor cantidad de maestras y maestros responden *que en la FES Zaragoza se aplican los principios inherentes al SEM* de manera “suficiente”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Incorpora estos principios en su práctica docente*, se obtiene:

Incorpora estos principios en su práctica docente

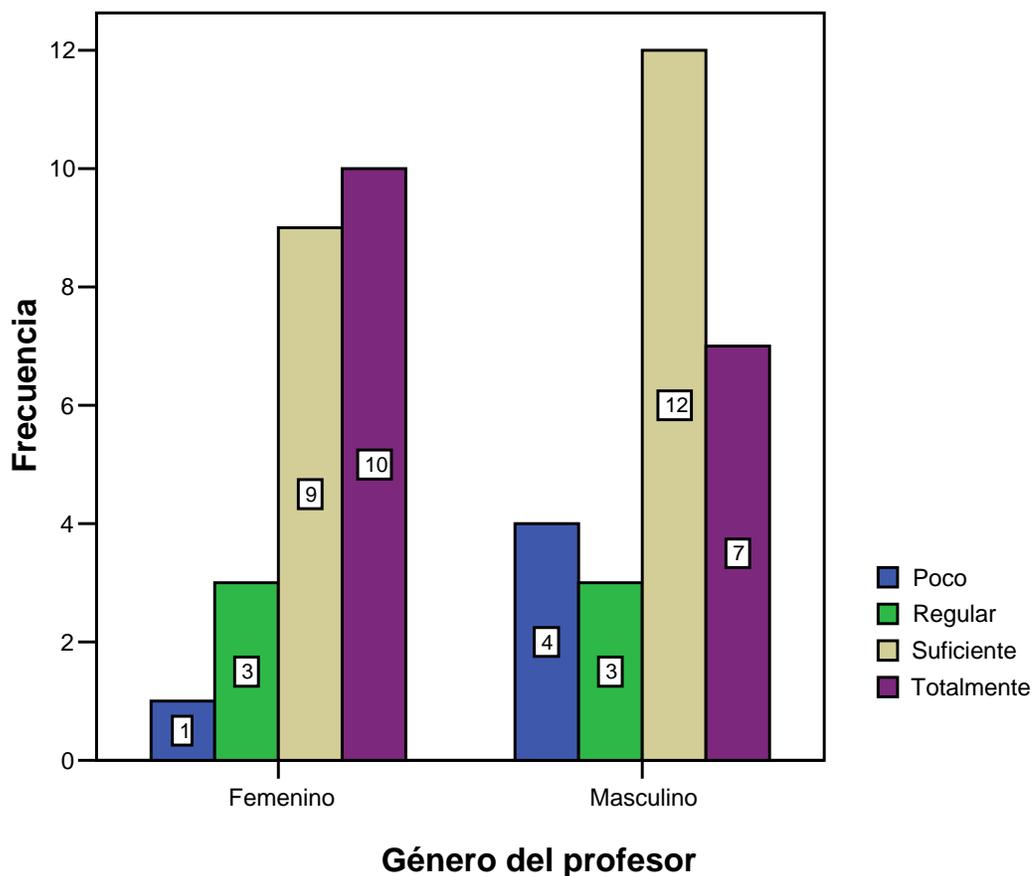


Figura 12. Al realizar la comparación entre el *Género*, se observa en la gráfica que, los maestros están de acuerdo lo “suficiente” *en que Incorpora estos principios en su práctica docente*, mientras que la mayoría de las maestras están de acuerdo “totalmente”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Conoce usted las estrategias y técnicas didácticas del SEM*, se obtiene:

Las estrategias y técnicas didácticas del SEM

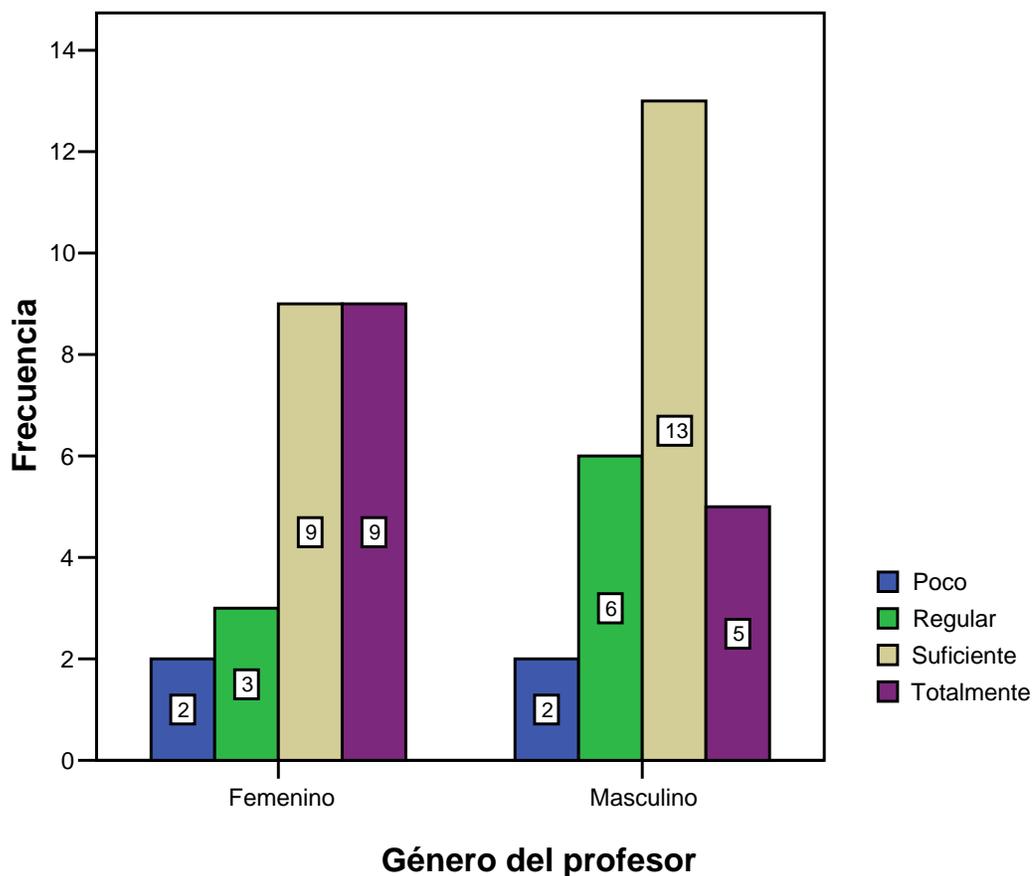


Figura 13. Al realizar la comparación entre el *Género*, se observa en la gráfica que, los maestros están de acuerdo lo “suficiente” al *conocer las estrategias y técnicas didácticas del SEM* , mientras las maestras empatan sus respuestas al contestar conocerlas “totalmente” y lo “suficiente”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Conoce usted las características de la relación profesor-alumno en el SEM*, se obtiene:

Las características de la relación profesor-alumno en el SEM

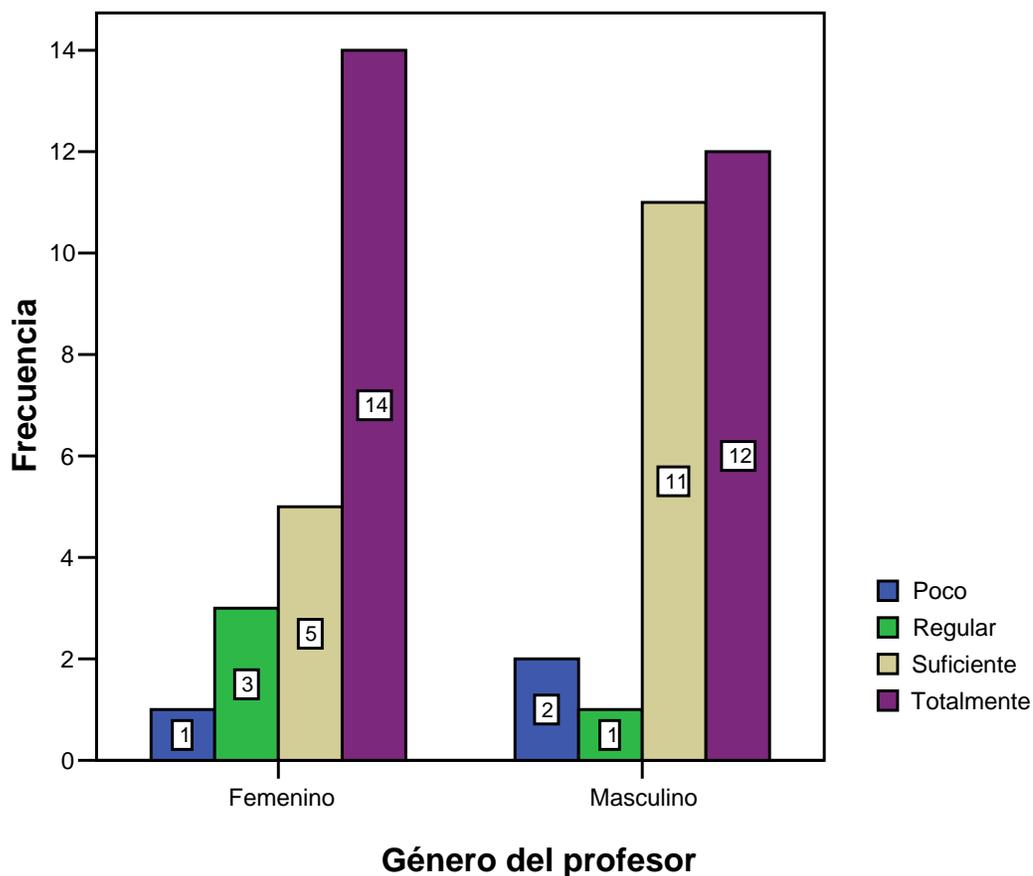


Figura 14. Al realizar la comparación entre el *Género*, se observa en la gráfica que, las maestras están de acuerdo “totalmente” en *conocer las características de la relación profesor-alumno en el SEM*, mientras la mayoría de los maestros responde conocerlo lo “suficiente”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Conoce usted el perfil del docente en el SEM*, se obtiene

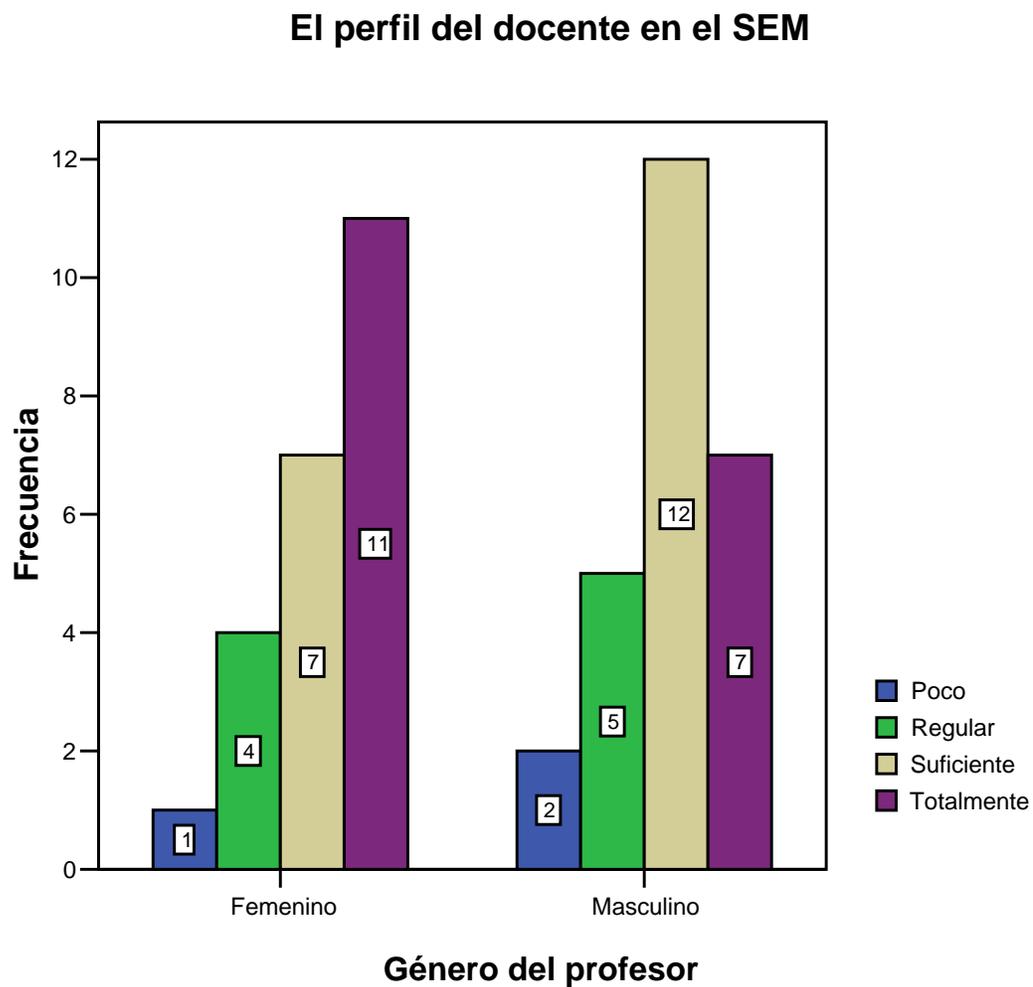


Figura 15. Al realizar la comparación entre el *Género*, se observa en la gráfica que, los maestros están de acuerdo en que *conocen* lo “suficiente” *el perfil del docente en el SEM*, mientras la mayoría de las maestras lo conocen “totalmente”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Conoce usted el perfil del alumno en el SEM*, se obtiene:

El perfil del alumno en el SEM

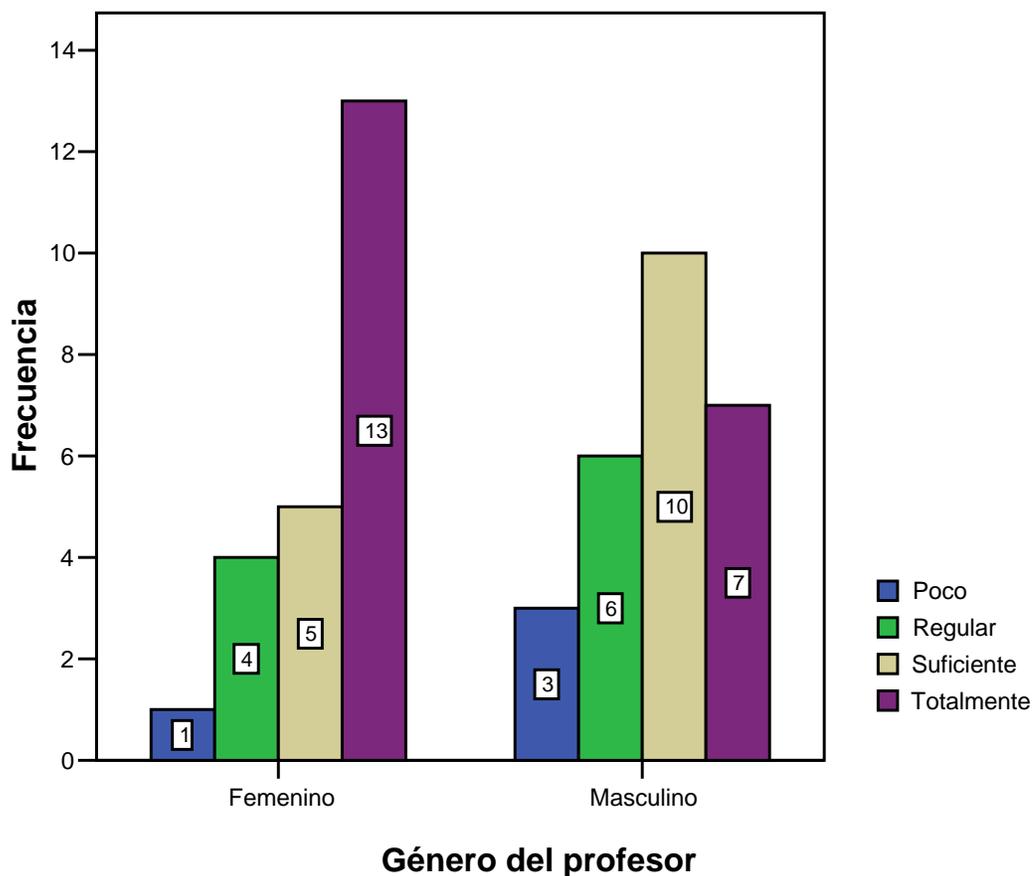


Figura 16. Al realizar la comparación entre el *Género Conoce usted*, se observa en la gráfica que, las maestras conocen “totalmente” *el perfil del alumno en el SEM*, mientras la mayoría de los maestros conocen lo “suficiente” del perfil.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Género del profesor* contra: *Conoce usted la forma de evaluación del aprendizaje del SEM*, se obtiene:

La forma de evaluación del aprendizaje del SEM

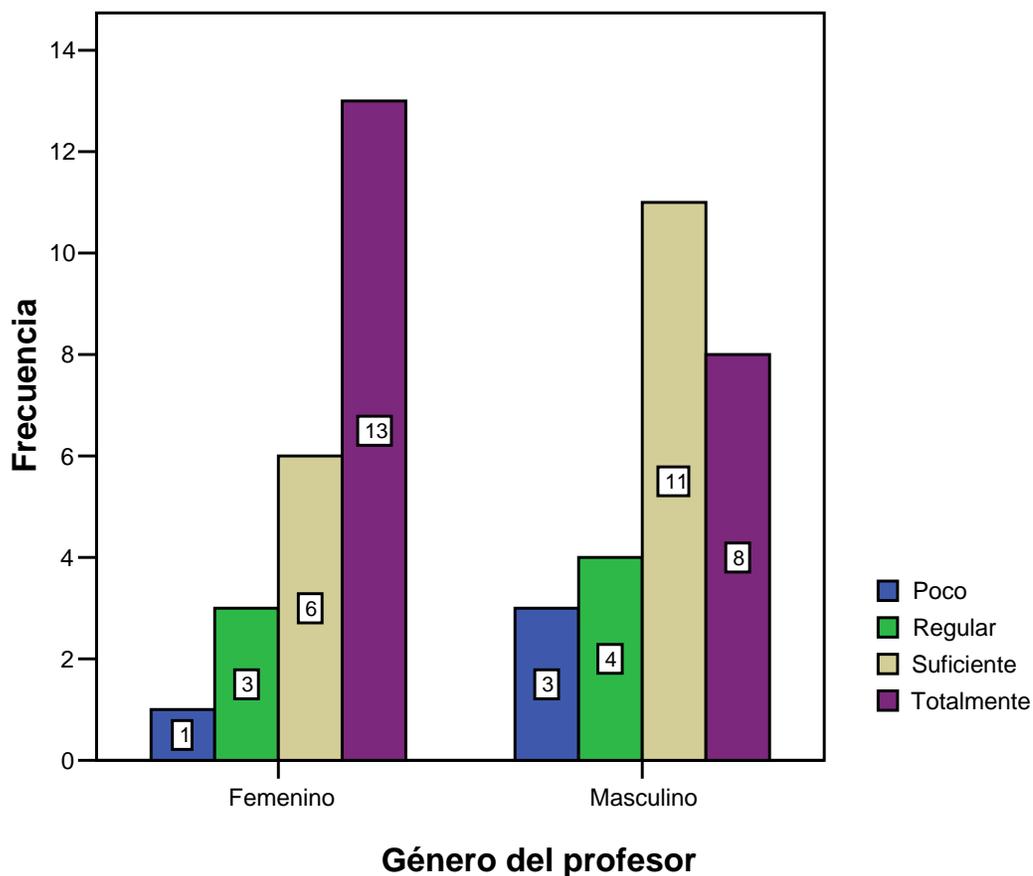


Figura 17. Al realizar la comparación entre el *Género*, se observa en la gráfica que, las maestras responden conocer “totalmente” *la forma de evaluación del aprendizaje del SEM*, mientras que los maestros que opinan conocerlo lo “suficiente”.

5.5.2 Resultados por Antigüedad

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Conoce usted el SEM*, se obtiene:

Conoce el Sistema de Enseñanza Modular

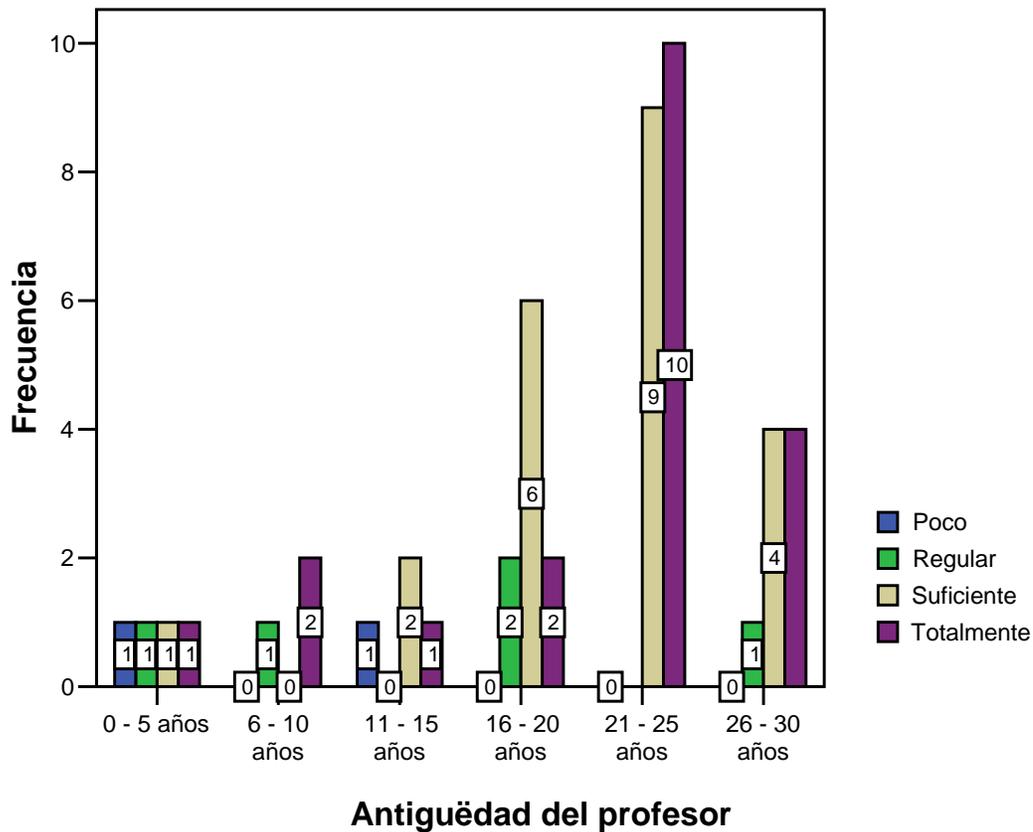


Figura 18. Al realizar la comparación entre los rasgos en de *Antigüedad Conoce usted*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 6 a 10, 21 a 25 y más de 26 años responden conocer “totalmente” *el SEM*, mientras que docentes de 11 a 15, 16 a 20 y más de 26 años responden “suficiente”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Considera usted que el SEM representa el Modelo Educativo de la FES Zaragoza*, se obtiene:

El SEM representa el Modelo Educativo de la FES-Z

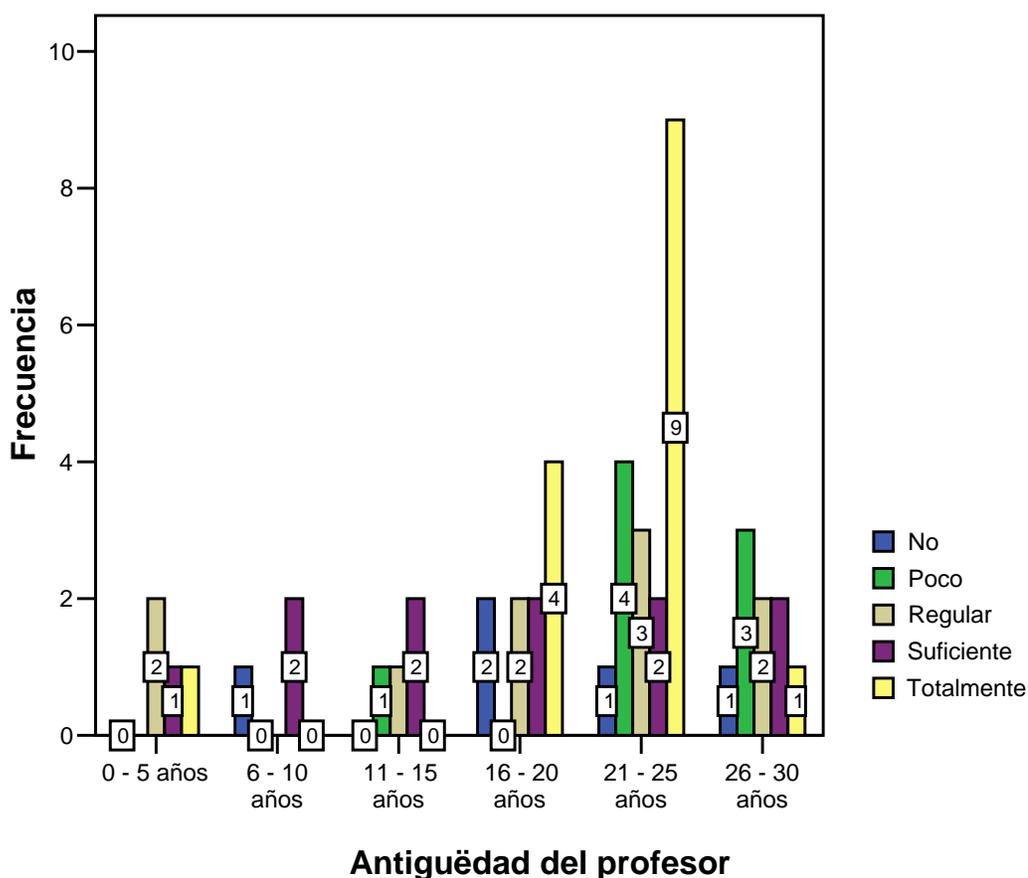


Figura 19. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 16 a 20 y 21 a 25 años responden que *el SEM representa el Modelo Educativo de la FES Zaragoza* “totalmente”, mientras que los docentes de más de 26 años responden que lo representa “poco”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Considera usted que el SEM en la FES Zaragoza se encuentra vigente*, se obtiene:

El SEM en la FES-Z se encuentra vigente

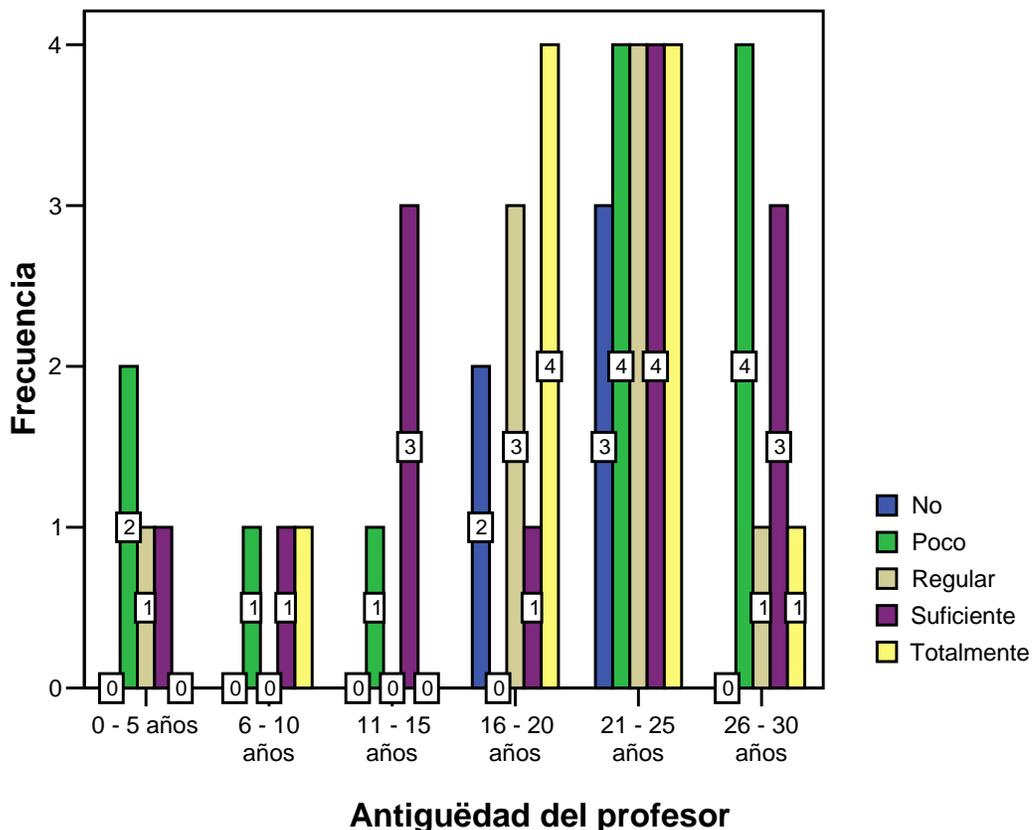


Figura 20. Al realizar la comparación entre los rasgos en la correlación para *Antigüedad del profesor* contra: *Considera usted que*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 16 a 20 años responde que *el SEM en la FES Zaragoza se encuentra vigente* “totalmente”, 0 a 5 y de más de 26 años responden que se encuentra “poco”, los docentes de 11 a 15 años que se encuentra lo “suficiente”, por otra parte los de 21 a 25 años responden igualmente en “totalmente”, “suficiente”, “regular” y “poco”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Considera usted que la multidisciplina es un componente importante del SEM*, se obtiene:

La multidisciplina es un componente importante del SEM

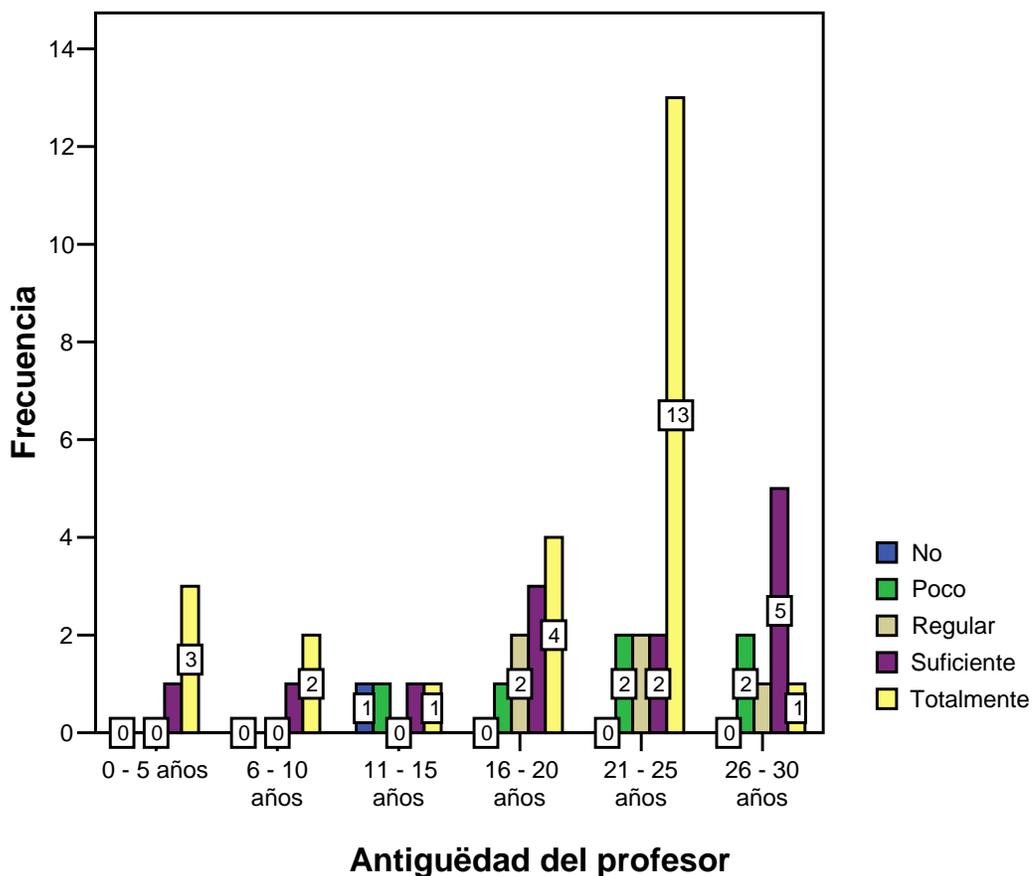


Figura 21. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 0 a 5, 6 a 10, 16 a 20 y 21 a 25 años responden “totalmente” a que *la multidisciplina es un componente importante del SEM*, mientras que los docentes de más de 26 años responde que lo es “suficiente”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada para Antigüedad del profesor* contra: *Considera usted que la interdisciplina es elemento del SEM*, se obtiene:

La interdisciplina es elemento importante del SEM

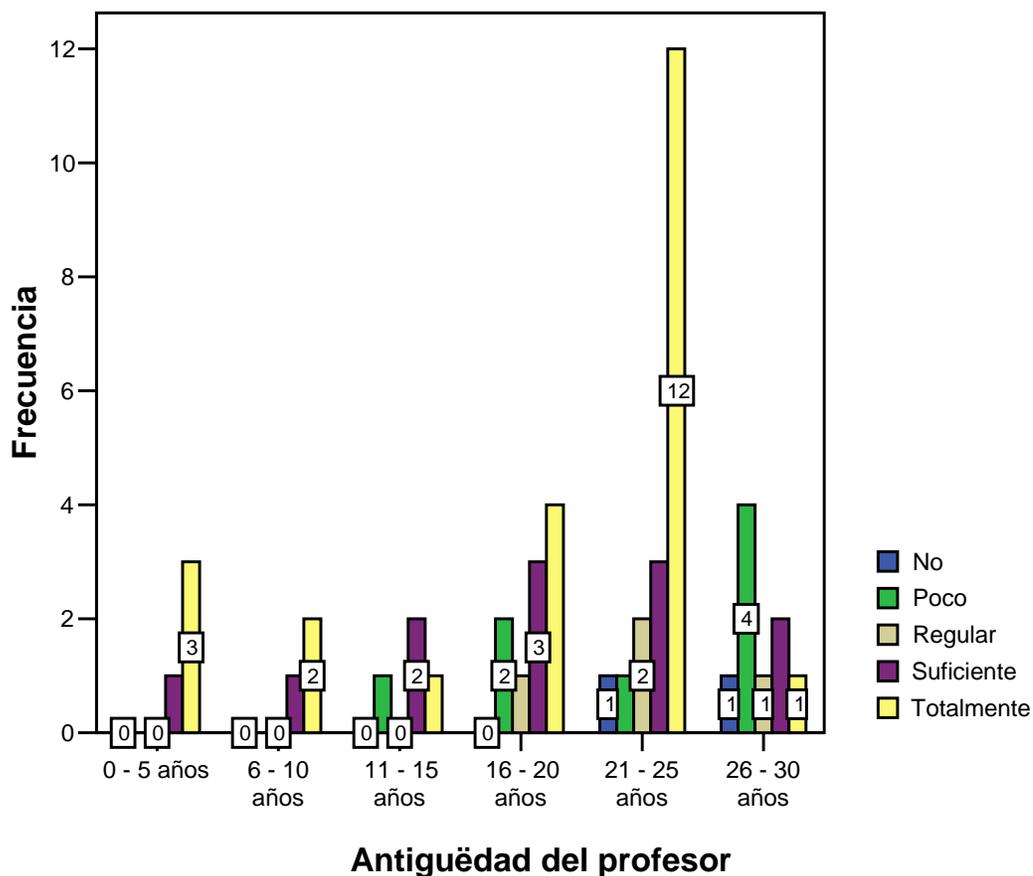


Figura 22. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 0 a 5, 6 a 10, 16 a 20 y 21 a 25 años responden “totalmente” a *que la interdisciplina es un elemento importante del SEM*, mientras que los docentes de más de 26 años responde que “poco”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Considera usted que la relación teoría-práctica es un rasgo del SEM*, se obtiene:

La relación teoría-práctica es un rasgo del SEM

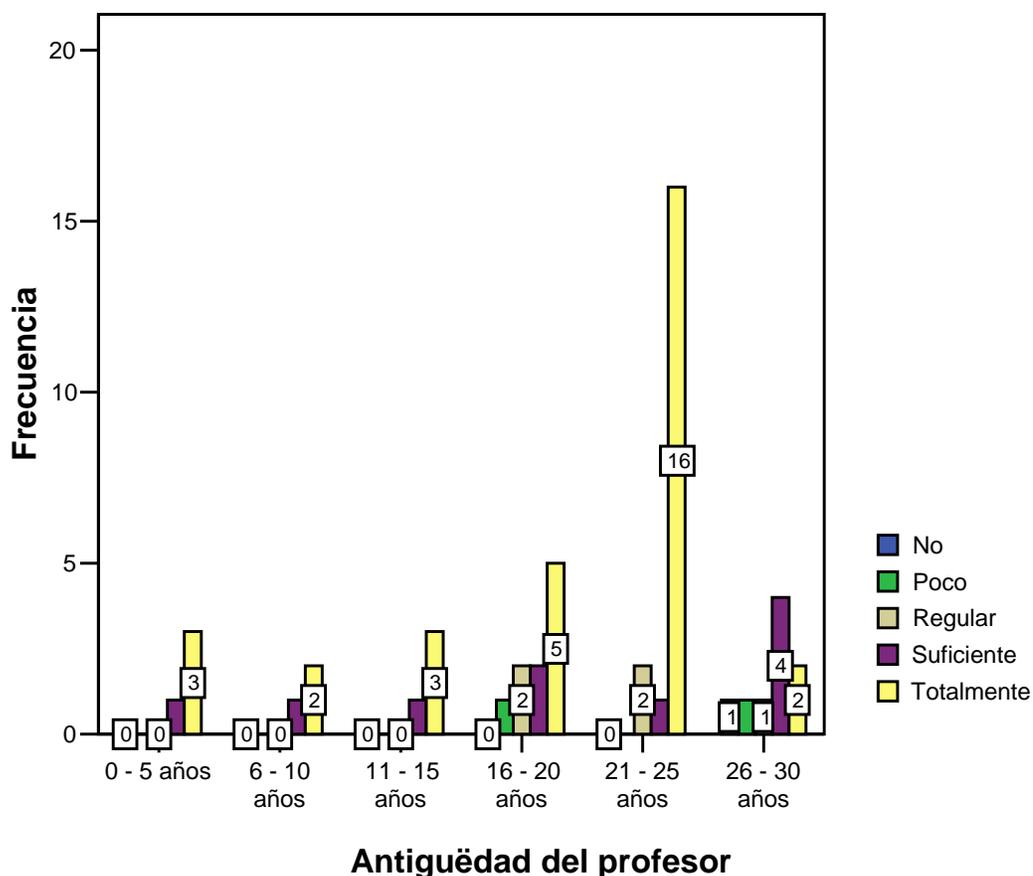


Figura 23. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 0 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20 y 21 a 25 años responden “totalmente” a *que la relación teoría-práctica es un rasgo del SEM*, mientras que los docentes de más de 26 años responde que lo es “suficiente”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Considera usted que el trinomio DIS es elemento importante del SEM*, se obtiene:

El trinomio investigación-docencia-servicio es elemento importante del SEM

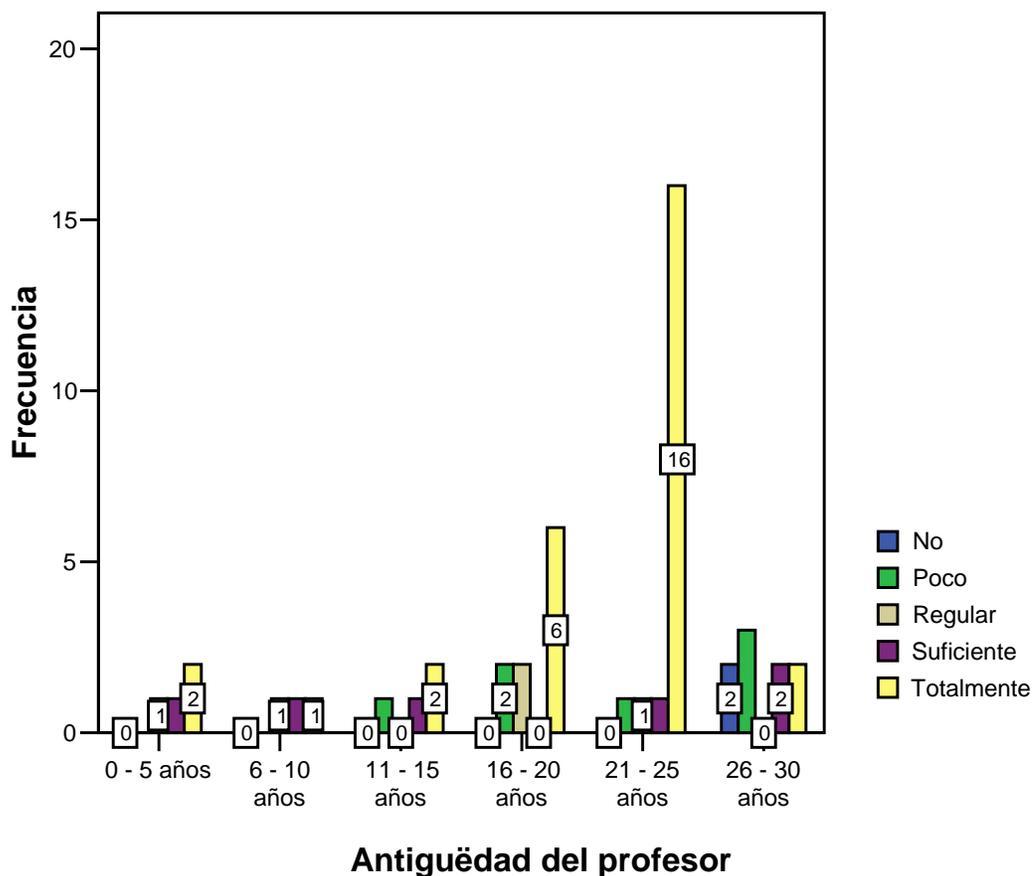


Figura 24. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 0 a 5, 11 a 15, 16 a 20 y 21 a 25 años responden “totalmente” a que el trinomio DIS es elemento importante del SEM, mientras que los docentes de más de 26 años responde que es “poco” importante.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Considera usted que los planes y programas de estudio recuperan los principios del SEM*, se obtiene:

Los planes y programas de estudio recuperan los principios del SEM

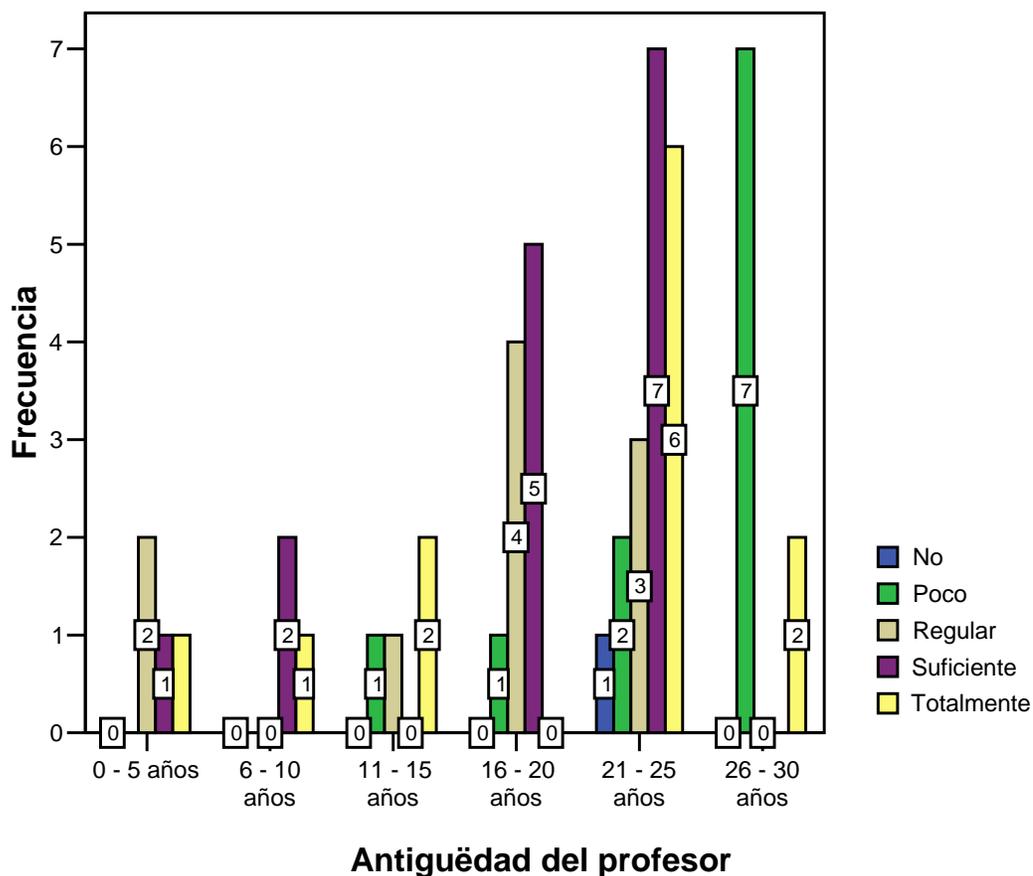


Figura 25. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 6 a 10, 16 a 20 y 21 a 25 años responden “suficiente” a que los planes y programas de estudio recuperan los principios del SEM, mientras que el grupo de más de 26 años responde que lo recuperan “poco”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Considera usted que existen diferencias entre un módulo y una asignatura*, se obtiene:

Existen diferencias entre un módulo y una asignatura

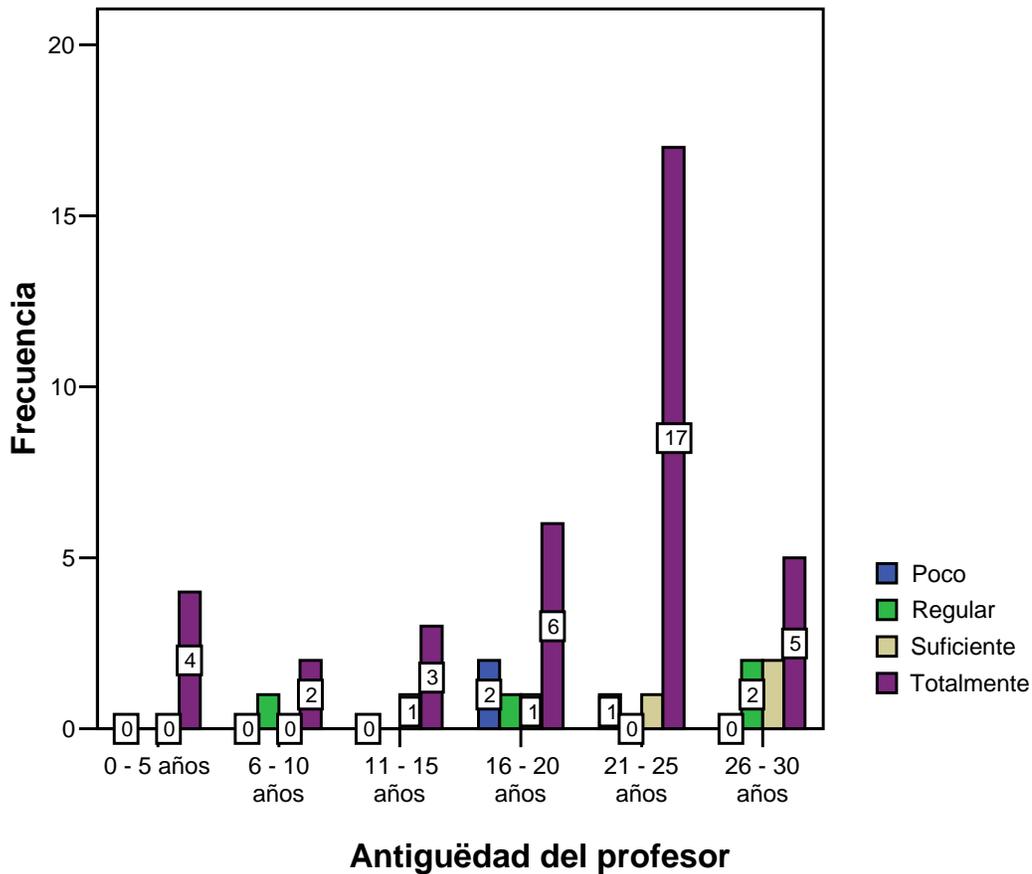


Figura 26. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, todos los grupos de docentes responden a la pregunta “totalmente” a que existen diferencias entre un módulo y una asignatura.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Considera usted que el SEM propicia la transmisión de valores y actitudes*, se obtiene:

El SEM propicia la transmisión de valores y actitudes éticas

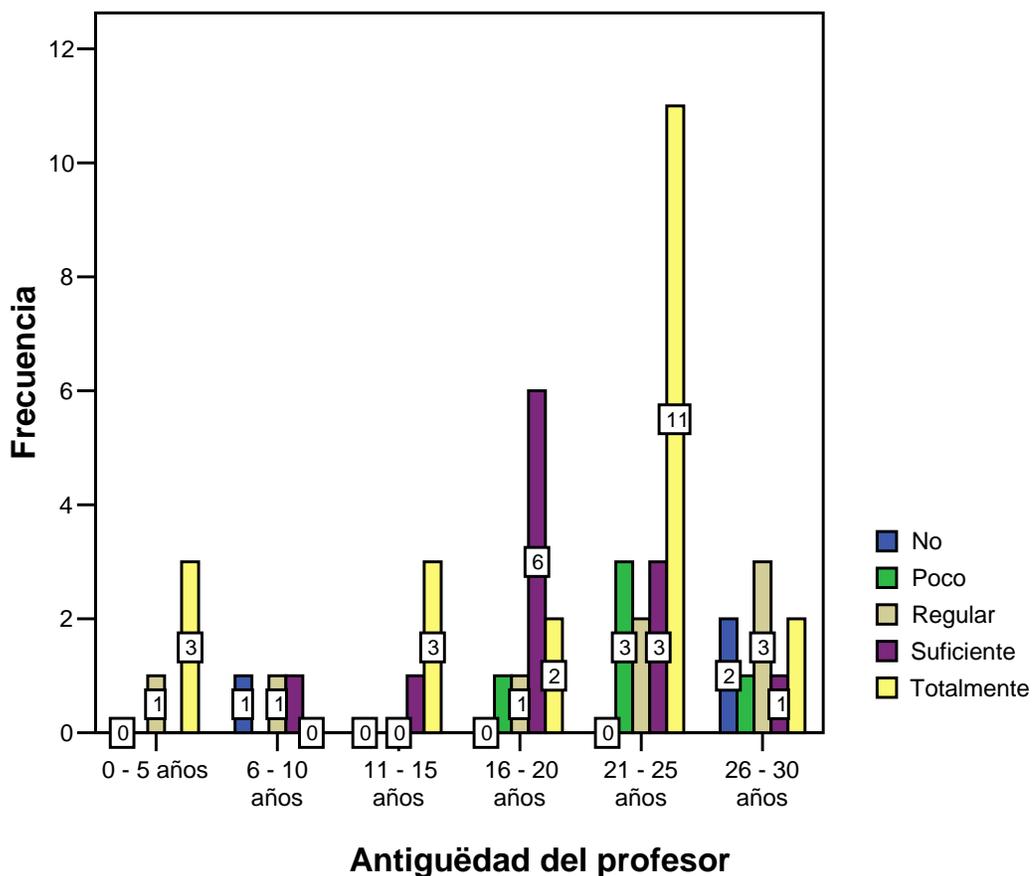


Figura 27. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 0 a 5, 11 a 15 y 21 a 25 años responden “totalmente” a que el SEM propicia la transmisión de valores y actitudes éticas, mientras que los docentes de 16 a 20 años responde “suficiente” a que lo propicia.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Considera usted que en la FES Zaragoza se aplican los principios inherentes al SEM*, se obtiene:

En la FES Zaragoza se aplican los principios inherentes al SEM

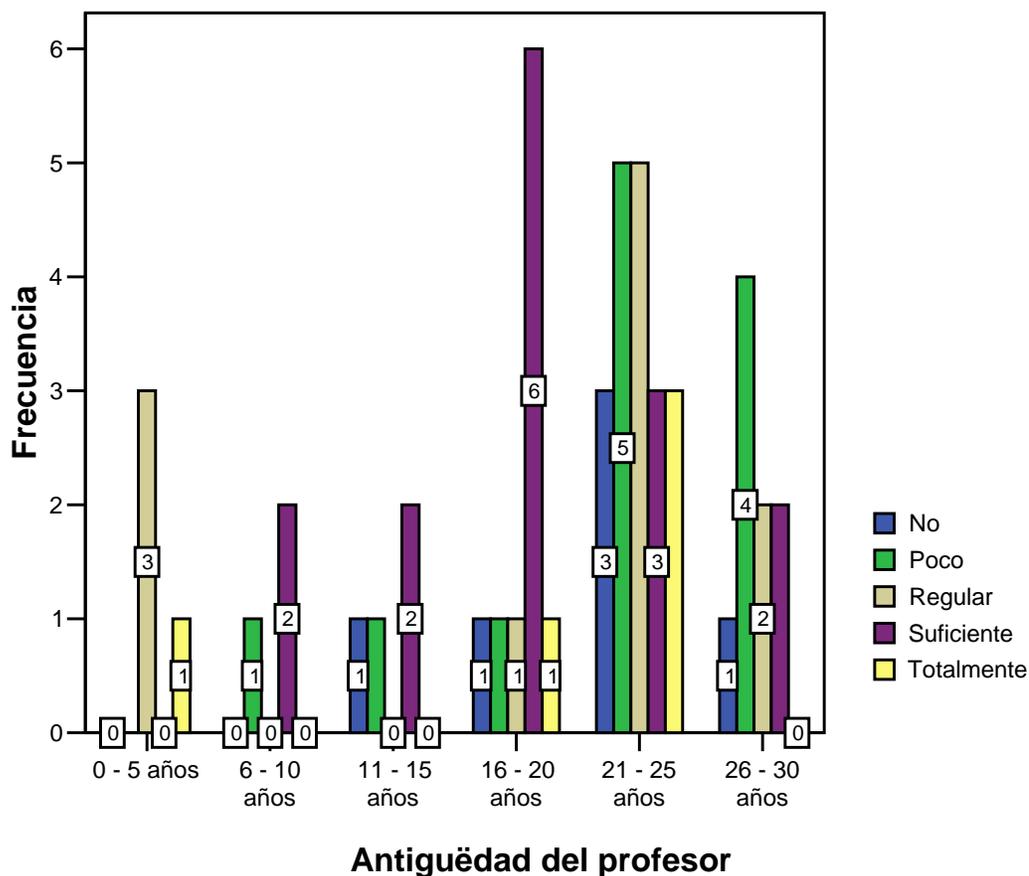


Figura 28. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 6 a 10, 11 a 15 y 16 a 20 años responden “suficiente” a *que en la FES Zaragoza se aplican los principios inherentes al SEM*, los docentes de 0 a 5 y 21 a 25 años responden “regular” a que se aplican estos principios, los docentes de 21 a 25 y de más de 26 años responden que se aplican “poco”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Incorpora estos principios en su práctica docente*, se obtiene:

Incorpora estos principios en su práctica docente

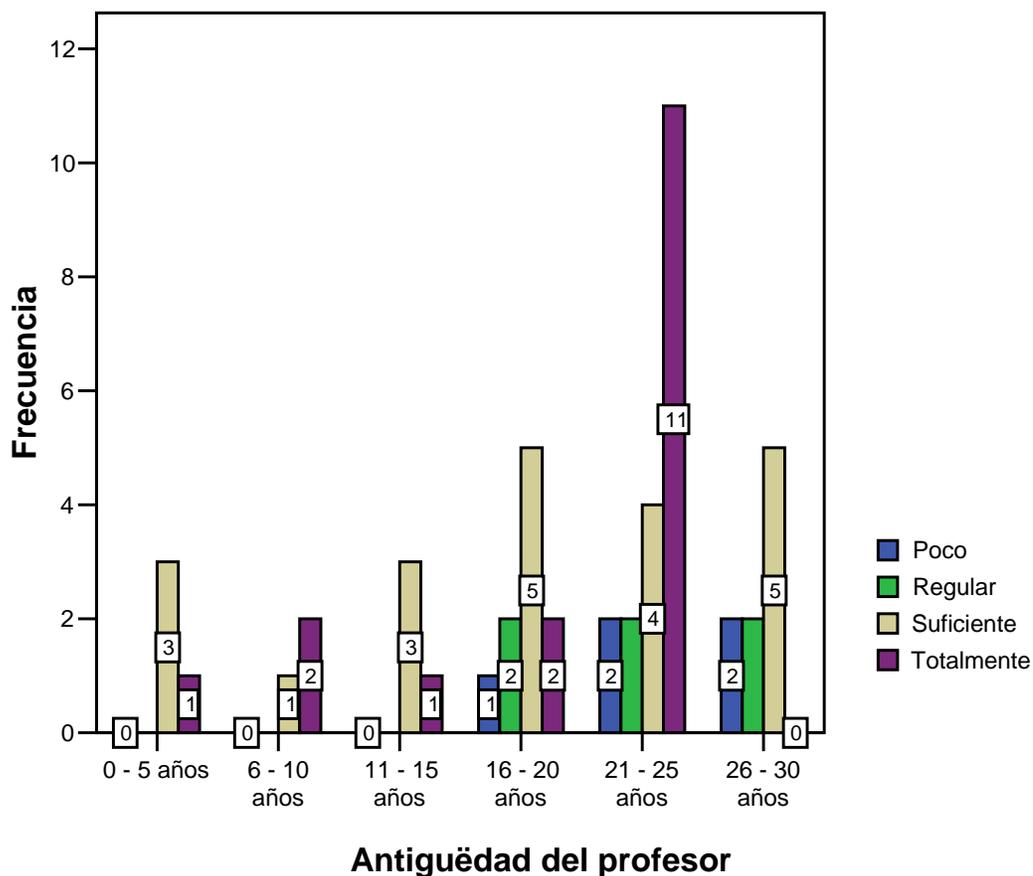


Figura 29. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 6 a 10 y 21 a 25 años responde “totalmente” a que se *Incorporan estos principios en la práctica docente*, mientras que de 0 a 5, 11 a 15, 16 a 20 y más de 26 años responden “suficiente”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Conoce usted las estrategias y técnicas didácticas del SEM*, se obtiene:

Las estrategias y técnicas didácticas del SEM

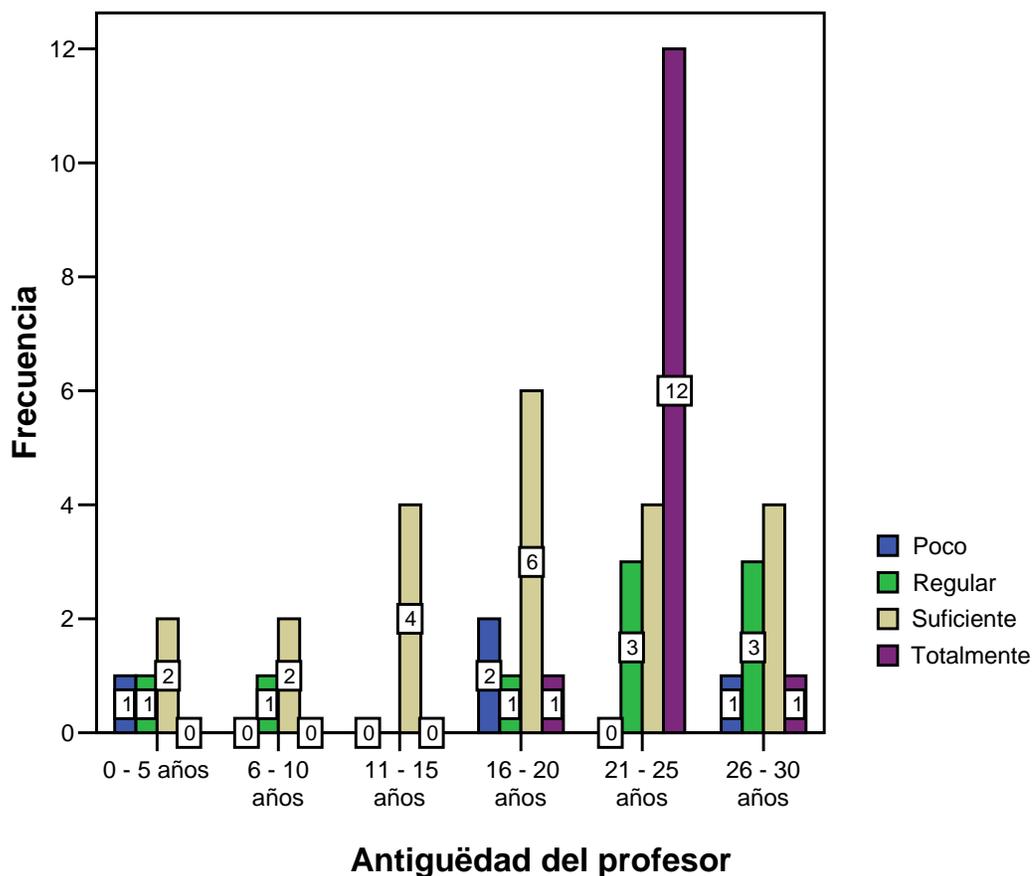


Figura 30. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 21 a 25 años responde “totalmente” a *Conocer las estrategias y técnicas didácticas del SEM*, mientras que de 0 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20 y más de 26 años responden conocerlo lo “suficiente”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Conoce usted las características de la relación profesor-alumno en el SEM*, se obtiene:

Las características de la relación profesor-alumno en el SEM

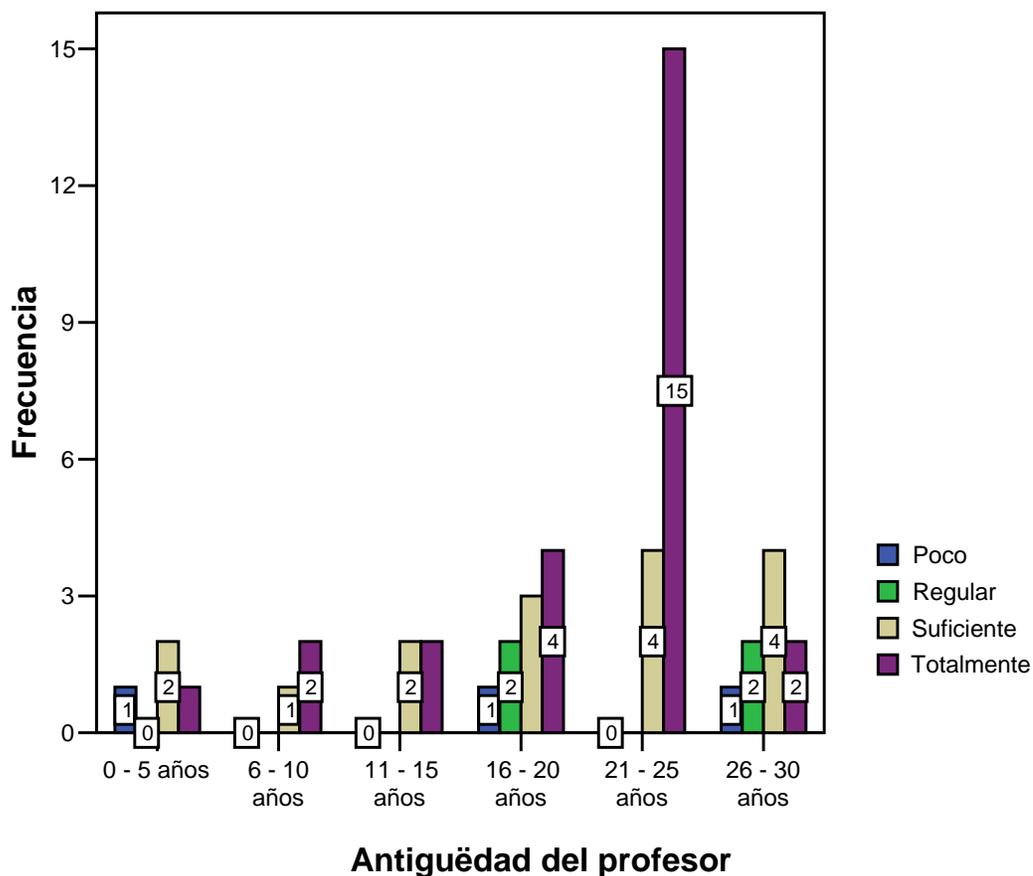


Figura 31. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20 y 21 a 25 años responden “totalmente” a *Conocer las características de la relación profesor-alumno en el SEM*, mientras que los docentes de 0 a 5 y más de 26 años responde conocerlo lo “suficiente”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Conoce usted el perfil del docente en el SEM*, se obtiene:

El perfil del docente en el SEM

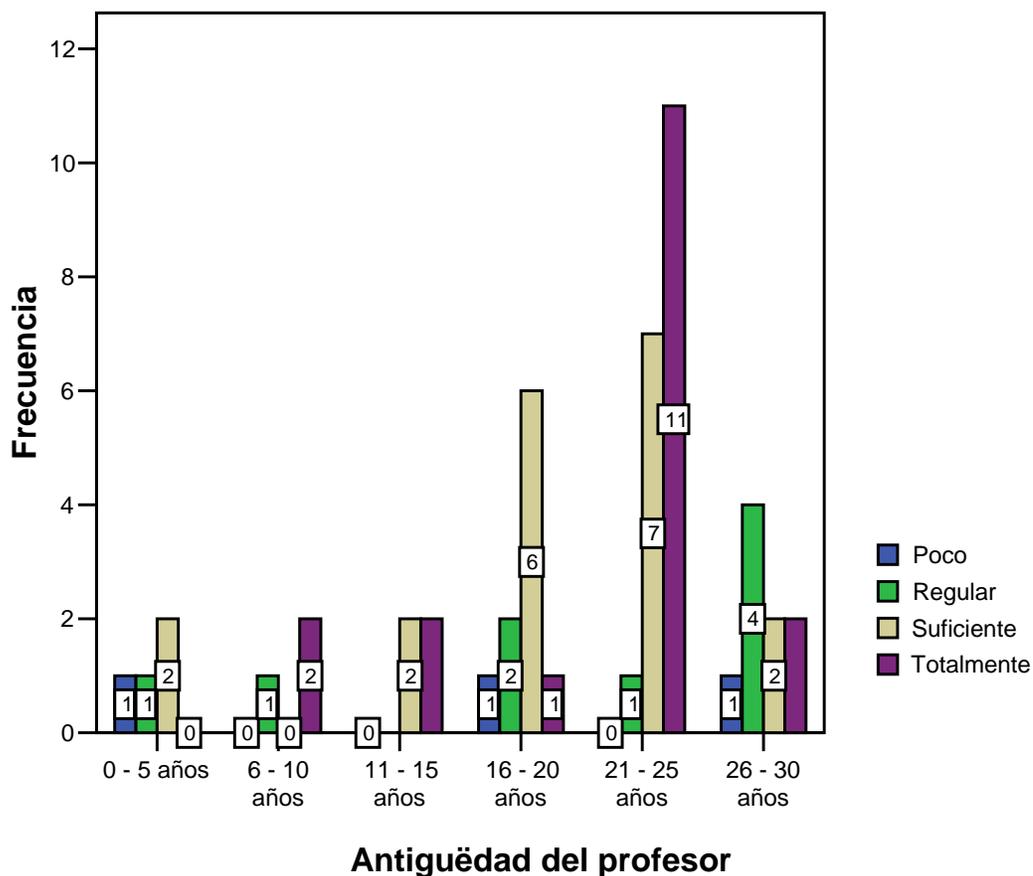


Figura 32. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 6 a 10 y de 21 a 25 años responde “totalmente” a *Conocer el perfil del docente en el SEM*, mientras los docentes de 0 a 5 y de 16 a 20 años responde conocerlo lo “suficiente”, y los docentes de más de 26 años responde conocerlo “regular”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Conoce usted el perfil del alumno en el SEM*, se obtiene:

El perfil del alumno en el SEM

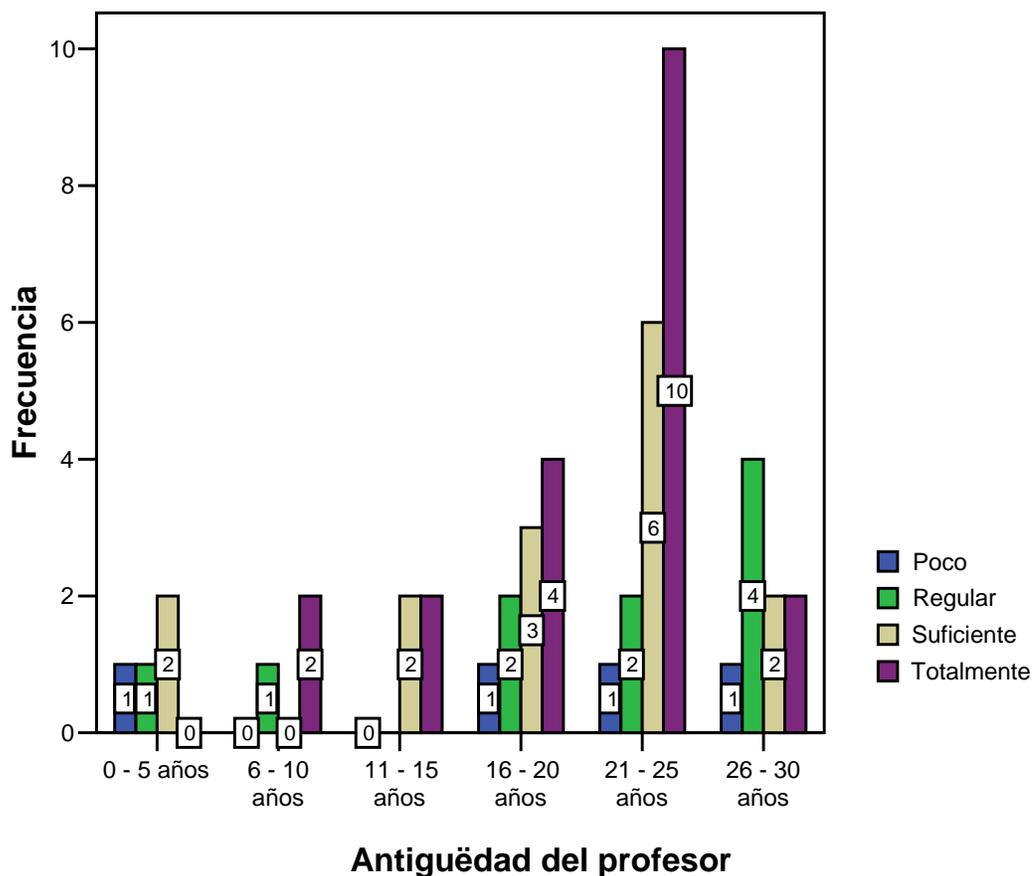


Figura 33. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20 y 21 a 25 años responden “totalmente” a *Conocer el perfil del alumno en el SEM*, y los docentes de 0 a 5 y de 11 a 15 responden conocerlo “suficiente”, mientras que los docentes de más de 26 años responde que lo conoce “regular”.

Al realizar la prueba de *Chi cuadrada* para *Antigüedad del profesor* contra: *Conoce usted la forma de evaluación del aprendizaje del SEM*, se obtiene:

La forma de evaluación del aprendizaje del SEM

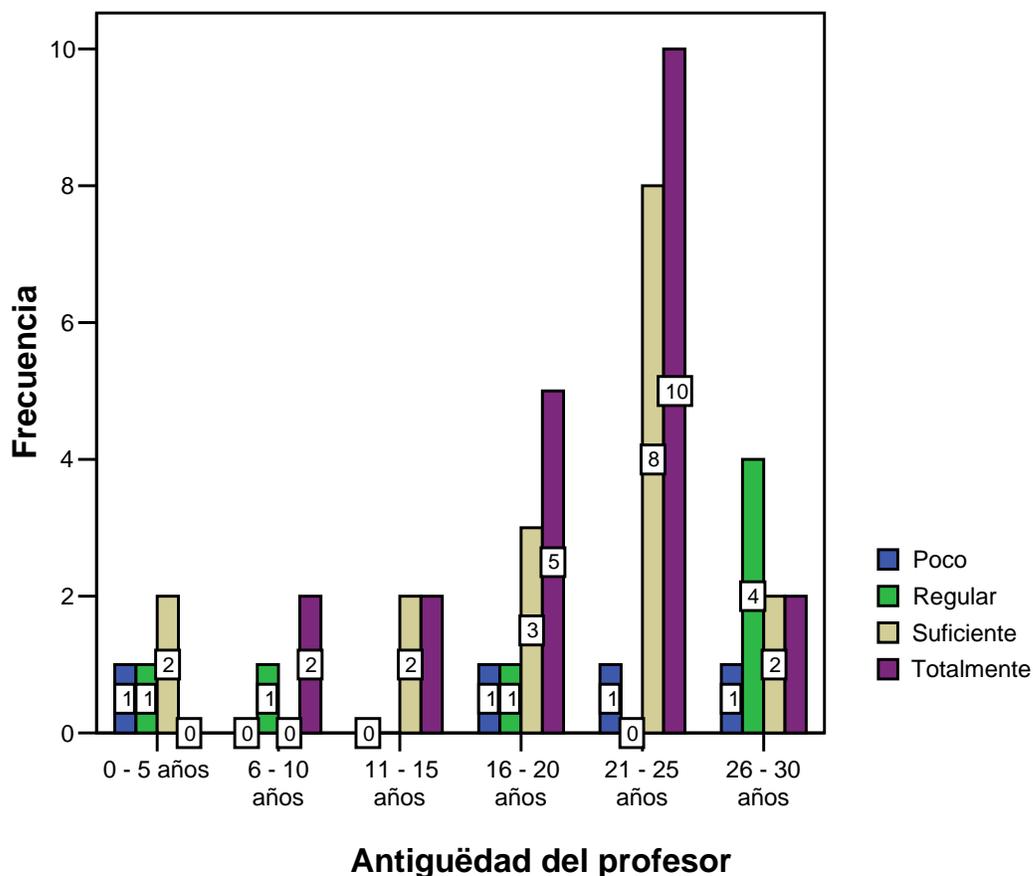


Figura 34. Al realizar la comparación entre los rasgos de *Antigüedad*, se observa en la gráfica que, los principales grupos de docentes con una antigüedad entre: 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20 y 21 a 25 años responden “totalmente” a *Conocer la forma de evaluación del aprendizaje del SEM*, mientras que los docentes de más de 26 años responde que conocerlo “regular”.

Capítulo VI. Conclusiones y Propuestas

El tema del Sistema de Enseñanza Modular (SEM) es muy controversial, porque la información hallada en documentos muestra tan sólo una parte de lo que realmente es. Durante la investigación se ha encontrado un sinfín de opiniones sobre este Sistema Educativo, y es por ello que no bastó con el estudio para saciar la curiosidad, sino que se hicieron entrevistas informales para saber más él. De esta manera se concluye lo siguiente:

Para los objetivos particulares se tiene lo siguiente:

ψ *Al Determinar si se encuentra vigente el SEM en la carrera de Psicología.*

La opinión de los docentes difiere, ya que la mayoría de las maestras considera que más o menos está vigente y los maestros consideran que es aceptable lo que está vigente del SEM. Para los docentes con menos de 5 años y de más de 26 años de antigüedad académica consideran que es mínima esa vigencia del SEM.

ψ *Al Conocer si los profesores de la carrera de Psicología integran los ejes referenciales con el SEM en la práctica docente.*

Los profesores consideran que es suficiente o regular la integración de los Ejes Referenciales: relación teoría-práctica, docencia-investigación-servicio (DIS), multidisciplinaria e interdisciplinaria en la práctica docente. Además, la mayoría de los profesores que tienen más antigüedad académica consideran que los Ejes Referenciales del SEM no son tan importantes.

ψ *Al Determinar si existe la transmisión de valores y actitudes éticas del SEM.*

Las maestras consideran que si se da esa transmisión a los estudiantes, pero la percepción de los maestros difiere diciendo que se da más o menos. En tanto a la antigüedad académica la diversidad de opiniones es amplia, porque

para los docentes de 21 a 25 años si se da esa transmisión, en cambio para los demás docentes no se da del todo.

ψ *Al Determinar si existe conocimiento de las estrategias y técnicas didácticas del SEM.*

Para una cantidad mayor de maestra y para los docentes de 21 a 25 años de antigüedad académica si hay conocimiento de estrategias y técnicas didácticas del SEM, mientras que para los maestros y para los otros grupos dicen que no las conocen del todo.

Para el objetivo general: *Conocer la percepción que tienen los profesores de la carrera de Psicología sobre el SEM, se tiene los siguiente:*

Resulta interesante observar la diferencia que hay en el género del profesor, ya que la mayoría de las maestras consideran que el conocimiento que tienen del SEM es suficiente, aceptan que el Modelo Educativo si es representativo del SEM, que es regular la vigencia del SEM y que si incorporan los principios en la práctica. Por su parte, los maestros consideran conocer lo suficiente e incluso totalmente el SEM, también aceptan que el SEM representa el Modelo Educativo de la escuela, pero la vigencia es sólo aceptable y que aplican los principios lo suficiente. En cuanto a la antigüedad del profesor, la mayor cantidad de los docentes que tienen de seis a diez y de veintiuno a más de veintiséis años consideran conocerlo totalmente, para los docentes de dieciséis a veinticinco aceptan que el SEM representa al Modelo Educativo de la escuela aunque para la mayoría de los docentes con más de veintiséis años consideran que sólo un poco. La vigencia es considerada total para los docentes de dieciséis a veinticinco años, mientras que para el resto consideran que se encuentra lo suficiente o poca esta vigencia. La aplicación a la práctica la incorporan en totalidad los docentes de seis a diez y de veintiuno a veinticinco años, para el resto de los docentes es sólo suficiente.

En cuanto a la hipótesis para Chi cuadrada de independencia en la variable de Género contra la pregunta *Considera usted que el SEM propicia la transmisión de valores y actitudes éticas*, así también para la variable Antigüedad contra las

preguntas: *Considera usted que los planes y programas de estudio recuperan los principios del SEM, y Considera usted las estrategias y técnicas didácticas del SEM*, la hipótesis se rechaza no habiendo diferencia entre las opiniones de los docentes (Anexo II).

Por lo anterior, se puede decir que tanto el género y la antigüedad de los profesores si influye en la aplicación de los ejes referenciales del SEM debido a que la falta de responsabilidad de alguno de ellos, posiblemente por no tener la suficiente información para la aplicación limita y obstaculiza la transmisión de conocimientos a algunos estudiantes, para que se cumpla el esperado perfil del egresado, estipulado en el plan de estudios.

De este modo, se replantea una nueva pregunta ¿Por qué los profesores que cuentan con más de 26 años de antigüedad académica en la FES Zaragoza tienen una percepción muy diferente al resto de los docentes? Y se pueden plantear otras preguntas más. Lamentablemente al no existir suficientes documentos de la información sobre este sistema en la escuela, pone en desventaja al SEM, ya que algunos docentes opinan desfavorablemente de la funcionalidad de éste y lo critican severamente.

Desde la muy particular posición de estudiante y haber experimentado el SEM, se hace el siguiente comentario, los profesores que transmitieron el SEM mediante la práctica, cumplieron con las metas, pues durante la carrera, estos profesores que aún conservan y conocen la estructura de este Sistema de Enseñanza, dejaron marcados los valores y las actitudes éticas, después de esta investigación al conocer el SEM y haber recibido la formación educativa, no queda más que decir que este sistema ayuda a preparar a los estudiantes dándoles herramientas para enfrentar las problemáticas sociales, económicas e incluso políticas de este país, y en donde se encuentren. Sin embargo no todos los estudiantes piensan igual, pues como se ha mencionado anteriormente, los alumnos que tuvieron maestros responsables en aplicar el SEM o por lo menos intentaron hacerlo, otorgaron

herramientas a estos jóvenes, pero otros profesores lo único que aportan son quejas futuras de sus estudiantes.

Entonces se puede decir que el mayor problema que padece el SEM es la falta de información que tienen algunos profesores. Y la poca de disposición que tienen estos en buscar o investigar con otros profesores sobre el sistema. Por otro lado, la parte buena es que este sistema ha estado siendo evaluado por muchos docentes de las diversas áreas de la carrera de Psicología, porque están los planes de mejorar el SEM. Como por ejemplo el área de Psicología Social, con el Taller de análisis de la enseñanza modular en el ciclo IV Psicología Social, que permitió observar el interés de algunos profesores al estar realmente preocupados por mejorar el SEM, y son propositivos en la diligencia de optimizar esta dependencia.

Se propone lo siguiente como aporte de la investigación.

- Anexar a sus talleres informativos la parte formativa tanto para los profesores de nuevo ingreso como aquellos que tienen menos de 5 años en la planta docente, con la finalidad de adquirir habilidad en el desempeño para la aplicación del sistema modular de la escuela.
- Sería conveniente enfatizar más a los estudiantes que reciben información del sistema en el que se van a incorporar, ya que alguno de ellos en un futuro se desempeñe como profesor de esta escuela.
- Organizar reuniones académicas para saber qué programas de estudio están revisando con la finalidad de intercambiar experiencias, modos de aplicación, etc.
- Y como un tipo de evaluación, pedirles a los profesores al momento de entregar calificaciones, entreguen un resumen de cómo aplicaron los ejes referenciales del SEM en los programas de estudio. Esto posiblemente sirva para identificar los aciertos o fallas en la aplicación del SEM.
- Que la resignificación del SEM sea de acuerdo a las experiencias y vivencias docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Corona H., D. (2005). Percepción que tienen los profesores sobre el sistema de enseñanza modular en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Tesis de licenciatura, México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
2. Díaz Barriga, A. et al. (1989). Práctica y diseño curricular. UAM-X/CESU UNAM.
3. Díaz Barriga, A. (1998). Didáctica y currículo: Convergencia en los programas de estudio. México: Paidós.
4. Enseñanza Modular. (1976) CLATES. UABC. México. p. 16.
5. Gago H., A. (1985). Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. México: Trillas.
6. García M., M. y Cuevas M., M. (compiladoras)(2002). Autoevaluación de la Carrera de Psicología, México, UNAM, FES Zaragoza, PAPIME.
7. German W., R. (1984). Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina. Buenos Aires: Kapelusz.
8. González B., C. E. y Guevara R., L. (1982). Hoy en la historia. Tercer curso. México: Herrero.
9. Goretti, N., Martínez, L., González, V., Bellido, E. y Sánchez, G. (1993). Panorama del currículo en la ENEP Zaragoza. Boletín de Investigación Educativa y Práctica Docente, 1, 5-15.

10. Granados Chapa, M. A. (s/f). Así nacieron las ENEP. MEMORIAS DEL Primer Foro Académico Laboral ENEP. STUNAM. Ediciones Foro Universitario.
11. Guevara Niebla, G. (1982). Conceptos y filosofía de la enseñanza modular. En: Curso de Enseñanza modular. ENEPZ-Unidad de formación de recursos humanos y evaluación académica.
12. Miranda B., A. (1973). El dramático siglo XX. Tercer curso para las escuelas de Educación Media. México: Herrero.
13. Mora, L., Sánchez, G., Escoto, F., y Contreras, M. (2003). Diagnóstico para la resignificación del SEM en la FES Zaragoza.
14. Panzsa, M. (1981). Enseñanza modular. Perfiles Educativos, enero-febrero-mayo, 30-49.
15. Pérez D., L. (2003) [Cronista]. El proceso histórico de los planes de estudio en la ENEP-FEZ Zaragoza. FES-Z, México.
16. Plan de estudios (1979). Carrera de Psicología ENEPZ.
17. Proceso de autoevaluación (2003). Carrera de Médico Cirujano, FES Zaragoza.
18. Programa de estudios psicología educativa (1992). Carrera de Psicología, FES-Zaragoza.
19. Rivas, J., Sánchez, M., Cuamatzi, T., Flores, M., Osorno, J., Olmos, M. y Sánchez, M. (1996). El modelo educativo de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México: FES-Z, UNAM.

20. Sistema de enseñanza modular en Psicología. (s/f) [Curso]. ENEPZ-Unidad de formación de recursos humanos y evaluación académica.
21. Torres H., R. M. (1984). Análisis del desarrollo de la enseñanza modular en la ENEPZ. ENEPZ- Unidad de evaluación y Desarrollo curricular.
22. Weinberg, G. (1984). Modelos educativos en la historia de América Latina. Buenos Aires: Kapelusz.

ANEXO I. INSTRUMENTO

Sistema de Enseñanza Modular de la FES Zaragoza (SEM)

Cuestionario de opinión

Propósito

Conocer la opinión de los profesores sobre el Sistema de Enseñanza Modular (SEM) y su aplicación en la práctica docente. Su participación es importante para la elaboración del diagnóstico.

Carrera (s) donde imparte su (s) clases

Semestre (s) / año (s) que imparte sus

clases_____

Materia (s) o Módulo (s) que imparte

Género: masculino () femenino ()

Antigüedad académica en la FES Zaragoza ____ años.

Instrucciones

Seleccione la opción que refleje su punto de vista y anote en el paréntesis la letra que corresponda a su respuesta, de acuerdo a la siguiente escala:

a) No (1 a 20%)

b) Poco (21 a 40%)

c) Regular (41 a 60%)

d) Suficiente (61 a 80%)

e) Totalmente (81 a 100%)

() 1. ¿Conoce usted el Sistema de Enseñanza Modular?

2. Escriba su concepto de sistema modular a partir de los rasgos que lo caracterizan.

Considera usted que:

- () 3. ¿El SEM representa el modelo educativo de la FES Zaragoza?
- () 4. ¿El SEM en la FES Zaragoza se encuentra vigente?
- () 5. ¿La multidisciplina es un componente importante del SEM?
- () 6. ¿La interdisciplina es un componente importante del SEM?
- () 7. ¿La relación teoría-práctica es un rasgo del SEM?
- () 8. ¿El trinomio docencia-investigación-servicio es elemento importante del SEM?
- () 9. ¿Los planes y programas de estudio recuperan los principios del SEM?
- () 10. ¿Existen diferencias entre en módulo y una asignatura?
- () 11. ¿El SEM propicia la transmisión de valores y actitudes éticas?
- () 12. ¿En la FES Zaragoza se aplican los principios inherentes del SEM?
- () 13. ¿Incorpora estos principios en su práctica docente?

Conoce usted:

- () 14. ¿Las estrategias y técnicas didácticas del SEM?
- () 15. ¿Las características de la relación profesor-alumno en el SEM?
- () 16. ¿El perfil del docente en el SEM?
- () 17. ¿El perfil de alumno en el SEM?
- () 18. ¿La forma de evaluación del aprendizaje del SEM?

19. ¿Le gustaría a usted participar en la resignificación del SEM?

Gracias por su participación.

ANEXO II. TABLAS DE DE CHI CUADRADA CONTRA VARIABLES

Los siguientes estudios corresponden a *Chi cuadrada de independencia*.

Para todas las pruebas de *Chi cuadrada* se planteó la siguiente hipótesis:

Ho: $\mu_1 = \mu_2$ (Hay independencia entre las variables).

Ha: $\mu_1 \neq \mu_2$ (Hay dependencia entre las variables).

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: Conoce el SEM

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,831(a)	3	,280
Razón de verosimilitud	4,717	3	,194
Asociación lineal por lineal	,174	1	,676
N de casos válidos	49		

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,94.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.280 > 0.05$; por lo que Ho se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: Considera usted que el SEM representa el MEZ.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,684(a)	4	,612
Razón de verosimilitud	2,809	4	,590
Asociación lineal por lineal	,458	1	,499
N de casos válidos	49		

- a. 5 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 2,35.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.612 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: Considera usted que el SEM en la FES Zaragoza se encuentra vigente.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,050(a)	4	,727
Razón de verosimilitud	2,070	4	,723
Asociación lineal por lineal	,033	1	,855
N de casos válidos	49		

- a. 5 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 2,35.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.727 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: *Considera usted que la multidisciplina es un componente importante del SEM.*

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,496(a)	4	,240
Razón de verosimilitud	6,024	4	,197
Asociación lineal por lineal	,049	1	,825
N de casos válidos	49		

- a. 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,47.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.240 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: *Considera usted que la interdisciplina es un componente importante del SEM.*

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,311(a)	4	,081
Razón de verosimilitud	10,633	4	,031
Asociación lineal por lineal	,344	1	,558
N de casos válidos	49		

- a. 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,94.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.081 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: Considera usted que la relación teoría-práctica es un rasgo del SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,721(a)	4	,445
Razón de verosimilitud	4,870	4	,301
Asociación lineal por lineal	,373	1	,541
N de casos válidos	49		

- a. 7 casillas (70,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,47.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.445 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: Considera usted que el trinomio DIS es elemento importante del SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,871(a)	4	,580
Razón de verosimilitud	3,648	4	,456
Asociación lineal por lineal	,481	1	,488
N de casos válidos	49		

- a. 8 casillas (80,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,94.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.580 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: Considera usted que los planes y programas de estudio recuperan los principios del SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,656(a)	4	,226
Razón de verosimilitud	6,177	4	,186
Asociación lineal por lineal	3,723	1	,054
N de casos válidos	49		

- a. 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,47.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.226 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: Considera usted que existen diferencias entre un módulo y una asignatura.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,393(a)	3	,222
Razón de verosimilitud	5,930	3	,115
Asociación lineal por lineal	1,931	1	,165
N de casos válidos	49		

- a. 6 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 1,41.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.222 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: Considera usted que el SEM propicia la transmisión de valores y actitudes éticas.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,859(a)	4	,008
Razón de verosimilitud	17,159	4	,002
Asociación lineal por lineal	8,584	1	,003
N de casos válidos	49		

a. 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 1,41.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.05 > 0.008$; por lo que H_0 se rechaza, que corresponde a que no existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta no hay diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: Considera usted que en la FES Zaragoza se aplican los principios inherentes al SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,186(a)	4	,527
Razón de verosimilitud	3,421	4	,490
Asociación lineal por lineal	,355	1	,551
N de casos válidos	49		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 2,35.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.527 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: *Incorpora estos principios en su práctica docente.*

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,584(a)	3	,460
Razón de verosimilitud	2,706	3	,439
Asociación lineal por lineal	1,878	1	,171
N de casos válidos	49		

- a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 2,35.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.460 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: *Conoce usted las estrategias y técnicas didácticas del SEM.*

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,697(a)	3	,441
Razón de verosimilitud	2,726	3	,436
Asociación lineal por lineal	1,177	1	,278
N de casos válidos	49		

- a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 1,88.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.441 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: Conoce usted las características de la relación profesor-alumno en el SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,567(a)	3	,312
Razón de verosimilitud	3,662	3	,300
Asociación lineal por lineal	,237	1	,626
N de casos válidos	49		

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,41.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.312 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: Conoce usted el perfil del docente en el SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,475(a)	3	,480
Razón de verosimilitud	2,495	3	,476
Asociación lineal por lineal	1,307	1	,253
N de casos válidos	49		

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,41.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.480 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: Conoce usted el perfil del alumno en el SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,701(a)	3	,195
Razón de verosimilitud	4,792	3	,188
Asociación lineal por lineal	3,147	1	,076
N de casos válidos	49		

- a. 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 1,88.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.195 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Género del profesor contra: Conoce usted la forma de evaluación del aprendizaje del SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,634(a)	3	,304
Razón de verosimilitud	3,701	3	,296
Asociación lineal por lineal	2,443	1	,118
N de casos válidos	49		

- a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 1,88.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.304 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según el género.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Conoce el SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,955(a)	15	,138
Razón de verosimilitud	20,807	15	,143
Asociación lineal por lineal	4,773	1	,029
N de casos válidos	49		

- a. 22 casillas (91,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,12.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.138 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Considera usted que el SEM representa el MEZ.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,729(a)	20	,355
Razón de verosimilitud	25,591	20	,180
Asociación lineal por lineal	,135	1	,713
N de casos válidos	49		

- a. 29 casillas (96,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,31.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.355 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Considera usted que el SEM en la FES Zaragoza se encuentra vigente.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,320(a)	20	,438
Razón de verosimilitud	25,567	20	,181
Asociación lineal por lineal	,032	1	,858
N de casos válidos	49		

- a. 29 casillas (96,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,31.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.438 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Considera usted que la multidisciplina es un componente importante del SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,806(a)	20	,172
Razón de verosimilitud	21,997	20	,341
Asociación lineal por lineal	,958	1	,328
N de casos válidos	49		

- a. 28 casillas (93,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,06.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.172 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Considera usted que la interdisciplina es un componente importante del SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,217(a)	20	,639
Razón de verosimilitud	19,588	20	,484
Asociación lineal por lineal	4,812	1	,028
N de casos válidos	49		

a. 29 casillas (96,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,12.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.639 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Considera usted que la relación teoría-práctica es un rasgo del SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,873(a)	20	,530
Razón de verosimilitud	20,264	20	,442
Asociación lineal por lineal	2,569	1	,109
N de casos válidos	49		

a. 27 casillas (90,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,06.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.530 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Considera usted que el trinomio DIS es elemento importante del SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,367(a)	20	,101
Razón de verosimilitud	28,445	20	,099
Asociación lineal por lineal	,741	1	,389
N de casos válidos	49		

- a. 27 casillas (90,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,12.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.101 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Considera usted que los planes y programas de estudio recuperan los principios del SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,395(a)	20	,024
Razón de verosimilitud	39,077	20	,007
Asociación lineal por lineal	2,624	1	,105
N de casos válidos	49		

- a. 29 casillas (96,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,06.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.05 > 0.024$; por lo que H_0 se rechaza, que corresponde a que no existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta no hay diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Considera usted que existen diferencias entre un módulo y una asignatura.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,080(a)	15	,377
Razón de verosimilitud	16,848	15	,328
Asociación lineal por lineal	,224	1	,636
N de casos válidos	49		

- a. 21 casillas (87,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.377 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Considera usted que el SEM propicia la transmisión de valores y actitudes éticas.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,814(a)	20	,091
Razón de verosimilitud	29,974	20	,070
Asociación lineal por lineal	1,249	1	,264
N de casos válidos	49		

- a. 29 casillas (96,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.091 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Considera usted que en la FES Zaragoza se aplican los principios inherentes al SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,819(a)	20	,298
Razón de verosimilitud	26,144	20	,161
Asociación lineal por lineal	1,978	1	,160
N de casos válidos	49		

a. 29 casillas (96,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,31.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.298 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Incorpora estos principios en su práctica docente.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,365(a)	15	,298
Razón de verosimilitud	21,965	15	,109
Asociación lineal por lineal	2,555	1	,110
N de casos válidos	49		

a. 22 casillas (91,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,31.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.298 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Conoce usted las estrategias y técnicas didácticas del SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,292(a)	15	,026
Razón de verosimilitud	30,507	15	,010
Asociación lineal por lineal	2,015	1	,156
N de casos válidos	49		

a. 22 casillas (91,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,24.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.05 > 0.026$; por lo que H_0 se rechaza, que corresponde a que no existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta no hay diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Conoce usted las características de la relación profesor-alumno en el SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,841(a)	15	,271
Razón de verosimilitud	19,822	15	,179
Asociación lineal por lineal	,123	1	,726
N de casos válidos	49		

a. 21 casillas (87,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.271 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Conoce usted el perfil del docente en el SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,260(a)	15	,129
Razón de verosimilitud	25,048	15	,049
Asociación lineal por lineal	,447	1	,504
N de casos válidos	49		

a. 22 casillas (91,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,18.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.129 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Conoce usted el perfil del alumno en el SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,589(a)	15	,634
Razón de verosimilitud	15,429	15	,421
Asociación lineal por lineal	,058	1	,809
N de casos válidos	49		

a. 22 casillas (91,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,24.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.634 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.

PRUEBA CHI CUADRADA

Antigüedad del profesor contra: Conoce usted la forma de evaluación del aprendizaje del SEM.

Pruebas de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,465(a)	15	,239
Razón de verosimilitud	22,338	15	,099
Asociación lineal por lineal	,108	1	,742
N de casos válidos	49		

- a. 22 casillas (91,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,24.

Para la *Chi cuadrada* se obtuvo un nivel de significancia de Pearson de $0.239 > 0.05$; por lo que H_0 se acepta, que corresponde a que si existe independencia entre las variables, es decir, que en esta pregunta existe diferencia estadística entre las opiniones de los docentes según la antigüedad.