

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Análisis del modelo educativo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) para la elaboración de un diseño curricular por competencias en la Facultad de Psicología

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

María Iliana Osorio Guzmán

DIRECTORES

Dra. María Rosario Eugenia Limón Mendizabal
Dr. Gregorio García Aguilar

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DEL MODELO EDUCATIVO DE LA BENEMÉRITA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP) PARA LA
ELABORACIÓN DE UN DISEÑO CURRICULAR POR
COMPETENCIAS EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR:

María Iliana Osorio Guzmán

DIRECTORES:

Dra. María Rosario Eugenia Limón Mendizabal

Dr. Gregorio García Aguilar

Agradecimientos

“El éxito depende del esfuerzo”
Sófocles

Especial agradecimiento a mi Directora de Tesis la Dra. María Rosario Limón Mendizabal por su paciencia y apoyo continuo para llevar a término esta investigación

Agradezco también al Dr. Gregorio García, por las revisiones y asesorías en México para que esta tesis concluyera de la mejor manera.

Al Mtro. Elías Sánchez Cid, por ser mi revisor en la parte dura de esta investigación y leer continuamente este trabajo.

Dedicatoria

A mi mamá que siempre nos ha inculcado que todo es posible, si se desea y se trabaja para lograrlo.

A mi padre †, que estoy segura, donde esté, le enorgullece mi trabajo.

A mi esposo por ser mi apoyo incondicional y cuya sabiduría lo ha vuelto mi incansable revisor.

Índice

AGRADECIMIENTOS	4
DEDICATORIA	4
RESUMEN	9
ABSTRAC	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: MARCO DE REFERENCIA	16
1.1 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	17
1.1.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA NUEVA ESPAÑA.....	17
1.1.2 LA UNIVERSIDAD EN MÉXICO: DE LA INDEPENDENCIA A LA REVOLUCIÓN.....	19
1.1.3 LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MÉXICO POSTREVOLUCIONARIO.....	22
1.1.4 BREVE HISTORIA DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP).....	27
1.2 LOS MODELOS EDUCATIVOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO	30
1.2.1 MODELOS EDUCATIVOS EMERGENTES Y EL USO DE LAS TIC.....	32
1.3 EL MODELO UNIVERSITARIO DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP) 40	
1.3.1 FUNDAMENTOS DEL MODELO ACADÉMICO.....	41
1.3.2 EL MODELO EDUCATIVO-ACADÉMICO.....	46
1.3.3 LA ESTRUCTURA CURRICULAR EN EL MODELO UNIVERSITARIO MINERVA (MUM).....	50
1.3.4 PROGRAMAS DE APOYO PARA ESTUDIANTES.....	54
1.3.5 LOS DOCENTES DEL MODELO UNIVERSITARIO MINERVA.....	56
1.4 EL CURRÍCULUM 2009 DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA	56
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	65
2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	66
2.2 OBJETIVOS	68
2.2.1 OBJETIVO GENERAL.....	68
2.2.2 OBJETIVOS PARTICULARES.....	68
2.2.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	68
2.3 JUSTIFICACIÓN	69
2.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	70
2.4.1 UNIDADES DE ANÁLISIS.....	73
2.4.2 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS EMPLEADAS.....	74
2.4.3 PROCEDIMIENTO.....	76
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	78
3.1 ANTECEDENTES. EL ESTUDIO CURRICULAR A TRAVÉS DEL TIEMPO	79
3.1.1 ¿QUÉ ENTENDER POR CURRÍCULUM?.....	80
3.1.2 ORÍGENES DEL ESTUDIO DE LA TEMÁTICA CURRICULAR.....	82
3.1.3 CURRÍCULUM FORMAL, REAL Y OCULTO.....	85
3.2 LA EVALUACIÓN CURRICULAR	88
3.2.1 EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO.....	93

3.3 EL DISEÑO CURRICULAR	98
3.3.1 LOS MODELOS DE DISEÑOS CURRICULARES MÁS EMPLEADOS EN MÉXICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	101
3.3.2 EL DISEÑO CURRICULAR EN LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP)	104
3.3.2.1 <i>Antecedentes jurídicos</i>	108
3.3.2.2 <i>Las actualizaciones curriculares en BUAP</i>	109
3.4 CONCEPTUALIZANDO A LAS COMPETENCIAS.....	113
3.4.1 LOS DIFERENTES ENFOQUES POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN	115
3.4.2 EL ENFOQUE SOCIO FORMATIVO DE LAS COMPETENCIAS	118
3.4.3 EL MODELO POR COMPETENCIAS SOCIOFORMATIVO Y EL MODELO UNIVERSITARIO MINERVA	125
3.4.4 EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA POST PANDEMIA.....	126
3.4.5 LAS COMPETENCIAS Y SU CLASIFICACIÓN	128
3.5 EL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES Y SU USO EN LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM	130
3.5.1 DIFERENTES TIPOS DE ESCALAS PARA MEDIR ACTITUDES	134
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	137
4.1 RESULTADOS.....	138
4.1.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR.....	138
4.1.1.1 <i>Análisis Generales de Escala de Actitud ante el currículum</i>	138
4.1.1.2 <i>Análisis por indicador de la Escala de Actitud ante el currículum</i>	143
4.1.2 RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR	147
4.1.2.1 <i>Opinión de los alumnos</i>	148
4.1.2.2 <i>Opinión de los docentes</i>	152
4.2 DISEÑO CURRICULAR A PARTIR DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS SOCIOFORMATIVO	155
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	169
5.1 DISCUSIÓN	170
5.2 CONCLUSIONES	173
5.3 POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	180
REFERENCIAS.....	184
ANEXOS.....	194
ANEXO 1.....	195
ANEXO 2.....	196
ANEXO 3.....	197
ANEXO 4.....	198
ANEXO 5.....	199
ANEXO 6.....	202

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Proceso de evaluación curricular de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)</i> _____	94
Tabla 2 <i>Pasos para el diseño curricular</i> _____	101
Tabla 3 <i>Enfoques por competencias en educación</i> _____	116
Tabla 4 <i>Descripción del instrumento de actitud ante el currículum</i> _____	138
Tabla 5 <i>Clases y distribución de frecuencia de las respuestas respecto de la actitud al currículum formal</i> _____	140
Tabla 6 <i>Clases y distribución de la frecuencia de las respuestas respecto de la actitud al currículum real</i> _____	141
Tabla 7 <i>Clases y distribución de frecuencias de las respuestas respecto de la actitud al currículum oculto</i> _____	142
Tabla 8 <i>Tabla con resultados por categorías, indicador y ítems</i> _____	146
Tabla 9 <i>Cuadro comparativo de organización de materias por universidad</i> _____	159
Tabla 10 <i>Cuadro comparativo de características generales de los programas de Psicología a nivel estatal y nacional</i> _____	161
Tabla 11 <i>Áreas de la Psicología en las que laboran los egresados</i> _____	163

Índice de figuras

Figura 1 Diseño mixto explicativo secuencial _____	72
Figura 2 Perspectivas de la evaluación curricular _____	92
Figura 3 Distribución de respuesta, respecto del currículum formal, por regla empírica _____	139
Figura 4 Distribución de respuesta, respecto del currículum real, por regla empírica _____	141
Figura 5 Distribución de respuesta, respecto del currículum oculto, por regla empírica _____	142
Figura 6 Matriz de códigos con datos de relevancia en las materias de acuerdo con los alumnos _____	148
Figura 7 Nube de palabras de materias percibidas como no relevantes por los alumnos _____	149
Figura 8 Matriz de códigos con la opinión sobre la secuencia de las materias entre alumnos ____	150
Figura 9 Matriz de códigos por grupos de documentos: estrategias de enseñanza percibidas por los alumnos _____	150
Figura 10 Matriz de códigos de acuerdo con la percepción de los alumnos hacia el sistema de evaluación de sus docentes _____	151
Figura 11 Matriz de códigos sobre la percepción del plan de estudios por los alumnos _____	152
Figura 12 Matriz de códigos sobre la relevancia de las materias entre docentes _____	153
Figura 13 Matriz de códigos por grupos de documentos: secuencia de las materias entre docentes _____	154
Figura 14 Nube de palabras sobre las estrategias de enseñanza aplicadas por docentes del plan 2009 _____	154
Figura 15 Nube de palabras sobre las estrategias de evaluación aplicadas por docentes del plan 2009 _____	155

Resumen

Esta tesis se enmarca en el contexto educativo mexicano y aborda la problemática curricular de la Educación Superior. El interés central es el análisis del modelo educativo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) con el fin de desarrollar un diseño curricular por competencias en la facultad de Psicología.

Como marco referencial se incluyen antecedentes sobre la Educación Superior en México y una breve descripción de la BUAP. También se mencionan modelos educativos emergentes, así como de los componentes del Modelo Universitario Minerva de la BUAP y el plan de estudios de la licenciatura en Psicología.

La metodología de la investigación empleada es mixta con un diseño explicativo secuencial y una muestra de sujetos voluntarios compuesta por 83 alumnos y 30 docentes. Como instrumentos se emplearon: la Escala de Evaluación del Plan Curricular para Alumnos (EEPC-A), la Escala de Evaluación del Plan Curricular para Docentes (EEPC-D) y un Cuestionario de opinión para los docentes y otro más para los alumnos.

Como marco teórico se presenta un estudio histórico de la temática curricular, algunas de las posturas sobre la evaluación y el diseño curricular más empleadas en Latinoamérica, además de diferentes enfoques competenciales en educación. También se explora el estudio de las actitudes y el uso de escalas Likert como instrumentos de medición de la temática aquí tratada.

Los resultados de la evaluación curricular destacan la importancia de trabajar en academia, necesidad de clarificar perfiles de ingreso y egreso, alinear el objetivo del plan de estudios con el Plan de Desarrollo Nacional, Estatal e Institucional, reorganizar la malla de materias considerando secuencia, actualización y no repetición de contenidos.

Entre las conclusiones se destaca la importancia de modificar periódicamente los planes y programas de estudio, así como evaluar el impacto de estos cambios en la mejora educativa desde una perspectiva administrativa y académica. También se apunta que; todo diseño curricular debe contar con un enfoque psicopedagógico claro, como el de competencias socioformativo dado que resulta congruente con el modelo educativo de la universidad. Además, es primordial tomar en cuenta, tanto en la evaluación como en el diseño del currículum sus tres dimensiones (formal, real y oculto). Así como el empleo de instrumentos de evaluación para los planes y programas de estudio.

Finalmente, es insoslayable considerar las opiniones de los organismos evaluadores para la mejora continua y de los egresados y de los empleadores para no desvincular los contenidos académicos con el ámbito laboral.

Abstrac

This thesis is framed in the Mexican educational context and addresses the curricular problems of Higher Education. The foremost interest is the analysis of the educational model of the Distinguished Autonomous University of Puebla (BUAP for its initials in Spanish), in order to develop a curricular design by competences in the Faculty of Psychology.

As a reference framework, background on Higher Education in Mexico and a brief description of the BUAP are included. Emerging educational models are also mentioned, as well as the components of the Minerva University Model of the BUAP and the curriculum of the degree in psychology.

The research methodology used is mixed with a sequential explanatory design and a sample of volunteer subjects composed of 83 students and 30 teachers. The following instruments were used: The Evaluation Scale of the Curriculum Plan for Students (EEPC-A for its initials in Spanish), the Evaluation Scale of the Curriculum Plan for Teachers (EEPC-D for its initials in Spanish) and an opinion questionnaire for teachers and another for students.

As a theoretical framework, we present a historical study of the curricular theme, some positions on evaluation and curriculum design most used in Latin America, as well as different competency approaches in education. We also explore the study of attitudes and the use of Likert scales as instruments for measuring the topic addressed here.

The results of the curricular evaluation highlight the importance of working in academia, the need to clarify admission and graduate profiles, align the objective of the curriculum with the National, State and Institutional Development Plan, reorganize the mesh of subjects considering sequence, updating and non-repetition of contents.

Among the conclusions, the importance of periodically modifying the plans and programs of study is highlighted, as well as evaluating the impact of these changes on educational improvement from an administrative and academic perspective. It is also pointed out that every curricular design must have a clear psychopedagogical approach, such as that of socio-formative competences, given that it is congruent with the educational model of the university. In addition, it is essential to consider both in the evaluation and in the curriculum's design its three dimensions (formal, real and hidden), as well as the use of evaluation instruments for study plans and programs.

Finally, it is unavoidable to consider the opinions of the evaluation bodies for continuous improvement and graduates and employers in order not to dissociate academic content from the workplace.

Introducción

El estudio del tema curricular actualmente goza de una amplia presencia en textos, artículos y foros académicos, lo que permite por un lado, ver lo vasto de la información, pero por otro también se pueden encontrar una gran cantidad de términos que han sido empleados para algunos autores como sinónimos y para otros con mucha rigurosidad plantear diferencias conceptuales, tal es el caso de los conceptos: currículo y currículum, teoría curricular y concepción curricular, diseño curricular, desarrollo curricular y gestión del currículum, por mencionar algunos.

“La problemática curricular se ha desarrollado -en el caso de México- vinculada a la expansión de la educación superior. Por ello, las concepciones curriculares abordan de manera específica la formación de profesionales” (Díaz Barriga, 2011, p.5) En contextos educativos como la enseñanza primaria, se ha establecido una relación entre el currículo, la planeación educativa y la organización por áreas de conocimiento. Sin embargo, esto no implica necesariamente la creación de una propuesta integrada. El tema aquí presentado versa sobre la temática curricular en la Educación Superior (ES), dado que el tema de investigación planteado es el análisis del modelo educativo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) para la elaboración de un diseño curricular por competencias en la facultad de psicología.

La necesidad de modificar los planes y programas de estudio a nivel institucional es inminente de manera periódica, no obstante, a la par se debieran realizar estudios que midan el impacto de estos cambios en la mejora educativa, desde lo administrativo, lo académico o bien, los procesos de aprendizaje. Administrativamente en la actualidad la reforma curricular es una exigencia de los organismos evaluadores o certificadores de la calidad de la educación en nuestro país, y éstos valoran que los planes y programas sean pertinentes, actuales y que incidan en la solución de problemáticas sociales que la disciplina aborde. En lo académico el análisis que requiere una revisión curricular permite valorar la pertinencia de las asignaturas que conforman el plan de estudios con base en los

resultados obtenidos, la relación existente entre los contenidos y los objetivos de aprendizaje, así como la congruencia que debe existir entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los criterios de evaluación señalados en cada programa de materia.

El trabajo aquí presentado se propuso en tres diferentes momentos que son:

1. La conformación del estado del arte de la educación superior, que enmarca este trabajo y de la temática curricular, además del análisis tanto del Modelo Universitario Minerva (MUM) como del plan de estudios del programa de la licenciatura en Psicología.
2. Descripción de la evaluación curricular del programa antes mencionado, lo que consistió en la aplicación de dos instrumentos, una escala de actitudes hacia el currículum y un cuestionario de opinión que permitió profundizar en algunas de las categorías curriculares que fueron evaluadas.
3. El diseño del nuevo plan y programas de estudios bajo el enfoque por competencias socioformativo del programa de la Licenciatura en Psicología, esta tarea se hizo sobre la base de los resultados de la evaluación curricular hecha previamente.

A su vez el trabajo está estructurado en cinco capítulos. El primero, conformado por el marco referencial, incluye a los antecedentes del tema de investigación, una descripción de la Educación Superior en México con especial descripción sobre las universidades en el país con especial atención en la historia de la institución donde se llevó a cabo este trabajo que es la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

En la parte inicial del trabajo se presentan también reflexiones sobre los modelos educativos en el sistema educativo mexicano, los denominados emergentes, además de llevar a cabo un análisis de los componentes del modelo universitario de la BUAP como eje rector de las tareas académicas de la institución.

Finalmente, este primer capítulo incluye una revisión al plan de estudios 2009 de la licenciatura en psicología.

El segundo capítulo incluye el marco metodológico de la investigación y en él se consideran desde el planteamiento del problema, los objetivos, las preguntas de investigación. La justificación del trabajo también es parte de este capítulo, al igual que, el diseño de investigación que a su vez lo integran las unidades de análisis, las técnicas e instrumentos empleados y el procedimiento que se siguió en la realización de este trabajo.

Un tercer capítulo consta de cinco subapartados, se inicia con un estudio histórico de la temática curricular, continúa con la presentación de las posturas más representativas sobre su evaluación y el diseño curricular. Se cierra con el abordaje tanto de las competencias en educación y sus enfoques que las han estudiado para finalizar con una breve explicación del estudio de las actitudes y el uso de escalas aplicadas en lo curricular.

Como capítulo cuarto se exponen los resultados de la investigación, se presenta la recolección de la información y el ordenamiento de los datos, el análisis y la interpretación de estos, los resultados por categoría de análisis y las respuestas a las preguntas de investigación, así como la estrategia empleada para la evaluación curricular.

Tanto en la discusión como las conclusiones forman parte del último capítulo de esta investigación. En la primera se contrasta lo hallado en el proceso de elaboración de esta tesis con los elementos teóricos que se plasmaron en los primeros capítulos. Las conclusiones son las reflexiones más significativas a partir de los resultados obtenidos a lo largo de todo el trabajo. Por último, se plantean algunas líneas futuras de investigación relativas al tema estudiado.

CAPÍTULO I: MARCO DE REFERENCIA

1.1 Historia de la Educación Superior en México

A continuación, se presenta una breve reseña histórica de la Educación Superior, con énfasis en la historia de ésta en México, desde la fundación de las primeras universidades en nuestro continente hasta las que con el tiempo han ido surgiendo. De la misma forma se alude a eventos históricos que en México influyeron en la vida del desarrollo educativo como lo son la Revolución Mexicana, la Reforma y otros sucesos históricos que, sin duda, han estado ligados al devenir de la Educación Superior del país.

Del mismo modo, se dedica un apartado a la historia y evolución que ha tenido lo que hoy conocemos como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) desde sus orígenes como Seminario de la Compañía de Jesús de San Jerónimo, pasando por ser el Real Colegio Corolino, muchos años después convertido en la Universidad de Puebla y Universidad Autónoma hasta llegar a ser nombrada como Benemérita.

1.1.1 La Educación Superior en la Nueva España

De acuerdo con Brunner (1990), durante el siglo XII, las universidades aparecen en Europa como espacios predilectos para la enseñanza religiosa y profesional de las sociedades medievales. Hacia el inicio de la época moderna, finales del siglo XV, las universidades europeas se contaban ya por decenas, por lo que, al encuentro de Europa con América, su llegada al nuevo continente era inminente. Como en aquella época el poder de la corona española estaba íntimamente relacionado con el poder religioso cristiano, el desarrollo de la educación superior en América durante la colonia fue conducido a voluntad por ambas autoridades: por la Corona española a través del virreinato y por la Iglesia Católica por medio de sus diversas órdenes religiosas: franciscanos, agustinos, dominicos y jesuitas.

Hacia el siglo XVI, las primeras universidades del nuevo continente se fundaron en las ciudades de Santo Domingo, de Lima y de México (Brunner, 1990). En esta última ciudad, de acuerdo con Valadés (2001), la *Real y Pontificia*

Universidad de México inició actividades en 1553, con las cátedras de: teología, sagrada escritura, cánones, leyes, artes, retórica y gramática, y durante este periodo se rigió por los estatutos de la Universidad de Salamanca. Esta universidad, que habrá de convertirse en una de las más importantes del país, es un ejemplo claro de cómo el poder real y el eclesiástico tuvieron que coincidir para construir parte del sistema educativo en la joven nación: la fundación de dicha universidad había sido promovida ante el rey y el papa desde 1539 por el obispo franciscano Juan de Zumárraga, pero dicha promoción no contó inicialmente con el beneplácito del virrey. Por otra parte, la *Real y Pontificia Universidad de México*, además de regirse por estatutos externos a ésta, debía acatar las decisiones del Virrey en asuntos como la designación del rector, aunque solo en el caso de desacuerdo del claustro universitario.

Ahora bien, durante muchos años, esta universidad fue la única en territorio mexicano hasta 1791, cuando la corona determinó fundar la *Real y Literaria Universidad de Guadalajara* (Rangel Guerra, 1979). Próximas a este año de fundación, y también por designación real, se habían establecido otras escuelas, como la de Grabado (1778), el Jardín Botánico (1788), o el Colegio Metálico (1792). Nótese que entre la primera universidad y la de Guadalajara hay más de 200 años de diferencia, pero ello no significó el estancamiento del sistema educativo de la joven nación, pues, en el lapso entre las dos universidades reales, en varios de los estados del país aparecieron diversos colegios propuestos y dirigidos por alguna de las órdenes religiosas antes mencionadas, tales como: el Colegio de San Nicolás en Michoacán (1540), el Colegio Mayor de la Ciudad de México (1573), el Colegio del Espíritu Santo en Puebla (1578), el Seminario de Nuestra Señora de la Concepción en Chiapas (1678), la Casa de los Jesuitas en Guanajuato (1732), o los Colegios de Nuevo León y Querétaro, fundados también a lo largo del siglo XVIII. Las funciones que estos institutos cumplían, respecto de las de la universidad, se entiende como similares (y quizás hasta de replicación), tal y como lo expresa el propio Valadés (2001): “el régimen de los colegios y de la Universidad en México

tuvo un carácter paralelo, pues en cuanto un colegio surgía, caía de inmediato (...) ‘en la órbita de la universidad’” (p. 540).

Ésta es, de manera resumida, la historia de la educación superior durante la época colonial, pues, tomando en cuenta los debidos pormenores que tuvieron que suceder en el país y en cada uno de los colegios y escuelas coloniales, se puede afirmar que muchos de éstos son los antecedentes directos de las universidades que, a futuro, los distintos estados del país tendrían. En otras palabras, lo anterior representa los orígenes de lo que hoy conocemos como Educación Superior y de las universidades en México, y en el que hay que reconocer la injerencia tanto religiosa como real para el establecimiento y desarrollo de la educación en el país.

1.1.2 La Universidad en México: de la independencia a la revolución

Para 1821, año de la consumación de la guerra de independencia iniciada en 1810, entre las principales preocupaciones del nuevo gobierno estaban la de reformar aquellas instituciones educativas que se habían creado años atrás, durante la colonia. La tarea no resultaba fácil, pues entre la propia resistencia que tales instituciones mostraban y su fuerte tradición académica orientada a la filosofía, la teología o las artes (en detrimento de las ciencias duras de la época), así como de las diferentes opiniones emanadas de los distintos grupos políticos de la época, la tarea de reformar a toda la educación mexicana, podría decirse, tardó casi cien años.

Los hitos de ese primer siglo de educación son a su vez los de la educación superior mexicana, ya que no existía todavía una diferenciación entre niveles educativos; además, deben abordarse desde las principales reformas que se propusieron a dicho sistema educativo nacional. Cabe señalar lo importante que en estas reformas resultó el obtener el control de sistema educativo por parte de alguno de los frentes políticos de la época.

La primera gran reforma, de acuerdo con Bolaños Martínez (2001), vendría con la histórica Reforma Liberal de 1833, siendo presidente Valentín Gómez Farías. En esta reforma se estableció que la educación de los ciudadanos quedara en manos del Estado; se creó así la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y territorios federales. Con esta reforma también se suprimió, por primera vez en su historia, a la Universidad de México y se establecieron seis escuelas de nivel superior: de Estudios Preparatorianos, de Estudios Ideológicos y Humanidades, de Estudios Físicos y Matemáticos, de Estudios Médicos, de Estudios de Jurisprudencia y de Estudios Sagrados (Valadés, 2001).

La reforma del año 1833 no duraría lo suficiente y durante la presidencia de Antonio López de Santa Anna, el control de la educación regresaría al poder a la iglesia, por medio de las escuelas lancasterianas. Ello permitió que, en 1834, la universidad resurgiera como Universidad Nacional y, del mismo modo, permitió el regreso a las actividades de otros colegios, como el de San Idelfonso. Por aquella época, además, ya se intuía la idea de un gobierno propio en la universidad y con independencia del estado.

Sólo hasta 1854 se volvió a considerar una reforma al sistema educativo del país, pero el ascenso de Ignacio Comonfort y del grupo de los liberales a la presidencia del país impidieron tales modificaciones. Se propuso entonces la Constitución de 1857, que se propuso limitar el poder de la iglesia y que estableció por primera vez la laicidad de la educación. Este periodo no duró, pues, en 1858, Zuloaga proclamaba el plan de Tacubaya y con éste desconocía la constitución de 1857. Justamente con el vaivén político y de poderes, la universidad nacional cerró, por segunda ocasión, en 1857, sólo para que reabriera un año después (Valadés, 2001).

En el resto del país, los diferentes colegios tardaron más en organizarse de modo independiente de la iglesia. Sin embargo, poco a poco, cada uno de los distintos institutos educativos fueron convirtiéndose en colegios del estado, según

lo permitieran las propias condiciones políticas de cada uno de ellos. De entre los diferentes estados que ya contaban con colegios religiosos estaban: Guanajuato, Jalisco, Zacatecas, San Luis Potosí, Michoacán, Querétaro, Nuevo León, Puebla, Yucatán y Campeche; en tanto que otros, como el Estado de México o Chihuahua, se inauguraron nuevas universidades. La transformación dependió en gran medida de los antecedentes educativos que cada estado poseía; así, de acuerdo con Valdés (2001), en aquellos estados con colegios religiosos fue más lenta y reñida la apertura e independencia de las universidades. El inicio de dicha transformación se puede fechar entre 1826 y 1828, y para la segunda mitad del siglo XIX la mayoría de los colegios estaban en manos de estado.

Esos últimos años de la década de los 50 fueron de alta inestabilidad política y, claro está, resultarían significativos para el desarrollo de la educación. Se dio entonces la guerra de los tres años y, con el presidente Benito Juárez y los liberales victoriosos de dicho conflicto, en 1861 se suprimiría, por tercera vez, a la Universidad Nacional. Pero como había ocurrido muchos años antes, al ascenso liberal le siguió el grupo conservador y, esta vez, en una alianza con la monarquía francesa, se planeó la invasión al país que instauró un segundo imperio, hacia 1863 representado por Maximiliano de Habsburgo. Otra vez, la Universidad de México reabrió sus puertas para que, por última ocasión, fuera el propio emperador francés el que decretara el cierre, último en su historia, de la universidad mexicana, en 1865.

Al término del segundo imperio, con Benito Juárez nuevamente en el gobierno y ya definidas las leyes de Reforma, hubo un periodo de consolidación a manos de una de las figuras más importantes de este primer periodo: Gabino Barreda, pues a Barreda se le encomendó la organización del sistema educativo del país. Ello se logró, en parte, gracias a la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal de 1867. De acuerdo con Valadés (2001), esta ley estableció los ramos de cada nivel educativo, preparó el camino para apertura de la Escuela Nacional Preparatoria (en 1868), sentó los precedentes para la refundación de la

Universidad de México, y comenzó a cimentar como paradigma de la educación nacional el enfoque positivista.

Justamente, desde 1867, en el resto del país continuaron apareciendo nuevos institutos de educación, como el Ateneo Fuente en Coahuila, o el Instituto Literario de Yucatán. Esa fue la tónica de la época, por lo menos, hasta 1886. En tanto que, para el centro del país, para 1881, ya había una propuesta formal de proyecto de universidad nacional a cargo, ahora, de Justo Sierra, quien dio continuidad al trabajo que ya había emprendido Gabino Barreda. La educación nacional, por su parte, se desarrollaba a partir de eventos sustanciales como los congresos de instrucción pública (1890 y 1891), así como de la instalación de un Consejo de Instrucción Pública, en 1902. Con todo lo anterior, para 1910, la Universidad Nacional de México quedaba inaugurada, al final de la dictadura de 30 años de Porfirio Díaz.

1.1.3 La consolidación de la educación superior en el México postrevolucionario

El momento en el que fue inaugurada la Universidad Nacional de México marcó un nuevo inicio en la historia de la educación superior. Puesto que había culminado una primera parte de la historia nacional al iniciar la Revolución Mexicana, era necesario para ese momento reconsiderar ciertos aspectos de la universidad, por haber tenido ésta un origen durante la dictadura de Díaz: de este modo, la universidad iniciaría en los años siguientes la lucha por su autonomía.

De acuerdo con Rangel Guerra (1979) la idea de la autonomía se suele declarar producto del movimiento de reforma de Córdoba (Argentina) en 1918; sin embargo, para este autor, dicha idea ya estaba presente con el proyecto presentado por Sierra en 1891. A pesar de esto, el movimiento estudiantil cordobés agitó con fuerza dicha idea y ciertamente logró su exportación al resto de países latinoamericanos.

Así pues, una vez abierta la Universidad Nacional Mexicana, desde el año de 1914 se hicieron propuestas de autonomía universitaria y solo hasta 1929 es que se alcanzó tal, aunque ésta estaba todavía lejos de ser la autonomía anhelada, aunque el Consejo Universitario nombraba al rector de la universidad, el presidente del país debía proponer una terna con sus candidatos, además de que la universidad estaba obligada a presentar informes anuales sobre sus labores, tanto a la presidencia como al Congreso de la Unión y a la Secretaría de Educación. Posteriormente, con una nueva ley orgánica de por medio, en 1933, se estableció la independencia respecto de la presidencia para la elección del rector, pero también se estableció un tope al financiamiento que se otorgaba a la universidad. Dicha situación hizo que, en 1935, la universidad entrara en un paro de actividades, bajo argumento de no contar con los recursos suficientes para realizar su labor, hasta que el presidente Lázaro Cárdenas diera respuesta a su posicionamiento. De acuerdo con Valadés (2001), el verdadero problema radicaba en el control ideológico que el gobierno quiso imponer dentro de la universidad; lo que la autonomía buscó entonces asegurar era la libertad de cátedra y de investigación. La única solución a esta controversia sobre autonomía y financiamiento se resolvió, en aquel momento, con el retorno del subsidio gubernamental a la universidad.

Durante este periodo de tensión se fundaron algunos de los primeros centros de investigación, como el de Guadalajara y el de Morelia. Del mismo modo, en 1937, por decreto de Lázaro Cárdenas, se fundó el Instituto Politécnico Nacional. Este instituto encarnó los ideales del cardenismo, como la aplicación de la técnica, la modernidad, etc. Al respecto, el desarrollo educativo en el resto del país fue más lento; de acuerdo con Brunner (1990), la Universidad Nacional de México había sido la única universidad formal del país durante los años posteriores a la revolución mexicana, hasta 1917, cuando apareció la universidad de Michoacán. A partir de 1922, se fundaron más universidades: en Yucatán (1922), en San Luis Potosí (1923), y en Jalisco (1925). Después de 1925, el crecimiento de la educación superior sería lento nuevamente: la Universidad de Nuevo León no aparecía hasta 1933, la Universidad de Puebla en 1937, la Universidad de Sonora en 1942, la

Universidad de Veracruz en 1944, y dos universidades más en 1945 (la de Guanajuato y la de Coahuila). Cabe destacar que durante este último periodo de desarrollo educativo aparecieron los Institutos Tecnológicos Regionales y las primeras universidades privadas del país: la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Iberoamericana y el Tecnológico de Monterrey.

Ahora bien, desde la década de los 40 y hasta los 60, de acuerdo con Fuentes Molinar (1983), el gobierno y la universidad lograron un acercamiento, palpable en algunos de los eventos más importantes de la época para la universidad y la educación superior. Así, por ejemplo, en 1944 se aprobó la nueva Ley Orgánica de la Universidad, que le regresó su título de Nacional y que la reconoció como “corporación pública (...) dotada de plena capacidad jurídica” (Ragel Guerra, 1979, p. 14). Otro más: en 1946, el presidente Ávila Camacho expropió los terrenos ejidales que en la actualidad son Ciudad Universitaria, petición que la UNAM ya había anticipado desde los años 30. Fue entonces que, en 1946, por primera vez, un egresado de esta universidad llegó a la presidencia de la república, se trataba de: Miguel Alemán.

Para la siguiente década, con la experiencia previa derivada de otros ensayos previos, se constituyó la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), que, de acuerdo con Fuentes Molinar (1983), “con el tiempo ha desempeñado un importante papel en la relación de las universidades con las instancias educativas de la federación” (p. 73). Aparecieron en este periodo de los 50 otras universidades en: Querétaro, Morelos, Chihuahua, Oaxaca, Campeche, Tamaulipas, Estado de México, Baja California, Durango y Tabasco; además de que se entregaron oficialmente, los terrenos de Ciudad Universitaria a la UNAM. Durante este periodo comenzó la masificación de la educación superior, de los 20.000 alumnos de los años 40, a los 40,000 estudiantes en los 50; este crecimiento apenas atisba el que vendrá en las décadas siguientes.

Para la década de los 60, la relación entre el estado y la universidad ya no gozó de la misma lozanía de antes. El crecimiento de la universidad, tanto en oferta como en matrícula se mantuvo y aparecieron más universidades (Guerrero, Colima, Hidalgo, Tlaxcala, Campeche, Zacatecas y Nayarit), entre otros institutos de educación superior, el alumnado creció de los 40 mil de la década pasada a los 80 mil. Como tal incremento suponía una mayor demanda de recursos y presupuesto, ésta parecía inminente. Sin embargo, el presupuesto se quedó estancado y sin aumento para el sexenio de Díaz Ordaz. La visión presidencial de este último, de acuerdo con Fuentes Molinar (1983), pudo ser un factor fundamental: “Díaz Ordaz (...) visualiza a la universidad como problema y no como objeto de estímulo (...): Dos son las reservas que aparecen (...) el crecimiento de la población universitaria y la consideración sobre el costo financiero que éste implicaría” (sección Contradicción y Crisis, párr. 9). Tal concepción explica la fulminante respuesta que tuvo lugar el 2 de octubre de 1968: en una manifestación universitaria en una plaza de la Ciudad de México, el ejército abrió fuego contra el numeroso grupo de universitarios manifestantes; además de que, fuera de toda legalidad, persiguió, detuvo y asesinó a varios de estos y de los líderes de la manifestación. Ese hecho marcaría toda la presidencia y muchos de los actos que los gobiernos posteriores tuvieron con la universidad y su población.

Por ello es por lo que, Luis Echeverría, presidente sucesor de Díaz Ordaz de 1970 a 1976, buscó restablecer las relaciones con la universidad. Las políticas de su gobierno se resumen en: “el impulso a la modernización y la utilización de nuevas formas de control político” (Fuentes Molinar, 1983, sección La Recuperación Inestable, párr. 7). La expansión de la universidad continuó, a pesar de todo, a un ritmo exponencial: alcanzó más de 200 mil estudiantes. Por otro lado, se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para impulsar la investigación en 1970, y continuó la apertura de más universidades, a destacar entre estas la dos significativas en el sistema actual: la Universidad Autónoma Metropolitana (1974) y la Universidad Pedagógica Nacional (1977). Se puede decir que en este periodo la educación superior se había consolidado como institución y

ahora tocaba tiempo de organizarse. Así, en 1976, se establecieron los lineamientos y se aprobaron los formularios para la recopilación y el procesamiento de información del sistema educativo superior, posteriormente, en 1978, se empezó a trabajar en el Plan Nacional de Educación Superior, que suponía programas para la superación académica, la investigación científica, el financiamiento y la administración universitaria, entre otras cosas. Al cierre de la década de los 70, se presentó un decreto presidencial que garantizó, de manera concluyente, la autonomía universitaria en el artículo 3º de la constitución mexicana. En aquel momento existían ya 32 universidades públicas y autónomas en el país.

La década siguiente, de los 80, supone el fin del denominado *Estado del Bienestar*; la crisis económica obligó a una reducción del gasto público, lo que supuso recortes del presupuesto para la educación superior. Dicha reducción sirvió de argumento para buscar la eficiencia de los recursos, por lo que este periodo sienta un precedente para la planeación, la evaluación y la calidad de la educación del país. Asimismo, durante esta década comenzó a ser notoria la descentralización del nivel superior, aunque continuaba el aumento de la matrícula estudiantil universitaria, ya no se concentraba en las instituciones educativas del Distrito Federal. Por otro lado, las instituciones de educación superior privadas comenzaron a multiplicarse y el Plan Nacional de Educación Superior empezó a funcionar, no sin antes atravesar algunas otras modificaciones en su implantación (Martínez Rizo, 1998). Por todo lo anterior, habrá que considerar a este periodo el inicio del neoliberalismo en la educación, que tendrá continuidad, por lo menos, durante las siguientes tres décadas.

Precisamente, al final del siglo XX, en los años 90, la lógica que muestra el sistema educativo mexicano es la de la evaluación y la planeación, que buscan concretar la modernización y la calidad de la educación del país en general. En todo esto, de acuerdo con Villa Lever (2013), la ANUIES jugó un papel importante, pues mostró “la compleja red de relaciones entre gobierno y la diversidad de modalidades educativas que componen el SES [Sistema Educativo Superior]” (p. 83). La

matrícula para la segunda parte de los 90, continuó su crecimiento acercándose ya a los dos millones de estudiantes, además, durante este periodo, se dio el mayor crecimiento proporcional de instituciones universitarias en toda la historia de la educación superior, aunque dicho crecimiento sucedió principalmente desde el sector privado de la educación (Villa Lever, 2013).

La década de los 90 fue el inicio de cierta continuidad que casi ha alcanzado la actualidad, dadas las políticas de calidad, evaluación y el financiamiento por certificaciones, acreditaciones y méritos académicos, además de los apoyos económicos para la ampliación de la cobertura educativa de nivel superior. De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018), la matrícula estudiantil se estimó en 4.210.250 estudiantes para el 2018; en el mismo periodo, la cobertura educativa se aproximó al 38.4% en el rango de edad de los 18 a los 22 años. En cuanto a la oferta educativa del país, en el nivel superior es de más de 3 mil instituciones, tanto públicas como privadas, también para el 2018 dicha oferta se clasifica en Universidades Públicas Federales, Universidades Públicas Estatales, Universidades Interculturales, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas, Institutos Tecnológicos Federales, Institutos Tecnológicos Descentralizados, Centros de Investigación y Normales Públicas, entre otras.

1.1.4 Breve historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

(BUAP)

La historia de la BUAP se inicia con la fundación del Seminario de la Compañía de Jesús de San Jerónimo, que, en 1578, pasaría a ser el Colegio del Espíritu Santo, descrito como el “foco del humanismo y de la ciencia en la región centro oriente de la entonces Nueva España” (BUAP, s.f., página web, párr. 6). La orden religiosa de los jesuitas al frente del colegio duraría hasta unas décadas antes de la independencia de México, por lo que durante el corto periodo en que la Corona

Española estuvo al frente del colegio, fue nombrado Real Colegio Carolino, solo hasta que México alcanzó su independencia.

Durante los primeros años del periodo de independencia, el Congreso del estado determinó que el colegio se convirtiera en el Colegio del Estado, ello durante 1825. Sin embargo, por la larga tradición religiosa con la que contaba éste, perduraron en él por muchos años más sus autoridades eclesiásticas (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, s.f.).

Esta situación de colegio se mantuvo por más de un siglo e, inevitablemente, los cambios poco a poco sucedieron y con ellos hubo también nuevas ideas. De manera que, en 1937, el colegio pasó a ser la Universidad del estado de Puebla, durante el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho; pero, misma suerte que cuando inició la Universidad Nacional de México, la Universidad de Puebla dependió de las decisiones del gobierno en turno, lo que significó que, por casi dos décadas, sus leyes fueran establecidas por el gobierno estatal.

Fue en el año de 1951, ante la amenaza de una militarización de la universidad, que comenzó la búsqueda de la autonomía. Entonces, el 23 de noviembre de 1956, se estableció en el Diario Oficial de la Federación la ley de la autonomía universitaria de la Universidad de Puebla. No obstante, como había sucedido con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), dicha ley de autonomía tendría que pasar por muchas revisiones y definiciones antes de alcanzar su versión actual, pues inicialmente no existía un Consejo Universitario con suficiente poder de decisión.

En 1961 estalló con los estudiantes el Movimiento de Reforma Universitaria, lo que traería la Ley Autonomía Universitaria de 1963, que por fin reconocía la autoridad del Consejo Universitario y la libertad de cátedra y de investigación. Los años siguientes, como sucedía en la Universidad Nacional, la tendencia era de crecimiento para la población universitaria. Así, en 1964, había en la universidad 14

carreras universitarias (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, s.f.) y, para el año de 1969, el gobierno ya había comenzado la construcción de la Ciudad Universitaria. Justo en la década de los 60, la enseñanza de la psicología se inició en la Facultad de Filosofía y Letras, que inauguró la carrera de Psicología el 5 de abril de 1965.

La universidad continuó creciendo en infraestructura: durante los años 70 se le concedió la administración del Hospital Civil, que actualmente es el Hospital Universitario, y se creó el Instituto de Ciencias; también se inauguraron más escuelas preparatorias, como la Emiliano Zapata, la Enrique Cabrera o la Alfonso Calderón. En los años 80 continuó aumentando el número de preparatorias, así como el de dependencias, tales como el Archivo Histórico Universitario o el Museo Universitario.

El 2 de abril de 1987, el Congreso del Estado otorgó el título de Benemérita a la Universidad, pero este suceso se acompañó, pocos meses después, del inicio de un conflicto de naturaleza política que duraría hasta los años 90. Cuando en 1975 se inició la etapa de la *Universidad Democrática, Crítica y Popular* (Márquez y Diéguez, 2008), esta etapa ostentaba un modelo universitario inspirado en ideas marxista-socialistas, que tendría vigencia durante tres rectorados, pero, hacia 1987, comenzaron a aparecer tales problemas administrativos, que auspiciaron una atmósfera de conflicto que concluyó con la destitución del rector Samuel Malpica y provocó que, en los años siguientes, hubiera dos rectores más. Solo hasta 1990 se conformó nuevamente un Consejo Universitario y se eligió al nuevo rector. Al modelo universitario democrático, crítico y popular lo sustituyó “una transformación académica y laboral conocida como Proyecto Fénix, que trajo consigo a la reforma de planes y programas de estudio, política laboral y académica” (Rivera Gómez, 2008, p. 3045).

Por ello, a partir de los 90 se configura la cara más actual de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En 1994, ya aprobado por el Consejo

Universitario el proyecto Fénix, los términos como calidad, planeación, eficiencia y eficacia llenaron el discurso académico universitario. Por tanto, para 1997, la universidad ya ofrecía 45 licenciaturas, 31 maestrías y 11 doctorados. Además, siguió ampliando su cobertura en el estado, ahora con campus en municipios poblanos como Tehuacán, Chignahuapan y Libres.

El proyecto Fénix duró más de 10 años. En el 2005 se planteó una nueva propuesta académica: el Modelo Universitario Minerva, MUM. Dicho modelo revaloró aspectos esenciales de la labor educativa de la universidad, tales como la docencia, la investigación y la difusión de la cultura; desde la base filosófica del conocimiento y del ser humano, hasta analizar aspectos de la evaluación educativa, la vinculación de la universidad con los sectores de producción incluso analizó aspectos como las condiciones del aprendizaje y del acceso a la educación superior.

Para el año 2020, de acuerdo con información estadística de la BUAP (2019), se contaba con 118 programas de educación superior, organizados en Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Administrativas y Ciencias de la Educación y Humanidades. Su oferta en el nivel medio superior es de 22 institutos (entre preparatorias y bachillerates), dentro de la ciudad como en las diferentes regiones del estado. La oferta en cuanto a posgrados es de 86, con una importante participación dentro del *Padrón Nacional de Posgrados de Calidad* del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del país.

1.2 Los modelos educativos en el sistema educativo mexicano

Comenzaré por señalar que todo modelo hace referencia a un esquema, figura o estructura que sirve como ejemplo para seguir o imitar. En el ámbito educativo un modelo representa “un patrón conceptual a través del cual se esquematizan las partes y los elementos de un programa de estudios. Estos modelos varían de acuerdo con el periodo histórico, ya que su vigencia y utilidad depende del contexto social.” (Vargas-Carrillo, 2014, p. 71). En este sentido es que se asumirá, a lo largo de este trabajo, el modelo educativo como un patrón que contribuye a estructurar el

currículum de un determinado programa educativo. Como ya se mencionó, dichos modelos se van adecuando de acuerdo con las necesidades sociohistóricas y educativas que los tiempos exigen.

Los modelos educativos recopilan una serie de teorías y enfoques pedagógicos que orientan la labor y dan pautas claras para las tareas tanto de enseñanza como de aprendizaje. Generalmente sus componentes son de orden Filosófico, Pedagógico, Metodológico e incluso Político.

El componente Pedagógico se refiere a las condiciones educativas generales que deben prevalecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la infraestructura y herramientas necesarias para crear condiciones propicias para la formación, hasta las características particulares que aluden al docente, su perfil, experiencia y estrategias pedagógicas con las que debe contar para poder gestionar el programa de estudios que se encomiende. Además, el modelo educativo en su componente pedagógico debe incluir los rasgos del alumnado al ingresar (perfil de ingreso) y los que deberá poseer una vez que termine su formación (perfil de egreso).

El componente Filosófico se plantea en los idearios institucionales que, sin duda, toman como referente la historia misma de las escuelas, su legado histórico-educativo además de enmarcar esto en el artículo 3º de nuestra constitución relativo a las condiciones de la educación que en toda la República Mexicana se debe promover en los diferentes niveles educativos.

El componente Metodológico de un modelo educativo especifica el enfoque educativo que la institución seguirá y debe incidir tanto en el plan de estudios como en cada uno de sus contenidos programáticos. En éstos últimos se debe ver claramente que la metodología que se sigue en procesos de enseñanza y aprendizaje es coherente con la corriente, modelo o enfoque educativo que se decida seguir.

Finalmente, el componente Político debe establecer las orientaciones que la institución ha decidido establecer como políticas internas en ámbitos como los de gestión, administración, investigación y vinculación, entre otros.

En el caso de la educación básica (inicial, primaria, secundaria y bachillerato) en México, son los lineamientos federales que emite la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el gobierno en turno los que tienen la tarea de proponer un determinado modelo educativo cuando las circunstancias educativas lo ameritan, como es el caso del modelo actual que emergió a raíz de la pandemia de COVID en 2020 y que originó el denominado Modelo Híbrido enmarcado en el proyecto educativo nacional de la Nueva Escuela Mexicana.

En las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto las autónomas como las particulares; es decir, que no dependen completamente de financiamiento gubernamental, tienen la potestad de generar modelos educativos propios con fundamento en los idearios, filosofía e historia propia de cada institución. Tal es el caso del modelo educativo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, que se detalla en apartados siguientes.

1.2.1 Modelos educativos emergentes y el uso de las TIC

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están revolucionando las formas de organización de la sociedad y la cultura, con un fuerte impacto en los desafíos educativos. Se reconoce y espera que éstas tengan el potencial de mejorar sustancialmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por ello, cada día emergen múltiples programas e iniciativas para integrarlas a los procesos educativos. No obstante, a menudo los programas e intervenciones carecen de un adecuado y suficiente sustento pedagógico que permita sacar provecho de su potencial educativo (UNESCO, 2016).

Desde hace ya algunos años se venía hablando de incursionar cada vez más en el uso de las tecnologías en educación, sin embargo, no es sino hasta la aparición de

la pandemia de COVID-19 que dichas prácticas se potencializaron dada la necesidad de asumir tareas de enseñanza y de aprendizaje de forma remota. Uno de los modelos que se venían ya trabajando, sobre todo a nivel superior en México está el denominado: E-learning (aprendizaje electrónico), el cual consiste en hacer uso de una serie de recursos en línea para alcanzar aprendizajes. Entre sus principales características están: el uso de las tecnologías de información, especialmente plataformas hechas *exprofeso* para ello, contenidos interactivos o de uso autogestivo por parte de los estudiantes y la instrucción remota. Entre los argumentos a favor sobre el uso de las tecnologías en la educación la propia UNESCO (2016) ha avalado que:

Las TIC tienen el potencial de funcionar como herramientas psicológicas susceptibles de mediar los procesos inter e intrapsicológicos presentes en la enseñanza y el aprendizaje, cuando hay un reconocimiento del papel mediador que ellas cumplen entre los elementos del triángulo interactivo: estudiante, profesor, contenidos (p. 10).

Entre las plataformas para *E-learning* están: *Moodle*, *Classroom*, *Blackboard* y *TEAMS*, entre otras; las cuales hoy cuentan con una serie de herramientas que ayudan en el diseño curricular de contenidos académicos virtuales en su totalidad. Otras herramientas están orientadas más para la evaluación de los aprendizajes, diferentes espacios de interacción como videoconferencias de forma sincrónica, chats que funcionan asincrónicamente y una interacción constante asíncrona en diferentes espacios de las plataformas que sirven para compartir o crear contenidos académicos.

Es importante señalar que en los diseños curriculares para contenidos a través de E-learning, siguen al igual que los diseños presenciales los mismos fundamentos teóricos metodológicos, es decir, la teoría curricular existente no varía. El cambio radica en el uso de las diferentes plataformas como herramientas que median tanto a la enseñanza como el aprendizaje. Lo que sí es necesario, sobre

todo para quien gestiona los aprendizajes es contar con el conocimiento y desarrollo de habilidades tecnológicas como ofimática, internet, bases de datos y las necesarias para cada plataforma, que, si bien no difieren en el medio, sí son particularmente distintas en cada una por su interfaz, esto es, su sistema de navegación, el uso de contenidos y formas de interacción con el usuario.

En relación con el uso de contenidos los diseños curriculares virtuales echan mano de elementos de apoyo que difieren de los presenciales, tal es el caso de los recursos electrónicos documentales como hipervínculos, bibliotecas digitales y publicaciones científicas alojadas en espacios virtuales. También se pueden emplear videos que pueden sustituir la clase que tradicionalmente se dicta oralmente en clases presenciales. Otra herramienta más son las llamadas “wikis”, que son espacios virtuales de colaboración sincrónica entre varios miembros de un grupo o equipo de trabajo. Los Blogs es otra forma más de compartir contenidos que se publican periódicamente sobre uno o más temas determinados y en donde el que accede a este espacio virtual puede interactuar o verter su opinión con el autor del contenido.

En cuanto a la estructura curricular que se adopta en la modalidad virtual, es más común encontrar una organización por módulos ya que las plataformas, en su mayoría, actualmente te permiten ir obteniendo resultados de evaluación periódicas y hacer cortes parciales una vez que se cierra algún o algunos contenidos que conforman un módulo. De esta forma, se puede organizar una materia en el número de módulos que se considera pertinente y además dejar almacenada la información de forma permanente, por si más adelante se requiere volver a emplear. En este sentido los contenidos curriculares diseñados para entornos virtuales se almacenan en una especie de reservorio que además podrán ser modificados las veces que sea necesario.

Ahora bien, es menester considerar a las competencias docentes en relación con el empleo de las TIC. La UNESCO en el 2008 publicó el texto: “Estándares de

competencia en TIC para docentes”, el cual es una guía para toda institución formadora de docentes y que pueda consultar y considerar la propuesta de formación docentes en el uso de las tecnologías aplicadas a la educación. El libro incluye información sobre alfabetización en las TIC y su vinculación con lo curricular, las políticas educativas, la pedagogía y la capacitación docente.

La UNESCO también ha contribuido con otras publicaciones como la hecha en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia (2016) en la que se hace referencia a las competencias y estándares TIC, desde la dimensión pedagógica, entendiendo por ésta a la labor docente que se orienta al apoyo del aprendizaje significativo y desarrollo integral de los alumnos y alumnas a través de experiencias con sentido, vinculadas a las problemáticas de su entorno y promoviendo la reflexión y el pensamiento crítico. Además, la evaluación de estas prácticas deberá darse de forma integral. Resulta además de suma importancia que se haga un uso reflexivo de las TIC:

Lo que supone que el potencial que las TIC ofrecen para representar y transmitir información no representa en sí mismo un aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que depende de la apropiación que el docente haga de ellas (...) en pro de la creación de condiciones inéditas relacionadas con los objetivos educativos que se haya propuesto (UNESCO, 2016, p. 11).

Esto significa que a partir del conocimiento y dominio que todo docente tiene de las TIC, es la diversidad o riqueza de acciones que pueden emprender en su práctica educativa. De igual forma las competencias que la UNESCO enuncia lo hace de forma inductiva, de lo más simple a lo más complejo, desde la capacidad del diseño, pasando por la capacidad de implementación hasta llegar a la evaluación de la efectividad del logro. En la competencia básica del diseño el docente tiene la posibilidad de desarrollar escenarios educativos apoyado en las TIC, pero el siguiente nivel implica que no sólo los diseñe, sino que pase a la implementación de ambientes o experiencias de aprendizaje basadas en el uso de las TIC. Un nivel

más será el contar con la capacidad de medir el impacto del logro de los objetivos propuestos en los diseños, escenarios e implementaciones educativas en los diferentes contextos para los que planea el proceso de enseñanza aprendizaje, sin olvidar que lo que debe promoverse son aprendizajes significativos.

Lo anterior va de la mano con los que denomina la UNESCO (2016) niveles de apropiación del uso de las TIC, que los docentes deben atravesar para el desarrollo de competencias digitales con orientación educativa, estos niveles son: el de Integración, el de Re-Orientación y el de Evolución. En el primer nivel “el docente tiene una concepción de las TIC como herramientas que facilitan la presentación de contenidos, la comunicación y la transmisión de información” (UNESCO, 2016, p. 19). Dicho nivel está un tanto limitado dado que el docente únicamente sigue la guía que la plataforma o herramienta digital que emplea le brinda, pero no pasa de esa posibilidad.

En el nivel de Re-orientación “el docente utiliza las herramientas tecnológicas para organizar su práctica pedagógica con la participación activa de los estudiantes en torno a actividades particulares de enseñanza-aprendizaje” (UNESCO, 2016, p. 20). En este sentido la información virtual pasa de emplearse como medio de consulta únicamente, a ser transformada en medios que contribuyen a la resolución de problemas. Es decir, “las TIC pueden ser utilizadas por estudiantes y docentes para planificar, regular y orientar los procesos intra e Inter mentales implicados en la construcción de conocimiento” (UNESCO, 2016, p. 20).

Por último, el nivel de Evolución, en el desarrollo de competencias, representa que los docentes empleen a las TIC con su “máxima capacidad mediadora como instrumentos psicológicos. Cuando esto ocurre, las TIC son utilizadas de manera que los estudiantes desarrollan un pensamiento crítico acerca del contenido y diferentes formas de razonamiento significativo sobre lo que saben” (UNESCO, 2016, p. 21). y lo emplean en la resolución de problemáticas que los

rodean, lo que permite a su vez que los logros alcanzados reflejen el logro de propósitos de aprendizaje propuesto por el docente.

En resumen se puede afirmar que todo diseño curricular basado en las TIC tendrá como sustento a la teoría curricular existente, no obstante dado que el medio de instrucción se hace mediante las TIC, es muy importante considerar que las competencias del docente no deben limitarse al dominio de teorías del aprendizaje y pedagógicas, por el contrario, es prioritario considerar procesos de formación docente que fortalezcan sus conocimientos y habilidades en el uso de tecnologías a emplearse para la gestión de contenidos educativos, independientemente del nivel educativo para el que se trabaje.

Otro modelo del que actualmente se habla mucho, dadas las condiciones que la pandemia de COVID-19 vino a acelerar, es el denominado Híbrido, que consiste en emplear tanto el E-learning como las clases presenciales. Es decir, se imparte, de forma sincrónica, clases con alumnos presencialmente, a la vez que se transmiten virtualmente los contenidos para alumnos que estén a distancia.

Ahora bien, algunos autores llaman de forma más general a esta nueva forma de enseñanza aprendizaje y se refieren a la educación híbrida.

La educación híbrida, implica la construcción de una nueva educación, formas de gestión diferenciadas con uso de formas sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales; dinámicas más flexibles para atender la creciente demanda de acceso y promover la creación de diversidad de ambientes de aprendizaje ajustados a las singularidades de los diversos campos profesionales, del conocimiento y sociales (Rama, 2021, p.119).

Esta educación requiere además de las herramientas pedagógicas y didácticas que la educación presencial emplea, de una capacitación y dominio de herramientas digitales que median los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales

como el uso de plataformas que a su vez exigen un dominio de dispositivos electrónicos diversos desde una computadora, una Tablet o incluso un teléfono inteligente en su más extensa configuración. Es sabido que en todos estos dispositivos pueden instalar aplicaciones o programas que permiten la recepción de información que diversas plataformas, que hoy se emplean para la impartición de clases y les facilita a los estudiantes acceder a ellas por diversas vías.

La educación híbrida es la derivación de la introducción de las pedagogías informáticas en la educación presencial, de la articulación de multimodalidades educativas no fragmentadas, sino que permiten realizar trayectorias académicas entre ellas, del uso de plataformas donde las actividades presenciales se mezclan junto a una diversidad de recursos de aprendizajes que provienen de las clases, los laboratorios y de las bibliotecas y de los multimedia (Rama, 2021, p.119).

Entre las características que se añaden al trabajo presencial y en línea, que ya se comentó, es importante, además, señalar que no es raro escuchar que dicha educación promueve el aprendizaje híbrido, el cual se da en el aula de forma rotacional, con flexibilidad y ambientes enriquecidos virtualmente. Lo rotacional se explica a partir de grupos que no son fijos, sino que van cambiando de estudiantes según se acuerde la presencialidad, tanto en el aula como en espacios como los laboratorios. Un término más que se emplea con frecuencia es la llamada aula invertida o *flipped classroom*, metodología que ha sido probada ya en diferentes niveles educativos, incluyendo el superior.

La metodología del aula invertida tiene como fin abordar el problema de cambio de una educación tradicional logrando usar recursos digitales realizados por los docentes y ser entregados a los estudiantes antes de la clase, el estudiante al usar dichos recurso tecnológicos disponibles logra no solo ser responsable de su propio aprendizaje, sino que se considere una

persona con valores en la que el afecto y las emociones sean características únicas en él (Ventosilla et al., 2021, sección Discusión, párr. 1).

Esta metodología parte de una planeación que incluye la entrega de material al estudiante previo a las sesiones sean estas presenciales o virtuales, de tal forma que una vez llegada la hora de las clases se planteen interacciones con más participación, flexibilidad y autonomía del alumno quien puede aprovechar el ámbito digital para ir más allá del material que el docente entregue para la clase.

No obstante, es pertinente aquí anotar el hecho de que la educación híbrida parte de un principio y es la accesibilidad a la red que provee de internet, sin embargo, en países como México hay una realidad insoslayable, no siempre se cuenta en las familias con el presupuesto para pagar un servicio de internet, además, de que la orografía del país hace que las zonas montañosas o alejadas de las urbes más pobladas carezcan de este servicio. Lo anterior abre una brecha amplia entre los que cuentan con acceso a este servicio y los que no. En este sentido, cabe reflexionar sobre si esta educación está o no excluyendo a una parte de la población que aún con acceso a la educación no puede contar con lo mínimo necesario para acceder a ella.

En suma, como afirma Rama (2021) “la educación híbrida expresa una articulación entre el trabajo docente y los ambientes virtuales, y al tiempo mejora las experiencias estudiantiles y docentes y crea interacciones pedagógicas más acordes a las realidades sociales” (p.119). Educación que está contribuyendo a aportar experiencias ricas y variadas para los estudiantes de estos tiempos, pero, que, por otro lado, está haciendo más amplias las diferencias entre quienes pueden pagar un servicio y contar con dispositivos que les permiten acceder a esta educación y los que no.

1.3 El Modelo Universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

El modelo educativo de la BUAP, vigente hasta estas fechas, se organizó a partir de tomar en cuenta la opinión y trabajo de alumnos, consejeros, docentes, directivos y participantes de diversas áreas medulares de la universidad como lo son: la investigación y el Consejo Universitario. Por tanto, fue en 2007 cuando se aprueban los documentos base que conforman al Modelo Universitario Minerva (MUM).

En esencia, el MUM se ha construido de lo general a lo particular, iniciando su desarrollo con una propuesta general de la función social de la universidad pública, cuya contribución al bienestar social y calidad de vida de cada ciudadano y ciudadana debe ser más activa, equitativa y mayor impacto. (BUAP, 2007a, p. 11).

Los pilares que dan forma y sustento al MUM son tres:

- 1) la importancia de la interacción universidad-sociedad como parte de la función social de la universidad “a través del humanismo, el conocimiento de las ciencias, la tecnología, las artes y la salud” (BUAP, 2007a, p. 12).
- 2) Los “elementos fundamentales del modelo educativo son el aprendizaje cooperativo, la reconstrucción y la generación de conocimiento, así como la creación de ambientes y el diseño de escenarios para el desarrollo humano” (BUAP, 2007a, p. 12).
- 3) El tercer elemento hace referencia al ideario de la BUAP que incluye “nuestra razón de ser, a dónde queremos llegar, así como los valores y principios de convivencia acordados para todos los universitarios” (BUAP, 2007a, p. 12).

Lo anterior se expresa en siete textos que conforman al MUM:

1. El documento de integración
2. Fundamentos del Modelo Académico
3. Modelo Educativo

4. Estructura Curricular
5. Integración Social
6. El Modelo de Regionalización
7. Gestión y Administración

Para fines de esta investigación se describen y analizan los componentes del modelo educativo a partir de tres textos que inciden directamente en lo que aquí compete: Los fundamentos del Modelo Académico, El Modelo Educativo y la Estructura Curricular.

1.3.1 Fundamentos del Modelo Académico

El MUM se basa en varios pilares fundamentales, incluyendo la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI. Esta declaración identifica elementos clave como la educación continua a lo largo de la vida, la formación ciudadana y la participación activa en la sociedad, la promoción de los derechos humanos, el fomento del desarrollo sostenible, la promoción de la democracia y la paz, todo en el marco de la interculturalidad, la multiculturalidad y la justicia. Para alcanzar lo antes descrito la educación, de acuerdo con el MUM, se desarrolla teniendo como pilares: el aprender a conocer, el aprender a ser, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos, y el aprender a emprender y a desaprender.

El enfoque educativo promovido por la BUAP tiene como objetivo la formación completa y relevante del estudiante. Para lograrlo, se fundamenta en un enfoque constructivista con una orientación sociocultural. Este enfoque se nutre y enriquece con las principales contribuciones del humanismo crítico.

A partir de la importancia de dar cumplimiento a la función social de la universidad pública, el MUM cuenta con un ideario integrado por dos elementos que son: 1) Los Principios filosóficos, sociales, políticos, educativo-académicos, administrativos y de gestión y 2) Una visión y una misión.

Entre los principios se encuentran:

- **Filosóficos**

La persona es un ser histórico-social por lo que considera al humanismo crítico como eje del MUM ya que éste,

ubica a la persona humana como constructora de un concepto del mundo, de una cosmovisión que le brinda instrumentos de conocimiento y de práctica para tomar decisiones críticas [...] La considera como cuestionadora de la realidad dominante en la modernidad y la asume como quien reconoce prácticas y saberes que defienden la dignidad humana y emancipan de impuestas prácticas inhumanas. (BUAP, 2007b, p. 42).

- **Socioeconómicos**

La BUAP ante todo se rige por el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual en su fracción VII apunta que:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la Ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. (Cámara de diputados, 2021, s/p).

Apegado a dicho artículo, la BUAP contribuye a la solución de problemáticas sociales, promueve el derecho a una educación para todos además de buscar contribuir y desarrollar propuestas socioeconómicas alternativas. Una estrategia que confirma lo antes dicho es el proyecto de regionalización de la BUAP, que apunta al desarrollo de campus universitarios en comunidades alejadas de la capital para que tengan alcance a la educación superior más estudiantes.

- **Educativos y académicos**

El propósito central de la actividad académica universitaria es promover el crecimiento integral de las personas en todos los aspectos, y proporcionar a los estudiantes los conocimientos, habilidades, aptitudes y valores necesarios para que puedan integrarse exitosamente en el ámbito laboral. A partir de esto, es que se desarrolla un perfil del egresado universitario: “Los/as egresados/as estarán formados/as para un ejercicio profesional con aptitudes polivalentes, con un pensamiento reflexivo, crítico, científico y creativo, que les permita adaptarse a las cambiantes condiciones laborales y de vida” (BUAP, 2007b, p. 44).

El espacio educativo se concibe como un lugar en donde se puede recrear y construir conocimiento. En este sentido es el constructivismo sociocultural una de las teorías psicopedagógicas que dan sustento al MUM, esta corriente constructivista “considera al aprendizaje contextualizado dentro de comunidades de práctica, esto es, que el salón de clases no es el único espacio donde se promueve el conocimiento, sino que se requiere de la utilización de herramientas simbólicas de origen social” (BUAP, 2007b, p. 45). Esto ha exigido reorientar el quehacer humanístico, científico y tecnológico de la institución, así como el trabajo docente, el currículum se debe hacer más flexible y la investigación debe ser medular para la construcción de conocimiento y el avance científico.

- **Políticos**

Todo universitario está comprometido a participar en mayor medida en los debates, encuentros y todo evento que incida en asuntos estratégicos en la calidad de vida de la localidad, el estado y la nación.

“La política universitaria es el arte de negociar, concertar y buscar acuerdos en todos los órganos de deliberación y decisión que contempla el estatuto universitario con el objetivo de lograr el desarrollo de la comunidad universitaria y de la sociedad” (BUAP, 2007b, p. 47). Todo lo que la academia desarrolle debe

tener impacto en la orientación de los procesos políticos universitarios. Todo asunto tanto académico como político se debe deliberar o decidir de manera colegiada.

- **Administrativos y de gestión**

“Los principios administrativos y de gestión de la universidad deberán estar cimentados en el respeto, reconocimiento y apoyo a los acuerdos y políticas asumidos por los miembros de la comunidad universitaria” (BUAP, 2007b, p. 47).

Todo trabajo de gestión en la BUAP se debe orientar a la función social y académica que la institución debe cumplir. Además, el trabajar hacia estructuras más horizontales debe ser una meta de la gestión universitaria.

El Modelo Universitario Minerva cuenta con la descripción detallada de una misión y una visión que integra todos los elementos que el ideario educativo propone, además, que es justamente de éstas dos de las cuales se desprenderán tanto la visión como la misión que cada programa educativo de todas y cada una de las unidades académicas y programas educativos deben tener. Esto es, la guía general del rumbo que toma la formación de los alumnos en sus diferentes niveles educativos (bachillerato, técnico superior universitario -TSU-, licenciatura o grado y posgrado), lo será la visión aquí plasmada. Del mismo modo la mística formativa para cada escuela parte de la misión generalizada que el MUM plantea.

Misión:

Somos una institución educativa comprometida con el desarrollo de la sociedad. La educación es considerada como un bien público y promovemos que ésta sea generalizada y para toda la vida. Estamos comprometidos con la formación de una comunidad universitaria integrada a la sociedad por lo que generamos espacios de aprendizaje que posibilitan: la justicia, la equidad, un mayor equilibrio social y un desarrollo humano, endógeno y sustentable. Promovemos el dialogo y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo en la comunidad universitaria. Formamos ciudadanos socialmente responsables, comprometidos con la democracia, capaces de gestionar su

propio aprendizaje de manera crítica y libre. Mantenemos actualizados y competitivos los programas educativos creando, recreando, aplicando y difundiendo el conocimiento de las ciencias, las humanidades, la tecnología y los saberes cotidianos para el beneficio de nuestro país y subregiones (BUAP, 2007b, p. 48).

Visión:

Queremos vernos como una universidad pública comprometida e integrada con la sociedad a la que se debe, con una oferta académica diversificada en una institución educativa incluyente, promoviendo en sus estudiantes la responsabilidad de su aprendizaje. Generamos conocimiento que impacta en el desarrollo social y contribuyen al avance de la cultura, la ciencia y la tecnología, formando un sistema y una comunidad con otros niveles educativos; y hacia la sociedad, egresamos ciudadanos integrales, con espíritu de liderazgo y responsabilidad.

La calidad de nuestros programas -teniendo en cuenta como referentes los indicadores de los organismos externos- se guiarán por los indicadores fijados por la institución acordes a su modelo educativo. Su pertinencia estará determinada por el contexto social eco regional y nuestros currículos serán innovadores, actualizados y en permanente cambio. La administración y la gestión se caracterizarán por su horizontalidad, sus procedimientos y procesos transversales. Nos veremos como una comunidad educativa y académica donde el diálogo es el elemento central de la comunicación y de la participación (BUAP, 2007b, pp. 48-49).

Como se puede apreciar tanto en la visión como en la misión se hace alusión a los referentes psicopedagógicos como el humanismo crítico y el constructivismo sociocultural. Además, se hace hincapié en la función social de la universidad pública, su compromiso social, inclusión, cobertura y calidad en su oferta educativa para que los estudiantes egresados de esta casa de estudio puedan no solo insertarse al ámbito laboral, sino que además sean capaces de resolver

problemáticas y trabajar en pro de una mejora en la calidad de vida de los ciudadanos.

Cabe señalar que ambas, tanto visión como misión resultan ambiciosas en un mundo convulso como el que hoy se vive, no obstante, las grandes metas implican esfuerzo y compromiso de todos los involucrados en el proceso educativo, es por ello por lo que no se omite comentar no solo la importancia de la responsabilidad de los estudiantes, sino además de los docentes directivos y todo aquél que lleva a cabo tareas de gestión y administración, lo que demuestra una perspectiva educativa holística.

1.3.2 El Modelo Educativo-Académico

Como todo modelo educativo, el de la BUAP sintetiza las teorías y enfoques psicopedagógicos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. En el caso de este modelo académico su sustento está conformado por el ideario y la función social de la propia universidad. Además, explica la estructura curricular general a partir de cinco ejes transversales que son:

1. Formación humana y social
2. Desarrollo de habilidades del pensamiento complejo y aprendizaje basado en proyectos
3. Desarrollo de Habilidades en el uso de la Tecnología, la Información y la Comunicación (DHTIC)
4. Lenguas
5. Educación para la investigación (BUAP, 2007b).

El modelo también establece directrices estratégicas en la construcción del conocimiento. Entre ellas, la administración curricular a través del sistema de créditos, el cual considera diversos ámbitos de desarrollo para la formación como la posibilidad de movilidad tanto académica como estudiantil. Define los perfiles de ingreso y egreso en todos sus niveles educativos bajo un esquema normativo claro.

El propósito de establecer los fundamentos teóricos y metodológicos en el ámbito educativo-académico basados en el constructivismo sociocultural, la formación integral y pertinente de los actores y el humanismo crítico para orientar el diseño y el desarrollo de los currículos con el fin de alcanzar los referentes generales planteados en el ideario y perfil de egreso del modelo, así como los disciplinarios específicos planteados en los programas educativos (BUAP, 2007d, pp.25-26).

La docencia, la investigación y la integración social son funciones sustantivas que el MUM se propone potenciar. También establece una interrelación entre los tres niveles que la BUAP atiende que son: el nivel medio superior (bachillerato), el nivel superior (grado) y el posgrado.

El Enfoque Constructivista en la enseñanza es congruente con los diseños curriculares flexibles y las estrategias didácticas transformadoras. Entre los representantes del constructivismo se retoman ideas de Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel. Sin embargo, no es el único pilar metodológico, el MUM además incorpora “un conjunto de visiones epistemológicas, psicológicas, educativas y socioculturales sobre el aprendizaje y la enseñanza” (BUAP, 2007d, p. 39).

En cuanto a la orientación Sociocultural en lo académico, ésta permite:

Reconsiderar que el salón de clase no es el único sitio donde se promueve el conocimiento, sino que se requiere de la utilización de herramientas simbólicas de origen social para promover el desarrollo del individuo, mediante la incorporación de significados y experiencias sociales y de su entorno, creando así, una relación entre nuevos conocimientos y conocimientos previos (BUAP, 2007d, p. 39).

Por su parte, el Humanismo Crítico es considerado como pilar teórico-metodológico dado que, es un paradigma que:

En el contexto educativo, es más que una colección de estrategias, es una actitud de interés y respeto por los estudiantes, que pone de relieve tres dimensiones presentes en todo proceso educativo: la dimensión afectiva, la relacional y la de valores (BUAP, 2007d, p. 41).

A partir de lo anterior se configuran, entre otros, los siguientes principios que orientan al Modelo Universitario Minerva:

- El ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes.
- El ser humano tiene una tendencia natural hacia la autorrealización para poder trascender.
- La esencia del ser humano radica en su naturaleza relacional.
- El ser humano posee conciencia de sí mismo y de su propia existencia, toma decisiones, goza de libertad, es un ser activo e intencional, y juega un papel fundamental en la construcción de su propia vida.
- El aprendizaje implica un proceso interno de construcción y autorregulación que es único para cada individuo, por lo tanto, es subjetivo y personal.
- El nivel de aprendizaje está determinado por el grado de desarrollo cognitivo, emocional, social y la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El proceso de aprendizaje demanda la contextualización, lo cual implica que los estudiantes deben abordar tareas auténticas y culturalmente significativas. Además, es necesario que aprendan a resolver problemas con sentido.

Es importante señalar que para este modelo (MUM) sus componentes esenciales son tanto los docentes como los estudiantes. En cuanto al profesor, el modelo educativo lo define como: la persona capaz de generar escenarios o ambientes de aprendizaje que respete las características individuales de todo estudiante y que promueva la construcción de nuevos saberes.

Se pretende que el(la) académico(a) sea un agente cultural que promueva el conocimiento en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, así como también se requiere que sea un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de conocimientos en las actividades escolares (BUAP, 2007d, p. 44).

Aunado a lo anterior se requiere, además, que el académico/a sea autocrítico en los grupos colegiados a los que pertenezca en su unidad académica. Por otro lado, al estudiante, el MUM lo concibe como el agente principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y con disposición para cumplir con su papel en el proceso educativo.

El/la estudiante se afianzará como un constructor y reconstructor activo de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta, ya que se le considera un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar (BUAP, 2007d, p. 45).

También es importante en el MUM que todo estudiante sea visto como capaz de hacer uso de los conocimientos aprendidos a lo largo de su formación de manera auto-regulada.

Por su parte en cuanto a las estrategias docentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje congruentes con los paradigmas psicopedagógicos que sustentan al MUM, se mencionan: el aprendizaje cooperativo, las habilidades del pensamiento complejo, aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas (ABP), educación para el desarrollo sustentable, acciones para diseñar un ambiente interactivo de aprendizaje y el aprendizaje centrado en los principios psicológicos.

1.3.3 La estructura curricular en el Modelo Universitario Minerva (MUM)

El Modelo Universitario Minerva en su documento sobre estructura curricular alude a los clásicos estudiosos del currículum como Hilda Taba y Ralph Tyler, además de otros especialistas como Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba, Margarita Panza, Raquel Glazman, María de Ibarrola y Frida Díaz Barriga, la mayoría de ellos retomados a su vez en este trabajo de investigación. El MUM define al currículum “como la formulación de objetivos, contenidos y actividades que se desarrollan en la institución escolar para un nivel, curso o materia. También designa el programa detallado de una disciplina o relación de materias para un ciclo, seminario o curso” (MUM, 2007c, p. 9).

En el MUM no se soslaya que “el currículum sintetiza los factores político-económico y socioculturales, mismos que determinan el quehacer educativo de una institución y el desarrollo de sus procesos de generación, reconstrucción, apropiación y aplicación del conocimiento” (MUM, 2007c, p. 10). En congruencia con lo anterior las orientaciones curriculares en este modelo educativo se hallan enmarcadas con los principios filosóficos, las teorías psicopedagógicas que sientan las bases de este modelo educativo, además de tomar en cuenta procesos de evaluación tanto del aprendizaje como de la enseñanza. No olvidar que, se “considera que los cuatro grandes capítulos para diseñar un currículum son: ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?” (Coll, como se citó en MUM, 2007c, p.12). Lo anterior marca la pauta para todos y cada uno de los diseños curriculares que se llevan a cabo en los diversos programas educativos que la BUAP tiene, ya sea para un nuevo diseño, o bien para un rediseño o revisión curricular como la que suele llevarse periódicamente en esta universidad.

En cuanto a la organización que todo currículum debe tener en la BUAP, ésta debe ser a partir de considerar al currículum correlacionado a partir de asignaturas que contribuyen al desarrollo integral como: Formación Humana y Social y Lengua Extranjera, entre otras. A su vez se establecen ejes transversales que deben permear todo el currículum y fortalecer la formación integral de los estudiantes. Dichos

ejes transversales se especifican por área de conocimiento.

El MUM, en línea con las políticas educativas nacionales e internacionales, como la OCDE, el BM y la UNESCO, adoptó el sistema de créditos como parte de sus esfuerzos por garantizar la calidad, pertinencia e internacionalización de la educación, así como la acreditación y certificación. Este sistema de organización y administración curricular buscaba actualizar, modernizar y flexibilizar el currículo. Sobre ello existían antecedentes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), quien en 1973 publicó el documento llamado: *Declaración de Tepic*, donde se establecieron criterios para determinar el valor asignado a cada asignatura, lo cual permitió que diversas instituciones pudieran ponderar y estandarizar sus planes de estudio. De esta forma es como la BUAP a partir de 1991 lleva a cabo acciones curriculares como las siguientes:

- a) Implementación de una prueba de admisión que se puso en marcha a partir de 1993 y fue diseñado por el *Collage Board*.
- b) Aprobación del Reglamento de Ingreso Permanencia y Egreso de los Estudiantes, aprobado en febrero de 1995.

Entre 1992 y 1994 se realizó una evaluación curricular de los 22 planes de estudios existentes, lo cual llevó a dar prioridad al desarrollo integral de los estudiantes universitarios mediante una interacción constante con su entorno. Como resultado, se propuso la construcción de un currículo que incorporara programas académicos flexibles, versátiles, modernos y con un enfoque internacional, de acuerdo con el Plan de Desarrollo de la BUAP para el periodo 1994-1998. Cambio curricular que permitió la transición al sistema de créditos que además le dio flexibilidad al currículum.

El MUM basa su estructura curricular en un enfoque de currículo correlacionado y transversal. El enfoque correlacionado fomenta la conexión tanto vertical entre los niveles básico, formativo y terminal, como horizontal entre los

contenidos de las asignaturas que conforman las áreas de conocimiento de cada Programa Educativo (PE).

Es importante destacar que, en el MUM, la estructura curricular incluye un área denominada "Integración Disciplinaria". Esta área tiene como objetivo fomentar la relación entre la teoría y la práctica, y se compone de dos subáreas: Asignaturas Integradoras y Práctica Profesional Crítica. Además, se consideran dos tipos de asignaturas optativas: Disciplinarias y Complementarias. Estas asignaturas brindan a los estudiantes la oportunidad de profundizar en áreas específicas de conocimiento disciplinario, ofreciendo una amplia gama de posibilidades que incluso pueden cursarse en otras Unidades Académicas o Instituciones de Educación Superior.

El cálculo de la ponderación de los créditos del trabajo académico de los estudiantes se lleva a cabo mediante el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) ANUIES-SEP (2007). Este sistema establece que 16 horas de actividad bajo conducción docente equivalen a 1 crédito. En cuanto a la Práctica Profesional Crítica (PPC), cada crédito se corresponde con 50 horas de trabajo.

En el contexto del Modelo Universitario Minerva, el trabajo independiente se refiere a la actividad en la cual se genera un producto académico que evidencia el logro de los objetivos de aprendizaje. Este trabajo implica la integración de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos o desarrollados a lo largo de la asignatura. Ejemplos de estos productos pueden ser proyectos de impacto social, exposiciones, recitales, maquetas, modelos tecnológicos, entre otros. En los cuales 20 horas corresponden a un crédito.

Dentro de esta estructura curricular del MUM se apunta como perfil de ingreso a una serie de rasgos deseables que los aspirantes a ingresar a los programas educativos, en este caso de nivel licenciatura, de la BUAP posean los

conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos durante su educación previa en las diferentes modalidades educativas existentes.

Entre la lista de conocimientos que el modelo incluye están: las ciencias naturales, las matemáticas y las ciencias sociales. En cuanto a las habilidades se menciona: la lectura de comprensión y la escritura, el razonamiento matemático, la identificación de los fenómenos físicos y químicos elementales, entre otros. Por último, con relación a las actitudes y valores que los aspirantes deben presentar están: una actitud cívica respeto a las personas, a la naturaleza y compromiso.

Por otro lado, el perfil de egreso para licenciatura, el MUM considera lo siguiente: “serán seres humanos con una formación integral y conocimientos sólidos para la toma de decisiones personales, sociales y laborales de manera crítica, autónoma, creativa, estética y ética” (BUAP, 2007a, p. 21). Esta formación integral también contribuirá a abordar los desafíos inherentes a cada profesión y su entorno. Preparará a los graduados para colaborar en cualquier campo disciplinario y nivel educativo, demostrando su compromiso al promover la conservación del medio ambiente y mejorar su comunidad. Utilizarán el diálogo y los valores de equidad, solidaridad y tolerancia para construir una cultura de paz. Además, adquirirán habilidades para aplicar nuevas tecnologías, dominar otros idiomas y practicar el autoaprendizaje en un proceso de mejora continua. En resumen, deberán tener una visión integral de su potencial, el mercado laboral y las oportunidades futuras, en consonancia con la misión de la BUAP.

Al igual que en el perfil de ingreso, el de egreso especifica conocimientos, habilidades y valores que los egresados deberán tener. En cuanto a los primeros se describe la necesidad de contar con conocimientos disciplinarios, teorías, métodos y conceptos propios del área en formación necesarios para contar con información actualizada. En cuanto a las habilidades el MUM las divide en cognitivas, prácticas, de investigación y de gestión. Las cognitivas comprenden: aprender a aprender, metacognición, búsqueda, discriminación y jerarquización de información,

pensamiento crítico y creativo, además de plantear y resolver problemas, entre otras. Las habilidades prácticas consisten en el dominio de los procesos, técnicas y herramientas para la aplicación de los conocimientos. Las habilidades para la investigación consisten en poseer las habilidades ya mencionadas además de las de construcción conceptual, metodológica y metacognitivas. Finalmente, en cuanto a las habilidades de gestión están las de trabajo en equipo, inter-multi y transdisciplinario, así como la toma de decisiones responsables y la autogestión.

Como se mencionó el MUM también incluye una lista de actitudes con las que contarán sus egresados al término de sus estudios, siendo éstas: liderazgo, autorregulación, autonomía, flexibilidad, empatía y tolerancia, entre otras. Algunos de los valores que se consideran de igual forma en el modelo universitario son: respeto, igualdad, justicia, solidaridad, democracia, equidad y paz y responsabilidad.

1.3.4 Programas de apoyo para estudiantes

En la BUAP existe diferentes áreas que proveen de servicios y apoyo a los estudiantes, a éstas el Modelo Universitario las concibe como un sistema que trabaja de forma conjunta para proveer al estudiante de los apoyos necesarios para que su tránsito por la universidad se dé con los respaldos necesarios para el logro de la meta que se propone. De esta forma, hoy se cuenta con la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU), la cual tiene como objetivo brindar acompañamiento integral a todo estudiante a partir de servicios que se brindan de forma gratuita a través de cuatro programas que son: Atención al Bienestar Emocional, Promoción y Prevención de la Salud, Promoción de la Igualdad e Inclusión y Seguimiento de Tutoría y Mentoría Académica.

El programa de *Atención al Bienestar Emocional* se centra en la atención psicológica para toda la comunidad estudiantil con el fin de que el estudiante desarrolle habilidades tanto, sociales, cognitivas como emocionales que le ayuden

al éxito académico y culminación de sus estudios, así como a la inserción al ámbito laboral. Esta atención se da de forma gratuita y es llevada a cabo por profesionales del área de la psicología.

En cuanto al programa de *Promoción y Prevención de la Salud* tiene como propósito dar servicios de orientación médica, nutricional y de activación física a todo el estudiante que lo solicita. Los responsables son expertos en salud, quienes trabajan a partir de las necesidades identificadas y con la posibilidad de derivar a otros servicios especializados de acuerdo con lo que el estudiante necesite. Cabe señalar que dicho programa realiza también actividades informativas, de forma masiva, con el fin de promover la importancia del cuidado de la salud en toda la comunidad universitaria.

Un tercer programa de apoyo estudiantil, con que cuenta la Dirección de Acompañamiento Universitario, es el de *Promoción de la Igualdad e Inclusión*, éste tiene la tarea de contribuir al fomento de una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidad de aprendizaje en igualdad de circunstancias para toda la comunidad estudiantil, lo anterior desde una perspectiva de género y respeto a las diversidades. Entre los temas que aborda están: la atención a la diversidad y capacitación para la igualdad y la inclusión.

Finalmente, el programa de *Seguimiento de Tutoría y Mentoría Académica* tiene como meta principal contribuir, a partir de las figuras de Coordinador(a) de Tutores, Tutor(a) Académico y Tutorado(a), a lo largo de las trayectorias académicas de los estudiantes hasta llegar al término de sus estudios en cualquiera de los niveles educativos de: Técnico, Técnico Superior Universitario y Licenciatura que oferta la BUAP. En este sentido, el trabajo de tutoría contribuye a disminuir la reprobación, la deserción y el rezago escolar.

Como se puede apreciar el Modelo Universitario Minerva de la BUAP contempla de forma amplia y precisa no sólo procesos administrativos, de

investigación, de enseñanza y aprendizaje, sino que, además, hace énfasis en la importancia del acompañamiento al estudiantado con programas que contribuyan a facilitar la eficiencia terminal en sus programas académicos.

1.3.5 Los docentes del Modelo Universitario Minerva

Como en todo modelo educativo, caracterizar a los docentes es de suma importancia, así que el MUM no es la excepción e incluye entre sus contenidos una caracterización en la cual describe lo siguiente; todo académico que lleve a cabo labores docentes en la BUAP deberá desempeñarse como promotor del desarrollo integral de los estudiantes, trabajar para el logro de la construcción de conocimientos e integración social de sus alumnos, a través del diseño de ambientes de aprendizaje que respeten las individualidades del estudiantado.

Por otro lado, el MUM deja clara la necesidad de contar con docentes auto críticos, capaces de establecer relaciones de respeto con sus estudiantes y a quienes les debe poner a disposición tanto su “*expertise*” como experiencias que permitan el logro de objetivos académicos.

Cabe señalar que, es importante contar con perfiles académicos específicos para cada programa educativo. Es decir, para la gestión o impartición de las materias que conformen una malla curricular se requiere de docentes expertos en los contenidos de cada materia de tal forma que, se asegure el logro de los aprendizajes esperados.

1.4 El currículum 2009 de la licenciatura en Psicología

Es menester iniciar este punto recordando que, es común hallar los conceptos de: “plan o programas de estudios” empleados como sinónimos de diseño curricular, aunque, de acuerdo con la literatura aquí revisada apunte a lo contrario. No obstante, como se ha venido sosteniendo a lo largo de esta investigación, aquí se emplea el término de diseño curricular cuando se hace alusión al conjunto de

componentes como el plan o programa de estudios, así como a los contenidos programáticos, mallas curriculares y demás documentos que integran la guía teórica metodológica para la gestión de las carreras universitarias.

Es patente la ausencia de una metodología de evaluación curricular con la que la propia universidad cuente para llevar a cabo dicho proceso, por tal motivo el hecho de realizar rediseños curriculares sin valoraciones previas resulta una práctica común. Aunado a ello los trabajos que se denominan actualización curricular tienen tiempos de cumplimiento que se exigen administrativamente, lo que contribuye a tomar la labor de revisión o rediseño curricular como una actividad con mayor compromiso administrativo que académico. Así es que el documento curricular de la licenciatura en Psicología que antecede al aquí propuesto, es decir el hecho en el año 2009, lo enmarcan las condiciones antes descritas y a continuación se da cuenta de los elementos que lo integran:

- Hoja de datos generales
- Visión y Misión
- Objetivos curriculares divididos en general y específicos
- Perfiles; de ingreso, de egreso, de la carrera y del profesorado
- Descripción de la estructura curricular
- Modalidades para obtener el título
- Matriz que contiene la organización de materias

El currículum de la carrera cuenta, en su primer apartado, con una presentación general del nivel al que pertenece que es de licenciatura, su modalidad presencial, la duración de los estudios teniendo como mínimo 5 años y con una permanencia máxima de 7.5 años. En cuanto al número de créditos mínimos que son de 269 y un máximo de 275. Lo que representa en horas de estudio para los primeros 4.878 y para los segundos 4.974.

En cuanto a su visión y misión, cabe destacar que la primera se plantea a partir de las habilidades, destrezas y actitudes que guiarán la formación de los estudiantes de este programa educativo.

Contribuir a la formación de licenciados en psicología transformadores de sí mismos y de su entorno, con los acontecimientos, habilidades, destrezas y actitudes que les permitan ser emprendedores y propositivos, capaces de plantearse y resolver problemas, con un pensamiento reflexivo, crítico, científico e innovador, en un marco axiológico que permita su desarrollo personal y profesional, integral y ético. Coadyuvando al desarrollo armónico de las personas en lo psicológico educativo, psicológico clínico, psicológico social y psicológico organizacional, abarcando los distintos niveles de integración social (BUAP, 2009, p. 6).

La misión de este currículum destaca la necesidad de acreditar el programa y contar con proyectos de impacto social, así como consolidar vínculos con otras instituciones.

Consolidar un programa acreditado que responda a las necesidades sociales en los ámbitos nacional e internacional, reconocido por el desarrollo de la investigación, con proyectos de impacto social y liderazgo en el avance científico, teniendo sólidos vínculos con instituciones y pares para el intercambio académico (BUAP, 2009, p. 6).

En cuanto a los objetivos, cabe señalar que a éstos se les denomina curriculares, aunque el documento en general se denomina “plan de estudios”. Estos objetivos aluden a una formación integral de los profesionistas y aluden a uno de los referentes que el MUM menciona como se aprecia a continuación:

Formar de manera integral licenciados en psicología, que promuevan el desarrollo armónico de las personas, grupos, organizaciones y sociedad, en

los ámbitos nacional e internacional, con sentido ético y responsabilidad social tomando como fundamento los seis pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a emprender, aprender a desaprender) planteados en el Modelo Universitario Minerva (MUM) (BUAP, 2009, p. 6).

Los objetivos curriculares particulares se presentan como metas a alcanzar en el estudiantado y son los siguientes:

- a) El estudiante adquirirá comprensión de las teorías, conceptos, procedimientos y técnicas más relevantes en el campo de la psicología, lo cual le capacitará para abordar el estudio de la persona en diferentes contextos, como los procesos individuales, interpersonales, familiares, organizacionales y sociales.
- b) El estudiante reconocerá los procesos psico-socio-institucionales que le permitirán reflexionar sobre diversos fenómenos en diferentes niveles de manifestación, como los educativos, de salud, enfermedad, producción, consumo y organización social. Estos fenómenos pueden manifestarse tanto a nivel individual como grupal y de masas.
- c) El estudiante establecerá conexiones entre el ámbito académico y la práctica, involucrándose en la intervención e investigación para diseñar programas que demuestren calidad teórico-metodológica, habilidades técnicas, responsabilidad y un enfoque ético.
- d) El estudiante adquirirá habilidades para identificar, analizar y explicar de manera efectiva un objeto-sujeto-problema específico de la realidad. También será capaz de diseñar e implementar estrategias de prevención y resolución de problemas relacionados con el desarrollo humano en contextos específicos.
- e) El estudiante reconocerá los elementos psicológicos, culturales y ambientales que influyen en la conducta humana.

- f) El estudiante cultivará un pensamiento crítico, creativo y ético que le capacitará para enfrentar de manera competente los desafíos de la dinámica social contemporánea. Además, estará capacitado para diseñar proyectos de investigación e intervención que contribuyan a la resolución de problemas de naturaleza social.
- g) El estudiante adquirirá las habilidades necesarias para desempeñarse en diferentes áreas de la Psicología, como la clínica, educativa, social y organizacional.

Del tercer al sexto componente curricular se refiere a los perfiles tanto de ingreso y egreso de estudiantes, así como el de la propia carrera y el profesorado. En cuanto al de ingreso, éste describe competencias que debieron adquirir en el nivel inmediato inferior que es la preparatoria, sin especificar cuáles, ya que posteriormente lo que sí se detalla son las habilidades y capacidades con las que se debe contar para el ingreso a la carrera.

El aspirante a cursar la licenciatura en Psicología deberá contar con el conjunto de competencias que corresponden al nivel de educación media superior; habilidad suficiente para hablar, leer y redactar correctamente, tener hábitos bien establecidos de lectura y estudio; ser un procesador activo de información que toma decisiones en función de los datos que recibe; poseer capacidad para establecer relaciones sociales productivas y conducirse con respeto y responsabilidad (BUAP, 2009, p. 7).

En el perfil de egreso se describe a un profesional competente, sin que haya previamente un argumento claro de cuál enfoque o modelo de competencias el currículum asumirá. También describe tanto conocimientos, habilidades, actitudes y valores como se observa a continuación:

El egresado de la licenciatura en psicología, será un profesional competente para aplicar los fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos de la

disciplina, en actividades de investigación, planeación, prevención e intervención en los ámbitos del comportamiento y lo mental, con base en los valores de honestidad, respeto, responsabilidad, servicio, capacidad profesional y confidencialidad; además, de ser capaz de responder prioritariamente a las necesidades y cambios sociales, tomar decisiones oportunas y adoptar una actitud crítica, creativa y propositiva (BUAP, 2009, p. 8).

Conocimientos: estos se conforman por los fundamentos teóricos de los enfoques de cada una de las áreas de formación profesional que son: clínica, educativa, social y organizacional. Se abordarán las metodologías utilizadas en la evaluación, diagnóstico e intervención, así como en la investigación, tanto cualitativa como cuantitativa. También se estudiarán las técnicas de entrevista y el manejo de pruebas psicológicas. La ética y su relación con las profesiones. Y en general, el cuidado de la salud individual. El manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y finalmente la comunicación oral y escrita de una Lengua Extranjera empleando metodologías actuales.

Habilidades: Las habilidades comprenden la capacidad de observar y analizar a individuos, grupos e instituciones con el fin de identificar sus características personales e interaccionales. Además, se desarrollarán habilidades para diseñar estrategias que permitan diagnosticar, intervenir, prevenir y resolver dificultades y problemas de naturaleza psicológica. La toma de decisiones y resolución de problemas, la comunicación eficiente y la utilización de las herramientas para la innovación científica, el desarrollo continuo de sus habilidades cognitivas y emocionales, que favorezcan su formación profesional a lo largo de la vida.

El estudiante se convertirá en un defensor de la conservación ambiental, el cuidado del entorno, la mejora de la salud y la comunidad, así como de la promoción del deporte y la actividad física como formas de vida saludable. Además, adquirirá

habilidades de investigación y un pensamiento creativo, con una actitud de asombro, que le permitirá integrar nuevos conocimientos.

Actitudes y Valores: entre lo que se destaca están El estudiante internalizará los valores éticos de la profesión, desarrollando la capacidad de abordar los conflictos de manera pacífica, a través del diálogo y la negociación. Asimismo, practicará los valores del pluralismo, la democracia, la equidad, la solidaridad, la tolerancia y la paz.

El estudiante desarrollará habilidades de liderazgo con enfoque humanista, así como una comprensión y tolerancia hacia la diversidad. Además, adquirirá la capacidad de apreciar su entorno y comprender diversas manifestaciones artísticas y culturales. Se fomentará una actitud emprendedora que le permita identificar oportunidades para su desarrollo personal y el desarrollo del entorno. (BUAP, 2009).

En cuanto al perfil del profesorado, este currículum replica el ya descrito para los docentes que el Modelo Universitario Minerva propone y no profundiza en características de las necesidades propias del programa de psicología.

Para terminar con los perfiles, en el apartado denominado perfil de la carrera, el documento describe las áreas en las que se divide el programa de estudio que son: educativa, clínica, organizacional y social. En este sentido se señala que el campo laboral del egresado de este programa de psicología:

Es muy amplio ya que puede desarrollarse en ámbitos educativos de salud y de producción, de ahí que laboran en institutos de investigación, laboratorios, escuelas de cualquier nivel, centros de educación especial y de terapia educativa, hospitales, clínicas, guarderías, centros penitenciarios, empresas públicas y privadas, casas de cuidado diario, centros de atención y rehabilitación especializados, dependencias gubernamentales y organizaciones abocadas a diversas actividades de servicio a la comunidad.

Pueden trabajar por su cuenta en consulta, investigación o asesoría privada (BUAP, 2009, p. 11).

En el apartado sobre estructura curricular, de igual forma se hace alusión al propio MUM en cuanto a la formación integral del estudiante y a la orientación pedagógica desde el constructivismo sociocultural. No obstante, tampoco se ahonda en qué de esta teoría se retoma de forma puntual para ser aplicada en la formación de profesionales de la psicología. También, se insiste en lo que el MUM menciona sobre el hacer del currículum correlacionado y transversal un elemento que le dé estructura a la serie de materias que el programa educativo propone. Sin olvidar las materias que todo plan de estudios debe considerar de forma transversal como lo son: Formación Humana y Social, Desarrollo de Habilidades en el uso de la Tecnología, la Información y la comunicación, Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo, Lengua Extranjera, Educación para la Investigación e Innovación y Talento Universitario.

Con relación a las formas de titulación con que contaba este plan de estudios en el documento sólo se hace mención que éstas deben sujetarse a la normatividad de la BUAP y lo que la Unidad Académica defina.

La relación de materias que se expresan en este diseño curricular se clasifica en áreas que son: la de Formación General Universitaria y áreas de la psicología (Educativa, Clínica, Social y Organizacional). Además, se hace una clasificación de materias llamadas Integradoras donde todas las áreas participan y finalmente, las Asignaturas Optativas Disciplinarias en las cuales los alumnos deben elegir al menos dos de cada área y cuando el número de créditos se los permite elegir una más de algún área.

Como se ha planteado desde el inicio, este trabajo presenta una integración de fortalezas contenidas en el plan y programas de estudio del año 2009, además de incorporar elementos que aseguren el desarrollo de competencias profesionales

y una metodología de trabajo didáctico coherente con el modelo educativo, el enfoque por competencias y las exigencias educativas que el contexto plantea. Para lograr lo anterior es importante no perder de vista que el enfoque por Competencias Socioformativo será la brújula que oriente, desde lo psicopedagógico, la formación de profesionales de la psicología.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1 Planteamiento del problema

Estudiar temas curriculares obliga a identificar los diferentes términos que se vinculan con éste, tal es el caso de: la teoría, el diseño, la evaluación y la gestión curricular. Sin embargo, el origen del propio término currículum “procede del latín (su raíz es *cursus* y *currere*). En Roma se hablaba de *cursus honorum*, la suma “de honores” que iba acomodando el ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios y magistraturas” (Sacristán, 2012, p.25). Esto es, el término se asociaba a la carrera que una persona iba teniendo de acuerdo con los cargos que desempeñaba.

Actualmente el término nos lleva a concebir dos diferentes acepciones de acuerdo como lo explica Sacristán (2012):

Por un lado, se refiere al recorrido o curso de la vida y los logros en ella (lo que entendemos por *currículum vitae*; expresión utilizada por primera vez por Cicerón). Por otro lado, tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante y, más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo (p.25).

Este último, es el sentido que a lo largo de esta investigación se asumirá y aunque tangencialmente se consideren elementos de la teoría, evaluación y gestión curricular; el foco está centrado en abordar profundamente el tema del diseño curricular propiamente dicho, que como dice Coll (1994) “elaborar un diseño curricular supone, entre otras cosas, traducir dichos principios [ideológicos, pedagógicos y psicopedagógicos] en normas de acción, en prescripciones educativas, con el fin de elaborar un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica” (p.1). Ahora bien, sólo la evaluación del programa educativo en cuestión podría dejarnos ver si consideró los principios ideológicos y psicopedagógicos plasmados en el modelo universitario, además de valorar su utilidad y eficacia de este. Los documentos revisados del trabajo de diseño curricular

del programa educativo de psicología no hacen evidente un marco de referencia teórico o bien, una metodología de trabajo que siga al modelo universitario y los elementos que debieran ser considerados como componentes del diseño. Por lo que, existe la necesidad de reestructurar tanto el programa como los planes de estudio a partir de una argumentación que dé cuenta de los elementos valiosos que se estén trabajando en el actual diseño curricular a la vez de tener en cuenta las áreas de oportunidad que tiene éste y elaborar una propuesta de diseño que solvente las áreas de oportunidad que tiene el actual.

Dado lo anterior, el objetivo de este trabajo fue el analizar el Modelo Universitario Minerva (MUM) de la BUAP y el Plan de Estudios de la licenciatura en Psicología, para que, a partir de ello, se realice un diseño curricular basado en el paradigma de las competencias desde el enfoque socio formativo para la formación de Psicólogos.

Ante este panorama se han establecido como guía, las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué elementos componen el Modelo Universitario Minerva (MUM) y cuáles inciden en el diseño curricular 2009 del plan y programas de estudio en el programa de psicología de BUAP?, ¿Cuáles son los resultados de evaluar el currículum vigente? y ¿Cuáles son los componentes necesarios que identifican a un diseño curricular por competencias bajo el enfoque socio formativo?

Los alcances de este trabajo están directamente relacionados con tener claridad en lo que apunta Linuesa (2012): “un currículum mínimo de obligado cumplimiento [implica] decisiones que se toman (...) con la cultura que se transmite o lo que es lo mismo, con la selección de los contenidos que serán obligatorios. Es el llamado currículum básico” (p.14). Esto significa que el análisis del modelo educativo, los componentes del plan de estudios y el enfoque por competencias, resultará indispensable para el logro de un diseño curricular pertinente.

Por último, la pregunta problematizadora general de esta tesis es: ¿Cómo influye el modelo educativo universitario en sus planes y programas de estudio de Educación Superior y qué características deben contener los diseños curriculares por competencias? En ella se pueden identificar las variables objeto de estudio que son: el Modelo Educativo, el Currículum y el modelo por Competencias en educación.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo General

Realizar un diseño curricular basado en competencias desde el enfoque socio formativo para la formación de Psicólogos a partir de la evaluación del plan y programa de estudios de 2009 y el análisis del Modelo Universitario.

2.2.2 Objetivos Particulares

- a) Describir los componentes del Modelo Educativo Minerva y su influencia en el diseño curricular 2009 del Plan y Programas de Estudios de la Facultad de Psicología.
- b) Realizar una evaluación curricular del Plan y Programas a modificar (2009)
- c) Diseñar el currículum para la formación profesional en psicología, en el marco del enfoque por competencias socio formativo.

2.2.3 Preguntas de investigación

1. ¿Qué elementos componen el Modelo Universitario Minerva (MUM) y cuáles inciden en el diseño curricular 2009 del plan y programas de estudio en el programa de psicología de la BUAP?
2. ¿Qué resultados arroja la evaluación curricular del Plan y Programa de estudios 2009 para la licenciatura en psicología?
3. ¿Cuáles son los componentes necesarios para un diseño curricular por competencias bajo el enfoque socio formativo?

2.3 Justificación

Como apunta Tyler todo currículum debe dar respuesta a cuatro cuestionamientos esenciales que son: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, así como a las preguntas, qué, cómo y cuándo evaluar. En ese sentido, cuando se habla del establecimiento de una propuesta curricular no se puede pasar por alto que todo contenido educativo debe ser pertinente, es decir, adecuado al contexto y a las necesidades vigentes de la sociedad.

El diseño curricular planteado en este trabajo partió de dos importantes premisas que son: asegurar su congruencia con el modelo educativo institucional y fundamentarlo de forma general en el enfoque por competencias. De forma particular en el Modelo por Competencias Socio formativo, que, a su vez, está conformado por referentes teóricos como el *humanismo*, el *constructivismo*, el *pensamiento complejo*, coherentes con los principios psicopedagógicos del modelo universitario de BUAP. Finalmente, está claro que no se puede pasar por alto que, en todo trabajo curricular, ya sea de evaluación, gestión o diseño, debe tomar en cuenta la condición de aprendizaje remoto o híbrido que se ha instaurado como un modelo de enseñanza-aprendizaje necesario en las condiciones de salud que prevalecen alrededor del mundo.

En cuanto a la importancia social que se distingue en esta investigación destaca la implementación del diseño curricular aquí propuesto, que indiscutiblemente impacta en uno de los seis programas educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), con mayor población estudiantil que la conforman 2.640 inscritos para el ciclo escolar 2020-2021. Además de 69 docentes encargados de la gestión de dicho programa y que requirieron de una capacitación para ello.

La relevancia que tiene este trabajo se puede explicar en dos vertientes: la primera, en la necesidad de cambios curriculares periódicos que a nivel de normativa se tiene desde lo federal como dentro de los lineamientos curriculares de

la propia BUAP. La segunda, es la de corroborar la pertinencia de ofrecer estudios profesionales que atiendan las necesidades actuales que nuestra sociedad requiere. En México, específicamente en la BUAP, cada cinco años se hace una revisión curricular que implica la reforma de planes y programas de estudio en toda la oferta educativa que se tiene.

El programa de la licenciatura en psicología no es la excepción. Sin embargo, no es común que las decisiones que se toman para hacer cambios curriculares no se hagan a partir de una evaluación objetiva del currículum en curso, por tanto, llevar a cabo un rediseño curricular sobre la base de resultados concretos de una evaluación al plan y programas es pertinente. El resultado del análisis del modelo educativo institucional, además de la revisión al plan y programas de estudio se ve reflejado en un diseño curricular para la licenciatura en Psicología, viable, pertinente y con respuestas a las necesidades de formación profesional que el contexto requiere.

En cuanto al valor teórico y metodológico de esta investigación radica en sentar las bases, que hasta ahora son escasas, de una sistematización clara y precisa sobre los pasos que un rediseño curricular lleva a cabo además de estar basado en referentes teóricos y experiencias de investigación en el diseño curricular probadas en otras instituciones de educación superior.

2.4 Diseño de la investigación

Esta tesis se llevó a cabo con un enfoque de investigación mixto que, en coincidencia con Hernández Sampieri et al. (2014), tiene como “meta (...) no reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 532). Esto significó emplear herramientas tanto de uno como de otro paradigma con la finalidad de alcanzar el propósito de este trabajo.

Se emplearon herramientas de ambos enfoques, considerando que “los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias” (Creswell, 2013, Lieber y Weisner, 2010, como se citó en Hernández Sampieri et al., 2014, p. 534). Así, por ejemplo, se recurrió al empleo de un instrumento cuantitativo para la medición de la actitud ante el currículum para docentes y alumnos, cuyo análisis de datos se llevó a cabo a través de la herramienta de Excel. Por otro lado, los cuestionarios de opinión empleados fueron analizados a través del software MAXQDA que ayudó a la codificación de elementos esenciales del discurso obtenido de los respondientes, además de facilitar el análisis de información cualitativa.

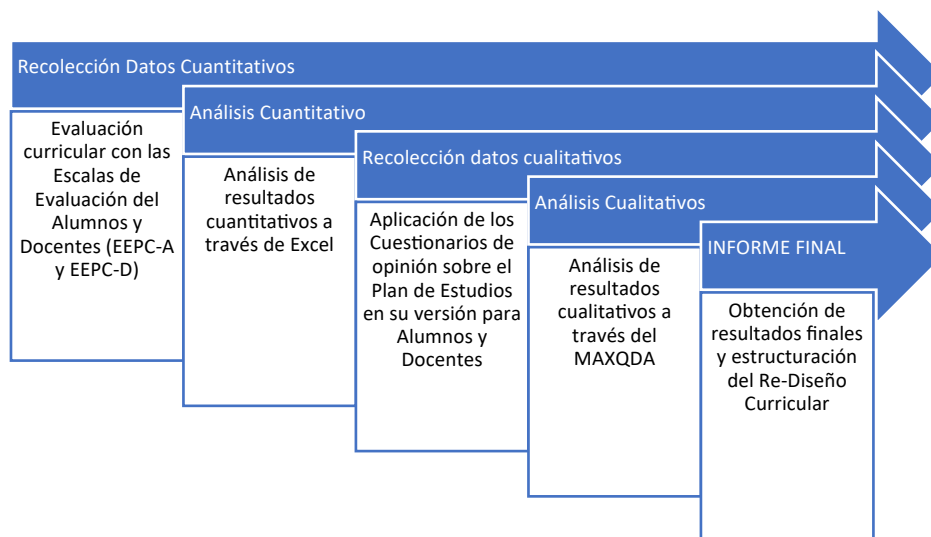
“La decisión de emplear los métodos mixtos sólo es apropiada cuando se agrega valor al estudio en comparación con utilizar un único enfoque, porque regularmente implica la necesidad de mayores recursos económicos, de involucramiento de más personas, conocimientos y tiempo” (Lieber y Weisner, 2010, como se citó en Hernández Sampieri et al., 2014, p. 536). En este caso se decidió abordar esta investigación desde el enfoque mixto, dada la complejidad del propio objetivo del trabajo, el cual, por un lado, se propuso evaluar el currículum a cambiar y, por otro, realizar el rediseño curricular del programa para la licenciatura en psicología. Lo anterior se logró a partir de los resultados de medir la actitud de los integrantes de esta comunidad educativa, ante su plan y programas de estudio, lo que requirió del empleo de herramientas y técnicas tanto cuantitativas como cualitativas para lograrlo.

Ahora bien, dentro de los enfoques mixtos, para algunos teóricos, existen diferentes clasificaciones como la que se menciona a continuación de Hernández Sampieri et al. (2014) quienes los clasifican en: Diseño Concurrente, Diseño Exploratorio Secuencial y Diseño Explicativo Secuencial. En esta investigación se optó por el último, el cual explican los autores como:

El diseño se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos. Cabe señalar que la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera. Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 554).

Justamente, lo anterior fue lo que se llevó a cabo en esta investigación y lo que permitió alcanzar la meta del rediseño curricular, a partir de los resultados obtenidos de la primera fase del trabajo que consistió en la evaluación del currículum saliente o por modificar. La segunda parte del trabajo fue posible con toda la información recabada y permitió la configuración del informe final.

Figura 1
Diseño mixto explicativo secuencial



Nota: el gráfico muestra los pasos que dan cuenta de la secuencia del diseño de investigación mixto. Adaptado de Metodología de la investigación (p. 554), por R. Hernández Sampieri et al., 2014, McGraw Hill.

Es importante recordar que, esta investigación no buscaba la generalización de resultados, sino por el contrario la interpretación de información obtenida para una mejor comprensión del contexto y con ello ofrecer alternativas de solución a

problemáticas diversas que se enmarcan en lo curricular y sus diferentes dimensiones.

2.4.1 Unidades de análisis

Para iniciar hay que recordar que la determinación de las unidades de análisis alude al proceso de selección de una muestra, es decir la obtención de un subgrupo de la población que proviene de un universo mayor. En este caso el universo lo conformó la comunidad educativa perteneciente a la licenciatura en Psicología, la cual está conformada por directivos, docentes, alumnos y personal de apoyo de dicho programa. No obstante, dadas las características del trabajo los sujetos que pueden dar cuenta del currículum son: directivos, docentes y alumnos; donde los primeros, por fungir a su vez como docentes, no se distinguieron del segundo grupo. De esta forma, y de manera general, las unidades de análisis fueron docentes, que hubiesen impartido materias del currículum que se evaluaría, y alumnos que pertenecieran o hubiesen cursado dicho plan y programas de estudios.

Una vez teniendo las características de los sujetos que conformarían las unidades de análisis fue necesario hacer coincidir las características del enfoque mixto en lo referente a los rasgos que de una muestra se debe considerar. Sharp et al. (2012, como se citó en Hernández Sampieri et al., 2014) mencionan que hay dos consideraciones a tomar en cuenta:

La primera es el factor temporal o secuencia del diseño (concurrente o secuencial) y la segunda la prioridad del estudio (dominante en una de las ramas, ligeramente dominante o mismo peso). Esta última se fundamenta en la relación entre las muestras cuantitativa y cualitativa, la cual representa el factor central que influye en la decisión primaria: la elección de la unidad de muestreo y/o análisis por fase del estudio (p. 568).

La relación que se puede dar entre las muestras puede ser idéntica. “Una relación idéntica significa que la misma muestra participa en ambas ramas

(cuantitativa y cualitativa), se trata de una sola muestra” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 568). Este fue el tipo de muestra que se decidió para esta investigación, es decir, fue la misma para responder el primer instrumento aplicado que fue cuantitativo (escala de actitud) que para el segundo (cuestionario de opinión).

El siguiente paso fue la determinación de la muestra con sujetos voluntarios que cubrieran las características antes mencionadas. Como es sabido los sujetos voluntarios deciden participar una vez que se les presenta la invitación a colaborar, como fue el caso de los respondientes. Una vez tomadas estas decisiones, fue importante analizar el tamaño de la muestra que se emplearía. Aquí cabe recordar que, dado que la investigación no está orientada a generalizar resultados, sino más bien a obtener información que guiaran el trabajo de rediseño curricular el número de ésta no se obtuvo estadísticamente pero sí fue posible recabar información de 83 alumnos y 30 docentes, que de acuerdo con los estudios transaccionales descriptivos en el enfoque cuantitativo se sugiere como mínimo de al menos 30 alumnos y 30 docentes. (Mertens, 2010, Borg y Gall, 1989 como se citó en Hernández Sampieri et al., 2014, p. 188).

2.4.2 Instrumentos y Técnicas empleadas

Los instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo la primera parte de esta investigación fueron: escalas de actitud ante el currículum y cuestionarios de opinión. Partiendo de considerar que las actitudes hacen referencia a “evaluaciones positivas, negativas o mixtas que hacemos respecto de algún objeto que expresamos con un nivel de intensidad determinado, ni más, ni menos” (Kassín, 2010, como se citó en Quiroz, 2011, p. 40). Este elemento se empleó para medir la percepción ante el plan y programas a partir de sus tres categorías de análisis que fueron: el currículum formal, el oculto y el real. En cuanto a los cuestionarios de opinión se aplicaron con la intención de obtener información cualitativa que permitiera profundizar las razones de los resultados que se obtendrían con dichas escalas.

Los instrumentos empleados se denominan:

- Escala de Evaluación del Plan Curricular para Alumnos (EEPC-A) (ver anexo 1).
- Escala de Evaluación del Plan Curricular para Docentes (EEPC-D) (ver anexo 2).
- Cuestionario de opinión para docentes y alumnos. El cual proporcionó información cualitativa complementaria a los datos obtenidos en las escalas previas (ver anexos 3 y 4).

Las Escalas de actitud se elaboraron a partir de las tres dimensiones curriculares ya mencionadas, después se estructuraron indicadores que permiten hacer un análisis integral del plan y programas de estudio. Ambas escalas cuentan con 26 ítems distribuidos en cada una de las dimensiones. Ocho reactivos conforman la dimensión del currículum formal, diez la dimensión del currículum real y los ocho últimos al currículum oculto. Las escalas fueron sometidas a validez y confiabilidad en un estudio previo (Osorio-Guzmán et al., 2021).

En cuanto a los cuestionarios de opinión, éstos constan de ocho preguntas que profundizan en temáticas del plan de estudios, el conocimiento de sus perfiles de ingreso y egreso, razones por las cuales consideran relevantes o no materias de su malla curricular, además de la identificación o no de estrategias de enseñanza y evaluación que se practicaron en el trayecto de sus estudios. Finalmente, se pide que enumeren fortalezas y debilidades en su plan de estudios. Ambos cuestionarios, tanto el de alumnos como docentes, contienen los mismos reactivos solo con la diferencia de adaptación en la formulación de sus cuestionamientos para cada uno.

La técnica empleada para aplicar dichos instrumentos fue la encuesta en línea, la cual se llevó a cabo mediante la plataforma de FORMS de Microsoft, para poder dar oportunidad a los respondientes de revisar y contestar los instrumentos en los tiempos que se les facilitara. Una ventaja más de la aplicación en línea fue poder contar con el procesamiento de la información de forma automatizada, en el

caso de los porcentajes de respondientes y reactivos contestados. Es decir, se pudo verificar en tiempo real los resultados mencionados, aunque no su análisis, ya que éste requirió de software especializados. En el caso de las escalas se empleó Excel y el análisis del texto de los cuestionarios de opinión se hizo con el MAXQDA.

2.4.3 Procedimiento

La investigación consistió, de forma general, en cuatro grandes momentos que fueron: 1) la organización teórico-metodológica, 2) la evaluación del currículum del programa de licenciatura en psicología de la BUAP, 3) el análisis de resultados de la evaluación y 4) el rediseño curricular basado en competencias desde el enfoque socio formativo.

La primera parte permitió estructurar los pilares teóricos que soportan el presente trabajo, desde lo metodológico, las teorías del currículum, los principios filosóficos y psicopedagógicos del Modelo Universitario Minerva (MUM) de la BUAP, hasta las propuestas de abordaje competencial empleados en educación. Para ello, fue necesaria la búsqueda de información tanto en textos como en bases de datos diversas para poder conformar el marco referencial de la investigación.

En una segunda fase se llevó a cabo la evaluación del currículum 2009 del programa educativo ya mencionado. Esta tarea tuvo a su vez dos partes, la primera consistió en la selección y revisión de los instrumentos que se aplicaron: escalas de actitud diseñadas *exprofeso* para esta tarea, así como cuestionarios de opinión diseñados en una investigación previa (Osorio-Guzmán, García-Aguilar y Sánchez-Cid, 2021). Los detalles de los instrumentos empleados fueron descritos en el apartado anterior y se pueden revisar en los anexos (1 y 2) de esta tesis. Como segunda parte, se trabajó sobre el tamaño y selección de la muestra objeto de estudio, también descrita en el apartado de unidades de análisis.

Una fase más fue la que consistió en analizar la información obtenida de la evaluación curricular y que se puede revisar en el apartado de resultados de esta

investigación. Entre los datos cuantitativos y cualitativos que se obtuvieron se pudieron llevar a cabo las siguientes acciones: identificación de los componentes que debía integrar al nuevo currículum, los elementos necesarios de cambiar y la determinación de elementos importantes de mantener.

La etapa final de la investigación fue una de las más arduas, ya que consistió en la elaboración tanto del plan como de los programas de estudio para la licenciatura en psicología de la BUAP. Lo anterior diseñado bajo el enfoque por competencias socio formativo que fue el marco psicopedagógico que se propuso. El total de tareas requirió desde una preparación colegiada en el enfoque competencial socio formativo, trabajo de profundización sobre diseño, planeación y gestión curricular, así como la determinación de criterios sobre los nuevos elementos que tendrían cabida y los que se debían mantener en el plan y programas académicos.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

3.1 Antecedentes. El estudio curricular a través del tiempo

El currículum es puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, es preciso analizar la estructura de la práctica donde queda plasmado. Una práctica que responde no sólo a las exigencias curriculares, sin duda, sino profundamente enraizada en unas coordenadas previas a cualquier currículum e intención del profesor (Gimeno, 1991, p.4).

El estudio de lo curricular en educación superior cobró relevancia en México desde hace ya varias décadas, sus temáticas de análisis en torno a este tema son varias, desde el desarrollo, diseño y evaluación curricular hasta los modelos más influyentes en las propuestas curriculares del Sistema Educativo Mexicano, entre ellos destacan los clásicos como el de Tyler, Taba, Glazman, Díaz Barriga, Casanova y Arnáz, entre otros. A partir de ellos se han desarrollado propuestas de evaluación y diseño curricular que recogen los principios teóricos que estos autores proponen. En este punto haremos referencia a algunas de las propuestas curriculares para el diseño y evaluación curricular.

Es importante iniciar aclarando que el propio término currículum ha tenido una evolución significativa, desde la propuesta curricular de Tyler (1986) hasta las de Casanova (2012) o Arnaz (2014). No obstante, dichas acepciones mantienen elementos comunes que reflejan la preocupación de la época en que el término ha sido explicado. Cada corriente teórica, a su vez, ha propuesto un modelo de referencia sobre los elementos que el currículum debe contener, esto ha servido para que las instituciones educativas, siguiendo dichos modelos diseñen sus planes y programas de estudio con elementos conformados tanto teórica como metodológicamente de acuerdo con sus autores. Así se puede ver que se ha transitado por diseños curriculares por objetivos, por propósitos, por objetos de transformación, hasta llegar a los diseños curriculares por competencias.

Por tanto, se puede afirmar que a partir del concepto de currículum que se tenga, se plantean los elementos que lo integran. Un ejemplo de lo anterior es el llamado: “sistema modular con una estructura curricular por objetos de transformación” (Padilla, 2012, p. 71) la propuesta se implementó en la práctica en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, Xochimilco). En este enfoque curricular, se adopta una estructura basada en módulos, que fomenta la interdisciplinariedad y la investigación como elementos centrales del trabajo académico. Se prioriza el uso de técnicas educativas como el trabajo en equipo y grupos operativos, buscando la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, el diseño curricular modular por objetos de transformación contempla: un análisis histórico de la división del trabajo, una conceptualización del campo profesional y del nivel de división del trabajo donde se agrupan las prácticas profesionales. Una definición de la práctica profesional, identificándola con un rol económico específico, dentro del proceso general de acumulación de capital y una consideración de la práctica social de una profesión como un servicio determinado por las necesidades reales de las clases mayoritarias del país (Padilla, 2012, pp. 76-77).

Este hecho evidencia que la concepción del currículum tiene un impacto significativo tanto en el plan educativo en su totalidad como en los aspectos específicos de cada programa de estudios. Esto nos permite distinguir entre el currículum y el plan de estudios, ya que la mayoría de los enfoques sobre el tema hacen referencia al currículum como un elemento más amplio que abarca otros componentes.

3.1.1 ¿Qué entender por currículum?

El término currículum “procede del latín (su raíz es la de *cursus* y *currere*). En Roma se hablaba de *cursus honorum*, la suma ‘de los honores’ que iba acumulando el

ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios” (Gimeno Sacristán, 2012, p. 25).

Para la Real Academia Española (RAE) el término se asume como: “relación de títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, etc., que califican a una persona” (RAE, 2021).

Este concepto en nuestro idioma se bifurca en dos sentidos: por un lado, se refiere al recorrido o curso de la vida y los logros en ella (lo que entendemos por *currículum vitae*; expresión utilizada por primera vez por Cicerón). Por otro lado, tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante y, más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo (Gimeno Sacristán, 2012, p. 25).

Se puede observar que el término ha sido utilizado tanto para describir los logros individuales que se van alcanzando a lo largo del tiempo, como para hacer referencia a los contenidos temáticos organizados de manera sistemática con fines educativos. Así se tiene que, “en la edad media el currículum se compone de una clasificación de conocimiento integrado por el *trivium* (tres cursos: Gramática, Retórica y Dialéctica) (...) y el *cuadrivium* (Astronomía, Geometría, Aritmética y Música)” (Gimeno Sacristán, 2012, p. 26). Esta práctica representa uno de los primeros ejemplos de cómo se organizaron los contenidos en universidades europeas durante un largo período de tiempo.

“El concepto de currículum desde su primer uso representa la expresión y propuesta de la organización de los segmentos y fragmentos de contenidos” (Gimeno Sacristán, 2012, p.26). De ahí que la palabra nos remita a su etimología, *cursus*, que significa la suma de algo y, por tanto, que: “el currículum desempeña una doble función -organizadora a la vez que unificadora- de la enseñanza y del aprendizaje” (Gimeno Sacristán, 2012, p. 26).

Por lo tanto, no resulta sorprendente que en la actualidad se utilice el término "currículum vitae" para referirse a la trayectoria académica y profesional de una persona. Sin embargo, cuando se hace referencia a una serie de contenidos organizados en procesos de enseñanza-aprendizaje, el término más comúnmente utilizado es "currículum".

3.1.2 Orígenes del estudio de la temática curricular

Como apunta Gimeno Sacristán (2012) "La primera aparición conocida del término "currículum", en una versión de "*Professio Regia*" de Peter Ramus, publicada como obra póstuma [...] sitúa la primera fuente de "currículum" en los registros de la Universidad de Glasgow, de 1663" (p.27).

El concepto currículum y la utilización que se hace de él aparecen ligados desde sus comienzos a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza. (Gimeno Sacristán, 2012, p. 27)

En América los primeros estudios sobre el tema curricular se remontan a principios del siglo XX. Franklin Bobbit (1918) y su libro: "*The Curriculum*" en donde se entiende a éste como un conjunto de elementos que facilitan el desarrollo de habilidades en niños y jóvenes en el entorno escolar, para lograrlo, es necesario tener en cuenta el diseño de los objetivos educativos, los cuales deben tener un impacto significativo en la vida de los estudiantes. Además, el propósito del plan de estudios era esbozar los conocimientos que serían importantes para cada área de contenido, y luego desarrollar actividades para capacitar al alumno y mejorar su rendimiento.

Años más tarde para 1926, Harold Rugg como se cita a Kelting-Gibson (2013), quien afirmaba que cualquier diseño curricular debería contener cuatro elementos esenciales: 1) una declaración clara de los objetivos a alcanzar, 2) una

secuencia de experiencias que permitan el logro de éstos, 3) una variedad de asignaturas y actividades atractivas que enriquezcan las experiencias de aprendizaje, y 4) logros específicos que los estudiantes deben alcanzar al finalizar su educación.

Entre los años 20 y los 30, Caswell y Campbell estudiaron temas como diseño y desarrollo curricular (Kelling-Gibson, 2013). Estos autores concibieron al currículum como un método que incorpora procesos científicos, que permite la organización de contenidos, y que planea tanto la instrucción como la evaluación escolar. Tales elementos, sistematizados en programas educativos, proveen de herramientas que guían la enseñanza y el aprendizaje, tanto del profesor como del alumno.

Posteriormente ya entrados los años 50 aparece uno de los más grandes exponentes del estudio curricular: Ralph Tyler, quien en sus principios fundamentales del currículum aborda cuatro preguntas clave que deben ser respondidas en todo proceso de desarrollo curricular: 1) ¿Cuáles son los propósitos educativos que las escuelas deben alcanzar?, 2) ¿Qué experiencias educativas son necesarias para lograr dichos propósitos?, 3) ¿Cómo deben organizarse de manera efectiva estas experiencias educativas?, y 4) ¿Cómo se puede determinar si se han alcanzado los objetivos educativos establecidos? Esta propuesta presenta un modelo de diseño curricular que se basa en objetivos educativos, la elaboración de programas considerando el contexto de los estudiantes, el diseño de actividades de aprendizaje alineadas con los objetivos previstos, y finalmente, un sistema de evaluación para valorar el grado de cumplimiento de esos objetivos.

Para los años 60, una colega de Tyler, Hilda Taba (1976) utiliza el modelo de diseño curricular propuesto por Tyler en la década de 1950 como base para desarrollar su propio enfoque, el cual consta de siete pasos: 1) diagnóstico de necesidades, 2) formulación de objetivos, 3) selección de contenidos, 4)

organización de contenidos, 5) selección de experiencias de aprendizaje, 6) organización de actividades de aprendizaje, y 7) evaluación.

El modelo propuesto por Taba (1976) fue ampliamente aceptado, especialmente por los docentes, ya que es el primer modelo de diseño curricular que reconoce la importancia del papel de los profesores. Este modelo reconoce la experiencia de los profesores en el aula y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como aspectos fundamentales para su implementación exitosa. A diferencia de otros modelos en los que la responsabilidad del diseño recae en expertos externos sin considerar a los implicados directamente, el enfoque de Taba (1976) destaca por la participación activa del docente en el proceso de diseño y desarrollo curricular.

De forma más reciente Jérôme Bruner (1991) propuso una teoría constructivista del aprendizaje y, simultáneamente, desarrolló un modelo de diseño curricular que abarca cuatro elementos fundamentales: estructura, preparación, intuición e interés. Estos conceptos se encuentran detallados en su obra "Actos del significado: más allá de la revolución cognitiva", donde presenta el concepto de currículum en espiral. A diferencia de la propuesta de Taba (1976), que coloca al docente en el centro del proceso curricular, la propuesta de Bruner (1991) se enfoca en el aprendizaje de los estudiantes como elemento central del proceso educativo.

Por su parte, Howard Gardner, otro teórico quien, a pesar de no orientar directamente sus estudios a cuestiones curriculares, de alguna forma a través de sus investigaciones sobre las inteligencias múltiples, Gardner (1983) proporciona elementos que deben tenerse en cuenta al diseñar el currículum escolar. En la descripción que llama "variedades de la escuela" en su libro: Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples (1983); hace alusión a las formas que cobra un plan de estudio, lo que contiene y cómo es que este puede ser enseñado desde diferentes ambientes educativos.

Los aportes tanto de Bruner como Gardner no pasaron desapercibidos por Wiggins y McTighe (Keltling-Gibson, 2013), quienes hacen una integración de estas propuestas en el Project Zero, que determina la necesidad de emplear normas y evaluaciones en todo proceso de desarrollo curricular. Los principios de la propuesta de Wiggins y McTighe se plantean en su texto *Understanding by Design*, que propone que para que el aprendizaje se dé con éxito, el currículum debe construirse sobre pilares sólidos de contenidos que provean a los alumnos de habilidades, siempre que se tenga claro un modelo de instrucción.

Por su parte Lawrence Stenhouse (2003), en su libro: *“Investigación y desarrollo del currículum”*, define a éste como: “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”. (p. 28). En este sentido el marco curricular debe ser flexible, pero con definiciones básicas que deben ser compartidas entre todo aquél que aborde el diseño o evaluación curricular. Stenhouse (2003) suele emplear el término proyecto curricular como un elemento más amplio que sólo un programa escolar.

3.1.3 Currículum Formal, Real y Oculto

Para comprender aún mejor el concepto y funciones del currículum, es necesario exponer algunas de las clasificaciones más empleadas del mismo, a partir de la función que se cumple. De esta forma se habla de la existencia de al menos tres tipos de expresiones del currículum, a saber: Currículum Formal, Currículum Real y Currículum Oculto.

El currículum formal Perrenoud (2012) lo explica como “una imagen de la cultura digna de transmitirse, con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica” (p. 94). Por su parte, Casarini (2016) lo define como “la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas” (p. 8). El currículum formal se

refiere al documento oficial que incluye los componentes necesarios para planificar todas las actividades requeridas para implementar un plan de estudios con un objetivo específico.

Como apunta Casarini (2016); “lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta la operacionalización que lo ponen en práctica, sostenida por una estructura académica, administrativa, legal y económica” (p. 8).

La definición de Perrenoud (2012) de currículum real se refiere al “conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se suponen han de originar los aprendizajes” (p. 94). Esto es, la instrumentalización del currículum formal, en cuya gestión se hacen “necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula. No habrá que olvidar que el currículum real encuentra su razón de ser en la práctica educativa” (Casarini, 2016, p. 9). Lo que significa que es el momento en que se aplican: métodos, herramientas y estrategias pertinentes de acuerdo con el contexto educativo en cuestión.

En contraposición el llamado “currículum oculto se muestra como el campo de lo ‘no dicho’, de lo que escapa a una formulación precisa, incluidos los objetivos, ‘no cognitivos’ o ‘socio afectivos’” (Perrenoud, 2012, pp. 98-99). El concepto de currículum oculto surgió en la década de 1960 para describir una serie de acciones educativas, principalmente en el aula, que desempeñan un papel crucial, aunque no estén explícitamente incluidas en los objetivos curriculares. Según Jackson (1992), estas acciones son indispensables para satisfacer las demandas escolares.

Por tanto, “resulta útil concebir la existencia en el aula de dos currículos” (Jackson, 1992, p.66). Esto significa que al considerar tanto el currículum oficial o real y el oculto, se logra obtener una visión más completa de lo que ocurre en el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación formal.

Esto permite tener una perspectiva amplia y abarcar todos los aspectos relevantes de dicho proceso.

Arciniegas, citado por Casarini (2016), alude a que el currículum oculto se debe entender como el “proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela puesto que ésta es el microcosmos del sistema social de valores” (p. 9). Es claro entonces que, el currículum oculto es un elemento más del currículum formal en donde permean todas aquellas normas no dichas o prácticas no explícitas.

El currículum oculto designa una acción de la escuela que, sin ser desconocida e inevitable, a menudo se presenta al exterior bajo formas idealistas o edulcoradas, aunque podrían descubrirse intenciones más pedestres: contribuir a la socialización de las nuevas generaciones, hacer que interioricen el orden moral, social, la existencia y legitimidad de las desigualdades y jerarquías, la necesidad de trabajar y de esforzarse, el respeto a la autoridad e instituciones (Perrenoud, 2012, p. 97).

Hablar de currículum oculto resulta controversial para algunos teóricos puesto que resulta ser un elemento que favorece el proceso de socialización en los educandos y que toda escuela cuenta con él. Sin embargo, para otros, el currículum oculto es un proceso en donde los alumnos juegan un papel poco activo y, más bien, solo funge como reproductor de la cultura escolar y dado que es un elemento no previsto en el currículum formal es difícil de controlar.

Finalmente, hay que tener presente que los estudios curriculares han llegado a tal profundidad que se ha hecho necesario clasificar los tipos de currículo que se ponen en práctica en el acto educativo, así se tiene que; el currículum formal es el documento en donde se plasma lo deseable para la gestión de un proceso de enseñanza aprendizaje determinado. El currículum real se materializa en la implementación diaria de la práctica educativa, y está sujeto a ajustes según las

demandas y limitaciones del entorno. En contraste, el currículum oculto abarca las prácticas implícitas que fomenta la cultura escolar en un contexto específico.

3.2 La Evaluación curricular

Un componente más del tema curricular, como ya se ha señalado, es la evaluación. Lule González et al. (2015), describen que existen al menos dos condiciones que hacen necesaria una evaluación curricular, una de ellas se da cuando en un programa educativo se propone actualizar un currículum ya existente y otra es aquella cuando se pretende crear un plan y programa de estudios nuevo. Además, la evaluación curricular debe basarse en: a) los fundamentos de la carrera profesional, b) la definición del perfil profesional, c) la estructura y organización del plan de estudios, y d) la evaluación continua del currículo. Además, es importante considerar elementos adicionales como la especificación de lo que se evaluará, la elección o creación de instrumentos y métodos de medición, y la revisión constante en cada etapa del proceso.

Dentro de los diferentes tipos de evaluación curricular que existen se pueden identificar los siguientes:

- Evaluación del contexto
- Evaluación de la entrada
- Evaluación del proceso (también conocida como interna)
- Evaluación del producto (también denominada externa)

Los dos primeros tipos de evaluación, la evaluación de contexto y la evaluación de entrada, se utilizan como herramientas de diagnóstico. La evaluación de contexto se enfoca en la fundamentación del proyecto educativo, lo cual incluye la formulación de objetivos, valores, metas y la pertinencia de la carrera o profesión que se está planificando. Con relación a la evaluación de entrada o de insumos, se trata de examinar o prever la viabilidad de los elementos curriculares, como los objetivos educativos, los costos, los alcances y los beneficios del programa que se está considerando.

La evaluación de proceso, también conocida como evaluación interna, implica un examen detallado de las dinámicas educativas establecidas, como la comunicación, las relaciones humanas, la estructura de los programas académicos, los contenidos, los tiempos y, en general, la estructura interna del plan de estudios. Por último, la evaluación de producto se enfoca en la valoración de los logros obtenidos, la eficiencia y efectividad alcanzadas, así como el impacto social que puede tener el egresado del programa educativo.

Basado en lo expuesto anteriormente, Díaz-Barriga Arceo et al. (2015) proponen una metodología para la evaluación curricular que consta de una sola etapa denominada "Evaluación continua del currículum", la cual se divide en tres subetapas: evaluación interna, evaluación externa y reestructuración curricular. En cada una de ellas se realizan una variedad de actividades específicas. Un aspecto adicional que contribuye a esta metodología es la utilización de recursos como encuestas, entrevistas, tecnologías, búsqueda en bibliografía, análisis demográficos, entre otros.

Por otro lado, Ángel Díaz Barriga (1995) propone que en toda evaluación curricular es necesario identificar tres aspectos fundamentales. En primer lugar, se debe determinar si se evaluará la totalidad del plan de estudios o solo una parte de este. Además, es importante definir la concepción de evaluación que se adoptará, ya sea como una actividad técnica o como una investigación en el ámbito de las ciencias sociales. Por último, se debe establecer el propósito con el que se llevará a cabo la evaluación, es decir, si será para tomar decisiones y/o para mejorar continuamente un programa educativo.

La propuesta sugiere ver a la evaluación curricular como un proceso de investigación que debe tomar en cuenta; estudios sobre el contexto y la profesión de la que se trate, estudios o resultados sobre el desempeño de egresados y todo lo relacionado con los fundamentos del plan de estudios. En relación con este

último, es de suma importancia evaluar el impacto o resultados del plan de estudios, lo cual implica necesariamente analizar tanto las percepciones de los estudiantes y profesores, así como establecer una metodología clara para evaluar los componentes específicos del currículum.

Otro punto de vista con algunos elementos en común, con el autor antes mencionado, es Arnaz (2010), quien asegura que; “la evaluación curricular, consiste en la tarea de establecer el valor del currículum como recurso normativo principal en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo” (p. 55). Además, menciona que las evaluaciones curriculares suelen hacerse “sin rigor metodológico”. Existen planes y programas de estudio que no son modificados a lo largo de muchos años, por lo que la pertinencia de éstos puede afectarse. Para Arnaz (2010) las evaluaciones curriculares normalmente se lleven a cabo “deliberada, sistemática y permanente, desde el momento mismo en que se inició la elaboración del currículum” (p. 55).

El autor sugiere al menos dos momentos en la evaluación curricular:

- La evaluación formativa. Este momento requiere contar con parámetros claros en cuanto a lo utilidad que tendrá el currículum, la viabilidad y la pertinencia de los objetivos, aunado a la congruencia entre todos los componentes del currículum. Es decir, este momento de la evaluación curricular tiene una estrecha relación con las decisiones que se toman previas y en el transcurso del proceso y una perspectiva clara del egresado que se quiere formar.
- La evaluación acumulativa. La evaluación acumulativa engloba la evaluación del sistema de evaluación en sí mismo, de las descripciones de los cursos, del plan de estudios y de los objetivos curriculares. “La evaluación formativa del currículum se refiere a la llamada validez interna del mismo, en tanto que la evaluación acumulativa del currículum se ocupa de la denominada validez externa, aunque ello implica necesariamente el ocuparse también de la interna” (Arnaz, 2010, p. 59).

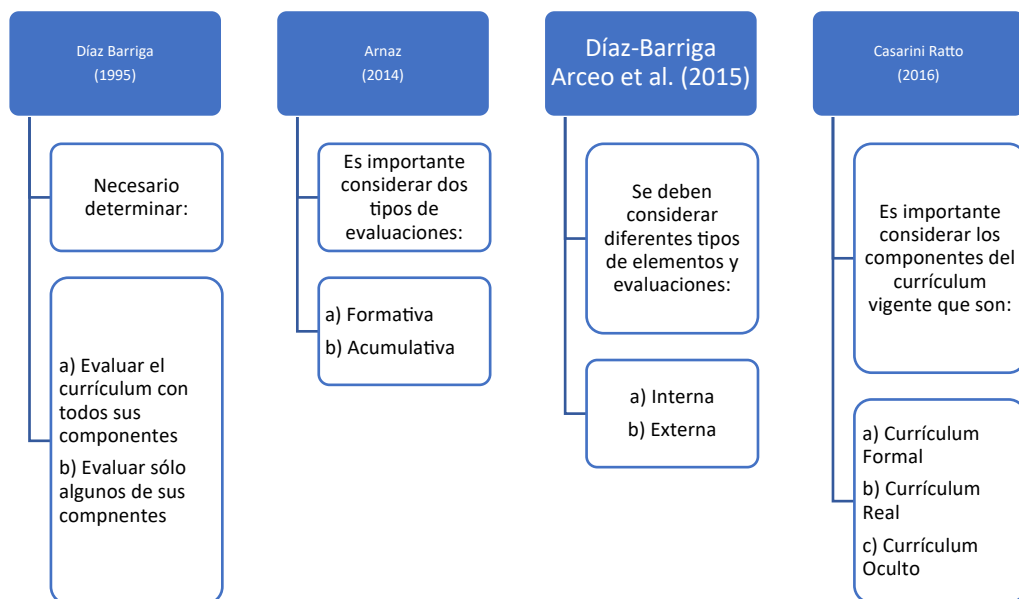
Complementaria a las propuestas anteriores está la de Cassarini (2016), quien propone que la evaluación curricular se realice en dos momentos distintos: primero, se evalúa el currículum vigente, que incluye al currículum formal, al real y al oculto; y luego se realiza la evaluación terminal o post-terminal que se refiere a evaluar egresados, coherencia externa, ámbitos social y laboral.

En cuanto al currículum formal la evaluación deberá orientarse a revisar la coherencia interna del plan de estudios y el contexto institucional. Además, esta valoración debe analizar a los perfiles de docentes, del egresado y del estudiante, así como revisar objetivos, contenidos, criterios de evaluación y las metodologías de enseñanza-aprendizaje que el programa educativo contiene.

En cuanto al currículo real, esta evaluación se orienta a los procesos de enseñanza, de aprendizaje, además de las condiciones materiales y espaciales. Por su parte, en el currículo oculto se evalúan valores, modelos y actitudes, tanto de quienes enseñan como de los que aprenden, sin olvidar los procesos de socialización que se dan en las aulas.

Los diferentes elementos que se deben considerar en la evaluación curricular, de acuerdo con cuatro estudiosos del tema se presenta esquemáticamente en la siguiente figura

Figura 2
Perspectivas de la evaluación curricular



Nota: Componentes curriculares que se deben evaluar de acuerdo con diversos autores.

En consecuencia, podemos concluir que la evaluación curricular es, en sí misma, un medio para mejorar la calidad de las instituciones educativas a través de sus componentes esenciales, como el currículum. Esta evaluación debe realizarse de manera participativa, brindando a todos los actores educativos la oportunidad de contribuir con elementos que permitan obtener una visión integral del funcionamiento del currículum en todas sus dimensiones.

Resulta pertinente apuntar que, para llevar a cabo toda evaluación de un currículum se debe partir de un marco teórico de referencia que guíe el trabajo a realizar, dado que a partir de ello se determinarán las categorías o componentes del currículum que se valorarán. Aunado a ello la conformación de un equipo de trabajo guiado por uno o más expertos en la temática, resulta prioritario, ya que el trabajo multidisciplinario y colaborativo enriquece los resultados.

Un elemento más, de suma importancia, es el hecho de considerar pertinente construir instrumentos propios, tales como cuestionarios o escalas que sirvan de

vehículo para la obtención de datos fiables que sirvan para la toma de decisiones en la reestructuración curricular. Sobra decir que, el trabajo de evaluación curricular se debe asumir como un proceso continuo que permita una vuelta constante a la revisión de los componentes del currículum y el funcionamiento que éstos están teniendo con respecto a los objetivos para los que se plantearon, es decir, la revisión continúa de los planes de estudio, la visión, misión y logros en el perfil de egreso, entre otros, permite no esperar periodos largos de tiempo para analizar su impacto, sino por el contrario valorarlo de manera transversal.

3.2.1 Experiencias de evaluación curricular en la Educación Superior de México

En algunas universidades de México se han documentado experiencias de evaluaciones hechas al currículum de algunos programas educativos como una actividad necesaria para la reestructuración o rediseño de estos, tal es el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), la Facultad de Estudios Superiores (FES) campus Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

El primer caso que aquí se expone es el de la evaluación curricular hecha en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) se realizó en cuatro licenciaturas (Nutrición, Ciencias Políticas, Lenguas Modernas e Innovación y Gestión Educativa), además de dos posgrados (maestría en Ciencias de la Educación y doctorado en Psicología y Educación). Al respecto del trabajo, Ibarra Rivas y Díaz Mejía (2013) apuntan que: “ofrecemos una mirada alterna, no opuesta, pero sí complementaria a las formas habituales de hacer intervenciones curriculares. Ésta se dirige a mostrar la utilidad de los recursos teórico-metodológicos que confieren cientificidad al trabajo curricular” (p. 9) Efectivamente, lo que se estructura como trabajo es un proceso que va desde la conformación de un equipo colegiado de trabajo, pasando por la capacitación de los involucrados en la tarea, hasta la organización de un plan de estudios flexible, como se aprecia a continuación:

Tabla 1

Proceso de evaluación curricular de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)

1	Instauración de la comisión de evaluación curricular
2	Invitación al colegio docente a participar
3	Seminario-taller de evaluación curricular
4	Recuperación de elementos teórico-metodológico(S) (que debe tener como resultado acotar a los fines y medios de la educación, el núcleo profesional y los ejes de formación)
5	Elaboración de contenidos de la enseñanza
6	Gestión de plan de estudios flexible con la consideración de los recursos, la organización de la enseñanza (por módulos, asignaturas, unidades de aprendizaje o competencias)

Nota. Retomado de Ibarra Rivas y Díaz Mejía (2013). Metodología Curricular. Un modelo para educación superior. Seis experiencias universitarias.

En este trabajo sobre metodología curricular, Ibarra Rivas y Díaz Mejía (2013), establecen que, su propuesta metodológica para evaluación y establecimiento de diseños curriculares se puede implementar en diversas carreras universitarias, pero para ello es indispensable tomar en cuenta lo que los autores denominan *necesidades tácticas* para lograr una acertada evaluación curricular:

- a) El involucramiento de las autoridades universitarias para hacer posible el logro de objetivos.
- b) Establecimiento de un espacio de capacitación en el tema a través del Seminario-taller de evaluación curricular.
- c) Estudio del marco de referencia o contexto, lo que permite reconocer el medio académico para poder transformarlo en lo que se desea.
- d) Necesidad de evaluar las relaciones educativas, principalmente las académico-estudiantiles, para que de acuerdo con los resultados de dicha valoración se modifique lo necesario.

De este trabajo de evaluación curricular en la UAQ es importante subrayar el trabajo colegiado estructurado por equipos multidisciplinarios que conocían los programas y planes de estudios que se revisarían, además de la labor de

capacitación en temas curriculares, indispensable para lograr un involucramiento mayor entre los integrantes de la comunidad educativa que participan en esta labor.

Por otro lado, en contar con un modelo educativo claro con referentes teóricos educativos, psicológicos y pedagógicos que orienten el trabajo de diseño del currículum da como resultado un plan y programa de estudios con solidez teórica y metodológica indispensable.

Una segunda experiencia de sistematización del trabajo de evaluación curricular lo publicó Contreras (2018), quien describe las tareas que la Facultad de Estudios Superiores (FES) de la UNAM, en su campus Zaragoza y las describe en el siguiente orden:

1. Análisis del propósito general de la carrera universitaria
2. Valoración de tres expresiones del currículum: real, formal y oculto
3. Identificación de los atributos curriculares a evaluar que son: pertinencia, vigencia, secuenciación y viabilidad.
4. Determinación de los componentes curriculares analizados bajo los atributos antes mencionados:
 - a) Coherencia entre los objetivos y el contenido de los programas educativos
 - b) Metodologías de enseñanza utilizadas
 - c) Valoración de los procesos de aprendizaje
 - d) Competencias desarrolladas
 - e) Trayectoria escolar de los estudiantes
 - f) Dinámicas establecidas en las actividades académicas
5. Determinación del método empleado en el proceso, que en este caso fue el descriptivo y análisis de la información a través del SPSS.
6. Diseño y aplicación de cuestionarios y escalas Likert para profesores/as y alumnos para identificar tanto las competencias docentes como la

percepción, por parte de los alumnos, de cada una de las materias que cursan.

7. Evaluación de los módulos que integran la etapa de formación básica -1er y 2º semestre- de su programa de estudios (el plan de esta licenciatura es el llamado: modular por objetos de transformación).

Un aporte valioso de esta experiencia de evaluación curricular es la identificación de las expresiones curriculares que se quieren evaluar, para que a partir de ello se determinen tanto los componentes como los atributos curriculares a considerar. Por supuesto, el diseño, aplicación y análisis de resultados de los instrumentos diseñados hace de una experiencia práctica un trabajo basado en la investigación y basado en evidencias y datos obtenidos de manera fiable.

Para terminar, se expone la propuesta de trabajo para evaluar el currículum de la Facultad de Psicología de la BUAP la cual consistió en 6 pasos organizados a manera de proceso que se expresa a continuación:

1. Estructurar un colegiado o grupo de trabajo, con metas comunes y claras, para evaluar el currículum en turno y a su vez proponer la reestructura del mismo. Dicho equipo se conformó interdisciplinariamente considerando a docentes de cada una de las áreas que conforman el plan de estudios, siendo éstas: clínica, educativos, social y organizacional. A su vez, se debieron integrar directivos, alumnos y al menos una persona con experiencia en la temática curricular.
2. Una vez armado ese gran equipo colegiado se organizaron subgrupos de trabajo por tareas a realizar, un primer subgrupo debía trabajar en el diseño de instrumentos para la evaluación curricular, lo que requería determinar previamente los referentes teóricos del concepto currículum, las dimensiones de este (Formal, Real y Oculto) y los componentes curriculares que se someterían a valoración.

Los indicadores para la primera dimensión estuvieron conformados por los perfiles docentes, de egreso y la malla curricular; para la segunda fueron, las estrategias y procesos de enseñanza y aprendizaje y la infraestructura; para la tercera dimensión los indicadores fueron: actitudes, valores y procesos de socialización en el aula. A partir de esto fue que se construyeron los ítems (Osorio-Guzmán et al., 2021).

Un segundo subgrupo trabajaría la parte de selección y determinación de la muestra que participaría en dicha evaluación, así como procesaría los datos obtenidos para la obtención de resultados que orientarían la toma de decisiones sobre áreas de oportunidad y fortalezas del plan y programas evaluados. Finalmente, un tercer subgrupo se daría a la tarea de digitalizar y aplicar los instrumentos elaborados.

3. Como tercer paso, todo el colegiado debió definir una orientación teórica que guiaría la evaluación curricular (evaluación curricular de resultados, evaluación del proceso o evaluación curricular de una parte del currículum). De la misma forma, colectivamente se tomó la decisión de identificar los atributos que se evaluarían de cada componente curricular (pertinencia, coherencia con el modelo educativo, flexibilidad, diversidad en el uso de estrategias didácticas, entre otros).
4. El cuarto paso consistió en determinar de la comunidad educativa la muestra objeto de estudio que representaría a los sectores, académico, estudiantil, directivo y administrativo.
5. Como paso número cinco, fue la aplicación de instrumentos diseñados denominados: Escala de Evaluación del Plan Curricular para Docentes (EEPC-D) (ver Anexo 2) y Escala de Evaluación del Plan Curricular para Alumnos (EEPC-A) (ver Anexo 1), el primer instrumento fue el mismo que se aplicó para administrativos y directivos, en el entendido de que todos ellos forman parte de la planta académica del programa de licenciatura, además de desempeñar cargos administrativos o directivos. Cabe señalar que, para

profundizar en el recabo de información se diseñaron y aplicaron cuestionarios de opinión.

6. El último paso consistió en el procesamiento de la información obtenida, a través del *Social Science Statistic Program* (SPSS). Con ello se orientó la toma de decisiones para el rediseño curricular.

Como se puede apreciar el trabajo realizado en el programa educativo de Psicología de la BUAP integró elementos de las experiencias previas y resalta la importancia de evaluar planes y programas de estudio con el fin de que todo rediseño curricular considere las fortalezas que éstos tienen, rescatando procesos que han dado resultados y, por otro lado, se identifiquen las áreas de oportunidad o brechas que deberán ser superadas en un nuevo currículum.

La metodología propuesta a lo largo de este proceso tiene la posibilidad de replicarse en cualquier otro programa de educación superior, ya que, ofrece estrategias de organización colegiada con posibilidades de adaptación en contextos diversos.

3.3 El Diseño Curricular

Diseñar, de acuerdo con la Real Academia Española (2021) proviene del latín *designâre* que significa dibujar, esbozar o designar. Por tanto, cuando en educación se habla del diseño curricular se hace alusión al proceso de sistematización que integra a una serie de elementos que configuran a un plan y programas de estudios.

Como bien dice Sacristán Lucas (2012):

Los profesionales nos referimos al currículum en relación con la selección de contenidos incluidos en leyes y normativas oficiales, pero también utilizamos el currículum en lo concerniente a los contenidos que figuran en los libros de texto y decimos asimismo que el currículum es lo que se desarrolla día a día dentro de las aulas, sufriendo modificaciones que alteran objetivos y propósitos iniciales con los que se pensó. (p. 8)

Tal es la razón de que, al diseño curricular se le atribuyan diferentes formas de estructurarlo, desde los años veinte en Estados Unidos, Rugg (1926) sostenía que toda estructura curricular debía estar conformada por objetivos, secuencias de aprendizaje, materias o experiencias que condujeran a una meta. Décadas más tarde en los años cincuenta, surge un estudioso del tema: Tyler, quien propone que los diseños curriculares deben basarse en objetivos educativos, programas hechos a partir del contexto de los estudiantes, organización de actividades de aprendizaje coherentes con los objetivos y una evaluación que permitiera revisar el alcance de dichos objetivos. En los años setenta Hilda Taba trabaja sobre la propuesta de Tyler y elabora una propuesta más sobre los pasos que debiera seguir el trabajo de estructurar un currículum, estos son: un diagnóstico de necesidades, la formulación de objetivos, la selección y organización de contenidos, así como la selección de experiencias de aprendizaje y un modelo de evaluación.

A partir de estos primeros trabajos, hoy se cuenta con propuestas que han emanado de las primeras con algunas variantes, así se tiene por ejemplo a Casanova (2006) quien apunta que diseñar un currículum significa elaborar:

Una propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la escuela en colaboración con su entorno debe ofrecer al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias, que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa (p. 89).

Para esta acepción se puede ver claramente que lo curricular implica elementos teóricos y prácticos. Entre los primeros se pueden considerar a los modelos educativos, las teorías de aprendizaje que permearán la propuesta educativa y todas aquellas técnicas y métodos en las que se soporten las experiencias de aprendizaje. Por su parte como elementos prácticos están tanto las

acciones de enseñanza como las de aprendizaje, además del modelado conductual que de forma inherente se lleva a cabo a partir del desarrollo de competencias. La propuesta de Casanova (2006) va incluso, más allá de lo escolar, se propone una integración de los egresados del currículum como una persona que trabaje en pro de un estilo de sociedad determinado. Esto último puede verse que no es un elemento que de forma explícita se comente en otras explicaciones de lo que conlleva el diseño curricular.

Por su parte, Díaz Barriga (2011) plantea el trabajo de diseño curricular refiriéndose a la elaboración de un plan de estudios, el cual se da en etapas que son: primera, el diagnóstico de necesidades y elaboración del perfil de egreso, posteriormente la elaboración de objetivos terminales y el diseño de las asignaturas por áreas de conocimientos y finalmente la organización del mapa curricular.

Lo que este autor ofrece es un elemento nuevo que tiene que ver con el trabajo previo de diagnóstico y la formulación de un perfil de quien curse el currículum que se proponga. Estos dos elementos constituyen una mirada hacia lo que los clásicos del tema como Tyler, Rugg y Taba, ya mencionaban. Díaz Barriga (2011) retoma los elementos esenciales de la propuesta norteamericana y los estructura a manera de etapas que conformarán todo un ciclo de trabajos continuos para el diseño de lo que el autor llama planes de estudio.

Otros autores que han estudiado al diseño curricular son Arnaz (2014) y Frida Díaz Barriga (2015). El primero apunta que “elaborar el currículum es una operación compleja mediante la cual se crean y articulan los cuatro elementos fundamentales” (p.15): 1. Formulación de objetivos curriculares, 2. Elaboración de un plan de estudios, 3. Diseño de un sistema de evaluación y 4. Elaboración de cartas descriptivas. Por su lado, Díaz-Barriga et al. (2015), de forma global explica que el diseño curricular implica: un análisis previo de lo que se quiere hacer y lograr curricularmente además del diseño, la aplicación y la evaluación curricular.

Como es claro, a pesar de que la acepción de diseño curricular está planteada en momentos y contextos diversos, es notorio que existen elementos comunes entre cada propuesta como son: la importancia de un trabajo diagnóstico previo, la elaboración de objetivos, la estructura de contenidos y trabajar sobre un sistema de evaluación, serían elementos ineludibles en el proceso de elaboración de currículums.

A continuación, con el fin de ver qué elementos prevalecen entre cada una de las propuestas de lo que implica diseño curricular, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 2
Pasos para el diseño curricular

PASOS PARA DISEÑAR UN CURRÍCULUM	HAROLD RUGG	RALPH TYLER	HILDA TABA	ÁNGEL DÍAZ BARRIGA	JOSÉ ARNAZ	FRIDA DÍAZ-BARRIGA
Diagnóstico de necesidades contextuales			X	X		X
Objetivos	X	X	X	X	X	X
Metas /Logros /Perfil de Egreso	X	X		X		X
Elaboración de contenidos / programas			X			X
Elaboración de cartas descriptivas					X	
Selección de experiencias de aprendizaje	X	X	X			X
Diseño de asignaturas por área de conocimiento	X			X		
Elaboración del Mapa Curricular /Plan de estudios				X	X	X
Sistema de evaluación		X	X		X	X

Nota. Diversos autores con la propuesta de elementos que conforman un diseño curricular.

3.3.1 Los modelos de diseños curriculares más empleados en México en Educación Superior

A partir de los componentes que estructuran un currículum en la teoría curricular se habla de diversos modelos que existen para el diseño, así encontramos los siguientes:

1. Organización curricular por materias
2. Organización modular
3. Organización curricular mixto

Es pertinente apuntar que, en el sistema educativo mexicano, dichos modelos son empleados en sus tres formas principalmente en la Educación Superior, toda vez que en la educación básica la organización del currículum está determinada a nivel federal por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y le compete a la Subsecretaría de Educación Básica trabajar en ello. Por su parte, para nivel medio superior, que está conformado por Preparatorias y Bachilleratos, quien se responsabiliza de lo curricular para toda la República Mexicana es la Subsecretaría de Educación Media. Sin embargo, las Instituciones de Educación Superior privadas o autónomas tienen la tarea de llevar a cabo sus trabajos de diseño curricular que, aunque son aprobados por la SEP y el nivel correspondiente, se tiene la libertad de hacer propuestas para el empleo del modelo curricular que se quiera seguir.

El Modelo curricular por materias es el más popular entre los planes y programas de estudio de las universidades mexicanas, su estructura está hecha a base de periodos tales como los semestres o cuatrimestres que acumulados deben dar el número de créditos necesarios para alcanzar los propuestos por el programa educativo y el grado que se quiere obtener. En este modelo se puede ver una organización de contenidos que están seriados y organizados, la mayoría de las ocasiones de forma progresiva. Para Díaz-Barriga et al. (2015) las materias conforman “el conjunto de contenidos referidos a uno o más temas relacionados, los cuales se imparten durante un curso” (p.119) por ello, es frecuente hallar que a este modelo curricular se le denomine también modelo lineal.

Entre las críticas a este modelo tenemos lo señalado por Díaz Barriga (2011): “la estructura curricular por asignaturas refleja una concepción dominante de la ciencia, vinculada con el positivismo (...) Esta perspectiva de organización curricular influye en la visión fragmentaria y disociada que la institución reproduce” (p.25). Lo anterior se afirma a partir de reconocer que existen planes de estudio que no necesariamente cuentan con una vinculación clara entre materias y semestres que le permitan al alumnado asociar conocimientos, habilidades, competencias y alcanzar con ello una integración de saberes.

Pansza (1981) por su parte también señala que el modelo de estructura curricular por materias “responden a una concepción mecanicista del aprendizaje humano, fundamentada especialmente en la teoría del aprendizaje conocida como disciplina mental, que supone en ciertas materias virtudes especiales para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje por su contenido” (p.32). Como se puede ver hay quien ha seguido por mucho tiempo este modelo de diseño curricular pero también hay quien ve en otros modelos una opción que contribuye al logro de los objetivos educativos, como el siguiente modelo que se explica.

La propuesta de una organización curricular modular está diseñada en función de cubrir las brechas que el modelo por materias no atiende. Es decir, los módulos se estructuran a partir de vincular lo aprendido previamente con los contenidos subsecuentes. Díaz-Barriga et al. (2015) explica al respecto que este modelo funciona como “un conjunto de actividades de capacitación profesional, y de una o varias unidades didácticas que proveen al alumno de la información necesaria para desempeñar una o varias funciones profesionales” (p. 121).

Padilla-Arias (2012) explica que el “sistema modular con una estructura curricular por objetos de transformación” (p. 71) lo diseñó y aplicó por primera vez la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, en su campus Xochimilco). Un enfoque que integra la interdisciplinariedad y la investigación como elementos fundamentales de la labor académica. Como estrategias educativas emplea el

trabajo en equipo y grupo operativo. Los estudiantes tienen un rol muy activo en el proceso de aprendizaje, con la finalidad de desarrollar en ellos habilidades varias, pero sobre todo para la investigación.

Este modelo contiene además un tronco común con materias que comparten diversas disciplinas pero que son necesarias cursarlas de forma transversal para que sean la base de lo que más adelante aprenderán en las áreas de especialización de acuerdo con la carrera profesional que elijan los estudiantes.

Los módulos están diseñados de manera interrelacionada, de modo que, cada asignatura del plan de estudios se vincula entre sí con el objetivo de lograr productos o resultados de aprendizaje que demuestren la integración de los conocimientos proporcionados por cada materia. No obstante, “frente a la atomización de contenidos que tradicionalmente se encuentran en los currículos integrados por disciplinas, las estructuraciones hechas por áreas y por módulos intentarían posibilitar una visión más integrada del conocimiento” (Díaz Barriga, 2011, p. 26).

Por su parte, el modelo de organización curricular mixto intenta elaborar un sistema híbrido entre las materias o áreas de conocimiento con lo modular. La organización periódica puede darse del mismo modo por semestres o cuatrimestres, pero lo conforman materias que se trabajan modularmente y en las que se considere no tener esta posibilidad se estructuran áreas de conocimiento o bien materias complementarias que carecen de una secuencia lineal con el resto.

3.3.2 El diseño curricular en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

Es importante iniciar este apartado comentando acerca de los acuerdos mundiales sobre Educación Superior, como el llevado a cabo en París (2009) donde en la sección de Acceso, Equidad y Calidad de la Conferencia Mundial sobre la nueva

dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo, se destaca que:

La formación que ofrecen los establecimientos de enseñanza superior debería atender las necesidades sociales y anticiparse al mismo tiempo a ellas. Esto comprende la promoción de la investigación con miras a elaborar y aplicar nuevas tecnologías y a garantizar la prestación de capacitación técnica y profesional, la educación empresarial y los programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2009, p.3).

Esto quiere decir que, es indispensable considerar el nivel de pertinencia en los planes y programas de estudio que en educación superior se ofrecen, incluyendo, además la investigación, el uso de las nuevas tecnologías, la educación empresarial y al aprendizaje a lo largo de toda vida, como ejes del currículum de cualquier disciplina científica que se diseñe.

En este orden de ideas, también en el foro mundial de la UNESCO sobre la educación llevado a cabo en la República de Corea se insiste en aspectos como el que:

Los programas educativos posteriores a 2015 deberían basarse en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida que abarque a todo el sector y aborde las cuestiones de acceso, resultados, equidad y calidad de la enseñanza para todos –niños, jóvenes y adultos- desde la atención y educación de la primera infancia hasta la enseñanza superior y el aprendizaje de adultos, en contextos educativos formales, no formales e informales (s/p).

Se aprecia que hoy los aprendizajes no deben ser considerados estáticos o incuestionables, por el contrario, es necesario infundir la idea de la necesidad de un aprendizaje permanente, en cambio constante y con actualizaciones al ritmo de los avances científicos y tecnológicos que hoy los tiempos marcan. En este sentido se

obliga a los docentes a una actualización constante, en contenidos, estrategias didácticas y conocimiento del mundo que le rodea en general. No se puede exigir a los alumnos hacer cosas que el docente desconoce, o practicar lo que el profesor no es capaz de hacer. Por ello los planes y programas de estudio deben estar en constante revisión para mantenerlos vigentes, pero su actualización depende, en gran medida, de lo pertinente que sean los cambios de quienes los proponen, y en esto el docente juega un papel preponderante.

A partir de lo antes señalado, en la BUAP (2007c) el currículum se asume como el documento que sintetiza “el quehacer educativo y el desarrollo de sus procesos de generación, reconstrucción, apropiación y aplicación del conocimiento” (p. 10) de una institución educativa y en donde convergen factores políticos, económicos y socioculturales.

En ese sentido en los documentos rectores del Modelo Universitario Minerva (MUM), descritos en el capítulo primero, se establecen de forma general las orientaciones curriculares que sirven de base para el desarrollo de planes y programas de estudio de todos los programas universitarios que la BUAP tiene, en cualquiera de sus modalidades (presencial, a distancia y semi escolarizada o semipresencial), éstas son: una estructura curricular flexible con ejes transversales, teorías del aprendizaje basadas en el constructivismo social-participativo y teorías pedagógicas que contribuyan al desarrollo de habilidades y pensamiento crítico en el estudiantado.

En cuanto al modelo curricular que se sigue es el llamado lineal por asignaturas o áreas, estructurado en semestres o bien cuatrimestres si el programa educativo lo considera pertinente.

La concepción social-participativa que el MUM asume sugiere que los procesos de aprendizaje vayan más allá de las aulas y el impacto de lo aprendido se refleje en resultados de impacto social. En este sentido la configuración del

currículum correlacionado y transversal cobra relevancia. Esto último se refleja en planes de estudio organizados por la organización de material en tres niveles, el primero llamado nivel básico, cuenta con todas aquellas materias disciplinares elementales y las de tronco común o transversales, entre ellas Formación Humana y Social, Desarrollo del Pensamiento Complejo y Desarrollo de Habilidades para el uso de Tecnologías de la Información. Un nivel más es el Formativo lo integran materias especializadas en contenidos de una determinada área de conocimiento profesional necesarias para profundizar en la formación profesional. El tercer y último nivel también llamado integrador se encuentran las materias de Servicio Social y Práctica Profesional Crítica, materias que vinculan directamente al estudiante con el sector productivo o desempeño profesional en los ámbitos que su profesión cuenta.

Finalmente, la administración del currículum en los programas educativos de la BUAP se hace mediante el uso de un sistema de créditos que avala tanto la SEP como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el cual es denominado Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA).

El crédito académico como la unidad de medida del trabajo académico del estudiante y la flexibilidad curricular como la posibilidad de contar con planes de estudio que permiten opción de contenidos, elasticidad en el tiempo para completarlos, a través de diferentes modalidades de aprendizaje, constituyen también la posibilidad de que diseñadores curriculares y profesores modifiquen contenidos para una actualización expedita.

(SATCA, 2007, p.15).

Dicho sistema no regula la estructura, el contenido o cualquier otra característica de los planes de estudio, más bien, establece criterios para la asignación de créditos en los contenidos curriculares de tal forma que existe determinada homogeneidad en ellos, de tal forma que permitan la movilidad entre

programas educativos tanto nacionales como internacionales. El SATCA pone énfasis en el desempeño del estudiante, la enseñanza en el aula, la práctica supervisada en terreno y otras actividades que las instituciones opten por incorporar como parte integral de la educación del estudiante. Además, establece que 16 horas de docencia teórica equivalen a 1 crédito, en cuanto al trabajo independiente serán 20 horas las que equivalen a 1 crédito. Para el trabajo profesional supervisado como es el caso de estancias, ayudantías, práctica profesional o servicio social el SATCA sugiere asignar 1 crédito por cada 50 horas.

El SATCA está diseñado tomando como base programas flexibles, que pueden ser cursados en distintas modalidades como en cuatrimestres, semestres o cursos intensivos, su visión es tanto nacional como internacional y finalmente implica un sistema de asignación, reconocimiento y transferencia integrado.

3.3.2.1 Antecedentes jurídicos

El Reglamento de requisitos y procedimientos para la admisión, permanencia y trayectoria académica de los alumnos en la BUAP ofrece una visión inicial de las características que se esperan en un currículum para la formación de grado. Esto se encuentra detallado en el título tercero del reglamento, específicamente en los capítulos I y II, que abordan los aspectos relacionados con los Planes de estudio y los Programas educativos.

En dicho reglamento se apunta en el artículo 8, capítulo I, que es el Consejo de Unidad Académica (CUA), es el medio por el cual se proponen programas de estudio de nivel licenciatura, siempre y cuando antes haya sido aprobado por el Consejo Universitario. La vigencia de dichos programas de estudio se determinará según la pertinencia y necesidades de la demanda laboral. Apegado a este principio, la Dirección de Educación Superior (DES) de la BUAP somete periódicamente, aproximadamente cada 5 años, a revisión los planes y programas y, dado el caso, sugiere la modificación de estos en el nivel de licenciatura.

En el artículo 13, capítulo II, referente a los programas educativos de las asignaturas, se pide cumplir con un perfil de ingreso, un perfil de egreso, una metodología del proceso de aprendizaje y los materiales didácticos disponibles para los alumnos y criterios de evaluación (BUAP, 2015, p. 39). Es evidente que en la reglamentación de la BUAP se hace una distinción entre planes de estudio, en lo general, y programas de asignatura en lo particular. No obstante, no se abordan más detalles sobre las reglas o características que deben tener los diseños y rediseños curriculares. Por su parte, la DES se encarga de coordinar estas tareas cada vez que se requiere, en lo que a nivel licenciatura se refiere (el caso de posgrados es competencia de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado, VIEP).

Para este trabajo de investigación, la evaluación del currículum del plan de estudios 2009 de la licenciatura en Psicología se trabajó coordinadamente con la DES, para no perder de vista los lineamientos institucionales que al respecto se tienen. De por medio, existe un compromiso de que dicha evaluación se pueda contar con elementos que den, a futuro, origen a un rediseño curricular con base en los resultados de esta investigación, además de compartir la metodología utilizada en el proceso de evaluación curricular y empleada en el programa educativo de Psicología. Lo anterior sin perder de vista lo apuntado por Casanova (2012) en cuanto a consensuar lo que se entiende por currículum y tener claro con esto los elementos que se evaluarán, las categorías de análisis, los instrumentos y los resultados que se espera obtener. Por supuesto, considerando diversas opiniones de la comunidad educativa, ya que será ahí donde se refleje la mejora prevista.

3.3.2.2 Las actualizaciones curriculares en BUAP

En la Dirección de Educación Superior de la BUAP existe la Coordinación de Diseño, Seguimiento y Evaluación Curricular (CDSEC), la cual tiene las siguientes funciones:

- Coordinar el diseño, desarrollo y actualización curricular de los Planes de Licenciatura

- Coordinar metodológicamente el diseño y/o actualización de los Programas de Asignaturas de las Unidades Académicas.
- Revisar y validar los Programas de Asignaturas de Licenciatura

Lo anterior de acuerdo con el Modelo Educativo Institucional, la Normatividad vigente y el Plan de Desarrollo Institucional. (BUAP, 2021).

En cuanto a los elementos que la CDSEC indica debe contener toda actualización curricular que se vaya a dar en los programas educativos de la BUAP, están:

- Los enfoques teóricos del MUM, entre ellos: el Constructivismo Sociocultural, el Humanismo Crítico, los pilares de la educación y el currículum crítico y flexible
- Los tres principios generales del MUM son: trabajo colegiado y participativo, la educación como bien público y la gestión basada en procesos.

El eje o centro de todo trabajo de diseño o actualización curricular deberá ser el estudiante, el docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo se habla de las tres dimensiones del currículum que deberán ser consideradas: el currículum formal, el real o vivido y el oculto. Finalmente, se plantea que no debe pasarse por alto lo importante de la integración disciplinaria, la Formación General Universitaria que está permeada por los ejes transversales y las asignaturas disciplinarias.

En cuanto a la Formación General Universitaria, ésta debe comprender los seis ejes transversales que el MUM propone, y que son:

1. **Desarrollo de habilidades del pensamiento complejo (DHPC).** Se propone desarrollar en los estudiantes un pensamiento básico, crítico y creativo, para la resolución de problemas, desarrollo de proyectos, entre otros.

2. **Desarrollo de habilidades para las tecnologías de la información y la comunicación (DHTIC).** El objetivo es fomentar en los estudiantes la adquisición de habilidades que les permitan seleccionar y evaluar de manera crítica la información y sus fuentes. También se busca promover la integración y el uso ético de la información, así como el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
3. **Formación Humana y Social.** Consiste en la formación de valores en las dimensiones Ética y Política, Estética y Arte y Educación para la Salud.
4. **Innovación y Talento Universitario.** Desarrollar actitudes, conocimientos y valores relacionados con la creatividad, la innovación, el trabajo en equipo y la actitud de liderazgo para un cambio propositivo.
5. **Lengua Extranjera.** Tiene como finalidad desarrollar en los alumnos las habilidades de leer, escuchar, leer y hablar correctamente en una segunda lengua.
6. **Educación para la investigación.** El enfoque busca cultivar en los estudiantes conocimientos, habilidades, actitudes y valores que promuevan una cultura de investigación, descubrimiento y construcción de nuevos conocimientos.

Las asignaturas disciplinarias deberán organizarse en dos sentidos: por áreas y por niveles de formación. En cuanto a las áreas de integración disciplinares se deberán organizar considerando: asignaturas integradoras y la práctica profesional crítica, ésta última a su vez conformada por el servicio social, la práctica profesional y proyectos de impacto social. Lo anterior orientado hacia el perfil de egreso.

Cabe destacar que el objetivo de los llamados Ejes Transversales es: “desarrollar competencias profesionales genéricas que permitirán a los egresados de la BUAP desempeñarse eficientemente en el siglo XXI” (BUAP, 2021). Lo que a su vez dará la identidad BUAP de todo egresado de sus programas educativos.

Lo anterior permite configurar la llamada malla curricular con una distribución de contenidos programáticos que considere a los ejes transversales, las asignaturas disciplinarias de acuerdo con las áreas que el programa educativo tenga y en niveles que indiquen la progresión en el desarrollo de las competencias que los alumnos vayan adquiriendo. Sin embargo, como se ha descrito las materias que conforman un currículum son un componente más de lo que integra el currículum en su totalidad, para la BUAP el diseño curricular de las licenciaturas lo integran los siguientes elementos:

1. Introducción
2. Marco Contextual
3. Metodología de trabajo para el diseño curricular
4. Plan de Estudios

La Introducción deberá contener los fundamentos del Modelo Educativo Minerva de la BUAP, los elementos del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) que se propone desde la rectoría, una justificación de la necesidad de actualización curricular, además de una descripción del Enfoque Psicopedagógico que se asumirá en el diseño o rediseño curricular.

El Marco Contextual, por su parte debe incluir un análisis comparativo de planes de estudio similares al que se presente, de preferencia que considere los planes nacional e internacional. También se deben incluir las recomendaciones que los organismos que han evaluado el programa educativo han emitido, además de una revisión de los resultados obtenidos con egresados al igual que la opinión de empleadores y de ser posible indicadores de trayectoria académica tales como: ingreso, retención, deserción, eficiencia terminal y titulación.

La Metodología para el Diseño Curricular deberá describir el proceso de sistematización que se siguió para los trabajos de revisión, diseño y evaluación del currículum en cuestión.

Por último, se debe presentar una propuesta de plan de estudios que contenga lo siguiente: visión y misión de este, objetivo general del plan, perfiles tanto de ingreso como de egreso, perfil del profesorado, enfoque o modelo educativo que se seguirá, formas de titulación y una descripción de la estructura curricular.

A lo largo de esta investigación se han conformado los componentes antes mencionados y en el apartado de resultados se puede revisar la propuesta de plan de estudios con los componentes antes descritos.

3.4 Conceptualizando a las competencias

Con frecuencia en el discurso educativo se escucha hablar del paradigma, el modelo o el enfoque por competencias, pero ¿qué son las competencias en educación? Etimológicamente el término proviene del latín *competentia* que significa competir o competente, es claro por tanto que existen diferentes acepciones para dicho término. Una de ellas la Real Academia Española (RAE) la expresa como la “disputa o contienda entre dos personas sobre algo” (Real Academia Española, s.f., definición). Otra, hace alusión a la rivalidad que puede tenerse en el mercado de la oferta y la demanda o bien, a las competencias de tipo deportivo.

Por otro lado, cuando se emplea el término en el sentido de lo competente, la RAE explica este uso como la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, s.f., definición 2). Ésta es la acepción de competencias empleada cuando nos referimos a ellas en el ámbito educativo. Término que fue incorporado por la UNESCO a finales de los noventa al hablar, por un lado, de la importancia de formar educandos a partir del desarrollo de competencias diversas; por otro, se alude a la necesidad de la mejora de las competencias docentes. No obstante, el concepto de competencias es un término empleado desde los años setenta en el ámbito organizacional. Gracias a los estudios sobre éxito en el desempeño laboral realizados por David McClelland se publicó el informe SCANS (Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills),

el cual concluye con la importancia de poseer conocimientos, habilidades y valores para el trabajo, en él se considera que la escuela debe vincularse con las necesidades laborales que toda profesión exige; además, indica que toda institución debe preocuparse por enseñar tres cosas básicas: aprender a aprender, aprender a pensar y aprender a crear. Este informe hace una crítica a los contenidos escolares, que poco o nada se ponen en práctica en el trabajo, y a la falta de conciencia de los estudiantes sobre las habilidades que desarrollan en su formación profesional (Agudín, 2016).

En este sentido, atendiendo a estos resultados, algunos países adoptaron un modelo denominado por competencias, que respondiera a lo descrito en dicho informe. No fue sino hasta los noventa (1998) que se concibe la idea de Competencia Educativa cuando la UNESCO llevó a cabo una conferencia mundial sobre educación, donde expresó la necesidad de propiciar un aprendizaje permanente, de construir competencias adecuadas para el desarrollo cultural, social y económico de la llamada sociedad de la información (Agudín, 2016). En el 2006, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició una reforma curricular donde define competencia como aquella que:

Implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. (SEP, 2006, p. 11).

Para el 2015 la UNESCO se planteó como objetivo global que la educación se debía basar “en los derechos y garantizar una perspectiva de equidad, reflejando al mismo tiempo la visión más amplia del acceso a la educación de calidad en todos los niveles, prestando especial atención al aprendizaje” (p.4). El propósito de la UNESCO en cuanto a educación es que se creen las condiciones para construir sociedades justas, inclusivas, pacíficas y sostenibles; para ello, se recomienda a los

Estados Miembros “lograr para todos por igual una educación de calidad y un aprendizaje durante toda la vida para 2030” (p. 4). Para alcanzar lo anterior, en dicho documento se plantean metas e indicadores que permitan medir los avances que en este sentido logre cada país. En algunas de ellas se hace hincapié en la importancia de desarrollar competencias de diversos tipos como son las básicas, las profesionales y las técnicas. Por ejemplo, la meta 5 está orientada a “aumentar en un porcentaje la proporción de jóvenes (de entre 15 y 24 años) dotados de conocimientos y competencias de carácter profesional y técnico pertinentes y reconocidos para acceder a un trabajo digno” (p. 8). Como se puede apreciar, el enfoque por competencias lleva ya algunos lustros siendo vigente como en sus inicios en los años setenta.

3.4.1 Los diferentes enfoques por competencias en educación

Como se ha dicho, las competencias no son un término reciente en el ámbito educativo, éstas llevan décadas tratando de implementar cambios en los diseños curriculares de los diferentes niveles educativos y procurando, además, abonar en el logro de perfiles de egreso que estén a la altura de las exigencias que las sociedades tienen en la actualidad. En el caso de las universidades ya la UNESCO (1998) desde hace años planteaba que “la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de (...) lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen (...) centrada en competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas” (p. 6).

En la actualidad se puede decir que existen al menos cuatro diferentes enfoques que promueven la formación basada en competencias, estos son: el funcionalista, el conductual-organizacional, constructivista y el socio formativo. Al respecto Tobón et al. (2010) exponen lo presentado en el siguiente cuadro.

Tabla 3
Enfoques por competencias en educación

ENFOQUE	CONCEPTO DE COMPETENCIA	CONCEPTO DE CURRÍCULO	EPISTEMOLOGÍA	PAÍSES QUE LO APLICAN
Funcionalista	Actividades de un sujeto que llevan a un resultado previsto o pre- determinado.	Organizado por módulos	Funcionalista	Canadá, Colombia Finlandia Inglaterra, México
Conductual-Organizacional	Comportamientos clave del sujeto que contribuyen a la competitividad de las organizaciones	Se organiza por materias o bien por módulos	Empírica-Analítica	Estados Unidos Australia Inglaterra
Constructivista	Habilidades, conocimientos y destrezas que contribuyen a resolver problemas en el ámbito organizacional	Organizado con base en situaciones significativas de aprendizaje	Constructivista y Social Constructivista	Francia Finlandia Brasil
Socio formativo	Actuaciones integrales ante situaciones y problemas de contexto con idoneidad y compromiso ético	Organizado a partir de proyectos formativos	El Constructivismo y el Pensamiento Complejo	México Bolivia Colombia Venezuela Chile España

Nota: características generales de los enfoques por competencias que se emplean en educación. Adaptado de "Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias" por S. Tobón, J.A. Pimienta y J.A. García, 2010, p. 9.

Se subraya, por tanto, que el enfoque funcionalista de las competencias tiene su uso más frecuente cuando se hace referencia al ámbito organizacional, el cual consiste en predeterminar resultados o desempeños concretos y esperados. En este contexto las competencias se definen como las funciones clave que lleva a cabo un sujeto en su ámbito laboral, el énfasis está en los resultados, más allá de un análisis en el proceso que lo lleva a alcanzar determinado resultado, lo importante radica en el logro que se obtiene.

En cuanto al enfoque Conductual-Organizacional, al igual que el anterior, también tuvo su mayor eco en lo organizacional y asume a las competencias como los comportamientos clave que abonan a los resultados de sus trabajadores que

una organización busca. Los diseños curriculares se hacen organizando contenidos por materias o bien empleando módulos concatenados para el logro del objetivo de comportamiento que se desea obtener en los trabajadores.

Ambos enfoques tanto el funcionalista como el conductual-organizacional llevaron a la comprensión de que las competencias, desde estos enfoques, se interesaban más en el logro de los sujetos que en las personas. Esto es, su interés se centra en obtener resultados en las organizaciones y para el beneficio de estas por encima que el desarrollo del propio individuo. Dado lo anterior, aún en la actualidad es frecuente que se tienda a generalizar o reducir el empleo del enfoque por competencias bajo estas dos miradas, dado que son de los enfoques educativos que tienen mayor tiempo en el desarrollo del ámbito educativo empresarial. Cabe mencionar, que en México algunos centros de capacitación para el trabajo y escuelas técnicas que tienen como objetivo formar con carreras breves o también llamadas técnicas universitarias, echan mano de estos enfoques de enseñanza con el fin de lograr la capacitación esperada por las empresas de los egresados que estudian en estas modalidades. Tal es el caso de los Bachilleratos Tecnológicos y los Centros o Institutos de Capacitación para el Trabajo, entre otros.

Por otro lado, el enfoque constructivista asume las competencias como el conjunto de: habilidades, conocimientos y destrezas orientadas a la resolución de problemas tanto organizacionales como de la vida real, en este enfoque la organización de contenidos se hace con base en situaciones reales y significativas para el logro de aprendizajes esperados. Este enfoque a diferencia de los anteriores tiene como diferencia el poner interés además de la resolución de problemáticas de la organización el desarrollo de competencias para la vida misma, lo que marca ya una diferencia significativa con el enfoque funcionalista y el enfoque conductual organizacional.

Finalmente, el enfoque socio formativo concibe a las competencias como actuaciones integrales ante situaciones y problemas de contexto con idoneidad y

compromiso ético. La estructura curricular bajo este enfoque se organiza a partir del diseño de proyectos formativos, de lo que se hablará con detalle más adelante. Lo anterior significa que dicho enfoque concibe tanto a los procesos curriculares como a los de aprendizaje desde una perspectiva que integra a las necesidades externas del contexto además de la formación ética del sujeto, lo que implica un interés mayor por conocer y desarrollar tres ámbitos como son el aprender a conocer, el aprender a hacer y el aprender a ser. Elementos que no parecen estar considerados, al menos explícitamente, en los enfoques anteriores.

3.4.2 El Enfoque socio formativo de las competencias

De manera general es primordial recalcar que en el enfoque socio formativo asume las competencias en educación como: “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón et al., p. 11). Lo que significa que no basta con lograr que los estudiantes adquieran conocimientos suficientes de algún área de estudio, además, poder aplicar dicho conocimiento en ejecuciones que permitan la resolución de problemas es sumamente importante, sin embargo, hasta ahí el desarrollo del sujeto puede considerarse favorable, pero para este enfoque educativo todavía falta un elemento más que es prioritario, se trata de lograr actuaciones éticas por parte del sujeto. En este sentido, cabe señalar que el proceso educativo no hay que olvidar que es bidireccional y de este modo hablar del proceso de aprendizaje que se espera del alumno podrá lograrse cuando el que lo promueve, es decir el docente, practique lo propio que pretende desarrollar en el otro.

A partir de lo anterior, se reconoce que el enfoque socio formativo tiene como pilares sobre los cuales erige todos sus principios, al humanismo, el constructivismo, el aprendizaje constructivista y el pensamiento complejo.

a) Aportes del humanismo al enfoque socio formativo

El humanismo como una corriente de pensamiento que se inicia en el siglo XIV y da un salto significativo en las ideas de esa época, al pasar de ver a Dios como elemento central para explicar todo suceso, a poner al hombre o la naturaleza humana en su lugar. Como se sabe, a pesar de los años es un pensamiento que aún tiene vigencia y, propuestas tan actuales como el desarrollo de competencias en educación retoman algunos de sus principios, tal es el caso del enfoque socio formativo, el cual da énfasis a los siguientes aportes humanistas que le dan sustento:

- Importancia de formar teniendo como referente a los valores humanos como práctica ineludible en el desarrollo integral de una persona.
- La ética como elemento esencial de un sujeto competente.
- Una formación integral debe implicar tanto la formación disciplinar y la formación en valores, lo que dota al sujeto de mayores herramientas en los retos que la vida representa.
- Es relevante formar a las personas a partir de los sucesos de la vida misma, las dificultades y retos que ésta representa. En esta medida la enseñanza debe estar vinculada a la realidad personal, social, laboral, etc.
- La formación de estudiantes debe estar orientada al desarrollo de un proyecto ético de vida, lo que implica poner atención en aspectos: físicos, emocionales, sociales y mentales.
- Partiendo de la premisa de que educar es socializar, entonces hay que prever con sumo cuidado los conocimientos, las actitudes, las aptitudes y las habilidades que se promuevan en el acto educativo.
- Los puntos anteriores se podrán ver cumplidos en la medida en que la convivencia con el otro en sociedad se dé cada vez de una mejor manera a la que actualmente prevalece en el mundo entero.

Es importante mencionar que los principios humanistas que el enfoque socio formativo subraya son precisamente parte de los fundamentos psicopedagógicos

que el Modelo Universitario Minerva de la BUAP promueve que deben ser plasmados en cada uno de sus planes y programas de estudio. Es pues, esto solo un indicador de lo pertinente que resulta este enfoque en los diseños curriculares que se diseñen para esta institución.

b) Aportes constructivistas al enfoque socioformativo

El constructivismo es un enfoque epistemológico que da cuenta de los procesos cognitivos y sociales que configuran el comportamiento de un sujeto, de ahí que para algunos teóricos incluso éste sea denominado como un enfoque psicológico del conocimiento. También es sabido que algunos teóricos han clasificado al constructivismo en Epistemológico, Psicológico y Educativo (Carretero y Limón 1997). No obstante, sin profundizar en esto, a continuación, se apuntan elementos en el orden de la corriente constructivista que abona en la configuración del enfoque por competencias socioformativo que aquí compete destacar:

- Es importante reconocer que el aprendizaje se logra a partir de la mediación y es ahí donde el desarrollo de competencias se asume como un hecho que debe preverse, planearse y dosificar de acuerdo con el grado de complejidad de éstas.
- El estudio de teóricos del aprendizaje como Dewey, Piaget, Vygotsky y Bruner, entre otros, resulta relevante para poder entender cómo se logra que un sujeto aprenda y cuáles son las condiciones para tomar en cuenta por parte del que enseña.
- Con relación a lo anterior se debe reconocer que el aprendizaje es más probable que se logre con éxito si se diseñan espacios, experiencias y condiciones *exprofeso* para ello.
- El aprendizaje es un proceso que implica corresponsabilidad entre el que enseña y el aprendiz.
- Los procesos de enseñanza deben considerar el desarrollo cognitivo del sujeto o bien, el nivel de desarrollo de las competencias que el sujeto

aprendiz posee, para después, incrementar su grado de dominio sobre un aprendizaje determinado.

Este otro pilar del enfoque socioformativo de competencias considera al igual que el MUM a teóricos del aprendizaje que son señalados como referentes en el trabajo educativo que la BUAP desea promover en los diferentes niveles educativos en los que incide. De esta forma, este pilar del enfoque socioformativo representa una coincidencia más con el modelo educativo institucional.

c) Consideraciones del aprendizaje cooperativo en el enfoque socioformativo

Los promotores del enfoque socioformativo plantean que “para formar competencias en el aula, es deseable promover el aprendizaje cooperativo, es decir, pasar del trabajo en grupo a la cooperación” (Tobón et al., 2010, p. 39). De forma particular los autores refieren la importancia de plantear este tipo de trabajo en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde lo que denominan las secuencias didácticas, que son las planeaciones que sirven de base para el docente y que están orientadas a promover el desarrollo de competencias en el aprendiz.

El aprendizaje cooperativo es considerado una metodología que toma como base el trabajo en equipo orientado a la construcción de conocimiento y al desarrollo de competencias. Generalmente se conciben a los equipos como grupos de trabajo conformados por pocos integrantes y sus características son:

- a. la división del grupo de clase en pequeños grupos que presenten el suficiente nivel de heterogeneidad como para ser representativos de la población total del aula en cuanto a niveles de rendimiento, sexo, etnia, personalidad, etcétera y,
- b. la interdependencia positiva que caracteriza las relaciones establecidas por los miembros de dichos grupos, mediante la aplicación de recompensas grupales y/o estructuración de la tarea acorde con los

objetivos propuestos (individuales y grupales) (Lara Villanueva, 2005, pp.91-92).

La razón por la que se utiliza esta metodología en el proceso de desarrollar competencias en los aprendices es porque se ha demostrado en estudios, como el de Lara Villanueva (2005) hechos en el nivel superior, que el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar la capacidad de comprensión, desarrolla habilidades tanto de enseñanza como de aprendizaje al incorporar elementos nuevos, al trabajar como tutores de los compañeros de equipo a quienes se apoya en su propio proceso de aprendizaje y obliga a repasar lo aprendido a la vez de practicar la capacidad de exposición y explicación con el otro. Aunado a lo anterior esta práctica permite incrementar la cohesión social y la colaboración dentro del grupo.

Como se puede apreciar el enfoque por competencias socioformativo alude a diversas estrategias de aprendizaje que promueven la cooperación mutua, el diálogo entre integrantes de un equipo, el empleo de modelos para ayudar a quien lo necesite dentro de un grupo, o bien, la interdependencia para el logro de objetivos mutuos.

d) El pensamiento complejo y sus aportes al enfoque socioformativo

Como es sabido la concepción del pensamiento complejo acuñado por Edgar Morin hace referencia al enfoque sistémico cuando se refiere a las interacciones constantes que se dan entre personas, objetos y el entorno, lo que a su vez se relaciona con sistemas diversos. A partir de lo anterior ya se puede comprender tanto a los sujetos como a las sociedades en sí mismos como sistemas complejos.

Desde este paradigma la vida supone una multiplicidad de relaciones además de la necesidad de contar con una visión global de este hecho, lo que cambia la forma en cómo se afrontan las diversas situaciones de vida cotidiana.

Esta mirada nos permite entender y abordar el acto educativo como un fenómeno holístico o integral y no de forma fragmentada. Esto es, el acceso al conocimiento nos debe llevar a la idea de que formamos parte de un todo o un sistema que se interconecta con diversos elementos que influyen en nosotros a la vez que influimos en él. Es aquí donde debemos ubicar la complejidad en la raíz de las interacciones.

En esta medida la formación de un sujeto en cualquier sistema educativo debiera desarrollar competencias que se asuman como, la integración de saberes y habilidades que permitan la convivencia y un compromiso ético en cada una de nuestras actuaciones, justo como el enfoque por competencias socioformativo propone:

Integrar áreas del currículo para que los estudiantes aprendan a actuar desde la educación inicial con base en el saber hacer, el saber conocer y el saber ser (que integra el saber convivir), con el fin de alcanzar determinados propósitos pertinentes en el contexto (Tobón et al., 2010, p. 12).

El enfoque socioformativo concibe a las competencias como sinónimo de pericia, aptitud e idoneidad, que a su vez permite a los sujetos intervenir desde una perspectiva distinta sobre algo o alguien no sólo con conocimiento o habilidad, sino además con valores y compromiso ético. “La incumbencia y la idoneidad implican integrar diferentes saberes, como valores, conocimientos y capacidades, para tener impacto en lo que se hace y reflejar calidad en el logro de una meta determinada” (Tobón et al., 2010, p. 11).

Es así como el pensamiento sistémico-complejo de Morin, cobra relevancia en la propuesta del enfoque por competencias socioformativo al oponerse tanto a la fragmentación de saberes en lo educativo, como a la pérdida de esta percepción global e interrelacional que de toda sociedad debemos tener. Principalmente porque lo anterior lleva a una pérdida del sentido de la solidaridad o responsabilidad que

como seres humanos debemos tener unos con otros para el logro de una convivencia más armónica.

Hoy más que nunca hace falta una visión sistémica-compleja dentro de la educación que permita menos individualismos y más conciencia de mi responsabilidad con el otro, con mi contexto y todo lo que recibe un impacto de mi conducta, incluso aunque no se vea de forma inmediata. La educación requiere currículums más vinculados entre los diferentes niveles educativos, con fines comunes y compromisos globales. De aquí que la fragmentación que no sólo se ve dentro de un nivel educativo sino dentro de las áreas de conocimiento o carreras universitarias, no hace sino llevar a formar sujetos que no son capaces de identificar las competencias que desarrollaron y son capaces de emplear. Más aún, dificulta el trabajo interdisciplinario o transdisciplinario pues resulta difícil incorporar la visión del otro para un fin común, integrador y con mayores alcances.

En resumen, los aportes del pensamiento sistémico-complejo al enfoque por competencias socioformativo abonan educativamente a trabajar en pro de la integración del conocimiento, una formación de conciencias sobre la importancia de que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y viceversa, además, de considerar la complejidad de las relaciones que se tiene a lo largo de la vida como medio para una formación integral y con el logro de desempeños éticos. En palabras de Morin (2007) es importante “enseñar que las cosas no son solamente cosas, sino también sistemas que constituyen una unidad que vincula partes diversas; no objetos cerrados, sino entidades inseparablemente unidas a su entorno y que sólo pueden ser conocidas si se las inserta en su contexto” (p. 81). Formar desde la educación básica hasta niveles superiores con una visión que desarrolle competencias desde lo socioformativo no hay duda de abonar en el ideal de persona que hoy se requiere para mejorar nuestras sociedades.

3.4.3 El modelo por competencias socioformativo y el Modelo Universitario Minerva

Como hemos señalado, el enfoque por competencias no es un paradigma nuevo, sino más bien un paradigma que ha demostrado que se puede desarrollar una visión integral del aprendizaje y, en el caso del modelo socioformativo éste hace énfasis en el compromiso social con una actitud ética. Entre las coincidencias de este modelo y el MUM están:

- El MUM tiene como sustento educativo al Humanismo Crítico, El Constructivismo Social y la teoría Sociocultural. Por su parte el Modelo Socioformativo de Competencias al igual que el MUM sienta sus bases en el Constructivismo y el Humanismo, además de la teoría del Pensamiento Complejo, lo que hace a ambos, tanto el MUM como el enfoque por Competencias Socioformativo, compatibles para la propuesta que aquí se presenta.
- El Modelo Socioformativo de Competencias considera, además, entre sus principios, la pertinencia, la calidad, el papel del docente y su rol en el desarrollo de competencias como generador de cambio. En la descripción del modelo académico del MUM se habla del docente como medio para lograr cambios tanto en los ambientes de aprendizaje como en el desarrollo de conocimientos, aptitudes y valores de sus alumnos que los lleven a una formación profesional integral, ética y con compromiso social.
- El modelo Socioformativo concibe a las competencias como “actuaciones integrales ante actividades y problemas de contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón et al., 2010, p. 11), lo que coincide plenamente con la propuesta institucional de modelo educativo (MUM) a seguir.
- Finalmente, el modelo socioformativo cuenta con una metodología clara para el diseño o redacción de competencias en las secuencias didácticas que los docentes vayan a emplear. Lo que ayudará a que se tenga claro lo que se

planea, se ejecuta o gestiona en el aula y la meta que se alcanzará en el proceso de aprendizaje.

Como se puede apreciar, los principios del enfoque socioformativo por competencias coinciden con el modelo educativo de la BUAP en cuanto a los fines que se persiguen como: alcanzar una mayor congruencia entre visión, misión, valores de la Unidad Académica y los desempeños docentes en la gestión del currículum. Así, también, lograr una mayor articulación entre asignaturas y competencias que se deben desarrollar, todo lo anterior orientado al logro del perfil del egreso planteado.

3.4.4 El desarrollo de competencias en la Post Pandemia

Desde hace ya algunos años la UNESCO habla de la importancia de organizar los contenidos académicos a partir de las denominadas “Competencias del siglo XXI”, lo que significa orientar el currículo hacia una educación en el aula con elementos de la vida real o la cotidiana, sin perder de vista estos tiempos de interconectividad. Las competencias desde la UNESCO son entendidas como “el conjunto de recursos personales que el gestor debe combinar y movilizar para manejar eficazmente las situaciones profesionales clave” (Braslavsky y Acosta, 2006, p.9). Esta definición coincide en mucho a la definición del modelo socioformativo cuando se refieren a las actuaciones integrales con idoneidad en determinado contexto. En otras palabras, quien posea competencias debe ser alguien que haya aprendido a resolver problemas con pericia en el medio en el que se desenvuelva. Esta visión incide indiscutiblemente tanto a la enseñanza como al aprendizaje lo que permitirá enriquecer el proceso educativo a la vez de distanciarlo de una visión educativa que se limite a lo meramente memorístico.

De forma reciente la UNESCO y la iniciativa de la Academia Mundial de Competencias para impulsar la empleabilidad en jóvenes con el fin de preparar a jóvenes tanto en aptitudes de empleabilidad como de resiliencia para su búsqueda de empleo ahora en este periodo de post pandemia en donde se calcula habrá una

recesión. Los países que se reunieron para aportar a esta iniciativa se proponen ayudar a los jóvenes con propuestas de aprendizaje integrador para que éstos desarrollen competencias, entre otras, digitales a través de ofrecer cursos en línea gratuitos que se ofrecerán en la plataforma denominada: Academia Mundial de Competencias.

Lo anterior indica una clara vigencia del desarrollo de competencias en el ámbito educativo ya que se continúa trabajando, teniendo como finalidad apoyar a los jóvenes para que logren desarrollar competencias en diferentes ámbitos de actuación profesional y acortar la brecha entre lo que se demanda en lo laboral y lo que se aprende. En la iniciativa están involucradas diversas empresas de tecnología e instituciones educativas que se han sumado para contribuir al trabajo que implica el logro de desarrollar competencias necesarias para la incorporación de los jóvenes al campo laboral.

La creación de esta iniciativa responde a la dificultad que a partir de la pandemia se tuvo en las instituciones educativas de continuar con la formación teórico-práctica que la educación presencial tenía y que dada la situación mundial de salud las clases en línea imposibilitaron el logro de competencias previstas en los programas de estudio por no tener acceso a espacios de prácticas como laboratorios, centros de simulación y otros espacios.

En los mercados laborales de todo el mundo se demandan competencias en ámbitos como el análisis de datos, computación en la nube, inteligencia artificial y el aprendizaje automático, pero muchos sistemas de educación y formación carecen de las capacidades necesarias para preparar a los jóvenes para el empleo en estas áreas (UNESCO, 2020, párr. 10).

De forma general se puede ver que el enfoque por competencias en educación continuará siendo el articulador entre el currículum y el logro en el perfil de egreso de los niños y jóvenes desde la perspectiva de la UNESCO. Como se

verá más adelante a lo largo ya de varios años han existido diferentes enfoques orientados al desarrollo de competencias en los educandos, sin embargo, a pesar de sus diferencias existen elementos comunes que los orienta hacia una formación más integral que los enfoques que los han precedido.

3.4.5 Las competencias y su clasificación

Un elemento más que es necesario apuntar es la clasificación que se ha dado de las competencias, algunos conciben a éstas como: básicas, genéricas y específicas. Otra clasificación es la que divide en genéricas, disciplinares y profesionales. Una más es la división entre competencias para el aprendizaje permanente, las del manejo de información, las que orientan el manejo de situaciones y otras competencias para la convivencia y para la vida en sociedad. Así se puede hallar diversidad de clasificaciones dependiendo del marco referencial ya sea del enfoque de competencias o bien, del nivel educativo que las describa.

En México, en educación básica, el nuevo modelo educativo denominado “La nueva Escuela Mexicana” no hace alusión a las competencias de ningún tipo como parte de los objetivos para lograr desarrollar en la formación básica del estudiantado. Por su parte el nivel medio superior, que hoy en dicho modelo se asume como parte de la educación obligatoria sí se consideran diferentes tipos de competencias que a lo largo de la formación se deben desarrollar. Tales competencias son detalladas en el acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y que expone tres diferentes tipos de competencias: las genéricas, las disciplinares y las profesionales.

Las competencias genéricas se dividen a su vez en claves, transversales y transferibles. Tanto las competencias disciplinares como las profesionales se dividen en básicas y extendidas.

En la RIEMS se entiende como competencia al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen de manifiesto en un contexto determinado.

Competencias genéricas son el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que deben lograr los estudiantes independientemente de la modalidad de bachillerato que estudien o bien la especialización o terminal que elijan en éste.

Competencias clave: son aplicables en contextos como el personal, social, académicos y laborales, además de que dichas competencias serán aplicables a lo largo de toda la vida.

Competencias Transversales: son necesarias para todas las disciplinas académicas, así como para las actividades extracurriculares.

Competencias Transferibles: son las necesarias para adquirir otras competencias más ya sean genéricas o disciplinares.

Competencias disciplinares: son aquellas que engloban conocimientos, habilidades y actitudes específicas de una disciplina en particular. Estas son indispensables para abordar y resolver problemas tanto teóricos como prácticos relacionados con dicha disciplina.

Competencias disciplinares básicas contienen los elementos que sirven como plataforma elemental para la construcción de conocimientos más elevados de alguna disciplina.

Competencias disciplinares extendidas, éstas se caracterizan por ser de mayor amplitud y profundidad que las básicas.

Competencias profesionales: son aquellas que se desarrollan para ser empleadas en algún campo del quehacer laboral. Del mismo modo que ya dijo las

básicas serán las mínimas necesarias sobre la base en que se construyen las extendidas en lo profesional.

Por otro lado, en el nivel superior cada institución asume una clasificación propia, en el caso de la BUAP la clasificación de las competencias empleada es, al menos, para planes y programas de estudio del nivel de licenciatura son de forma similar a las empleadas en media superior, ya que se habla de igual forma de competencias genéricas y competencias profesionales. A las anteriores se agrega una clasificación más que son las competencias específicas que ocupan, de alguna forma el tipo de competencia que para media superior es la denominada disciplinar. En la BUAP las defines de la siguiente forma.

Competencias específicas: son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan en el transcurso de la formación profesional en un área profesional determinada.

Como se puede apreciar las diferentes tipologías que de competencias se da en el sistema educativo mexicano obedece, en gran medida, a los referentes teórico-conceptuales que se asuman, además de la pertinencia que de ellas se juzgue necesario. Es importante subrayar que lo que resulta un hecho es que en los modelos educativos de los distintos niveles académicos sigue estando vigente el empleo del paradigma competencial.

3.5 El estudio de las actitudes y su uso en la evaluación del currículum

A lo largo del tiempo, diferentes investigadores han examinado las actitudes, como por ejemplo Allport en 1935, quien describió que estas son estados mentales y neurológicos de atención que se desarrollan a través de la experiencia y tienen la capacidad de influir directa o dinámicamente en las respuestas del individuo hacia los objetos y situaciones con los que se relaciona. Años más tarde Sherif y Sherif

en 1965 las describía como las posiciones que la persona adopta y aprueba acerca de objetos, controversias, personas, grupos o instituciones. Más recientemente Kassien (2010) escribía que “Son evaluaciones positivas, negativas o mixtas que hacemos respecto de algún objeto, que expresamos con un nivel de intensidad determinado, ni más ni menos” (como se cita en Quiroz Palacios (2011).

Una definición más es la de Ibáñez (2011), quien explica las actitudes como: “estructuras cognoscitivo-emocional que canalizan la significación de los objetos y orienta el comportamiento hacia los objetos” (Morales et al., 2007, p. 459). Como se puede apreciar esta definición deja ver los tres componentes básicos de toda actitud que son: el cognitivo, el afectivo y el conductual. Ahora bien, aunque diversas las definiciones hay coincidencia en identificar que las actitudes poseen componentes y cuatro funciones centrales que son:

1. **La función de conocimiento** que consiste en “reducir la complejidad del medio social y permitir que se tenga una percepción más estable, consistente y predecible del propio medio, debido a que seleccionan los estímulos más relevantes y facilitan así la incorporación de la información” (Quiroz, 2011, p. 22).
2. **La función expresiva de valores, de tendencias y sistemas normativos**, que, “permite expresar estructuras más complejas, como son los valores, mediante las actitudes a partir de diversos contextos sociales” (Quiroz, 2011, p. 22).
3. **La función ego-defensiva** que “tiene por objeto cuidar y mantener la integridad y la buena imagen del sujeto o el grupo, dentro de un contexto; de este modo, una actitud se adquiere o mantiene para proteger de la confrontación” (Quiroz, 2011, p. 22).
4. **La función instrumental o utilitaria** se funda en “esquemas conductistas, y permite al sujeto obtener recompensas y minimizar castigos, así como adquirir asociaciones afectivas mediante la satisfacción de diferentes motivos. Nos permiten por tanto conseguir lo

que queremos y evitar o minimizar en lo posible, consecuencias desagradables” (Quiroz, 2011, p. 22).

Como ya se dijo, y “debido a que en nuestros días se trata de acuerdos suficientemente consolidados acerca de la estructura, los significados y las funciones que caracterizan al concepto aludido (...) podemos decir que en toda actitud subyacen por lo menos tres componentes” (Quiroz, 2011, p. 25), lo que muchos autores llaman la concepción tripartita de las actitudes y los cuales son:

- **El cognitivo:** integrado por percepciones e informaciones que posee la persona acerca del objeto de actitud.
- **El afectivo:** relacionado con los sentimientos que el objeto suscita en la persona o en el grupo
- **El conductual:** compuesto por las tendencias, predisposiciones, las intenciones y las acciones que se dirigen hacia el propio objeto (Morales *et al.*, 2007, p. 459).

Por otro lado, al respecto de la utilidad que proporciona el estudio y análisis de las actitudes, Quiroz (2011) recalca que:

Existen tantos ejemplos de programas actitudinales aplicados con éxito en el mundo entero (...) [que] cada uno constituye un excelente sustento para dejar claro que [con estos programas se puede] cambiar de actitud, (...) establecer algunas predicciones de conducta, (...) conocer el nivel de aceptación o rechazo, (...) ver el grado de disposición que los individuos tienen a movilizarse o a expresar la conducta correspondiente (...) [o bien] para indicarnos el sentimiento y la disposición a actuar de la población (p. 19).

Hasta aquí lo explicado sobre las actitudes permite dar cuenta del por qué en esta investigación se decidió aplicar como instrumentos escalas actitudinales que nos acercaran a la actitud de la comunidad educativa de un programa educativo

hacia su plan y programa de estudios. Entre las razones para emplear una escala para medir actitudes además de un cuestionario de opinión es dada su orientación duradera, construida a partir de los componentes antes explicados que son: cognitivos, afectivos y conductuales, además de que las actitudes las identifican también por ser ellas, estructuras más o menos estables en el tiempo y que mantienen un carácter tridimensional como ya se mencionó. Así que dichos componentes deben ser tomados en cuenta en el momento de la construcción de las escalas como instrumento de medición.

Ahora bien, cuando se evalúan en los sujetos su actitud ante diferentes objetos, no hacemos otra cosa más que medir cualidades que éstas tienen como lo son: la dirección, el grado, la intensidad, la consistencia y la prominencia. Dado que no es factible medir directamente la magnitud o el peso de una actitud en sí misma, sino que evaluamos sus manifestaciones o atributos a través de los sujetos que estamos analizando, resulta fundamental explicar dichos atributos. Entre sus propiedades, destacan su dirección que puede ser positiva o negativa, su intensidad ya sea alta o baja, éstas resaltan cuando se miden las actitudes. No hay que olvidar una propiedad en sí misma es la abstracción de alguna cosa, y no las cosas mismas.

Los atributos o propiedades de las actitudes las define Quiroz (2011) de la siguiente manera:

La Dirección se evidencia cuando las personas expresan su apoyo o rechazo hacia el objeto de su actitud, y se puede medir utilizando escalas de respuesta dicotómica.

La Intensidad representa la fuerza con la que experimentamos la actitud hacia el objeto, ya sea en una dirección positiva o negativa. Esta magnitud puede ser captada o expresada mediante el uso de una escala graduada que ofrece diferentes opciones.

El Grado es el nivel hasta el cual estamos dispuestos a tomar acción o llevar a cabo comportamientos coherentes con nuestra actitud, y representa el alcance de nuestro compromiso hacia el objeto de la actitud al que nos referimos.

La Consistencia es un indicador de la congruencia con la cual las personas actúan frente a objetos de actitud similares, con relación a los valores, la ideología o las actitudes que profesan.

Cabe mencionar que resulta indispensable conocer los atributos de la actitud ya que esto permitió elaborar instrumentos que midieran la actitud de los sujetos estudiados hacia el currículum de su programa educativo y con ello obtener qué tan favorable o desfavorable es su apreciación hacia el objeto estudiado. Estos atributos se tuvieron en cuenta al diseñar las escalas utilizadas en esta investigación para establecer los rangos de respuesta en los que los participantes debían indicar su acuerdo o desacuerdo, reflejando tanto la dirección de su actitud como la intensidad de su respuesta. Los rangos de respuesta quedaron configurados de la siguiente manera: totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

3.5.1 Diferentes tipos de escalas para medir actitudes

Actualmente son numerosos los procedimientos e instrumentos diseñados para medir la actitud. A continuación, se menciona las características generales de las tres principales escalas como son: la Escala Thurstone, Escala de Guttman y Escalamiento de Likert.

- ***Escala Thurstone***

Louis Leon Thurstone (citado por Quiroz, 2011) estableció que “es posible llegar a conocer la actitud de una persona de un grupo, según sea expresada por la aceptación o el rechazo de un conjunto de opiniones” (p. 10).

Es así como la escala de Thurstone se basa en un método de comparación por pares, su procedimiento implica presentar a los respondientes una lista de enunciados que están diseñados con la finalidad de medir el grado de inclinación favorable o desfavorable hacia determinado objeto. Sin embargo, este método de

comparación tiene la desventaja de ser complejo en su construcción y costoso en establecer una adecuada consistencia y confiabilidad de la medición de la actitud. Aunque el resultado final si indicara la favorabilidad hacia el objeto tratado.

- ***Escala Guttman***

También llamada escalograma de Louis Guttman es otra de las técnicas para medir las actitudes. Esta escala se caracteriza por contener ítems que indican la intensidad de la actitud. Dicha escala la conforman afirmaciones que miden una dimensión única, es decir, cada ítem elaborado a manera de afirmación mide la misma dimensión de la misma variable. En este tipo de escala el respondiente expresa su opinión seleccionando algún ítem de la escala referente.

- ***Escala Likert***

Rensis Likert ideó la forma de cómo medir en una misma escala distintas variables a la vez. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014) una escala Likert “consiste en un conjunto de ítems presentados en afirmaciones o juicios (...) y se solicita al sujeto que exprese su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala” (p. 238). El propósito es establecer una conexión entre conceptos abstractos y medidas empíricas a través de su clasificación y/o cuantificación, permitiendo así operar y analizar estos conceptos de manera objetiva.

En este estudio se optó por utilizar la escala tipo Likert debido a su eficacia en la medición de actitudes. Esta escala se destaca por obtener resultados consistentes y confiables en la evaluación de actitudes. Además, presenta la ventaja de ser una herramienta de construcción y aplicación sencilla.

Los pasos para la construcción de una escala Likert son según García *et al.* (2011), los mismos que fueron retomados para el diseño de las escalas de actitud hacia el currículum aquí estudiado, son:

- a) Describir la actitud que se quiere medir y considerarla como la variable con la que se trabajará.
- b) Realizar la operacionalización de la variable e iniciar el diseño de ítems
- c) Aplicar a una muestra que funjan como jueces y sean ellos quienes les asignen puntajes en dos sentidos positivo y negativo.
- d) Otorgar puntajes totales a los sujetos de acuerdo con el tipo de respuestas que proporcionaron en cada ítem
- e) Aplicar la escala a una muestra y llevar a cabo el cálculo de los puntajes escalares individuales.
- f) Analizar los ítems utilizados para llevar a cabo una selección que lleve a eliminar los inadecuados y dejar los acertados.
- g) Conformar la escala final con los ítems seleccionados.
- h) Categorizar a la escala de forma jerárquica.
- i) Realizar los procedimientos de confiabilidad y validez.

La Escala de Likert, también conocida como escala aditiva, se caracteriza porque cada participante obtiene una puntuación global al sumar los rangos asignados a cada elemento evaluado. Esta característica permite realizar diversos análisis estadísticos para mostrar de manera cuantitativa la actitud de los sujetos estudiados.

En esta investigación se optó por una escala Likert por ser una escala de las más empleadas para la realización de mediciones acerca del grado de conformidad que las personas tienen sobre algún objeto o producto, además, de permitirle al respondiente expresar su grado de desacuerdo o acuerdo que tiene sobre el objeto. Todo lo anterior facilita su evaluación y dadas las pruebas de confiabilidad y validez que se les aplicó a los instrumentos aquí empleados se aseguró la obtención de los resultados. En conclusión, los resultados obtenidos consisten en puntajes que permiten categorizar la actitud como positiva, negativa o neutra.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Resultados

Los siguientes resultados se presentan en tres diferentes partes que son:

- 1) Lo obtenido en el análisis de la evaluación curricular al plan de estudios 2009 a partir de las dimensiones de currículum real, formal y no formal, en las que se operacionalizó la variable currículum.
- 2) Los resultados del análisis cualitativo obtenido de los cuestionarios de opinión aplicados a los docentes y alumnos.
- 3) La construcción del nuevo diseño curricular a partir de lo analizado en los resultados previos.

4.1.1 Resultados cuantitativos de la evaluación curricular

4.1.1.1. Análisis Generales de Escala de Actitud ante el currículum

Los resultados del instrumento Escala de Evaluación del Plan Curricular para Alumnos (EEPC-A) (ver Anexo 1), se compone de las tres dimensiones más comúnmente aceptadas del constructo currículum, es decir: el currículum formal, el currículum real y el currículum oculto. Éstas son complementarias entre sí, pues señalan facetas distintas del currículum. Por ello, se presentan tres resultados generales, estadísticos descriptivos respecto de cada una de las dimensiones antes mencionadas.

Tabla 4

Descripción del instrumento de actitud ante el currículum

Estadístico	Currículum Formal	Currículum Real	Currículum Oculto
Muestra	83	83	83
Ítems de la dimensión	8	10	8
Media	4.12	2.82	3.53
Mediana	4.25	2.8	3.63
Moda	4.25	2.8; 3.1	3.5

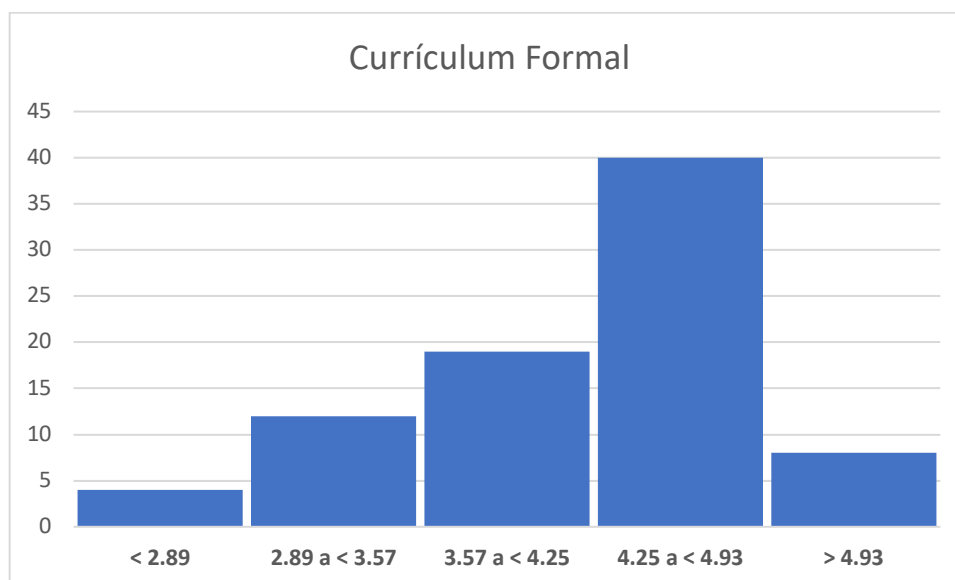
Desviación Estándar	0.68	0.54	0.65
Valor Máximo	5	4.8	5
Valor Mínimo	1.88	1.5	2

Nota. Elaboración propia.

El currículum Formal es la dimensión mejor puntuada en cuanto a la actitud por parte de los estudiantes, puesto que la media de calificación fue de 4.12 (actitud positiva), resultado que se corrobora por la similitud entre las otras medidas de centro (mediana=4.25 y moda=4.25). Si se considera una distribución de frecuencias, por la regla empírica (Mendenhall et al., 2017), el porcentaje de respuestas alrededor de la media (actitud positiva), más/menos una desviación estándar, es igual al 71%. La gráfica de frecuencias, tomando como clases una, o dos desviaciones estándar a partir del promedio, permite ver que las respuestas positivas son más frecuentes a la derecha de la gráfica presentada en la Figura 3. La distribución en frecuencia relativa y acumulada se muestra en la tabla 5.

Figura 3

Distribución de respuesta, respecto del currículum formal, por regla empírica



Nota. Las clases (eje horizontal de la gráfica) son los intervalos que resultan de sumar o restar a la media la desviación estándar. Esto para ubicar cada una de las respuestas de la muestra. De modo tal que permite describir con más facilidad una tendencia en las respuestas. Por ello, se puede concluir que la tendencia, en cuanto a la actitud general, es positiva, pues las clases con valores mayores a 3 (que sería una actitud neutral) contienen a la mayoría de las respuestas. Elaboración propia.

Tabla 5

Clases y distribución de frecuencia de las respuestas respecto de la actitud al currículum formal

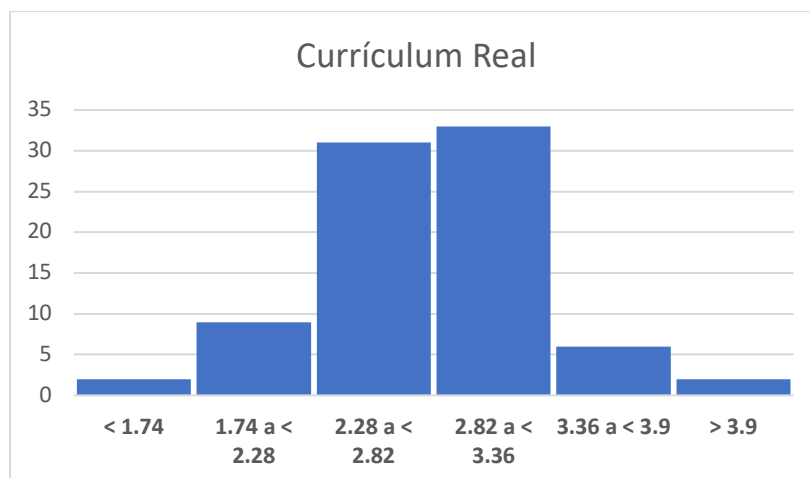
Clase	Frecuencia	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia relativa Acumulada
Menores a 2.89	4	4	5%	5%
2.89 a < 3.57	12	16	14%	19%
3.57 a < 4.25	19	35	23%	42%
4.25 a < 4.93	40	75	48%	90%
Mayores a 4.93	8	83	10%	100%

Nota. La frecuencia es el número de respuestas que se categorizan dentro de un intervalo (obtenido a partir de la media y la desviación estándar). Si se suman las frecuencias, el resultado es el total de respuestas obtenidas durante la aplicación del instrumento. Elaboración propia.

Por el contrario, el currículum real es la dimensión con una puntuación negativa, dada la media = 2.82 (actitud negativa), que también se asemeja a las otras medidas de centro (mediana=2.8, bi-moda=2.8; 3.1). De igual modo, si se considera la distribución de frecuencias por la regla empírica (Mendenhall et al., 2017), el porcentaje de respuestas alrededor de la media (actitud negativa) es igual al 77%. La gráfica de frecuencias permite ver que las respuestas negativas son más de la mitad por debajo de la clase 2.28 a < 2.82 (actitud negativa), por lo que las respuestas en la gráfica de la figura 4 están a la izquierda. La distribución en frecuencia relativa y acumulada se muestra en la tabla No. 6.

Figura 4

Distribución de respuesta, respecto del currículum real, por regla empírica



Nota. Elaboración propia. Las clases (eje horizontal de la gráfica) son los intervalos que resultan de sumar o restar a la media la desviación estándar.

Tabla 6

Clases y distribución de la frecuencia de las respuestas respecto de la actitud al currículum real

Clase	Frecuencia	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia relativa Acumulada
Menores a 1.74	2	2	2%	2%
1.74 a < 2.28	9	11	11%	13%
2.28 a < 2.82	31	42	37%	50%
2.82 a < 3.36	33	75	40%	90%
3.36 a < 3.9	6	81	7%	97%
Mayores a 3.9	2	83	2%	100%

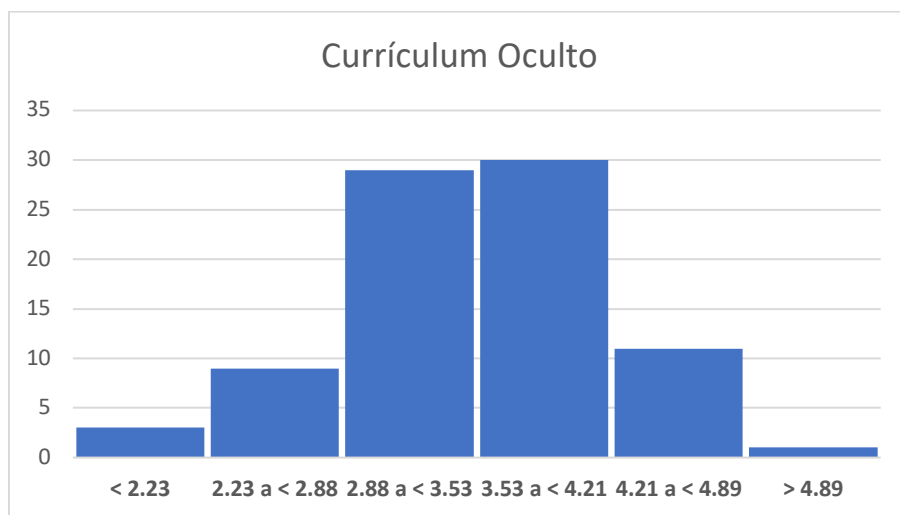
Nota. Elaboración propia.

En cuanto al currículum oculto, las puntuaciones indican una actitud neutral, dada la media=3.53 (actitud neutral), valor que también se asemejan a sus medidas de centro complementarias (mediana=3.63, moda=3.5). La distribución de frecuencias por la regla empírica (Mendenhall et al., 2017) muestra un porcentaje similar alrededor de la media (actitud neutral), respuestas agrupadas que

representan al 71% de las respuestas, lo que se observa en la gráfica de frecuencias: las respuestas en la gráfica de la figura 5 están al centro. La distribución en frecuencia relativa y acumulada se muestra en la tabla No. 7.

Figura 5

Distribución de respuesta, respecto del currículum oculto, por regla empírica



Nota. Las clases (eje horizontal de la gráfica) son los intervalos que resultan de sumar o restar a la media la desviación estándar. Elaboración propia.

Tabla 7

Clases y distribución de frecuencias de las respuestas respecto de la actitud al currículum oculto

Clase	Frecuencia	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia relativa Acumulada
Menores a 2.23	3	3	4%	4%
2.23 a < 2.88	9	12	11%	15%
2.88 a < 3.53	29	41	35%	50%
3.53 a < 4.21	30	71	36%	86%
4.21 a < 4.89	11	82	13%	99%
Mayores a 4.89	1	83	1%	100%

Nota. Elaboración propia.

4.1.1.2 Análisis por indicador de la Escala de Actitud ante el currículum

A continuación, se analizan los ítems de modo individual. Para ello, de acuerdo con Boone & Boone (2012), se utilizan como descriptores las medidas de centro de moda y mediana, pues de manera individual, los reactivos tipo Likert se consideran datos de tipo ordinales.

Las variables cuyo nivel de medición solo pueden lograr un nivel ordinal, es decir, que los valores que asume la variable solo pueden ser ordenadas, deben ser resumidas a través de la mediana y la moda, y no por la media o promedio. La razón de ello es porque al no poder establecerse intervalos exactos entre las posiciones de uno y otro valor ordinal, utilizar como descriptor el promedio resulta en valores que no tienen sentido, pues las partes decimales no existen o no pueden ser determinadas entre los valores de una escala de actitudes. Así, entonces, los valores ordinales solo asumen posiciones dentro de una escala en la que solo se refieren categorías, que identifican y distinguen una categoría de otra.

De este modo, se analizan los resultados por indicadores, en donde hay apareados 2 ítems por indicador (para mantener la consistencia de respuesta). Se presentan solo los ítems que aparecieron como más relevantes.

Dimensión: Currículum Formal

Indicador: Relevancia materias área clínica

Ítems	4	17
Muestra	83	83
Moda	5	5
Mediana	5	5

Como se comentó anteriormente, en cuanto al currículum formal, la actitud general era positiva (media=4.12), razón por la cual, el indicador que más afín resultó es aquel sobre la relevancia de las materias del área clínica del programa

de estudios. En ambos ítems del indicador, la tendencia central es 5, lo que corrobora la actitud positiva en esta dimensión, pero particularmente ante este aspecto del currículum formal del programa de psicología.

Dimensión: Currículum Real

Indicador: Equipamiento

Ítems	8	21
Muestra	83	83
Moda	2	2
Mediana	3	2

Indicador: Infraestructura

Ítems	9	22
Muestra	83	83
Moda	2	2
Mediana	3	2

En cuanto al currículum real, la actitud general era negativa (media=2.82). En esta dimensión hubo dos indicadores que resultaron similares a la tendencia general, a decir de estos, sobre el equipamiento y sobre la infraestructura. En ambos indicadores, la tendencia central es negativa con valores de 2 (actitud negativa).

Dimensión: Currículum Oculto

Indicador: Experiencia

Ítems	11	24
Muestra	83	83
Moda	4	4
Mediana	4	4

Indicador: Relación

Ítems	13	26
Muestra	83	83
Moda	4	4

Mediana	4	4
----------------	----------	----------

En cuanto al currículum oculto, la actitud general era neutral (media=3.53). A pesar de esto, hubo dos indicadores que resaltan por una actitud positiva en las respuestas. Estos indicadores se refieren a experiencia y a la relación. La tendencia central de ambos indicadores es de 4.

Para concluir se muestran en la tabla 8 los resultados generales de cada uno de los ítems en términos de sus medidas de centro (media, mediana, moda).

Tabla 8 Tabla con resultados por categorías, indicador y ítems

Categoría	Indicador	N°	Ítem	Md	Mo	M	Calificación
Currículo formal	Perfil de egreso	1	Las materias del área educativa son relevantes en mi formación	4	4	4.22	+
		2	Las materias del área social son relevantes en mi formación	4	4	3.90	+
	Malla curricular	3	Las materias del área organizacional son relevantes en mi formación	4	4	3.92	+
		4	Las materias del área clínica son relevantes en mi formación	5	5	4.57	+
	Perfil docente	14	Las materias del área educativa son poco relevantes en mi formación	4	4	4.08	-
		15	Las materias del área social son poco relevantes en mi formación	4	4	3.99	-
		16	Las materias del área organizacional son poco relevantes en mi formación	4	4	3.94	-
		17	Las materias del área clínica son poco relevantes en mi formación	5	5	4.37	-
Currículo real	Estrategias aplicadas por los docentes	5	El profesor utiliza estrategias de aprendizaje de acuerdo con las materias que imparte	3	3	3.19	+
		6	La evaluación practicada en mis materias es coherente con lo que se me pide en clase	3	4	3.30	+
	Proceso de enseñanza-aprendizaje	7	Se me ha evaluado con diversos instrumentos en las materias que he cursado	4	4	3.45	+
		8	Los salones de clase están equipados con lo que se requiere para un buen ambiente de enseñanza aprendizaje	3	2	2.57	+
	Infraestructura	9	La infraestructura de la escuela cuenta con todo lo que se requiere para formar profesionales	3	2	2.60	+
		18	Solo algunas estrategias de los profesores son acordes al nivel educativo	3	2	2.64	-
		19	Los docentes evalúan con criterios contradictorios	3	3	3.13	-
		20	Los docentes siempre evalúan de la misma forma	3	2, 4	3.02	-
		21	A los salones de clase les hace falta equipo necesario para un buen ambiente de enseñanza aprendizaje	2	2	1.92	-
		22	La infraestructura de la escuela es insuficiente para formar psicólogos	2	2	2.39	-
Currículo oculto	Valores	10	Los docentes cuentan con la formación y experiencia necesaria para formar profesionales de la psicología	4	4	3.63	+
		11	Los profesores cuentan con experiencia en el área que imparten	4	4	3.75	+
	Actitudes	12	El trato de los maestros fomenta la libre expresión de ideas	3	3	3.37	+
		13	Los profesores promueven un trato respetuoso e igualitario hacia nosotros como alumnos	4	4	3.53	+
	Procesos de socialización en el aula	23	Los docentes tienen una formación diferente al área a la que se dedican	3	3	3.22	-
		24	La experiencia laboral de los profesores solo es como docente	4	4	3.70	-
		25	Es difícil que los maestros fomenten la libre expresión de ideas	3	3	3.42	-
		26	El trato respetuoso e igualitario hacia nosotros como alumnos se da poco en clases	4	4	3.61	-

Nota. Dimensiones evaluadas, indicadores, ítems; además se presentan la mediana, la moda y la media, así como la calificación obtenida.

4.1.2 Resultados cualitativos de la evaluación curricular

Para lograr una comprensión interpretativa más profunda de los resultados obtenidos con la Escala de Actitud ante el Currículum, se empleó un Cuestionario de Opinión, diseñado con el objetivo de conocer pormenores de la percepción de maestros y alumnos sobre el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Con la finalidad de cumplir esta meta se elaboraron dos versiones de dicho cuestionario: una dirigida a la población estudiantil y otra dirigida a la población docente (ver anexos 3 y 4). El análisis interpretativo se llevó a cabo a través del software de análisis cualitativo MAXQDA®.

Una de las razones por las que se decidió trabajar con un Software de Análisis de Datos Cualitativos se debió a que facilitan el análisis de la información obtenida a través de instrumentos como los Cuestionarios de Opinión sobre el Currículum, aquí empleados. Dicho software ayuda al procesamiento de la información, no obstante, las tareas de reflexión, creatividad e interpretación las lleva a cabo el investigador. Por otro lado, el programa MAXQDA® cuenta con una interfaz sencilla además de permitir la visualización de resultados amigable para lograr un mejor análisis de éstos.

Los cuestionarios de opinión mencionados previamente recopilaron información en cinco categorías distintas mediante el uso de ocho preguntas abiertas.

1. La primera categoría del cuestionario recopila información acerca del conocimiento de los alumnos y profesores sobre el Plan de Estudios. Esta categoría está compuesta por las preguntas 1 y 2.
2. La segunda categoría tiene como objetivo obtener la opinión de los docentes y estudiantes acerca de la secuencia y relevancia de las materias. Esta categoría se compone de las preguntas 3 y 4.
3. La tercera categoría indaga sobre las estrategias de enseñanza más empleadas por los docentes para implementar el modelo. Esta categoría se representa mediante la pregunta 5.

4. La cuarta categoría, presente en el cuestionario dirigido a los estudiantes, tiene como propósito conocer la opinión acerca de los métodos de evaluación utilizados por los profesores en las asignaturas. En el cuestionario para los docentes, se investiga sobre los métodos de evaluación más empleados. Esta categoría se compone de la pregunta 6.
5. La quinta categoría recopila información acerca de las fortalezas y debilidades del Plan de Estudios. Esta categoría la conforman las preguntas 7 y 8.

4.1.2.1 Opinión de los alumnos

El primer proceso de codificación de información fue el del cuestionario dirigido a estudiantes, en él se halló que la mayoría de los entrevistados argumentó que gran cantidad de materias las percibieron como no relevantes, las cuales se muestran en una nube de palabras (ver figura 6).

Figura 6

Matriz de códigos con datos de relevancia en las materias de acuerdo con los alumnos

Sistema de Códigos	Alumnos			
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Relevancia de las materias <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Todas las materias son relevantes <table border="1" style="float: right; width: 150px;"> <tr> <td style="background-color: #f4a460; text-align: center;">15</td> </tr> </table> <input checked="" type="checkbox"/> Percepción de materias no relevantes <table border="1" style="float: right; width: 150px;"> <tr> <td style="background-color: #66a6e0; text-align: center;">6</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Materias consideradas como no relevantes <table border="1" style="float: right; width: 150px;"> <tr> <td style="background-color: #a66633; text-align: center;">58</td> </tr> </table> 	15	6	58	
15				
6				
58				

Nota: Elaborada con el software MAXQDA®. En tonalidades más rojas se representan la mayor concentración de los datos. En tonos más azules se representan los datos con menor representación.

Figura 7

Nube de palabras de materias percibidas como no relevantes por los alumnos



Nota: Elaborada con el software MAXQDA®. El tamaño de las palabras representa la frecuencia con la que fue mencionada.

Como podemos observar, las materias a las que más se refirieron los alumnos, fueron las pertenecientes al área de formación general universitaria (FGUN): desarrollo de habilidades de pensamiento complejo (DHPC) y formación humana y social. Algunas de las razones comentadas por los encuestados se transcriben a continuación, es pertinente comentar que se eligieron algunos de los argumentos que más se repitieron entre los respondientes.

- “Porque no me ayudaron a nada”
- “Por la forma que fueron impartidas”
- “No tiene tanta relación con lo que estudiamos o no la imparten como se debería”
- “Porque no considero relevante su contenido para nuestra formación en lugar de eso debería haber otra materia de alguna área, pero no esa”

Respecto a la percepción de la secuencia de las materias cursadas, expresaron en su mayoría que las materias iban en orden secuencial (ver figura 8).

Figura 8

Matriz de códigos con la opinión sobre la secuencia de las materias entre alumnos

Sistema de Códigos	Alumnos
Secuencia de las materias	
Percepción de orden de materias	18
Percepción de desorden de materias	65

Nota: Elaborada con el software MAXQDA®. En tonalidades más rojas se representan la mayor concentración de los datos. En tonos más azules se representan los datos con menor representación.

Otro aspecto que destacar fue que, dentro de las estrategias de enseñanza empleadas, las más socorridas por los docentes, desde la visión del alumnado de ambos planes de estudio, fueron la exposición y el análisis de casos (ver figura 9).

Figura 9

Matriz de códigos por grupos de documentos: estrategias de enseñanza percibidas por los alumnos

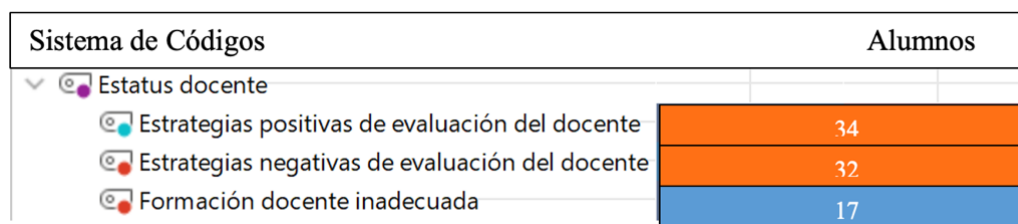
Sistema de Códigos	Alumnos
Estrategias de enseñanza	50
Exposiciones	6
Trabajo colaborativo	15
Análisis de casos	2
Proyectos y prácticas fuera de la clase	4
Rol playing	1
Dictado	1
Lecturas	1
Investigación	2
Debates	1
Memorización	1
Aprendizaje constructivas y por descubrimiento	1

Nota: Elaborada con el software MAXQDA®. En tonalidades más rojas se representan la mayor concentración de los datos. En tonos más azules se representan los datos con menor representación.

Pese a esto, sobre las estrategias de evaluación por parte del docente, los alumnos reportaron información contrastante, pues los comentarios positivos y los negativos estuvieron casi al mismo nivel (ver figura 10).

Figura 10

Matriz de códigos de acuerdo con la percepción de los alumnos hacia el sistema de evaluación de sus docentes



Nota: Elaborada con el software MAXQDA®. En tonalidades más rojas se representan la mayor concentración de los datos. En tonos más azules se representan los datos con menor representación.

En este sentido, algunos de los comentarios que categorizaron a las estrategias de evaluación docente como negativas fueron:

“Insuficiente, la mayoría se centraba en memorizar conceptos y no tanto en la práctica o reflexión de estos” (comunicación personal).

“No tan favorables, algunos sólo piden entrega de algún producto que no permite identificar los conocimientos adquiridos y los exámenes no siempre están diseñados para fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo, muchas veces implica memorización” (comunicación personal).

“Rígidas, mayormente sólo exámenes y trabajos” (comunicación personal).

Por último, los alumnos identificaron algunas de las carencias del plan de estudios que cursan o que cursaron. Los alumnos destacaron aspectos como el desequilibrio entre la formación teórica y la práctica de los conocimientos, la necesidad de generar nuevas materias y la necesidad de fomentar la investigación (ver figura 11). Algunos de los comentarios fueron los siguientes:

“Considero que se le podría poner mayor énfasis a la investigación y a las prácticas supervisadas, cuestiones que hicieron mucha falta” (comunicación personal).

“Es demasiado teórico” (comunicación personal).

“El temario, escasea de materias y conocimientos” (comunicación personal).

Figura 11

Matriz de códigos sobre la percepción del plan de estudios por los alumnos

Sistema de Códigos	Alumnos
<input type="checkbox"/> Contenidos desactualizados	7
<input type="checkbox"/> Fortalecer las prácticas académicas	17
<input type="checkbox"/> Necesidad de crear nuevas materias	15
<input type="checkbox"/> No hay buena distribución de las materias	1
<input type="checkbox"/> Ausencia de fomento a la investigación	2
<input type="checkbox"/> Programas muy extensos	2
<input type="checkbox"/> Malla curricular inflexible	34
<input type="checkbox"/> Es demasiado teórico	2
<input type="checkbox"/> No hay preparación para campo laboral	4
<input type="checkbox"/> Falta una orientación profesiográfica.	1

Nota: Elaborada con el software MAXQDA®. En tonalidades más rojas se representan la mayor concentración de los datos. En tonos más azules se representan los datos con menor representación.

Por otro lado, varios de los encuestados consideraron que se trataba de una malla curricular inflexible y que los contenidos estaban desactualizados:

“No da libertad de elegir horarios hasta dos años después” (comunicación personal).

“La mayoría de las materias no están actualizadas” (comunicación personal).

“Las pruebas que enseñan ya no son vigentes en los trabajos” (comunicación personal).

“Algunos temas son anticuados, algunos temas no llevan orden, no actualización” (comunicación personal).

4.1.2.2 Opinión de los docentes

Para comenzar, sobre la percepción de la relevancia de las materias se recopiló información contrastante: varios de los docentes percibieron que el Plan de Estudios 2009, había materias no relevantes para la malla curricular, algunos de ellos argumentaron que se debía a la necesidad de actualizar y adecuar los contenidos académicos.

“No, algunas debían actualizar contenido” (comunicación personal).

“No, Porque se requiere actualizar de acuerdo con las necesidades del contexto actual” (comunicación personal).

Varios de los argumentos giraban alrededor de la necesidad de contextualizar y de actualizar la información y los contenidos del programa educativo.

Figura 12

Matriz de códigos sobre la relevancia de las materias entre docentes



Nota: Elaborada con el software MAXQDA®. En tonalidades más rojas se representan la mayor concentración de los datos. En tonos más azules se representan los datos con menor representación.

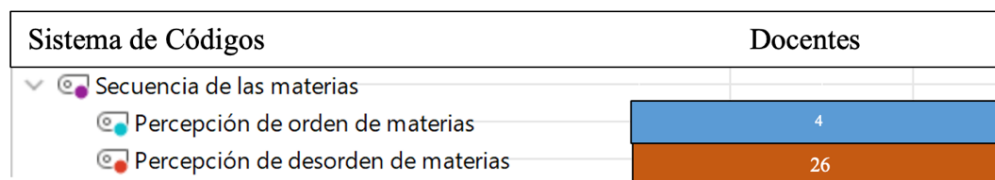
Respecto a la percepción de la secuencia de las materias, varios docentes señalaron que el plan de estudios 2009 tenía en desorden varias asignaturas:

- “No, porque algunas materias básicas se impartían en los últimos semestres, y algunas materias comprensión, por ejemplo, científica, no se concatenaban con prácticas de ciencia” (comunicación personal).
- “Había materias de mayor complejidad al inicio y hay materias que requería secuencia” (comunicación personal).
- “Algunas no tienen secuencia alguna ni coherencia con el perfil de egreso” (comunicación personal).
- “Algunas son repetitivas en diversos contenidos y no se encuentran ubicadas en las áreas psicológicas que le corresponden” (comunicación personal).
- “Porque algunas materias, desde mi punto de vista, están mal ubicadas en el área y en algunas hay repetición de contenidos temáticos” (comunicación personal).

- “Se requiere hacer un análisis más detallado de prerrequisitos y correquisitos, eliminar contenidos duplicados y poner énfasis en la transversalidad sistémica de los mismos” (comunicación personal).

Figura 13

Matriz de códigos por grupos de documentos: secuencia de las materias entre docentes



Nota: Elaborada con el software MAXQDA®. En tonalidades más rojas se representan la mayor concentración de los datos. En tonos más azules se representan los datos con menor representación.

Por otro lado, el análisis de la información mostró que los docentes respondieron que las estrategias empleadas durante las clases se agruparon principalmente en aprendizaje basado en proyectos (ABP), ponencias magistrales, aprendizaje colaborativo y prácticas académicas (ver Figura 14).

Figura 14

Nube de palabras sobre las estrategias de enseñanza aplicadas por docentes del plan 2009



Nota: Elaborada con el software MAXQDA®. El tamaño de las palabras representa la frecuencia con la que fue mencionada.

Además, en los resultados de los docentes se comentó que empleaban diversas estrategias de evaluación, destacando los exámenes y el uso de rúbricas (ver figura 15).

Figura 15

Nube de palabras sobre las estrategias de evaluación aplicadas por docentes del plan 2009



Nota: Elaborada con el software MAXQDA®. El tamaño de las palabras representa la frecuencia con la que fue mencionada.

Por último, este análisis permitió identificar que, de acuerdo con la opinión de los docentes, otras de las debilidades de este plan de estudios, hicieron énfasis en que se abordaban temáticas desactualizadas y carentes de integración. Cabe señalar que, también hicieron alusión a contenidos repetidos, así como la necesidad de generar nuevas materias que se ajusten a las necesidades del contexto actual, aunado a la necesidad de fortalecer áreas de formación, como la investigación y las prácticas académicas.

4.2 Diseño curricular a partir del enfoque por competencias socioformativo

Una vez teniendo claro, de acuerdo con la teoría revisada, la importancia de considerar en un diseño curricular, el papel que juega el Modelo Educativo, la Filosofía

Institucional, así como las diversas ofertas educativas similares a la que se va a proponer. Es también menester detenerse a reflexionar sobre la conceptualización que del currículum se va a asumir, el modelo curricular y los componentes que estructurarán tanto el plan como los programas de estudio.

Es así como, a partir de lo analizado hasta aquí, se determinó que el nuevo diseño curricular para la licenciatura en Psicología de la BUAP comprendiera los siguientes apartados:

- 1) La enseñanza de la psicología en el plano internacional
- 2) La enseñanza de la Psicología en el plano nacional y estatal
- 3) Recomendaciones de mejora de organismos acreditadores: CNEIP-COPAES
- 4) Resultados del seguimiento de egresados
- 5) Pertinencia del Plan de Estudios
- 6) Misión y Visión
- 7) Objetivo general del Plan de Estudios
- 8) Perfil de ingreso
- 9) Competencias específicas
- 10) Perfil de egreso
- 11) Perfil profesional
- 12) Perfil del profesorado
- 13) Requisitos de ingreso, permanencia y egreso
- 14) Descripción de la estructura curricular
- 15) Formas de titulación
- 16) Infraestructura y equipo
- 17) Convenios

De los anteriores apartados se hace a continuación una descripción que permite ver lo que contiene a detalle cada uno de éstos:

1) La enseñanza de la Psicología en el plano internacional

Para que la formación de los profesionales de la Psicología sea pertinente, ha sido necesario actualizar planes y programas de estudio, analizar las necesidades del contexto laboral donde se insertan nuestros profesionales incluir las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, fue importante revisar otros planes educativos que en la formación de psicólogos se están ofreciendo no sólo de manera local sino nacional e internacional. A partir de ello, se llevó a cabo una comparación de los planes de estudio de otras universidades con el fin de encontrar los puntos de convergencia y divergencia, cuyo estudio permitiera la construcción de un programa pertinente, congruente y de incidencia social.

Los programas que se analizaron fueron de las Universidades Españolas mejor colocadas en el Ranking Internacional donde estudiantes mexicanos solicitaron admisión para estudios de posgrado. Dichas universidades son: la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Barcelona. En el plano latinoamericano, hay programas de estudio muy solicitados por nuestros estudiantes, por lo tanto, dicha revisión fue insoslayable: Universidad Siglo 21 (Argentina), Universidad de Chile, Universidad de Sao Paulo y Universidad Nacional de Colombia.

La Facultad de Psicología de la BUAP ofrece el grado de *Licenciado en Psicología*. Por el contrario, las universidades españolas y latinoamericanas lo denominan *Grado en Psicología*; excepto las Universidades de Sao Paulo y la Nacional de Colombia, pues ofrecen *Licenciado* y *Pregrado*, respectivamente.

El enfoque pedagógico que define a la mayoría de los programas educativos es el de Competencias. Esto, de algún modo, nos permite ver que nuestra Unidad Académica está a la vanguardia.

Otro punto importante por señalar son los criterios de admisión, ya que, en las Instituciones de Educación Superior, tanto de España como de América Latina, se

tienen al menos dos filtros para el acceso. Esto justifica también el proceso de selección llevado a cabo en la Facultad de Psicología de la BUAP, la cual solicita un requisito institucional, es decir, la obtención de un puntaje determinado a través del examen de admisión general; y otro relacionado con las habilidades de un futuro psicólogo, las cuales se evalúan a través de la aplicación de dos instrumentos; así como la asistencia a un curso de inducción que consiste en presentar las características del programa de estudio, la presentación del profesorado donde algunos de ellos exponen charlas breves del área de la psicología a la que se dedican y cómo es que se da su desempeño profesional más allá de la universidad. De este modo, se asegura que los aspirantes conozcan detalles del currículum de la carrera y cumplan con un perfil de ingreso idóneo.

En relación con la organización de materias, se halló que tanto la Licenciatura en Psicología de la BUAP y los grados en Psicología de las Universidades Españolas coinciden en contar con tres niveles de integración en sus asignaturas: un nivel básico, un nivel intermedio y un nivel conformado por materias optativas clasificadas por áreas, las cuales a pesar de ser más extensas en las Instituciones de Educación Superior de España son similares en contenidos a las de la BUAP. De esta manera, tanto en la UAM, la UCM y la UB, se localiza un área de Psicología Clínica, un área de Psicología Educativa, un área de Psicología Organizacional o del trabajo y un área de Psicología Social.

Tabla 9*Cuadro comparativo de organización de materias por universidad*

Clasificación de materias por universidades		
Universidad	Clasificación de materias	Clasificación de Optativas
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Básicas Formativas Optativas	Área Clínica Área Educativa Área Organizacional Área Social
Universidad Autónoma de Madrid	Obligatorias Formación Básica Optativas	Psicología Clínica y de la Salud Psicología de la Educación Psicología del Trabajo y las Organizaciones Psicología de la Intervención Social Psicología de la Actividad Física y el Deporte Psicología de la Drogodependencia Psicología Jurídica Psicología del Tráfico y de la Seguridad
Universidad Complutense de Madrid	Obligatorias Formación Básica Optativas	Psicología del Trabajo Salud Laboral y Diversidad Neuropsicología Ciencia Cognitiva Psicogerontología Psicología de la Adicción Psicología Clínica y de la Salud Intervención en Psicología de la Educación Psicología Social Formación Instrumental y Complementaria
Universidad de Barcelona	Obligatorias Formación Básica Optativas	Psicología Clínica y de la Salud Psicología Social Psicología Educativa Social y del Trabajo

Nota: Comparativo de la clasificación de las materias por bloques determinados por cada programa, áreas de la Psicología y las Universidades a las cuales pertenecen. Elaboración propia.

2) La enseñanza de la Psicología en el plano nacional y estatal

En el país y en el estado de Puebla se ofrecen diferentes programas de enseñanza de la Psicología. Entre ellos, los que más destacan en el plano nacional son: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Guadalajara y Universidad Autónoma de Nuevo León. Los programas que se imparten en el estado y que fueron comparados, debido a que son los que han sido acreditados por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), son: Universidad

Iberoamericana de Puebla, Universidad Popular Autónoma de Puebla y la Universidad del Valle de Puebla. Nuevamente, el enfoque pedagógico que impera en los planes de estudio es el de Competencias. De este modo, confirmamos que nuestro Plan de Estudios está a la vanguardia.

Acerca del proceso de selección en cada institución, en la mayoría se tiene un requisito institucional que corresponde a obtener un puntaje determinado de un examen de admisión general, y otro relacionado con las habilidades de un futuro psicólogo, plasmadas en la asistencia a un curso de inducción y la resolución de dos cuestionarios para asegurar que los aspirantes cumplan con el perfil de ingreso.

Dentro de sus características generales, podemos observar que estas universidades abordan las diferentes áreas de la Psicología como son: la clínica, educativa, organizacional y social. Cada una organizada en diferentes semestres de los planes de estudios. La variación más significativa entre los diferentes programas de estudio, además de algunas materias, son las horas de práctica que se dedican en cada institución.

Tabla 10

Cuadro comparativo de características generales de los programas de Psicología a nivel estatal y nacional

Características generales de licenciatura de Psicología				
Universidad	Título de Grado	Enfoque	Admisión	Duración
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Licenciatura en Psicología	Competencias	Curso de inducción Pruebas de Selección Examen de Admisión	5 a 7 años
Universidad Nacional Autónoma de México	Licenciatura en Psicología	Competencias	Examen de admisión	5 años (aproximadamente)
Universidad de Guadalajara	Licenciatura en Psicología	Competencias	Examen de admisión	5 años (aproximadamente)
Universidad Autónoma de Nuevo León	Licenciatura en Psicología	Competencias	Examen de admisión	5 años
Universidad Iberoamericana, Puebla (IBERO)	Licenciatura en Psicología	Competencias	Examen CENEVAL	4 años
Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP)	Licenciatura en Psicología	Competencias	Cursos de inducción Examen de admisión Examen de ubicación	9 semestres 4 a 5 años
Universidad del Valle de Puebla (UVP)	Licenciatura en Psicología	Competencias	Examen	8 semestres 4 a 5 años

Nota: Comparativo de las universidades estatales y nacionales, el grado que otorgan en el programa de Psicología, enfoque educativo, tipo de admisión y la duración total de las diferentes licenciaturas. Elaboración propia.

3) Recomendaciones de mejora de organismos acreditadores: CNEIP-COPAES

En México existe el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), como organismo reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), y es quien lleva a cabo los procesos de acreditación en programas de licenciatura y posgrado en Psicología con el fin de otorgar el reconocimiento de programas de calidad a todos aquellos que satisfagan los

estándares de calidad en la formación de profesionales de la Psicología. Para ello, el CNEIP cuenta con un Comité Acreditador quien, a través de un equipo de evaluadores certificados, lleva a cabo los trámites y procesos necesarios para tal caso.

Al respecto, el programa de Licenciatura de Psicología de la BUAP se evalúa para ser acreditado cada cinco años, de donde se emiten una serie de recomendaciones que deben atenderse para una siguiente valoración años más tarde. Entre las últimas recomendaciones están las siguientes que ya fueron consideradas para este rediseño curricular: Realizar un estudio de necesidades del contexto ecológico, social, económico, científico y político, nacional y regional, falta estrategia para la evaluación y modificación del plan de estudios. Tomar en cuenta al sector empleador en el proceso del rediseño curricular y analizar la congruencia de los contenidos y de las experiencias de aprendizaje vs el Modelo educativo.

4) Resultados del seguimiento de egresados y opinión de empleadores

Si bien el 63% de los egresados indica que el Plan de Estudios anterior tiene una buena vinculación con los requisitos solicitados por los empleadores (BUAP-PISE, 2016), existen diversas áreas de oportunidad o deficiencias que, si son atendidas, pueden hacer una diferencia significativa en la formación integral de los estudiantes. Las cuales son:

Ampliar y fortalecer los programas del área organizacional. Esto debido a que es la 2º más demandada por los empleadores. Incrementar las prácticas curriculares y mejorar su supervisión. Fortalecer los programas del área educativa, en especial los de neuropsicología y psicobiología. Agregar textos en otros idiomas y actividades que fomenten el conocimiento de una lengua extranjera y fomentar el conocimiento de otras disciplinas relacionadas con la Psicología.

De acuerdo con el Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (BUAP-PISE, 2016), que realizó un estudio en 124 egresados, se detectaron los siguientes porcentajes de inserción laboral relacionados con las áreas del Programa de Estudio:

Tabla 11
Áreas de la Psicología en las que laboran los egresados

Distribución de inserción laboral de egresados por áreas del PE		
N= 124		
Área	Total	Porcentaje
Educativa	60	48.38%
Organizacional	35	28.22%
Clínica	17	13.70%
Otras	12	9.67%
Social	0	0%

Nota: Descripción de las áreas de Psicología vinculadas con las actividades desempeñadas por los egresados en sus centros de trabajo. Adaptado de "Reporte de resultados del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE)", por BUAP, 2016.

Por lo anterior, en el rediseño curricular fue fundamental fortalecer las áreas de mayor demanda.

5) Pertinencia del Plan de Estudios

Actualmente, autores como Díaz Barriga, Hernández, Rigo y Delgado (2006) y Cabrera et al. (2010) han identificado varias problemáticas en la formación de los psicólogos, entre las cuales se destacan: la falta de integración suficiente entre la teoría y la práctica; la escasa inclusión de enfoques multiparadigmáticos e interdisciplinarios; la ausencia de bases sociales para el estudio del comportamiento humano; la falta de estancias supervisadas y prolongadas en entornos reales; la falta de capacitación del alumnado en la resolución de problemas profesionales, conflictos éticos y dilemas que surgen en la práctica; así como la falta de preparación para el trabajo en equipo, la innovación y la aplicación de tecnologías emergentes. Adicionalmente, los egresados de la licenciatura enfrentan el gran reto de la saturación del mercado laboral, lo cual ha sido señalado por Díaz Barriga et al. (2006), quienes afirman que la ANUIES ha criticado a la carrera por su acentuado exceso de oferta de egresados.

Para enfrentar los desafíos anteriores, el presente Plan de Estudios contiene acciones específicas reflejadas en los programas de estudio de cada materia y otras acciones generales asumidas por cada área.

6) Misión y Visión

Entre las tareas del rediseño curricular se trabajó orientar tanto a la misión como a la visión hacia la formación de profesionales a través del desarrollo de competencias en cada una de sus áreas: Clínica, Educativa, Organizacional y Social para la formación científica, disciplinar y capaces de enfrentar retos que la actualidad exige.

En cuanto a la academia se plantea una visión con docentes que respondan a las necesidades de la formación de profesionales de la Psicología, comprometidos con la investigación, la difusión y aplicación del conocimiento.

7) Objetivo general del Plan de Estudios 2016

Con relación al propósito del plan, se ha diseñado con la intención de formar profesionales en Psicología que posean las competencias requeridas para generar, difundir y aplicar conocimientos científicos propios de la disciplina. El objetivo es contribuir a mejorar la calidad de vida de individuos, grupos y organizaciones, mediante una actitud crítica, ética, creativa y abierta a la diversidad.

8) Perfil de ingreso

El perfil de los candidatos que deseen cursar la Licenciatura en Psicología en la BUAP fue creado para describir de manera exhaustiva el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que se esperan de los estudiantes provenientes de la educación media superior. De forma general se describen como conocimientos previos, a los llamados básicos de álgebra y lógica, comprender alguna lengua extranjera y conocer las normas ortográficas y gramaticales del español.

En relación con las habilidades, es necesario que estas sean tanto sociales como cognitivas, lo que permitirá a los estudiantes desarrollar habilidades para resolver problemas y colaborar en equipos de trabajo. También deben tener la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, así como dominar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Por último, en cuanto a las

actitudes, se espera que los aspirantes sean responsables, comprometidos, respetuosos, críticos y con una actitud de servicio.

9) Competencias específicas

Las competencias específicas se refieren a las que poseerá el egresado de la Facultad de Psicología y se sustentaran en los principios y propósitos emitidos por la *American Psychology Association*, la *European Certificate in Psychology* y la *Sociedad Mexicana de Psicología*. Algunas de ellas relacionadas con el reconocimiento de problemas psicológicos individuales y colectivos, diagnosticar, evaluar e intervenir en procesos mentales y conductuales con el fin de contribuir al bienestar psicológico. De la misma forma promover la investigación de los procesos psicológicos de forma ética forma parte de las competencias específicas que este diseño curricular apunta.

10) Perfil de egreso

El perfil de egreso de la Licenciatura en Psicología se ha elaborado de acuerdo con lo descrito anteriormente y se expresa a través de las competencias que los graduados poseerán en investigación, evaluación, planificación, prevención e intervención en los ámbitos del comportamiento humano y las relaciones interpersonales. Estas competencias se fundamentan en valores como la honestidad, responsabilidad, servicio, confidencialidad, respeto a la diversidad y al medio ambiente.

11) Perfil profesional

Este otro perfil describe los ámbitos de acción que el profesional de la psicología tiene para desempeñar. Entre ellos están: hospitales, clínicas, guarderías, centros penitenciarios, empresas públicas y privadas, casas de cuidado diario, centros de atención y rehabilitación especializados, dependencias gubernamentales y organizaciones abocadas a diversas actividades de servicio a la comunidad, aunado a lo anterior, cabe mencionar que puede trabajar por su cuenta en consulta o asesoría privada.

12) Perfil de profesorado

Existen diferentes acepciones del perfil del profesorado. Para este caso, se opta por la definición de Díaz-Barriga et al. (2015) quien opina que “el perfil profesional lo componen tanto conocimientos y habilidades como actitudes. Todo esto en conjunto, definido operacionalmente, delimita un ejercicio profesional” (p. 87).

Por lo tanto, el perfil del profesorado se describe de igual forma que los anteriores en función de los conocimientos, las habilidades, valores y actitudes necesarias para gestionar el currículum que se tiene y lograr el egresado que este mismo prevé.

13) Requisitos de ingreso, permanencia y egreso

Todo lo referente a estos elementos los contiene la Legislación Universitaria que incluye un apartado denominado *Reglamento de Procedimientos y Requisitos para la Admisión, Permanencia y Egreso de los Alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, avalado el día 23 de noviembre de 2015. Dicho reglamento consta de 9 títulos, con sus respectivos artículos, los cuales describen los requisitos que lo sustentan.

14) Descripción de la estructura curricular

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología se basa en el Modelo Universitario Minerva, el cual tiene como objetivo principal la formación integral y pertinente del estudiante, con un enfoque centrado en el desarrollo de competencias. El diseño curricular se sustenta en el enfoque socioformativo por competencias, y su estructura se organiza en materias y semestres.

Los ejes del modelo universitario atraviesan de manera transversal la formación de los futuros profesionales de la Psicología con materias como: 1) Formación Humana y Social, 2) Desarrollo de Habilidades en el uso de las Tecnologías, la Información y la Comunicación, 3) Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo, 4) Lengua Extranjera, 5) Innovación y Talento Universitario y 6) Educación para la investigación.

La modalidad educativa es presencial. El título que se otorga es Licenciado en Psicología. Las asignaturas están organizadas por niveles: *Nivel Básico* y *Nivel Formativo*. Los Créditos Mínimos y Máximos para la obtención del Título son 273/276 y las horas mínimas y máximas para la obtención del Título son 5446/5500.

La estructura curricular del Plan de Estudios muestra 68 asignaturas obligatorias, 30 asignaturas optativas disciplinarias y 1 optativa complementaria.

15) Formas de titulación

Las opciones de titulación que se describen en este diseño curricular están retomadas del Reglamento General de Titulación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Las opciones de titulación son: Examen Profesional por Tesis, Examen Profesional por Tesina, Memoria de Experiencia Profesional, Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL-CENEVAL) y Titulación Automática.

16) Infraestructura y equipo

En este apartado se hace una descripción detallada de inmuebles, servicios y ubicación de estos. De la misma forma se describe la función de cada espacio y el cupo de estudiantes que tienen los mismos.

De la misma forma se enlistan los equipos con los que se cuenta, los usos que tiene y el acceso a ellos.

La descripción del personal tanto docente, administrativo y de apoyo se hace en este apartado como parte de los requerimientos necesarios para la gestión curricular que tiene el programa educativo.

17) Convenios

Por último, se incluyen en el nuevo diseño curricular todos los convenios que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla ha establecido con otras instituciones, tienen como objetivo desarrollar proyectos y actividades de interés para ambos

organismos en las áreas de docencia, investigación y extensión. Esto con el fin de tener claro los espacios para prácticas e intercambios tanto nacional como internacional de alumnos y docentes de la Facultad de Psicología.

Hasta aquí se da cuenta de los componentes que configuraron el nuevo diseño curricular propuesto y en el que convergen todos los elementos teórico-metodológicos que se analizan y describen a lo largo de esta investigación.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

Existen diferentes formas y metodologías de abordar una evaluación curricular desde las que se sugieren cuatro diferentes tipos: de contexto, de entrada, de proceso y de producto (Díaz-Barriga Arceo et al., 2015). Pasando por la propuesta de Arnaz (2010) quien afirma que toda evaluación de lo curricular debe darse de forma “deliberada, sistemática y permanente, desde el momento mismo en que se inició la elaboración del currículum” (p.55). Hasta la evaluación que sugiere Cassarini (2016) en los ámbitos del currículum vigente dividido en el currículum formal, real y oculto.

Es esta última la metodología que siguió lo realizado en esta investigación dado que integraba los elementos propuestos por los otros autores. Además de incorporar lo que denomina evaluación post-terminal que está orientada a tomar en cuenta el seguimiento de los egresados del programa educativo en cuestión.

Cabe mencionar que la evaluación llevada a cabo tuvo un sentido integral desde el momento en el que se identificaron categorías de análisis por cada dimensión, es decir, se formularon ítems para el currículum formal, otros tanto para el real y unos más para el currículum oculto.

Por otro lado, la metodología diseñada para el trabajo de evaluación y rediseño curricular reflejados en esta tesis consideró las experiencias de trabajos similares que reportaron Ibarra Rivas et al. (2013) en la sistematización que siguieron para esta tarea. Al respecto se retomaron la conformación de un colegiado, la organización de grupos de trabajo y la capacitación del equipo. A ello se le agregaron los pasos necesarios como involucrar en el equipo de trabajo a representantes de alumnos, administrativos y directivos y asegurarse de lograr la unificación de criterios a seguir.

Lo anterior rompió con las formas de trabajo previo para rediseños curriculares, en la Facultad de Psicología de la BUAP, donde se limitaban a organizar un pequeño grupo, generalmente conformado por docentes, y eran sólo ellos los encargados del trabajo de modificaciones a criterio de ese equipo. En este sentido, se puede afirmar

que el trabajo de rediseños curriculares se veía como un requerimiento administrativo que había que cumplir a nivel institucional y no como Díaz Barriga (1995) propone necesario para un diseño curricular y es la importancia de evaluar al currículum saliente y ver este proceso como una investigación que implica: estudios del contexto donde se gestionará el plan y programas educativos, analizar los resultados del desempeño de los egresados y no olvidar incluir todo lo relacionado con los fundamentos del plan de estudios que le permitan contar con pertinencia para lograr el perfil de egreso deseado.

Por tanto, en congruencia con Casanova (2006) y lo que apunta sobre lo que debe representar un nuevo diseño curricular, éste se tiene que plantear como “una propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la escuela en colaboración con su entorno debe ofrecer al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias” (p. 89). El nuevo diseño curricular aquí presentado expresa tanto el análisis de contexto necesario, la consideración de opiniones de externos tanto de empleadores como los mismos egresados quienes emitieron opinión sobre lo necesario de solventar en este nuevo plan de estudios que de acuerdo con su perspectiva no tenía el anterior. Además, estudios comparativos que permiten un análisis de contenidos, necesidades y estudios de vanguardia que contribuirán a lograr una propuesta pertinente del currículum nuevo para formar profesionales de la psicología en la BUAP.

En cuanto a las diversas formas que se emplean aquí en México para la organización de un currículum, básicamente son la organización por materias, por módulos y mixto. El diseño que se sigue es el que estipula la Dirección de Educación Superior y es por materias. A pesar de que varios autores, como se apuntó en el marco teórico, han criticado la atomización de los contenidos o fragmentación del conocimiento que promueve, lo cierto es que, por otro lado, Díaz Barriga (2011) señala puntualmente que “frente a la atomización de contenidos que tradicionalmente se encuentran en los currículos integrados por disciplinas, las estructuraciones hechas

por áreas y por módulos intentarían posibilitar una visión más integrada del conocimiento” (p. 26). En este caso, el currículum final puesto de manifiesto en esta tesis es por materias, pero a su vez integradas en cuatro áreas de la psicología que son: el área educativa, área social, área clínica y organizacional.

Finalmente, dicho lo anterior en apego a las cuestiones teóricas, cabe señalar que el diseño curricular por competencias hecho para el programa de la licenciatura en Psicología, no deja de tener congruencia con el Modelo Universitario Minerva (MUM) que dice claramente que en la BUAP (2007c) el currículum debe expresar “el quehacer educativo y el desarrollo de sus procesos de generación, reconstrucción apropiación y aplicación del conocimiento” (p. 10) y no olvidar la perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como ser una estructura curricular flexible hecha con base en teorías del aprendizaje como el constructivismo social-participativo y teorías pedagógicas que contribuyan al desarrollo de habilidades y pensamiento crítico de los estudiantes.

Si bien es un hecho que el MUM no plantea explícitamente trabajar bajo un enfoque competencial, ésta fue parte de la propuesta del nuevo currículum de la licenciatura en Psicología y fue aprobado por la Dirección de Educación Superior de la BUAP. En este sentido el enfoque por competencias empleado como sustento teórico práctico del nuevo currículum fue el Socioformativo, entre otras razones, descritas en el apartado que aborda ampliamente dicho enfoque, fue por ser uno orientado al trabajo educativo más que organizacional. Este enfoque describe a las competencias en educación como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón et al., 2010, p. 11), la definición es claramente ad hoc con la filosofía institucional de la BUAP además de coherente con el Modelo Universitario.

Entre los pilares que sustentan al enfoque socioformativo de competencias están el humanismo, el constructivismo, el aprendizaje cooperativo y el pensamiento

complejo. Dichos referentes teóricos se alinean perfectamente con los principios del Modelo Universitario Minerva, lo cual sirvió ampliamente para argumentar el por qué se eligió dicho enfoque como marco del nuevo diseño curricular.

Aunado a lo anterior, es importante mencionar, que dado el tiempo que ha llevado la elaboración de esta investigación, se hizo una actualización de textos que enriquecieran el marco de referencias del trabajo y entre los hallazgos encontrados están el que, ante la pandemia de COVID-19 padecida a nivel global, publicó la UNESCO (2020) e insistiera en señalar que en la actualidad en todos los espacios laborales se “demandan competencias en ámbitos como el análisis de datos, computación en la nube, inteligencia artificial y el aprendizaje automático, pero muchos sistemas de educación y formación carecen de las capacidades necesarias para preparar a los jóvenes” (párr. 10). Cabe señalar que el currículum presentado en esta tesis estará sujeto a cambios en los próximos años y eso obligará a integrar nuevos elementos como los que aquí se señalan y a no olvidar partir nuevamente de una evaluación objetiva, más el considerar que todo elemento que resulte a la fecha, pertinente sea mantenido y todo lo que sea susceptible de cambio por las necesidades propias de las exigencias contextuales, habrá de ser modificado.

5.2 Conclusiones

En virtud de lo desarrollado a lo largo de toda la investigación a manera de conclusiones se dará respuesta a los interrogantes de investigación que fueron expuestos inicialmente. Cabe señalar que en todos estos años de estudio se ha podido constatar la importancia de contar, como punto de partida, con una conceptualización precisa del currículum, no hay que olvidar que en la literatura existen diversas acepciones, lo que hizo necesario asumir una de estas definiciones que permitiera vertebrar la presente tesis.

El currículum, en palabras de Gimeno Sacristán (2012), “desempeña una doble función-organizadora a la vez que unificadora- de la enseñanza y del aprendizaje” (p.

26). Además, fue necesario considerar, lo que apuntan otros autores sobre la importancia de que todo diseño curricular debe llevarse a cabo, no solo a través de la experiencia de los expertos, sino también de involucrar a diferentes actores educativos que tienen incidencia en la gestión curricular, como son: alumnos, administrativos, directivos y, por supuesto, académicos. En este sentido, un elemento insoslayable es el rol que juega el modelo educativo de las instituciones, aunado a su filosofía y plan estratégico, ya que juntos dan las directrices que se asumen en lo curricular.

En este sentido, fue relevante considerar cómo es que el Modelo Universitario Minerva (MUM) de la BUAP interpreta el currículum asumiéndolo como el documento en el que convergen factores político-económico y socioculturales que determinan los procesos de generación, apropiación y aplicación de los conocimientos que se gestan en las aulas. Para ello, no se puede dejar de lado tanto los principios filosóficos como las teorías psicopedagógicas que, a su vez, ejercen influencia en los procesos curriculares.

En consideración a lo anterior se identificaron como lineamientos del MUM que han orientado a los diferentes diseños curriculares, de acuerdo con el análisis que se hizo del modelo, a los siguientes:

- a) Todo diseño curricular deberá tener congruencia con las políticas educativas nacionales e internacionales, así como las dictadas por la OCDE, BM y la UNESCO.
- b) Es necesario diseñar un perfil de ingreso que especifique los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios de todo aspirante a cursar determinado Programa Educativo (PE).
- c) Determinar un perfil de egreso que determine los conocimientos, habilidades y actitudes con las que todo egresado contará al término de su paso por determinado PE.
- d) Contar con una formación integral y pertinente como eje de los programas educativos.

- e) Promover en la formación de los estudiantes una orientación didáctica, pedagógica, social y participativa.
- f) Establecer currículos correlacionados y transversales. La creación de currículos correlacionados y transversales tiene como objetivo fomentar conexiones tanto verticales entre los diferentes niveles educativos (básico, formativo y terminal), como horizontales entre los contenidos de las asignaturas que forman parte de las áreas de conocimiento de cada Programa Educativo (PE).
- g) Se debe considerar la Integración Disciplinaria, lo que promoverá la relación de la teoría con la práctica, para ello deberá contarse con Asignaturas Integradoras y Práctica Profesional Crítica, además de, asignaturas optativas.
- h) El plan de estudios debe incluir asignaturas Disciplinarias y Complementarias con el fin de permitir un mayor enfoque en áreas específicas del conocimiento disciplinario y mejorar la formación integral del estudiante, respectivamente. Estas asignaturas pueden ser cursadas en otras Unidades Académicas de la BUAP o en otras Instituciones de Educación Superior, tanto a nivel nacional como internacional, en la categoría de no obligatorias, con el objetivo de fortalecer el perfil de egreso del Programa Educativo (PE).

La evaluación del trabajo académico del estudiante se lleva a cabo utilizando el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) ANUIES-SEP (2007), el cual asigna créditos de la siguiente manera: 16 horas de actividad bajo la guía de un docente equivalen a 1 crédito, mientras que 50 horas de Práctica Profesional Crítica (PPC) equivalen a un crédito.

Como se puede apreciar el MUM contiene lineamientos que en coincidencia con el concepto de Gimeno Sacristán (2012) tienen la misión de organizar y unificar contenidos de los planes y programas de estudio de una institución, en este caso la

BUAP. En este sentido la elección conceptual del currículum resultaba pertinente para el diseño a proponer.

Por otro lado, a pesar de no tener de forma explícita el MUM un enfoque competencial sí menciona la importancia de considerar, en el perfil de ingreso, conocimientos, habilidades y actitudes, e incluso desglosa explícitamente en el perfil de egreso a dichos componentes de las competencias en educación. Por tanto, la elección del modelo socioformativo como pilar del diseño curricular para el programa de la licenciatura de Psicología resultó congruente con el modelo educativo de la universidad.

A su vez el MUM no hace referencia a alguna exigencia de llevar a cabo evaluaciones curriculares de planes y programas de estudio que se pretenden actualizar, lo cual es una tarea que, a la vista de varios teóricos no debe pasarse por alto, ya que toda evaluación curricular permite identificar elementos que deben reforzarse, cambiarse de la misma forma que identifica a aquéllos que están funcionando adecuadamente. Con esto también se concluye que, en el caso del MUM la incorporación del elemento evaluativo del currículum es algo necesario, con toda la argumentación necesaria para ello, ya que no es algo que pueda unificarse pues cada área de conocimiento requeriría de instrumentos o metodologías distintas que se adecuen a cada necesidad.

Es pertinente señalar que, dado que el MUM funge como marco de referencia para todos los programas educativos de la BUAP y fue diseñado desde hace ya varios años (2007), al igual que los currículums debe ser revisado, actualizado y orientado hacia las nuevas exigencias educativas que estos tiempos ponen de manifiesto.

Por su parte en cuanto a los diferentes enfoques y modelos competenciales, como se dijo en el marco teórico de esta investigación, para el diseño curricular de Psicología, de entre varios enfoques y modelos, se optó por el modelo de competencias socioformativo, el cual define a las competencias como “actuaciones

integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón et al., 2010, p. 11). Esta acepción de competencias coincide de varias formas con los fundamentos del MUM, entre los cuales están: considerar a la educación como un medio para promover el desarrollo social, egresados capaces de trabajar en pro del mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, formar profesionistas con responsabilidad social y capaces de trabajar de manera colaborativa y multidisciplinariamente, entre otros.

Aunado a lo anterior, tanto el MUM como el Modelo de Competencias Socioformativo tienen como sustento teórico común al Humanismo, el Pensamiento Crítico y el Constructivismo, lo que permite configurar no solo la estructura de planes y programas de estudio, sino, además, guía los parámetros bajo los cuales se diseñan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a lo que se concluye, se empezará por comentar que para la estructuración de planes y programas de estudio no hay que olvidar tomar en cuenta que el currículum tiene tres dimensiones que son: el currículum formal, el real y el oculto. Elementos que no hay que pasar por alto ya que a nivel administrativo se puede contar con un documento (diseño curricular) que a maneja de discurso contenga los elementos solicitados (currículum formal). Sin embargo, en el momento de gestionar en lo cotidiano (currículum real), tanto los programas de estudio, como las tareas directivas o administrativas de una escuela, se puede observar que no todo lo plasmado en documentos es útil, práctico o relevante. Por tanto, debe haber una claridad entre lo formal y lo real para que lejos de generar brechas en el trabajo ambas tareas converjan y se pueda ir valorando lo que es necesario revisar para futuros rediseños curriculares.

Ahora bien, un último elemento sumamente importante de considerar es el currículum oculto, entendido como: las acciones educativas, básicamente que se

ejercen en el aula, y que no son contempladas explícitamente en el currículum formal, pero que juegan un papel indispensable en la práctica educativa.

En suma, para el diseño de cualquier programa educativo debe discutirse sobre estas tres dimensiones, que, aunque no controlables todas, sí es importante tener claro ya que es a partir de éstas que se pueden llevar a cabo los diseños de instrumentos para evaluar planes y programas de estudio, como se planteó en esta investigación. Resulta pertinente profundizar en su estudio para poder considerar a estas dimensiones como categorías a evaluar y a partir de ello generar instrumentos pertinentes que puedan emitir valoraciones objetivas de componentes curriculares específicos.

En cuanto a los elementos a considerar para que un currículum sea diseñado por competencias, se debe decir ante todo que esto no será posible si los principios filosóficos y el modelo institucional se rigen desde otra perspectiva alejada del enfoque por competencias. Es decir, no será posible diseñar desde cualquier modelo competencial si éste no es congruente con los lineamientos institucionales.

Hasta aquí las conclusiones que en lo general dan cuenta de lo que un rediseño curricular debe considerar, desde la evaluación del currículum a reformar hasta los elementos indispensables de tomar en cuenta para lograr congruencia entre lo que se diseña, se ejecuta y se logra con sus egresados. Ahora bien, de forma particular cabe hacer mención del caso particular del currículum para la formación de psicólogos en la BUAP.

Como ya se hizo mención en apartados anteriores, los diseños curriculares diseñados hasta antes del 2016 para la licenciatura en cuestión se llevaron a cabo sin evaluar el buen o mal funcionamiento del currículum inmediato anterior. Es decir, se hicieron cambios a partir de las decisiones tomadas al interior del equipo de trabajo que llevaba a cabo la tarea de lograr un nuevo plan de estudios, incluso no era llamado

diseño curricular. Lo anterior tiene sustento a partir de la evidencia hallada de los documentos analizados.

Para la realización de esta investigación se buscó evidencia de metodologías, procesos o algún documento que diera cuenta de la dinámica de trabajo que se implementaba en los colegiados que llevaban a cabo la revisión y modificación curricular, sin encontrar nada al respecto. Por tanto, la construcción metodológica del trabajo de diseño curricular del que aquí se da cuenta representa un punto de inflexión que propone desde llevar a cabo una evaluación de los componentes curriculares con instrumentos hechos exprofeso para ello, así como tomar decisiones para la construcción curricular que parta del hallazgo de los resultados que los instrumentos arrojan, sin dejar de lado los lineamientos institucionales que debe de considerarse.

Entre los resultados que orientaron la nueva propuesta estuvieron:

- Trabajar en academia, es decir, incluyendo a todos los docentes, directivos y administrativos en la reforma curricular con el fin de socializar tanto el propósito de cambiar planes y programas de estudio, así como los logros de las metas a corto, mediano y largo plazo que implicó esta tarea.
- Necesidad de clarificar perfiles de ingreso y egreso
- Alinear el objetivo del plan de estudios con el Plan de Desarrollo Nacional, Estatal e Institucional.
- Reorganizar la malla de materias considerando secuencia, actualización y no repetición de contenidos.
- Inclusión transversal del enfoque por competencias socioformativo, es decir, en el diseño de las competencias profesionales, competencias del egresado y por desarrollar en cada contenido programático.
- Consideración de criterios de evaluación claros con diversidad de estrategias para llevarla a cabo.
- Tomar en cuenta lo que los organismos evaluadores del programa de psicología han hecho como sugerencias de mejora para elevar la calidad.

- Consideración de la opinión tanto de egresados como de empleadores para fortalecer los contenidos.
- Socialización en toda la academia de los cambios generados.

Como se puede apreciar, la modificación curricular del programa de la licenciatura en Psicología de la BUAP implicó una reforma integral que dio como resultado un plan de estudio y programas de materias que los identifica su actualidad, pertinencia y vinculación social.

5.3 Posibles líneas de investigación

Después de un largo tiempo de investigación sobre la temática del currículum es importante señalar algunas líneas de investigación que podrían seguirse a partir de lo aquí revisado. No obstante, el hecho inesperado de la pandemia provocada por el virus del SARS-CoV2 y las transformaciones sociales, económicas y, por supuesto, educativas que esto ocasionó, llevan a replantear las ideas que se tenían previstas, dado que el hecho de la pandemia abrió puertas inesperadas y son precisamente las que contribuyeron a plantear algunas de las líneas de las que a continuación se describen.

a) Reformas Curriculares a partir de evaluaciones previas.

Una de las conclusiones a las que se llega en esta investigación es resaltar la relevancia que tiene el partir de evaluaciones curriculares que orienten la toma de decisiones ante el diseño de nuevos planes y programas de estudio. En este sentido, se considera relevante profundizar en el análisis de cuántos programas educativos en Educación Superior, tanto en México como en otros países, están elaborados a partir de resultados objetivos sobre lo que se viene haciendo bien o no en los currículums que se someten a una actualización. Someter a una reflexión profunda el tipo de toma de decisiones que se llevan a cabo para actualizar los currículums universitarios, resultará seguramente de mucho provecho para continuar contribuyendo a la calidad de los programas educativos que ofrecen.

b) Diseño de instrumentos para evaluación curricular por áreas de conocimiento

Un elemento más que se hace patente al término de esta investigación es la falta de instrumentos que permitan recoger información para llevar a cabo una evaluación curricular de planes y programas de estudio que sean sometidos a valoración por integrantes de toda comunidad educativa y con ello poder tomar decisiones de cambios necesarios a partir de evidencia y no solo por criterios arbitrarios.

Una de las cuestiones a tomar en cuenta en lo que aquí se plantea es que cada área de conocimiento tiene la capacidad de juzgar cuál es el o los instrumentos viables para llevar a cabo esta tarea, por ello, la línea de investigación aquí propuesta especifica la importancia de considerar las particularidades que cada área de conocimiento presenta.

c) El currículum para un sistema educativo híbrido

Como ya se mencionó lo sucedido en la mayor parte del mundo después de la pandemia obligó a reestructurar la forma en cómo se daba el proceso de enseñanza aprendizaje, desde los niveles obligatorios hasta la educación superior. En este sentido, es relevante que se analice qué diseños curriculares están obligados a cambiar a partir de considerar que la educación a través de herramientas virtuales “llegó para quedarse”.

Por tanto, evaluar el currículum actualmente debe hacerse rediseñando instrumentos que aseguren valorar tanto la enseñanza presencial como remota. De igual forma hay que tomar en cuenta el giro que han dado los procesos de gestión curricular como: administrativos, de enseñanza, de apoyo al aprendizaje (tutoriales, deportivos, artísticos, etc.), entre otros, y a partir de ello los nuevos diseños curriculares deberán incorporar estas nuevas prácticas, como se comenta con mayor detalle en la siguiente línea de investigación que se propone.

Como ya se ha dicho, la pandemia obligó a modificar condiciones educativas desde la infraestructura, los métodos de enseñanza hasta la gestión de contenidos. Hoy con la vuelta a la presencialidad, es claro que se han quedado estrategias de gestión curricular a través de lo virtual, como el uso de plataformas, la utilización de materiales, la planeación didáctica, etc. Lo anterior exige que los rediseños curriculares tomen en cuenta las dinámicas que ha dejado la enseñanza-aprendizaje a distancia y las exigencias que esto está planteando, entre ellas las capacitaciones a toda la comunidad educativa (directivos, administrativos, docentes y alumnos) para un mejor manejo de estas prácticas.

También es importante analizar la disposición o actitudes para continuar con el uso de herramientas virtuales. No olvidar que la obligatoriedad para trabajar a distancia, que la pandemia nos impuso, no aseguró que todos, directivos, administrativos, docentes y alumnos, manejaran y/o dominaran las plataformas o demás herramientas necesarias para el logro de objetivos de aprendizaje. Esto en sí constituye un gran reto y oportunidad para los que nos dedicamos a la psicología educativa para realizar investigaciones al respecto.

d) El currículum y las políticas sexenales en México

En la República Mexicana es sabido que cada seis años, cada vez que se da un cambio de gobierno a nivel federal, lo más probable es que se den cambios en los principios o políticas que rigen lo educativo. Un ejemplo son las modificaciones curriculares, que recientemente, se dieron en la educación obligatoria que va desde la educación inicial hasta la preparatoria. Del mismo modo, otros más se han ido dando paulatinamente en lo que a Educación Superior se refiere, e incluso, en posgrado y los procesos que permiten el acceso al sistema nacional de investigación.

Lo anterior es relevante ya que, a pesar de que la Educación Superior en México, como se mencionó en el capítulo primero de esta tesis, tiene instituciones públicas, privadas y públicas autónomas, todas de alguna forma, se rigen por los lineamientos generales que la Subsecretaría de Educación Superior establece y ello

incide en elementos que curricularmente cada Institución de Educación Superior (IES) a su vez establece para el interior de cada una de ellas. Cabe, por tanto, considerar este hecho como un elemento importante de investigar con el fin de ver las reformas que con el tiempo se han ido dando y la incidencia en la toma de decisiones interna de cada IES, así como las políticas públicas que en materia de educación se han modificado o generado en nuestro país. Un análisis de este tipo, sin duda sería de mucho aporte para los interesados no solo en lo curricular sino en Educación en General.

Lo aquí planteado son solo rutas de investigación que podrían aportar elementos de vigencia a la temática curricular, desde la evaluación, el diseño y la gestión que se hace sobre los planes y programas de estudio. Cabe señalar que son los tiempos, las condiciones y contextos lo que nunca debe soslayarse cuando se trata de analizar componentes del currículum.

REFERENCIAS y BIBLIOGRAFÍA

- Argudín, Y. (2016). *Educación basada en competencias. Noticias y antecedentes*. Trillas.
- Arnaz, J. A. (2014). *La planeación curricular*. Trillas
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s/f). *Historia universitaria [sitio web]*. Recuperado de: https://www.buap.mx/historia_universitaria
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2019). *Anuario estadístico 2018-2019*
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (6 de julio de 2021). *Comisión de diseño, seguimiento y evaluación curricular* <https://des.buap.mx/?q=content/cdsec>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2007a). *Modelo Universitario Minerva. Documento de Integración*, Puebla, México: AUTOR
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2007b). *Modelo Universitario Minerva. Fundamentos Modelo Universitario Minerva*. AUTOR.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2007c). *Modelo Universitario Minerva. Estructura Curricular*. AUTOR.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2007d). *Modelo Universitario Minerva. Modelo Educativo- Académico*. AUTOR.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2009). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología: MUM 2009*. AUTOR.
- Bereiter, C. (2009). Prefacio. *En Educación y mente en la era del conocimiento*. USA: Lawrence Erlbaum.
- <http://www.posgrado.unam.mx/madems/materias/practicadocente1/documentos/PERFIL.pdf>
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.

- Bolaños Martínez, R. (2001). Orígenes de la Educación Pública en México. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños, *Historia de la Educación Pública en México*. pp. 11-40
- Braslavsky, Cecilia, & Acosta, Felicitas (2006). La Formación en Competencias para la Gestión de la Política Educativa: un Desafío para la Educación Superior en América Latina. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2),27-42 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140203>
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. Fundamentos en Humanidades, II (4), ISSN: 1515-4467. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406>
- Brunner, J. (1990). Antecedentes históricos. En *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica
- Bruner, J. S. (1991). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Alianza.
- Cámara de diputados. (2021). V. Evolución jurídica del artículo 3º constitucional en relación a la gratuidad de la Educación superior. <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>
- Carvallo Rencoret, P. y Pinaud Verde-Ramo, N. (2014). *Estudio de los millenials chilenos en el mercado laboral*. (Tesis de máster, en Gestión de Personas y Dinámica Organizacional, Universidad de Chile) <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/117375/Carvallo%20Rencoret%20Paulina.pdf?sequence=1>
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Volumen 10, Número 4 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Casarini Ratto, M. (2016). Teoría y diseño curricular. Trillas
- Caudillo Zambrano, M. (2010). *Noveno Foro de Evaluación Educativa. Riesgos y desafíos que plantea la acreditación de programas e instituciones: una valoración* (pp. 209-218). Huatulco: COPAES.

- Cisneros, R., y García, D. (10 de enero de 1999). *¿Sociedad de la información-sociedad del conocimiento? La educación mediadora.*
<http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/43.html>
- Coll, C. (1994). Fundamentos del currículum. En *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar.*
http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Coll_cap2.PDF
- Cruz, S. (2006). El rendimiento académico: desde la práctica de la orientación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4(9), 41-44
- Díaz-Barriga, Arceo, F., Lule, González, M. L., Pacheco, Pinzón, D., Saad, Dayán, E. y Rojas-Drummond, S. (2015). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas
- Díaz, Barriga, A. (2011). *Ensayos sobre la problemática curricular.* Trillas
- Díaz Barriga, A. (2007). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio.* Paidós
- Díaz Barriga, A. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros.*
http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf
- Díaz Barriga, A. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas.* *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, A., Barrón Tirado, C., Carlos Guzmán, J., Díaz Barriga Arceo, F., Torres Hernández, R. M., Spitzer Schwartz, T. C. & Ysunza Breña, M. (1995), Investigación en el campo del currículo, en A. Díaz Barriga (Coord.), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. La investigación educativa en las ochenta perspectivas para los noventa.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). pp. 319-322.
- Díaz Mejía, M. C. (2013). Presentación. En L.R. Ibarra Rivas y M. C. Díaz Mejía (Coords.), *Metodología curricular. Un modelo para educación superior. Seis experiencias universitarias* (pp. 7-11). Fontamara.

- Foray, D. (Consejero Editorial). (marzo, 2002), La Sociedad del Conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* 171.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/171-fulltext171spa.pdf>
- Fuentes Molinar, O. (1983). Las épocas de la universidad mexicana. Cuadernos Políticos, 36, pp. 47-55.
<http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.36/CP.36.6.Ola cFuentesMolinar.pdf>
- García, J., Aguilera, J. R. y Castillo, R. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 8 (16).
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica
- Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Qué significa el currículum? En J. G. Sacristán, R. Feitó Alonso, P. Perrenoud y M. Clemente Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (pp. 25-47). Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata
- Gimeno Sacristán, J. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio. (2000). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México. Mc Graw Hill
- Horbath, J. E. y García M. A. (enero-junio 2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales*. 9 (1)
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92731211003>
- Ibarra Rivas, L. R. y Díaz Mejía, M. C. (Coords.) (2013). *Metodología curricular. Un modelo para educación superior. Seis experiencias universitarias*. Fontamara
- Jackson, P. W. (1992). Los afanes cotidianos. En *La vida en las aulas* (pp.43-78). Madrid. Morata
- Kelting-Gibson, L. (January 2013). *Analysis of 100 Years of Curriculum Designs*. *International Journal of Instruction*. 6(1), 39-58.
http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2013_1_3.pdf

- Koh, C. (2015). Understanding and Facilitating Learning for the Net Generation and Twenty-first-century Learners Through Motivation, Leadership and Curriculum Design. En C. Koh (Edit.). *Motivation, Leadership and Curriculum Design. Engaging the Net Generation and 21st Century Learners*. Singapur: Springer DOI:10.1007/978-981-287-230-2
- Kemmis, S. (1986). "Curriculum Theorising: Beyond reproduction theory". Victoria. Deakin University Press. (Trad. cast.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, 1988).
- Ladbrook, J. & Parr, J. (2015). Designing Student Learning for a Networked World. En, Koh, C. (Editor), *Motivation, Leadership and Curriculum design. Engaging the Net Generation and 21st Century Learners* (pp-161-172). Singapore: Springer
- Lara Villanueva, R. S. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (1) (133), 87-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411915008>
- Linuesa, M. C., (2012). Diseñar el currículum: Prever y representar la acción. En J. G. Sacristán, R. Feitó Alonso, P. Perrenoud y M. Clemente Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (pp. 13-24). Morata
- Martínez-Otero, Pérez, V. (2022). *Fundamentos Teóricos de la Educación*. Pirámide
- Martínez-Otero Pérez, V., (2008). Discurso educativo y formación docente. *Educação em Questão*, 33(19), 9-34 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959965001>
- Martínez Rizo, F. (1998). La planeación y la evaluación de la educación en México. En P. Latapi Sarre (coord.). *Un siglo de educación en México*, (pp. 285-318). Fondo de Cultura Económico
- Márquez Carrillo, J. y Diéguez Delgadillo, P. (2008). Política, universidad y sociedad en Puebla, el ascenso del partido comunista mexicano en la UAP, 1970-1972. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 11, 111-130. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1501/1497

- Mcleod, P., & Steinert, Y. (2015). *Twelve tips for curriculum renewal*. *Medical Teacher*, 37(3), 232-238. doi:10.3109/0142159X.2014.932898
- Morales, J. F., Moya M, M., Cuadrado, I. & Gaviria, E. (2007). PARTE IV: Actitudes, cambio de actitudes y procesos de influencia. *Psicología Social* (pp. 455- 588). McGraw-Hill.
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta* (Trad. Paula Mahler). Buena Visión.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2021). La UNESCO lanza la academia mundial de competencias para impulsar la empleabilidad de un millón de jóvenes durante la recesión que se avecina. <https://es.unesco.org/news/unesco-lanza-academia-mundial-competencias-impulsar-empleabilidad-millon-jovenes-durante>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (15 de julio de 2020). *La UNESCO lanza la Academia Mundial de Competencias para impulsar la empleabilidad de un millón de jóvenes durante la recesión que se avecina*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-lanza-la-academia-mundial-de-competencias-para-impulsar-la-empleabilidad-de-un-millon-de>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Pontificia Universidad Javeriana <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2014*. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/world-education-forum-2015/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2015). *Objetivos para el Desarrollo Sostenible*. <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La*

nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa

Osorio-Guzmán, M. I., García-Aguilar, G. y Sánchez-Cid, J. E. (2021). Propuesta de instrumentos para evaluación curricular de programas de psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, (57), 21-30.

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/57/57_Osorio.pdf

Padilla Arias, A. (octubre-diciembre 2012). El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México en: *REDU Revista de Docencia Universitaria*. 10 (3), 71-98. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/440/public/440-1653-1-PB.pdf>

Pansza, M. (1° de julio de 2011). *El concepto de currículo en Diseño Curricular*. John Eggleston, Hilda Taba, Ralph Tyler, Philip Jackson [Mensaje en un blog]. <http://curriculumdesignxjlfj.blogspot.mx/>

Pansza, M. (1981). *Enseñanza modular*. *Perfiles educativos*, (11), pp. 29-49. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1981-11-ensenanza-modular.pdf>

Perrenoud, P. (2012). El “currículum” real y el trabajo escolar. En J. G. Sacristán, R. Feitó Alonso, P., Perrenoud y M. Clemente Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (pp. 91-112). Morata

Quiroz, P. A. (2011). *Teorías y escalas de actitud*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. UDUAL https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf

Rangel Guerra, A. (1979). Introducción. En *La educación superior en México*. (pp. 3–16). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv6mtc00.4>

- Rangel Torrijo, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1), 1-16.
- Real Academia Española. (s.f.). Competencias. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/competencia>
- Real Academia Española (s.f.). Evaluación. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/evaluaci%C3%B3n?m=form>
- Rivera Gómez, E. (2008). De la crisis a la modernidad de la universidad (1987-1997). La transformación del trabajo académico, una reflexión desde el género. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/31641/31240>
- Sacristán, A. (2012). Introducción a la segunda edición. En J. Gimeno, R. Feito, P. Perrenaud y M. Clemente, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 7-11). Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Plan de Estudios 2006 [versión PDF] https://www2.sep.df.gov.mx/info_dgef/archivos/planestudios2006.pdf
- Schmelkes, S. (2007). *La investigación en la innovación educativa*. Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV. <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/Do>
- Secretaría de Educación Pública (2010). El Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/921/1/images/satca.pdf>
- Secretaría de Educación Pública y Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (2007). Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), <http://www.uacj.mx/sa/ie/Documents/SATCA/SATCAExtenso.pdf>
- Sthenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- Taba, H. (1976). *Desarrollo del currículum, teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel
- Tagliabue, R. y Cuesta, M. (2011). *Una nueva generación en la Universidad y el Trabajo: Desafíos y Oportunidades*. Argentina. 20(1) 50-58. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4122530.pdf>

- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H. y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel
- Valadés, D. (2001). La Educación Universitaria. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños, Historia de la Educación Pública en México (2a edic.), pp. 532-585 2020
- Vargas Carrillo, A. H. (2014). Modelo educativo basado en competencias. En Gómez Aguirre (Coord.) *El Modelo Universitario Minerva: fomento de los aprendizajes, actitudes y comportamientos para el desempeño profesional* (pp. 72-76). Fomento Editorial BUAP
- Vargas Cordero, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*. 33(1). 155-165 <http://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>
- Ventosilla, D., Santa María, H., Ostos, F., & Flores, A. (2021). Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 9(1) <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v9n1/2310-4635-pyr-9-01-e1043.pdf>
- Villa Lever, L. (2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de Educación Superior*, 167(42), 81-103 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000400004&lng=es&tlng=es
- Zabalza, M. A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea
- Zabalza, M. A. (octubre-diciembre 2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU Revista de docencia Universitaria*. 10(3), 17-48 http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n3_completo.pdf

ANEXOS

Anexo 1

Escala de Evaluación del Plan Curricular para Alumnos (EEPC-A)

Este instrumento tiene el propósito de recolectar información sobre el plan de estudios 2009 e identificar aspectos que se puedan mejorar de éste, tu información es valiosa para las mejoras que se puedan generar a partir de lo recabado.

Instrucciones: Responde con una X la respuesta que mejor refleje tu postura ante cada pregunta, según los siguientes rangos de respuesta.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

No.	Reactivos	Alternativas de respuesta				
		1	2	3	4	5
1	Las materias del área educativa son relevantes en mi formación					
2	Las materias del área social son relevantes en mi formación					
3	Las materias del área organizacional son relevantes en mi formación					
4	Las materias del área clínica son relevantes en mi formación					
5	El profesor utiliza estrategias de aprendizaje de acuerdo con las materias que imparte					
6	La evaluación practicada en mis materias es coherente con lo que se me pide en clase					
7	Se me ha evaluado con diversos instrumentos en las materias que he cursado					
8	Los salones de clase están equipados con lo que se requiere para un buen ambiente de enseñanza aprendizaje					
9	La infraestructura de la escuela cuenta con todo lo que se requiere para formar profesionales					
10	Los docentes cuentan con la formación y experiencia necesaria para formar profesionales de la psicología					
11	Los profesores cuentan con experiencia en el área que imparten					
12	El trato de los maestros fomenta la libre expresión de ideas					
13	Los profesores promueven un trato respetuoso e igualitario hacia nosotros como alumnos					
14	Las materias del área educativa son poco relevantes en mi formación					
15	Las materias del área social son poco relevantes en mi formación					
16	Las materias del área organizacional son poco relevantes en mi formación					
17	Las materias del área clínica son poco relevantes en mi formación					
18	Solo algunas estrategias de los profesores son acordes al nivel educativo					
19	Los docentes evalúan con criterios contradictorios					
20	Los docentes siempre evalúan de la misma forma					
21	A los salones de clase les hace falta equipo necesario para un buen ambiente de enseñanza aprendizaje					
22	La infraestructura de la escuela es insuficiente para formar psicólogos					
23	Los docentes tienen una formación diferente al área a la que se dedican					
24	La experiencia laboral de los profesores solo es como docente					
25	Es difícil que los maestros fomenten la libre expresión de ideas					
26	El trato respetuoso e igualitario hacia nosotros como alumnos se da poco en clases					

Género: _____ Semestre que cursas actualmente _____

Anexo 2

Escala de Evaluación del Plan Curricular para Docentes (EEPC-D)

Este instrumento tiene el propósito de recolectar información sobre el currículum 2009 e identificar aspectos que se puedan mejorar de éste, su información es valiosa para las mejoras que se puedan generar a partir de lo recabado.

Instrucciones: Responda con una X la respuesta que mejor refleje su postura ante cada pregunta, según los siguientes rangos de respuesta.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

No.	Reactivos	Alternativas de respuesta				
		1	2	3	4	5
1	Las materias del área educativa son relevantes en la formación de psicólogos					
2	Las materias del área social son relevantes en la formación de psicólogos					
3	Las materias del área organizacional son relevantes en la formación de psicólogos					
4	Las materias del área clínica son relevantes en la formación de psicólogos					
5	Mis estrategias didácticas están acordes con el nivel educativo					
6	La evaluación practicada en mis materias es coherente con los criterios establecidos en la asignatura					
7	Para evaluar a mis alumnos empleo diversos instrumentos o métodos					
8	Los salones de clase están equipados con lo que se requiere para un buen ambiente de enseñanza aprendizaje					
9	La infraestructura de la escuela cuenta con todo lo que se requiere para formar profesionales					
10	Cuento con formación profesional en el área a la que estoy adscrito además de la experiencia en docencia					
11	Trabajo en otro ámbito laboral donde me desempeño como psicólogo					
12	Propicio en mis grupos la confianza necesaria para expresarse libremente					
13	Existe en mis clases un trato igualitario hacia los alumnos					
14	Las materias del área educativa son poco relevantes en la formación de psicólogos					
15	Las materias del área social son poco relevantes en la formación de psicólogos					
16	Las materias del área organizacional son poco relevantes en la formación de psicólogos					
17	Las materias del área clínica son poco relevantes en la formación de psicólogos					
18	Mis estrategias didácticas son acordes con el nivel educativo					
19	La evaluación practicada en mis materias es coherente con los criterios establecidos en la asignatura					
20	Es poco relevante emplear diversos instrumentos para evaluar					
21	Los salones de clase están equipados con lo que se requiere para un buen ambiente de enseñanza aprendizaje					
22	La infraestructura de la escuela es insuficiente para formar profesionales					
23	Mi formación es diferente al área al que estoy adscrito					
24	Solo me he dedicado a dar clases					
25	Las clases expositivas y directivas tienen mejores resultados de aprendizaje					
26	Es difícil mantener un trato igualitario y respetuoso con los alumnos					

Género: _____

Área (s) en las que imparte materias: _____

Anexo 3

Cuestionario de opinión sobre el Plan de Estudios MUM 2009

ALUMNOS

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Facultad de Psicología



¡Saludos! este instrumento tiene la finalidad de recolectar información acerca del Plan de estudios 2009 de la facultad de Psicología, por lo cual su colaboración se considera valiosa. Gracias por tu participación.

Instrucciones: contesta las siguientes preguntas como se solicita de acuerdo con tu experiencia

1. ¿Cómo se llama el plan de estudios que cursas?

2. ¿Qué sabes de tu perfil de egreso?

- a) _____
 b) _____
 c) _____

3. ¿Alguna de tus materias no son relevantes para tu formación como psicólogo?

Sí () ¿Por qué?

No () ¿Cuáles?

4. ¿Consideras que la secuencia de materias del plan de estudios es adecuada?

Sí ____ No ____ ¿por qué? _____

5. Menciona tres estrategias de enseñanza de tus profesores

- a) _____
 b) _____
 c) _____

6. ¿Cómo consideras las estrategias de evaluación de tus profesores?

7. Menciona tres fortalezas que consideres tenga el Plan de Estudios

- a) _____
 b) _____
 c) _____

8. Menciona tres debilidades que consideres tenga el Plan de Estudios

- a) _____
 b) _____
 c) _____



Anexo 4
Cuestionario de opinión sobre el Plan de Estudios MUM 2009
DOCENTES
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Facultad de Psicología

¡Saludos!: este instrumento tiene la finalidad de recolectar información acerca del Plan de estudios 2009 de la facultad de Psicología, por lo cual su colaboración se considera valiosa.
Gracias por su participación.

Instrucciones: conteste las preguntas como se solicita o seleccione la opción de acuerdo con su experiencia.

1. ¿Cómo se llama el plan de estudios que cursan actualmente los alumnos de tercer cuatrimestre en adelante?

2. Mencione tres competencias que se deben desarrollar en los alumnos de acuerdo con su perfil de egreso
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____

3. ¿Considera que todas las materias de la malla curricular son relevantes para la formación de profesionales de la psicología?
Sí () ¿Por qué?
No () ¿Cuáles?

4. ¿Considera que la secuencia de materias del plan de estudios es adecuada?
Sí ____ No ____ ¿por qué? _____

5. Menciona dos estrategias de enseñanza que empleas en tus clases
 - a) _____
 - b) _____

6. Menciona dos estrategias de evaluación que empleas en tus clases
 - a) _____
 - b) _____

- Menciona tres fortalezas que consideres tiene el Plan de Estudios
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____

- d) Menciona tres debilidades que consideres tiene el Plan de Estudios
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____

Anexo 5

Relación de Asignaturas por Niveles de Formación, Horas Teoría, Práctica y de Trabajo Independiente

1. Unidad Académica: Facultad de Psicología
2. Modalidad Educativa: Presencial
3. Título que se otorga: Licenciado (a) en Psicología
4. Niveles contemplados en el Mapa curricular: Básico y Formativo
5. Créditos Mínimos y Máximos para la obtención del Título: 273/276
6. Horas Mínimas y Máximas para la obtención del Título: 5446/5500

No.	Código	Asignaturas	HT/HP ¹ por periodo	HT por semana	HP por semana	HT/HP por semana	Total Créditos por periodo	Requisitos
Nivel Básico								
Área de Formación General Universitaria								
1		Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo	72	2	2	4	4	S/R
2		Formación Humana y Social	72	2	2	4	4	S/R
3		Lengua Extranjera I	72	2	2	4	4	S/R
4		Lengua Extranjera II	72	2	2	4	4	Lengua Extranjera I
5		Lengua Extranjera III	72	2	2	4	4	Lengua Extranjera II
6		Lengua Extranjera IV	72	2	2	4	4	Lengua Extranjera III
Subtotal Área FGU			432	12	12	24	24	
Área de Psicología Clínica								
7		Teorías de la Personalidad	72	3	1	4	4	S/R
8		Historia y Paradigmas de la Psicología	72	3	1	4	4	S/R
9		Psicopatología General	72	3	1	4	4	Teorías de la Personalidad
10		Psicopatología Interaccional	72	3	1	4	4	S/R
11		Teorías de los Sistemas y Cibernética	72	3	1	4	4	Historia y Paradigmas de la Psicología , Psicología y Comunicación
12		Sexualidad	72	4	0	4	4	S/R
13		Fundamentos de la Psicoterapia	72	3	1	4	4	Teorías de la Personalidad
Subtotal Área de Psicología Clínica			504	22	6	28	28	
Área de Psicología Educativa								
14		Psicobiología I	72	4	0	4	4	S/R
15		Psicología del Desarrollo Humano I	72	3	1	4	4	S/R
16		Psicobiología II	72	4	0	4	4	Psicobiología I
17		Psicología del Desarrollo Humano II	72	3	1	4	4	Psicología del Desarrollo Humano I, Psicobiología I
18		Teorías del Aprendizaje	72	3	1	4	4	Psicobiología II, Psicología del Desarrollo Humano II
19		Psicología del Desarrollo Humano III	72	3	1	4	4	Psicología del Desarrollo Humano II y Psicobiología II
20		Pruebas de Inteligencia	72	3	1	4	4	Psicobiología II y Psicología del Desarrollo Humano III
Subtotal Área de Psicología Educativa			504	23	5	28	28	
Área de Psicología Organizacional								
21		Introducción a la Psicología Organizacional	72	4	0	4	4	Epistemología y Psicología, Teorías en Psicología Social II
Subtotal Área de Psicología Organizacional			72	4	0	4	4	
Área de Psicología Social								
22		Epistemología y Psicología	72	3	1	4	4	S/R
23		Taller de Lectura y Redacción de Textos Disciplinares	72	1	3	4	4	S/R
24		Teorías en Psicología Social I	72	3	1	4	4	Epistemología y Psicología
25		Psicología y Comunicación	72	2	2	4	4	Epistemología y Psicología, Taller de Lectura y Redacción de Textos Disciplinares
26		Teorías en Psicología Social II	72	3	1	4	4	Epistemología y Psicología, Teorías en Psicología Social I
27		Psicología de los Grupos	72	3	1	4	4	Teorías en Psicología Social II
28		Investigación I: Planteamiento del Problema	72	2	2	4	4	Epistemología y Psicología, Taller de Lectura y Redacción de Textos Disciplinares
Subtotal Área de Psicología Social			504	17	11	28	28	
Subtotal Nivel Básico			2016	78	34	112	112	
Nivel Formativo								
Área de Integración Disciplinaria								
Asignaturas Integradoras								
		Asignaturas	HP-HT / HTI ² (Proyectos de Impacto Social) por periodo	HT por semana	HP por semana	HP/HT por semana	Total de Créditos por periodo	Requisitos
29		Psicodiagnóstico	72	3	1	4	4	Pruebas de Inteligencia, Evaluación de la Personalidad, Alteraciones del Desarrollo, Evaluación del Desarrollo
30		Psicología Cognitiva	72	3	1	4	4	Psicología del Desarrollo Humano III, Teorías del Aprendizaje, Pruebas de Inteligencia

31		Educación Especial	72	3	1	4	4	Psicología del Desarrollo Humano III, Alteraciones del Desarrollo, Psicología y Educación
32		Psicología Social Latinoamericana	72	3	1	4	4	Teorías en Psicología Social II
33		Terapia Familiar	72	3	1	4	4	Psicopatología Interaccional, Enfoques Contemporáneos en Psicoterapia, Psicoterapia de Pareja
34		Psicología Comunitaria	72	2	2	4	4	Psicología Institucional, Investigación IV: Análisis Cualitativos, Psicología Social Latinoamericana
35		Estrategias de Intervención en Psicología Educativa	54/20	1	2	3	4	Psicología y Educación, Psicopedagogía
36		Estrategias de Intervención en Psicología Organizacional	54/20	1	2	3	4	Capacitación
37		Intervención en Crisis	72	3	1	4	4	Fundamentos de la Psicoterapia, Psicoterapia Individual, Psicoterapia de Pareja
38		Psicoterapia Grupal	72	3	1	4	4	Fundamentos de la Psicoterapia, Psicoterapia Individual
39		Estrategias de Intervención en Psicología Clínica	54/20	1	2	3	4	Fundamentos de la Psicoterapia, Psicoterapia Individual, Psicoterapia de Pareja, Terapia Familiar, Psicoterapia Grupal
40		Estrategias de Intervención en Psicología Social	54/20	1	2	3	4	Psicología Comunitaria, Investigación IV: Análisis Cualitativos
41		Desarrollo Organizacional	72	2	2	4	4	Estrategias de Intervención en Psicología Organizacional
Subtotal Asignaturas Integradoras			944	29	19	48	52	
Práctica Profesional Crítica								
			HPPC² / HTI por período	Total de Créditos por período			Requisitos	
42		Servicio Social	480	10			70 % Créditos Cursados	
43		Práctica Profesional	350	7			70 % Créditos Cursados	
Subtotal Práctica Profesional Crítica			830	17				
Subtotal Área de Integración Disciplinaria			1774	69				
No.	Código	Asignaturas	HT/HP¹ por período	HT por semana	HP por semana	HT/HP por semana	Total Créditos por período	Requisitos
Área de Psicología Clínica								
44		Evaluación de la Personalidad	72	3	1	4	4	Teorías de la Personalidad, Pruebas de Inteligencia, Fundamentos de la Psicoterapia
45		Enfoques Contemporáneos en Psicoterapia	72	3	1	4	4	Fundamentos de la Psicoterapia
46		Psicoterapia Individual	72	3	1	4	4	Teorías de la Personalidad, Fundamentos de la Psicoterapia
47		Psicoterapia de Pareja	72	3	1	4	4	Fundamentos de la Psicoterapia, Psicoterapia Individual
Subtotal Área de Psicología Clínica			288	12	4	16	16	
Área de Psicología Educativa								
48		Evaluación del Desarrollo	72	3	1	4	4	Psicología del Desarrollo Humano III, Psicobiología II, Pruebas de Inteligencia
49		Alteraciones del Desarrollo	72	3	1	4	4	Psicobiología II, Desarrollo Humano III, Teorías del Aprendizaje
50		Psicología y Educación	72	3	1	4	4	Teorías del Aprendizaje
51		Psicopedagogía	72	3	1	4	4	Teorías del Aprendizaje, Psicología y Educación
Subtotal Área de Psicología Educativa			288	12	4	16	16	
Área de Psicología Organizacional								
52		Comportamiento Organizacional	72	2	2	4	4	Introducción a la Psicología Organizacional, Teorías de la Personalidad, Psicología y Comunicación, Psicología de los Grupos
53		Aprovisionamiento de Recursos Humanos	72	2	2	4	4	Pruebas de Inteligencia, Comportamiento Organizacional, Evaluación de la Personalidad, Psicología Institucional
54		Diagnóstico Organizacional	72	2	2	4	4	Comportamiento Organizacional
55		Capacitación	72	2	2	4	4	Aprovisionamiento de Recursos Humanos, Comportamiento Organizacional
Subtotal Área de Psicología Organizacional			288	8	8	16	16	
Área de Psicología Social								
56		Psicología Institucional	72	3	1	4	4	Teorías en Psicología Social II, Psicología de los Grupos
57		Investigación I: Diseños y Enfoques	72	2	2	4	4	Investigación I: Planteamiento del Problema
58		Psicología de las Actitudes	72	2	2	4	4	Teorías en Psicología Social II, Investigación II: Diseños y Enfoques
59		Investigación III: Análisis Cuantitativos	72	2	2	4	4	Investigación II: Diseños y Enfoques
60		Investigación IV: Análisis Cualitativos	72	2	2	4	4	Investigación III: Análisis Cuantitativos
Subtotal Área de Psicología Social			360	11	9	20	20	
Área de Asignaturas Optativas								
Optativas Disciplinarias								
61		Optativa I	54	1	2	3	3	Los definidos por la UA en la lista de optativas
62		Optativa II	54	1	2	3	3	Los definidos por la UA en la lista de optativas
63		Optativa III	54	1	2	3	3	Los definidos por la UA en la lista de optativas
64		Optativa IV	54	1	2	3	3	Los definidos por la UA en la lista de optativas
65		Optativa V	54	1	2	3	3	Los definidos por la UA en la lista de optativas

66	Optativa VI	54	1	2	3	3	Los definidos por la UA en la lista de optativas
67	Optativa VII	54	1	2	3	3	Los definidos por la UA en la lista de optativas
68	Optativa VIII	54	1	2	3	3	Los definidos por la UA en la lista de optativas
Subtotal Optativas		432	8	16	24	24	
Subtotal Nivel Formativo		3430	69	67	136	161	
Total Mínimos		5446	147	101	248	273	
Optativas Complementarias							
69	Optativa I	54	2	1	3	3	Los definidos por la UA en la lista de optativas
Subtotal Optativas		54	2	1	3	3	
Total Máximos		5500	149	102	251	276	

¹HT/HP: Horas Teoría/Horas Práctica (16 horas = 1 crédito por periodo)

²HTI: Horas de Trabajo Independiente (20 horas = 1 crédito por periodo)

³HPPC: Horas de Práctica Profesional Crítica (50 horas = 1 crédito por periodo)

LISTADO DE OPTATIVAS DISCIPLINARIAS								
No.	Código	Asignaturas	HT/HP ¹ por periodo	HT por semana	HP por semana	HT/HP por semana	Total Créditos por periodo	Requisitos
Área de Psicología Clínica								
1		Prevención e Intervención en Adicciones	54	2	1	3	3	Psicopatología General, Psicopatología Interaccional, Fundamentos de la Psicoterapia y Psicoterapia Individual
2		Terapia Breve	54	2	1	3	3	Psicopatología Interaccional y Enfoques Contemporáneos en Psicología
3		Terapia Cognitivo Conductual	54	2	1	3	3	Fundamentos de la Psicoterapia
4		Violencia Intrafamiliar	54	2	1	3	3	Psicopatología Interaccional
5		Terapia Psicoanalítica	54	2	1	3	3	Fundamentos de la Psicoterapia
6		Psicoterapia del Niño y del Adolescente	54	2	1	3	3	Psicopatología Interaccional, Fundamentos de la Psicoterapia y Psicoterapia Individual
7		Modelo Sistémico Cibernético en Psicoterapia	54	2	1	3	3	Teoría de los Sistemas y Cibernética, Psicopatología Interaccional
Área de Psicología Educativa								
8		Educación Inclusiva	54	2	1	3	3	Psicología y Educación, Alteraciones del Desarrollo y Educación Especial
9		Educación No Formal	54	2	1	3	3	Psicología y Educación
10		Modelización de Procesos Cognitivos	54	2	1	3	3	Psicología Cognitiva, Investigación III: Análisis Cuantitativos
11		Neuropsicología	54	2	1	3	3	Psicobiología II
12		Orientación Familiar en Educación	54	2	1	3	3	Psicología y Educación
13		Procesos de Adquisición y Desarrollo de la Lectura y la Escritura	54	2	1	3	3	Teorías del Aprendizaje, Evaluación del Desarrollo y Psicología Cognitiva
14		Psicología y Creatividad	54	2	1	3	3	Psicología del Desarrollo Humano III
15		Orientación Educativa	54	1	2	3	3	Psicopedagogía, Psicología y Educación
Área de Psicología Organizacional								
16		Calidad Organizacional e ISO 14000	54	2	1	3	3	Aprovisionamiento de Recursos Humanos
17		Creatividad en las Organizaciones	54	1	2	3	3	Teorías del Aprendizaje, Pruebas de Inteligencia y Comportamiento Organizacional
18		Ergonomía, Higiene y Seguridad Organizacional	54	2	1	3	3	Comportamiento Organizacional
19		Estrés y Salud en las Organizaciones	54	2	1	3	3	Psicobiología II y Comportamiento Organizacional
20		Liderazgo en las Organizaciones	54	2	1	3	3	Diagnóstico Organizacional
21		Psicología del Consumidor	54	1	2	3	3	Psicología y Comunicación, Psicología de los Grupos, Comportamiento Organizacional, Investigación III: Análisis Cuantitativos
22		Seminario de Sueldos y Compensaciones	54	1	2	3	3	Aprovisionamiento de Recursos Humanos
Área de Psicología Social								
23		Psicología Social de las Masas y Movimientos Colectivos	54	2	1	3	3	Psicología Institucional
24		Perspectiva de Género y Psicología	54	2	1	3	3	Psicología Institucional
25		Perspectivas Medicambientales	54	1	2	3	3	Psicología Institucional
26		Psicología Política	54	2	1	3	3	Psicología Institucional
27		Psicología Social de la Educación	54	2	1	3	3	Psicología Institucional
28		Psicología Social de la Salud	54	1	2	3	3	Psicología Institucional
29		Psicología Social de las Minorías Activas e Influencia Social	54	2	1	3	3	Psicología Institucional
LISTADO DE OPTATIVAS COMPLEMENTARIAS								
30		Seminario de Tesis	54	2	1	3	3	Investigación IV: Análisis Cualitativos

Anexo 6

Ruta Académica

1. Unidad Académica: Facultad de Psicología
2. Modalidad educativa: Presencial
3. Título que se otorga: Licenciado (a) en Psicología
4. Niveles contemplados en el Mapa Curricular: Básico y Formativo
5. Créditos mínimos y máximos para la obtención del Título: 273/276
6. Horas mínimas y máximas para la obtención del Título: 5446/5500
7. Requisitos de Permanencia:
 - 7.1 Créditos mínimos y máximos de los periodos escolares: 32/18
 - 7.2 Horas mínimas y máximas de los periodos escolares: 804/328
 - 7.3 Tiempo mínimo y máximo del Plan de Estudios: 3.5/6.5

Eje Central		Formación Integral y Pertinente del Estudiante										
Niveles		Básico				Formativo						
Años		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	
Semestres		1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*	8*	9*	10*	
Ejes Transversales	Área de Psicología Educativa	Psicobiología I 72-4	Psicobiología II 72-4	Teorías del Aprendizaje 72-4	Pruebas de Inteligencia 72-4	Evaluación del Desarrollo 72-4	Psicopedagogía 72-4					
		Psicología del Desarrollo Humano I 72-4	Psicología del Desarrollo Humano II 72-4	Psicología del Desarrollo Humano III 72-4		Alteraciones del Desarrollo 72-4						
						Psicología y Educación 72-4						
	Área de Psicología Clínica	Teorías de la Personalidad 72-4	Psicopatología General 72-4	Psicopatología Interaccional 72-4	Sexualidad 72-4	Evaluación de la Personalidad 72-4	Psicoterapia Individual 72-4	Psicoterapia de Pareja 72-4				
		Historia y Paradigmas de la Psicología 72-4		Teorías de los Sistemas y Cibernética 72-4	Fundamentos de la Psicoterapia 72-4	Enfoques Contemporáneos en Psicoterapia 72-4						
	Área de Psicología Social	Epistemología y Psicología 72-4	Teorías en Psicología Social I 72-4	Teorías en Psicología Social II 72-4	Psicología de los Grupos 72-4	Psicología Institucional 72-4	Psicología de las Actitudes 72-4					
		Taller de Lectura y Redacción de Textos Disciplinarios 72-4	Psicología y Comunicación 72-4		Investigación I: Planteamiento del Problema 72-4	Investigación II: Diseños y Enfoques 72-4	Investigación III: Análisis Cuantitativos 72-4	Investigación IV: Análisis Cualitativos 72-4				
	Área de la Psicología Organizacional				Introducción a la Psicología Organizacional 72-4	Comportamiento Organizacional 72-4	Aprovisionamiento de Recursos Humanos 72-4	Diagnóstico Organizacional 72-4	Capacitación 72-4			
	Área de Integración Disciplinaria	Práctica Profesional Crítica							Servicio Social 480-10	Práctica Profesional 350-7		
		Asignaturas Integradoras						Psicodiagnóstico 72-4	Psicología Social Latinoamericana 72-4	Psicología Comunitaria 72-4	Intervención en Crisis 72-4	
									Psicología Cognitiva 72-4	Educación Especial 72-4	Terapia Familiar 72-4	Psicoterapia Grupal 72-4
												Estrategias de Intervención en Psicología Educativa 54/20-4
											Estrategias de Intervención en Psicología Organizacional 54/20-4	Estrategias de Intervención en Psicología Social 54/20-4
Área de Formación General Universitaria (FGU)		Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo 72-4	Formación Humana y Social 72-4									
	Lengua Extranjera I 72-4	Lengua Extranjera II 72-4	Lengua Extranjera III 72-4	Lengua Extranjera IV 72-4								
Área de Asignaturas Optativas	Disciplinarias							Optativa I 54-3	Optativa III 54-3	Optativa V 54-3	Optativa VII 54-3	
								Optativa II 54-3	Optativa IV 54-3	Optativa VI 54-3	Optativa VIII 54-3	
	Complementarias									Optativa I 54-3		
Total de Créditos: 273/276		28	28	28	28	32	28	26	28	29/32	18	
Total de Horas: 5446/5500		504	504	504	504	576	504	468	804	750/804	328	