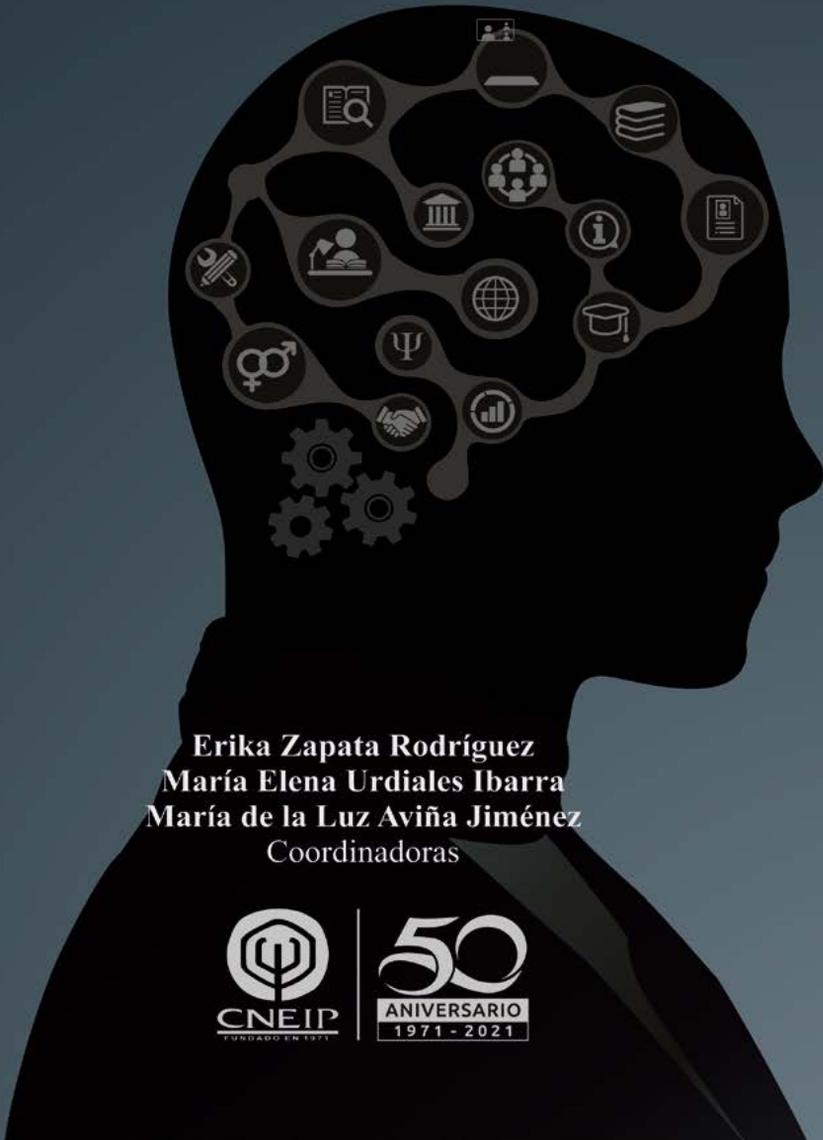


LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO



Erika Zapata Rodríguez
María Elena Úrdiales Ibarra
María de la Luz Aviña Jiménez
Coordinadoras



El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C. (CNEIP) fundado en 1971 es un organismo sin fines de lucro, orientado a dictaminar la calidad de los programas educativos en el área de la Psicología, en el ámbito nacional e internacional a través del proceso de acreditación; así como promover la investigación interdisciplinaria en la Psicología y otras ciencias profesionales, además de establecer normas de excelencia, calidad académica y científica, y recomendar su aplicación a las diversas instituciones de enseñanza o investigación.

Por su parte, el CA-CNEIP es el Comité de Acreditación del CNEIP. Fue creado en 1996 y es el órgano responsable de realizar la evaluación y emitir el dictamen de acreditación de los programas educativos de Psicología de las Instituciones de Educación Superior. El CA-CNEIP ha acreditado a más de 100 programas de Licenciatura en Psicología en México y también en países como Guatemala, Colombia y Santo Domingo. Cuenta con 71 evaluadores, de los cuales tres son evaluadores extranjeros.

LINEAMIENTOS
CURRICULARES DE LA
FORMACIÓN
DEL **PSICÓLOGO**

LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

María Elena Urdiales Ibarra	Martha Elena Aguirre Serena
Gregorio García Aguilar	Maura Antonia Lazcano Franco
José Elías Sánchez Cid	Erika Zapata Rodríguez
María Iliana Osorio Guzmán	Eneida Ochoa Ávila
Jorge Gonzalo Escobar Torres	Ana María Méndez Puga
Santos Noé Herrera Mijangos	María Elena Rivera Heredia
Dayana Luna Reyes	Fabiola González Betanzos
María de la Luz Aviña Jiménez	Víctor Eduardo Hernández Benavides
Yolanda Irma Gastelum Contreras	Yeni Rocío Cruz Manrique
Jesús Cabral Araiza	Alejandra Reyes Rodríguez
María Teresita Castillo León	Carla Amira León Pinto
Carolina de la Torre Ibarra	

Erika Zapata Rodríguez
María Elena Urdiales Ibarra
María de la Luz Aviña Jiménez
Coordinadoras



Lineamientos curriculares para la formación del psicólogo, por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, CNEIP.
Indiana #260 int. 1108
Ciudad de los Deportes Benito Juárez
Ciudad de México, México C.P. 03710
México: Editorial CNEIP, primera edición, abril del año 2022.
ISBN 978-607-99693-0-1

DR © Comité Editorial CNEIP

Este libro forma parte de la colección impulsada por el Mtro. Juan Grapain Contreras,
Presidente del CNEIP 2019-2023

Editora General

Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre

Editora Adjunta

Lic. Stephania M. Arteaga de Luna

Asistente Editorial

Jessica E. Quintana de la Cruz

Comité Editorial

Mtro Juan Grapain Contreras
Presidente

Dr. Gilberto Manuel Córdova Cárdenas
Secretario de Enseñanza e Investigación

Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre
Secretaria Ejecutiva

Consejeros

Dra. Mirta Margarita Flores Galaz
Dra. Rebeca María Elena Guzmán Saldaña
Dra. Sofía Rivera Aragón
Dr. Sebastián Figueroa Rodríguez

Editores Honorarios

Dr. Juan Lafarga Corona † (Editor Fundador)
Dr. Luis Lara Tapia †
Dr. Humberto Ponce Talancón
Dr. Alberto Pérez Cota †
Dr. Gerónimo Reyes Hernández

Comité Directivo del CNEIP

Mtro. Juan Grapain Contreras
Presidente

Dr. Gilberto Manuel Córdova Cárdenas
Secretaría de Enseñanza e Investigación

Mtra. Magda Lidiana Sánchez Aranda
Secretaría de Administración y Finanzas

Mtra. Ana Patricia González Rodríguez
Secretaría de Vinculación y Comunicación

Dra. Nallely Amaranta Arias García
Secretaria de Planeación y Evaluación

Coordinaciones Regionales

Dra. María Lorena Patricia Pulido Ríos
Región Nor-Oeste

Mtra. Elda Raquel Vázquez Ríos
Región Nor-Este

Mtro. Jaime René Santos Rendón
Región Centro-Occidente

Dr. Rolando Javier Salinas García
Región Centro-Sur

Mtro. Raymundo Calderón Sánchez
Región Metropolitana

Psic. Carla Amira León Pinto
Región Sur-Sureste

Comisariado

Dra. Verónica Boeta Madera
Dra. María de las Mercedes Morales Briseño
Dra. Lilia Guadalupe López Arriaga
Dr. Tonatiuh García Campos
Dra. Gabriela Carolina Valencia Chávez

Diseño y maquetación

Luis Martínez Heredia

INDICE

Introducción	9
Referencias.....	19

CAPÍTULO 1.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y PSICOLÓGICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM

Resumen.....	23
Introducción	24
Epistemología de las teorías del aprendizaje	30
Teorías del aprendizaje.....	36
Un comentario crítico a las propuestas basadas en la neurociencia.....	50
Conclusiones	53
Referencias.....	56

CAPÍTULO 2.

EVOLUCIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Resumen.....	61
Introducción	61
Sobre el concepto de currículum.....	63
Diseño curricular y calidad en educación	78
Referencias.....	83

CAPÍTULO 3.

EVALUACIÓN CURRICULAR

Resumen.....	87
Introducción	87
Metodologías de evaluación curricular.....	99
Conclusión	107
Referencias.....	109

CAPÍTULO 4.

PLAN DE ESTUDIOS. LINEAMIENTOS GENERALES PARA SU CONSTRUCCIÓN

Resumen.....	113
Historia del currículum	113
La planeación educativa.....	116
Fases de la planeación curricular	117
Organización y estructura curricular.....	124
Conclusión	132
Referencias.....	134

CAPÍTULO 5.

LA ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PSICOLOGÍA EN MÉXICO

Resumen.....	143
Introducción.....	143
Conclusión.....	169
Referencias.....	170

CAPÍTULO 6.

INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Resumen.....	175
Introducción.....	176
Una aproximación conceptual y los retos presentes y en proceso.....	177
La internacionalización propiamente dicha.....	181
Análisis y consideraciones finales.....	191
Referencias.....	210

CAPÍTULO 7.

TRANSVERSALIZACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVER- SITARIA Y SU EVALUACIÓN EN PROCESOS DE ACREDITACIÓN

Resumen.....	215
¿Qué se ha hecho en México?.....	217
Bases conceptuales de la RSU.....	221
¿Cómo se evalúa la RSU en los procesos de acreditación de planes de estudio de psicología?.....	227
Principales aciertos y debilidades en la implementación de un enfoque de RSU en planes de estudio de las Licenciaturas en Psicología.....	231
¿Cómo estamos y hacia dónde ir? La transversalización de la RSU en programas educativos de nivel superior.....	236
Retos en la evaluación de la transversalización de la RSU en procesos de acreditación.....	246
Comentarios finales.....	250
Referencias.....	252

CAPÍTULO 8.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA PERTENECIENTES A PROGRAMAS ACREDITADOS POR EL CNEIP

Resumen.....	265
Introducción.....	265
Historia de las habilidades sociales.....	267
Análisis de los perfiles de ingreso y egreso de las IES acreditadas en el CNEIP.....	279
Propuesta y conclusiones.....	288
Referencias.....	293

CAPÍTULO 9.
TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN
PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Resumen.....	299
Introducción	299
Planteamiento del problema.....	302
Marco Teórico	304
Método	325
Conclusiones y recomendaciones	332
Referencias.....	338

CAPÍTULO 10.

EGRESADOS Y EMPLEADORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROGRA-
MAS EDUCATIVOS DE PSICOLOGÍA EN MÉXICO

Resumen.....	349
Introducción	349
Evaluación, seguimiento y vinculación con egresados y empleadores en las IES	353
Los egresados y empleadores desde los estudios institucionales y la preparación de los nuevos planes de estudio	359
Otros acercamientos a los estudiantes, egresados, empleadores y posibles empleos	363
Reflexiones en torno a algunas experiencias y a los instrumentos utilizados...	364
Entrevistas a egresados y a empleadores	373
Propuestas y recomendaciones	380
Referencias.....	385

CAPÍTULO 11.

ÉTICA Y DISEÑO CURRICULAR

Resumen.....	401
Introducción	402
Ética profesional y bioética en la psicología.....	405
Competencias y perfil de egreso	412
Ética profesional y bioética en la formación de la psicología	415
La Ética profesional y la Bioética en el currículum de psicología	421
Conclusión	421
Referencias.....	425

RESEÑAS CURRRICULARES DE LOS AUTORES POR CAPÍTULO	431
---	-----

INTRODUCCIÓN

MARÍA ELENA URDIALES IBARRA

Valorar cuáles han sido los aciertos a través de la experiencia de los profesionales que están enfocados al proceso de mejora es un baluarte que se debe aprovechar para contribuir a los grandes desafíos que hoy en día están presentes en las Instituciones de Educación Superior (IES). Desafíos que van desde la falta de equidad, la pobre innovación en la enseñanza, la deserción escolar ante crisis económicas, las mejores prácticas que promuevan la salud mental, la vinculación de la teoría, la práctica y la investigación (Gacel-Ávila, 2018), por mencionar algunos ejemplos como parte de las exigencias que deben guiar los modelos para la formación profesional traducibles en diseños curriculares oportunos, eficaces, efectivos, flexibles y pertinentes.

Cuestionar las formas para el ejercicio de planes y programas en la formación de psicólogos con calidad ante los retos de la educación y enfáticamente en la era de la post pandemia COVID-19 (Serrano-Prato, 2020; Marmolejo, 2021) es un desafío que debe valorarse y reafirmarse con evidencia empírica sobre las mejores fórmulas que impacten en el alumnado y comunidad en general. Al respecto, se reconoce la experiencia de organismos que tienen como razón de ser el aseguramiento de los procesos de calidad en la educación, y que a través de sus acciones se definen las rutas para las mejores prácticas en el ejercicio profesional.

Específicamente el diseño y rediseño curricular debería estar basado en primer lugar, en una conceptualización clara de sus componentes, además de los procesos de medición e investigación del efecto que tiene en

todos los agentes implicados (Salas, 2016). En este sentido, se necesita la experiencia y el criterio de expertos para sustentar metodológicamente la implementación de modificaciones curriculares, considerando que su efectividad no está centralizada en procesos de acreditación per se, sino en la evaluación total de los procesos que se aplican antes, durante y después de su implementación.

Unir la experiencia de expertos en el área de la acreditación en los últimos 50 años con el conocimiento teórico, metodológico y científico de los principios que sustentan el currículo y sus mecanismos evaluativos desde una perspectiva holística permitirá ofrecer pautas conceptuales, metodológicas y prácticas, además de propuestas para el análisis, construcción y rediseño curricular para la formación de psicólogos en México.

En seguida, se muestra un recorrido breve de la instancia acreditadora y su marco de referencia que soporta el origen de este proyecto editorial.

Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP).

La cultura de la evaluación y acreditación es parte de los objetivos enmarcados por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), organismo que impulsó el trabajo colegiado desde sus inicios en el año de 1971, cristalizándose en un documento formal con estatutos y metodología clara en 1997; contando además con reconocimiento por parte del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES) en octubre de 2002.

La creación oficial del CA-CNEIP fue en febrero de 2004, plasmando un modelo que impulsó la calidad en la formación de profesionales de la psicología desde un planteamiento que se gestó en las mismas IES para la búsqueda y logro de sus objetivos, y que además transparentó la rendición de cuentas de sus procesos hacia sectores sociales (CA-CNEIP, 2018).

Desde entonces, los objetivos del CA-CNEIP se centran en el impulso de una cultura de calidad nacional e internacional que propicie que los programas de licenciatura en psicología tengan la oportunidad de disponer recursos idóneos para alcanzar sus metas de calidad, resaltando el vínculo con el sector social y productivo; todo esto enmarcado en un reconocimiento público que da cuenta a la sociedad de una institución responsable en sus procesos y objetivos académicos.

En este documento no se ahondará sobre las bondades de la acreditación; más bien se apuntará el tintero hacia como estos procesos pueden abrir espacios para generar propuestas específicas para la mejora y consolidación de una disciplina como es la psicología, y que a partir de las experiencias obtenidas se generen acciones que faciliten la vida académica de las IES en pro de su calidad.

El recorrido que ha tenido el CNEIP a cincuenta años de su fundación y el impulso hacia los procesos de acreditación confirma el compromiso de ofrecer herramientas a las IES en pro de la formación profesional.

Diferentes autores expertos en diseño curricular exponen dentro de sus postulados, elementos clave que se presentan en las estructuras curriculares de los programas educativos; dichos elementos fueron analizados en una pequeña muestra de diez programas de psicología acreditados en el año 2018, tal cual se observa en la Tabla 1 y 2.

Tabla 1

Descripción de una muestra de instituciones acreditadas en el 2018

Carácter	Estado	Tipo de solicitud	Fecha inicio de operación	Matrícula
Pública	Coahuila	Re-acreditación	1965	278
Privada	Puebla	1ª Acreditación	2011	80
Pública	Jalisco	Re-acreditación	1996	675
Pública	Sinaloa	1ª Acreditación	2001	132
Privada	Chiapas	Re-acreditación	2001	78
Pública	CDMx	Re-acreditación	2000	13,030
Privada	Toluca	1ª Acreditación	1988	131
Privada	Estado de México	Re-acreditación	2004	93
Pública	Tamaulipas	Re-acreditación	2003	871
Pública	Campeche	Re-acreditación	2000	122

Nota. Información proveniente de plataforma Qualis CA-CNEIP

De manera general, se observa que las IES que están formando profesionales de la psicología tienen un modelo educativo establecido que guía las acciones educativas; sin embargo, algunos de sus elementos no están totalmente evidenciados. Por ejemplo, en el tema de la actualización y evaluación de su diseño curricular existe disparidad ya que, aunque la mayoría lo tiene, no contempla todo el potencial que puede enriquecer la mejora de

las actualizaciones curriculares. Esto es evidente al no considerar el recurso de los empleadores y egresados como parte de un proceso de retroalimentación constante que puede aportar al crecimiento del programa educativo.

Por otro lado, es necesario contar con especificaciones que puedan orientar hacia la realización de un estudio de necesidades sociales bien fundamentado. Se encontró que el 70% de los programas carecen de dicho estudio, dando pie a considerar la posibilidad que las actualizaciones estén centradas en una perspectiva teórica y no empírica.

Además de lo anterior, se observa la necesidad de estructurar programas académicos más coherentes; que contengan experiencias de aprendizaje acordes con el modelo pedagógico y remarquen estrategias didácticas acordes. En este sentido, es muy importante poder contar con una guía orientadora que favorezca procesos formativos en el área de la psicología.

Tabla 2

Indicadores del diseño curricular presentes en programas educativos acreditados en el CA-CNEIP

Descripción del indicador	Lo contiene (porcentaje)	Observaciones
Modelo educativo o pedagógico	10%	Modelo humanista
	10%	Modelo constructivista
	80%	Aprendizaje activo basado en competencias
Perfil de ingreso en términos de conocimientos, actitudes y valores	70%	No especifican actitudes y valores
Congruencia perfil de egreso con estructura curricular	100%	Existe congruencia

Estudio de necesidades sociales	70%	Se requiere actualización de estudio de necesidades sociales.
300 créditos o más	100%	Existen 2 programas que tienen más de 400 créditos
Flexibilidad curricular	90%	Incrementar materias optativas es una recomendación en uno de los programas evaluados
Evaluación del plan de estudios	30%	Si actualiza
	40%	Actualiza, pero no toma en cuenta empleadores y egresados.
	40%	No lo mantiene actualizado
Normativa para la permanencia, egreso y revalidación.	100%	Es claro y se difunde
Alineación teórica-metodológica y práctica	100%	Se revisa la congruencia con las unidades de aprendizaje con el perfil de egreso
Fuentes: epistemológica, sociológica, pedagógica y psicológica.	90%	Solo en un programa no se describe claramente
Estructuración de los conocimientos y organización de experiencias de aprendizaje de acuerdo con el modelo pedagógico.	90%	Se especifica
Articulación vertical y horizontal de las habilidades, conocimientos, aptitudes, destrezas y valores.	90%	Se revisa en la malla curricular
Distribución de actividades de aprendizaje teóricas, prácticas y teórico-prácticas.	90%	Se revisa malla curricular

Contenidos y bibliografía de acuerdo con una postura teórico-metodológica.	100%	Existe, aunque no está actualizada en todos los programas
Programas de estudios (Contienen propósitos, aprendizajes esperados, contenido temático, criterios de evaluación, estrategias didácticas, fuentes de consulta, perfil docente, calendarización).	10%	Contienen todos los elementos
	90%	Carece de bibliografía actualizada
	60%	Carece de estrategias didácticas y calendarización

Nota. Información proveniente de registros de plataforma Qualis del CA-CNEIP

Como se puede observar en el análisis anterior, es de suma importancia contar con lineamientos que aporten estrategias y propuestas concretas del diseño curricular para la formación de profesionales de la psicología. Es así que, se presenta en este libro una estructura de once capítulos organizados en dos líneas orientadoras. Primero, se describe la teoría y práctica del currículo en psicología a través de los primeros tres capítulos, posteriormente, en los siguientes ocho, se describen los lineamientos del diseño curricular que ayudarán al lector a valorar opciones para la construcción y rediseño del currículo en psicología.

Para abordar la teoría y práctica del currículo se revisarán contenidos interesantes que conceptualizan el objeto de estudio aquí tratado. En el primer capítulo se profundiza sobre los fundamentos epistemológicos y psicológicos en la construcción del currículum en donde se presentan las teorías del aprendizaje que enmarcan el fenómeno de aprendizaje considerando sus actores principales: profesorado y alumnado.

Un segundo capítulo esboza la evolución y conceptualización del diseño curricular a partir de presentar diferentes acepciones del término currículo en su expresión formal, real y oculto, además de los momentos requeridos para elaborar un diseño curricular de calidad. El tercer capítulo de esta sección está enfocado en los elementos básicos que se involucran en la evaluación curricular, tratando el abordaje conceptual y teórico, y una metodología de la evaluación curricular que justifique una propuesta para las instituciones formadoras de psicólogos en el país.

Una vez que se ha definido la conceptualización epistemológica y pedagógica del currículum y de la evaluación curricular bajo modelos de teorías de aprendizaje, el lector podrá encontrar una segunda aproximación que le da los lineamientos prácticos para su ejercicio. En seguida se describen cada uno de los capítulos que lo constituyen.

El capítulo cuatro presenta los lineamientos generales para la construcción del plan de estudios considerando sus referentes sociales, culturales, económicos, políticos, epistemológicos y filosóficos de la disciplina a partir de la figura del perfil de ingreso y egreso, mostrando además los datos necesarios que incluye la malla curricular.

El capítulo cinco enumera las normativas y lineamientos esenciales requeridos para encaminar los programas de psicología hacia procesos de acreditación y mejora de la calidad educativa. En este sentido, las experiencias de acreditación en los últimos 50 años son parte del terreno que valida mecanismos y lineamientos que guiarán a las Instituciones de Educación Superior hacia la consecución de la calidad en la formación a partir de pro-

cesos de acreditación, considerando la experiencia y trayectoria del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP).

El capítulo seis reflexiona sobre los estándares que buscan la internacionalización del currículo, considerando los lineamientos que el mismo CA-CNEIP reitera dentro de sus procesos de evaluación de la calidad en programas de psicología; buscando conceptualizar de manera clara el constructor para posteriormente presentar las propuestas que ayuden a las IES en sus procesos formativos.

El capítulo siete tiene como objetivo profundizar sobre aspectos de transversalidad en el currículum a partir de la conceptualización, argumentación y propuestas para la responsabilidad social universitaria y su evaluación en procesos de acreditación. Además, se discute la importancia de desarrollar habilidades sociales en los profesionales que se enfocarán en el trabajo directo con seres humanos (capítulo ocho); la perspectiva de género en programas de formación profesional dentro de un marco normativo nacional e internacional (capítulo nueve); reflexión y propuesta en la evaluación y seguimiento de egresados y empleadores para la construcción del currículo (capítulo diez); y finalmente, se presentan propuestas para la formación de profesionales de psicología basados en planteamientos de bioética que aseguren una formación integral (capítulo once).

Este texto presenta experiencias de pares evaluadores en procesos de acreditación de programas de psicología de la República Mexicana, que, bajo una reflexión teórica plantean propuestas para el diseño curricular que aportan a la formación de calidad de profesionales de la psicología. Es a

través de este ejercicio crítico y reflexivo que el CA-CNEIP se suma a los festejos del 50 Aniversario del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología de la mejor forma que sabe hacerlo: el fomento de la calidad en la formación profesional.

REFERENCIAS

- Consejo para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. *Marco de Referencia CA-CNEIP 2018*. Recuperado de https://www.cneip.org/new/documentos/marco_rf2018.pdf
- Gacel-Ávila, J. (2018). La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe: avances, tendencias y visión a futuro. En P. Henríquez (Ed.), *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. Córdoba, 2018. Resúmenes Ejecutivos* (pp. 57-89). Editorial UNESCO-IESALC y UNC.
- Marmolejo, F. (2021, 19 abril). *Conferencia Magistral Educación Superior en la post-pandemia: desafíos y oportunidades*. Dentro de la Estrategia Digital UANL Innovando para transformar la educación. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Salas, R. (2016). ¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico? *Educación Médica Superior*, 30(2), pp. 1-11. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412016000200017&script=sci_arttext&tlng=en
- Serrano-Prato, G. (2020). Liderazgo Educativo en tiempos post pandemia. *Aportes clave desde una mirada filosófica educativa. Saberes Andantes*, 3(7), 48-68. <http://saberessandantes.org/index.php/sa/article/view/58>

CAPÍTULO 1.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y PSICOLÓGICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM

GREGORIO GARCÍA AGUILAR
Y JOSÉ ELÍAS SÁNCHEZ CID



RESUMEN

Este capítulo consiste en una revisión de las teorías del aprendizaje. Primero se abordan las condiciones que todo sistema escolar enfrenta: el desarrollo inherente del ser humano y la dificultad que éste entraña al proponerse como empresa la educación formal; se abordan los inconvenientes de no adoptar una propuesta teórica del aprendizaje, al tiempo que se propone una explicación de lo que significa aprender. Posteriormente, con una definición en mente sobre dicho fenómeno, se propone una revisión epistemológica de aprender, atendiendo al postulado naturalmente aceptado de que la enseñanza supone una transmisión de conocimientos científicos. A continuación, se analizan las posiciones y los preceptos de las diferentes posiciones epistemológicas que derivan de los actores y sus acciones durante el aprendizaje, a decir de estos actores, el docente y el alumno. Finalmente, se presentan cuatro corrientes o teorías psicológicas consolidadas sobre el aprendizaje, además de repasar el valor que la investigación en neurociencia facilita al pensar en los nuevos hallazgos sobre el aprendizaje y cómo se deben considerar cada una de estas teorías en el diseño curricular. Se concluye que las teorías del aprendizaje asumen una postura epistemológica que manifiesta la relación entre el docente y el aprendiz, y corresponde a las autoridades académicas asumir una forma de trabajo sobre la relación entre docentes y estudiantes.

Detrás de todo currículum existe, en forma más o menos explícita, una filosofía curricular o una orientación teórica que resume un conjunto de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, socioculturales y pedagógicas

(Casarini, 2016)

INTRODUCCIÓN

Es de sobra conocida la historia del niño de Aveyron. A principios del siglo XIX, alrededor de los Pirineos franceses, fue encontrado un jovencito de hábitos poco comunes: iba desnudo y su comportamiento era más cercano al de un animal que al del humano. Su estado de salud no parecía afectado, pero su capacidad para socializar estaba totalmente ausente. Pasó a la historia como el salvaje de Aveyron, aunque su cuidador lo llamó: Víctor.

Este caso sirvió para arrojar luz, en aquella época, sobre aspectos del desarrollo intelectual y moral del ser humano, pero aquí su utilidad será un poco diferente. La situación de Víctor permite distinguir rudimentariamente dos dimensiones del desarrollo: la física y la intelectual. La primera no parecía ser mayor motivo de interés, en tanto que la segunda hizo que su cuidador, el médico Jean-Marc Itard, se propusiera modificar tal condición para poder regresar a Víctor a la civilización. Sean cuales sean las condiciones de las personas, este caso sugiere que el desarrollo no se puede detener por completo.

De algún modo, este drama del desarrollo del salvaje y del esfuerzo por lograr transmitirle las capacidades para insertarse en un paradigma de civilización se repite, día con día, en las aulas de clase de todo el mundo,

aunque por supuesto, con mucha menor atención mediática. Por un lado, el imparable curso de la vida de los aprendices sigue, por el otro, la escuela, un espacio controlado y planeado, aspira lograr en ellos aprendizaje.

La escuela representa, en este contexto, los planes y las aspiraciones que se tienen para los educandos, pero tales preceptos chocan una y otra vez contra la contundencia de la espontánea forma de ser de los niños y jóvenes escolares. Su influencia en ellos no es del todo conocida y, por ende, se infiere que tampoco del todo alcanzada. Los fines deseados por los maestros seguramente no logran cristalizarse en su totalidad, aunque, hemos de aceptar, en ningún caso este fracaso parcial de la educación formal dará como resultados una horda de niños de Aveyron.

A diferencia de Víctor, los niños y jóvenes pueden crecer y desarrollarse en contextos agrestes, pero sólo en pocos casos en ambientes aislados o privados de una mínima estimulación social, que supondría un subdesarrollo del lenguaje o de la capacidad de razonamiento.

Más allá del desarrollo del lenguaje (que no es de ningún modo baladí), los ámbitos sociales suponen una potencial e importante fuente de experiencias diversas, lo que plantea una condición especial: aprender no es una condición exclusiva de los espacios educativos formales, pues se debe entender como el “cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (Schunk, 2012, p. 4). En otras palabras, los sujetos son susceptibles de aprender a expensas de la escuela, en cualquier ámbito en el que se desenvuelven; por supuesto, los aprendizajes resultarán mucho

más complejos cuando se trate de ambientes escolares que en aquellos contextos simplemente rodeados de personas, así como de aquellos solitarios.

Por lo que uno de los mayores retos de la educación, por lo menos de la formal, es el de ser una fuerza efectiva de aprendizaje en las personas. Para lograrlo, o para acercarse a tal fin, habrá que ceñirse al conocimiento sobre el fenómeno del aprendizaje hasta ahora alcanzado. Ahora, por el contrario, ¿qué sucedería si la educación desdeña, o simplemente ignora tales supuestos?

En primer lugar, como sucedió con Víctor y como sucede en incalculables ocasiones, la fuerza del contexto y de la naturaleza harán presa a cada uno de los estudiantes. Ello a expensas de una educación formal que bien podrá desconocer sus efectos y creerse factor preponderante de desarrollo y educación. En segundo lugar, y de modo más particular, desconocer los procesos de aprendizaje puede permitir prácticas docentes que, más que infundadas, responden a una fuerza similar a la del primer caso: el abandono, ahora institucional, que explica aquella docencia del sentido común, de la yuxtaposición, de la imitación, o de la simple exposición magistral. Por último, a expensas de una naturaleza y un medio fuera de todo control educativo, el compendio de conocimientos, habilidades y valores no podrán expresarse de modo completo; su transmisión y preservación estarán siempre bajo el riesgo de ser reconstruidas con errores, una y otra vez, o comprendidas a medias, y por ello inutilizables o con alcances mediocres, hasta no ser dominadas, bajo una disciplina más férrea que la espontánea exposición superficial del azar o la fortuna individual de los educandos.

Así pues, las teorías del aprendizaje humano se hacen esenciales dentro de cualquier sistema educativo. Pero de modo más inmediato, o con un trayecto mucho más corto hacia su implementación, los sistemas educativos de nivel superior tienen la posibilidad de implementar cambios de manera más expedita, más de lo que significa hacerlo en la educación de todo el país.

A todo ese compendio de conocimientos sobre el aprendizaje habrá que acceder para construir el currículum. De tal suerte que el currículum supone un laberinto de posibilidades, de modo que, si la teoría curricular es amplia, los ámbitos sobre los que puede tener efecto la teoría del aprendizaje humano son igualmente amplios.

Así, por ejemplo, bajo el previo análisis del significado del currículum, la teoría (de momento, se hablará de ella de modo singular) del aprendizaje tiene la posibilidad de incidir en los siguientes aspectos: la planificación, la estructura, el orden, las experiencias de los educandos, las labores pedagógicas de los docentes; puede también influir en los aspectos de la evaluación de los aprendizajes, con base en los parámetros que la teoría puede sugerir para tal condición, así como de los medios para hacer su evaluación. Incluso, así como el sentido antiguo de la palabra currículum, la teoría del aprendizaje no sólo consideraría los aspectos del trayecto de vida, sino que, en función de dicho trayecto, sugeriría cómo establecer y organizar los contenidos propuestos para tal nivel o tal progreso académico.

De igual modo, puede arrojar luz sobre aspectos complejos del currículum, como lo son el currículum formal, el currículum real y el currículum oculto, pues cada uno de éstos tiene una conexión con aspectos del

aprendizaje, tales como el procesamiento de los contenidos, la configuración del escenario real para la enseñanza para del docente y del aprendizaje del estudiante, la influencia de los aspectos sociales y culturales más amplios, o, en la misma medida, de los aspectos socioemocionales más particulares de cada salón de clases.

Precisamente, durante el diseño curricular de los programas educativos se da el momento más idóneo para considerar toda la teoría existente sobre el aprendizaje, porque, como se ha mencionado, en México, tal posibilidad existe de modo flexible para la educación superior. Para este caso, el diseño curricular de la educación superior, que, de inicio supone una curaduría de contenidos, habrá de atender a una noción de aprendizaje cuya esencia deberá enfatizar una clara modificación de conductas o acciones dirigidas a influir en su entorno. Justo por esta razón, la definición previamente dispuesta de aprendizaje de Schunk (2012) parece pertinente y merece explicarse en sus cualidades.

De la definición resalta la primera mención sobre el cambio en la conducta. Este criterio permite determinar los aspectos observables de ésta, así como las acciones evaluables del aprendizaje. Ahora bien, este cambio no puede ser un cambio cualquiera, pues el propio desarrollo conlleva a cambios observables, sino que debe poseer características específicas, acorde con los objetivos o criterios a alcanzar determinados previamente. Asimismo, la durabilidad del cambio supone su permanencia más allá de la inmediatez de las clases o los exámenes, pues ello significaría una impronta duradera en la estructura cognitiva del sujeto por encima de la memoria de trabajo y, con ello, una base segura para la construcción de nuevos conocimientos,

o conocimientos más complejos o profundos. Finalmente, a propósito del aprendizaje en la experiencia, los conocimientos propuestos para ser aprendidos deben suponer experiencias adecuadas para tales nociones en justa medida con su complejidad. Ello no significa que dicha actividad deba ser, por ejemplo, necesariamente personal, sino que cabe aceptar experiencias vicarias, así como una actividad en el orden cognitivo.

La palabra aprender puede tener una connotación distinta, alejada de la del cambio comportamental; aprender supone también adquirir conocimientos, lo que obliga a pensar el concepto desde una dimensión distinta a la inicialmente presentada.

En este capítulo, se realiza primero un análisis breve del aprendizaje a través del enfoque en sus actores, a saber, docente y aprendiz, para identificar las formas en que el proceso puede ser comprendido. En seguida, se revisan las principales teorías del aprendizaje, según el punto de vista aquí sostenido, vinculando a éstas con la forma epistemológica de comprensión del proceso de aprendizaje. Finalmente se concluye con un conjunto de reflexiones finales, que se comprenden bajo las siguientes tesis: las teorías del aprendizaje asumen una postura epistemológica; esta postura refleja una forma de relación entre el docente y el aprendiz; asimismo las propuestas contemporáneas, basada en neurociencias, tienen más bien retos para explicar el aprendizaje basado en información científica.

EPISTEMOLOGÍA DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Asumiendo que existe algo que aprender, surgen las preguntas sobre: ¿Quiénes lo aprenden?, ¿cuáles son las circunstancias en las que es aprendido?, y eventualmente ¿cómo podemos saber si ha sido aprendido? Retomar estas preguntas conduce por caminos distintos, según se quiera considerar el objeto del aprendizaje, es decir lo que se aprende. Si se asume que lo que se aprende es un contenido científico verdadero, que refiere una creencia justificada sobre la realidad, la orientación de la respuesta a estas preguntas siempre involucra aspectos formales de la enseñanza, en donde existe un sujeto que detenta esta creencia justificada, que va a transmitirla a un sujeto que todavía no está en posesión de este conocimiento. Ésta es una visión que se puede llamar, por no tener un mejor nombre, postura natural del aprendizaje.

Por natural aquí se entiende aquella visión que surge en el proceso de haber adquirido eso que se aprende, y que genera un cambio en el sujeto que lo aprendió: ahora es capaz de mostrarlo a alguien más, con la seguridad de que es algo verdadero. Representa, como teoría de la enseñanza, el examen científico de la evidencia, la búsqueda de la verdad y la reflexión sobre los procesos de adquisición del conocimiento (Kelly et al., 2012). Por ser natural (y probablemente fundacional), esta postura refleja el ideal filosófico de la epistemología.

Una de las formas en que esta postura natural ha sido expuesta en la historia del pensamiento reciente es la descrita como ciencia normal por Thomas Kuhn. De acuerdo con Kuhn (2004), el conocimiento científico establecido se denomina paradigma. Es una explicación dominante de la rea-

lidad, por cuanto abarca y proporciona una respuesta que la mayoría de los científicos acepta como verdadera acerca de los fenómenos; al ser aceptada y adoptada por las comunidades científicas se convierte en la versión dominante de lo que se considera como científico y verdadero. Es atrayente en la medida que promete una forma reveladora para explicar los fenómenos de la realidad. Pero no los agota, sino que abre la posibilidad de proseguir el trabajo para explicar fenómenos que todavía no han sido explicados por ningún paradigma precedente.

Es decir, que “el éxito de un paradigma es al principio, en gran parte, una promesa de éxito discernible en ejemplos seleccionados y todavía incompletos” (Kuhn, 2004, p. 30) para los practicantes de la ciencia. En este sentido, el trabajo de los científicos es extender el paradigma, practicando en la ciencia normal “la realización de esa promesa, una realización lograda mediante la ampliación del conocimiento de aquellos hechos que el paradigma muestra como particularmente reveladores” (Kuhn, 2004, p. 30).

La postura natural del aprendizaje se asimila como la ciencia normal para el docente que concibe, como una promesa, la transmisión de contenidos concretos en la manera en que han sido adquiridos por ella misma (y probablemente por cientos de docentes antes).

De esta forma expuesto, la postura natural del aprendizaje supone que el aprendiz tiene dos cualidades: la capacidad de aprender y las condiciones elementales para lograrlo. La capacidad del aprendiz radica en lograr la comprensión del conocimiento verdadero, lo que lo conduce a la justificación y, en su defecto, la adopción de las justificaciones adecuadas para todo conocimiento.

Para proseguir es necesario reconocer dos elementos del aprendizaje que, por su posición de contrarios, lo sustenta: 1) el docente que practica la enseñanza y, 2) el aprendiz que recibe la enseñanza. Cuando antes se decía que, si se asume que hay algo que aprender, se puede decir ahora que se trata de los contenidos que el docente enseña en su práctica como transmisión hacia el aprendiz.

La forma o formas de manifestación de esta relación descrita, esto es, el procedimiento bajo el cual el aprendizaje es pasado del docente al aprendiz es, por decir lo menos, lo que produce la diversidad de propuestas del aprendizaje. El análisis de esta relación es lo que a continuación se aborda.

Sobresale en primer lugar bajo la relación docente-aprendiz, las características de cada uno. Ya se ha mencionado que el aprendiz es capaz de aprender y tiene las condiciones para lograr el aprendizaje, pero no se han analizado las del docente. ¿Cuáles son las características que posee el docente? Primero, se asume que posee el conocimiento; que en algún momento del pasado era un aprendiz, o sea tenía capacidad para aprender y condiciones para lograrlo; pero en el presente, ahora que es docente, se supone que tiene un procedimiento para practicar la enseñanza. Vale la pena plantear las siguientes preguntas: ¿Existe un sólo procedimiento o muchos?, ¿depende del docente o del aprendiz?

En términos del análisis aquí desarrollado, se puede optar por una combinación triple de respuestas para estas preguntas: 1) existe un sólo procedimiento, que depende del docente; 2) existe un sólo procedimiento que

depende del aprendiz; 3) existen muchos procedimientos que dependen tanto de docentes como de los aprendices.

Existe un sólo procedimiento que depende del docente

Esta forma de enseñanza ha sido practicada desde la antigüedad. Sócrates, de acuerdo con los escritos de Platón, procedía a través de preguntas hasta que se desvelaba la verdad. Aristóteles hacía caminatas alrededor de jardines seguido de sus aprendices. Durante la Edad Media, en los monasterios los aprendices memorizaban los contenidos de las escrituras. La transmisión de conocimientos en este procedimiento es unidireccional, va del docente al aprendiz; mantiene características asumidas por el docente y no es susceptible al cambio. El gran defecto de este procedimiento es que, de existir errores en el conocimiento, se transmiten al aprendiz. Estos errores pueden ser de contenido, o representados por el docente. A la inversa, si tiene aciertos la transmisión también es lograda.

Existe un sólo procedimiento que depende del aprendiz

Este es el caso con el que podemos caracterizar la educación renacentista y moderna. Sobresale la preocupación por el aprendiz y el énfasis puesto en su persona tomando en consideración las condiciones sobre las cuales se logra un aprendizaje. La imposición de un contenido es deseada por la preferencia de que el aprendiz descubra a su manera el contenido y en el proceso, obtenga una gratificación personal. La gran virtud de este procedimiento consiste en que el conocimiento se supedita a las capacidades, intenciones, motivaciones y expectativas del aprendiz, por lo que se reconoce que de una generación a otra los contenidos del conocimiento se modifican.

Como defecto se señala que esta dependencia en el alumno podría desvirtuar el contenido del conocimiento.

Existen muchos procedimientos que dependen tanto del docente como del aprendiz

Esta forma de concebir la transmisión del conocimiento es propia de la época contemporánea. Se da prioridad a los actores del aprendizaje y se concibe el proceso como inserto en la relación docente-aprendiz, del mismo modo que cualquier otro proceso social. Con distintas variantes, se toma en cuenta las capacidades del docente, las motivaciones y condiciones del alumno, asociadas a un entorno de aprendizaje flexible. Esta flexibilidad, así como la preponderancia de la transmisión de conocimiento en forma social representa una de las grandes dificultades de este procedimiento porque, al mismo tiempo que se transmite conocimientos, se altera en el proceso.

La primera de estas formas se apega, en su fundamentación ontológica a la relación de conocimiento y poder que Foucault (1997) describe en la “Arqueología del saber”, como una relación impuesta por el discurso sobre el contenido, de la forma de presentar enunciados sobre la representación de la realidad. De modo tal que la enseñanza del conocimiento se manifiesta direccionada por el discurso bajo el cual los conocimientos se encuentran desplegados. Esta relación puede ser sumamente creativa, o catastrófica por cuanto reduce a un conjunto de representaciones toda posibilidad de la realidad más allá del sujeto. Esta forma estructurada y apoyada en el análisis de las relaciones direccionadas del docente-aprendiz, describe el concatenamiento del contenido de los conocimientos, según una lógica impuesta por el discurso docente.

En este sentido, la epistemología del primer procedimiento descrito es vertical, unidireccional y dominado por el discurso del docente. Ahora se puede hablar en plural e indicar que los docentes, las prácticas de enseñanza y las necesidades momentáneas de las instituciones educativas dominan esta forma de aprendizaje. Su manifestación explícita abarca la oferta educativa, y los planes y programas de estudio, así como las herramientas utilizadas.

La segunda forma de procedimiento de aprendizaje, apoyada y dirigida por el aprendiz, revela una faceta subjetiva y distinta de la ontología anterior. En este terreno, la práctica se mueve de la representación (los conocimientos, los discursos) al representador. La psicología contribuye en este procedimiento. La epistemología que aquí podemos describir descansa en la perspectiva y expectativa personal. Recientemente se le ha llamado epistemología personalizada (Kelly et al., 2012). Comprende la forma en que el aprendiz conceptualiza y representa el conocimiento, por la implicación directa que esto tendrá en su forma de ejercer el aprendizaje. A diferencia del procedimiento anterior, éste no es normativo. La tolerancia por distintos modos de concebir la verdad se yergue como elemento central, evitando así la noción de creencia verdadera justificada de la postura epistemológica racional. Su manifestación explícita se observa en los cambios generacionales de la verdad.

Finalmente, el tercer procedimiento de aprendizaje sostiene una ontología generacional basada en la interacción social para determinar los contenidos del conocimiento, como un elemento cambiante por la interacción concertada *motu proprio* entre los actores (docente-aprendiz). De este modo, los aprendizajes son contingentes, variados y dependen en gran medida de

los actores sociales, en un proceso creativo *sui generis*. La relativización del contenido del conocimiento es el precio que paga este último procedimiento. En este sentido, rechaza epistemológicamente la división sujeto-sujeto de conocimiento, y sostiene ontológicamente un rechazo a organizaciones trascendentes del conocimiento.

Este breve análisis conduce a la conclusión de que la epistemología de las teorías del aprendizaje opta por la representación del sujeto docente y del sujeto aprendiz bajo una de estas formas analizadas; en cuya relación se transmite, se representa o emerge el conocimiento. Queda la pregunta sobre ¿Cómo sabemos si hay transmisión de los contenidos del conocimiento? Se asume que cada postura epistemológica conocida tiene su propia forma de evaluar este proceso de aprendizaje, sea unidireccionalmente en el primer caso, por argumentos en el segundo caso, y creativamente a través de acuerdos justificados en el tercer caso. Sin embargo, ese es un tema que no se aborda aquí. Queda el corolario de que no existe una sola epistemología para las teorías del aprendizaje. Al menos eso se puede resumir de este análisis. La importancia de tener esto en cuenta en las teorías del aprendizaje, se abordará en lo que sigue.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Sin pretender hacer de este apartado una revisión exhaustiva de las teorías del aprendizaje, es necesario retomar lo que Tyler (1973) ya apuntaba sobre la relación currículum y aprendizaje:

Todos los maestros y planificadores de currículos deben de apoyarse en algún tipo de teoría del aprendizaje, resultará útil formular

esta teoría en términos concretos tanto para justificarla como para percibir sus consecuencias en el currículo. Cabe señalar que esta teoría del aprendizaje puede alcanzar implicaciones muy importantes para la naturaleza de los objetivos (p. 17).

Es importante, para iniciar, dejar en claro por qué se habla de teorías. Si al principio se ha mencionado como singular la teoría del aprendizaje, ha sido sólo para referir a un bloque temático sobre cómo aprenden las personas. Sin embargo, se está lejos de poder afirmar que el aprendizaje humano esté unificado en una única teoría.

En su desarrollo, la teoría del aprendizaje ha pasado por tres grandes momentos: en el inicio dominó la teoría conductista, a principios del siglo XX, posteriormente, alrededor de los años 50, con el surgimiento de la computación, aparecieron las teorías cognitivas (de las cuales pueden distinguirse dos perspectivas: la constructivista y la de los procesos cognitivos duros); y en la época más reciente, la de la neuroeducación, cuya fuerza inusitada radica en la investigación científica y sus hallazgos respecto del sistema nervioso.

Estos tres momentos son representativos de las categorías más comunes en las teorías del aprendizaje y sobre las cuales se propone la construcción de propuestas curriculares en la actualidad.

Como escenario, la situación no se presenta simple a la hora de emprender un diseño curricular, pero resulta necesaria esta revisión, de modo que aquel lector que se sumerja en una revisión de la abundante literatura sobre el tema sepa analizar tales supuestos, a razón de enmarcar de manera

adecuada cada aspecto en una de las teorías del aprendizaje que ya largamente se han elaborado.

Conductismo

El conductismo se puede concebir como las explicaciones científicas de la conducta y el aprendizaje más añejas de la psicología. En ésta, el aprendizaje tiene lugar a través de ciertos eventos en un ambiente controlado por la relación entre los estímulos y las respuestas, es decir, que la conducta depende del ambiente. De por medio, por tanto, se debe tener un análisis comportamental en función de los antecedentes y las consecuencias en una situación particular de interés.

Uno de los principios de dicha teoría es que la conducta, de antemano, se encuentra limitada por la condición orgánica de los seres vivos, incluidos los humanos, que los predispone a respuestas establecidas, tal y como sucede con el arco reflejo, por ejemplo. Estas respuestas se pueden articular en secuencias de respuestas que responden a los grados en los que los estímulos del ambiente se presentan. Ello supone que el análisis comportamental deba ser minucioso, de modo que los grados en que se presentan los estímulos sean lo suficientemente discernibles para poder manipularlos e intervenir exitosamente.

Se pueden distinguir varios enfoques dentro la teoría conductista: tales como el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante, aunque también se pueden considerar otros enfoques (ver Schunk, 2012). De igual modo, algunos nombres representativos del entramado teórico conductista, que han de ser revisados para configurar con mejor precisión sus postulados esenciales, son los de Thorndike, Pavlov, Guthrie, Watson y Skinner.

De modo sintético, en el condicionamiento clásico los estímulos y las respuestas a dichos estímulos (que inicialmente son incondicionales) son intervenidos con estímulos neutros que, con la repetición de dicha intervención, vuelve al estímulo neutro un estímulo detonador o condicionado de la respuesta, antes incondicionada y que a partir de ahora será denominada respuesta condicionada.

En cuanto al condicionamiento instrumental, la manifestación y el control conductual son posibles cuando se ha trabajado el mecanismo o la cadena de sucesos siguiente: estímulo discriminante – respuesta – estímulo reforzador. Si con el condicionamiento clásico lo importante era el estímulo que desataba la respuesta condicionada, ahora, el estímulo reforzador supone que la conducta depende de las consecuencias y ya no de los estímulos antecedentes. Aquí hacen su aparición términos como reforzamiento, castigo o extinción.

Para los términos de un diseño curricular, por una parte, el conductismo supone la consideración de un ambiente de estímulos controlados o reforzadores. Así, de acuerdo con Domjan (2010), el aprendizaje debe “facilitar las interacciones del organismo con su ambiente” (p. 20). Por otro lado, un enfoque conductista del aprendizaje debe tener presente las condiciones previas de los estudiantes, puesto que los procesos de condicionamiento no están más sujetos a ambientes escolares que a aquellas situaciones convencionales o cotidianas. Por último, la consideración de objetivos escolares se compagina bien con el paradigma conductista: por un lado, un objetivo puede suponer una conducta a lograr bajo ciertas condiciones; por otro, el logro de dichos objetivos puede motivar la conducta, en una suerte de

condicionamiento operante. Para desarrollar objetivos acordes a esta teoría, Schunk (2012) hace algunas sugerencias: los objetivos deben cumplir con ciertos requisitos, tales como elaborar el objetivo para un grupo específico de estudiantes, identificar las conductas clave y observables como actividades académicas, definir las condiciones en las que dichas conductas, antes definidas, deben realizarse y los criterios para evaluar el objetivo completo en términos de su logro. Asimismo, se debe tomar en cuenta aspectos como los tiempos de aprendizaje o los contratos de contingencia, así como aquellos fenómenos más tradicionales, acuñados por muchos de sus autores clásicos: la generalización, la discriminación, la extinción, el castigo o reforzadores, por mencionar sólo algunos.

Finalmente, si a pesar de lo anterior, este conjunto de modelos y propuestas de aprendizaje puede no considerarse ya de modo puro, pues en su declive, en la década de los sesenta, “el abandono de las posiciones más radicales vino acompañado de un acercamiento hacia posiciones cognitivas” (Pozo, 2014, p. 28), el conductismo aún posee propuestas robustas y útiles con las cuales mantiene vigencia, como por ejemplo la propuesta de Domjan (2010).

La teoría del procesamiento de la información

En el inicio, el conductismo fue el paradigma psicológico que predominó hasta que, a mediados del siglo XX, los conocimientos en varios campos del saber auspiciaron una nueva corriente de explicaciones del aprendizaje, entre ellas, la teoría del procesamiento de la información. Esta teoría marcó su distancia al aceptar la noción de mente, fenómeno complejo, no observable e intangible en los estrictos estándares del conductismo.

Su argumento principal es que dicha mente consume información casi de forma permanente: esta información es seleccionada desde los sucesos del ambiente en forma de representaciones y luego es procesada. Ha de entenderse este procesamiento como: “la transformación de la información que se atiene a principios bien definidos para producir un resultado (*output*) específico cuando se da una entrada de información (*input*) determinada” (Smith y Kosslyn, 2008, p. 12). Así pues, la información es repasada, transformada y relacionada con lo ya conocido, de modo que a dicha información se le termina confiriendo un significado. Cabe resaltar este último aspecto: no sólo se ingresa información al sistema de procesamiento que es la mente, sino que esta información posee un significado para el propio sistema de procesamiento, lo que permite dilucidar un funcionamiento más complejo y subjetivo que la sola y llana entrada de información.

De acuerdo con Smith y Kosslyn (2008), no se puede hablar de un sólo proceso, sino más bien, se acepta que existen varios procesos que, de modo conjunto, realizan ciertas tareas para producir un contenido mental. Estos procesos están especializados en sus tareas y contribuyen para dar forma al producto final.

En el modelo más conocido del procesamiento de la información, el modelo de memoria de dos almacenes, el procesamiento tiene lugar cuando los sentidos perciben un estímulo, esta percepción se transfiere a una hipotética memoria de corto plazo (lo que permite mantener un estado de alerta en función de la información recibida), a la vez que se activan los contenidos relacionados con dicha percepción, los cuales que se encuentran almacena-

dos en otra -hipotética- memoria de largo plazo para, finalmente, colocar dichos contenidos nuevamente en la memoria de trabajo para su utilización.

Algunos detalles que resaltar de este modelo son que ya desde la percepción los estímulos son interpretados de acuerdo con la información que se conoce, además de que la atención interactúa con la percepción para seleccionar sólo una parte de los estímulos que se presentan (por ello, la atención es otro proceso de suma importancia). Por otra parte, la memoria a corto plazo, cuya función es mantener la información para su uso inminente, es muy limitada, tanto en duración, como en nitidez y capacidad. En contraposición, la memoria a largo plazo se caracteriza por su robusta permanencia, a razón de determinar si su efectividad, en un muy largo plazo, es almacenar y olvidar la información o si para acceder a su contenido hay que hallar las claves más útiles para la recuperación del mismo (Schunk, 2012). Por último, en este modelo se considera la actividad o participación de los sujetos por medio de procesos de control o ejecutivos a fin de regular el flujo de información, ejemplo de estos procesos son la organización de la información, el repaso y la motivación, entre otros.

De manera particular, sobre la memoria de largo plazo, de acuerdo con Schunk (2012) “la memoria humana está organizada por contenido” (p. 184), esto supone que cualquier conocimiento o noción establece una asociación con los otros conocimientos que resultan afines, por lo que unos contenidos permiten recordar o estimular diferentes aspectos o dimensiones de sí mismos y crear recuerdos mucho más elaborados que la idea evocadora inicial. Otro aspecto de interés sobre la estructura de la memoria a largo plazo es que su naturaleza parece de orden verbal, tal como unidades de

información significativa o proposiciones, lo que permite comprender el mecanismo detonador o difusor de otros significados.

Este modelo es sólo uno de varios modelos que intentan explicar la cognición. A pesar de esto, los modelos explicativos del procesamiento de la información suponen procesos comunes como la atención, la percepción, la memoria o la toma de decisiones; los cuales pueden tener mayor o menor relevancia, pero que, en su conjunto, siempre suponen la eficacia del procesamiento. Así que, más que hablar aquí de ciertos autores, bien se podría considerar la revisión de los otros modelos, tales como la de los niveles de procesamiento o de los niveles de activación (Schunk, 2012).

Las conclusiones sobre la teoría del procesamiento de la información para el diseño curricular se pueden resumir temáticamente en: la organización que los contenidos de los programas se proponen enseñar, los métodos para su enseñanza, así como en la estructura general de los programas educativos.

En cuanto a la organización de contenidos y la estructura, la coherencia de la información que deben proveer los programas educativos es un requisito indispensable, pero no sólo para la calidad de dicho programa, sino para el consumo eficaz por parte del estudiantado, por ello, más que pensar en lo armonioso que los programas pueden ser respecto de los temas a aprender para la formación profesional, hay que pensar en formas que ayuden a procesar mejor la información, de las nociones generales y fundamentales hasta las particulares y específicas. Ello, además, ha de ser fortalecido si la estructura horizontal de los temas permite su estudio desde diferentes perspectivas, por lo que, más que repetir contenidos curso tras curso, cabría

valorar su profundización desde los ángulos de cada una de las diferentes asignaturas. En cuanto a la enseñanza, mucha es la literatura sobre las estrategias a seguir, por ejemplo, cómo atraer la atención de los estudiantes, cómo asegurar aprendizajes significativos, cuál es el papel de la memoria en el aprendizaje, cómo generar procesos metacognitivos que favorezcan el aprender a aprender; todo ello es muestra de que los efectos que la teoría del procesamiento de la información puede tener y de la cual poco se habla de modo directo, aunque sus conceptos sean una y otra vez utilizados para las nuevas estrategias de enseñanza. Valdría la pena volver a abordar esas preguntas, pero ahora con una clara noción del nicho teórico del que provienen.

Teoría cognoscitiva social

Tanto para el conductismo como para la teoría del procesamiento de la información, el ambiente es una fuente de estímulos de índole impersonal; de las situaciones planteadas de la conducta cotidiana, según estos enfoques, no se intuye de modo inmediato la influencia social. Esto cambia en la teoría cognoscitiva social que, de acuerdo con Hernández (2012), posee aspectos tanto cognitivos como conductuales.

El autor principal de esta teoría es Bandura y al igual que la teoría del procesamiento de la información, se acepta que los sujetos procesan la información de su medio; sin embargo, a diferencia de esta última, el ambiente no es un agente pasivo, sino que se vuelve un componente dinámico dentro del procesamiento, lo que Bandura (1997) conceptualiza en su modelo de reciprocidad triádica, que se explica a continuación.

Al aceptar que el ambiente puede ser social, el comportamiento individual debe ser tomado en cuenta en sus efectos sobre los otros, como

fuente de información para el procesamiento de ellos y, en última instancia, este procesamiento afectará a las conductas que el contexto social emite o que actúa de vuelta. Se entiende entonces una interacción social compleja, de representaciones simbólicas basadas en la percepción y el procesamiento de los sujetos, cuya influencia en la conducta individual se traduce en motivarla o inhibirla. En resumen, las representaciones simbólicas subjetivas, la conducta y el ambiente actúan de manera recíproca, y generan un circuito de causas y efectos en la conducta de los participantes, ello obliga a analizar el proceso de aprendizaje desde estas interacciones.

Ahora bien, en la teoría cognitivo social, las representaciones simbólicas permiten ampliar la comprensión del aprendizaje por encima de lo vivencial o activo de éste: “algunas fuentes comunes del aprendizaje vicario provienen de observar o escuchar modelos en vivo (en persona), modelos simbólicos o no humanos” (Schunk, 2012, p. 121). Si se compara con el condicionamiento, el cual alcanza el aprendizaje con los sucesivos ensayos entre estímulos y respuestas proporcionados a los sujetos, en esta otra teoría cognitiva la simple observación puede resultar suficiente para lograr el mismo cometido: aprender. Por ello, es posible extender los ámbitos de aprendizaje más allá de los espacios formales de enseñanza, así como también por encima de los contenidos puramente académicos, pues la sola presencia pasiva de los sujetos ya surte un efecto.

La suposición sobre el procesamiento de la información permite sugerir el aprendizaje vicario, pues de las situaciones sociales en las que el sujeto participa como espectador no son únicamente analizadas, sino que se procesa con mayor atención las consecuencias que los comportamientos de

los sujetos en esas situaciones tienen, tales consecuencias son las que alienan o inhiben el comportamiento del sujeto. La teoría cognitivo social pone atención a las situaciones sociales en las que el sujeto participa y de las que obtiene información sólo asistiendo a dicha situación y que pueden ya alterar su comportamiento. A esa alteración o afectación de la conducta subyace un sentimiento particular que será fundamental para su comprensión: el sentimiento de agencia personal.

De acuerdo con la teoría, las personas desean controlar los sucesos de su vida; existe, pues, el sentimiento de agencia que “se manifiesta en actos intencionales, procesos cognoscitivos y procesos afectivos” (Schunk, 2012, p. 121), el sentimiento de agencia personal. Su consideración es esencial porque de éste dependen otros, como la autoeficacia percibida, las expectativas de resultado, o la autorregulación. Con la autorregulación las personas pueden afectar su autoeficacia (la eficacia percibida de uno mismo) y fortalecer su sentimiento de agencia personal al guiar, por ellos mismo, su propia conducta, sus componentes cognitivos y sus emociones. Así, al modificar la autoeficacia es posible fortalecer el sentimiento de agencia personal.

La autoeficacia se compone de creencias que el sujeto tiene de sí mismo para participar en situaciones sociales que favorecen su desarrollo y su aprendizaje. Tanto la autoeficacia como la autorregulación no son los únicos fenómenos que influyen en el aprendizaje, pero bien funcionan como la base. Otros conceptos que habrá que considerar son: el modelamiento, que trata sobre cómo es que los agentes externos pueden favorecer el aprendizaje vicario a través su ejemplo con acciones en situaciones desconocidas para el aprendiz, o el prestigio y la competencia de los modelos, que afectan la

probabilidad de la respuesta esperada a partir de la percepción de los sujetos modelo, de sus consecuencias positivas o de los significados que se le atribuyen a dichos modelos y que suelen asociarse positivamente con la competencia del modelo.

Para el diseño curricular, esta perspectiva teórica ha de centrarse en el papel que el docente desempeña. Los aspectos que en la docencia abarca esta teoría tienen que ver con cómo se comporta el docente en el aula: tanto para fungir como un modelo profesional como para poder intervenir en las interacciones que los estudiantes realizan como parte de sus actividades de aprendizaje, a través del modelado entre pares, por ejemplo, así como del propio profesor al ser él un modelo de competencia. Así pues, cabría también considerar la influencia que los perfiles docentes tienen en la percepción del alumnado. Por otra parte, la capacidad que el docente tenga de analizar la percepción –agencia personal– de los estudiantes respecto del ambiente del salón, de los estudiantes mismos en clase y de sus competencias profesionales a desarrollar sí mismo o de la asignatura, así como de estimular una autorregulación, puede favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta teoría justifica el explicitar con precisión y seguir con rigurosidad el perfil docente dentro de los diseños curriculares.

El constructivismo

Para hablar sobre el constructivismo, hay que decir que éste no es completamente una propuesta teórica del aprendizaje, sino que posee una naturaleza filosófica profunda; más propiamente dicho, de índole epistemológica. Como asunto filosófico y según la perspectiva constructivista, el conocimiento no se puede obtener desde afuera, sino que es el propio sujeto el

que lo construye. De modo más inmediato, esta idea supone que el conocimiento y el aprendizaje son individuales y por ello subjetivos. Por ende, lo segundo que habrá que señalar es que, en esta posición epistemológica, el constructivismo puede generar un rechazo a cualquier intento de investigación o comprobación, pues su propio fundamento desecha tal pretensión. Sin embargo, para los términos educativos, su efecto no es inútil.

Al proponer la construcción del conocimiento, el constructivismo enfatiza la necesidad de la actividad del aprendiz durante dicho proceso, pues la realidad no se calcará de modo fiel ni automático en él, sino que la riqueza del conocimiento construido dependerá de la implicación que el sujeto tenga en este; no será el mismo aprendizaje si el estudiante interactúa con los contenidos en una suerte de práctica o que si sólo asiste a una ponencia sobre el tema de la práctica. La construcción está en función de la participación. Ello lleva no sólo a considerar el ambiente en términos cognitivos, sino de escenario fundamental para el accionar del aprendiz; el proceso cognitivo no reside en la mente, sino en la situación. Y en esto, el ambiente tampoco puede ser catalogado únicamente como físico; las experiencias sociales y la interacción serán determinantes para el aprendiz, y éstas, a su vez, potenciarán valores y creencias, lo que significa un aprendizaje y desarrollo muy por encima de lo planeado explícitamente. Por tanto, las situaciones y la participación en ellas harán de éste un conocimiento situado. La idea del conocimiento situado tiene una consecuencia que roza ciertos límites más allá de los espacios académicos, cosa que atisbó bien Vygotsky en su propuesta teórica.

Aunque varios son los autores dentro del constructivismo, tales como D. Ausubel, J. Bruner o J. Piaget; la propuesta de L. Vygotsky merece un desarrollo particular en este capítulo. El nombre que recibe la propuesta vygotskiana es el de histórico-cultural y enfatiza no sólo los aspectos culturales de la sociedad, sino también la función del lenguaje en el desarrollo de la mente. Precisamente, los significados, los símbolos y los signos suponen las herramientas que el lenguaje facilita para el desarrollo psicológico y el aprendizaje. Pero si por algo su nombre enfatiza lo histórico y lo cultural es porque estos resultan claves en la interacción que los sujetos mantienen en sus convivencias y aprendizajes, pues la propia herramienta que es el lenguaje depende, o ha sido producto, de la construcción histórico y cultural que la propia sociedad ha logrado, y en el que las personas participan en un momento particular y desde su propia perspectiva. En ello es que la propuesta de Vygotsky, y en concordancia con el constructivismo, se afirma que el conocimiento se construye a partir de la propia experiencia del sujeto, pero no sólo desde su subjetividad, sino que la realidad misma participa con una configuración dada, según el momento histórico y el desarrollo contextual. Si con la propuesta de Bandura se ampliaba la perspectiva contextual de lo meramente físico a lo social, con el constructivismo de Vygotsky se magnifica este efecto hasta alcanzar las cotas del tiempo y el espacio en los que se ubica la construcción del conocimiento de cada aprendiz, lo que, por supuesto, se traduce en una influencia en la educación y su diseño curricular.

Así pues, la construcción del conocimiento académico no es sólo una construcción subjetiva y relativa a cada sujeto, sino que ésta depende de la propia sociedad que acoge a la educación. Las modificaciones o dise-

ños curriculares deben enfatizar la necesidad de un currículum integrado, a través de situaciones en que los objetivos de aprendizaje puedan ser experimentados por los estudiantes en sus procesos educativos, pues suponen una integración de contenidos y los métodos de distintas asignaturas de manera transversal, más profunda y de mayor significado, pero a su vez, los conocimientos y la calidad de la experiencia que estos produzcan en los aprendices están relacionados con la sociedad que acoge tales modificaciones, como un producto del tiempo.

UN COMENTARIO CRÍTICO A LAS PROPUESTAS BASADAS EN LA NEUROCIENCIA

En los últimos años han surgido propuestas que buscan influir en las estrategias y diseños educativos con argumentos fundados en la investigación del sistema nervioso y su desarrollo. Para poner un ejemplo, Mora (2017) afirma:

La neuroeducación es una visión de la instrucción y la educación basada en los conocimientos acerca de cómo funciona el cerebro. (...) La neuroeducación trataría de construir una educación fundamentada no solo en la observación e interpretaciones “humanísticas”, si no también y sobre todo en datos objetivos, en evidencias contrastadas sobre el desarrollo del cerebro y la conducta humana (p. 29).

Vistas con ojo crítico, y de acuerdo con lo revisado previamente, la cita de Mora no sugiere nada que no se haya desarrollado en las teorías conductistas, del procesamiento de la información o cognitiva social, o incluso

con los autores constructivistas como Piaget o Vygotsky. La alusión a los conocimientos sobre el cerebro no es exclusiva de la *neuroeducación*, más bien, todas las propuestas anteriores necesitan exponer un correlato empírico o fundamento biológico, para lograr un nivel explicativo y de confiabilidad de dicha teoría.

Por el contrario, habría que enfatizar que tales propuestas auto calificadas como neuroeducativas no pueden aparecer como propuestas basadas exclusivamente en los conocimientos neurológicos, pues, justamente, el mérito de los hallazgos de las neurociencias aplicados al aprendizaje no está en su comprensión biofísica o bioquímica, anatómica o funcional del cerebro, ni tampoco del desarrollo fisiológico de los aprendices, sino en la explicación de cualquiera de sus manifestaciones conductuales, observables o no, en el aprendizaje del ser humano, además de que todas las propuestas iniciales poseen también, como base, el funcionamiento del cerebro y el cuerpo humano.

Por tanto, cualquier propuesta debería demostrar su propia singularidad al respecto, con una explicación que sobrepase los supuestos biológicos y explique la manifestación del aprendizaje, o, en el peor de los casos, concluir en alguna coincidencia o paralelismo con las líneas que derivan de las grandes teorías que, a través de años de investigación, han demostrado su eficacia para explicar varios de los fenómenos del aprendizaje.

Bien cabría exigir un riguroso examen a los supuestos que proponen, a la luz de cualquiera de las teorías del aprendizaje que, incipientemente expuestas aquí, han logrado explicar este fenómeno complejo. Ahora bien, lo anterior no significa desechar los hallazgos que las neurociencias otorgan,

ni desestimar aquellas investigaciones que, desarrolladas en el seno de la escuela, tienen conclusiones directas sobre el aprendizaje. Así, por ejemplo, conocer que la maduración de estructuras cerebrales se puede observar a través de la adquisición de habilidades comportamentales en los estudiantes y que su evaluación posibilita el desarrollo de nuevas habilidades, a través del reconocimiento del desarrollo cerebral que es facilitado por la interacción ambiental de los sujetos de la educación es un conocimiento esencial para cualquier educador o gestor educativo.

El conocimiento, en este ejemplo, de estos hitos en el desarrollo permite al docente evaluar el progreso de su enseñanza, la posibilidad de continuidad, así como el punto de obtención de resultados. Asimismo, hace posible el reconocimiento de los factores ambientales que facilitan o impiden los cambios conductuales esperados por el proceso educativo. La asimilación de este conocimiento, que se enfrenta con el beneficio de métodos ya empleados por los docentes, de acuerdo con las teorías del aprendizaje antes expuestas, que resultan útiles en el aprendizaje (Brookman-Byrne y Thomas, 2018), sólo se puede lograr a la luz de un análisis crítico de lo nuevo con lo ya conocido.

Por ello, cualquier propuesta de la neurociencia aplicada a la educación tiene grandes retos (Feiler y Stabio, 2018). El primero de ellos es identificar las razones por las cuales estos métodos funcionan, a través de estudios experimentales, para que sus resultados puedan ser compartidos por distintos docentes, y generalizados como principios de aprendizaje, tarea de por sí difícil porque no existe un compendio de los distintos procedimientos en el aula. Un segundo reto o dificultad radica en generar procedimientos

prácticos, aplicables al aula, de los conocimientos surgidos desde el laboratorio, al mismo tiempo que se vinculan, o en su defecto ponen límites, a la investigación de la psicología. Y el último reto es vincular la conducta grupal al aprendizaje. Mientras se siga asumiendo el aprendizaje como un producto individual y subjetivo (pero que puede ser y de hecho es compartido por pares), la teoría del aprendizaje basada en la neurociencia tiene necesariamente que considerar los medios, usos y procedimientos del aprendizaje que manifiestan disciplinas como la sociología, la historia y la psicología social, para obtener conclusiones útiles y verdaderamente originales.

CONCLUSIONES

Toda esta revisión, aunque breve, deja ver lo amplio y complejo que es el campo del aprendizaje humano. Así, como conclusiones, de modo puntual se apunta que:

1. Las teorías del aprendizaje humano suponen, en mayor o menor medida, un problema de tipo epistemológico, pues van desde la consideración exclusiva del ambiente hasta una enfática atención de los procesos cognitivos, donde se acepta que en alguno de estos reside la esencia o manifestación del aprendizaje.
2. Es importante aceptar que existe más de una postura teórica del aprendizaje. Cada una de éstas destaca una faceta distinta del fenómeno, por lo que convendría hacer una revisión más exhaustiva, con el fin de adoptar los principios más útiles, para armonizar cada uno de los principios

de dichas teorías con la filosofía educativa de cada institución de educación superior y su diseño curricular.

3. A pesar de su diversidad y en ocasiones contraposición, el reconocimiento de los factores que inciden en el aprendizaje facilita la comprensión de las distintas propuestas curriculares, las justifican y permiten su evaluación. Cabría bien analizar cómo cada propuesta curricular se ciñe a algún planteamiento teórico e identifica los elementos necesarios para su evaluación.
4. No se deben permitir diseños curriculares sin una fundamentación teórica del aprendizaje, porque ello supone estar a la deriva de una dudosa eficacia de la intervención educativa o del alcance de sus aspiraciones.
5. Corresponde a cada institución de educación superior la libertad y decisión sobre la postura teórica que tendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la relación docente-alumno. Esta libertad y decisión es deseable que se ejerza con responsabilidad, teniendo claros los elementos epistemológicos que suponen.
6. Por último, las nuevas propuestas basadas en la neurociencia enfrentan grandes retos. Algunos de ellos son: demostrar con evidencias su influencia en los procesos de aprendizaje y proponer sus principios; cubrir las diferentes dimensiones de la conducta humana (de lo individual a lo ambiental/social); construir un cuerpo teórico consistente

a partir de los diversos hallazgos, y articular propuestas prácticas de aplicación y promover su comprobación, alcances y limitaciones, entre los diversos sectores educativos.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1997). *A self-efficacy: The exercise of control*. Stanford University.
- Brookman-Byrne, A. y Thomas, M. S. (2018). Neuroscience, psychology and education: Emerging links. *Impact*, 2, 5-8. <https://impact.chartered.college/article/brookman-byrne-neuroscience-psychology-education/>
- Casarini, M. (2016). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Domjan, M. (2010). *Principios del aprendizaje y la conducta*. Cengage Learning.
- Feiler, J. B. y Stabio, M. E. (2018). Three pillars of educational neuroscience from three decades of literature. *Trends in neuroscience and education*, 13, 17-25. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.11.001>
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Kelly, G. J., McDonald, S. y Wickman, P. O. (2012). Science learning and epistemology. En B.J. Fraser, K. Tobin y C.J. McRobbie (eds.) *Second international handbook of science education* (1a ed., Vol. 24, pp. 281-291). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-9041-7_20
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquellos que se ama*. (2ª ed.). Alianza.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano*. Morata.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*.
Pearson.

Smith, E. y Kosslyn, S. (2008). *Procesos cognitivos: modelos bases y neurales*. Pearson Educación.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.

CAPÍTULO 2.

EVOLUCIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

MARÍA ILIANA OSORIO GUZMÁN
Y GREGORIO GARCÍA AGUILAR



RESUMEN

En este capítulo se hace un recorrido por las diferentes acepciones que del término currículum se han dado a través del tiempo. Con este análisis se pretende lograr una mayor claridad del concepto y sus implicaciones en la elaboración de los planes y programas de estudio, las expresiones del currículum y los diferentes componentes que integran un diseño curricular, de acuerdo con diferentes autores. Se concluye con una propuesta de diseño curricular apropiada para los programas acreditados de Psicología.

INTRODUCCIÓN

Para abordar la conceptualización del diseño curricular resulta importante enmarcarlo dentro de la teoría curricular, los autores que lo han estudiado a lo largo del tiempo y la forma en la que ha asumido elementos o componentes diversos, pero con algunos que permanecen como común denominador. Se dará inicio con algunas reflexiones sobre la teoría curricular.

La teoría curricular como disciplina se ocupa de sistematizar y explicar los componentes curriculares. Casarini-Ratto (2016) plantea que es importante recordar que dicha teoría no es una, sino varias teorías que abordan y analizan el currículum; y cada una de éstas propone pautas de comprensión del currículum, desde donde puede asumirse lo siguiente para su diseño, gestión y evaluación:

- El currículum como la suma de exigencias académicas o estructura organizada de conocimientos.
- El currículum como base de experiencias de aprendizaje.
- El currículum como sistema tecnológico de producción.

- El currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica (Casarini-Ratto, 2016, p. 19)

En la primera teoría curricular el eje gira en torno a la estructura de conocimientos que el currículum organiza para el desarrollo académico de los alumnos. En contraste, la segunda está orientada a la planificación de las experiencias de aprendizaje que el alumno debe tener para lograr los objetivos curriculares y la formación del sujeto. La tercera propuesta curricular se centra en la eficiencia y calidad de los sistemas de enseñanza, lo que se puede afirmar dados los logros de aprendizaje alcanzados por el estudiantado.

Esta última asume al currículum como un todo integrado entre enseñanza y aprendizaje flexible, en donde el plan de estudios tiene una función dinámica de retroalimentación constante entre lo planeado y la gestión cotidiana de los procesos educativos. “Esta teoría recupera la dimensión histórica, sociocultural y política del currículum, es decir, contextúa el proyecto curricular de modo tal que otorga un papel preponderante a las prácticas educativas concretas de maestros y alumnos” (Casarini-Ratto, 2016, p. 23).

Las teorías antes descritas y su foco de interés se pueden apreciar de forma sucinta en la Tabla 1.

Tabla 1*Teorías curriculares*

Teoría curricular	Centra su atención en:
1. Teoría que ve el currículum como un conjunto de conocimientos organizados y requerimientos académicos	El conocimiento
2. Teoría que asume al currículum como el elemento sobre el cual se estructuran las experiencias de aprendizaje	El aprendizaje
3. Teoría curricular estructurada a partir de una visión tecnocrática de la educación	El resultado
4. Teoría donde el conocimiento se estructura y pone en marcha para lograr vincular lo teórico con la praxis	Aplicación práctica del plan de estudios: la enseñanza y el aprendizaje

Nota. Basado en Casarini-Ratto (2016). Teoría y diseño curricular

SOBRE EL CONCEPTO DE CURRÍCULUM

El término currículum es polisémico, dado que, tanto su significado etimológico como los usos que se le han asignado han ido cambiando con el tiempo. La palabra “procede del latín (su raíz es la de *cursus* y *currere*). En la Roma clásica se hablaba de *cursus honorum*, la suma ‘de los honores’ que iba acumulando el ciudadano a medida que iba desempeñando sucesivos comicios” (Gimeno-Sacristán, 2012, p. 25).

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 consti-

tuir 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).

Como se puede apreciar, el concepto se ha empleado tanto para referirse a los logros personales que se van obteniendo con el paso del tiempo, como para hacer alusión a contenidos temáticos sistematizados para emplearlos educativamente. Ya para “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). Ésta es de las primeras muestras de organización de contenidos que fue empleada por mucho tiempo en universidades europeas.

“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, *cursum*, 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 su parte, para la Real Academia Española (RAE, s/f) el término se asume como la: “relación de títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, etc., que califican a una persona”. No es extraño entonces que en la actualidad se emplee el concepto *currículum vitae* para describir la trayectoria académica y profesional de una persona. Pero, por otro lado, si se

hace alusión a una serie de contenidos organizados en procesos de enseñanza-aprendizaje el término más común es el de currículum.

Tyler (1986), uno de los primeros estudiosos del currículo ya apuntaba que éste debía contener cuatro cosas: 1) los fines que la escuela quería lograr, 2) las experiencias educativas que permiten alcanzar dichos fines, 3) la organización y 4) la evaluación de experiencias educativas. Taba (1976), contemporánea y seguidora de Tyler, afirmaba que: “todo currículum debe comprender una declaración de las finalidades y objetivos específicos, una selección y organización del contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados” (p. 10). Hasta este punto se aprecia que, a pesar de la polisemia del término, existen elementos en común que contienen diferentes conceptualizaciones.

Por un lado, refleja la biografía académica y los logros que tiene una persona; por otro lado, refleja la planeación, medios y contenidos que proyecta una institución educativa para cada uno de sus estudiantes, que puede ser evaluado eventualmente.

Zabalza (1993), afirma que: “el currículo vendría constituido por el conjunto de aprendizajes, logrados dentro o fuera de la escuela, como consecuencia de la intervención, directa o indirecta, de la propia escuela” (p. 73), lo que implica una gran cantidad de acciones que se diseñan *ex profeso* para ello, por tanto, no hay que perder de vista que el currículo:

Incluye aspectos tales como la clasificación y contextualización de los objetivos de programa y la determinación de otros nuevos en función de las necesidades de los alumnos; la estructuración general del currículo; el establecimiento de prioridades; la selección de téc-

nicas didácticas; la integración de las actividades escolares con las extraescolares, de las planificadas con las espontáneas; la acomodación de los contenidos a las condiciones del contexto sociocultural, del progreso de los alumnos y de los recursos existentes; el manejo eficaz de los materiales ya existentes y/o creación de otros nuevos; decisiones en torno a la organización de la clase, a su estructuración espacio-temporal, a la forma de actividad y/o de conocimiento a desarrollar, etc.; de la funcionalidad y eficacia de los distintos componentes curriculares puestos en juego en ese proceso, etc. [*sic*] (Zabalza, 1993, p. 74).

Este autor incluye elementos novedosos y más específicos en el plano de la didáctica como lo son las técnicas, actividades y contenidos que todo currículum debe prever y adecuar en función del medio en el que se instrumentalice el plan curricular.

Arnaz (2014), por su parte, apunta que el “currículo es el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa” (p. 9). Además, dicho autor señala cuatro elementos curriculares esenciales, a decir de estos: sobre los objetivos, los planes de estudio, las cartas descriptivas y del sistema de evaluación del currículum.

Por tanto, el término currículum ha tenido una evolución significativa, desde sus primeros usos, pasando por la propuesta curricular de Tyler (1986), Gimeno-Sacristán (2012), Zabalza (1993) y Arnaz (2014). No obstante, dichas acepciones mantienen, como ya se apuntó, elementos comunes que reflejan la evolución del término.

El currículum por tanto representa en cualquiera de los conceptos expresados por diversos autores, la organización, planificación y evaluación de contenidos relacionados tanto con la enseñanza como con el aprendizaje, estructurados en un plan educativo que incluye elementos tales como: objetivos, técnicas didácticas, materiales y actividades escolares en general, que deben ser adaptadas de acuerdo con el contexto sociocultural en donde se ponga en práctica.

Expresiones del currículum

En la literatura especializada del tema se pueden hallar reflexiones acerca de las formas en que el currículum se pone de manifiesto en la práctica educativa. A esto algunos autores lo han denominado expresiones del currículum, las cuales son: el formal, el real y el oculto. El currículum formal, Casarini-Ratto (2016) lo define como “la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas” (p. 8). Perrenoud (2012) habla del currículum formal como “una imagen de la cultura digna de transmitirse, con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica” (p. 94).

Se puede decir que el currículum formal es el documento oficial que está integrado por componentes que planifican todas aquellas actividades que son necesarias para echar a andar un plan de estudios con un objetivo determinado. “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” (Casarini-Ratto, 2016, p. 8).

En cuanto al currículum real, Casarini-Ratto (2016) lo describe como: “la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula” (p. 9). Perrenoud (2012) lo explica como “un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se suponen han de originar los aprendizajes” (p. 94). Esto último hace referencia a la puesta en marcha de los métodos, herramientas o estrategias que cada contexto educativo permite poner en práctica.

Finalmente, “el 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 socioafectivos” (Perrenoud, 2012, pp. 98-99). Por su parte, Arciniegas (1998 citado en Casarini-Ratto, 2016), apunta que el currículum oculto debe entenderse 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). En este sentido el currículum oculto emerge como un elemento más del llamado currículum formal.

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).

Dado lo que representa el currículum oculto, no es difícil hallar opiniones muy diversas en cuanto al rol que puede jugar este en la reproducción de la cultura escolar que no se prevé en el currículum formal.

En síntesis, las tres expresiones curriculares representan diferentes formas de instrumentalizar el proyecto educativo, de tal forma que el currículum formal contiene lo que se desea alcanzar como meta educativa y que se plasma en un documento validado oficialmente. Por su parte, el currículum real se manifiesta en la práctica educativa cotidiana y las adecuaciones que ésta exige entre lo planeado (currículum formal) y lo que la realidad permite llevar a cabo. Mientras tanto, el currículum oculto son todas aquellas prácticas tácitas que promueven una cultura escolar determinada.

Ahora bien, a partir de lo hasta aquí descrito será más claro comprender el por qué de la diversidad de elementos que los distintos modelos que un diseño curricular puede contener. Pero ¿qué se entiende por diseño curricular? Y ¿cuáles son algunos de los modelos que existen?

Sobre el diseño curricular

Es importante iniciar mencionando que la construcción o diseño curricular es una tarea que idóneamente debe llevarse a cabo de forma multi e interdisciplinaria. Por ejemplo, “la preparación de un abogado requiere de un currículum obviamente diferente del que sirve para preparar a un médico o a un técnico en fundición... [no obstante] comparten una estructura o composición común” (Arnaz, 2014, p. 14).

A diferencia del concepto de currículum que tiene diferentes acepciones, los componentes de un diseño curricular han mantenido elementos comunes a través del tiempo. Desde los primeros estudiosos del tema como

los norteamericanos Harol Rugg en los años veinte y Ralph Tyler en la década de los cincuenta, ya se apuntaba que en todo diseño de un currículum no podían faltar componentes tales como: los objetivos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, una malla curricular, el perfil de egreso y una estrategia que permitiera evaluar los logros curriculares.

En los años 60, Taba (1976), con base en el modelo propuesto por Tyler en los años 50, propone uno propio con siete etapas: a) se parte de un diagnóstico de necesidades (de quién o de qué la necesidades), b) a continuación, se formulan los objetivos, c) se establecen los contenidos y d) se organizan (de nuevo, de qué o para quién), e) se proponen y f) se seleccionan las experiencias de aprendizaje, g) se organizan las actividades de las experiencias de aprendizaje y, por último, h) se evalúan (¿Dichas experiencias en función del cumplimiento de los objetivos perseguidos?).

Arnaz (2014) señala que “elaborar el currículum es una operación compleja mediante la cual se crean y articulan los cuatro elementos fundamentales” (p.15), el primero es la formulación de objetivos curriculares, seguido de la elaboración de un plan de estudios, tercero el diseño de un sistema de evaluación y finalmente la elaboración de cartas descriptivas.

Díaz-Barriga, et al. (2015), en su texto “Metodología del diseño curricular para educación superior”, a diferencia de los autores ya mencionados, señalan cuatro fases generales que el diseño curricular implica, estas son; el análisis previo, el diseño, la aplicación y la evaluación curricular.

Por tanto, se coincide con Casanova (2006) al afirmar que todo diseño curricular supone:

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).

Como se aprecia anteriormente, el diseño curricular supone la planeación, la instrumentalización y la evaluación de una serie de elementos que varían de acuerdo con la teoría curricular y el concepto de currículum que se asuma. Díaz Barriga (2011) lo ejemplifica de la siguiente manera:

De acuerdo con la teoría curricular estadounidense los requisitos para la elaboración de un plan de estudios seguirán las siguientes etapas: el diagnóstico de necesidades, la elaboración del perfil de egreso, los objetivos terminales, el diseño de las asignaturas por áreas de conocimiento y la elaboración del mapa curricular.

Por otro lado, si lo que se sigue es la teoría curricular modular por objetos de transformación, las etapas implicarán: la elaboración de un marco de referencia, la planeación de la práctica profesional, el diseño de los módulos y elección de los objetos de transformación. En ambas teorías la evaluación curricular sucede de manera cíclica una vez que se culmina con las etapas para retroalimentar el diseño. Lo anterior se resume en la Tabla 2.

Tabla 2

Componentes del diseño curricular, según diversos autores

Autor	El diseño curricular y sus componentes
Harold Rugg (2013)	1) Declaración de objetivos 2) Secuencia de experiencias que permitieran alcanzar dichos objetivos 3) Serie de materias atractivas en experiencias y 4) Logros que los estudiantes deberán alcanzar al término de su educación
Ralph Tyler (1986)	Todo diseño curricular debe basarse en: 1) Objetivos educativos 2) Elaboración de programas que consideren el contexto del alumno 3) Diseño de actividades de aprendizaje congruentes con los objetivos previstos 4) Sistema de evaluación para valorar el logro de dichos objetivos
Hilda Taba (1976)	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

José A. Arnaz (2014)	<p>El currículum debe articular cuatro elementos fundamentales:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Formulación de objetivos curriculares2) Elaboración de un plan de estudios3) Diseño de un sistema de evaluación y4) Elaboración de cartas descriptivas
Frida Díaz-Barriga et al. (2015)	<p>Fases generales del diseño curricular:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Análisis previo2) Diseño curricular3) Aplicación curricular4) Evaluación curricular
Ángel Díaz Barriga (2011)	<ol style="list-style-type: none">1) Diagnóstico de necesidades2) Elaboración del perfil de egreso3) Objetivos terminales4) Diseño de las asignaturas por áreas de conocimientos5) Elaboración del mapa curricular

Nota. Elementos que conforman un diseño curricular desde diferentes perspectivas teóricas.

Modelos en el diseño curricular

Como se ha explicado el currículum va más allá de un conjunto de contenidos o la llamada malla curricular. Es importante que se entienda al currículum como el conjunto de elementos integrado por: un diagnóstico, perfiles de ingreso y egreso, estudio de pertinencia, objetivos, estrategias, entre otros elementos a considerar, que responden a determinadas teorías del aprendizaje, enfoques teóricos y coherencia con el modelo educativo

institucional. Ahora bien, la configuración de dichos elementos puede darse al menos en tres modelos curriculares, que son los más comunes en las universidades mexicanas: 1) modelo de organización curricular por materias, 2) modelo de organización curricular por módulos y, 3) el modelo de organización curricular mixto.

Para iniciar la reflexión al respecto, es importante considerar lo que Díaz Barriga (2011) señala con relación a la organización curricular, “per se no es ninguna garantía de un cambio en la relación entre Universidad y sociedad ni en el modelo universitario que la sostiene ni en la forma de concebir el aprendizaje” (p.24). En este sentido, el autor habla de tres niveles de organización curricular que tienen relación entre la forma en cómo se organiza el contenido y el nivel de análisis del mismo, lo que genera a su vez diferentes modelos a seguir. Con respecto al análisis epistemológico, la organización curricular se da por asignaturas, en un nivel psicológico la organización es por áreas y finalmente si el nivel de análisis es institucional, la organización curricular será por módulos (Díaz Barriga, 2011).

El primer modelo de organización de un currículum, por asignaturas, es el más común en las Universidades de México. Esta organización se conforma a su vez por cuatrimestres o semestres, lo que le permite una estructura temporal y de continuidad por periodos de estudio determinados normalmente por cada institución. Sin embargo, hay que considerar que estudiosos del tema como, Díaz Barriga (2011) señala que “es habitual reconocer que 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). La estructuración del currículum a partir de asignaturas no asegura una vinculación entre ellas, esto es que cada contenido organizado en lo particular tiende a aislarse de una visión integradora de los mismos. Ante esta postura es que se genera la propuesta modular del currículum donde obligadamente debe haber concatenaciones que permitan retomar lo previo y apuntalar los contenidos subsecuentes.

El segundo modelo de organización, por áreas, se caracteriza por agrupar una serie de contenidos comunes en conglomerados de forma generalizadora. Es decir, cada área está integrada por contenidos comunes a ella y organizada de manera lógica y progresiva en los periodos de tiempo que la institución organice su impartición. Sin embargo “el hecho de que los contenidos se organicen nominalmente por áreas no garantiza automáticamente la anhelada integración del currículum. Puede suceder que, en su instrumentación, las supuestas áreas se reduzcan nuevamente a las disciplinas originarias” (Díaz Barriga, 2011, p. 25).

En cuanto al modelo curricular modular, se trata de construir cada uno de los módulos relacionando entre sí a cada asignatura del plan de estudios, con la finalidad de obtener productos o resultados de aprendizaje que demuestren la incorporación de conocimientos que provee 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). Cabe señalar que este modelo de estructura curricular es, de las tres, la menos practicada, a pesar

de ser una opción pertinente ante las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje orientadas cada vez más a incidir en la transformación de la realidad.

Por otro lado, Díaz-Barriga et al. (2015), hacen alusión a tres modelos o formas distintas de estructurar un currículum, principalmente entre las Instituciones de Educación Superior:

- a) El plan lineal o por asignaturas.
- b) El plan modular.
- c) El plan mixto, que integra tanto elementos de la organización por asignaturas como el de módulos.

En el modelo lineal (Díaz-Barriga et al., 2015) las asignaturas se entienden como “el conjunto de contenidos referidos a uno o más temas relacionados, los cuales se imparten durante un curso” (p.119) En este sentido queda implícito la idea lineal o de asignaturas. No obstante, hay que tomar en cuenta lo señalado por Pansza (1981), acerca del modelo por materias, quien reflexiona que estas asignaturas “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).

En cuanto al modelo curricular modular, de acuerdo con Díaz-Barriga et al. (2015) hay que asumir al módulo 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).

En palabras de Padilla-Arias (2012) el “sistema modular con una estructura curricular por objetos de transformación” (p. 71) es una propuesta que puso en práctica la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, Xochimilco). En ella se concibe al currículum por módulos, se incorpora la interdisciplinariedad y la investigación como eje del trabajo académico. Entre las técnicas educativas que priorizan el trabajo en equipo y grupo operativo, además de que el estudiantado juega un papel sumamente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que no solo se logre el aprendizaje, sino que además desarrollen habilidades para la investigación.

En este orden de ideas, Padilla-Arias (2012) apunta que, todo diseño curricular estructurado por objetos de transformación no debe pasar por alto: el análisis histórico de los procesos que se dan en la división del trabajo, su incidencia en el campo profesional, el papel de las prácticas profesionales y la función que cumplen en un sistema económico, así como una mirada hacia el ejercicio de la profesión como un medio de servicio que debiera estar determinado por las necesidades de las clases mayoritarias de un país.

Por otra parte, el modelo curricular denominado mixto lo integran los dos diferentes tipos de organización curricular ya mencionados, es decir, tanto asignaturas como módulos, por tanto, contiene elementos de uno y de otro. En el modelo mixto los módulos contienen a las asignaturas, lo cual “permite al alumno especializarse en un área más particular dentro de una disciplina o profesión” (Díaz-Barriga et al., 2015, p. 121).

El plan curricular mixto, al igual que otros modelos, puede estar estructurado por periodos de estudio como el semestre, cuatrimestre, entre otros. Además, cuenta con un tronco común o áreas que contienen elementos

que se comparten entre sí con todos los estudiantes de un plan de estudios determinado. Sin embargo, con el paso de los periodos de estudio los grupos se separan en áreas de especialización de acuerdo con la selección que se haga y como el programa lo estipule.

DISEÑO CURRICULAR Y CALIDAD EN EDUCACIÓN

En la actualidad existe una preocupación clara por la evaluación, la acreditación y/o certificación de los programas educativos, esto como respuesta a las políticas educativas que sugieren, entre otras cosas, mantener los procesos de toda institución educativa expuestos a la supervisión de organismos externos. En este sentido, la misión que tiene el currículum de un programa educativo es la de cumplir con estándares de calidad, para responder a necesidades de formación académica que la sociedad demanda. Por ello se afirma que:

El logro de la calidad [...] pasa por la consecución de un diseño curricular que ofrezca respuestas válidas a los estudiantes: para su vida y para su sociedad. Si esa deseada calidad no se traslada a un currículum apropiado, se queda en una mera declaración de buenas intenciones. (Casanova, 2012, p. 9)

En este sentido el currículum debe ser enmarcado desde una visión institucional, tanto con un modelo educativo claro, así como con los referentes psicopedagógicos pertinentes. Aunado a ello es necesario concebir al currículum desde una forma más integral como el proyecto educativo que organiza elementos como: los perfiles de ingreso y egreso, la planeación y

las estrategias de gestión curricular, los planes y programas de estudio, entre otros. En congruencia con esto, Casanova (2012) apunta que:

Es preciso reflejar las decisiones filosóficas, teóricas, sobre la calidad educativa, en el establecimiento de un currículum y una organización del sistema educativo que las haga viables, que permita su llegada real al aula, al conjunto del alumnado que tiene que beneficiarse de ellas (p. 9).

De manera general, el paradigma de un programa educativo de calidad, según los organismos encargados de evaluarla y estudiosos del tema como Corona-Zapata (2014, p. 3), convergen en los siguientes criterios:

- Gran aceptación social dada la formación de sus egresados
- Altos índices de titulación
- Profesores cuentan con competencias necesarias para la generación, aplicación y transmisión del conocimiento además de contar con cuerpos académicos
- Currículum actualizado y pertinente
- Estrategias para la evaluación de los aprendizajes apropiadas
- Servicios de atención al alumnado
- Infraestructura moderna y suficiente tanto para el trabajo de profesores como del estudiantado
- Sistemas eficientes de gestión y administración
- Servicio social articulado con los objetivos del programa educativo

Por tanto, es necesario considerar lo antes dicho en el momento en que se reestructura o diseña un currículum, fundamentalmente cuando

la institución que lleva a cabo la organización curricular aspira a la acreditación de su programa educativo, o bien a certificarse en cualquiera de sus dimensiones (administrativa, académica, entre otras).

A manera de resumen y propuesta viene bien apuntar, como se aprecia en la Figura 1, una serie de elementos a considerar en todo trabajo de diseño curricular:

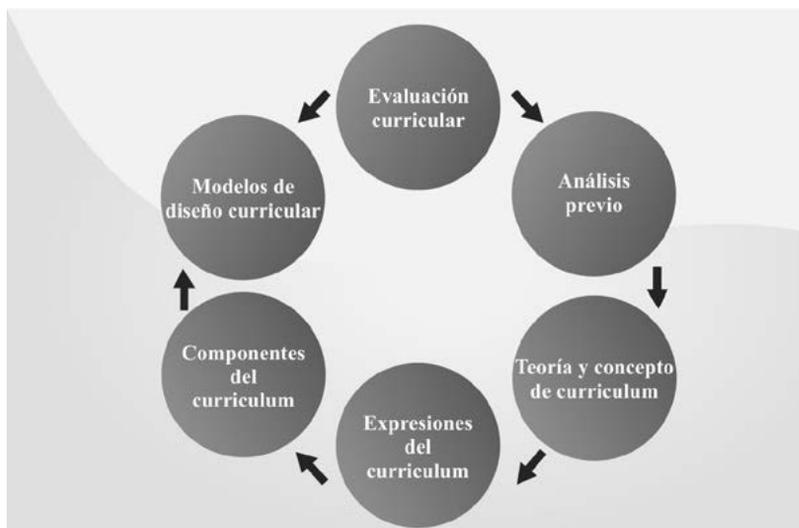
1. El diseño curricular debe partir de un análisis previo de contexto, necesidades, población a quien se dirigirá el proyecto educativo e incluso la oferta educativa similar que se ofrezca en el país, la región y/o el estado.
2. Es importante considerar que tanto la teoría curricular como el concepto de currículum que se asuma determinará el contenido del proyecto educativo en el que se trabaje.
3. Considerar que el currículum tiene diferentes expresiones a considerar, como se describió a detalle con anterioridad, estas son: el currículum formal, el real y el oculto.
4. Los componentes de todo diseño curricular varían de acuerdo a las teorías curriculares existentes, no obstante, cada institución debe identificar los elementos que resulten pertinentes para el logro de su visión y misión educativa.
5. Determinar qué modelo es idóneo para el programa educativo que se diseñará, recordando que los modelos de diseño curricular más comunes en México y en la educación superior son: el basado en asignaturas, el basado en áreas de conocimiento, el modular por objetos de transforma-

ción, el mixto que incluye al modular, y algún otro que se adecue a las necesidades del currículum en cuestión.

6. Todo diseño curricular debe considerar elementos para la evaluación del alcance de sus propósitos y metas.

Figura 1

Momentos para un diseño curricular de calidad



Nota: Se muestran los momentos necesarios para un diseño curricular de calidad. Parte del análisis de contexto y necesidades, se debe asumir un concepto de currículum, considerar las expresiones del currículum de acuerdo con la definición asumida, determinar los componentes que integrarán el diseño curricular. Definir el modelo de diseño que resulte pertinente y considerar a la evaluación como una tarea permanente.

La tendencia de evaluar y/o acreditar los programas de educación superior continuará por varios años más. El número de programas evaluados y valorados favorablemente podrá ir en aumento. No obstante, también podría crearse una brecha más grande entre todos aquellos programas que han sido evaluados y aquellos que no. Por tanto, no sería raro tomar como un

referente de elección educativa, a aquellos centros educativos que cuentan con acreditaciones que reconozcan su calidad. De modo que la calidad educativa no debe ser sólo un reconocimiento institucional, logrado a partir de un proceso de rendición de cuentas administrativas, sino que debe apuntar a la implementación de una cultura de la calidad, que abarque desde los diseños curriculares hasta las tareas de gestión con calidad.

REFERENCIAS

- Arnaz, J. A. (2014). *La planeación curricular*. Trillas
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. La Muralla
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Casarini-Ratto, M. (2016). *Teoría y diseño curricular*. Trillas
- Corona-Zapata, J. A. (2014). Programas Educativos de Buena Calidad: Valoración de Estudiantes vs. Expectativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 251-271. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000300011&lng=en&tlng=es.
- 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
- 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
- Kelting-Gibson, L. (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
- Padilla-Arias, A. (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. (1981). Enseñanza modular. *Perfiles educativos*, 1(11), 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
- Real Academia Española. (s.f). Currículum. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de julio de 2021, de <https://dle.rae.es/curriculum?m=form>
- Taba, H. (1976). *Desarrollo del currículum, teoría y práctica*. Troquel
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Troquel
- Zabalza, M. A. (1993). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea

CAPÍTULO 3.

EVALUACIÓN CURRICULAR

MARÍA ILIANA OSORIO GUZMÁN



RESUMEN

El presente capítulo provee un acercamiento a los cuatro elementos de la evaluación curricular: su conceptualización, los componentes, los tipos de evaluación curricular y la revisión de propuestas metodológicas aplicadas. Es en la parte final donde lo teórico converge a manera de algunas metodologías que han sido probadas en programas de educación superior. En los ejemplos de evaluación curricular practicados en distintas carreras universitarias, se puede apreciar a los actores que participaron, los momentos, los ámbitos e instrumentos que fueron empleados. El objetivo de la lectura es enriquecer la tarea periódica de todo programa educativo para la evaluación y/o rediseño del plan y programas de estudio.

INTRODUCCIÓN

Toda Institución de Educación Superior (IES) en México tiene como objetivo la formación de profesionales en diferentes áreas del conocimiento que den respuesta a las necesidades sociales que se demandan. En este sentido, los programas educativos que forman psicólogos (as), al igual que cualquier otro programa, están obligados a establecer estrategias que evalúen si los planes y programas de estudio están cumpliendo con el cometido. Es aquí donde el papel de la evaluación curricular cobra relevancia.

En la actualidad el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) asume que la evaluación curricular “es el proceso de valoración de los atributos del currículo respecto de aquellos objetos curriculares en los que se expresan y estructuran, formal y materialmente, los propósitos, contenidos y métodos educativos” (INEE, 2019, p. 6). Entendiendo por atri-

butos a las categorías de análisis de cada objeto curricular, como lo son: la relevancia, la pertinencia, la equidad, la congruencia interna y externa, la claridad, entre otros. En cuanto a los objetos curriculares estos se refieren a los “documentos oficiales o normativos que orientan el trabajo escolar y dan respuesta al ¿por qué?, ¿para qué?, y ¿cómo?, de la práctica educativa de escuela y el aula” (INEE, 2019, p. 8). Ejemplos de ellos están los modelos educativos, los planes de estudio, los programas de estudios y los materiales de apoyo curricular.

En esta conceptualización convergen las propuestas teóricas de expertos del tema que, en las últimas décadas, han dado como resultado diversas formas de asumir a la evaluación curricular en Latinoamérica como se aprecia a continuación.

Díaz Barriga (2005) en múltiples escritos ha expresado que la evaluación curricular requiere el reconocimiento de tres grandes ámbitos a considerar:

1. Evaluar la totalidad de planes y programas de estudio, entendiéndose como los componentes curriculares a éstos.
2. Evaluar sólo una parte de dichos elementos.
3. Asumir a la evaluación curricular como un proceso de investigación orientado hacia la toma de decisiones y/o la mejora continua.

El autor propone una visión de la evaluación curricular como un modelo de investigación en donde es necesario considerar: los estudios sobre el contexto y la profesión, sobre el desempeño de egresados y los fundamentos del plan de estudios. En relación con el plan de estudios, apunta que una

forma de valorar el funcionamiento del plan de estudios requiere del análisis de percepciones estudiantiles y docentes, así como el establecimiento de una metodología clara de los componentes del currículum que serán evaluados, con objetos de estudio claros y propósitos explícitos de lo que se quiere lograr.

Arnaz (2014), por su parte, explica 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). Dicha evaluación es una actividad que se suele llevar a cabo “sin rigor metodológico”, en los casos en que se lleve a cabo. Es decir, no es raro encontrar planes y programas de estudio que no suelen evaluarse al menos por largos periodos de tiempo. Es necesario, por tanto, que las evaluaciones curriculares se lleven a cabo “deliberada, sistemática y permanente, desde el momento mismo en que se inició la elaboración del currículum” (Arnaz, 2014, p. 55).

Las facetas que para Arnaz (2014) hay que considerar en la evaluación de todo currículum son: la evaluación formativa y la evaluación acumulativa. La primera implica la evaluación misma de las decisiones que se toman, las relaciones que se establecen y las consecuencias, incluso sin contar con los productos o poder revisar el alcance de las metas o los logros obtenidos con los egresados de un programa. Para que esto se lleve a cabo se hacen necesarios parámetros claros como: la utilidad del currículum, la viabilidad y pertinencia de los objetivos, congruencia entre los componentes del currículum, la pertinencia de los contenidos, entre otros.

En cuanto a la evaluación acumulativa, ésta requiere de cuatro tareas fundamentales que son: la evaluación del propio sistema de evaluación, de las cartas descriptivas, 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, 2014, p. 59).

Por otra parte, Díaz-Barriga et al. (2015), explican que son dos las condiciones que llevan a una evaluación curricular, la primera es cuando determinado programa educativo se propone reestructurar un currículum ya existente, y la segunda cuando no existiendo un plan de estudio se pretende crear uno. Como otros autores, Díaz-Barriga y cols., coinciden en que dicho proceso suele llevarse a cabo sin una sistematización clara, o bien, evaluando sólo parcialmente el proceso educativo y no de forma integral.

Para Díaz-Barriga y cols. (2015) la evaluación curricular debe darse a partir de: a) la fundamentación de la carrera profesional, b) la determinación del perfil profesional, c) la organización y estructuración curricular y d) la evaluación continua del currículo.

Otros elementos también a considerar son la definición operacional y delimitación de lo que se evaluará, la selección y/o elaboración de instrumentos y procedimientos para medirlo y la revisión continua de los pasos anteriores.

Entre los tipos de evaluación curricular existente se puede encontrar a:

- La evaluación de contexto

- La evaluación de entrada
- La evaluación de proceso (también llamada interna)
- La evaluación de producto, conocida a su vez como externa.

A manera de diagnóstico se suelen llevar a cabo los primeros dos tipos de evaluaciones, la de contexto, que es la orientada hacia la fundamentación del proyecto educativo y que permite la formulación de los objetivos, los valores, las metas y la pertinencia de la carrera o profesión que se esté planeando. En cuanto a la evaluación de entrada o de insumos, ésta se refiere a la revisión o previsión de factibilidad de elementos curriculares como los objetivos educativos, los costos, los alcances y beneficios del programa que se esté considerando.

La evaluación llamada de proceso requiere de una mirada hacia dentro de las dinámicas educativas que se han establecido, como la comunicación, las relaciones humanas, estructura de los programas académicos, contenidos, tiempos y en general la estructura interna del plan de estudios. Finalmente, la evaluación de producto se orienta a la valoración de los logros, la eficiencia, la efectividad alcanzada y el impacto social que puede tener el egresado del programa educativo.

Dado lo anterior Díaz-Barriga et al. (2015) presentan una propuesta de metodología para la evaluación curricular que consiste en una sola etapa que se denomina “Evaluación continua del currículum”, tres subetapas: la evaluación interna, la externa y la reestructuración curricular. Cada una de ellas con diversas actividades propias de cada momento como las mencionadas con anterioridad. Un elemento más de aporte en esta metodología es el

uso de medios como: cuestionarios, entrevistas, las tecnologías, la investigación bibliográfica, entrevistas, y análisis demográficos.

Una visión más sobre la evaluación curricular es la propuesta de Casarini (2016), quien sugiere que la evaluación curricular se dé en dos ámbitos: primero el del currículum vigente dividido en currículum formal, real y oculto; y posteriormente el ámbito de la evaluación terminal. En cuanto al currículum formal, para Casarini (2016), su evaluación está orientada a la coherencia interna en el contexto institucional; es decir, evalúa los perfiles del académico, del egresado y del estudiante, también la estructura del plan de estudios, sus objetivos, sus contenidos, los criterios de evaluación y las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, el currículo real se refiere a la evaluación de los procesos educativos de enseñanza, de aprendizaje, y de las condiciones materiales, espaciales y humanas, entre otras. Por último, en el currículo oculto se evalúan valores, modelos y actitudes, tanto de maestros como de alumnos, además de los procesos de socialización en el aula.

La evaluación post-terminal, según Casarini (2016), está orientada a evaluar el seguimiento de egresados con el fin de identificar la coherencia externa, además del ámbito social y laboral en que impacta el currículum.

Lo anterior se puede apreciar en la Tabla 1, con lo más relevante de la propuesta de cada autor sobre la evaluación curricular.

Tabla 1
Elementos de la evaluación curricular

Autor	Dimensiones de la evaluación	Componentes curriculares que evaluar	Descripción breve del proceso
Díaz Barriga (2005)	a. Evaluación de TODO el plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • El contexto • El desempeño de los egresados • Los fundamentos del plan de estudios 	Es necesario organizar una metodología clara de trabajo que identifique claramente los componentes del currículum que serán evaluados, los objetos de estudio y los propósitos que tendrá la evaluación, ya sea para la toma de decisiones o bien, para la mejora continua.
	b. Evaluación de una parte del plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Las decisiones que se emprenden desde la planeación curricular 	
Arnaz (2014)	Evaluaciones		La evaluación curricular implica dos evaluaciones: la formativa y la acumulativa además de parámetros para llevar a cabo el proceso.
	a. Formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos curriculares • Los planes de estudio 	
b. Acumulativa	<ul style="list-style-type: none"> • Las cartas descriptivas • Un sistema de evaluación 		

Díaz-Barriga et al. (2015)	Evaluación:	<ul style="list-style-type: none">• Elementos internos: rendimiento académico, perfil académico, desempeño docente, perfiles de ingreso y egreso• Elementos externos: los fundamentos del plan, su vigencia, congruencia, continuidad y viabilidad.	Toda evaluación debe considerar la evaluación tanto de elementos internos como externos, lo que permite analizar tanto el proceso como los productos que se obtienen de él.
----------------------------	-------------	--	---

Casarini Ratto (2016)	Evaluación del:	<ul style="list-style-type: none"> • El currículum formal evalúa: perfiles académicos, del egresado y del estudiante, estructura del plan de estudios, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodologías de enseñanza-aprendizaje. 	La evaluación curricular alcanza dos dimensiones:	
	a. Currículum Formal	<ul style="list-style-type: none"> • El currículum real evalúa: procesos de enseñanza, de aprendizaje, y las condiciones materiales, espaciales y humanas, entre otras. 		a) Currículum vigente en sus componentes: formal, real y oculto
	b. Currículum Real	<ul style="list-style-type: none"> • El currículo oculto evalúa valores, modelos, actitudes, tanto de maestros como de alumnos, además de los procesos de socialización en el aula. 		b) Evaluación terminal
c. Currículum Oculto				

	Evaluación de:		
INEE 2019	a. Objetos curriculares		Valora todo documentos normativos que guía el trabajo educativo, a partir de categorías curriculares como: la relevancia, la pertinencia, la equidad, la congruencia interna y externa, la claridad, entre otros.
	b. Atributos del currículum respecto a los objetos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Los atributos del currículo • Los objetos curriculares 	

Nota. Elementos que deben considerar un proceso de evaluación curricular de acuerdo con diferentes autores.

Como se puede ver, es claro que no existe unanimidad de criterios sobre las metodologías, las concepciones y las funciones que la evaluación curricular debe seguir, no obstante, existen elementos comunes entre cada propuesta que se confirma con lo explicado por Brovelli (2001) cuando “plantea a la evaluación curricular como procesual, continua y situada, destacando su carácter axiológico y sus implicancias ético-político” (p. 101). Resulta conveniente, entonces, “encarar la evaluación curricular como proceso de investigación participativa y colaborativa, desarrollándose algunos aspectos metodológicos básicos” (Brovelli, 2001, p. 101).

Es importante señalar que la evaluación curricular en educación superior plantea encontrar coherencia entre la dinámica interna como institución y los objetivos que se alcanzan con la formación de profesionistas, sin perder de vista la pertinencia de una determinada formación disciplinaria. Por tanto, es importante asumir que la evaluación curricular es en sí una forma de mejora en la calidad de las instituciones desde sus componentes esenciales, como lo es el currículum.

Desde hace ya algunas décadas en México existe el interés por llevar a cabo evaluaciones de la calidad a través de los procesos de evaluación a los planes de estudio, que de alguna forma son evaluaciones curriculares, por organismos externos a las propias instituciones. En este sentido Caudillo (2010), apunta que:

La acreditación es cada vez más un estándar desde el cual se determina lo que es excelencia en la educación superior. Por ello resulta útil hacer un ejercicio de valoración: la evaluación externa trae consigo importantes beneficios para las IES, sin embargo, puede ser abordada de manera formal e incluso llegar a generar una dinámica de simulación en la que solamente se busque cumplir con los indicadores establecidos sin impactar auténticamente el proceso educativo. Es necesario que los procesos de acreditación enfatizen la mejora de la calidad por encima de la sola rendición de cuentas, que favorezcan una evaluación crítica y reflexiva, con un enfoque educativo más que administrativo y que permitan a las IES apuntalar sus esfuerzos hacia el cumplimiento efectivo de sus misiones institucionales (p. 211).

Por tanto, no resulta suficiente contrastar los resultados que toda IES obtiene con parámetros establecidos, es necesario además pasar de una “rendición de cuentas” hacia la revisión de procesos, que van más allá de las evidencias que por escrito, o administrativamente pueden presentarse. Es decir, es prioritario llevar a cabo análisis profundos de las dinámicas internas que cada institución práctica, con el fin de tener una visión integral

tanto de los procesos como de los resultados que los programas educativos promueven.

A manera de propuesta se apunta que la evaluación curricular debe darse de forma participativa, donde todos los actores educativos puedan tener la oportunidad de aportar elementos que permitan una visión global del funcionamiento del currículum en cualquiera de sus dimensiones.

La metodología que seguir en toda evaluación curricular debe tomar en cuenta:

- Los referentes teóricos de los que se parte para evaluar el currículum y a partir de ello determinar las dimensiones o componentes curriculares que se evaluarán.
- El diseño de los instrumentos para la obtención de información deberá ser construido a partir de a quiénes serán aplicados y con qué finalidad. Algunos de estos instrumentos pueden ser escalas y/o cuestionarios.
- Considerar herramientas para la sistematización de información, programas estadísticos, procesamiento de la información, entre otros.
- La evaluación debe tener claros los parámetros con los que se quieren comparar los resultados de la medición de los elementos curriculares.
- La evaluación debe orientarse a un diseño curricular congruente entre los datos obtenidos de la realidad educativa y producto curricular que se quiere alcanzar.

- La evaluación curricular se debe plantear como un proceso continuo y no sólo como una tarea obligada previa al diseño de un nuevo plan o programa de estudios.

METODOLOGÍAS DE EVALUACIÓN CURRICULAR

A continuación, se presentan algunas de las metodologías empleadas para la evaluación curricular en programas educativos de educación superior. En un primer momento se describen a detalle cada una de ellas, no obstante, en la Tabla 2, se presentan de forma resumida tanto los elementos como los participantes, que cada IES consideró necesario evaluar curricularmente.

Un primer ejemplo es la metodología de evaluación que se siguió para la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, donde propusieron a la evaluación curricular como una vía que permita optimizar la formación profesional del psicólogo.

Dicha tarea partió de considerar el propósito general de la carrera universitaria para luego pasar a la evaluación de los módulos que integran la etapa básica del programa, conformada por el primer y segundo semestre. Los atributos de los componentes curriculares para la valoración del programa educativo fueron: la pertinencia, la vigencia, la secuenciación y la viabilidad. El método empleado fue descriptivo, los instrumentos empleados fueron escalas tipo Likert y cuestionarios con preguntas tanto dicotómicas como abiertas, los cuales fueron validados y los datos se analizaron a través del SPSS. Dichos instrumentos estaban dirigidos tanto a profesores, para valorar las competencias docentes, como a alumnos con la finalidad de obtener

su percepción de los contenidos de cada curso que integran los diferentes módulos.

Los componentes curriculares analizados bajo dichos atributos fueron: de los programas educativos se revisó la congruencia entre los objetivos y los contenidos que los conforman, las estrategias didácticas empleadas, la evaluación de los aprendizajes y las competencias que se alcanzaron. Otros elementos identificados en dicha evaluación fueron: la trayectoria escolar de los estudiantes y las dinámicas que se establecen en las actividades académicas. Cabe señalar, que la metodología empleada también obtuvo resultados del estudiantado sobre las actitudes, valores y principios éticos explícitos e implícitos. De la misma forma que sobre los docentes se analizó el sistema de trabajo áulico, la relación docente-alumno y la disciplina (Contreras, 2018). En esta evaluación curricular, a pesar de no hacerlo de forma explícita, es claro que se consideraron para su valoración elementos de las diferentes expresiones del currículum, como lo son: el currículum real, formal y oculto. Además, se asume un concepto y diseño de currículum congruente al diseño modular por objetos de transformación, que es la estructura que prevalece en el plan y programas de estudios de la carrera en cuestión.

Otro ejemplo de evaluación curricular es la llevada a cabo en diversos programas académicos de la Universidad Autónoma de Querétaro por un equipo de trabajo que asume a la evaluación curricular como un proceso complejo de investigación educativa, más allá que de un plan de estudios o grupo de materias. Es la investigación del mismo la que genera conocimiento que orienta la toma de decisiones sobre el currículo: su conducción, operación, factibilidad y su mejora (Díaz Mejía, 2013). Dicha práctica educativa-inves-

tigativa estaría basada en cuatro elementos: el núcleo profesional, los modos de pensamiento, el perfil profesional y la práctica profesional.

La evaluación de esta institución está cimentada con base en teorías, métodos y procedimientos que le dan sentido al diseño de un nuevo currículo. En cuanto a las teorías, esta propuesta metodológica apunta hacia dos grandes bloques, el primero es el conjunto de teorías empleadas en la comprensión de lo académico y el segundo son las teorías curriculares que sustentan el trabajo.

Entre las teorías para entender el actuar académico se encuentran: la estructura genética de Pierre Bourdieu, la de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, y la teoría de la vida cotidiana de Agnes Heller. En cuanto a las teorías del currículo, se consideró a Ralph Tyler, y Ángel Díaz Barriga. Además de otras propuestas sobre la temática curricular en Educación Superior.

Los pasos generales de la metodología que se siguió son:

1. Conformación de la comisión de evaluación curricular, quienes invitaban a los docentes del programa educativo a participar en dicha tarea.
2. Diseño y gestión de un seminario-taller, el cual se realizó con los responsables del programa educativo que llevarían a cabo la evaluación y modificación curricular. En este seminario-taller se capacitó sobre temas de teorías curriculares y del aprendizaje, temas que permearían el trabajo de evaluación y diseño curricular.
3. Elaboración de contenidos de enseñanza.

4. Gestión del plan de estudios con características de flexibilidad, los cuales podrían conformarse por módulos, asignaturas, unidades de aprendizaje y/o competencias.

Un ejemplo más es la propuesta metodológica que se puso en marcha en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en su revisión curricular del 2015 para el diseño del plan y programas de estudio del 2016. Esta estrategia de evaluación consistió en un conjunto de acciones sistematizadas que permitieron obtener como resultado fortalezas y áreas de oportunidad del programa educativo.

Dicho proceso se expresa en 6 pasos que son los siguientes:

1. Conformación de un colegiado de evaluación y diseño curricular
2. Organización de subgrupos de trabajo para:
 - a) El diseño de instrumentos de evaluación curricular
 - b) La selección de la muestra
 - c) La aplicación de los instrumentos de evaluación curricular
3. Definir, a partir de la teoría, los componentes curriculares que contendrán los instrumentos de evaluación (categorías, variables, indicadores, etc.) para su diseño

Para el caso de esta evaluación curricular los instrumentos fueron diseñados a partir de tres dimensiones: el currículum formal, real y oculto. Los indicadores para la primera dimensión estuvieron conformados por los perfiles docentes, de egreso y la malla curricular; para la segunda dimensión los indicadores fueron las estrategias y procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la infraestructura; para la tercera dimensión los indicadores fueron:

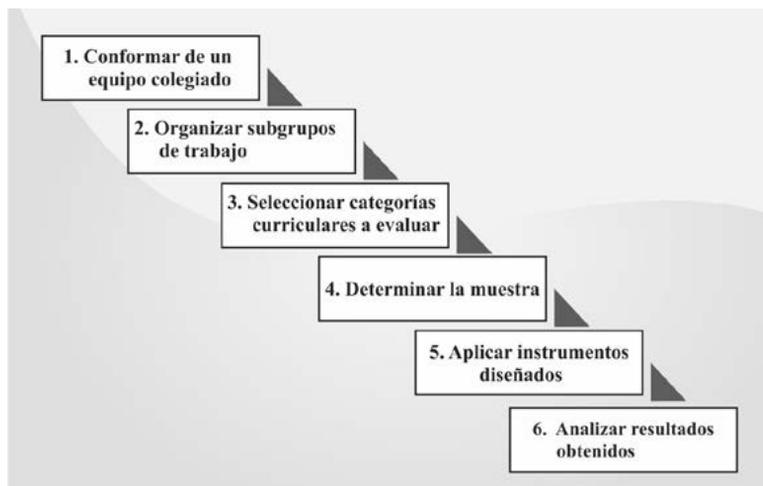
actitudes, valores y procesos de socialización en el aula. A partir de esto fue que se construyeron los ítems (Osorio-Guzmán et al., 2021):

4. Seleccionar la muestra representativa de cada grupo de la comunidad educativa para someter a evaluación el diseño curricular (directivos, docentes, alumnos, administrativos).
5. Aplicar los instrumentos. Los instrumentos diseñados para esta propuesta de evaluación curricular fueron dos escalas de actitud tipo Lickert llamadas: Escala de Evaluación del Plan Curricular para Docentes (EEPC-D) y Escala de Evaluación del Plan Curricular para Alumnos (EEPC-A), ambos con versiones para alumnos y para docentes. Una vez aplicadas las escalas se analizaron con el programa SPSS (*Social Science Statistic Program*) (Osorio-Guzmán et al., 2021). También se aplicó un mismo cuestionario de opinión a ambos grupos.
6. Obtener resultados de la evaluación y toma de decisiones para el nuevo diseño curricular a partir de:
 - a) La identificación de los elementos del Modelo Educativo Institucional que debe retomar el diseño curricular (filosofía, modelo, paradigma o enfoque psicopedagógico).
 - b) La determinación de los componentes que deberán incluirse en el nuevo diseño curricular.
 - c) La determinación de los elementos del currículum evaluado, que deben mantenerse en el nuevo diseño curricular.
 - d) La determinación de los elementos del currículum evaluado que deben mejorarse.

La forma en cómo se suceden estas acciones se esquematiza en la Figura 1.

Figura 1

Pasos para evaluar el currículum



Nota: Propuesta de momentos para llevar a cabo una evaluación curricular en programas educativos de educación superior.

En la primera parte del proceso se propuso la conformación de un grupo colegiado para evaluación y diseño curricular. Se determinó que dicho grupo reuniera a miembros de todas las áreas del programa educativo (educativa, social, organizaciones y clínica), a razón de que las opiniones de todas las perspectivas psicológicas del programa pudieran ser tomadas en cuenta y así lograr consenso y aprobación de la metodología propuesta. Cabe resaltar que, dentro del grupo colegiado se contó con un experto en la temática curricular, quien orientó, desde el punto de vista teórico metodológico, las tareas que se llevarían a cabo.

En un segundo momento del proceso, una vez conformado el grupo colegiado, se organizaron tres subgrupos o equipos donde, de acuerdo con su experiencia, uno se comprometió a diseñar los instrumentos para la evaluación curricular. El diseño supuso establecer categorías de medición, las variables de dichas categorías, así como los ítems y los reactivos. Otro equipo del grupo colegiado realizó un muestreo para establecer los grupos (y su tamaño) de la comunidad educativa (a decir de estos: los directivos, los administrativos, los académicos y los alumnos), que formarían parte de los respondientes de los instrumentos de evaluación curricular. Una vez diseñados los instrumentos, el equipo restante realizó su aplicación, así como el procesamiento de la información y el reporte de los resultados, que sirvió de base para el nuevo diseño curricular.

Justamente, éste fue el último momento del proceso de la estrategia de evaluación curricular: el nuevo diseño curricular, a partir de los resultados de los instrumentos aplicados. Con este eslabón se cerró el proceso previamente planeado; sin embargo, vuelve a dar inicio la tarea de continuar evaluando de forma permanente los componentes curriculares que sean susceptibles de ello a lo largo de la gestión del nuevo plan y programas de estudio.

Tabla 2*Propuestas de elementos a considerar en una evaluación curricular*

Programa educativo	Elementos que considera la evaluación curricular	Participantes
Facultad de Estudios Superiores, UNAM, Zaragoza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Logro del objetivo general de la carrera 2. Análisis de componentes curriculares, a partir de criterios de pertinencia, vigencia, secuenciación y viabilidad del plan de estudios 3. Programas académicos, contenidos, estrategias y evaluación 4. Competencias docentes para la enseñanza de la psicología 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos • Docentes
Universidad Autónoma de Querétaro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Núcleo profesional 2. Modos de pensamiento 3. Perfil profesional 4. Práctica profesional 5. Teorías, métodos y técnicas 6. Trabajo educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Comisión para la evaluación curricular • Planta docente • Directivos
Facultad de Psicología (BUAP)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perfil docente, 2. Perfil de egreso 3. Malla curricular 4. Estrategias y procesos de enseñanza y aprendizaje 5. Infraestructura 6. Actitudes 7. Valores 8. Procesos de socialización en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes • Directivos • Alumnos

Nota. Componentes curriculares que se evalúan de acuerdo con las metodologías empleadas por diferentes instituciones de educación superior.

CONCLUSIÓN

La evaluación curricular a lo largo del tiempo se ha planteado como una opción de sistematizar un ejercicio que contribuya, a partir de los resultados, a una mejor toma de decisiones y estructura de diseños curriculares que cumplan con los requerimientos de coherencia, pertinencia e impacto social en la formación de profesionistas, además de cumplir con los requerimientos en la estructura de planes y programas de estudio para educación superior que los organismos evaluadores exigen. Sin embargo, no es común hallar la publicación de los procesos o metodologías que se emplean, ya sea porque éstas no se estructuran o bien porque no se hacen públicas. Lo cierto es que toda evaluación curricular, como se ha revisado, requiere de un ciclo de tareas que van desde la planeación del tipo de evaluación que se desea llevar a cabo, la sistematización de acciones específicas y la determinación de la finalidad que tendrá dicho proceso.

Finalmente, se apunta que, hay elementos que no habría que pasar por alto para llevar a cabo toda evaluación curricular, como lo son:

- Identificar la acepción de currículum que se asumirá, ya sea ésta en el sentido más breve, como sinónimo de planes de estudio, o bien, en un sentido más amplio, como planes y programas de estudios, modelo educativo, filosofía institucional y estudios de pertinencia, entre otros componentes curriculares.
- Contar con referentes sobre: teorías curriculares y teorías del aprendizaje que sirvan de brújula en todo el proceso de evaluación.

- Establecer la finalidad de evaluar un currículum, ya sea para orientar la toma de decisiones o para una mejora continua institucional.
- Seleccionar o diseñar una metodología clara de evaluación curricular.

Las opciones de estrategias generales que se pueden seguir para abordar la evaluación curricular están a la vista. No obstante, cada IES está en la libertad de elegir la que más se adapte a las necesidades propias, o bien, crear una alternativa sobre la base de las experiencias de otros.

REFERENCIAS

- Arnaz, J. A. (2014). *La planeación curricular*. Trillas.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, II(4), 101-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406>
- Casarini, M. (2016). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Caudillo, M. (2010, 3-5 de noviembre). *Riesgos y desafíos que plantea la acreditación de programas e instituciones: una valoración* [Ponencia]. Noveno Foro de Evaluación Educativa, Huatulco, México.
http://www.copaes.org.mx/FINAL/docs/NovenoForo/panel_experimentos_Copaes_Noveno_Foro_CENEVAL_2010.pdf
- Contreras, M. S. (Ed.). (2018). *La evaluación curricular como modelo de investigación en psicología*. UNAM FES Zaragoza. https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/Evaluacion_Curricular.pdf
- Díaz Barriga, A. (2005, 30 de octubre-02 de noviembre). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros* [Conferencia]. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), Sonora, México.
http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf
- Díaz-Barriga, F., Lule, M. L., Pacheco, D., Saad, E. y Rojas-Drummond, S. (2015). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Díaz Mejía, M. C. (2013). Presentación. En L. R. Ibarra Rivas y M. C. Díaz Mejía (Coords.), *Metodología curricular. Un modelo para educa-*

ción superior. Seis experiencias universitarias (pp. 7-12). Fontamara.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019).

Orientaciones técnicas para la evaluación del diseño curricular.

Evaluación de contenidos y métodos educativos. INEE

Osorio-Guzmán, M. I., García-Aguilar, G. y Sánchez-Cid, J. E. (2021). Pro-

puesta 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

CAPÍTULO 4.

PLAN DE ESTUDIOS. LINEAMIENTOS GENERALES PARA SU CONSTRUCCIÓN

JORGE GONZALO ESCOBAR TORRES,

NOE HERRERA MIJANGOS

Y DAYANA LUNA REYES



RESUMEN

La impartición de cursos vinculados con cualquier nivel educativo se inicia con el diseño del plan de estudios o plan curricular. El núcleo central de este trabajo se dirige a la construcción de los planes de estudio a nivel licenciatura, y por ello, se ahonda en las especificaciones que deben contener: el diseño del perfil de ingreso, el perfil progresivo y el perfil de egreso; asimismo, se abordan las competencias emanadas del diagnóstico inicial y en relación con las necesidades de la disciplina o área de conocimiento. Además, se muestran los datos necesarios que incluye la malla o mapa curricular (créditos, horas teóricas, horas prácticas, secuenciación, etc.). Más adelante son expuestos los elementos para el desarrollo de objetivos, contenidos y la estructuración de las unidades de aprendizaje, unidades didácticas o académicas. La última sección de este capítulo plantea la manera de desarrollar los objetivos, contenidos y estructuración de las unidades de aprendizaje. Todo lo anterior se incorpora desde una mirada armónica que permite la secuenciación de las asignaturas desde un orden epistemológico, pedagógico y congruente con las necesidades sociales y productivas.

HISTORIA DEL CURRÍCULUM

La planeación, diseño y evaluación de un plan de estudios sucede dentro de un proceso que inevitablemente conduce al currículo, entendiendo éste como un producto emergente del estudio contextual de las realidades de los alumnos y de los recursos; asimismo, el currículo considera la especificación de las metas, los objetivos, así como las estrategias para designar los recursos. Por su lado, el diseño curricular se comprende como la puesta en

marcha de diversas etapas (diagnóstico, análisis de la problemática educativa, diseño y evaluación de las líneas de acción planteadas, así como la implantación y evaluación) que tienen como meta la redacción de un programa de estudios (Díaz-Barriga et al., 2012).

En ese sentido habrá que considerar que la sistematización de la enseñanza formal tiene una corta historia considerando la larga tradición de la educación. Dicha sistematización tiene dos grandes fuentes: la europea y la anglo-norteamericana. De acuerdo a Mora-García (2004) “la teoría curricular representa un bloque geopolítico, y por tanto implica situarse en un marco sociopolítico, administrativo y cultural” (p. 51). Es así que, desde el campo español y francés se habla de didáctica¹, mientras que desde la visión anglo-norteamericana se alude al currículum.

Recientemente, en el siglo XIX, diversos investigadores propusieron importantes estructuras y elementos del currículum. Algunos renombrados estudiosos de esta área consideran también importante señalar el papel de Comenius (2013) quien sentó las bases de lo que ahora es la escuela.

Es Bobbitt quien en 1918 realiza la publicación del primer texto sobre la temática. Posteriormente Tyler (1973) publica en 1949 “Principios básicos de Currículo e Instrucción”. Los elementos esenciales para Tyler en la construcción de un plan de estudios son los estudiantes, los contenidos y el campo social.

Más adelante Taba (1962) da una continuidad a la anterior obra y al publicar “Curriculum Development: Theory and Practice”, señala que las

¹ Evidentemente el término emerge por la gran obra de Comenius titulada *Didáctica Magna* (1632, 2013); asimismo, se ha continuado esta terminología en las obras de Juan Luis Vives, Montaigne, Rabelais, Rousseau y Pestalozzi.

bases del currículum son la sociedad, la cultura, el aprendizaje, así como los contenidos disciplinares; cierra esta propuesta indicando que la teoría y la práctica también son bastiones ineludibles.

Por su parte Kliebard (1975) se plantea las siguientes preguntas acerca del currículum: ¿qué se debe enseñar en la escuela? ¿cuáles son los criterios de selección de los contenidos? ¿quién debe tener acceso al conocimiento? ¿cuáles son las estrategias para dosificar el conocimiento por medio del currículum? ¿cuáles son los algoritmos que deben orientar la enseñanza de lo seleccionado? ¿cuáles son las formas de interrelación entre las diferentes partes del currículum a fin de que sea un todo integral?²

En otro momento histórico, Zais (1976) enuncia que el currículum es un grupo de definiciones, conceptos y proposiciones lógicamente interconectados que muestran un conjunto coherente de los fenómenos educativos.

Por otro lado, Beauchamp (1975) considera que la teoría del currículum es un conglomerado de presupuestos educativos que otorgan sentido a los eventos educativos. Mientras que Macdonald (1971) indica que las teorías del currículum consideran la transmisión del conocimiento ocurrido dentro de un contexto social determinado por el grado de nivel cultural que se tiene dentro de una civilización.

En la visión anglo-norteamericana, el currículum es orientado desde sus inicios a una planeación por objetivos (Taba, 1962; Tyler, 1973). Am-

2 Estas cuestiones permanecen de una u otra manera en un sentido histórico, conceptual y metodológico; por ello, Coll (2004), de modo más reciente señala que las preguntas esenciales para realizar un diseño curricular son las siguientes: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

bos daban énfasis a la emersión de nuevas conductas mediante procesos de organización, selección y evaluación de las vivencias en el aula; en ese sentido, la orientación del currículum se efectuaba desde una visión tecnológica.

Otra faceta histórica dentro de la historia del currículum es la desarrollada por Stenhouse (1991), Schwab (1969), Kemmis (2008) y Coll (2004). Dichos autores incorporan al diseño curricular nuevos conceptos tales como los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los actos educativos. Este enfoque se basa en una mirada sociocrítica de la educación.

LA PLANEACIÓN EDUCATIVA

Un programa de estudios se encuentra relacionado con toda una serie de procesos que le otorgan sentido y dirección educativa. Es decir, que el diseño curricular no sucede en un marco aislado, sino que se requiere desarrollar a partir de una planeación estratégica. A ésta se le puede denominar planeación educativa; en el caso del nivel superior se le puede denominar planeación universitaria (Zavala-Taylor y Esparza-Urzúa, 2015; Díaz-Barri-ga et al., 2012).

Específicamente, los fundamentos de la planeación educativa tienen varias dimensiones desde las cuales se efectúa el diseño o rediseño curricular. Algunas de las fuentes de la planeación son: dimensión social, dimensión técnica, dimensión política, dimensión cultural, dimensión prospectiva, entre otras. Otros autores proponen diversos fundamentos, tales como: supuesto epistemológico, supuesto axiológico, supuesto teleológico y supuesto futuroológico (Taborga, 1979).

La dimensión social se entiende haciendo énfasis en los aspectos sociales de los grupos humanos, dado que la cultura emerge justamente desde la interrelación de diversos actores y perspectivas que se presentan en un contexto sociocultural.

La dimensión técnica alude a la necesaria aplicación de los conocimientos, habilidades, competencias, destrezas, etc., adquiridas; dichos elementos técnicos son producto de las ciencias y sus respectivas tecnologías.

La dimensión política se refiere a la importancia de contar con un soporte legal y jurídico que otorgue certeza y continuidad a las acciones educativas dentro de un contexto social determinado. Esta dimensión le otorga también a la planeación curricular un fundamento para la acción educativa a lo largo del tiempo (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [UAEH], 2012).

La dimensión cultural implica reconocer los acuerdos explícitos e implícitos que surgen entre las personas y grupos sociales. Se refiere también al establecimiento de determinados valores que rigen las actividades humanas.

La dimensión futuroológica, o prospectiva, garantiza la continuidad de un proyecto educativo en el mediano y largo plazo. Esta dimensión también provee elementos de retroalimentación pues si es necesario, se realizarán cambios en una planeación dependiendo de los paradigmas emergentes.

FASES DE LA PLANEACIÓN CURRICULAR

La planeación curricular discurre a través de mecanismos predeterminados que permiten la emersión de una estructura sólida, válida y confia-

ble. Los pasos seguidos por Villareal (1980) para elaborar nuevos planes y programas de estudio son los siguientes:

1. Definición del problema.
2. Asunción de una perspectiva teórica de base.
3. Definición de la estructura del sistema planeado en función de los planteamientos teóricos asumidos.
4. Diseño de los planes de estudio.

La hechura de un plan de estudios, por ende, implica diseñar un modelo educativo dado que éste orientará las acciones educativas desde una perspectiva de lo que se entiende por enseñanza-aprendizaje, supuestos pedagógicos, objetivos curriculares, fines sociales, culturales y disciplinares a obtener, relación universidad-sociedad, etc.

Sistematizando la información en torno a la planeación curricular, se presentan las fases de la misma:

1. Diagnóstico contextual de múltiples elementos de la estructura educativa, tales como la pertinencia y factibilidad de determinada oferta educativa en el ámbito laboral, social y profesional, recursos materiales requeridos, estado del arte de la disciplina a desarrollar, etc. (Fernández-Sotelo et al., 2016).

2. Ubicación del proyecto educativo. Si es una institución ya fundada, la precisión de este elemento se encuentra plasmada en la Ley Orgánica, así como en los estatutos de la universidad.

3. Redacción de la visión prospectiva y la misión contemporánea del programa educativo o de la institución.

4. Realización del modelo educativo que servirá de eje transversal y operativo.

5. Diseño del modelo pedagógico, el cual representa la organización lógica y coherente de los contenidos organizados en el plan de estudios. En gran medida es la concreción del modelo educativo.

6. Establecimiento de la estructura organizacional y administrativa que permita la especificidad del acto educativo, es decir, las bases empíricas que permiten realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del modelo educativo.

7. Diseñar y aplicar un plan estratégico de desarrollo que considere las políticas, los medios y las acciones que se requieren para cumplir la visión de la planeación curricular.

(Tünnermann-Bernheim, 2008).

Fase 1. Estudios de pertinencia y factibilidad

En el artículo 6 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, se menciona que “La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación [UNESCO], 1998, p. 7). Por lo tanto, son imprescindibles las disposiciones éticas, la honestidad política, la competencia crítica, así como una vinculación armónica con el mundo social y laboral. Todo ello con el fin de ofrecer una educación superior a toda la población que se base en las competencias y habilidades.

En ese sentido, los estudios de pertinencia y factibilidad son diagnósticos previos al establecimiento de un programa de estudios a efecto de

determinar la congruencia entre lo que se plantea ofertar y los requerimientos de la sociedad.

Por otro lado, la factibilidad se obtiene a través del análisis de las condiciones contextuales a fin de establecer la posibilidad de logro del programa educativo propuesto (Tessmer, 1990).

Los estudios de pertinencia y factibilidad permiten ubicar las siguientes áreas sustantivas en los que se apoyará el plan de estudios:

1. Contexto problémico y requerimientos sociales.
2. Necesidades actuales y futuras del campo laboral a las que se enfrentarán los egresados.
3. Objetivos del plan de estudios y su vínculo con el contexto cultural, económico, social, etc.
4. Logros del plan de estudios respecto a la atención de las problemáticas identificadas.
5. Necesidades globales de los sectores de servicios, productivos y sociales. Estas necesidades se vincularán con las competencias que obtendrán los egresados y con las oportunidades de inserción laboral.
6. Tendencias de la población estudiantil en el programa educativo actual (si es que se trata de un rediseño curricular).
7. Oferta y demanda de alumnos de nivel superior.
8. Condiciones socioeconómicas regionales, estatales y nacionales de los posibles aspirantes.

En suma, los estudios de pertinencia y factibilidad implican diseñar y aplicar diversos instrumentos (cuestionarios, entrevistas, etc.) a los egresados, a estudiantes de nivel medio superior, profesionales del campo

disciplinar, docentes, proveedores de diferentes servicios y responsables del sector productivo y social.

Fase 2. Ubicación del proyecto educativo

En el caso de que la institución de educación superior ya posea una Ley Orgánica, se procede a la minuciosa revisión de ella a efecto de retomar los fines, estrategias y cualquier otra información relevante que otorgue sustento social, académico, cultural, etc., al plan de estudios por construirse o en rediseño.

Fase 3. Misión y visión³

La misión de la institución representa la esencia de sí misma: sus fines, los fundamentos de su acción, el establecimiento de lo que realiza, cómo lo efectúa, con qué fines lo ejecuta y la manera en que se cristaliza.

En la elaboración de la misión es menester considerar los siguientes aspectos que deben cubrirse:

- Las motivaciones educativas.
- Las estrategias para lograr los fines educativos.
- Las problemáticas y necesidades (sociales, disciplinares, económicas, culturales, etc.) regionales, estatales, nacionales e internacionales que se verán beneficiadas.
- Las competencias esperadas por los egresados.

Por su parte, la visión contiene las concreciones de las metas en un mediano y largo plazo. En ese sentido, la visión es una imagen proyectada al futuro tomado en cuenta las situaciones sociales, económicas y políticas, en diferentes contextos.

³ Es usual que existan tanto una visión y una misión propias de la institución educativa, como del programa educativo que se está diseñando.

La visión debe contener un mensaje de aliento a la sociedad, debe transparentar metas y esperanzas de la comunidad educativa, necesita ser acorde con lo contemporáneo para proyectarse al futuro.

La visión se plasma en tiempo presente; no incluye metas numéricas; constituye un aliciente y una motivación; sueña, pero teniendo bases sólidas para alcanzar las metas propuestas; y precisa proponer un avance respecto al estado actual.

Fase 4 y 5. Modelo educativo y modelo pedagógico

El modelo educativo sienta las bases de los significados y prácticas educativas que la institución educativa asume y que, por ende, se concretarán en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que discurrirán en las aulas. El modelo educativo se perfila como la guía que orienta las variadas funciones de la institución; por ejemplo, la tutoría, la investigación, la docencia, la extensión, los servicios educativos y la vinculación son las áreas más importantes que requieren ser permeadas por la visión y misión del modelo educativo.

De acuerdo con Panchí-Cosme (2020), el modelo educativo es “una visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 1).

Es así que, un modelo educativo presenta la asunción específica de una perspectiva ontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica, psicológica y pedagógica a efecto de lograr los objetivos, la misión y visión planteados. Inicialmente, el aspecto ontológico apunta directa-

mente a la razón del ser de las personas y responde por tanto a las preguntas ¿qué es la persona? y ¿cuál es el fin de educar al ser humano? Por otra parte, el elemento antropológico aclara cuál es el momento histórico actual y cómo ha sido su devenir y señala los posibles derroteros. Seguidamente, el rubro sociológico orienta acerca del modelo social que se pretende alcanzar con la educación. Posteriormente, el eje de lo axiológico coloca el acento en los valores y principios sociales y de qué manera es válido alcanzarlos. Por otro lado, la perspectiva epistemológica responde a las cuestiones respecto al conocimiento: qué es, cómo se produce y cuál es el proceso de adquisición de conocimientos. A continuación, el fundamento psicológico apela a los componentes del comportamiento, la subjetividad y la conciencia del ser humano. Por último, la categoría de lo pedagógico aborda las explicaciones de los procesos educativos ¿cómo se aprende? ¿cómo se enseña? ¿cuáles son las fuentes de la enseñanza-aprendizaje?

Por otra parte, desde el planteamiento de Tünnermann-Bernheim (2008) el modelo educativo se sustenta en una perspectiva filosófica, en una orientación sociológica, en una tendencia pedagógica, en una estructura jurídica, en una dimensión política y –por último- en un carácter operativo. En suma, el modelo educativo es el entramado armonioso de los valores sociales, la perspectiva pedagógica, los valores y principios sociales, los objetivos y finalidades asumidas por la institución educativa.

Fase 6 y 7. Estructura organizacional y administrativa. Plan estratégico

En esta fase se deben diagnosticar las necesidades físicas y de servicios que requiere la implantación del plan de estudios. Asimismo, se requiere considerar los recursos humanos imprescindibles para la puesta en

marcha del plan. Es importante realizar un diagnóstico minucioso de los requerimientos y una vez contemplados, realizar una lista de recursos humanos, recursos materiales e infraestructura a considerar.

Todo lo anterior se considera al momento de realizar un plan estratégico de desarrollo del plan de estudios en cuestión. Varias instituciones diseñan este plan en el formato empleado por las autoridades educativas federales de la Secretaría de Educación Pública; por ejemplo, se puede emplear el estilo del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PRO-FOCIE) y/o Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE).

ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA CURRICULAR

La organización y estructura curricular sienta las bases para el proceso de enseñanza; en ese sentido representa la organización de los procesos de enseñanza. La pregunta clave en esta etapa de la planeación educativa es ¿cuándo enseñar? Ello implica elaborar la distribución de los contenidos académicos en áreas de asignaturas, cursos, seminarios, etc.

En esta etapa se realizan las siguientes actividades:

- Diseño de módulos en donde se agrupan determinadas áreas de conocimiento disciplinar que los estudiantes adquirirán, que tributan al perfil progresivo y al perfil de egreso. Aquí también se hace necesario establecer la secuenciación de las asignaturas agrupadas en módulos.

- Determinar la duración de los ciclos y de las asignaturas que coadyuven a lo esperado en términos del aprendizaje. Considerar también los tiempos necesarios para la adecuada labor docente.
- Asignar créditos y tiempos de cada asignatura. Para ello, se debe contar con una estructura que determine la equivalencia de créditos en relación con las horas de clase, horas teóricas, horas prácticas, etc.
- Elaborar los programas de estudio de cada una de las asignaturas teniendo ya un formato que contemple los diferentes rubros: nombre de la asignatura, módulo o área a que pertenece, créditos, objetivos, competencias, duración, asignaturas antecedentes, co-laterales y consecuentes, etc.

En ese sentido, el diseño del plan de estudios puede desagregarse en las siguientes etapas:

- A. Especificar los perfiles de ingreso, progresivos y de egreso.
- B. Precisar las competencias correspondientes a los diferentes perfiles.
- C. Diseñar un grupo de módulos en los que se distribuirán las asignaturas.
- D. Vincular las asignaturas a las competencias.
- E. Desarrollar los objetivos y contenidos de las unidades de aprendizaje.

Las anteriores etapas se explicarán a detalle a continuación, considerando que esta etapa es una de carácter intermedio dado que los insumos de la misma provienen de los estudios de pertinencia y factibilidad, así como de

la visión, la misión y los objetivos generales que persigue el programa y/o la institución educativa.

A. Perfiles de ingreso, egreso y progresivo

Perfil de ingreso.

La construcción del perfil de ingreso puede tomar como base el perfil de egreso del nivel medio superior, siendo muy importante someterlo a un análisis detallado a fin de realizar ajustes disciplinarios, metodológicos, de valores, etc. Todo ello con el fin de considerar el punto de partida que los alumnos deberán tener mínimamente para cursar el plan de estudios. En caso necesario, se establecerá un curso-taller propedéutico a efecto de cubrir las necesidades educativas de determinados discentes.

Cabe mencionar que también es fundamental revisar las competencias, destrezas y saberes o conocimientos que los Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI) –aplicados por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL)–, que valoran en los aspirantes al nivel Licenciatura.

Perfil de egreso.

El análisis detallado de las entrevistas realizadas a empleadores, docentes, alumnos, egresados, así como de los datos proporcionados por el sector productivo, de servicios y del estudio de necesidades sociales del entorno, mercado laboral, las competencias profesionales de la disciplina, van a constituir las bases para redactar los perfiles de egreso. Dichos perfiles se pueden expresar en saberes, habilidades, estrategias instrumentales, destrezas y valores. Y siguiendo un modelo de competencias se pueden expresar todos los anteriores elementos desde esta perspectiva.

Un polo más de análisis lo constituyen las competencias evaluadas por los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL). Lo anterior procede no sólo en el caso de que la institución educativa haya previsto solicitar al CENEVAL la aplicación del examen de ingreso, sino que también es pertinente su consideración, aunque las Instituciones de Educación Superior (IES) tengan otros medios de selección de estudiantes; lo anterior debido a que el CENEVAL constituye un referente insoslayable en el espectro educativo a nivel nacional.

Perfil progresivo.

El perfil progresivo es como un filtro que permite vislumbrar las competencias (saberes, saber hacer y saber ser) que el alumnado posee en un determinado momento antes del egreso. Es decir que es un análisis transversal dentro de su trayectoria escolar. Este análisis se logra por medio de la asignación de competencias en diferentes niveles e indicadores dentro de cada asignatura y módulo. El perfil progresivo se puede valorar como mínimo en dos momentos y como máximo en el número de módulos, trimestres, cuatrimestres o semestres del programa educativo. Se sugiere elaborar el o los perfiles progresivos hasta que se tengan todas las unidades de aprendizaje y se concluya la elaboración del mapa o malla curricular.

B. Precisar las competencias correspondientes a los diferentes perfiles

Existen diversos documentos que ofrecen una variedad de competencias las cuales pueden clasificarse en transversales (genéricas) y específicas o técnicas. En ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) define a la competencia como “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas,

sensoriales y motoras, que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (en Argudín, 2006, p. 12).

Desde la perspectiva del proyecto Tuning, las competencias genéricas incluyen los saberes necesarios para adquirir destrezas, habilidades y comportamientos laborales y sociales que usen algún recurso tecnológico (Beneitone, et al., 2007).

Por su parte, las competencias específicas o técnicas se evidencian en la adquisición de un conocimiento especializado a fin de ejecutar acciones propias de un área profesional o disciplina. En varias ocasiones se alude a una norma valorada por instituciones acreditadoras y certificadoras en el ámbito nacional e internacional (Araya-Muñoz, 2012; Fondón et al., 2008).

C. Diseñar un grupo de módulos en los que se distribuirán las unidades de aprendizaje

Las áreas de formación representan una estructuración curricular articuladora e integral de los contenidos propios de la disciplina; asimismo incluye las acciones y experiencias del aprendizaje. Cada grupo puede ser determinado a partir de parámetros institucionales, epistemológicos, didácticos y propios de la disciplina.

Las unidades de aprendizaje.

La unidad de aprendizaje, llamada también unidad didáctica o unidad académica curricular, es una estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) en torno a un contenido disciplinar, el cual se toma como un núcleo que da vida al proceso E-A (Escamilla, 1993). Para tal fin se determina una serie de elementos como secuenciación de temas, objetivos,

horas empleadas, tipo e instrumentos de evaluación, métodos de enseñanza-aprendizaje, y competencias por alcanzar, entre otros.

Otra definición de la unidad de aprendizaje señala que es una serie de pasos alrededor de un objeto de conocimiento con el fin de favorecer, a través de mediaciones pedagógicas entre un docente y un grupo de alumnos, la construcción de competencias genéricas y específicas. Las unidades de aprendizaje tienen la versatilidad de asumir alguna modalidad pedagógica acorde a los objetos de conocimiento y al tipo de alumnos (taller, curso, seminario, etc.) e incluye también una serie de curriculares y extracurriculares que coadyuvan a la adquisición de saber, de saber hacer y saber ser (Ortega, 2013).

D. Vincular las unidades de aprendizaje a las competencias

Las competencias expresadas en términos del perfil de ingreso, progresivo y de egreso se retoman y se nutren con otras competencias a fin de asignarlas a los módulos y a las unidades de aprendizaje. Cabe mencionar que esto constituye un proceso en el cual en ocasiones hay que regresar a analizar los datos de los estudios de pertinencia o bien volver a precisar las definiciones de los perfiles o de las competencias. Más adelante se realizará la articulación y secuenciación.

Las secciones que contienen las unidades de aprendizaje varían de acuerdo con cada IES, sin embargo, existe una serie de atributos que son comunes en las unidades de aprendizaje; dichos elementos son:

- Nombre de la unidad de aprendizaje: se refiere al tema general o nombre de la unidad.
- Objetivo general.

- Contenidos de aprendizaje: esto se refiere a la desagregación del tema en general en contenidos particulares que van conformando el grupo de saberes adquiridos para demostrar un nivel determinado de competencia profesional.
- Objetivo de la unidad de aprendizaje y de los subtemas.
- Competencias genéricas y específicas que se adquirirán; asimismo, se señalan los niveles e indicadores de las competencias por lograr.
- Créditos y horas empleadas. Se señala el número de créditos por alcanzar, así como las horas invertidas para alcanzar los saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- Metodología de la enseñanza-aprendizaje: se proponen diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la naturaleza de los subtemas y del estilo cognitivo de los alumnos.
- Recursos materiales: es la explicitación de equipos y herramientas materiales que permitirán comprender los temas de aprendizaje.
- Aspectos temporales referentes a la duración de la unidad de aprendizaje (UA).
- Modalidad de organización: curso, taller, seminario, etc.
- Relación horizontal y vertical con otras unidades de aprendizaje.
 - Modalidad e instrumentos de la Evaluación de la UA: sea ésta parcial o global.
 - Recursos materiales y bibliográficos que se emplearán.
 - Perfil del docente.

- Carga horaria empleada en cada tema y subtema.

(Andrade-Michilena, 2019; Schmal y Ruiz, 2007; Universidad Autónoma del Estado de México, [UAEM], 2013).

E. Desarrollar los objetivos, contenidos y estructuración de las unidades de aprendizaje

Para esta etapa se recomienda realizar un trabajo con el claustro de docentes (grupos colegiados) con el fin de desarrollar los objetivos, contenidos y estratificar las unidades de aprendizaje.⁴

Posteriormente se analizan las características de los contenidos para encontrar las conexiones epistemológicas que mantienen entre ellos; ello con el objeto de precisar el lugar que ocuparán en la malla curricular, es decir, el ciclo en que serán impartidos. Esta actividad académica posibilita realizar un engranaje, dar un ordenamiento y descomponer el total de contenidos del plan de estudios; lo cual conduce a notar si hay contenidos por incluir y prevenir la repetición de contenidos.

Malla o mapa curricular.

Uno de los productos de esta etapa consiste en el diseño de la malla o mapa curricular el cual señala las propiedades, secuencias, progresión de las asignaturas, créditos, tipos de cursos impartidos, etc. Es un documento que muestra todas las asignaturas del plan curricular, sus créditos, secuen-

⁴ Las unidades de aprendizaje son lo que también se denominan unidades didácticas, unidades académicas curriculares, programas de estudio o programas de asignatura. Sin embargo, es fundamental considerar que las nuevas terminologías incorporan una articulación, secuenciación y estructuración de los objetos de conocimiento a lo largo de ciclos; lo cual no es considerado por los clásicos instrumentos: programas de estudios o programas de asignatura.

ciación, horas, etc. Desde la perspectiva del Consejo Nacional para la Enseñanza e investigación en Psicología (CNEIP) se sugiere un mínimo de 300 créditos.

CONCLUSIÓN

Todas las fases anteriores propuestas para el diseño del plan de estudios representan una propuesta para las IES a fin de construir un currículo que fortalezca la preparación profesional de las futuras personas dedicadas a la psicología. Asimismo, se considera que la vigilancia metodológica de las fases propuestas otorga beneficios respecto a la alineación y congruencia de los planes de estudios diseñados.

Por otra parte, los planes de estudio tienen un perfil único que los distingue y caracteriza de modo que existe una identidad propia en cada uno de ellos. Las directrices sugeridas con anterioridad son las que técnicamente se sugieren, pero no agotan todas las posibilidades que se pueden realizar en su construcción.

Los procesos de acreditación que realiza el Comité de Acreditación del CNEIP (CA-CNEIP) permiten vislumbrar la riqueza académica, científica y pedagógica de los planes de estudio evaluados. En ese sentido, la diversidad de los planes de estudios se puede entender como una respuesta a las demandas específicas del contexto disciplinar, cultural, económico, social, etc.

Por lo tanto, los planes de estudios se encuentran en constante cambio debido a que las demandas y necesidades de los contextos se transforman de modo incesante. Adicionalmente hay que tener presente que existen te-

mas fundamentales que en los últimos años han sido visibilizados que merecen ser tomados en cuenta para la construcción del plan de estudios. Lo anterior se refiere a los tópicos fundamentales como los aspectos de la ética profesional, los derechos humanos, la participación ciudadana, los temas de seguridad y salud, etc. Todos ellos podrán ser incorporados en el plan de estudios (en la visión, misión, objetivos, etc.) en la medida en que las IES consideren que favorecen la mejor formación de psicólogos en el país.

REFERENCIAS

- Andrade-Michilena, K. (2019). *Uso de material didáctico en el estudio de la ley de conservación de cantidad de movimiento lineal en los estudiantes de segundo de bachillerato general unificado de la unidad educativa Ibarra período académico 2018-2019*. Tesis de Licenciatura. Universidad Técnica del Norte, Ecuador. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/9292>
- Araya-Muñoz, I. (2012). Construyendo el perfil por competencias para el profesional en Educación Comercial. *Revista Electrónica Educare*, 6(3), 203-226. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124728012&idp=1&cid=409084>
- Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Trillas.
- Beauchamp, E. (1975). *Curriculum theory*. The Koggg. Press.
- Beneitone, P., Esquetini, C. González, J. Marty, M. Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.
- Coll, C. (2004). *Psicología y Currículum*. Paidós.

Comenius, J. A. (2013). *Didáctica Magna*. Porrúa.

conservación de cantidad de movimiento lineal en los estudiantes de segundo de bachillerato general unificado de la unidad educativa Ibarra período académico 2018-2019 [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica del Norte, Ecuador]. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/9292>.

Díaz-Barriga, F., Lule González, M., Pacheco Pinzón, D., Saad Dayan, E. y Rojas-Drummond, S. (2012). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.

Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula*. Edelvives.

Fernández-Sotelo, A., Vanga-Arvelo, M. y Guffante-Naranjo, T. (2016). Metodología para elaborar estudios de pertinencia en rediseños curriculares: Caso Ecuador. *Revista San Gregorio*, (14), 86-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5784966>

Fondón, M., Albizu, M., Pérez, J., Fuente, A., Torrente, M., Lubiano, M., Cobadonga, C., Cándida, J. A., Lanvín, D. F. y Labra, J. E. (2008). *Metodología para el diseño de un plan de estudios basada en competencias previas y aportadas*. Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática. <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/>

Jen2008/p117_MADiaz.pdf http://bioinfo.uib.es/~joemi/ro/aenui/procJenui/Jen2008/p117_MADiaz.pdf

https://www.uaeh.edu.mx/docencia/docs/modelo_educativo_UAEH.pdf

Kemmis, S. (2008). *Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*.

Morata.

Kliebard, H. M. (1975). Persistent curriculum issues in historical perspective. En W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing* (1975). McCutchan Publishing Corporation.

Macdonald, B. (1971). Curriculum theory. *Journal of Education Research*, 64(5), 196-200. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1971.10884138>

Mora-García, P. (2004). El curriculum como historia social (aproximación a la historia del curriculum en Venezuela). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9(1-12), 49-74. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200904.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113.

- Ortega, E. (2013). Metodología para la elaboración de diseños instruccionales del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad del Zulia. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10(3), 45-60. <https://www.redalyc.org/pdf/823/82329477004.pdf>
- Panchí-Cosme A. (2020). Modelo educativo-Educación 4.0. *Docencia Politécnica*, 1(2), 24-35. <https://www.ipn.mx/innovacion/revista/publicacion/docencia-politecnica.html>
- Schmal, R. y Ruiz, A. (2007). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Revista chilena de ingeniería*, 1(16), 147-158. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052008000100004>
- Schwab, J. (1969). *The practical: a lenguaje for curriculum*. National Education
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Taborga, H. (1979). Etapas del proceso de planeación prospectiva universitaria. *Cuadernos de planeación educativa*. Dirección General de Planeación, UNAM, 1(2), 1-59. <https://biblat.unam.mx/es/revista/cuadernos-de-planeacion-universitaria>

Tessmer, M. (1990). Environment analysis: A neglected stage of instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 38(1), 55–64. <https://doi.org/10.1007/BF02298248>

Tünnermann-Bernheim, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Hispamer.

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.

unidad de aprendizaje: Diseño curricular. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/17682/17665468.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [UAEH] (2012). *Modelo educativo de la UAEH*. https://www.uaeh.edu.mx/docencia/docs/modelo_educativo_UAEH.pdf

Universidad Autónoma del Estado de México [UAEM] (2013). *Programa de estudios de la unidad de aprendizaje: Diseño curricular*. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/17682/17665468.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Villareal, E. (1980). La planeación académica integral. Un proyecto para la elaboración de los nuevos planes y programas. Estudio de la Facultad de Química. *Cuadernos de planeación universitaria*. Dirección General de Planeación, UNAM, 1(9), 1-72. <https://biblat>.

unam.mx/es/revista/cuadernos-de-planeacion-universitaria/articulo/la-planeacion-academica-integral-un-proyecto-para-la-elaboracion-de-los-nuevos-planes-y-programas-de-estudio-de-la-facultad-de-quimica

Zais, R. S. (1976). *Curriculum: principles and foundations*. Ty Crowell.

Zavala-Taylor G. M. y Esparza-Urzúa G. A. (2015). ¿Marco curricular de enseñanza o aprendizaje significativo? Una visión conciliadora. *DOCERE. Revista del departamento de formación y actualización académica*, 6(13), 7-10. https://www.researchgate.net/profile/De-La-Barrera-Medina-Susana/publication/323497469_Aromas_como_fuente_de_investigacion_en_el_paisaje_urbano/links/5a9858eca6fdcceff0d2835/Aromas-como-fuente-de-investigacion-en-el-paisaje-urbano.pdf

CAPÍTULO 5.

LA ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PSICOLOGÍA EN MÉXICO

MARÍA DE LA LUZ AVIÑA JIMÉNEZ
Y YOLANDA IRMA CONTRERAS GASTELUM



RESUMEN

El presente capítulo presenta la revisión de los trabajos de acreditación que se han llevado a cabo por parte del Comité de Acreditación del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CA CNEIP) en los últimos cinco años, asimismo, se trata de identificar las tareas necesarias en el futuro inmediato. Se analiza el marco normativo nacional que se establece a través del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior y se pone especial atención en las particularidades del proceso de acreditación del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología, el cómo se han ido revisando y mejorando en la práctica estos procesos y cuál es la visión a aplicar en el futuro a corto plazo. Se identifica también un bosquejo del perfil de Par evaluador el cual se construyó en base al modelo de competencias. Al final del capítulo en las conclusiones se establecen puntualmente las propuestas que se consideran necesarias y pendientes.

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) de todo el mundo en este momento están teniendo un gran reto por los tiempos de la crisis de salud que estamos viviendo, esto aunado a los propios retos que ya tiene la educación en su nivel superior, sin embargo, se sigue trabajando en tareas que son importantes para este sector, la acreditación de sus programas académicos es una de ellas. Es por lo que consideramos importante realizar esta recopilación de información para el análisis de las tareas que se han hecho hasta el momento y poder definir un futuro próximo en el tema de las acreditaciones de los Programas Académicos de Psicología en México.

En estos días con el entorno cambiante cada vez más acelerado, estamos expuestos al reto de adaptación para estar a la altura de las exigencias, seguir funcionando y siendo productivos. En Contreras et al. (2019, p. 161), se expone la idea de “compartir información y conocimiento como práctica de buscar ser una organización que aprende comparando experiencias”.

En un ejercicio comparativo de experiencias de acreditación internacionales en donde se realizó un análisis de ellas, generando aprendizaje para aplicar a situaciones similares en el futuro. Ahí se afirmó lo siguiente: “Las experiencias se documentan de esta forma para establecer un mecanismo de aprendizaje organizacional que genere una mayor eficiencia y eficacia y, por ende, mayor calidad en esta función” (Contreras et al., 2019, p. 163).

En esa ocasión se aplicó sólo a una función: visitas de acreditaciones internacionales. Sin embargo, fue a manera de ejemplo, para extrapolar-se a otros procesos dentro de CA CNEIP para convertirse en una organización que aprende.

Senge (2010) en su libro “La Quinta Disciplina” enfatiza que el aprendizaje de doble ciclo (que implica aprender a aprender) es lo que hace posible a una organización ser una organización que aprende. En Contreras et al. (2019) afirma que en una organización que aprende se pueden identificar claramente tres elementos en interacción: gente, compartiendo y colaborando.

Dalkir, citado en Contreras et al. (2019, p. 137) “declara que compartir conocimiento (knowledge sharing) es un componente crítico”. Da importancia a que el AO debe estar o ser un lugar donde la gente promueva trabajar juntos para colaborar y compartir y deben ser compensados por ha-

cer eso. Enmarca el hecho de que hay que cambiar paradigmas sobre el conocimiento y dice que efectivamente conocimiento es poder, pero compartir conocimiento es más poderoso.

En vez de dejar las conversaciones al azar, fortuitas, en completa metanoia se habla de una interacción nacional con evaluadores con ubicaciones distintas, distantes y distribuidas en todo el país, se potencializan esas experiencias convirtiéndolas en conocimiento, que al compartirlo se transforma en acciones de mejora en nuestro quehacer, Contreras et al (2019, p. 168).

Es así como se llegó al entendimiento de que se deben fomentar espacios para que pueda suceder lo anterior, como los congresos que se han organizado con mesas de trabajo, comisiones, redes sociales, espacios para publicar, sitios web que pueden fomentar comunidades de aprendizaje. Por ejemplo, se pueden mencionar logros que se han obtenido en un grupo formado en redes sociales, en dónde además de compartir información, se genera sentido de pertenencia, peticiones de asesoría, se generan grupos pequeños que invitan a quien ha tenido una experiencia similar para su guía y orientación, lo que redundará en la generación de orgullo en la labor de ser evaluador. Un paso ulterior sería documentar las propuestas exitosas, los problemas que se han presentado y resuelto, las mejores prácticas (sobre cómo prepararse para una visita, que se hace antes, durante y después, manual de sistemas y procedimientos, retos y obstáculos y cómo se atendieron como conflictos, actitudes, comportamientos deseados, manejo de agendas, posibles alternativas de apertura y cierre, además de las reglas y políticas generadas por el uso y costumbres), recomendaciones de mejora del instrumento y de la platafor-

ma. Por ejemplo, anteriormente se hablaba de una “vieja guardia” estricta, inflexible, anclada en el “deber ser” y ahora existe una variedad de conductas y comportamientos dentro del “deber ser” respetando el ambiente objetivo y respetuoso de la línea que divide evaluador y evaluado, además que la cultura de la evaluación va adaptándose. Lo esencial de esta propuesta es conocer y dominar el aspecto de cultura organizacional, para que el cambio se dé sin orientación y se pueda guiar en base a los valores, objetivos, metas y visión de la propia organización. Todos estos detalles deben socializarse y quedar claros para todos, formando una cultura fuerte a través de ser una organización que aprende.

Haciendo nuevamente alusión a Senge (2010) en su libro “La Quinta Disciplina”, es importante destacar las cinco disciplinas propuestas a continuación. Primera disciplina “dominio personal”. Aquí explica que cada persona, en este caso cada evaluador, imprime en su entorno y equipo de trabajo sus conocimientos, competencias, valores, toda su experiencia y cómo la maneja, transforma. Entonces la segunda disciplina de Senge es “los modelos mentales” que aporta al equipo de trabajo cada persona. La tercera disciplina es generar “una visión compartida” y la cuarta “generar aprendizaje en equipo”. Finalmente está la quinta disciplina, que le da nombre a su obra “la visión sistémica” con la que se genera el aprendizaje organizacional en todos los niveles. Esta visión de sistemas implica que todo lo que sucede en alguna parte de la organización, afecta a todo el sistema, sea positivo o negativo y tiene un gran impacto en todo el sistema. Por lo que es importante conocer el sistema y participar proactivamente para generar información,

convertirla en conocimiento y aplicarla en potencial de calidad y aprendizaje continuo en cada miembro de ese sistema.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES) ha trabajado y colaborado con la educación superior de este país en materia de la evaluación y la acreditación que se han constituido como una herramienta estratégica para fortalecer la calidad de las instituciones de educación superior, también se ha trabajado en la sistematización y estandarización de los procesos de normalización y que estas han motivado a las IES a diseñar e implementar un modelo innovador de calidad así como el respectivo modelo de gestión esto siempre encaminados al logro de sus propias metas y objetivos institucionales lo que permite conocer a nivel nacional los elementos cualitativos y cuantitativos de calidad de los PA.

En México existe la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que al momento actual agrupa a 187 IES. En el año 2000 surgió de esta dependencia, el COPAES quien es la única instancia autorizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para conferir reconocimiento formal y supervisar a Organismos Acreditadores (OA) de programas académicos (COPAES, s.f.).

El COPAES nació como un organismo no gubernamental para regular los procesos de acreditación y a las organizaciones especializadas que ya realizaban esta labor en México, durante sus primeros 10 años estuvo operando bajo la supervisión y estructura de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y en 2010 su Asamblea General decidió separar los organismos, los cuales adquirieron estructuras independientes lo que permitió poder crear un Sistema Nacio-

nal de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior en México (COPAES, s.f.).

El COPAES es una asociación civil sin fines de lucro que tiene como labor supervisar y otorgar reconocimiento formal a los organismos acreditadores que evalúan a los programas académicos de nivel superior que se imparten en México ya sea de forma escolarizada, no escolarizada o mixta. Su misión es asegurar la calidad educativa del tipo superior que ofrecen las instituciones públicas y particulares nacionales y extranjeras, mediante el reconocimiento formal de OA de programas académicos (COPAES, s.f.).

La visión del COPAES es “Consolidarse como el máximo referente de la calidad educativa entre las IES, nacionales y extranjeras, así como con la sociedad en general” (COPAES, s.f. visión).

Los principios del COPAES son:

- Equidad e imparcialidad.
- Congruencia y confiabilidad.
- Control y aseguramiento de la calidad.
- Responsabilidad y seriedad.
- Transparencia y rendición de cuentas (COPAES, s.f. principios).

Los OA son asociaciones civiles que cumplen con los requisitos establecidos por el COPAES para ser reconocido formalmente como una instancia que puede determinar si un programa académico del tipo superior cumple con los estándares mínimos de calidad. Este reconocimiento otorgado tiene una vigencia de cinco años y durante este periodo se les brinda seguimiento a las actividades de la organización, al concluir este periodo la

OA debe iniciar de nuevo su proceso de evaluación para obtener el refrendo de su reconocimiento y poder seguir realizando su función evaluadora. Actualmente el COPAES tiene registrados a 30 Organismos Acreditadores en México para realizar el proceso de acreditación de los diferentes programas académicos de todas las ciencias (COPAES, s.f.).

La acreditación en el marco del COPAES se entiende como el resultado de un proceso de evaluación y seguimiento sistematizado y voluntario, respecto del cumplimiento de sus funciones sustantivas lo cual les permite a las IES obtener información objetiva sobre la calidad de sus Programas Académicos (PA). La acreditación también se entiende en este marco como una certeza social respecto de la calidad de los recursos humanos que se están formando en los PA que desarrollan. Es por lo que, a través de la acreditación, las IES se encuentran en un proceso permanente de búsqueda de la excelencia a través del esfuerzo colectivo de su comunidad universitaria para rendirse cuentas a sí misma y a la sociedad sobre su pertinencia, su relevancia y su calidad de ser y quehacer institucional (COPAES, s.f.).

La evaluación que llevan a cabo los OA se basa en estándares, criterios e indicadores de calidad que están normados en el Marco de Referencia (MGR) creado por el COPAES. En estos elementos de calidad se especifican los lineamientos técnicos y metodológicos para la realización del proceso de acreditación, así como los diferentes tipos de evidencias necesarias para llevar a cabo el proceso de evaluación con fines de acreditación de los PA, también se describen los atributos de los indicadores a revisar y evaluar, así como la descripción y definición de cada una de las etapas del proceso general que se lleva a cabo en una acreditación (COPAES, s.f.).

Por último, el certificado de acreditación es el reconocimiento formal y público que se le otorga a un PA que se ha esforzado y ha logrado avances significativos en el cumplimiento de su propia misión, y objetivos declarados, este certificado se otorga con una vigencia de cinco años (COPAES, s.f.).

El Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. (CNEIP) es el único OA en México reconocido por el COPAES para realizar evaluaciones con fines de acreditación en los PA de Licenciatura y Técnico Superior Universitario en Psicología. El CNEIP cuenta con reconocimiento como OA del COPAES desde el año 2002 y hasta el año 2024 (CNEIP, s.f.).

Este Consejo fue fundado en el año de 1971, en él, están representadas 101 IES públicas y particulares las cuales se distribuyen en sus 6 regiones; Centro-Occidente; Centro-Sur; Metropolitana; Noreste, Noroeste; Sureste. Es un organismo sin fines de lucro orientado a evaluar la calidad de los programas educativos en psicología en el ámbito nacional e internacional a través de una declaración pública como garantía de que se cumple con aquello que una sociedad, un país y una institución ha definido como necesario para un PA (CNEIP, s. f.).

Entre los beneficios que las IES pueden obtener a través de la acreditación de sus PA otros objetivos a evaluar la calidad de los PA en el área de la psicología en el ámbito nacional e internacional a través del proceso de acreditación (CNEIP, s.f.).

Como se puede observar a continuación en la Tabla 1, incluso antes de que el COPAES existiera, el CNEIP ya contaba con marcos y lineamien-

tos para la evaluación y acreditación de los PA en psicología. En el año de 1992 se iniciaron los trabajos relacionados a la construcción del marco de referencia, los instrumentos y los lineamientos para la evaluación y acreditación. En 1996 durante la Quincuagésima Octava Asamblea General, celebrada en la Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas aprobó los documentos base y en abril de 1997, se acreditaron los primeros 11 PA en Psicología en México (CNEIP, s.f.).

Tabla 1

Línea de tiempo del desarrollo que ha tenido la acreditación en el CNEIP

Año	Acontecimiento
1971	1971 se funda CNEIP que tiene como objetivo principal <i>“establecer normas de calidad académica y científica, y recomendar su aplicación a las diversas instituciones de enseñanza e investigación en psicología en México”</i> . https://www.redalyc.org/pdf/292/29242798003.pdf
1989	Surge CONAEVA (Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior). ANUIES propone el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, el Dr. Alberto Odriozola Urbina propone al Coordinador de Investigación en ese entonces Dr. Juan Lafarga Corona (QEPD) el análisis de estos organismos y sus documentos.
1992	Se propone a la asamblea del CNEIP tener un modelo a la medida, se acepta y por primera vez se habla de la formación de una Cartera de Acreditación.
1996	Se acepta en la asamblea del CNEIP el iniciar los procesos de acreditación, dirigidos por el Dr. Odriozola.

- 1997 Estos procesos de acreditación son reconocidos por la SEP, (con apoyo económico a CNEIP para tal efecto). Surge CA-CNEIP, como Comité de Acreditación del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología.
- 2002 2002 COPAES avala lo que se formó como CA-CNEIP y lo ha hecho desde entonces. Su organización tiene: Director, Secretario Técnico y Coordinador de Evaluadores. (Psicología, junto con Arquitectura y Veterinaria, fueron de las primeras carreras que contaron con un organismo acreditador).
- 2018 Se inicia el uso de la plataforma QUALIS. *“desde el Comité de Acreditación pone en marcha la plataforma tecnológica para la gestión del proceso de acreditación”*
https://www.cneip.org/cneip_cacneip
- 2019-2024 A la fecha en la página del CNEIP aparece que CA-CNEIP cuenta con la renovación del reconocimiento como organización acreditadora de 2019 a 2024.

Nota. Información proporcionada de Odriozola, A., 2015. La acreditación en el CNEIP. Una importante aportación a la psicología mexicana.

El 06 febrero del 2004 en la Ciudad de Xalapa, Veracruz, el CNEIP creó formalmente el Comité de Acreditación (CA CNEIP) para la realización de esta función específica, con autonomía técnica del Consejo. El CA CNEIP está conformado por un Consejo Directivo, un Comité Técnico, un Director, un Secretario Técnico, la Coordinación de la Cartera de Evaluadores y el equipo de Evaluadores (CNEIP, s.f.).

El CNEIP también cuenta con un Marco de Referencia CA-CNEIP 2018, en donde se entiende a la Acreditación desde la concepción de Le-maître quien la entiende como un sello, una declaración pública y como la

garantía de que se cumple con aquello que una sociedad, un país y una institución ha definido como necesario para un PA (CNEIP, s/f).

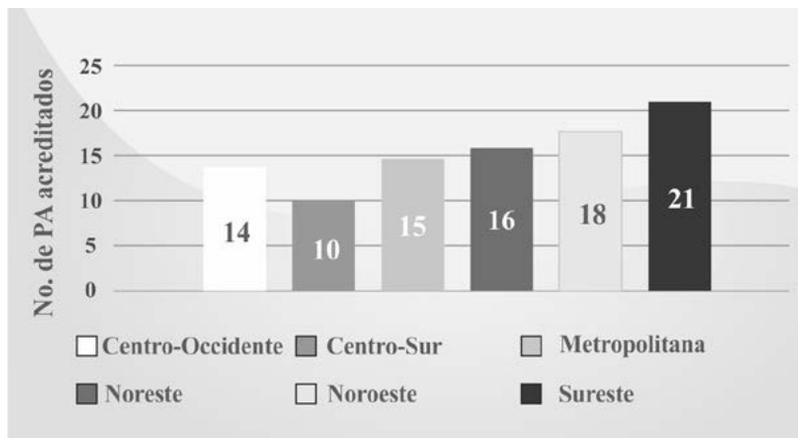
Entre los beneficios que las IES pueden obtener a través de la acreditación de sus PA en psicología son: Odrizola (2015).

- Incluir como una característica organizacional la cultura del cambio de la evaluación y de calidad.
- Reconocimiento público como IES formadora de recursos humanos de calidad.
- Comenzar en su institución con un proceso de superación y mejoramiento continuos.
- Reafirmar el compromiso de buscar y lograr la excelencia.
- Atraer a mejores profesores y con ello consolidar su planta docente.
- Fortalecer su infraestructura para ofrecer un servicio de calidad.
- Identificar las fortalezas de los PA en psicología que se imparten.
- Asegurar la pertinencia de los PA.

En la figura 1 podemos ver el número de IES que cuentan con PA en psicología que COPAES ha acreditado por medio del CNEIP los cuales son 116 y también ha colaborado para la acreditación de cuatro programas internacionales. Los PA acreditados están distribuidos en las 6 regiones que conforman el CNEIP (CNEIP, s. f.).

Figura 1

Distribución de las IES que cuentan con PAs en psicología acreditados por el CNEIP, distribuidos en las diferentes regiones que lo conforman



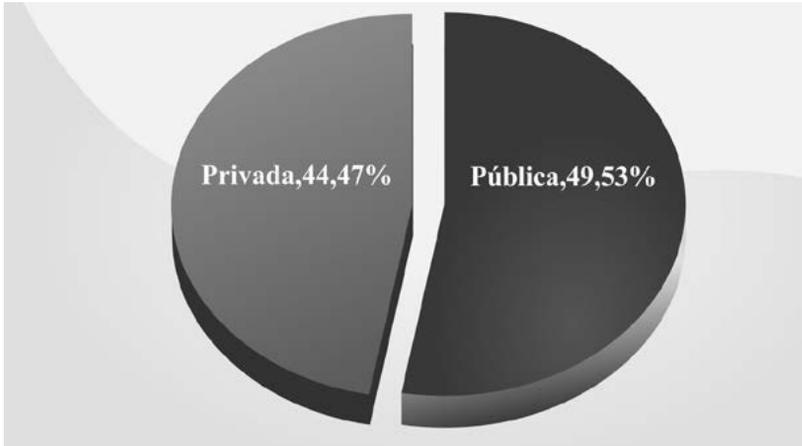
Nota. Estadística proporcionada por plataforma QUALIS del CA-CNEIP.

En cuanto a la configuración de los tipos de universidades vemos en la figura 2 que 53% de los programas evaluados y acreditados son de carácter público, mientras el 47% lo son de carácter particular. En total la matrícula acreditada que concentran estos PA acreditados es de 51,642 alumnos, siendo el 83.9% matrícula pública y 16.2% matrícula de instituciones particulares (CNEIP, s.f.).

En la figura 3 podemos observar el número de PA que se han evaluado y acreditado en los últimos cinco años por medio del CNEIP los cuales son 100 y se distribuyen de la siguiente manera (CNEIP, s.f.).

Figura 2

Tipos de IES con PAs en psicología evaluados y acreditados por el CNEIP



Nota. Estadística proporcionada por la plataforma QUALIS del CA-CNEIP.

Figura 3

PAs en psicología evaluados y acreditados por el CNEIP en los últimos cinco años

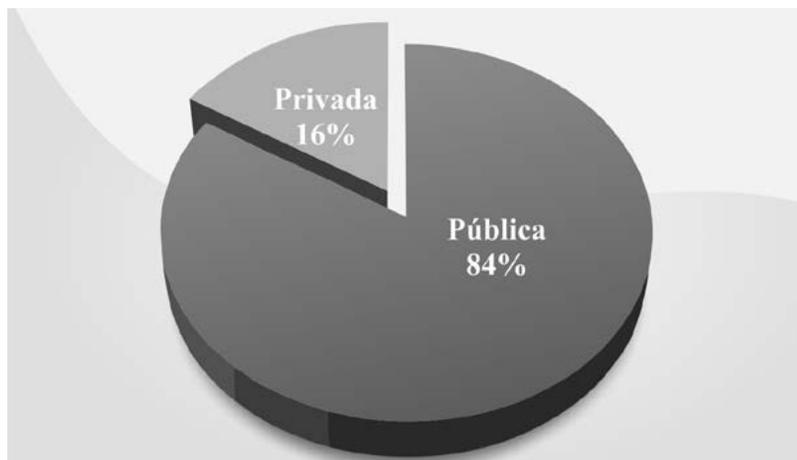


Nota. Estadística proporcionada por la plataforma QUALIS del CA-CNEIP.

En cuanto al número de la matrícula nacional acreditada podemos decir que se encuentra distribuida en IES públicas y privadas distribuidas como se observa en la figura 4 CNEIP, s.f.).

Figura 4

Distribución de la matrícula nacional de psicología acreditada por el CNEIP



Nota. Estadística proporcionada por la plataforma QUALIS del CA-CNEIP.

La acreditación de un PA en Psicología de cualquier IES debe ser un proceso voluntario, objetivo, justo, transparente, externo, ético, responsable, confiable, colegiado e integral, ya que para la institución que se evalúa es un ejercicio de análisis y crítica constructiva para la identificación de los mecanismos de autorregulación, para la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad, también es un ejercicio de revisión hacia el interior de la propia institución en donde se cotejan los criterios e indicadores de la autoevaluación que proporciona el CA CNEIP con las actividades que declara y evidencia (CNEIP, s.f.).

El inicio de la evaluación con fines de acreditación implica para la institución el cumplir con los siguientes prerequisites (CNEIP, s.f., p. 9).

- a) Contar con un Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) para las instituciones de educación superior particulares o bien,

el Acuerdo de Autorización, Incorporación o Reconocimiento de Validez de Estudios en el caso de las universidades públicas.

- b) Ser un PA de nivel técnico superior universitario o licenciatura en Psicología.
- c) Contar con una generación de egresados con más de un año calendario.
- d) Contar con un plan de estudios.

A partir del año 2019 el CNEIP comenzó la sistematización de sus procesos mediante una plataforma tecnológica para la gestión y administración de los procesos de acreditación. Dicha plataforma les permite a las IES en proceso de acreditar sus PA, gestionar en línea su instrumento de autoevaluación, ya que allí pueden revisar cada uno de sus indicadores y subir sus evidencias, hacer el seguimiento al cumplimiento de cada uno de ellos, identificar el estatus del dictamen, además de otras herramientas que le permiten administrar su proceso de manera integral (CNEIP, s.f.).

La Plataforma QUALIS es la herramienta tecnológica que apoya tanto a las IES como al CA CNEIP en la gestión del proceso y la visita de evaluación in situ, todo ello bajo protocolos de seguridad (HTTPS) que les permite enlazarse y navegar mediante internet en un canal cifrado con encriptación de datos. Por lo que con este proceso se garantiza el cuidado de los datos sensibles de todas las IES (CNEIP, s.f.).

El proceso de Acreditación del CNEIP comprende las siguientes etapas:

1. Proceso de Autoevaluación por parte de la institución. Es una etapa en la se realiza la recopilación de las evidencias neces-

- rias que ayudan a sustentar y elaborar el informe de autoevaluación, esta tarea se realiza mediante la plataforma de administración.
2. Acreditación. En esta etapa se incluyen todos los pasos administrativos de darse de alta en la plataforma de administración, subir evidencias de la autoevaluación y realizar el pago correspondiente.
 3. Evaluación por parte del CA CNEIP. Esta etapa implica la visita de evaluación in situ de los pares evaluadores.
 4. Elaboración y entrega del dictamen con el resultado y recomendaciones de la evaluación por parte del CA CNEIP.
 5. Una vez que la institución ha recibido el dictamen con los resultados de la evaluación y en conjunto con las observaciones la IES deberá elaborar un plan de trabajo el cual debe tener un alcance a mediano plazo (dos años y medio) y largo plazo (cinco años) cuyo alcance es la siguiente visita de evaluación con fines de acreditación (CNEIP, s.f.).

El instrumento con que se evalúa actualmente a los PA en psicología está conformado por 119 indicadores, divididos en cinco grandes referentes (prerrequisitos, imprescindibles, indispensables, necesarios, y recomendables) que a su vez se constituyen en 10 categorías de análisis, en ellas se agrupan los elementos con características comunes que serán evaluados en su conjunto (CNEIP, s.f.).

Los indicadores son los enunciados en donde se describen los elementos cualitativos y/o cuantitativos que se analizarán en los criterios, me-

diante los que se busca encontrar la calidad de aspectos específicos del PA. Las categorías son entendidas como los rubros por valorar, que hacen referencia a los grandes agentes, actores, procesos y/o resultados de un PA, son aquellos que le permiten a las IES desarrollar las actividades sustantivas de docencia investigación y extensión; y a las adjetivas como apoyo y gestión administrativa (Comité de Acreditación, 2018).

Las categorías que integran el conjunto de criterios, indicadores y estándares sujetos a análisis que permiten emitir un dictamen de acreditación se enuncian en la siguiente Tabla 2: (CNEIP, s.f.).

Tabla 2
Categorías de indicadores de evaluación del CNEIP

Categoría	Descripción	Items	%
1. Personal académico	Nivel de estudios y perfil curricular, contratación y desarrollo académico-profesional del personal docente adscrito al programa.	17	14.3
2. Estudiantes	Perfil de ingreso, de egreso, trayectoria y desempeño académico de los alumnos.	22	18.5
3. Plan de estudios	Fundamentación del plan de estudios, mapa curricular, características estructurales y operativas del currículo académico.	18	15.1
4. Evaluación del aprendizaje	Mecanismos del programa para evaluar y retroalimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como monitorear el desarrollo de los mismos a lo largo del plan de estudios.	2	1.6

La acreditación de los programas de psicología en México

5. Formación integral	Acciones con las que el programa coadyuva a la formación integral de los estudiantes, que complementan y apoyan a las actividades académicas.	7	5.8
6. Servicios de apoyo para el aprendizaje	Programas e instancias que permiten un mayor aprendizaje para los estudiantes.	5	4.2
7. Vinculación-extensión	Relación del programa con la comunidad y con diferentes sectores, públicos, privados y ONG's, así como con otros programas e instituciones a nivel estatal, nacional e internacional.	7	5.8
8. Investigación	Características del estado que guarda la investigación, desde el apoyo y gestión institucional, la productividad científica, el funcionamiento de los cuerpos académicos y/o grupos de investigación, así como de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento.	11	9.2
9. Infraestructura y equipamiento	Características de las instalaciones y servicios digitales, materiales didácticos y equipamiento con que opera el programa.	10	8.4
10. Gestión administrativa y financiera	Aspectos de normatividad, planeación institucional, financieros, operativos y de control del programa.	20	16.8
Total de indicadores	sumatoria	119	100

Nota. Manual de acreditación CA-CNEIP.

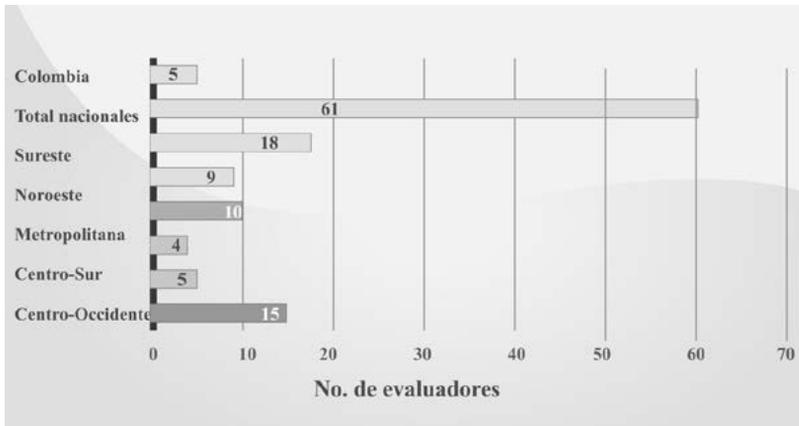
Finalmente, para el seguimiento de las recomendaciones la institución deberá elaborar un plan de mejora continua y registrarlo en la plataforma de administración del proceso de evaluación (CNEIP, s.f.).

Para esta tarea de la acreditación de PA en el área de psicología el CNEIP cuenta con un cuerpo de 66 pares evaluadores, los cuales se distri-

buyen en todo el territorio nacional a través de las regiones en las que están conformados y que representan a 34 IES. También cuenta con cinco pares evaluadores extranjeros de nacionalidad colombiana. En la siguiente figura número cinco se puede observar la distribución de los pares evaluadores por región del CNEIP (CNEIP, s.f.).

Figura 5

Pares evaluadores distribuidos en las diferentes regiones que conforman el CNEIP

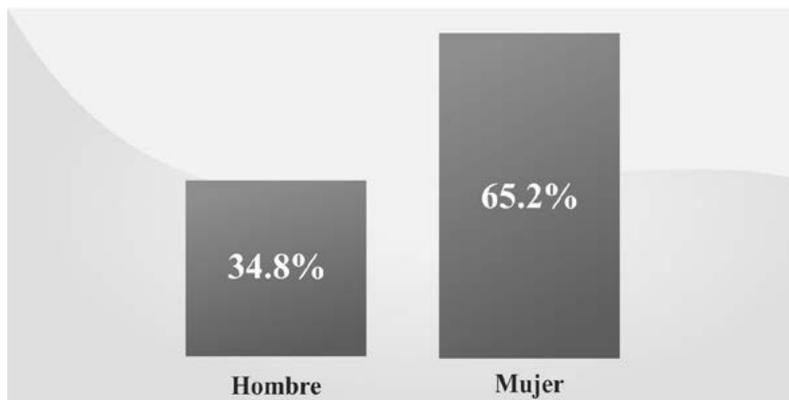


Nota. Estadística proporcionada por la plataforma QUALIS del CA-CNEIP.

El 65.2% de los pares evaluadores son del género femenino mientras que el 34.8 lo son del género masculino como se muestra en la figura seis. En cuanto a los grados académicos con que cuentan los acreditadores son: 52% cuenta con doctorado, 45% con maestría y el 3% con licenciatura como se muestra en la figura 6 (CNEIP, s.f.).

Figura 6

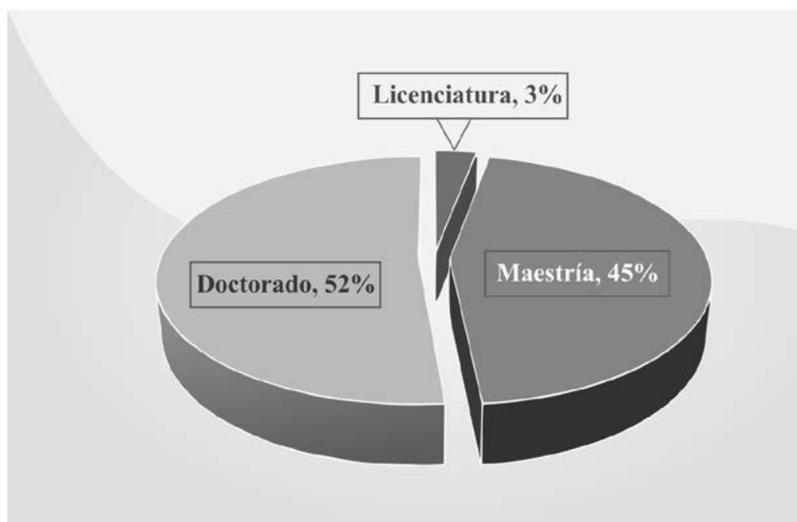
Distribución de pares evaluadores por género



Nota. Estadística proporcionada por la plataforma QUALIS del CA-CNEIP.

Figura 7

Grados académicos que poseen de los pares evaluadores que conforman el CACNEIP



Nota. Estadística proporcionada por la plataforma QUALIS del CA-CNEIP.

En promedio un par evaluador realiza 2 evaluaciones por año. El equipo de pares evaluadores se conforma por tres miembros, un coordinador y dos evaluadores, este nombramiento es solo para fines de organización ya que no representa ninguna diferencia en el plano del trabajo a realizar.

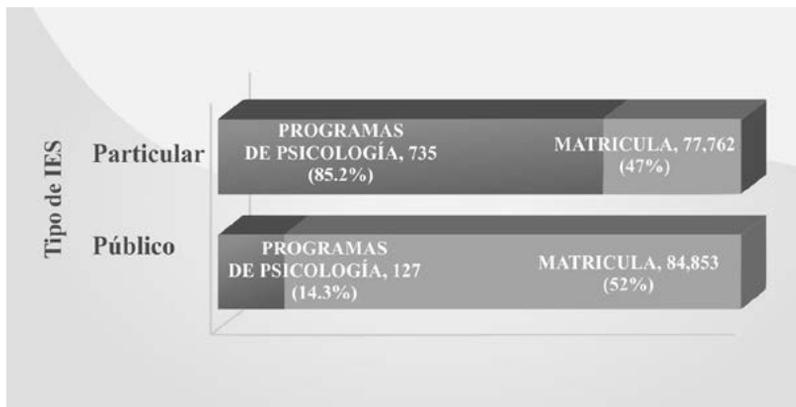
Actualmente el CA CNEIP está trabajando en una reestructuración tanto de su marco normativo como de sus instrumentos de evaluación para lo cual ha implementado la visión de la evaluación orientada a resultados.

Entre las actividades del futuro inmediato tenemos varios retos en el horizonte, por ejemplo, el de aumentar el número y porcentaje de PA evaluados y acreditados en psicología en el país. Actualmente y según los datos de la Subdirección de Sistematización y Análisis de Indicadores de la Dirección de Planeación y Evaluación de la SEP, en el país existen 862 programas de psicología que pueden ser evaluables, para el calendario escolar 2019-2020, entendiéndose por programas evaluables aquellos que cuentan con una matrícula de primer ingreso, cursando y egresados.

En la figura ocho podemos observar que el total de los programas evaluables en psicología son 862 de los cuales el 85% son de tipo particular y el 14.7% son PA que pertenecen a IES del orden público. El número de matrícula que representan estos programas es 162,615 en total, además se muestra el número de matrícula por cada uno de los tipos de IES: 47% de la matrícula se encuentra en IES de tipo particular mientras que el 52% se encuentra en IES de tipo público.

Figura 8

Tipos de IES que tienen PAs de psicología evaluables por el CNEIP

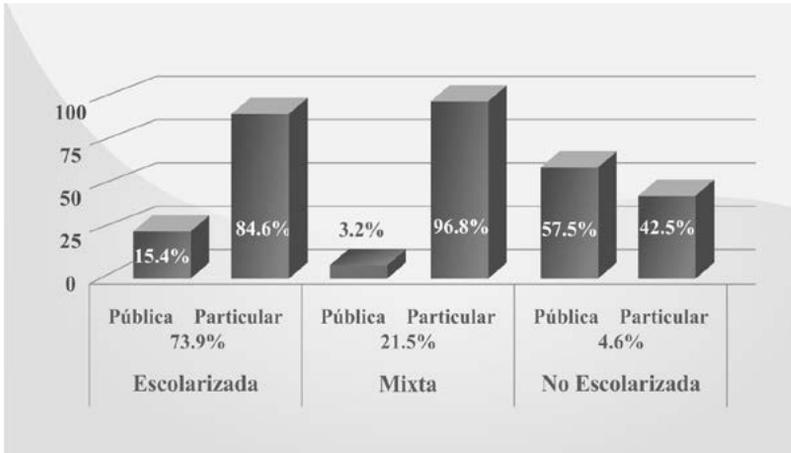


Nota. Información proporcionada por la plataforma QUALIS del CA-CNEIP.

También podemos observar en la figura nueve los datos por tipo de régimen ya sea público o privado y la modalidad en que se ofertan los diferentes PA en Psicología en el país, esto es el 73.9% son programas escolarizados, el 21.5% se oferta en modalidad mixta y el 4.6% en modalidad no escolarizada. Con estos datos podemos observar que las IES de tipo privadas tienden más a ofertar programas en modalidad mixta que las IES públicas. Con estos datos podemos identificar que nos queda mucho trabajo por hacer, invitar a más instituciones a que se sumen a este proyecto de elevación de calidad de los programas de Psicología.

Figura 9

Tipo de IES y modalidades de PAs en psicología acreditables por el CNEIP

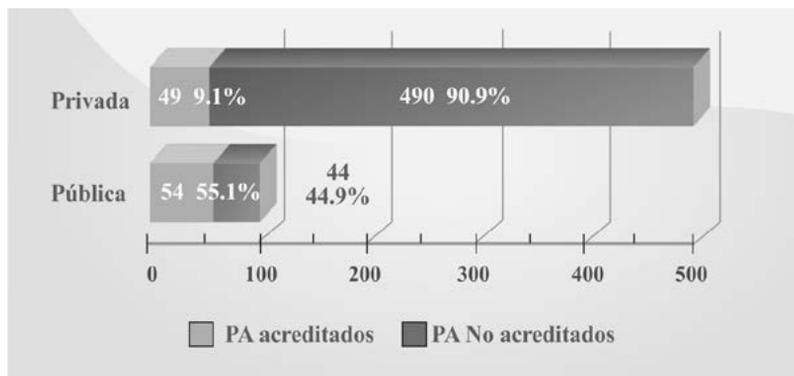


Nota. Información proveniente de la plataforma QUALIS del CA-CNEIP.

Sin embargo, y como tarea, tenemos un espacio amplio para trabajar en los próximos años, si bien el avance que tenemos hasta este momento es del 55.1% de las IES públicas, tenemos solamente es 9.1% de los PA de las IES privadas, en total los programas acreditados por el CNEIP (116) que representa solo el 18.2% del total de los programas evaluables en psicología en el país como lo podemos observar en la figura diez todavía tenemos un margen del 83.8% de programas por evaluar.

Figura 10

Avance de acreditación de los PAs en psicología



Nota. Información proporcionada por la plataforma QUALIS del CA-CNEIP.

Modelo de acreditación de evaluadores con base en competencias

Díaz (2005) menciona que uno de los grandes desafíos que tienen los procesos de evaluación y acreditación, tanto en nuestro país como en América Latina, es la falta de formación de los profesionales que desempeñan la tarea como evaluadores, considera que hace falta una “teorización” de este ámbito disciplinario, unido a esto el CNEIP (s.f.) también considera como una de las tareas más importante la formación y profesionalización de sus pares evaluadores. Es por lo que a continuación planteamos las primeras ideas para adentrarnos en lo que podría ser una certificación de las competencias como evaluador.

El modelo en el que se basa la siguiente propuesta es en el proceso de evaluación de desempeño por competencias de Alles (2005). Contempla aplicar la gestión por competencias para tener éxito en la persecución de metas.

Se analizará la relación entre la estrategia y la meta que es instalar un proceso de certificación por competencias del evaluador para la acreditación de programas educativos. Entonces se trata de presentar un diseño de certificación por competencias de evaluadores de organismos acreditadores para avalar su desempeño profesional en tal función.

Las primeras preguntas por resolver son:

1. ¿Cómo definir cuáles son las conductas pertinentes en la función del evaluador?
2. ¿Cómo analizar conductas pertinentes?
3. ¿Cuáles son las conductas por observar y describir?
4. ¿Cuál es la frecuencia deseable de las conductas?
5. ¿Cómo se da continuidad al proceso de evaluación y qué conductas se encadenan o interrelacionan para completar el proceso?
6. ¿Qué criterios se deben aplicar para su medición o certificación?
7. ¿Cómo definir un estándar de conducta deseable?
8. ¿Cómo fomentar, desarrollar o entrenar las conductas determinadas para certificar la función de evaluador?
9. La importancia de los manuales de instrucción.

Respondiendo a algunas de las primeras preguntas sería definir cuáles son las conductas (que después se definirán en conjunto, como competencias) que son pertinentes y necesarias para atender una visita de evaluación. Por esta razón se analizan las funciones dentro de un proceso que conllevarán al éxito. Entonces se dividirá la clasificación de competencias como las necesarias para antes de iniciar la visita de evaluación, las que son

durante el proceso de evaluación y las requeridas para el tiempo posterior a la evaluación.

También se propone determinar en el perfil del evaluador las competencias generales y las específicas. Y finalmente proponer la clasificación de competencias del evaluador según su objetivo específico:

Competencias generales y características:

- Género, edad, nivel de estudios, área de estudios, experiencia profesional, ocupación de cargos administrativos, experiencia en evaluación, nacional e internacional, resultados que reflejen o pronostiquen su desempeño, entre otros.
- Personales: trabajo bajo presión, eficiente, eficaz, solución de problemas, manejo de conflictos, criterio o juicio, comunicación.
- Interpersonales: comunicación, empatía, tolerancia, interculturalidad, negociación.
- En equipo: liderazgo, motivación, proactivo, estratégico.
- Técnicas: sistemas (manejo de tecnología, Word, Excel, Power Point).
- Cognoscitivas: idiomas, psicología y sus diferentes áreas, cultura, ciencias sociales.
- Morales y éticas: confidencialidad, compromiso, responsabilidad, respeto a los valores universales.

CONCLUSIÓN

En México se cuenta ya con una larga tradición de evaluación y acreditación de los PA de Psicología, por lo que ha pasado a ser un eje que estructura las dinámicas de muchas instituciones de educación superior. Intentamos alejarnos de los procesos de evaluación y acreditación como acciones burocráticas y de aquellos que se constituyen como procesos contrarios a la autonomía institucional; por lo para el CNEIP estos procesos deben ser ejercicios socialmente compartidos, que propicien la autorreflexión personal e institucional, procesos de comunicación y de construcción de una cultura en búsqueda de la mejora continua que además, sean procesos públicos y transparentes y que sean socializados con la comunidad interna y externa.

Sabemos que la creación de organismos acreditadores y la diseminación de las actividades de evaluación y acreditación constituyen procesos de gran importancia, pero también reconocemos que todavía falta mucho que hacer, que el camino todavía es largo y sinuoso, por ello mismo divertido y sorprendente.

REFERENCIAS

- Alles, M. (2005). *Desempeño por Competencias, Evaluación de 360°*. Ediciones Granica.
- Consejo Nacional de la Enseñanza e Investigación en Psicología. (30 de septiembre 2021). *Marco de referencia*. Consejo Nacional de enseñanza e Investigación en psicología. <https://www.cneip.org/>
- Contreras, G. Y., Herrera, M. J., Aviña, J. M. y Ramírez, C. M. (2019). *La Acreditación en Programas de Psicología. Experiencias, Avances y Prospectiva*. Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología. https://www.cneip.org/new/imgs/publi/pdf_1971_297.pdf
- Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior. (30 de agosto del 2021). *Acreditación*. Consejo para la Acreditación de le Educación Superior <https://www.copaes.org/copaes.html>
- Comité de Acreditación. (2018). Marco de referencia CA-CNEIP. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
- Díaz. B. A. (2005, junio). *Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior* (Ponencia). Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe. organizado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALCUNESCO). Buenos

Aires. https://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/riesgos_sistemas_acreditacion.pdf

Odriozola, U. A. (2015). La acreditación en el CNEIP: una importante aportación a la psicología mexicana. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), ix-xii: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242798003>

Senge, P. M. (2010). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Ediciones Granica SA.

Aspiremos a crecer en un marco de entendimiento del otro, sin olvidar quien somos y a lo que aspiramos, respetando nuestra cultura y creciendo en la manera de aplicar la psicología. Así, podremos crecer y servir de manera integral a quien lo necesita.

J.C.A.

RESUMEN

El tema de la internacionalización del currículo es analizado con frecuencia en diversos países del mundo, en el caso de México no es la excepción. En particular cuando se habla de currículo en psicología en México, se tienen algunas áreas que no han sido atendidas o desarrolladas como lo han hecho algunos otros países. Claro está que, se necesita contextualizar las condiciones históricas del propio desarrollo de la psicología, de la evolución, rezago o retroceso para cada institución. El rol evaluador y de orientación que asume el CA-CNEIP es fundamental cuando se trata de poder guiar las acciones conducentes a buscar justamente que los programas escolares se ajusten a los estándares internacionales vigentes e incluso a los que posteriormente se pueda aspirar. Aspectos o áreas como: segundo idioma, psicología clínica, educativa entre muchas otras, es necesario revisar qué tanto hacen los formadores de profesionistas en las instituciones nacionales y qué tantos apoyos tienen para poder aspirar a estos estándares. El presente trabajo busca ser punto de reflexión y partida, aporte a la planeación y desarrollo en áreas tradicionales y emergentes de la formación de psicólogos y la posterior evaluación de los respectivos programas con estándares internacionales, objetivos centrales del propio CA-CNEIP.

INTRODUCCIÓN

Hablar del presente tema, convoca la reflexión de diversos aspectos asociados a la formación integral del profesional de la salud mental o más genéricamente del psicólogo o psicóloga que busca contar con los estándares internacionales de su formación en México. La tarea no es sencilla, dada la complejidad justamente de aspectos que están considerados para que dicha formación llegue a ese objetivo.

Por una parte, los países desarrollados enfrentan a su vez retos que sólo atañen a su historia, geopolítica y demás aspectos culturales que les da identidad, pero en los países en desarrollo, las áreas de la psicología no terminan de llegar a los necesarios acuerdos regionales sobre la unificación de criterios para avanzar en el desarrollo de la psicología. Existen quienes piensan que es la propia naturaleza epistémica de la profesión, otras voces pragmáticas y optimistas afirman, que es falta de trabajo, visión y estrategia, es decir, cuestión de tiempo.

Lo cierto es que falta camino por recorrer en pro de una psicología latinoamericana y más tiempo y trabajo para buscar una auténtica internacionalización del currículum de México para el mundo. Por ello el presente trabajo, se plantea como objetivo central: Proponer algunos aspectos a considerar por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) en torno a la concepción y definición de algunos temas y acciones fundamentales institucionales e interinstitucionales a propósito de aspirar a una internacionalización de los propios programas escolares. De igual manera, dejar también algunas reflexiones y preguntas abiertas para el trabajo colegiado disciplinar e interdisciplinar en la formación de psicólogos.

Una de las asignaturas pendientes es justamente la certificación de la gran mayoría de las instituciones que cuentan con programas de psicología en México, sin hablar de las que no tienen siquiera registro oficial. Si se considera que la cifra ronda “optimistamente” el diez por ciento de Programas Educativos (PE) acreditados, podremos imaginar el tamaño del reto a enfrentar cuando se habla de la internacionalización del currículum, se trata no sólo de asimilar las formas y enfoques de enseñar y aprender la psicología que se hace en otros países, también se trata de proponer las maneras propias y trabajo realizado en materia de psicología a lo largo de la misma historia.

Otro importante aspecto por trabajar es sin duda la legislación vigente en México, pues inevitablemente se requiere hacer un comparativo en diversas naciones para ver cómo se ha avanzado o no en dicha materia. El pronóstico, aunque es poco alentador, reta a seguir trabajando en el tema, se cuenta con los expertos y la experiencia que tendrán a su vez un peso importante cuando se trate de legislar los diversos aspectos de aplicación de la psicología en México, no hay duda alguna.

UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y LOS RETOS PRESENTES Y EN PROCESO

A fin de hablar de una definición base para tratar de entender qué es el currículum aplicado a la psicología y formación profesional y posteriormente de su internacionalización. Gimeno (2007) señala algunos aspectos importantes, sobre el currículum:

Si 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 curriculum e intención del profesor. Por todo ello, el análisis de la estructura de la práctica tiene sentido plantearse desde la óptica del curriculum concebido como proceso en la acción (p. 240).

Por otra parte, Casarini (2004), señala cuatro posibles caminos que puede tomar:

- A. Como suma de exigencias académicas o estructura organizada de conocimiento.
- B. Como base de experiencias de aprendizaje.
- C. Como sistema tecnológico de producción.
- D. Como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica (p. 18).

Esta misma autora, hace un planteamiento ya desde hace varios años, en el que justamente la importancia de aspectos culturales que tienen que ver con la educación, el aprendizaje y el curriculum, al respecto señala lo siguiente:

En general, la cultura se percibe como el conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que otorgan significado a los intercambios entre los miembros de una comunidad. En una visión amplia del concepto cultura incorporamos costumbres, creencias, ideología, lenguajes, conceptos, instituciones sociales, políticas, educativas, etc. Este conglomerado de aspectos constituye las res-

puestas producidas por los hombres –como sociedad y a lo largo de la historia– para satisfacer sus necesidades y resolver sus problemas (Casarini, 2004, p. 13).

Si bien aquí se observan algunos aspectos de lo que señala Casarini respecto a la cultura, incluso se podría afirmar que es un argumento limitado, al respecto señala la Organización de las Naciones Unidas por mediación de su organismo abocado a los temas en materia de educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (UNESCO, 2021).

Se observa por tanto que la concepción de cultura abarca un sinfín de aspectos que atañen al hombre, sus acciones e historia en la interacción humana. Establecido ello, se comprenderá entonces que las relaciones in-

terculturales son destacables y necesarias de entender y analizar para hablar auténticamente de los propósitos o fines para buscar internacionalizar el currículum nacional mexicano en un contexto globalizado y multicultural. Por otra parte, señalan Díaz-Barriga et al. (2011) “El alcance de la planeación hace necesario contemplar las dimensiones que se relacionan con ella, las que destacan. Apoyado en: dimensión social, dimensión técnica, dimensión política, dimensión cultural y dimensión prospectiva” (pp. 12-13). Dichas dimensiones siguen siendo vigentes cuando se habla respecto a que la planeación deberá contemplar los aspectos, no sólo del contexto específico al que tradicionalmente se pensaba podría alcanzar los contenidos programados, ahora se debe pensar globalmente. Entender que el uso de las TIC abarca literalmente cualquier rincón del planeta y qué tanto las personas pueden recibir contenidos de cualquier parte del planeta y el interlocutor hacer lo propio.

Ahora bien, Ramírez y Trejo (2019) del IPN señalan ya algunos retos que presenta el diseño del currículum en educación superior:

La educación superior tiene como reto responder a las necesidades de un mercado laboral en constante cambio, al estar sujeto a los cambios de la economía mundial globalizada, por lo que deberá actualizar y mejorar las competencias de los estudiantes a lo largo de su vida, por lo que las Instituciones de Educación superior, tienen como principal reto responder con más flexibilidad a los requerimientos cambiantes del mercado laboral y especialmente a las necesidades individuales (...), a partir de establecer y estructurar los lineamientos de gestión curricular ajustada a las realidades de

la institución, desde un marco teórico, político y normativo que se encuentre acorde con tendencias educativas contemporáneas (pp. 1-2).

Aquí ya se vislumbra un planteamiento que sigue vigente y seguro lo estará por muchos años más. En prácticamente todas las áreas del aprendizaje de enseñanza humana, estará ya inserto el propósito de contextualizar globalmente. Por lo tanto, no debiera sorprender que las diversas áreas de aplicación de la enseñanza de la psicología deberán trabajar para que ello suceda, no solo las áreas tradicionales, igual aplica para aquellas llamadas emergentes.

Ahora bien y antes de hablar propiamente de las ideas o alternativas para la enseñanza en el contexto de la internacionalización, de aspectos que son necesarios mencionar y que poco más de un año se ha tenido la oportunidad para reflexionar y desarrollar capacidades de resiliencia ante una pandemia que no pidió permiso para ser la protagonista de la actividad e interacción humana. Y que, dicho a propósito, tiene mucho que ver con aspectos para internacionalizar la educación profesional, por supuesto incluida la psicología. Mismos que se desarrollarán más adelante.

LA INTERNACIONALIZACIÓN PROPIAMENTE DICHA

Se puede iniciar con una referencia o propuesta colombiana sobre el particular, vale señalar sus características metodológicas:

...la internacionalización se puede agrupar en cuatro dimensiones: institucional; académica; de investigación y cooperación, y de desarrollo. Ahora bien, la dimensión académica, la orienta el principio

rector de la internacionalización del currículo en un sentido amplio, pero privilegiando en particular la docencia y especialmente la internacionalización en casa como el esfuerzo para incorporar la dimensión internacional, intercultural y global a los procesos académicos de enseñanza. Su consecuencia es traer al salón de clase las manifestaciones curriculares y extracurriculares que impacten positivamente tanto los planes de estudio de cada una de las áreas del saber y de formación, como en el desarrollo de los conocimientos y las habilidades multiculturales de los estudiantes (...) En otras palabras, a través de un currículo basado en competencias, se garantiza en mayor medida la pertinencia de la formación profesional, se establecen criterios claros y objetivos para la secuenciación de contenidos y para la evaluación de aprendizajes (González, 2008), y con el desarrollo del currículo desde un enfoque de responsabilidad social es necesario despertar el pensamiento crítico, la dimensión ética, la visión de futuro, así como también buscar la justicia social, fortalecer la diversidad cultural y promover el intercambio, preservando los derechos y necesidades de los grupos más vulnerables o con mayores necesidades (González-Castro y Manzano-Durán, 2015, pp. 30-32).

El punto de partida es válido, si se considera que el tema es preocupación en cualquier país a mencionar, los temas centrales de preocupación pueden variar, pero al final de todo, e independientemente de los recursos y las formas, lo que prevalece es la preocupación por una efectiva y correcta

manera de internacionalizar el currículum en el área o las áreas de la psicología.

De igual manera, González-Castro y Manzano-Durán (2015). En un trabajo previo hablan de las competencias necesarias en los líderes globales socialmente responsables. Recordando que la responsabilidad social debiera ser una obligatoriedad implícita en la formación integral de cualquier educando.

Figura 1

Competencias de los líderes globales.



Nota. González-Castro y Manzano-Durán (2015).

Sin duda otro aspecto de suma importancia a considerar es la manera y enfoques psicopedagógicos con los cuales se deberá enseñar, en la consideración de que no hay un criterio o unificación de éste hoy en día a nivel internacional, ello en sí mismo constituye un reto colosal.

Tratando de particularizar sobre los aspectos puntuales de algunos países y su legislación, se plantea el caso de España y los detalles en su legislación particularmente en lo referente a la psicología clínica.

Desde la creación de la especialidad en Psicología Clínica en 1998 hasta finales del año 2003 estuvieron conviviendo dos titulaciones de Psicología, una con carácter generalista, el Licenciado en Psicología, y otra de tipo especializado, el especialista en Psicología Clínica. Ambas titulaciones tenían competencias reconocidas para el ejercicio de la profesión en el ámbito clínico, sea público o privado, con la única salvedad de que solo los que poseen el título de especialista pueden llamarse como tales, y ocupar plazas públicas o privadas ofertadas con esa denominación. (Fernández-Hermida et al., 2017, p. 98).

En este aspecto sirve para recordar cómo en México basta con tener la licenciatura para que las personas instalen su consultorio, sin más que su cédula profesional, en el mejor de los casos, y ni que señalar respecto a la pertenencia y capacitación que es necesaria en Europa bajo el cobijo de un Colegio de Psicólogos, que exige certificar al profesional de la psicología cada uno o dos años según el área de aplicación de la psicología.

Aquí se plantean algunos aspectos de la legislación española respecto a la formación de psicólogos clínicos y su marco legal.

Definición de la especialidad de Psicología Clínica con su campo de actuación según la Orden SAS/1620/2009. La Psicología Clínica es una especialidad sanitaria de la Psicología que se ocupa de los procesos y fenómenos psicológicos y relacionales implicados en los

procesos de salud-enfermedad de los seres humanos. Su objetivo es el desarrollo, la aplicación, y la contrastación empírica de principios teóricos, métodos, procedimientos e instrumentos para observar, predecir, explicar, prevenir y tratar trastornos y enfermedades mentales, así como problemas, alteraciones y trastornos emocionales, cognitivos, del comportamiento, de la personalidad, y del ajuste a las situaciones problemáticas de la vida, incluyendo las enfermedades físicas y sus tratamientos. Todos estos trastornos, enfermedades, alteraciones, y problemas influyen en distintos niveles en los procesos de salud y enfermedad humanas, e interfieren con el bienestar físico y mental de las personas. El campo de acción de la Psicología Clínica abarca la investigación, explicación, comprensión, prevención, evaluación, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de los trastornos mentales, así como de los fenómenos y procesos psicológicos, comportamentales, y relacionales que inciden en la salud y la enfermedad de las personas, desde una concepción integral y multideterminada de la salud y enfermedad humana. Para ello se vale de procedimientos de investigación científica contrastados y contrastables. Desarrolla sus actividades en entornos sanitarios y sociosanitarios públicos y privados, y en todas las etapas o fases del ciclo vital, actuando con: Individuos, parejas, familias, grupos. Instituciones, organizaciones y comunidad. En el entorno público y en el privado. Y contribuye a: Mejorar y/o recuperar la salud y el bienestar físico y mental de las personas. Mejorar la calidad de las prestaciones y servicios públicos y privados relacionados con la

salud mental y física, tanto en el ámbito de la atención primaria como especializada. Planificar nuevas prestaciones y servicios sanitarios, en especial los relacionados con la salud mental. Asesorar a los poderes públicos sobre los cometidos propios de la especialidad, tanto en lo que se refiere a contenidos organizativos como clínico-asistenciales, de formación y otros. Favorecer la atención sanitaria a las personas desde una perspectiva inter y multidisciplinar. (Fernández-Hermida et al., 2017, p. 99).

Otro ejemplo de la disparidad formativa española respecto a la ordenanza legislativa para la unificación de criterios en la formación y aplicación de la psicología clínica es la siguiente:

Resumen de los contenidos del programa formativo de la Especialidad en Psicología Clínica según Orden SAS/1620/2009, de 2 de junio (Fernández-Hermida et al., 2017, pp. 101-102).

1. Contenido transversal común con otras especialidades en Ciencias de la Salud: 1. Bioética, ética asistencial y deontología profesional. 2. Organización y legislación sanitaria. 3. Gestión Clínica. 4. Metodología de la investigación.
2. Contenidos generales del programa formativo en Psicología Clínica: 1. Marcos conceptuales, legales e institucionales específicos de la Psicología Clínica. 2. Evaluación y diagnóstico clínicos. 3. Clínica de los trastornos y enfermedades mentales y del comportamiento. 4. La Psicoterapia y los procedimientos de la intervención y tratamiento psicológicos. 5. Investigación en Psicología Clínica.

3. Contenidos clínico-asistenciales. En este apartado se especifican las distintas estancias que tiene que realizar el Psicólogo Interno residente en los diferentes servicios asistenciales que configuran el denominado circuito de rotación. En cada estancia se detallan los objetivos a conseguir, las actividades a desarrollar y el programa teórico que se debe abordar. El periodo de formación en los diferentes servicios o unidades asistenciales acreditadas es el siguiente:

1. Atención comunitaria, ambulatoria y soporte de la Atención Primaria (12 meses).
2. Atención Primaria (3 meses).
3. Adicciones (4 meses).
4. Rehabilitación (6 meses).
5. Hospitalización y urgencias (4 meses).
6. Psicología clínica de la salud. Interconsulta y enlace (6 meses).
7. Psicología Clínica Infantil y de la Adolescencia (6 meses).
8. Programas para el desarrollo de Áreas de Formación Específica (4 meses).
9. Rotación de libre disposición (3 meses).

En el fondo resulta que los propósitos implícitos no difieren significativamente de los llevados a cabo por muchas universidades e instituciones en México, mismas que buscan dignificar la profesión por medio de prácticas profesionales integrales, sin embargo, en la tarea de profesionalizar por áreas de la aplicación de la psicología, se puede considerar que falta mucho por hacer. No sería mala idea realizar sesiones de trabajo virtual con personas y organismos que, sobra decir, cuentan con más experiencia y años de trabajo. Así también, vale recordar que la experiencia de otras instituciones que han transitado hacia los objetivos que pretenden las instituciones mexicanas hacia la internacionalización, pueden servir de trampolín y aprendizaje para los mismos propósitos. Cuando no hay necesidad de descubrir que el

“agua moja”, valdría la pena aprovechar el sin fin de convenios académicos que tenemos en las instituciones de educación para muchos de los propósitos aquí planteados.

Aunado a ello, existe otra asignatura pendiente, y que es un aspecto en los países desarrollados, pedir como requisito laboral la certificación por una asociación o colegio de profesionistas que avale con cierta regularidad temporal, los conocimientos y capacitación permanente que tengan los respectivos profesionistas. Apenas en fechas recientes que no pasan tres décadas, en México se trabaja de manera más seria en la conformación de asociaciones o colegios de profesionales de la psicología, por ejemplo, la Federación Nacional de Colegios Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México (FENAPSIME, 2021). La FENAPSIME se ha logrado consolidar como un organismo impulsor y promotor de las buenas prácticas de la psicología en México. También en un organismo que regula el trabajo de los colegios y asociaciones de la profesión psicológica.

A fin de dimensionar particularmente el tamaño del reto, veamos qué situación enfrenta Europa particularmente en esta área clínica:

Hay tres tipos de certificados *EuroPsy*, uno básico que acredita que el psicólogo es competente para la práctica profesional generalista en todos los países de la Unión Europea. Los otros dos certificados que se otorgan, especialista en Psicoterapia y especialista en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, acreditan formación y competencias en sus correspondientes campos. Ninguno de estos diplomas tiene validez oficial en los estados miembros, es decir, no poseen la capacidad de amparar legalmente la práctica profesio-

nal en la Unión Europea con independencia de la legislación local.
(Fernández-Hermida et al., 2017, p. 107).

Tabla 1

Duración de la formación de las distintas categorías de psicólogos que trabajan en el contexto sanitario europeo

País	Psicólogo sanitario (Healthcare Psychologist)	Duración de la formación	Psicólogo clínico (Clinical Psychologist)	Duración de la formación	Psicoterapeuta (Psychotherapist)	Duración de la formación
Alemania					SI	5 años (multifresional) + 3 años de prácticas a tiempo completo
Austria	SI	5 años + 1.940 horas de prácticas	SI	5 años + 2.500 horas de prácticas	SI	4 años (multifresional) + 1.900 horas de prácticas
Chipe			SI	6 años – 1.000 horas prácticas		
Eslovaquia	SI	5 años y 1/2	SI	7 años		
Eslovenia	SI	4/5 años	SI	8-9 años		
España	SI	5 años y 1/2	SI	8 años		
Finlandia					SI	3/4 años (multifresional) + 1 año de prácticas

Internacionalización del currículo

Francia					SI	5 años (multifresional – medicina y psicología) + 400 horas prácticas
Holanda	SI	7 años	SI	11 años		
Hungría			SI	8-12 años	SI	5 años + 3 o 4 años de especialización
Irlanda	SI		SI	7 años		
Islandia			SI	7 años + 3 de prácticas		
Italia					SI	5 o 6 años (multifresional – medicina y psicología) + 4 años de especialización
Lituania	SI	6 años				
Malta	SI	5 años + 2 años de prácticas	SI	5 años + 2 de prácticas		
Rep. Checa	SI	5 años + 100 horas de prácticas	SI	10 años – 400 horas prácticas		
Suecia					SI	5 años (multifresional) + 3 años de especialización

Suiza			SI	5 años (multiprofesional – medicina y psicología) + 2 años de especialización
Reino Unido	SI	6 años	SI	6 años

Nota. Fernández-Hermida, J-R. Santolaya, F., Santolaya, J. (2017).

Como se podrá observar, la formación del psicólogo clínico dista mucho de ser similar en muchos de los casos que tenemos en México, la legislación aplicable, prácticas profesionales, temporalidad si bien son muy diversas, denotan igual una seriedad formativa que muchas veces no encontramos en México y otros países latinos. Llama la atención que el rango temporal entre países va desde los cuatro o cinco años o los más de diez años. La tarea es monumental en esta área profesional de la psicología y no dista mucho de las otras áreas de aplicación.

ANÁLISIS Y CONSIDERACIONES FINALES

Se puede encontrar un análisis que coincide con las preocupaciones actuales encaminadas al trabajo de la internacionalización del currículum. Y entre tanto trabajo y reto, destaca uno que pareciera sencillo, –en el fondo lo es– curiosamente la barrera del idioma. Cada vez con más frecuencia, se suman instituciones que, en sus dictámenes de programas educativos, solicitan que, como criterio de egreso y titulación, el educando y futuro egresado de una licenciatura en psicología, garantice un nivel de inglés equivalente a B1

de acuerdo con las normas internacionales de acreditación en dicho idioma.

Esta preocupación se puede encontrar ya en Bullock (2015) quien señala:

Es indispensable ampliar los esfuerzos actuales para promover el intercambio y la colaboración. Como disciplina, se puede alentar a las instituciones, departamentos y colegas a valorar el trabajo internacional y proporcionar recursos para que prospere. En nuestra disciplina, también se puede abordar cómo involucrar a los actores a nivel internacional con una actitud integral: cómo compartir datos e ideas a través del idioma y el espacio, y cómo dar cuenta de las fuertes diferencias de recursos entre países. Una forma es comenzar a abordar algunas de las barreras a la colaboración internacional: barreras en el idioma, el poder y el acceso. El idioma es un tema complejo. (...) También se requiere abordar las diferencias de poder y acceso, ya sea debido a circunstancias económicas, contexto político o historia y contexto social, las comunidades de psicología varían en recursos y acceso a los mismos. Abordar estas diferencias significa comprometerse con el desarrollo de capacidades en aquellas áreas del mundo donde la psicología está menos desarrollada y pensar en cómo mantener los estándares (p. 107).

Algunos retos adicionales asociados a las formas y políticas en América Latina respecto a la educación superior los menciona Martínez et al. (2017):

Problemas de acreditación por crecimiento desmedido del aparato burocrático, problemas de la acreditación en torno al grado de participación de los miembros de la comunidad educativa de las

IES, problemas de la acreditación en torno a la credibilidad en los organismos externos y problemas de la acreditación en torno a la aplicación del currículo por competencias en las IES –hay poca formación de los diferentes actores en currículo, didáctica y evaluación por competencias–. El currículo por competencias se tiende a quedar en el papel, con mucha planeación, pero poca ejecución. Las planeaciones curriculares y didácticas tienden a ser muy detalladas, con muchos componentes y formalidad, sin dejar espacio para la flexibilidad y la adaptación a los cambios, lo cual termina desmotivando a los directivos y docentes. Se continúan prácticas tradicionales dentro del currículo (pp. 91-92).

Con base en las consideraciones expuestas se plantea un análisis y propuesta para buscar la integral y funcional internacionalización de los programas de psicología desde la visión del CA-CNEIP. Se proponen los siguientes aspectos y consideraciones:

1. Trabajar para construir un acuerdo o unificación de criterios funcionales para la propuesta en materia de comunicación de un idioma principal.

Se entiende que ello en sí mismo pueda ser un problema que atañe aspectos que van más allá de la psicología, principalmente burocráticos y presupuestales, pero podría trabajarse en una estrategia a fin de mejorar o eficientar la comunicación vía un segundo idioma. Y al parecer como el inglés es el idioma más usado en la ciencia en general y en la psicología en lo particular, bien se podría pensar en él, aunque ello no descarta hasta la opción de otro idioma adicional.

2. La falta de capacitación docente en el uso de las TIC.

En los meses posteriores a marzo del año 2020 las instituciones han comprendido una realidad diferente, las prioridades en diversas áreas de la vida y particularmente del mundo escolar han cambiado, producto de la pandemia del virus COVID-19. Una de esas prioridades es entender el requerimiento indispensable de dominar por parte del docente de cualquier contenido académico, el uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por ello no se puede postergar el tiempo para capacitar e integrar al sector docente de manera significativa a los trabajos conjuntos e interdisciplinarios en beneficio del desarrollo de la psicología, principalmente con el aprovechamiento y manejo de las TIC.

3. Capacitación en uso de las TIC del educando.

De igual manera y quizás en menor medida, el educando o alumno, requiere una capacitación constante a fin de mejorar entre sus habilidades, aquellas que le permitan el trabajo colaborativo y el desarrollo de las competencias propias de un profesional internacional que aspira a trabajar con cualquier otro profesional o colega. Seguramente cada vez más se encontrarán programas educativos que integran materias en dicho sentido. Sin embargo, el énfasis es mayor y prioritario si se considera que la pandemia se ha extendido más allá de lo que cualquier pronóstico, señalado por autoridad internacional o local y los rezagos educativos están apenas proyectándose. Las instituciones de educación superior en general y de formación de psicólogos en lo particular, deberán incorporar diversas materias y contenidos a fin de capacitar integralmente en el uso de TIC a los futuros profesionales en todas las áreas de la psicología.

4. Capacidad instalada de tecnología para educación y uso de las TIC.

Es frecuente que las instituciones educativas se preocupen de la infraestructura material tradicional como lo son las aulas, laboratorios, auditorios, entre otras. Pero cada vez con mayor frecuencia será necesaria una inversión constante y a veces creciente en materia de tecnología para el uso de las TIC (computadores, *software*, servidores, cableado, ancho de banda) que facilite el desarrollo y formación integral de los docentes y discentes. Este es otro de los ejemplos de cómo la pandemia del 2020 ha dejado como aprendizaje permanente en la formación escolar en los diferentes niveles en el mundo.

5. Soporte técnico humano para el funcionamiento de un sistema virtual en el aprendizaje-enseñanza.

Otra necesidad apremiante es la contratación de personal especializado en el soporte técnico y capacitación del personal docente y administrativo, pues ante la realidad que tenemos del uso de tecnología no podemos postergar más tiempo dicha tarea. No pasará mucho tiempo antes de que los organismos evaluadores y acreditadores como es el caso del CA-CNEIP, observen dichos elementos como parte funcional y esencial de la infraestructura funcional en la formación de los psicólogos y psicólogas. Es necesario agregar a la nómina del personal, a ingenieros para facilitar los aprendizajes en materia de formación de psicólogos integralmente.

6. Apoyos y acuerdos interinstitucionales para el intercambio de conocimiento y homogeneización de los niveles escolares.

Si bien existe, por ejemplo, en Europa los acuerdos de Bolonia, en los que se avanzó mucho en materia de homogeneización y homologación

de los estudios profesionales, en el caso latino no hay un avance tan destacado en dicha materia, tampoco significa que no se ha trabajado, pero sí que falta mucho por hacer. Quizás falta trabajar aún más en acuerdos y acciones interinstitucionales, por medio de las cuales se comparten retos y de igual manera se busquen soluciones, dejar de lado lo que nos detiene para lograr unificar criterios tan necesarios como los de saber que un profesional de la psicología saldrá con estándares similares o los buscará independientemente del país latino del que se hable. Es recomendable crear o reactivar convenios de colaboración conjunta que solucionen los retos en materia de formación de psicólogos y funcionamiento adecuado de las instituciones.

7. Unificación de aspectos psico-culturales que inciden en una práctica profesional regional y pretenden su aplicación internacional.

Sin perder la identidad sociocultural, las instituciones deberán avanzar con la identidad cultural, adecuando la misma para una mejor praxis profesional de la psicología, independientemente de su área de aplicación. Ello significa que las IES deberán contemplar el factor de interacción internacional para su personal y educandos, formando profesionistas conscientes de su lugar en el mundo y orgullosos de su riqueza cultural integral. Al mismo tiempo incorporar a su formación la identidad internacional tan necesaria en el profesionista que pretenda realizar trabajo en el mundo.

8. Construcción de acuerdos académicos, políticos y socioculturales para el abordaje de temas directamente vinculados a la psicología, entre otros: El suicidio, todas las formas de la violencia (género, intrafamiliar, social, en multimedios, entre otros) tratamientos ante contingencias globales (pandemias, calentamiento climático, deforestación, estrés por causas diversas).

Vinculado al punto anterior, los temas y formas de abordaje profesional deberán ser discutidos ampliamente acordados de manera integral, sin espacio para la duda o los liderazgos con diversas pretensiones que no sean la enseñanza e investigación en psicología de manera integral, ética y profesional. La asignación de convenios específicos con organismos diversos es clave para la búsqueda de acuerdos y ayudas, igual en la investigación de docentes y alumnos, procurando primero el entendimiento regional, la búsqueda de formación integral para intervenir eficazmente y a la par formándose con una visión internacional.

9. Acuerdos sobre aspectos bioéticos en investigación y aplicación de la psicología en sus diversas áreas.

Ésta sin duda es una de las áreas en la que más rezago tenemos en América Latina, pero igual una de las que más rápido avance registra. Los problemas de lo humano en investigación y los cuidados en bioética y bioderecho deberán ser materia permanente que trabajar y de diversas maneras en los trabajos presentes y futuros hacia la internacionalización del Currículum. Es recomendable que las instituciones educativas públicas y privadas creen organismos independientes en materia de regulación y asesoría en temas de bioderecho encaminados a un sin fin de áreas, como son, intervención clíni-

ca, investigación y relaciones alumnos-maestro. Esta tarea ya la han iniciado unas cuantas instituciones en México, faltan la mayoría.

10. Construcción de acuerdos o convenios internacionales, nacionales o regionales sobre apoyos a países emergentes y el talento que no puede acceder a programas de becas o instituciones de formación de alto costo.

En México, muchas veces los apoyos o becas se distribuyen de manera discrecional o no muy clara, por ello y vía mediación multi-organismo y con el apoyo de las organizaciones que eventualmente pueden contar con los recursos para el apoyo de talento científico en materia psicológica. Incluso y ante la pandemia aprovechar la ventana de oportunidad que pueda estar ya presente para intervenir en la población ante la pandemia. Organismos como la Organización Mundial de la Salud, están alertando sobre el trabajo monumental que ya está en proceso respecto a la atención de diversas afecciones en el área de la psicología, es necesario acercarse a organismos como el mencionado, buscando asesoría y apoyo en la construcción de proyectos inclusivos mayores, será sin duda un elemento valioso a evaluar para las instituciones que aspiran a una real internacionalización de sus instituciones y la formación integral de sus educandos.

11. Mayor en el trabajo multidisciplinario en materia de investigación, a nivel nacional como internacional, tanto en las instituciones y organismos que posibiliten la mejor comprensión sociocultural de la Psicología y sus vínculos interculturales.

Sin duda existe trabajo en materia de investigación entre los países de América Latina y de estos con otros países del hemisferio norte, Europa y Asia, sin embargo, falta acelerar el mismo en materia de comprensión e inte-

gración intercultural, pues la psicología mantiene retos pendientes en territorios específicos regionales e internacionales. Se debe realizar investigación y difundir la misma en interacción directa para la búsqueda de solución a problemas cotidianos regionales, nacionales y de América Latina. Los objetivos en materia de investigación pertinente de las instituciones pueden plantear lo que hacen para buscar intervenir en una variedad de temas, a saber: violencia en diversas formas y niveles, trastornos psicológicos asociados a la pandemia e inseguridad, suicidio, adicciones, salud mental del psicólogo, desarrollo de la infancia y adolescencia integral, entre muchos otros.

12. Inclusión integral.

Ya se puede hablar de que, en materia de inclusión en las instituciones educativas, es un deber impostergable trabajar en dicha materia, pues además de la infraestructura, la legislación y prácticas socioculturales al interior de las instituciones deberán reflejar la regulación e intervención para que, en materia de inclusión de cualquier minoría, se refleje en una realidad cotidiana, en una praxis que atienda los rezagos u omisiones en dicha área.

En su reciente boletín, el Colegio de Profesionales de la Psicología del Estado de Jalisco, (CPPEJAC, 2021) destaca el recordar los aspectos legislativos, artículos concretos, que defienden y velan por la inclusión integral de las personas, independientemente de la minoría de la que se hable, por ejemplo:

En su artículo 6º se define que la prestación de los servicios de asistencia social que establece la Ley General de Salud, que sean de jurisdicción federal, se realizará por las dependencias del Ejecutivo Federal competentes, cada una según la esfera de sus atribuciones,

así como por las entidades de la administración pública federal y por las instituciones públicas y privadas, que tengan entre sus objetivos la prestación de esos servicios, de conformidad con lo que disponen las leyes respectivas.

En el artículo 10º se menciona que los sujetos de atención de la asistencia social tendrán derecho a: I. Recibir servicios de calidad, con oportunidad y con calidez, por parte de personal profesional y calificado. II. La confidencialidad respecto a sus condiciones personales y de los servicios que reciban, y III. Recibir los servicios sin discriminación (p. 22).

13. Legislación en materia de prevención del acoso y violencia.

Las instituciones de educación superior que aspiren a formar psicólogos de manera integral y en un ambiente saludable en todos sentidos, deberá ya estar trabajando o contar con legislación y acciones funcionales en materia de psicología preventiva respecto al tema de acoso y violencia sexual. De manera estadística se sabe que la población femenina ronda un 80% aproximadamente en México y en América Latina, ello refleja la cantidad de casos denunciados de acoso o violencia a este sector en las diversas instituciones públicas y privadas. Muchas de estas instituciones ya han tomado cartas en el asunto, pero aún falta mucho, sin duda será un tema a observar para aspirar a una calidad integral en materia de formación profesional en psicología.

14. Menor burocracia.

Como parte de un manejo sano y eficiente en las instituciones y como parte de la experiencia en evaluación de programas, se observa mu-

chas veces una excesiva burocracia en diversos procesos de ingreso, permanencia, egreso y titulación de los educandos. De igual manera la pandemia ha obligado a las instituciones a ser más eficientes y a resolver de manera virtual o electrónica, procesos que solían ser engorrosos o dilatorios. Sin duda son procesos que revisar y mejorar por parte de las IES formadoras de profesionales de la psicología.

15. La unificación de criterios formativos con base en competencias como modelo.

Sin duda es un terreno fértil para el desarrollo en materia de capacitación docente y aplicación hacia los educandos en materia de desarrollo de competencias profesionales, y siendo estas el motor y columna central de los cambios hacia la internacionalización del currículum, resulta sumamente destacado señalar que es una gran tarea llevar a la práctica concreta su aplicación integral.

16. Fomento al trabajo e incorporación a Colegios Profesionales.

El CPPEJAC (2021), en su boletín del presente año señala quince recomendaciones por las que un egresado y recién psicólogo debería pertenecer a un colegio de profesionales de la psicología. La verdad es un requisito que ya desde hace algunas décadas nos llevan delantera en diversos países del mundo y son el cual, no se puede laborar o desempeñar diversas tareas profesionales. Es algo en lo que las instituciones formadoras de profesionistas de la psicología bien podrían estar ya trabajando.

En Argentina, Rodríguez (2011) en el marco del tercer congreso de investigación, hace la siguiente afirmación:

Estados Unidos y Europa son dos grandes antecedentes en materia de evaluación de carreras de Psicología. Tomaré a este último y específicamente la situación de las carreras de Psicología en España para desde allí y sobre la base del Modelo por Competencias –recoger algunos indicadores desde los cuales comparar y pensar la situación de nuestras carreras de psicología aquí en Argentina, frente al reciente proceso de acreditación que comenzamos a transitar (p. 4).

Las IES deberán buscar contar primero con una acreditación de sus programas y que ello sea parte de su vida académica cotidiana, para partir de ello buscar los estándares más exigentes que regularmente se tienen en países con mayor experiencia en este terreno y legislaciones igual más demandantes para la aplicación de la psicología en sus diversas áreas.

Por otra parte, y dejo a manera de reflexión abierta, hace falta buscar la ruta de un propio modelo a seguir para América Latina y en particular para México. Pues si bien, se han logrado grandes avances en materia de autorreflexión y análisis de trabajo en psicología, quizás hace igual falta planear y ejecutar acciones directas en el marco de las lógicas socioculturales específicas, diferentes a las europeas y norteamericanas, la idiosincrasia y formas afectivas y efectivas de interacción humana, que se sabe al final del día marcan una diferencia en los terrenos diversos de lo profesional en psicología.

Ahora bien, respecto a la insistencia temática en formación en psicología por competencias se plantea lo siguiente:

El crecimiento de la Psicología en los últimos 50 años, hace poco factible pensar, que pronto la titulación de grado otorgue las habilidades integrales para el ejercicio en las áreas de la Psicología, todo indica que la tendencia es la especialización.

El crecimiento de la Psicología en los últimos 50 años, hace poco factible pensar, que pronto la titulación de grado otorgue las habilidades integrales para el ejercicio en las áreas de la Psicología, todo indica la tendencia es, la especialización. (Jarne et al., 2012).

Ahora bien, debemos entender que ni siquiera en Europa existe un acuerdo hoy en día por medio de cual los países comunitarios tengan en sus ofertas educativas, criterios que unifique las áreas de especialización profesional, ello lo podemos destacar en la siguiente Tabla 2:

Tabla 2*Resumen de especialidades reconocidas por países.*

País	Especialidades en psicología	Instancia que otorga
Reino Unido (9)	Psicología Clínica	Consejo Británico de Psicólogos.
	Asesoramiento Psicológico	(Profesional con consecuencia legal)
	Psicología de la Educación	
	Psicología Forense	
	Psicología de la salud	
	Neuropsicología	
	Psicología laboral	
	Psicología del deporte y el ejercicio	
	Profesores e Investigadores en Psicología	
Italia (6)	Psicología del ciclo de vida	Título Académico y registro
	Psicología Clínica	
	Psicología de la Salud	
	Neuropsicología	
	Evaluación psicológica y asesoramiento	
	Psicología del Trabajo	

Suecia (3)

- Psicología del Trabajo
Medio ambiente laboral
Liderazgo
Psicología Organizacional
Selección de personal

- Psicología Clínica
Psicología infantil y juvenil
Psicología Forense
Discapacidades
Psicología de la salud
Psicología del abuso y la dependencia
Neuropsicología
Tratamiento psicológico / psicoterapia
Psicología Clínica de adultos

- Psicología de la Educación
Discapacidad
Psicología de la primera infancia
Psicología de la salud en la educación
La gestión del personal y la organización de sistemas educativos
Psicología escolar

Asociación Sueca de Psicología (Profesional)

Suiza (10)	Psicólogo/a especializada en psicoterapia El psicólogo/a especializado en Psicología Infantil y la Adolescencia Psicóloga/o especializada en el desarrollo profesional y recursos humanos Psicólogo/a especializado en Psicología Clínica Psicólogo/a especializado en Neuropsicología Psicólogo/a especializado en Psicología Vial Psicólogo/a especializado en Psicología Forense Psicólogo/a especializado en Psicología de la Salud Psicólogo/a especializado en Psicología del Deporte Psicólogo/a especializado en la Psicología del Coaching	Federación Suiza de Psicología (Profesional)
------------	--	--

USA (12)	Neuropsicología Clínica Psicología de la Salud Psicología Psicoanalítica Enseñanza de la Psicología Psicología Clínica Psicología Clínica Infantil Psicología del asesoramiento Psicología Industrial-Organizacional Psicología del Comportamiento y Psicología Cognitiva Psicología Forense Psicología de la familia Gerontopsicología clínica	American Psychological Association (Profesional)
Australia (8)	Psicología Clínica Psicología Comunitaria Psicología del Asesoramiento Psicología Forense Psicología de la Salud Psicología Organizacional Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico	Australian Psychological Society (Profesional)

Nota. Jarne et al. (2012, p. 96)

En México se cuenta cada vez con más modelos propios, en instituciones que imparten psicología a comunidades culturales cerradas llamadas “Universidades Culturales” para quienes sabemos existe una deuda de integración y comprensión de sus quehaceres en materia psicológica, es decir la amplia gama de minorías étnicas y de cultura particular en comunidades pequeñas y alejadas de los grandes centros urbanos. Ya no hablemos de la

intención de obligar a llevar criterios académicos internacionales para los que muy posiblemente falte mucho más trabajo de integración sociocultural y psicológico.

La Psicología Cultural constituye un novedoso enfoque teórico-metodológico (en gestación probablemente desde finales de los años setenta –y aún antes, si se toman en cuenta las tentativas de G. H. Mead y de Lev Vygotski que permanecieron marginales Atcon respecto a las corrientes principales de la psicología académica–, pero bautizado como tal sólo a partir de mediados de los años ochenta) para la exploración y análisis de la constitución y construcción de la dimensión psicológica del ser humano. Dicho enfoque comienza a fructificar y engendrar un número cada vez más amplio de estudios que demuestran la determinación esencialmente cultural e histórica de todos los procesos calificables de psicológicos: cognitivos, emocionales, intencionales, perceptivos y en general todos los llamados estados mentales y funciones psíquicas. (Simpson, 2021, p. 1).

A fin de cuentas, cuando se habla de acreditación de programas de psicología en México, se debe considerar que la prioridad no solo es cumplir con los estándares establecidos de quien acredita-evalúa. Pues si bien es cierto, que se busca contar con los indicadores mínimos de la calidad de la institución integralmente, también es cierto que el consumidor final (cliente-paciente) al que llegue el trabajo del profesional de la psicología, será quien se beneficie o sea perjudicado con un trabajo no tan profesional como debiera ser.

Los retos hacia la internacionalización del currículum son diversos y detrás de ellos cuentan con una serie de antecedentes a considerar para ser mejorados. Las tareas, aunque de manera pausada, van por buen camino, como siempre, toca a los profesionales de la psicología, coordinar eficientemente el trabajo colectivo para poder dar buenos resultados en dicha tarea. No hay duda de que cada vez con mayor frecuencia se podrá hablar de resultados alentadores que acercarán más a una identidad nacional reconocida en el quehacer profesional de la psicología y de igual manera los aportes que se podrán dar a otras regiones y países que quieran tomar este ejemplo. A seguir dignificando la psicología desde el trabajo profesional e integral.

REFERENCIAS

- Bullock, M. (2015). La internacionalización en psicología: un proceso, no un resultado. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(1), 105-108. <https://doi.org/10.5872/psiencia/7.1.0109>
- Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Colegio de Profesionales de la Psicología del Estado de Jalisco A.C. (mayo 2021). Recomendaciones para que las instalaciones y los servicios de salud mental sean incluyentes. *Boletín Electrónico Mensual del CPPEJAC*, (23).
- Díaz-Barriga, F., Lule-González, Ma. de L., Pacheco-Pinzón, D., Saad-Da-
yán, E. y Rojas-Drummond, S. (2011). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México (2021) [FENAPSIME]. [https://www.fenapsime.org.mx/#:~:text=En%20FENAPSIME%20\(Federaci%C3%B3n%20Nacional%20de,y%20los%20psic%C3%B3logos%20de%20M%C3%A9xico](https://www.fenapsime.org.mx/#:~:text=En%20FENAPSIME%20(Federaci%C3%B3n%20Nacional%20de,y%20los%20psic%C3%B3logos%20de%20M%C3%A9xico)
- Fernández-Hermida, J. R., Santolaya, F. y Santolaya, J. A. (2017). La acreditación en Psicología Clínica en España. *Terapia Psicológica*, 35(1), 95-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78550673009>
- Gimeno S., J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- González-Castro y Manzano-Durán, O. (2015). La internacionalización curricular desde las competencias de la responsabilidad social

universitaria. *Revista Libre Empresa*, 12(2), 27-38. <http://dx.doi.org/10.18041/libemp.2015.v12n2.24202>

Jarne, A., Vilalta, R. J., Arch, M., Guardia, J. y Pérez, A. (2012). Especialidades y acreditaciones en psicología. *Papeles del Psicólogo, Revista del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 33(2), 90-100, mayo-agosto. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1144.pdf>

Martínez, J. E., Tobón, S., y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *Concepto de cultura para la gestión*. <http://atalayagestioncultural.es/documentacion/concepto-cultura-gestion>

Ramírez, D. E. y Trejo, M. del C. (2019, 26-28 de septiembre). *Retos de la gestión curricular en el nivel superior del IPN ante la Educación 4.0. Reformas curriculares en el marco de las políticas globales* [ponencia]. Debates en Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/A008.pdf>

Rodríguez, D. (2011, 15-17 de noviembre). *Acreditación de carreras de psicología y modelos por competencia: Comparación Argentina-Europa* [ponencia]. 3er Congreso Internacional de Investigación. Me-

memoria Académica. Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1447/ev.1447.pdf

Sampson, A. (2021). ¿Qué es la Psicología Cultural? *Psicología Cultural*. Universidad del Valle. <https://psicologiacultural.org/Pdfs/Materiales/Que%20es%20la%20Psicologia%20Cultural.pdf>

RESUMEN

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) surgió en Latinoamérica en los años 2000 (Vallaey y Álvarez, 2019). En este contexto, las Instituciones de Educación Superior (IES) nacionales han desarrollado diversos programas relacionados con la RSU. Un objetivo que las IES deben perseguir es transversalizar la RSU, que implica comprender el impacto negativo sistémico que los actos colectivos presentes pueden ocasionar en la sociedad y el medio ambiente (Vallaey, 2016b). A partir de lo anterior y para este capítulo, se tuvo el objetivo de identificar cómo se evalúa la RSU en los procesos de acreditación de planes de estudio de la Licenciatura en Psicología. Para ello se entrevistó a integrantes del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP), quienes señalaron que no existen indicadores en el instrumento de evaluación que aborden la RSU intencionalmente, si bien, algunos indicadores permiten identificar aspectos relacionados con las dimensiones de la RSU. El presente capítulo plantea también propuestas para transversalizar la RSU en los planes de estudio y presenta diversos tipos de indicadores que deberán considerarse buscando, asimismo, su articulación a lo largo de los mismos. Estos son también indicadores que deberán tomarse en los procesos de acreditación a nivel nacional.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es un enfoque relativamente reciente utilizado por las instituciones de educación superior (IES) a nivel nacional e internacional. Parte de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998), señala que

las Instituciones de Educación Superior tienen la misión de educar, formar y realizar investigaciones, así como fomentar valores, contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad. Con base en este fundamento, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) surgió en Latinoamérica a principios de los años 2000, a partir de las acciones realizadas por la Red Latinoamericana de Universidades, que participó en la Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (Martí y Martí-Villar, 2013; Vallaes y Álvarez, 2019). Así también, el Proyecto Universidad: Construye País, inició a comienzos del 2001 en Chile, impulsado por la Corporación PARTICIPA en alianza con The AVINA Group. Su propósito fue difundir el concepto y la práctica de la Responsabilidad Social en el sistema universitario chileno, como parte del plan de crecimiento del país hacia el año 2010. En este proyecto, participaron inicialmente siete universidades; hacia el 2004 se contaba con trece de diferentes regiones del país (Jiménez et al., 2004; Martí y Martí-Villar, 2013).

En dicho proyecto se propuso atender diferentes desafíos y planes de acción. De esta manera, el primer año se enfocaron en la sensibilización de la comunidad universitaria respecto a la Responsabilidad Social, fomentando una comunidad de trabajo conformada por profesores y estudiantes. El segundo año se orientó al compromiso, a través de la determinación de valores generales y principios específicos que debiera reunir una universidad socialmente responsable, y que permitió a las universidades autoobservarse y autodiagnosticarse. El 2003 se conoció como el año de instauración de la RSU, en el cual se procuró asegurar las acciones generadas en los años

previos, así como difundir el proyecto en otras universidades e introducir el tema de la RSU en el currículum (Jiménez et al., 2004).

¿QUÉ SE HA HECHO EN MÉXICO?

En nuestro país, las IES han desarrollado diversos programas que aportan acciones relacionadas con la RSU. La Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), establecieron el objetivo de incorporar los principios de la responsabilidad social en la educación superior en México, a través del Proyecto Modelo de Responsabilidad Social Universitaria. Dicho proyecto se orienta al proceso de transformación de la universidad, coordinado por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), el Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMERSU) y la ANUIES (Vallaey, 2016b). Desde el año 2012, la UADY realiza las Jornadas Internacionales para la Gestión de la Calidad Educativa, en las que promueve que la calidad incluya una visión de responsabilidad social. En 2015 se llevó a cabo el Curso de Gestión de la RSU (en el cual participaron 36 representantes de 19 instituciones, cubriendo las seis zonas geográficas establecidas por la ANUIES y abarcando 13 estados de la República Mexicana), y en 2016, la UADY fue la sede del Foro Nacional de Responsabilidad Social Universitaria (Pérez, 2016; Vallaey, 2016b).

Algunos ejemplos de RSU se encuentran relacionados con la transformación de los campus o centros universitarios a fin de cumplir con el compromiso social y ambiental. En 2013, la Universidad Tecnológica de Torreón realizó un programa para brindar educación superior a personas con

discapacidad visual, auditiva, motriz o de lenguaje (Martínez-Hernández y Limón-Pérez, 2016). Por otro lado, la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) desarrolló el Proyecto Transversalidad de la Equidad de Género, dirigido a estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo a fin de sensibilizar y capacitar a la comunidad universitaria sobre el tema (Martínez-Ramos, Escobedo-Cisneros et al., 2016). Adicionalmente, esta misma universidad participó en la convocatoria para obtener el distintivo Empresa Familiarmente Responsable, promovido por la Secretaría del Trabajo y Previsión social, resultando acreditada hacia el año 2016 (Martínez-Ramos, Reyes-López et al., 2016).

Respecto a la responsabilidad ambiental, la UACH implementó el Programa Universitario de Gestión de Residuos Sólidos No Peligrosos creando una cultura universitaria orientada a la separación de residuos y el cuidado del medio ambiente (Escobedo-Cisneros et al., 2016). En esta línea, el Instituto Tecnológico Superior del Oriente del Estado de Hidalgo (ITSOEH) también desarrolló un sistema de Gestión Ambiental, para la clasificación de residuos no peligrosos, peligrosos y biológicos infecciosos, así como la reducción en el consumo de papel bond, energía eléctrica y agua potable (Carrera-Hernández y Ortega-Hernández, 2016). Acciones similares se han realizado en la UADY, por ejemplo, mediante la creación de asignaturas libres institucionales (Medio Ambiente y Sostenibilidad, Estrategias Didácticas para Educación Ambiental), así como la consolidación del Voluntariado Ambiental UADY y la creación de un Plan de Manejo de Residuos Sólidos Urbanos y Residuos Peligrosos, con estaciones de separación y equipos de medición (Pérez-Alayón y Ancona-Calero, 2016). Así también, la Univer-

sidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) realizó un análisis y diagnóstico, gestión y manejo de los residuos, la comunidad universitaria participa con las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) en actividades para reducir el impacto ambiental y se ha socializado la huella ecológica entre quienes forman parte de la universidad como una forma de hacerse conscientes de los impactos ambientales que las personas generan cotidianamente (Santillán-Ferreyra, 2016).

Otras acciones de RSU se enfocan a los procesos de transformación del conocimiento y el aprendizaje desde la sociedad en la que se encuentran. Como ejemplo, se puede mencionar la aplicación móvil para la atención integral a la equidad de género y la creación de una vivienda social y ecológicamente responsable, desarrolladas por el ITSOEH (Grande-Olguín y Neria-Hernández, 2016; Grande-Olguín y Salazar-Pérez, 2016). Por su parte, en la Universidad Tecnológica de Torreón (UTT) el estudiantado implementó campañas con impacto social para generar conciencia sobre temas relacionados con violencia en el noviazgo, cultura de donación de sangre y órganos, erradicación de problemas de sobrepeso y desórdenes alimenticios (Dávila-Silva, 2016).

Así también, se han elaborado gestiones enfocadas en los procesos de transformación de la sociedad desde el conocimiento y el aprendizaje. Al respecto, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca [UABJO] (Bautista-Martínez et al., 2016) implementa las Brigadas Culturales y Educativas en el Instituto de Ciencias de la Educación, en las que el estudiantado aprende a utilizar la radio y video como formas de expresión en los ambientes educativos (comunidades) en los que pudieran laborar. Adicional-

mente, la Universidad Autónoma de Guadalajara [UAG] (Manjarrez-Parra et al., 2016) generó la Unidad de Pacientes en Estudio, cuyo propósito es proporcionar atención médica a personas de bajos recursos a través de los hospitales universitarios; en estos espacios, el estudiantado de la Facultad de Medicina puede realizar sus prácticas con pacientes que requieren los servicios. En 2013, la UADY presentó siete proyectos sociales en comunidades de aprendizaje (Zarco-Salgado et al., 2016). Estos proyectos se enfocan en atender y resolver distintas problemáticas del entorno social (nutrición y salud, educación, actividades productivas, problemas medioambientales, fortalecimiento del tejido social local, afirmación de derechos civiles, políticos y sociales, entre otros).

Finalmente, también se han modificado los modelos de gestión universitaria en México a fin de cumplir con la RSU. Una de las instituciones pioneras es la Universidad Maya, que en el año 1997 inició su trabajo con la filosofía de formar profesionistas comprometidos con su entorno social (Flores-Rojas, 2016). Adicionalmente, otras IES han diseñado e implementado sus Planes de Desarrollo Institucional basados en distintos Modelos de Responsabilidad Social Universitaria; entre ellas destacan la UTT (Heredia-Martínez y Trasfi-Mosqueda, 2016), UACH, la Universidad Autónoma de Chiapas (Vázquez-Grajales et al., 2016) y la UADY (Pérez-Alayón y Trasfi-Mosqueda, 2016).

BASES CONCEPTUALES DE LA RSU

Definición

Sin lugar a duda uno de los autores referente en el tema de la RSU es Francois Vallaey. Este autor parte de considerar a la RSU como una nueva política de gestión universitaria desarrollada en Latinoamérica con el fin de responder a los impactos organizacionales y académicos de las universidades (Vallaey, 2014; 2016a). Enfatiza que debe distinguirse de la filantropía y la extensión solidaria tradicional que suponen un compromiso unilateral declarativo para, en cambio, proponer que la RSU debe obligar a las IES a poner en tela de juicio sus presupuestos epistémicos y su currículo oculto. Este autor expone que este cambio epistemológico en la relación universidad -sociedad implica un cambio que no es cómodo, pues obliga a la autocrítica institucional continua y permanente si se pretende lograr la pertinencia y legitimidad académica en el contexto social contemporáneo.

Por lo tanto, al ser considerada como una política de gestión integral de la Universidad en todos sus procesos se debe trabajar en la mejora continua de las rutinas universitarias hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante diversos procesos agrupados dentro de cuatro grandes dimensiones:

1. Gestión ética y ambiental de la institución para evitar impactos negativos.
2. Formación de ciudadanos conscientes, innovadores y solidarios.
3. Producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes en comunidad.

4. Participación social en la promoción de un desarrollo más equitativo y sostenible con los actores locales, organizando el encuentro de saberes y aprendizajes (Pérez y Vallaeys, 2016; Vallaeys, 2016a).

Aldeanueva-Fernández (2015) retomando a Álvarez y García (2008) señala que la RSU es una gestión encaminada al desarrollo sostenible de la sociedad, la cual debe ser ética, inteligente y consciente de los impactos generados por la universidad en su entorno humano, social, económico y ambiental. Según De la Calle et al. (2007), la RSU debe ser un compromiso social que se asume como universitario y que debe ayudar a ejercer la profesión con una orientación social fuerte y profunda que contribuya al bien común y la justicia social. Así también, Arango-Tobón y Puerta-Lopera (2015), exponen que la RSU es un concepto joven que viene del mundo empresarial pero que debe ir más allá de dicho contexto para que las IES ofrezcan a la sociedad algo más que altruismo y generosidad. Esto deben hacerlo mediante una gestión responsable que genere impactos educativos, cognitivos, laborales, políticos y en la calidad de vida, basados en el diálogo participativo con la sociedad. Para ello, las IES deben realizar procesos de análisis y reflexión continuos sobre su propia misión en relación a que tanto están contribuyendo al entorno social en diferentes niveles. Esta reflexión debe considerar el papel que tiene la formación proporcionada a sus estudiantes para el cumplimiento de esta misión. Ya que, lograr una verdadera contribución al desarrollo humano sostenible, solo será posible en la medida que se logre egresar a profesionales socialmente responsables.

No todos los países han adoptado este enfoque con la misma fuerza ni en los mismos momentos. Por ejemplo, la nueva ley universitaria peruana No. 30220, del 2014, es la primera en América Latina, y quizás en el mundo, que plantea la obligatoriedad de la RSU para las universidades públicas y privadas del país desde un enfoque de gestión de impactos y no de extensión y proyección social. Al respecto enuncia, en su Artículo 124 que la RSU es la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas. La responsabilidad social universitaria es fundamento de la vida universitaria, contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad. Compromete a toda la comunidad universitaria (Diario Oficial Peruano, 2014).

Esta definición legal hace referencia a que la RSU es una política de gestión transversal a toda la universidad aunado a un proceso de calidad. Con ello procura la mejora continua de la pertinencia social, tomando en cuenta los posibles impactos sociales y ambientales de todos los procesos académico-administrativos al interior y exterior de la misma universidad (Vallaey, 2018). Respecto de los posibles impactos, este mismo autor, Vallaey (2007), menciona que son cuatro: “1) los impactos del funcionamiento organizacional, 2) los impactos educativos, 3) los impactos cognitivos y epistemológicos, y 4) los impactos sociales” (p.12). Todos los cuales se aterrizan a diver-

sas visiones y agendas institucionales como su perspectiva de lo que debe ser la ciencia, la huella ecológica universitaria, el manejo ético en el contexto cotidiano, el rol social, su visión sobre aspectos socioeconómicos y sociales, a que problemas da prioridad, entre muchos otros elementos.

Los ejes de la RSU

Vallaeys (2016a) menciona cuatro ejes de gestión para las IES socialmente responsables, en los cuales se operacionalizan las dimensiones antes mencionadas. El primero de ellos es el *campus responsable*, en el cual se enfatiza que el comportamiento organizacional de todos los actores de la institución debe darse en un marco ético, implementando hábitos fundamentados en valores. Algunos ejemplos se refieren al cuidado del medio ambiente, así como de los recursos materiales y humanos, la realización de procesos democráticos y la promoción de un buen clima laboral. Todo ello debe favorecer la interiorización de diversas normas de convivencia ética. Un segundo eje es *formación integral, ciudadana y profesional responsable*, el cual pretende favorecer una formación integral para contar con profesionales socialmente responsables, de modo que puedan contribuir al bienestar de la sociedad. La formación ofrecida debe estar relacionada con fenómenos y problemáticas prioritarias de la vida cotidiana, con oportunidades para que el estudiantado y el personal docente estén en contacto y los atiendan de manera directa. Diversas metodologías lo posibilitan como el Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales y el Aprendizaje en Servicio.

Un tercer eje es el de *generación y transmisión social de conocimientos*, que parte de la necesidad de reorientar la actividad científica y la práctica profesional hacia la RSU de modo que se produzcan y se difundan

diversos tipos de conocimiento vinculados con la agenda del desarrollo local y nacional. Es importante que en ambos procesos se involucren y participen activamente diversos actores académicos y no académicos y se manejen siempre formatos comprensibles de amplio espectro, para facilitar el ejercicio de reflexión crítica sobre los conocimientos existentes respecto de los principales fenómenos. Por último, el eje de *participación social mediante comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo*, que enfatiza la vinculación universidad-sociedad, de modo que diversos actores académicos y no académicos participen en comunidades de aprendizaje para la realización de diversos proyectos orientados al bienestar social y el Desarrollo Humano Sostenible.

Modelos de RSU

Modelo RSU

El modelo de RSU expuesto por Vallaeys (2014; 2016a) propone una alternativa política a una universidad global desarraigada. El modelo se basa en comunidades de aprendizaje mutuo entre actores académicos y actores sociales externos que permitan establecer relaciones interpersonales con pertinencia social y que contribuyan a fortalecer el tejido social. Un punto importante que se señala en este modelo es que, por definición, una universidad socialmente responsable debe estar anclada en su territorio, lo cual se contrapone a la propuesta de un modelo multinacional mercantilizado promotor del conocimiento masivo desanclado.

Modelo URSULA

Sobre este modelo, Vallaeys et al. (2019) menciona que es un modelo que busca que la universidad se desafíe a sí misma, salga de su zona

de confort y logre fundamentar su calidad académica en su pertinencia social. De este modo, tiene como objetivo transformar la universidad en un laboratorio de innovación para la RSU, para lo cual establece 12 metas de desempeño socialmente responsable, tres para cada uno de los cuatro ejes ya mencionados: la gestión organizacional, la formación integral y ciudadana, la construcción y difusión de conocimientos y la participación social. Es un modelo que se caracteriza por nunca separar los asuntos administrativos de los académicos, ni lo que pasa adentro de la institución de lo que pasa afuera.

Adicionalmente, propone implementar las 3 S: *Universidad Saludable* (Vigilar la salud integral, tanto física, mental, emocional, relacional, social y espiritual de los diversos actores de la comunidad universitaria, en vinculación con diversos actores externos). *Universidad Solidaria* (Vigilar el carácter solidario de las actividades académico-administrativas como política integral y transversal, para evitar la violación los derechos humanos, la marginación, la discriminación e injusticias). Y una *Universidad Sostenible* (Vigilar el carácter sostenible de la vida cotidiana en el campus mediante la Investigación-Acción-Participativa, la innovación y el aprendizaje de la ética del cuidado planetario tan necesario en estos días).

Modelos universitarios mexicanos

Más allá de acciones concretas realizadas en las universidades desde un enfoque de la RSU, es posible encontrar IES que llevan esta perspectiva a un nivel institucional y los declaran en sus propuestas de gestión como un eje rector. Un caso es la Universidad Autónoma de Yucatán que en su Plan de Desarrollo Institucional (UADY, 2019) muestra a la RSU como un eje integrador de los programas establecidos para las diversas funciones sustan-

tivas universitarias (docencia, investigación, extensión y gestión). Otro caso es la Universidad Veracruzana (UV) ya que en el Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021: Pertenencia y pertinencia (Ladrón de Guevara González, 2018), su rectora plantea tres ejes estratégicos de los que derivan diversos programas y líneas de acción que, de un modo u otro, se relacionan con un enfoque de RSU. Estos ejes son Liderazgo académico, Visibilidad e impacto social y Gestión y gobierno

Particularmente, en el eje 2, Visibilidad e impacto social, se expresan algunas líneas de acción con el fin de posicionar a la UV como una institución de prestigio en el ámbito regional, nacional e internacional, al procurar mejorar el nivel de calidad de vida de la sociedad con la que se relaciona; atendiendo al mismo tiempo aspectos de índole humanística, ambiental y cultural. Además, a través del programa cinco, perteneciente al eje 2, se busca desarrollar estrategias de vinculación más efectivas y eficientes con los diferentes sectores de la sociedad, alineadas con la misión y la visión universitarias, a fin de contribuir de mejor manera al desarrollo integral del estudiantado.

¿CÓMO SE EVALÚA LA RSU EN LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO DE PSICOLOGÍA?

Con el fin de dar respuesta a esta cuestión se les preguntó al respecto a integrantes del CA-CNEIP (grupo de evaluación para la acreditación de planes de estudio de licenciaturas en Psicología), mediante un formulario de Google que amablemente respondieron 15 de los 60 de sus integrantes. A partir de la revisión de sus respuestas fue claro que no existe un apartado

o indicadores específicos que aborden el tema de la RSU intencionalmente. Sin embargo, casi en su totalidad, manifestaron que algunos indicadores del instrumento permiten identificar aspectos relacionados con la RSU por lo que, de algún modo ésta se mide, aunque sea tangencialmente.

En este sentido, los indicadores relacionados con la extensión y vinculación fueron los señalados como los que más se relacionan con la RSU. Esto es, la evaluación de la RSU en cuanto a su dimensión de participación social, al mencionar la existencia de convenios con diversos tipos de organismos, manteniendo así un compromiso de colaboración con entidades educativas, organizacionales y gubernamentales, que permitan vincular al plan de estudios con la sociedad, lo cual es uno de los principios fundamentales de la RSU: vincularse con la sociedad y no permanecer al margen de la misma. Esta relación interinstitucional conecta la formación del estudiante con la atención de necesidades sociales del contexto, así como de grupos en situación de vulnerabilidad y minorías generalmente discriminadas, finalidad última de la RSU. En esta relación con la vinculación enfatizaron particularmente la importancia del servicio social y las prácticas profesionales como medio para llegar realmente a quien más lo necesita y, de ese modo, atender demandas sociales. Es decir, que estas actividades realmente representen una aportación para la comunidad.

En segundo lugar, integrantes del CA-CNEIP mencionaron que el análisis del plan de estudios puede ayudar a identificar elementos de la RSU que pudiesen estar presentes, aunque sea de manera superficial. Por ejemplo, que la RSU debe evidenciarse en las competencias genéricas universitarias, o bien que diversos procesos formativos deben conectar con la atención de

necesidades sociales, de cuidado del medio ambiente, así como de apoyo comunitario. El estudio de las necesidades sociales debe otorgar elementos para poder atenderlos de manera ética y las acciones por parte del estudiantado deben ser adecuadamente supervisadas. Además, debiese ser posible identificar en el plan de estudios contenidos sobre necesidades emergentes que deberán ser atendidas por quienes egresen del mismo. Señalan también que no es sólo una cuestión de otorgar conocimientos, sino que el plan de estudios debe contribuir a la formación de actitudes y valores para lograr en el estudiantado un compromiso social y ciudadano y, de ese modo, logren tener un impacto favorable social y ambiental.

Sobre de estos aspectos, se evidencia que quienes se responsabilizan de los procesos de acreditación también identifican que la RSU puede evaluarse mediante indicadores relacionados con la dimensión de formación integral y ciudadana de la RSU. Mencionaron que la RSU se muestra a través de la revisión de la reglamentación y normativa existente tanto del plan de estudios como de la institución, que deben plasmarse en acciones concretas; por ejemplo, mediante la existencia de comités de ética, en cumplimiento de códigos éticos, o códigos de conducta a seguir, tanto a nivel docente como del estudiantado, con sanciones específicas para su incumplimiento. Por otro lado, se hizo hincapié en la importancia de los derechos humanos y la equidad de género en el actuar cotidiano y en el quehacer de la psicología; aspectos que se relacionan con la dimensión de la gestión responsable.

Finalmente, la RSU puede evidenciarse en la investigación, por ejemplo, a través de los indicadores sobre la existencia de proyectos de desarrollo realizados por docentes del plan de estudios evaluado, los cuales son

proyectos en vinculación y orientados a la solución de diversas problemáticas concretas en beneficio de la sociedad. En este sentido, se miran indicadores del instrumento vinculados con la integración de las dimensiones de gestión social del conocimiento y participación social.

Con base en lo anterior, es posible relacionar indicadores del instrumento con las diferentes dimensiones, objetivos y principios de la responsabilidad social en contextos universitarios. Esto es un acierto, pues si bien la evaluación de la RSU ha sido tangencial y no intencional, desde ya, es posible identificar en el instrumento de evaluación algunos aspectos de la RSU a considerar como parte del proceso evaluativo. Sin embargo, también destaca el hecho de que los elementos identificados están desigualmente distribuidos en las dimensiones o ejes de la RSU. Es decir, hay más relacionados con la participación social y la formación integral que los vinculados con la gestión responsable o la gestión social del conocimiento. Haciendo una revisión más exhaustiva de los indicadores por parte de las autoras del presente capítulo es posible identificar algunos aspectos adicionales que se relacionan con un ejercicio socialmente responsable. Un ejemplo sería respecto de los proyectos de investigación que desarrolla el personal docente en colaboración con el estudiantado en vinculación con diversos sectores de la sociedad cuando estos proyectos se orientan al bien común. Esto es, cuando atienden fenómenos sociales importantes en la región y/o en la contribución a la solución de problemáticas psicosociales presentes y no meramente orientados a atender o solucionar situaciones internas de las organizaciones.

PRINCIPALES ACIERTOS Y DEBILIDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UN ENFOQUE DE RSU EN PLANES DE ESTUDIO DE LAS LICENCIATURAS EN PSICOLOGÍA

Para dar respuesta a este punto de manera más directa y relacionada con los procesos de acreditación, parte de las preguntas del cuestionario antes mencionado abordaron este tema. Quienes respondieron la encuesta reportan que los mejores ejemplos que han encontrado en los planes de estudio con respecto a la implementación de un enfoque vinculado con la RSU son, sin duda, los relacionados con la vinculación académica con instancias de diversos sectores de la sociedad, principalmente a través de convenios y la realización del servicio social y las prácticas profesionales. Otro aspecto identificado han sido los diferentes programas en atención al estudiantado ya sea mediante tutorías, centros de atención psicológica, acompañamiento académico o consultoría. Así también, el instrumento permite identificar planes de estudio que se han actualizado con asignaturas y actividades promotoras de una formación profesional y personal de sus estudiantes, que favorece tener a personas egresadas socialmente responsables, comprometidas y capacitadas para atender problemas sociales de su contexto inmediato.

Según señalaron quienes respondieron la encuesta, el instrumento también permite identificar impactos negativos en el ejercicio de operación del plan de estudios que se den al interior de este y/o la institución o hacia el exterior afectando a la sociedad. Sus respuestas muestran ejemplos de algunos casos que se relacionan principalmente con impactos en materia de gestión responsable al no promover acciones para ser instituciones autosustentables, por contar con docentes con burnout o ser organizaciones académicas.

micas que poco atienden a profundidad algunas necesidades expresadas por el personal docente, por ejemplo, en cuanto a su situación laboral. Además, otros casos evidencian lo que la gestión interna puede generar al exterior, como tener procesos de ingreso cada seis meses con lo que, a la larga, la consecuencia será contribuir al desempleo en el país al egresar más profesionales que los que el ámbito económico puede absorber.

En otros aspectos, también mencionaron que, en ocasiones, los planes de estudios enfatizan mucho los contenidos relacionados con conocimientos y habilidades disciplinares vinculadas con el ejercicio profesional y no hacen suficiente énfasis en la formación personal del estudiantado en cuanto a aspectos actitudinales. Por ello, luego se tienen personas egresadas con poca vocación de servicio, egocentristas y con poca disposición al trabajo interdisciplinario. Y, lo que más se enfatizó en las respuestas a la encuesta fue en relación con que, en ocasiones, se han topado con una poca articulación de los planes de estudio con la realidad social en la que están inmersos. Es decir, mencionan la presencia de algunas inconsistencias entre lo que se propone y lo que de hecho se realiza al ejecutar el plan de estudios, en una poca articulación universidad-contexto laboral-comunidad, de modo que no se logran plasmar en los contenidos curriculares los resultados de sus estudios de pertinencia y factibilidad, o muestran una falta de actualización, al mostrar rezagos frente a los cambios sociales o las necesidades emergentes.

Lo anterior puede deberse a una falta de empatía por las problemáticas que realmente están ocurriendo en el contexto social inmediato, o porque no se ha trabajado con suficiente intencionalidad, o porque no se sistematiza adecuadamente lo que realmente sí se está haciendo en beneficio de

los diferentes sectores de la sociedad. Sea como sea, en esos casos lo que se evidencia es una falta de visión clara para lograr una mayor vinculación en la formación de los futuros profesionales de la psicología con las necesidades existentes en la realidad social, con lo que se termina realizando muchas acciones asistencialistas o voluntariados filantrópicos que se contraponen a la RSU. O bien, se termina expresando en una investigación poco pertinente socialmente y con pocos convenios que permitan incidir profundamente en la atención y solución de problemas diversos.

Adicionalmente, la encuesta preguntaba a los y las integrantes del CA-CNEIP si en su experiencia académica, dentro de los planes de estudio de las universidades a las que pertenecen, lograban identificar la aplicación de diversos principios de la RSU como la vinculación con la comunidad, derechos humanos, cuidado del medio ambiente, la ética o la responsabilidad financiera, entre otros. Al respecto, coincidieron que sus facultades han trabajado en la implementación de planes de estudio que consideran la aplicación de al menos cuatro de los principios antes mencionados, siendo el de derechos humanos el más mencionado. Es decir, reconocen la existencia de acciones académicas, contenidos de asignaturas, capacitaciones, programas o aspectos de infraestructura que son promotoras de la equidad de género, así como de inclusión a personas con alguna discapacidad o que son provenientes de grupos originarios. Fue interesante encontrar referencia a investigación en defensa de los derechos humanos, por ejemplo, con respecto a los migrantes.

En segundo lugar, reiteran lo encontrado en los procesos de acreditación, pero ahora respecto de sus propios centros de trabajo en lo relativo

a la vinculación con la comunidad, sobre todo mediante el servicio social, las prácticas profesionales o las prácticas curriculares llevadas a cabo a lo largo de los diferentes semestres del plan de estudios; así como la existencia de convenios y proyectos de extensión y vinculación. En tercer lugar, mencionan acciones en pro del cuidado del medio ambiente. Por ejemplo, reduciendo las impresiones en papel o del consumo eléctrico, manejo de residuos, uso de vehículos híbridos y la capacitación en temáticas relacionadas con protección civil en caso de que hubiese algún tipo de siniestro ambiental. Otro rubro mencionado, fue el trabajo en aspectos éticos, ya sea en asignaturas, la creación de diversos códigos o la participación en comités. Fueron prácticamente nulos los ejemplos vinculados a aspectos de seguridad y diversidad (si bien algunos aspectos de derechos humanos podrían vincularse a este principio, no se hicieron referencias específicas). En cuanto a responsabilidad en la gestión, mencionaron la presencia de acciones de transparencia, auditorías, o en evitar gastos superfluos.

Al reflexionar más profundamente en la información antes presentada destacan algunos puntos. Primeramente, es importante hacer notar la existencia de un cuerpo conceptual metodológico para la implementación de un enfoque de RSU el cual ha sido retomado por diversas universidades en México y América Latina en el desarrollo de sus programas bajo un enfoque de RSU. Por otro lado, muchas IES presentan elementos de la RSU, pero no a partir de un esfuerzo intencional en aplicar el enfoque. Así, enfatizan algunos aspectos, pero otros no, de modo que no existen acciones en las cuatro dimensiones o ejes de la RSU con la misma fuerza y tampoco están articuladas entre sí. Más que pensar en estar promoviendo ser socialmente respon-

sables apuntan a la importancia de realizar acciones promotoras de cuidar el medio ambiente, defender los derechos humanos o vincularse con la comunidad, entre otros aspectos, pero de manera separada e independiente.

Otro elemento importante del cual es necesario ser conscientes, se refiere a que, independientemente de que se tenga un programa completo de RSU (o al menos alguno de sus elementos), una cosa es el discurso y otra la práctica. Esto es, puede ser que se use a la RSU o sus principios como un discurso institucional, o al menos como algo socialmente deseable, pero que no necesariamente se lleva a la acción; ya sea porque no se tiene la intención o porque no se sabe cómo hacerlo o porque se considera que haciendo cosas mínimas ya se cumple cabalmente. Es muy común que sea un bonito discurso, políticamente correcto que no baja a todos los niveles. De este modo, por ejemplo, pasa del discurso de las autoridades al contenido de una asignatura dirigida al estudiantado, pero no se realizan acciones que incidan en personal docente y administrativo que al final son quienes van a ejecutar la asignatura. Es decir, se pretende llegar al estudiantado, pero todas las demás personas involucradas no están en sintonía de lo que es la RSU.

Entonces, implementar un enfoque de RSU supone que éste se adopte en todos los niveles de la institución educativa. Si no es visible en el quehacer cotidiano en las aulas, pero tampoco en las oficinas, será muy difícil promoverla pues no se visualizan modelos, incluso puede ser que se observen conductas y acciones contrarias a lo que se pretende promover. Además, estas acciones visibles tienen que estar no sólo hacia adentro, sino también hacia afuera de la institución. Ser conscientes de esto debe exhortar a reducir el abismo entre la política institucional de RSU que se publica y

la implementación consistente en cada rincón de la universidad, mediante acciones concretas y reales, ya que la incongruencia le resta fuerza. Al no ser congruentes se genera poca credibilidad y se confirma que se trata de un discurso político vacío.

¿CÓMO ESTAMOS Y HACIA DÓNDE IR?

LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA RSU EN PROGRAMAS EDUCATIVOS DE NIVEL SUPERIOR

Las acciones antes mencionadas, representan los esfuerzos de las comunidades universitarias para “transversalizar la preocupación social y ambiental desde la gestión del campus, de la formación y la investigación, de la participación social” (Vallaey, 2016b, p. 20). Vallaey (2016b) refiere que algunas iniciativas muestran poco impacto de innovación y generalización dentro de la institución. Por otro lado, otras propuestas, son programas y sistemas de gestión estructurados en proceso de modo que haya congruencia entre lo que la universidad declara hacer y lo que hace realmente. En todo caso, Vallaey (2016b) señaló que el objetivo principal que las IES deben perseguir es la transversalización de la RSU, que implica la comprensión del impacto negativo *sistémico* que los actos colectivos presentes pueden ocasionar en la sociedad en sus ámbitos social, económico y ambiental. Por lo tanto, la RSU debe ser colectiva, con una tendencia a cambios sistémicos e integrales al interior y exterior de la institución, así como en el aprendizaje de competencias específicas por parte de todas las personas involucradas.

Principio de la transversalización

La transversalización curricular es un proceso complejo por muchas razones. En primer término, porque no existe una única manera de com-

prenderla e implementarla. Al respecto, Velásquez-Sarria (2009) retomando a diversos autores, resume que existen tres formas de concebirla: 1) establecer líneas que crucen varias disciplinas en un plan de estudios; 2) establecer un eje vertebral de aprendizaje en un plan de estudios alrededor del cual se articulan sus diferentes asignaturas; 3) tener una estructura disciplinar vertical a lo largo de la cual se van teniendo espacios interdisciplinarios para abordar temas específicos. Cualquiera que sea la opción que se elija, supone dos cosas; por un lado, cruzar a lo largo y, por el otro, enhebrar o articular (Monclus, 1999, citado en Velásquez-Sarria, 2009).

Lo anterior permite evidenciar que transversalizar curricularmente no es proceso sencillo y aislado, sino que supone permear el plan de estudios mediante un conjunto de acciones que deben realizarse a lo largo del mismo de un modo interdependiente. No pueden ser ni acciones esporádicas, ni tampoco acciones aisladas o independientes, sino deben articularse armoniosamente. Esto significa que no se trata de incorporar una asignatura o dos en diferentes espacios de la malla curricular, sino que los temas deben ser transversales; por considerarlos prioritarios deben estar presentes en todas las asignaturas; pero no sólo en actividades curriculares sino también en las extracurriculares relacionadas, en el manejo administrativo del plan de estudios. En pocas palabras, en todo el quehacer cotidiano de la implementación del mismo. Significa asumir la importancia de ciertos temas como importantes para la formación del estudiantado y trabajar en ellos a lo largo de toda la carrera, no sólo en cuanto a contenidos temáticos sino en actitudes, valores y juicios reflexivo-críticos, ya que es una cuestión de sensibilizar al estudiantado mediante acciones que den respuesta en la atención de proble-

mas sociales y contribuyan a formar profesionales, ciudadanos y ciudadanas que se comprometan con la sociedad y actúen de forma responsable, como agentes de cambio, siendo capaces de contribuir a transformar el medio en el que les toca vivir (Reyes de Pomeroy y Henríquez de Villalta, 2008).

A partir de lo anterior, se evidencia la importancia, pero también la complejidad, de lograr la transversalización curricular de una gran temática generalmente interdisciplinaria que va más allá de lo convencional, pues supone el involucramiento de muchas personas que deben organizarse y emplear diversas estrategias (Fernández, 2003, citado en Velásquez-Sarría, 2009) mediante un esfuerzo sostenido. Esto debe realizarse mediante un trabajo en equipo que involucre a la totalidad de docentes y personal administrativo como ejecutores a partir de la aplicación de una política institucional que impacte en la formación integral del estudiantado, en el proceso de enseñanza aprendizaje, las relaciones interpersonales y sociales, y en los escenarios donde incide la práctica académico-profesional.

Aspectos que considerar al momento de transversalizar la RSU a lo largo de un plan de estudios

La complejidad de implementar una transversalización implica trabajar en simultáneo en diferentes frentes. Es una tarea que implica revisar los perfiles de ingreso y egreso. Y en el camino para llegar del primero al segundo deberán revisarse todas las acciones curriculares y extracurriculares con el fin de establecer las estrategias y formas de operacionalizar el eje a lo largo de todas y cada una de ellas. En esta tarea es fundamental realizar procesos de reflexión para ver, primeramente, cómo la profesión en cuestión, en este caso la psicología, se relaciona con diversas necesidades problemas

y fenómenos de la realidad social próxima y de cómo se puede incidir profesionalmente en ella.

A partir de ahí se debe revisar, rediseñar y ampliar, en su caso, el currículo de modo que el estudiantado esté preparado para atender las necesidades una vez que haya egresado. Esto implica trabajar en los contenidos formativos, pero también en la gestión social del conocimiento para la puesta en práctica de habilidades y actitudes en contextos que permitan conocer diversas realidades sociales, con trabajo interinstitucional, intersectorial, interdisciplinario mediante alianzas diversas cumpliendo la participación social. En ello deberá considerarse también que, en su ejercicio, estas se ejecuten dentro de los principios de una gestión responsable. Es decir, en simultáneo deberán tenerse en cuenta aspectos vinculados con cada una de las cuatro grandes dimensiones de la RSU.

Sobre este tema, Vallaeys (2016b) propone tres estrategias específicas socialmente responsables, para la mejora continua de las universidades: participación integrada de grupos de interés internos y externos a la Universidad; articular los planes de estudio, la investigación, la extensión y los métodos de enseñanza basados en solución de problemas; así como el autodiagnóstico regular de la institución con herramientas que le permitan informar objetivamente a los grupos participantes. Respecto al área académica, mencionó la pertinencia de promover cursos bajo la metodología de Aprendizaje + Servicio Solidario, promover investigaciones basadas en la comunidad y redefinir la Extensión Solidaria, construyendo comunidades de aprendizaje mutuo para la mejora continua de las políticas públicas.

Por supuesto, este proceso no es simple. Requiere de un esfuerzo continuo y total. Continuo pues no puede ser una tarea que se realice una vez de manera aislada y total porque debe involucrar a todas las personas involucradas y todas las actividades implicadas, tanto académicas como administrativas. Por ello, es importante acompañar el proceso de transversalización mediante tres grandes acciones que son pilar para apuntalar y dar fuerza a la tarea realizada, las cuales se describen a continuación.

Sensibilización constante

Trabajar en la sensibilización y concientización del personal docente y administrativo es fundamental porque generalmente, al plantear una transversalización se encuentran resistencias o al menos una fuerte inercia a mantener las cosas como están y no realizar cambios de fondo. Esto puede tener varios motivos como: el miedo al cambio, pensar que es una moda pasajera por lo que no tiene caso adoptarla pues más tardará en eliminarse que en consolidarse, evitar esfuerzos adicionales, desconocimiento de lo que se trata, sentirse abrumados por cargas de trabajo adicionales, no dimensionar la utilidad ni de la transversalización, ni del eje, por ejemplo, de la RSU, entre otros. Por ello, es importante que al implementar una transversalización el proceso esté acompañado con un proceso de sensibilización y concientización dirigido a todo el personal que tendrá relación con su ejecución para contrarrestar aspectos como los antes mencionados. Esto es, poco a poco deberá ir robusteciéndose el perfil docente y demás personas involucradas hacia un perfil que valora y lleva a la práctica la RSU.

Es común que para evitar estas reacciones el esfuerzo de implementación se concentre en el trabajo de un par de docentes, ya sea que por

su carga académica tienen tiempo para hacer el trabajo o porque por sus características muestran genuino interés en trabajar en el campo de la transversalización. Sin embargo, esta práctica poco ayuda a lograr permear el eje en cuestión curricularmente ya que, como se expuso anteriormente, no se trata de una serie de acciones aisladas, sino que debe estar en todo lo que se hace y las acciones deben articularse. Todo el personal debe estar involucrado en la misma medida y por ello debe estar sensibilizado y capacitado para poder aplicarla.

Esta sensibilización puede llevarse a cabo mediante diversas acciones, como campañas, grupos de discusión, capacitaciones y asesorías a través de comités encargados de la transversalización, entre otras acciones. Es importante trabajar constantemente en dar información sobre qué es la transversalización y cómo implementarla y evaluarla, conocimientos y habilidades sobre el eje en cuestión, en este caso, la RSU (en todos sus ejes y no únicamente medioambiente), consolidar competencias como el trabajo en equipo y la evaluación. Sólo así podrá tenerse un trabajo conjunto que posibilitará formar integralmente al estudiantado de modo que puedan egresar con alta calidad profesional pero también como ciudadanos y ciudadanas socialmente responsables en el ejercicio de su profesión.

En esta sensibilización es vital considerar la importancia de la constancia. Por un lado, debe ser un proceso constante pues no es únicamente dar a conocer información, sino modos de llevarla a cabo, que pueden ser diferentes en las distintas etapas de un plan de estudio y porque conocer sobre RSU no significa necesariamente adoptar el enfoque. Es como un estilo de vida que requiere adoptarse y para ello debe ser alimentado y puesto en

práctica en un ejercicio constante; de otro modo queda en un discurso no implementado en todos los niveles. Por otro lado, la continuidad es importante porque la transversalización significa permear todo el quehacer académico y administrativo, por lo que son muchas las vertientes y las aristas con las que se relaciona; poco a poco hay que ir trabajando en cada una de ellas transmitiendo el significado profundo de todo lo que implica.

Adicionalmente, en este proceso de sensibilización es importante que también se incluyan acciones dirigidas al estudiantado para que se haga consciente de la importancia de la RSU y sea capaz de identificarla en las diferentes acciones curriculares que se dispongan para tal efecto a lo largo de todo el plan de estudios. Sería una sensibilización con diferentes contenidos, pero con el mismo objetivo final de involucrarse en dicho proceso y dimensionar su importancia.

Revisión periódica de la implementación de las dimensiones de la RSU

Acompañando a la sensibilización constante, es importante revisar continuamente el quehacer académico-administrativo y de gestión al interior y exterior del plan de estudios. Esta tarea se da en dos sentidos. El primero de ellos es visualizar aquellas acciones o tareas que se realizan que fuesen susceptibles de trabajarse bajo el enfoque de RSU para acordar formas de implementarla. El segundo, es el monitoreo de sí lo acordado pudo ejecutarse y cómo se dio el proceso con la finalidad de consolidar la ejecución o encontrar formas de hacerlo de una mejor manera.

Al igual que la sensibilización, es importante que no sea una tarea irregular sino, por el contrario, una tarea del día a día. Por ello, se recomienda contar con un comité que se dedique a apoyar y asesorar a los diferentes

actores involucrados para así lograr una mayor constancia en la ejecución de las acciones y, sobre todo, en la articulación de las mismas. Debe ser una estructura sólida que entrelace todo el quehacer académico y administrativo, desde el ingreso del estudiantado hasta su egreso, en acciones curriculares y extracurriculares que suponen un enfoque académico, pero que requieren del apoyo administrativo y también de un contexto congruente donde todos estén en la misma sintonía. De modo que no sea algo que se solicite a estudiantes incorporar en sus vidas pero que el personal universitario sea incapaz de hacerlo.

Por lo tanto, en esta tarea habrá que monitorear si todas las dimensiones de la RSU están siendo igualmente atendidas. Esto es, trabajar en la formación profesional, integral y ciudadana del estudiantado, pero también realizar una gestión social del conocimiento socialmente responsable, lograr una vinculación real, estrecha y sólida con la sociedad mediante acciones de participación social, sin dejar de trabajar también en lograr una gestión responsable en lo administrativo y laboral.

A todo lo anterior es preciso agregar que ante las condiciones sociales producto de la pandemia por COVID-19 a nivel mundial, existe una creciente necesidad de la formación universitaria a distancia, con lo cual la transversalización se vuelve aún más compleja. Por ello, es fundamental desarrollar herramientas de autoevaluación y acreditación que le permitan a la institución realizar una observación objetiva sobre cómo se encuentra al interior y cómo se proyecta al exterior hacia pares externos expertos en la calidad profesional (Peña, 2012). Así también, cada una de las dimensiones de la RSU presenta desafíos diferentes en su implementación, por lo que la

integración de un comité de seguimiento de la transversalización que sea plural con integrantes que cuenten con experiencias diversas será muy útil. Además, es indispensable generar espacios de reflexión y sistematización que permitan lograr más y mejores acciones. Por momentos, habrá que evaluar, pero esto dentro de una cultura de la evaluación que la enfatice como un proceso de conocer para mejorar no para castigar.

Fortalecimiento de la vinculación con la sociedad

Todas las funciones sustantivas universitarias son importantes y todas las dimensiones de la RSU relacionadas con ellas también lo son. Sin embargo, la relación universidad-sociedad es la base sobre la cual todo se desarrolla pues una universidad aislada, ajena a lo que ocurra en la sociedad, desvinculada nunca podrá cumplir con sus fines académicos cabalmente. En este sentido, lograr la vinculación plena con diversos sectores de la sociedad es un elemento vertebral en el ejercicio de la transversalización de la RSU. Es decir, muchas acciones de la gestión responsable se relacionan con los impactos que la universidad tiene hacia el exterior en términos de los artículos que consume, los desechos que genera, o el uso que hace de diversos servicios, entre otros aspectos. Por ello debe plantearse con claridad la forma de lograr un consumo responsable y sustentable de insumos para su quehacer diario. Debe plantearse estrategias que permitan que sus impactos negativos en los ámbitos social, económico y ambiental sean los menos posibles. Esto requiere de establecer un plan de acción a corto, mediano y largo plazo que permita modificar prácticas administrativas inadecuadas.

Así también, es importante que la formación del estudiantado se dé más allá de las aulas; que puedan acceder a múltiples realidades que los pon-

gan en contacto con distintas necesidades y problemáticas importantes en su contexto cercano para poner en práctica diversas competencias y valores que le permitan tener un ejercicio profesional socialmente responsable cuando sean egresados. Esto implica, de manera importante, evitar la filantropía y el asistencialismo como formas principales de actuar hacia la sociedad. No quiere decir que no se puedan realizar, pero no deben ser la principal forma de incidir y ejercer la ciudadanía.

Sin duda, las actividades curriculares de las asignaturas y diversas acciones extracurriculares serán importantes, pero en este momento es necesario destacar el papel del servicio social y las prácticas profesionales al ser las dos actividades por excelencia en cuanto a vinculación académica y que son fundamentales tanto para la formación de estudiantes, como para la incidencia de la universidad en la sociedad. Al ser actividades prolongadas, con estudiantes próximos a egresar y con una gran posibilidad de continuar con la participación estudiantil en cada semestre, se pueden planificar acciones de mayor incidencia de las acostumbradas que realmente permitan atender y contribuir a la solución de necesidades psicosociales del contexto a mediano y largo plazo. Claro está, esto supone revalorizar estas prácticas más allá de ser un requisito administrativo o una forma de tener mano de obra barata para realizar cualquier actividad independientemente del perfil profesional del estudiantado. En la medida que se generen proyectos y programas donde tenga una participación activa y profesional quien realiza su servicio social o sus prácticas se tendrá una mayor oportunidad de que la vinculación universidad – sociedad rinda frutos académicos y sociales.

RETOS EN LA EVALUACIÓN DE LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA RSU EN PROCESOS DE ACREDITACIÓN

A partir de lo revisado en los apartados anteriores se hacen evidentes muchas cosas, pero en este apartado se enfatizan dos de ellas. La primera es que la transversalización, al ser un proceso complejo, requiere establecer metas a corto, mediano y largo plazo. Esta planeación, y su posterior implementación, debe documentarse para que al momento de evaluarse un plan de estudios se tenga el panorama completo de cuál es el momento o etapa en que se encuentra el plan de estudios con respecto a la transversalización propuesta. Los procesos de acreditación requieren de este tipo de información para hacer una evaluación justa al respecto. Lamentablemente, no siempre se cuenta con este tipo de información, por lo que dimensionar el estado de la transversalización de un eje determinado si bien puede ser complejo y un reto bastante difícil de atender es una acción indispensable que debe quedar plasmada de diferentes maneras al momento de preparar la documentación para la acreditación de un plan de estudios.

Otro aspecto que considerar, es la complejidad misma de la RSU, la cual no es un enfoque simple, que atiende a un solo aspecto, sino que supone considerar múltiples condiciones, principios, actores, relaciones, contenidos, y mucho más. Por ello, en relación con la transversalización, se vuelve entonces un proceso doblemente complejo. Con base en lo anterior, el reto en los procesos de acreditación supone dos cosas: 1) contar con gente que evalúe que realmente conozca lo que es un proceso de transversalización y que conozca y haya interiorizado lo suficiente el enfoque de la RSU para que pueda identificar adecuadamente su presencia o ausencia en la implementa-

ción de un plan de estudios específico, 2) Contar con un sistema de indicadores que posibiliten evaluar la transversalización de la RSU en un plan de estudios. Dado que no siempre se conoce o se sabe cómo aplicar indicadores pertinentes al respecto. Así, un reto específico en este sentido es contar con indicadores apropiados en el instrumento, que sirve para realizar la evaluación dentro de procesos de acreditación de un plan de estudios.

Ambos aspectos deben trabajarse de manera ardua con procesos de capacitación y de reflexión para robustecer el instrumento de evaluación con elementos para evaluar la transversalización de la RSU y contar con personas lo suficientemente entrenadas en el tema. Afortunadamente, existe literatura suficiente para apoyar en esta tarea que debería ser revisada por quienes integran, en este caso el CA-CNEIP. Dentro de toda esta literatura es posible encontrar diversas propuestas de indicadores para evaluar la RSU. A modo de ejemplo, a continuación, se incluyen dos propuestas de indicadores con el fin de familiarizarse con este tema y con lo que implica. Dichas propuestas se visualizan en las siguientes dos tablas.

Tabla 1

Indicadores RSU para instituciones

Indicador	Criterio
Buen gobierno y transparencia	Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas relacionados con la elección de las autoridades, los procesos participativos y democráticos de toma de decisiones y la rendición de cuentas por parte de las autoridades a la comunidad universitaria.
Recursos humanos y clima laboral	Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas relacionados con las condiciones de trabajo, el buen trato relacional, el bienestar social del personal, así como su formación profesional y personal.

Equidad, género e integración	Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas relacionados con los criterios de contratación, la equidad salarial y laboral entre géneros, la integración de personal con habilidades especiales, la no discriminación laboral.
Medio Ambiente y Campus verde	Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas relacionados con la huella ecológica de la institución, los procesos de administración ecológicamente sustentable del campus, la formación del personal en temas ambientales, los criterios social y ambientalmente responsables de compras.
Rehumanización	Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas académicas que aseguran que la formación humanística y profesional vaya en el sentido de la misión socialmente responsable de la institución, así como las medidas de gestión y evaluación de dicha calidad responsable.
Aprendizaje Servicio	Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas académicas que aseguran una construcción crítica de los conocimientos a fin de mejorar la formación estudiantil, la pertinencia social de la investigación, así como la difusión pública y el ejercicio ciudadano de las ciencias.
Vinculación y Voluntariado	Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas académicas que permiten valorar la extensión (proyección social, voluntariado, servicio social estudiantil, transferencia tecnológica y consultorías) para el mejoramiento de la formación y la investigación de la institución.
Networking con stakeholders	Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas de comunicación, diálogo y coevaluación con las partes interesadas internas y externas de la institución que podrían estar afectadas por ella o interesadas en mejorar el cumplimiento de su misión.
Educación para el Desarrollo Sostenible	Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas de diálogos sociales y redes externas en los cuales la institución pueda participar a fin de influir en las políticas públicas de desarrollo (nivel local, nacional y/o internacional).

Ambiente y Cultura Juvenil	Todos los temas, procesos, modelos, servicios o estadísticas de los programas de educación sexual, prevención en sustancias psicoactivas, retos y alcances de la cultura juvenil, deserción estudiantil y programas tutoriales.
----------------------------	---

Nota. Datos presentados en el VII Foro Regional de Responsabilidad Social Territorial (ORSALC, 2019).

Por su parte, Aristimuño et al. (2011) presentan una serie de indicadores, resultado de una investigación realizada considerando la valoración y validación de expertos, a través de encuestas y entrevistas, las significaciones o acepciones relacionadas con la RSU, los efectos, previstos o no, de las acciones de las IES sobre una población beneficiada, modificaciones en el medio ambiente, cambios en la sociedad, la generación de saberes, asociados a la solución de problemas y satisfacción de necesidades de la sociedad. Como resultado de este esfuerzo, se presentan los indicadores en la siguiente tabla junto con las definiciones de los criterios de cada indicador.

Tabla 2

Indicadores de evaluación de la RSU

Indicadores	Criterios
Educativo	Determina la presencia en el currículo de ejes, asignaturas, proyectos que reflejen participación activa en la prestación de servicios y soluciones a problemáticas sociales en las comunidades.
Epistémico-Cognitivo	Muestra la producción, creación, generación de saberes, conocimientos, ciencia y apropiación de estos por la sociedad.
Social	Relación con actores sociales. Vinculación con el entorno para solventar problemas de desarrollo social.
Ambiental	Determina el conjunto de acciones que establece la gerencia para la incorporación de los aspectos medioambientales y sus impactos.

Funcionamiento Organizacional	Determina la relación de las IES con sus stakeholders, (clientes y proveedores internos y externos) integración étnica, religiosa, género, discapacidad.
-------------------------------	--

Nota. Datos presentados en 9th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (Aristimuño et al., 2011, p. 5).

Como puede notarse en ambos casos, aplicar los principios de la RSU dentro de una institución educativa y transversalizarlos en un plan de estudios no puede lograrse con la inclusión de un par de asignaturas. Por el contrario, es algo mucho más complejo que supone trabajar desde diferentes frentes y en distintos momentos a corto, mediano y largo plazo. Su implementación en un plan de estudios implica realizar acciones no solamente académicas en sentido pedagógico sino también aspectos administrativos, de formación integral con acciones y servicios extracurriculares, con una estrecha vinculación con la sociedad y con una investigación orientada a los problemas prioritarios existentes. De ahí que no pueden ser pocos indicadores ni tampoco pueden ser todos de un mismo eje o dimensión. Habrá que considerarlos todos.

COMENTARIOS FINALES

Diversas IES han hecho un gran esfuerzo con la intención de implementar la RSU en sus planes de estudio. Este esfuerzo debe ser un proceso reconocido que debe apoyarse para que logre ser constante. En esta tarea, los Comités de Acreditación (como los correspondientes al CNEIP), podrían realizar aportaciones importantes, a fin de que la RSU esté presente no sólo en la planeación de las instituciones, sino también en la aplicación de sus

planes de estudio; siendo también fundamental contar con procesos de monitoreo y evaluación que dicten el camino a seguir. Dentro de estos procesos evaluativos las acreditaciones juegan un papel importante. Pero, para cumplir esta labor cabalmente, se deberá contar con personas capacitadas. La experiencia que aportan quienes pertenecen al CA-CNEIP al hacer las visitas a las IES del país permite identificar las áreas de oportunidad y los retos que tienen los planes de estudio de Psicología en cuanto a la implementación de un programa de transversalización completo y verdadero de RSU. Habrá que hacerlo visible y tangible, creando o modificando asignaturas, pero también diseñando e implementando proyectos que respalden la formación integral del estudiantado y que incluyan a todas las personas integrantes de la universidad, así como a quienes forman parte de sus principales alianzas.

Además, como comité acreditador es imperante identificar, construir e incluir en el instrumento de evaluación, reactivos que den cuenta de la existencia y valía de los cuatro ejes que conforman la RSU. Esto es, se debe contar con un instrumento que mida intencionalmente la implementación de la transversalización de la RSU durante los procesos de acreditación.

Todo lo anterior no son tareas fáciles, pero sí necesarias si se considera el propósito último de la RSU, en cuanto a la formación de profesionales socialmente responsables que realmente contribuyan a la atención y solución de los grandes problemas sociales del contexto contemporáneo. Ciertamente falta mucho por hacer, pero también se vislumbra una luz que permite decir que el porvenir en este campo no es una simple ilusión o utopía, sino que puede ser una clara realidad. Sólo es cuestión de trabajar comprometidamente y de manera colaborativa y solidaria para lograrlo.

REFERENCIAS

- Aldeanueva-Fernández, I. (2015). Responsabilidad social universitaria: realidad emergente en el ámbito de la educación superior. En O. E. Arango Tobón, J. E. Moncayo Quevedo y J. J. Martí Noguera (Eds.), *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria* (pp.15-34). https://www.researchgate.net/publication/301946949_Experiencias_iberoamericanas_en_Responsabilidad_Social_Universitaria
- Arango-Tobón, Q. E. y Puerta-Lopera, I. C. (2015). Responsabilidad Social Universitaria. Formación socialmente responsable. En O. E. Arango Tobón, J. E. Moncayo Quevedo y J. J. Martí Noguera (Eds.), *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria* (pp. 35-46). https://www.researchgate.net/publication/301946949_Experiencias_iberoamericanas_en_Responsabilidad_Social_Universitaria
- Aristimuño, M., Rodríguez, C. y Guaita, W. (2011, 3-5 agosto). *La Responsabilidad Social Universitaria: Indicadores para su evaluación en instituciones de educación superior* [Sesión de congreso]. Ninth Latin American and Caribbean Conference (LACCEI). Engineering for a Smart planet, innovation, information technology and computational tools for sustainable development. Medellín, Colombia. https://www.researchgate.net/publication/260266967_La

Responsabilidad_Social_Universitaria_Indicadores_para_su_evaluacion_en_Instituciones_de_Educación_Superior

Bautista-Martínez, E., Martínez-Ramírez, C. y Ortiz-Castañeda, A. (2016).

Proyecto: Brigadas Culturales y Educativas del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, ICEUABJO. En J. Pérez y F. Vallaey (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 205-210). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

Carrera-Hernández, G. y Ortega-Hernández, D. (2016). Proyecto: Sistema

Gestión Ambiental. En J. Pérez y F. Vallaey (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 87-95). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

Dávila-Silva, J. (2016). Proyecto: Campañas con Impacto Social. En J. Pérez y F. Vallaey (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad*

Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad (pp. 165-175). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

De la Calle, C., García, J. M. & Giménez, P. (2007). La formación de la

responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de*

Educación, 18(2), 47-66. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0707220047A/15631>

Escobedo-Cisneros, H., Baylón-Santisteban, V. y Ortiz-Barragán, J. (2016).

Proyecto: Programa Universitario de Gestión de Residuos No Peligrosos. En J. Pérez y F. Vallaey (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 75-85). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

Flores-Rojas, N. (2016). Proyecto: Inicio del modelo de Responsabilidad

Social Universitaria. En J. Pérez y F. Vallaey (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 303-310). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

Grande-Olguín, A. y Neria-Hernández, R. (2016). Proyecto: AGI Reforest.

En J. Pérez y F. Vallaey (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 145-150). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

Grande-Olguín, A. y Salazar-Pérez, P. (2016). Proyecto: Aplicación Móvil

para la Atención Integral a la Equidad de Género. En J. Pérez y F. Vallaey (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social*

Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad (pp. 135-143). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

Heredia-Martínez, R. y Trasfi-Mosqueda, M. (2016). Proyecto: Modelo de Responsabilidad Social Universitaria en la Universidad Tecnológica de Torreón. En J. Pérez y F. Vallaes (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 311-326). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

Jiménez, M., De Ferrari, J., Delpiano, C. y Ardiles, C. (2004). *Proyecto UPC: Tres años Construyendo País*. Corporación PARTICIPA.

Ladrón de Guevara-González., S. D. (2018). *Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021: Pertenencia y pertinencia*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/pte-2017-2021.pdf>

Diario Oficial El Peruano (09 de julio de 2014). *Ley Universitaria, Ley No. 30220*<https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/Textos/30220.pdf>

Manjarrez-Parra, M., López-Gómez, H. y Canales-Leaño, P. (2016). Proyecto: Unidad de Pacientes en Estudio (UPE). En J. Pérez y F. Vallaes (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp.

- 211-220). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.
- Martí, J. y Martí-Villar, M (2013). Una década de Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica. *Revista Española del Tercer Sector*, (25), 145-162. <https://core.ac.uk/download/pdf/71021191.pdf>
- Martínez-Hernández, R. y Limón-Pérez, A. (2016). Proyecto: Universidad Incluyente para Personas con Discapacidad Motriz, Visual, Auditiva y de Lenguaje. En J. Pérez y F. Vallaeys (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 45-51). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.
- Martínez-Ramos, P., Escobedo-Cisneros, H., y García-Bencomo, M. (2016). Proyecto: Programa de Transversalización de la Equidad de Género en la Universidad Autónoma de Chihuahua. En J. Pérez y F. Vallaeys (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 53-64). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.
- Martínez-Ramos, P., Reyes-López, J. y Villalobos-Fernández, A. (2016). Proyecto: Distintivo Empresa Familiarmente Responsable. En J. Pérez y F. Vallaeys (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 65-74). Universidad Autónoma de Yucatán

/ Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria
/ ANUIES.

Observatorio Regional de Responsabilidad Social (ORSALC) (3-5 de octubre de 2019). *Indicadores ORSALC*. VII Foro Regional de Responsabilidad Social Territorial. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. http://viifororst.pucv.cl/?page_id=29045

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. *IESALC-UNESCO*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>

Peña, V. (2012). La responsabilidad social en la educación superior a distancia: una visión desde Costa Rica. En J. Domínguez y C. Rama (Eds.), *La Responsabilidad Social Universitaria en la educación a distancia* (pp.123-144). Universidad Católica de Los Ángeles.

Pérez, J. (2016). Prefacio. En J. Pérez y F. Vallaey (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 15-17). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

Pérez, J. y Vallaey, F. (Eds.) (2016). *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en*

la universidad. Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

Pérez-Alayón, J. y Ancona-Calero, A. (2016). Proyecto: Programa Institucional Prioritario Gestión del Medio Ambiente. En J. Pérez y F. Vallaey (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 97-110). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

Pérez-Alayón, J. y Trasfi-Mosqueda, M. (2016). Proyecto: Modelo de RSU en la Universidad Autónoma de Yucatán. En J. Pérez y F. Vallaey (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 361-380). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

Reyes de Pomero, J. A. y Henríquez de Villalta, C. (2008). *La transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria*. (1ª. ed.). Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_07.pdf

Santillán-Ferreya, E. (2016). Proyecto: La Gestión Integral y Manejo de los Residuos Eléctricos y Electrónicos: Un aporte a la Responsabilidad Social y Ambiental en la Universidad Michoacana. En J. Pérez y F. Vallaey (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la univer-*

- sidad* (pp. 111-121). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). *Plan de desarrollo institucional 2019-2030*. UADY.
- Vallaeys, F. (2007). *Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de http://www.bibliotecavirtualrs.com/wp-content/uploads/2011/12/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaeys.pdf
- Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, *V(12)*, 105-117. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439>
- Vallaeys, F. (2016a). *Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria: RSU*. Ediciones Simón Bolívar.
- Vallaeys, F. (2016b). Introducción. Gestión socialmente responsable de la universidad: “Transversalizar” la coherencia. En J. Pérez y F. Vallaeys. *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 19-22). Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria/ANUIES.
- Vallaeys, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*,

12(1), 34-58. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v12n1/a04v12n1.pdf>

Vallaey, F. y Álvarez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, 22(1), 93-116. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19442>

Vallaey, F., Botero, A. M., Ojea, B., Álvarez, J., Solano, D., Oliveira, M., Mindreau, S., Velásquez, K. y Jara, B. (2019). *Responsabilidad social universitaria. El Modelo URSULA. Estrategias, herramientas e indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. <https://secureservercdn.net/198.71.233.72/q2w.367.myftpupload.com/wp-content/uploads/2021/02/URSULA-2021-Manual-RSU-Modelo-URSULA.pdf>

Vázquez-Grajales, R., Rumaya-Farrera, V., Zenteno-Laflor, M., y Coutiño-Montes, G. (2016). Proyecto: Unidades de Vinculación Docente (UVD). En J. Pérez y F. 3Vallaey (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 349-360). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

Velásquez-Sarria, J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116861003.pdf>

Zarco-Salgado, M., Canto-Sáenz, R. y Lendecky-Grajales, A. (2016). Proyecto: Siete Proyectos Sociales en Comunidades de Aprendizaje. En J. Pérez y F. Vallaey (Eds.), *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: proceso de transformación en la universidad* (pp. 273-300). Universidad Autónoma de Yucatán / Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria / ANUIES.

CAPÍTULO 8.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA PERTENECIENTES A PROGRAMAS ACREDITADOS POR EL CNEIP

MAURA ANTONIA LAZCANO FRANCO

Y ERIKA ZAPATA RODRÍGUEZ



RESUMEN

Las habilidades sociales son el conjunto de conductas que permiten a los individuos iniciar y mantener interacciones sociales en diferentes ámbitos de su vida. Se empiezan a desarrollar en la infancia y en el seno familiar para posteriormente afinarse en el contexto escolar y profesional. Son de suma importancia debido a que gracias a ellas es posible que consolide relaciones personales y profesionales saludables y construya entornos sólidos y de bienestar interno y comunitario. Es por ello, que es indispensable, particularmente en las carreras que tienen como objeto de trabajo a los seres humanos, que en el currículum se dedique espacio al desarrollo de estas habilidades.

INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas que se ponen en manifiesto en las relaciones interpersonales, dichas habilidades conceden a las personas con la capacidad necesaria para generar y mantener relaciones en el contexto en el que se desenvuelven, mientras que su autoconcepto es fuerte y evitan también dañar a otros marcando límites y con una buena comunicación.

Los seres humanos son seres sociales por naturaleza y pasan gran parte de su vida interactuando con otros en diversos espacios y circunstancias por lo que hablar de habilidades sociales resulta de vital importancia.

El desarrollo de cualquier individuo dentro de la sociedad involucra el conocimiento, la adquisición y el dominio de habilidades que le permitan integrarse de forma positiva en los diversos contextos en los que se va

desenvolviendo, llámese familiares, sociales, laborales, etc. a través de los medios de contacto que va ejerciendo y ejecutando. En la medida en que las desarrolle será capaz de alcanzar mejores niveles de interacción lo que, particularmente, en su desempeño profesional le permitirá avanzar en forma consistente hacia sus metas.

Las habilidades sociales son un tema de suma importancia en la formación profesional de los psicólogos, ya que se manejan habilidades como la solución de problemas, facilidad de palabra, poder establecer *rapport*, o bien, la empatía al momento de atender a una persona mientras se desempeña la labor profesional.

Dentro de los programas en psicología analizados, no se incluye el desarrollo de las habilidades sociales como tales, ni se brindan herramientas teóricas y metodológicas para enfrentarlas, tampoco se cuenta con información acerca del trabajo que deberán desempeñar, ni de los pormenores del contexto social, “encontrándose en ocasiones en situaciones de aislamiento y vulnerabilidad reflejado en una sensación de descontrol y soledad que pueden llevar a un fenómeno como la depresión y la inseguridad relacionada con su integridad personal” (Ortiz y Beltrán, 2016, p. 2).

El déficit en el desarrollo de las HHSS radica en la inadaptación o dificultad para entablar relaciones interpersonales, ya que se posee una serie de consecuencias negativas como la baja aceptación o rechazo sociales, desajustes psicológicos, problemas emocionales, académicos y comportamiento antisocial. (Bueno et al., 2013, citado en Herrera et al., 2012, p. 262).

Desde diversos ámbitos se ha identificado la importancia de desarrollar las habilidades interpersonales de los estudiantes a fin de que logren

manejar situaciones de estrés y aumentando su bienestar personal, ya que esto se identifica como esencial para el adecuado funcionamiento de los estudiantes de educación superior y después profesionistas. Por tal motivo es necesario destacar la importancia de la competencia social en universitarios, ya que constituye una clase profesional emergente que tiene en la interacción social la base de su accionar; en ciencias sociales, “en psicología en particular, las dificultades interpersonales de los estudiantes son más críticas aún, dado el carácter interpersonal de la actuación y del objeto de estudio de estas disciplinas” (Herrera et al., 2012 p. 279).

El hecho de que un individuo no cuente con habilidades sociales puede llevarlo al rechazo de pares y, en algunos casos, hasta al retraimiento conllevando una pobre calidad de vida. Y por el contrario, cuando las han desarrollado de forma correcta les permiten generar los refuerzos necesarios para mantenerse comunicados y viviendo a través de vínculos afectivos saludables.

Por lo que no importa la rama de la psicología (social, educativa, organizacional o clínica) en la que se puedan especializar, van a requerir de un buen manejo de las habilidades sociales.

HISTORIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Determinando que es relevante la adquisición y presencia de las habilidades sociales como parte del entrenamiento de los profesionales de la psicología, es preciso revisar la evolución misma del término y concretar el concepto como tal.

El estudio y determinación de lo que son las habilidades sociales inicia en la década de los treinta del siglo pasado con una gran variedad de autores, como son Thorndike, Combs, Slaby, Alberti, Emmons, Goldstein, Sprafkin, Gershaw, Klein, Anaya, Kelly, Monjas, Pelechano, Caballo, entre otros. En un inicio se estudiaron las conductas sociales en los niños, después en otros ámbitos incluso desde varias corrientes psicológicas como el conductismo y el cognoscitismo.

El estudio sistemático y científico del tema tiene tres fuentes, la primera apoyada en el trabajo de Pavlov y que estaba enfocada prácticamente a cuestiones de reflejos condicionados, aunque después mutó hasta el concepto de asertividad, debido a que no era posible conceptualizar las relaciones interpersonales solo desde el ángulo del condicionamiento, y en los años setenta dio pauta para lo que sería el diseño de entrenamiento ya pensados en el desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS). En la segunda fuente está contenida la competencia social enfocada a la rehabilitación médica e incluso se toma el término “habilidad” que se aplicaba a las interacciones hombre-máquina como una analogía que implicaba características perceptivas, decisoras, motoras y otras relativas al procesamiento de información, en una forma incipiente de explicar o definir a las habilidades sociales. Y en una tercera fuente, en Inglaterra surgen varios autores quienes retoman el concepto de habilidades en el sentido de la interrelación que se da entre los individuos, tomando en cuenta modalidades, formas, respuestas y resultados.

El interés que muestra la psicología por conocer la manera de socializar de las personas es antiguo, ya que es abarcado por diferentes teorías del desarrollo, en las cuales se abordan contenidos de socialización, importancia

de interacciones y relaciones sociales para el establecimiento de una mejor salud mental (Del Prette y Del Prette, 2002).

En la actualidad se utiliza el término de habilidades socioemocionales o aprendizaje socioemocional. Cuando se hace referencia a ellas como habilidades tiene la connotación de la posibilidad de su educabilidad o entrenamiento, mientras que el aprendizaje socioemocional puede ser descrito como la adquisición de diversas habilidades socioemocionales, entre las que se encuentran el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades para relacionarnos con otros y la toma responsable de decisiones (García, 2018, p. 5).

¿Qué son las habilidades sociales?

Las HHSS (habilidades sociales) se definen desde un modelo comportamental en el cual la explicación del comportamiento humano se fundamenta en el análisis de la conducta, el ambiente en la que ésta tiene lugar, las variables personales y su interacción entre ellas. (Morán y Olaz, 2014, p. 94).

En la actualidad la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo del ser humano está ampliamente descrito, no obstante, “aún no existe una definición universalmente aceptada por todos los investigadores, encontrándose numerosas definiciones que inciden de una u otra característica de lo que constituye una conducta socialmente habilidosa” (Gallego, 2009, p. 61).

Dentro de las definiciones que podemos encontrar por varios autores dedicados a investigar el tema son:

- “Desde un enfoque cognitivo comportamental, es el repertorio de conductas que permiten al individuo relacionarse eficazmente con otras personas han sido definidas como habilidades sociales” (Herrera et al., 2012, p. 278).
- Hablar de las capacidades que le permiten al individuo contar con las estrategias, acciones y conductas que lo llevan a un desenvolvimiento social efectivo es complejo, debido a que su formación y desarrollo proviene de un abanico de ideas, emociones, creencias y sentimientos que, por lo general, son basados en experiencias o enseñanzas muy puntuales de su entorno familiar y social.
- Según Gallego (2009, p. 62), una de las definiciones más completas es la aportada por Caballo en el año 1987, se considera la conducta socialmente habilidosa como un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata.
- Las habilidades sociales son “la suma de destrezas, capacidades, competencias y actitudes, que se traducen en la construcción de una o varias conductas interpersonales relacionadas consigo mismo y con los demás, logrando resultados gratificantes para los sujetos implicados” (Niño, 2010, p. 11).
- Como un conjunto de “comportamientos que facilitan el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales, contri-

buyen a la aceptación por parte de colegas y compañeros; en los niños permiten una adaptación escolar satisfactoria” (Gresham, citado en Morán y Olaz, 2014, p. 94).

- Conjunto de conductas identificadas y aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente (Kelly, 1982, citado en Guevara, 2012).
- Guevara (2012) lo define como una capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal, optimizando las ganancias y minimizando las pérdidas en la relación con otras personas, manteniendo la integridad y sensación de dominio.
- Monjas Casares (s/f), citado en Contini et al. (2013) las define como las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.
- “Conjunto de comportamientos desplegados por un individuo en un contexto interpersonal, que expresan sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, de una manera apropiada a la situación, respetando estas conductas en los demás” (Ibáñez et al., 2011, p. 385).
- Gismero (2010), como se cita en Miranda et al. (2014) las considera como el conjunto de respuestas verbales y no verbales, independientes y específicas, a través de las cuales el individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, senti-

mientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera asertiva, respetando todo lo que trae como consecuencia el auto-reforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo.

Importancia de las habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo

Desde el nacimiento el ser humano necesita relacionarse con los demás y ser partícipe de la sociedad en donde se involucran valores, normas y creencias; los contextos sociales en los que se interactúa (familia, trabajo, escuela) ayudan a adquirir y aprender habilidades sociales.

El déficit en el desarrollo de las HHSS radica en la imposibilidad de adaptarse y poder establecer relaciones interpersonales saludables, lo cual muchas veces deviene de situaciones o entornos negativos que conllevan a la baja aceptación o rechazo social, desajustes psicológicos, problemas emocionales, académicos y comportamiento antisocial.

Es importante considerar que si bien es cierto que en las primeras etapas de formación primaria es cuando se adquieren las HHSS, es durante la etapa de formación superior cuando se convierte en crucial su fortalecimiento para la vida profesional, fundamentalmente en carreras donde las relaciones interpersonales forman parte del campo de trabajo (Padilla et al., 2019, p. 71).

Puede llegar a existir un déficit de las habilidades sociales, generando algunas consecuencias en las personas. Se plantean diversos modelos explicativos de la etiología de la falta de habilidades sociales (Hidalgo y Abarca, 1990):

1. El déficit de habilidades sociales se debe a una falta de aprendizaje en los componentes motores, verbales y no verbales, los cuales son necesarios para lograr un comportamiento social competente.
2. “El modelo de inhibición de respuesta plantea que la persona tiene las habilidades necesarias en su repertorio, pero que están inhibidas o distorsionadas por ansiedad condicionada a las situaciones sociales” (Wolpe (s/f), citado en Hidalgo y Abarca, 1990, p. 267).
3. El modelo de inhibición mediatizada plantea una inhibición por diversos procesos cognitivos: evaluaciones cognoscitivas distorsionadas, expectativas y creencias irracionales, autoverbalizaciones negativas e inhibitorias, autoinstrucciones inadecuadas, etc.
4. El modelo explicativo atribuye la falta de habilidad social en situaciones específicas cuando el comportamiento social es o no conocido por el sujeto, por lo que resulta importante que la respuesta esperada sea algo ya conocido por el individuo, de otra forma es posible que reaccione de manera contraria tan solo por ignorancia y ello lo lleve a experimentar momentos incómodos.

“La falta de habilidades sociales se convierte en un problema emocional grave como ansiedad, inseguridad, baja autoestima” (Niño, 2010, p. 11), también llegan a generar o disminuir las respuestas conductuales afectando las relaciones interpersonales, siendo un déficit en la conducta social.

En algunas investigaciones se ha encontrado que el déficit de las habilidades sociales se debe a la ruptura comunicacional con los adultos. Se ha observado que la falta de comunicación y de apoyo en el entorno familiar de los adolescentes afecta directamente en sus relaciones personales, siendo ello el factor de gran riesgo para la carencia en sus habilidades sociales.

“Las relaciones afectivas entre los padres e hijos y los recursos de enseñanza dentro de la familia, están relacionados con los déficits en las habilidades sociales que causan desadaptación con el medio social del mismo” (Niño, 2010, p. 12).

Para Caballo (1997) existen diferencias significativas entre una persona que desarrolla sus habilidades sociales de manera exitosa de otra que no; siendo las más importantes a resaltar las siguientes:

- a) Diferencias conductuales: expresan de manera adecuada un conjunto de elementos comportamentales comparados con las personas menos habilidosas, dentro de los que pueden destacarse la mirada, el tiempo de habla, la fluidez y la entonación.
- b) Diferencias cognitivas: Las personas que se perciben a sí mismas como menos habilidosas tienden a presentar pensamientos negativos sobre su conducta, a diferencia de los que se perciben como positivos se muestran con acciones naturales en su manera de conducirse.
- c) Diferencias fisiológicas: Para las personas socialmente hábiles la conducta asertiva sin duda reduce la ansiedad. En cambio, para aquellos que no tienen un buen manejo social, lo vemos

reflejado en factores como el pulso, agitación, velocidad al hablar, etc.

Para Herrera et al. (2012), la psicología es una profesión en la que destaca la interacción social, por lo que las habilidades sociales juegan un papel fundamental en el desarrollo integral del profesionista. A través de ellas, el sujeto obtiene importantes refuerzos sociales del entorno más inmediato que favorecen su adaptación al mismo. En contrapartida, la carencia de estas habilidades puede provocar rechazo, aislamiento y, en definitiva, niveles inferiores de calidad de vida.

Las HHSS son un conjunto de conductas que permiten a la persona desenvolverse funcionalmente tanto en el ámbito social como en el profesional, es por lo que se da importancia en el tema de las habilidades sociales en los universitarios, ya que se definen como la base de la competencia social; a la que los alumnos se deben enfrentar.

La adquisición de HHSS es un proceso de aprendizaje que se da durante toda la vida, donde el paso a nuevas experiencias y contextos hace modificaciones en las metas sociales y exigencias de repertorios de conductas interpersonales más amplios.

Existen estudios llevados a cabo por Argyle, Bryant y Trower en 1974 sobre desempeño social en estudiantes universitarios, donde se observó que presentan déficits en su competencia social; estos autores encontraron que del 10% al 30% de una muestra de estudiantes de Oxford presentaba grandes dificultades en situaciones sociales comunes tales como aproximarse a otras personas, ir a discotecas, tomar la iniciativa en una conversación, hablar con personas de otro sexo, entre otras (Herrera et al., 2012, p. 278).

Diferentes autores han señalado la importancia de tener HHSS para el desarrollo profesional de los universitarios, “existen dos tipos de competencias indispensables para una actuación eficaz y un buen desempeño profesional, competencias instrumentales y competencias sociales” (Gore, 1996, citado en Herrera et al., 2012, p. 279):

- Las competencias instrumentales se refieren a las habilidades específicas que permiten a la persona ser más eficaz como profesional, e incluyen la organización del tiempo a corto y a largo plazo, el manejo de objetivos, el afrontamiento de problemas y el conocimiento específico de la tarea.
- Las competencias sociales permiten al individuo interactuar en forma eficaz a nivel interpersonal en su ámbito laboral.

Resulta obvia la importancia de que los universitarios posean y desarrollen HHSS, sin embargo, en los profesionales de la psicología el impacto de la condición personal es directa en el propio desempeño de la disciplina ya que, independientemente del área en la que se desenvuelva, su trabajo será con personas. Uno de los principales desacuerdos de los jóvenes universitarios, es que, dentro del plan de estudios, no se incluyen las dificultades del desarrollo en las habilidades sociales, ni se brindan herramientas teóricas y metodológicas para enfrentarlas. Tampoco cuentan con información previa del trabajo que deberán desempeñar, ni de las costumbres y creencias del contexto social, “encontrándose en ocasiones en situaciones de aislamiento y vulnerabilidad reflejado en una sensación de descontrol y soledad que pueden llevar a un fenómeno como la depresión y la inseguridad relacionada con su integridad personal” (Ortiz y Beltrán, 2016, p. 2).

Olaz (2013) ha identificado la necesidad de mejorar las habilidades interpersonales, manejar situaciones de estrés y aumentar el bienestar del personal de la salud, ya que esto se identifica como esencial para el adecuado funcionamiento de los estudiantes universitarios.

Castro (2004) menciona, en un estudio realizado con estudiantes universitarios, que la base para la comprensión de emociones de los demás, parte del adecuado conocimiento de las propias emociones, por lo que una persona con buena comprensión de sus emociones extrapola ese conocimiento al campo interpersonal.

Habilidades sociales en estudiantes de psicología

El psicólogo puede ser descrito como un profesional educado académicamente con las herramientas necesarias para apoyar a sus clientes y/o pacientes a entender y resolver problemas aplicando las teorías y métodos de la psicología. Sin embargo, el culminar un programa académico no garantiza la capacidad de actuar y desarrollarse con éxito en el campo profesional, ya que las competencias de un psicólogo se complementan por medio de prácticas profesionales, servicios sociales o residencias, o bien, en situaciones de simulación o rol playing en la carga académica y en la práctica del día a día que implica el desarrollo de la profesión.

Las habilidades sociales en estudiantes de psicología son indispensables para llevar a cabo un trabajo exitoso como profesionales; González et al. (2013) afirman que aspectos como las habilidades sociales, emocionales, así como la creatividad y el pensamiento divergente, son recursos personales para llevar a cabo su trabajo profesional.

Ahora bien, la imagen del psicólogo como un profesional que debe tener destrezas y competencias para desarrollarse en las diversas áreas de la práctica, debe tener también una alta preparación en las interacciones sociales a las que va enfrentarse, por lo que cuando los planes de estudio de la carrera tienen como carencia básica la desconexión entre teoría y práctica profesional, así como un insuficiente entrenamiento de investigación profesional en los campos de trabajo (Courel y Talak, 2001, citado en Castro, 2004, p. 121), nos encontramos ante una preparación incompleta que a la larga va a repercutir en el desempeño del futuro psicólogo.

Las habilidades interpersonales son valoradas como requisitos profesionales, en el caso de la psicología los déficits de habilidades sociales son aún más críticos, debido al carácter interpersonal de actuación y a la intervención psicológica.

Se espera que el estudiante próximo a egresar de la licenciatura en psicología cuente con habilidades sociales competentes, que contribuyan a un desempeño profesional eficiente, así como un desarrollo de actitudes positivas que permitan la disminución del agotamiento emocional a lo largo de su trayectoria profesional.

En otros estudios se muestra el caso de las Ciencias de la Salud, en donde si los estudiantes no tienen un nivel inicial especial de habilidades sociales, se vuelve imperante la necesidad de la formación para el incremento del mismo y declaran el escaso esfuerzo que supondría la integración de este tema en los estudios universitarios (Villegas et al., 2018).

La identificación de competencias requeridas a los psicólogos por el mercado laboral es una acción puntual indispensable para el estable-

cimiento de un plan de estudios renovado que permitan al estudiante desarrollar las potencialidades necesarias para responder efectivamente a las demandas del medio (Ruiz et al., 2005, p. 77).

Las habilidades, competencias y herramientas con que un profesional de la Psicología debe contar se encuentran enmarcadas en el transcurso de su formación académica, siendo así que tanto las Instituciones de Educación Superior como los mismos estudiantes deben preocuparse por lograr integrar el conocimiento para alcanzar un desempeño de primer nivel.

ANÁLISIS DE LOS PERFILES DE INGRESO Y EGRESO DE LAS IES ACREDITADAS EN EL CNEIP

Pensar en incluir las habilidades sociales como parte del plan de estudios de la licenciatura en psicología es todo un reto. De ahí que consideramos importante hacer un análisis que nos permitiera identificar si los programas actualmente están incluyendo las habilidades sociales, de ser así, en qué parte y cuáles son aquellas que toman en cuenta.

Para ello tomamos como muestra al azar 37 instituciones que se encuentran registradas en la plataforma de evaluación del CA-CNEIP (QUALIS), lo cual representa el 34.54% del total de instituciones acreditadas en el CNEIP. Recopilamos el perfil de ingreso y egreso de cada una de ellas y procedimos a hacer el estudio a fondo, rescatando aquellos puntos en donde se toca el tema de habilidades sociales. Por cuestiones de confidencialidad se han omitido los nombres de las IES que se tomaron para este estudio.

Es importante destacar que, en la mayoría de los casos no se especifican como tales, sino que se mencionan habilidades o conocimientos que

conlleven el desarrollo de ciertas habilidades sociales de forma tácita, como lo es el liderazgo, la comunicación, la solución de problemas y la toma de decisiones.

Las conductas que consideramos socialmente hábiles fueron tomadas de la Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2010), debido a que los factores que plantea son muy precisos y se acotan muy bien al desempeño social del psicólogo dentro de las diversas áreas en las que realiza sus actividades.

Dichos factores son los siguientes:

- a) Autoexpresión en situaciones sociales: refleja la capacidad de expresarse de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales: entrevistas laborales, tiendas y lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales, etc. Obtener una alta puntuación indica facilidad para las interacciones en tales contextos, para expresar las propias opiniones y sentimientos, hacer preguntas, etc. (p.41).
- b) Defensa de los propios derechos como consumidor: este factor refleja la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo (no dejar “colarse” a alguien en una fila o en una tienda, pedir a alguien que habla en el cine que calle, pedir descuentos, devolver un objeto defectuoso, solicitar un pago por sus servicios, etc.) (p.41).
- c) Expresión de enfado o disconformidad: Bajo este factor subyace la idea de evitar conflictos o confrontaciones con otras

personas; una puntuación alta indica la capacidad de expresar enfado, sentimientos negativos justificados o desacuerdos con otras personas de una forma asertiva y clara, buscando alcanzar acuerdos. Una puntuación baja indicaría la dificultad para expresar discrepancias y el preferir guardar silencio ante una situación de molestia con tal de evitar posibles conflictos con los demás, aunque se trate de familiares o amigos (p.41).

- d) Decir “no” y cortar interacciones: Refleja la habilidad para detener interacciones que no se quieren mantener (tanto con un vendedor, como con amigos que quieren seguir charlando en un momento en que ya no se desea continuar con la conversación, o con personas con las que no se desea seguir saliendo o manteniendo relación), así como al negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo. Se trata de un aspecto en que lo crucial es poder decir “no” a otras personas, y cortar las interacciones -a corto o largo plazo- que no se desean mantener por más tiempo (p.41).
- e) Hacer peticiones: Esta dimensión refleja la expresión de solicitar a otras personas algo que deseamos, sea un amigo (que nos devuelva algo que le prestamos, que nos haga un favor), o en situaciones de consumo (en un restaurante cuando no sirven algo tal y como lo ordenamos y queremos cambiarlo, o en una tienda nos dieron mal el cambio, o cuando alguien nos debe dinero). Una puntuación alta indicaría que la persona que la obtiene es capaz de hacer peticiones semejantes a estas sin

excesiva dificultad, mientras que una baja puntuación indicaría la dificultad de hacerlo incluyendo sentimientos de ansiedad o baja autoestima (p.41).

- f) Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto: El factor se define por la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto o bien con alguien que llame la atención del individuo (una conversación, pedir una cita) y poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago, hablar con alguien que te resulta atractivo. En este factor se trata de hacer intercambios positivos. Una puntuación alta indica facilidad para tales conductas, es decir, iniciativa para realizar interacciones con el sexo opuesto, y para expresar de forma espontánea lo que nos gusta del mismo. Una baja puntuación indica dificultad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad dichas conductas (p. 41).

La recopilación y análisis arrojó lo siguiente en primera instancia:

1. P.I. Perfil de ingreso
2. P.E. Perfil de egreso
3. S.I. Sin información

Tabla 1

Análisis de Perfil de Ingreso y Egreso de las IES acreditadas por CNEIP

Pública/Privada	Mención HHSS
Privada	P.I. Facilidad para establecer relaciones interpersonales -Capacidad de autoevaluación
Privada	P.I capacidad persuasiva y facilidad de expresión verbal.
Privada	S.I.
Privada	P.E. Capacidad de liderar, facilitar y dinamizar procesos humanos
	Capacidad para intervenir en el proceso de crecimiento, individual y grupal, en distintos contextos del quehacer humano
Pública	P.I. Resolución de problemas • Trabajo en equipo • Capacidad para tomar decisiones
	P.E. Habilidades para prevenir, evaluar e intervenir en los ámbitos del comportamiento humano • Toma de decisiones responsables
Privada	P.I. Habilidad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias.
	Estabilidad y autocontrol emocional.
	P.E. Formular intervenciones psicológicas para la promoción de la salud mental y la calidad de vida.
Pública	P.I. Disposición al trabajo en equipo interdisciplinar.
	P.E. Es capaz de integrarse y trabajar colaborativamente en equipos de salud multidisciplinarios, realizando aportaciones relevantes desde el bagaje teórico-metodológico de la disciplina psicológica en el análisis y solución de los problemas de salud.

Privada	<p>P.I. Capacidad para expresar y sustentar una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva • Trabajo en equipo de manera participativa y colaborativa.</p> <p>Atributos para la toma de decisiones, el liderazgo y la actitud emprendedora.</p>
Pública	<p>P.E. Desarrolla plan de intervención a nivel individual, grupal, organizacional o comunitario para resolver necesidades sociales y promover la salud psicológica. Coordina y participa en forma multi e interdisciplinaria en la intervención para resolver necesidades sociales y promover la salud psicológica.</p>
Pública	<p>P.E. Implementa de manera ética y responsable las técnicas de intervención psicológica de acuerdo con la problemática detectada.</p>
Privada	<p>P.E. Facilitar la comunicación interpersonal y el trabajo grupal, capacidad de negociación, del manejo de conflictos y de la toma de decisiones.</p>
Pública	<p>P.I. Habilidad para solucionar problemas basados en deducciones lógicas y vislumbrar un plan de desarrollo a seguir; capacidad para prever consecuencias, analizar una situación con base a experiencias pasadas, hacer planes y ponerlos en ejecución partiendo de los hechos existentes.</p> <p>P.E. Asertividad, afrontamiento funcional de las demandas sociales, capacidad de liderazgo</p>
Pública	<p>P.E. Diseñar y poner en marcha programas comunitarios, de intervención grupal y de procesos psicosociales y culturales, que incidan en el mejoramiento de la salud mental de la población.</p> <p>Instrumentar intervenciones y asesorías.</p>

Pública	<p>P.I. Soluciona problemas personales</p> <p>P.E. Comunicar: Comunica a individuos, grupos, instituciones y comunidades, mediante diversas formas de representación, pensamientos, saberes y haceres, buscando una acción concertada con el otro, de manera pertinente al contexto, respetuosa y empática desarrollada a través de su formación psicológica.</p>
Privada	<p>P.I. Capacidad para abordar y resolver problemas a partir de métodos establecidos, teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</p> <p>P.E. Colaborativo en el trabajo inter y multidisciplinario.</p>
Pública	<p>P.E. Elaborar, planificar, aplicar y evaluar estrategias de prevención, diagnóstico, intervención y tratamiento en diferentes áreas.</p> <p>Destrezas sociales</p>
Pública	<p>P.E. Aplicar programas de intervención psicológica a nivel individual y grupal sustentados en modelos teóricos con evidencia empírica que contribuyan al bienestar personal y social atendiendo a las normas éticas de la profesión.</p>
Privada	<p>P.I. Capacidad para expresar y sustentar una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva</p>
Pública	<p>P.I. Facilidad para comunicarse y relacionarse con otros • Capacidad de autoobservación • Capacidad de adaptación y resolución de problemas.</p> <p>P.E. Proponer estrategias que favorezcan las relaciones humanas en instituciones y empresas, que permitan la optimización de la organización.</p> <p>Adaptabilidad para el trabajo en equipo e interdisciplinario</p>
Pública	<p>P.I. Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales armoniosas, solución de problemas.</p>

Pública	<p>P.I. Trabaja de forma colaborativa, participando de manera efectiva en equipos diversos.</p> <p>Participa con responsabilidad con la sociedad</p> <p>P.E. Comprende y participa con los diversos grupos sociales y culturales, en contextos y escenarios económico-políticos, con una postura reflexiva y crítico propositiva, aplicando los elementos teóricos-metodológicos y técnicos desde una postura transdisciplinar.</p>
Pública	<p>P.E. Resolución de problemas y toma de decisiones • Trabajo en equipo y la colaboración con otros profesionales</p>
Privada	<p>P.I. Atributos para la toma de decisiones, el liderazgo y la actitud emprendedora.</p>
Público	<p>P.I. Capacidad de autocontrol y respuesta ante situaciones estresantes tendientes a la solución de problemas</p> <p>Capacidad para desarrollar promover y participar en equipos de trabajo inter y multidisciplinarios</p>
Privada	<p>P.I. Atributos para la toma de decisiones, el liderazgo y la actitud emprendedora</p>
Pública	<p>P.I. Apertura para establecer relaciones interpersonales,</p>
Privada	<p>P.I. Atributos para la toma de decisiones, el liderazgo y la actitud emprendedora</p>

Nota. Elaboración propia. La información fue extraída de la plataforma de acreditación del CACNEIP y no se citan los nombres de las instituciones por cuestiones de información estrictamente confidencial.

Ahora bien, en un primer análisis se encontró que el 27.02% de los programas sólo tocan el tema de Habilidades Sociales en su perfil de ingreso; el 21.62% sólo lo hacen en su perfil de egreso; ambos lo hacen en un 24.32% y un 28.94% ni siquiera lo toman en cuenta.

Aquellos que incluyen a las habilidades sociales en su perfil de ingreso, se refieren a habilidades de liderazgo, toma de decisiones, solución de problemas, trabajo colaborativo, comunicación, estabilidad y autocontrol, establecimiento de relaciones interpersonales y la capacidad de expresar y sustentar una postura personal.

Las anteriores están relacionadas con los factores de autoexpresión en situaciones sociales, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones con el sexo opuesto.

Por otra parte, los programas que introducen a las habilidades sociales en su perfil de egreso consideran la capacidad de liderar, la toma de decisiones, habilidades para prevenir, evaluar e intervenir en ámbitos del comportamiento humano, trabajo colaborativo y multidisciplinario, manejo de conflictos, asertividad, comunicación, afrontamiento funcional de las demandas sociales y la habilidad para el establecimiento de relaciones interpersonales. Todas se encuentran relacionadas con los factores que Gismero considera en las conductas socialmente hábiles.

Sin embargo, es necesario precisar que casi un 30% no las contempla ni en el perfil de ingreso ni de egreso, así como que no se observa una relación progresiva ni que apunte al desarrollo durante la trayectoria del plan

de estudios en aquellos que las incluyen tanto en el de ingreso como en el de egreso.

PROPUESTA Y CONCLUSIONES

Como se ha podido observar en el presente análisis, las habilidades sociales son fundamentales para el buen desempeño social y profesional de los individuos, particularmente los psicólogos. Según los estudios realizados en el Laboratorio de Comportamiento Interpersonal en Córdoba, Argentina, la importancia de las habilidades sociales en psicoterapeutas es vital, pero detectan un déficit relevante en los estudiantes universitarios, así como en la construcción de instrumentos para medirlas y programas para desarrollarlas en Argentina y Brasil (Morán y Olaz, 2014, p. 101).

En México sucede lo mismo. La IES se encuentran ante la necesidad de generar pautas para que las habilidades sociales sean incluidas en los planes y programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior (IES), en particular en la licenciatura en psicología dada su esencia eminentemente social.

Se encontró que, al menos en las IES que están acreditadas por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C. (CNEIP), las habilidades sociales son un tema que se vislumbra, tanto en el perfil de ingreso como de egreso, sin embargo, no hay una construcción sólida que permita su desarrollo a lo largo de la trayectoria académica de los estudiantes.

Es bien sabido que las habilidades sociales permiten al individuo desenvolverse con mejor soltura en diversos escenarios de corte social e in-

cluso individual. Como profesionistas de la psicología todo el espectro de actuación recae en ámbitos sociales, por lo que resulta prácticamente inseparable, por demás de útil, el bagaje de acciones y respuestas que proporciona un entrenamiento en conductas socialmente hábiles.

Si bien es cierto que las habilidades sociales comienzan a adquirirse en los primeros escenarios sociales como lo es la familia. Es hasta la escuela que van tomando forma. Desgraciadamente en los protocolos y programas de estudio de los niveles anteriores a la educación superior, la adquisición y desarrollo de las mismas no se está considerando. De tal suerte que los estudiantes, futuros psicólogos, llegan a la universidad con poco o nulo entrenamiento al respecto.

Se han visto en algunas evaluaciones o visitas de seguimiento algunos esfuerzos para cubrir este déficit, sin embargo, muchas de las veces se traducen en la introducción de materias optativas y sin el debido seguimiento. Por lo que se formula una propuesta clara y puntual para un Plan de Desarrollo de Habilidades Sociales para Psicólogos (PDHSP).

Plan de desarrollo de habilidades sociales para psicólogos (PDHSP)

La propuesta presentada está basada en la teoría del aprendizaje significativo, misma que se ha ido perfeccionando con los años y aún hoy continúa vigente. En ella se considera la forma en que los seres humanos aprenden y retienen el conocimiento y, a decir de Moreira (2017) en su artículo aprendizaje significativo, como un referente para la organización de la enseñanza. Dicho aprendizaje significativo puede ser entendido como el proceso de adquisición y retención del conocimiento dentro de un contexto escolar definido. Buscando que ese proceso sea significativo para el estudiante

dándole un sentido claro a los contenidos que ha de aprender e incorporando formas innovadoras y que faciliten la experiencia para que sea permanente.

El PDHSP propone un programa transversal dentro del plan de estudios de cualquier licenciatura en psicología; implementado según los recursos financieros, estructurales y humanos de cada IES, pero tomando en cuenta los siguientes elementos mínimos:

1.- Definir las habilidades sociales a las que se va a enfocar el programa, siguiendo los factores propuestos por Gismero (2010) en su Escala de Habilidades Sociales y que son:

- Autoexpresión en situaciones sociales.
- Defensa de los propios derechos como consumidor.
- Expresión de enfado o disconformidad.
- Decir “no” y cortar interacciones.
- Hacer peticiones.
- Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

2.- Determinar la metodología de la impartición: Se sugiere que se lleve a cabo en la modalidad de taller, buscando que las actividades sean del tipo vivencial, ya que las habilidades sociales se adquieren y practican en espacios colectivos. Estimar la duración de las sesiones procurando un mínimo de diez horas por semestre/cuatrimestre.

3.- Establecer la periodicidad y el cronograma de actividades: Las habilidades sociales se practican y se perfeccionan con el paso del tiempo, es por lo que se propone que las sesiones se lleven a cabo al inicio de cada semestre/cuatrimestre.

4.- Designar un coordinador y de preferencia algún docente que tenga experiencia en el área.

5.- Especificar las modalidades y periodicidad de la evaluación de la efectividad del PDHSP.

6.- Determinar el proceso para el rediseño del taller según los resultados obtenidos en la evaluación correspondiente.

Finalmente, es importante considerar que esta es una propuesta que contempla los elementos mínimos para la implementación de un programa encaminado a desarrollar las habilidades sociales en los alumnos de la licenciatura en psicología, con la intención de robustecer su formación integral y asegurar su desempeño profesional de calidad. Por lo que cada IES podrá delimitar tanto la fuente teórica como la infraestructura, recursos y actividades para solventarlo.

La sociedad contemporánea demanda cada vez más la intervención del psicólogo como un actor relevante en la integración de los procesos sociales, de ahí que las Instituciones de Educación Superior tienen la responsabilidad de contemplar, gestionar y promover un desarrollo de calidad para dichos profesionistas, el cual no estará completo hasta que se tomen en cuenta en los perfiles de ingreso y egreso, así como en los planes de estudio, las habilidades sociales.

En este trabajo se sustentó la importancia de las HHSS en la vida del individuo, tanto personal como profesional. También se analizaron las posturas de las universidades que se encuentran acreditadas por el CNEIP, dando cuenta de que sí se toman en cuenta, pero sin una definición clara ni un seguimiento. Por lo que se decidió marcar la pauta, dejando a las IES

la libertad de integrar un programa acorde a sus recursos, marco teórico y metodología, de tal suerte que las siguientes generaciones de licenciados en psicología puedan contar con ellas como parte de su formación profesional y ello reditué en un mejor desempeño en cualquier área laboral que escojan, a beneficio de la sociedad misma.

REFERENCIAS

- Caballo, V. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (2a Ed.). Siglo XXI de España Editores.
- Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18021201.pdf>
- Contini, E., Betina, A. y Esterkind, A. (2013). Habilidades sociales en contextos urbanos y rurales. Un estudio comparativo con adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 103-117. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552362009.pdf>
- Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2002). *Psicología de las habilidades sociales: Terapia y educación*. Manual Moderno.
- Gallego, Ó. (2009). Diseño y pilotaje de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes de psicología de una universidad privada de Bogotá. *Psychologia, Avances de la disciplina*, 3(2), 55-80. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225531003.pdf>
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17.
- Gismero, E. (2010). *Escala de habilidades sociales*. (3ª Ed.). TEA ediciones.

- González, L., Marín, L. y Ruíz, A. (2013). Estudio correlacional entre la imaginación creativa y habilidades sociales en psicopedagogos. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 122-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386397>
- Guevara, D. (2012). *Habilidades sociales en estudiantes universitarios de Cd. Obregón*. Instituto Tecnológico de Sonora.
- Herrera, A., Freytes, V., López, G. y Olaz, F. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 277-287. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56023336010.pdf>
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22(2), 265-282. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80522205.pdf>
- Ibáñez, E., Vargas, J., Landa, P. y Olvera, J. (2011). Evaluación de un manual de entrenamiento en habilidades interpersonales para terapeutas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 384-406. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/28915>
- Miranda, E., Riquelme, E., Cifuentes, H. y Riquelme, P. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la escala de habilidades sociales en universitarios chilenos. *Revista latinoamericana de Psicología*, 46(2), 73-82. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80532608001.pdf>

- Morán, V. y Olaz, F. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, 23(1), 93-105. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.32877>
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-16. <http://dx.doi.org/10.24215/23468866e029>
- Niño, H. (2010). Programa de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales desde la intervención del modelo cognitivo conductual como estrategia de afrontamiento de los adolescentes. Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.1>
- Olaz, M. (2013). La educación de habilidades sociales desde la Extensión Universitaria: propuesta de acciones. *Educación en revista*, (50), 269-283. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400017>
- Ortíz, R. y Beltrán, B. (2016). Habilidades clínicas, inteligencia emocional percibida y desgaste laboral en médicos pasantes de servicio social. *Investigación en educación médica*. 8(29), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.11.006>
- Padilla, Y., Colunga, S. y Aguilar, A. (2019). La formación de la habilidad social solución de conflictos en los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología. *Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 15(8), 70-82. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1064>

- Ruiz, M., Jaraba, B. y Romero, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, (16), 64-91. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301603.pdf>
- Uribe, A., Aristizabal, A., Barona, A. y López, C. (2009). Competencias laborales del psicólogo javeriano en diferentes áreas aplicativas: clínica, educativa, social y organizacional. *Psicología desde el caribe*, (23), 21-45. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21311917003.pdf>
- Villegas, E., Suría, R., Escartín, M. y Lillo, M. (2018). Las Habilidades Sociales y su implicación en la formación de las y los futuros profesionales del Trabajo Social. *Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, (2018), 117- 124. <http://hdl.handle.net/10045/84862>

RESUMEN

Este capítulo tiene como finalidad describir los indicadores de mejora para un programa de curso como estrategia para la transversalización de la perspectiva de género en los planes educativos de una universidad autónoma pública estatal ubicada en Sonora, dentro del marco normativo a nivel internacional, nacional e institucional y con base al análisis de siete mecanismos para la igualdad de género empleados para la incorporación de la perspectiva de género en un curso del plan de estudios 2016 de licenciado en psicología, siendo éste el de psicología social; encontrando fortaleza en el mecanismo de lenguaje incluyente con 75%, y como área de oportunidad en seis mecanismos como valores de equidad en 37.5%, buenas prácticas 25%, ejercicio de derechos humanos 16.66%, política y normativa incluyente 16.66%, y en acciones afirmativas e igualdad sustantiva 0%. El curso obtuvo un total de 36% en incorporación de la perspectiva de género, identificándose en nivel básico en los componentes para promover igualdad de género. Se reconoce la necesidad de atender las áreas de oportunidad referidas en los mecanismos evaluados. Se sugiere actualizar el programa de acuerdo con las recomendaciones de mejora, considerando los procesos y procedimientos institucionales para la modificación y actualización de éste.

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1995) planteó la necesidad de discutir el tema de género en el marco de la educación superior como uno de los puntos clave en la Conferencia Mundial de la Educación Superior realizada en

París en el año de 1998, donde se propuso específicamente la necesidad de buscar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior y hablar del tema de género, lo que dio origen al “Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior”. Es así como, en octubre de 1998, en esta conferencia se exhorta a los países aseguren el acceso a la educación superior a mujeres y hombres de forma equitativa, así como el seguimiento a las trayectorias profesionales, mediante los apoyos necesarios para su logro (Ochoa y Valdez, 2015).

Uno de los retos más importantes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, es el compromiso para revertir la situación desfavorable de las mujeres; donde éstas durante siglos no tuvieron acceso a este nivel educativo, cuando éstas debieran ser generadoras de competencias y habilidades para el desarrollo del ser humano sin distinción de género.

La educación superior en México asume el compromiso de formar egresados con conocimientos, habilidades y actitudes, mediante sus programas de formación profesional, que den respuesta a la demanda social de contar con profesionistas calificados que atiendan las problemáticas que vive el mundo en materia de educación, salud, política económica y demográfica, así como las implicaciones sociales en tecnología, el flujo de la información, la diversidad cultural tanto de género, raza y edad, la migración, las preocupaciones del empleo, la seguridad en el trabajo para la supervivencia económica de la familia, y la recreación; aspectos indispensables para el desarrollo humano y social. Especialmente, en el contexto actual que se vive

en el mundo ante las crisis provocadas por la pandemia de COVID19 y que demanda fuertes transformaciones económicas, sociales y culturales.

La igualdad entre mujeres y hombres como un derecho fundamental se encuentra signado en los tratados internacionales y es a partir del 10 de junio de 2011 que los contenidos de los Tratados firmados y aprobados por México adquieren rango constitucional (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2011). En su artículo 1ro. se reconocen los derechos humanos y entre ellos los relacionados con la construcción de igualdad entre mujeres y hombres, así como para erradicar la violencia contra las mujeres, donde las IES, en el ámbito educativo, juegan un papel primordial en la formación profesional y el desarrollo humano.

Con base en esta normativa, se plantea que la condición para alcanzar un mayor nivel de cohesión social, crecimiento económico, respeto a los derechos humanos y la aplicación del enfoque de género como estrategia para disminuir las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres debe ser un asunto prioritario por atender; y por ende fomentarse en el sistema educativo de todos los niveles y particularmente en las IES. Es así como, las IES están obligadas a promover la igualdad sustantiva definida como aquella que se logra al eliminar la discriminación contra las mujeres en todos los ámbitos de la vida (DOF, 2006) y que la población desfavorecida aproveche las oportunidades para su desarrollo económico y social.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con la puesta en marcha del Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las IES mediante la firma de un convenio, ésta se ha comprometido a que la cobertura de la educación superior se amplíe

en beneficio de las y los jóvenes mexicanos, mediante oferta académica con calidad y equidad que ofrecen las universidades públicas y privadas afiliadas a esta asociación; lo cual es sumamente relevante para incidir en la agenda 2030 de la Organización de la Naciones Unidas (ONU) en sus Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales deben ser atendidos de forma prioritaria por las IES mexicanas para alcanzar la calidad educativa y la igualdad de género a partir del objetivo 4, particularmente junto con los objetivos específicos 4.3, 4.4, 4.5 y 4.7 que en conjunto buscan promover el acceso y las oportunidades para una educación de calidad, equitativa e inclusiva, para todas las poblaciones y particularmente a las que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, como niños, niñas, personas con discapacidad, indígenas y de la diversidad cultural; procurando la eliminación de las desigualdades de género y el desarrollo sostenible y el Objetivo 5. Igualdad de Género, los cuales se proponen cumplir en el 2030 (ANUIES, 2018; ONU, 2015).

Por lo que, se espera que los ODS actúen como referentes e indicadores para la toma de decisiones en materia de políticas, planes y programas de desarrollo sostenible en los ámbitos internacionales, nacionales y locales, exigiendo la identificación de las necesidades humanas sin comprometer las capacidades futuras, mediante la construcción de escenarios inclusivos, sostenibles y resilientes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La ANUIES propone la “visión 2030 para la educación superior en México con la cual busca incidir en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU y contribuir al alcance de las metas establecidas en la

Agenda 2030” (ANUIES, 2018, p.25). Es por ello, que el papel que cumplen las IES es fundamental para reforzar el desarrollo económico y social de los países; en virtud de que se reconoce que las políticas públicas no son neutras al género, esto de acuerdo con la conclusión planteada en 1995 en la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer (ANUIES, 2018; ONU, 2015; UNESCO, 1995).

Ordorika (2015) refiere que las IES históricamente han socializado en su quehacer de mandatos de género que producen y reproducen desigualdades que se manifiestan en discriminación, inequidad o violencia, invisibilizando las relaciones desiguales de género que se dan al interior de éstas, en las cuales no se visibiliza y es normalizada como natural en sus políticas, planeación, docencia, investigación y extensión, bajo el argumento de la supuesta “neutralidad”. Visión que ha propiciado resistencia para incorporar la Perspectiva de Género en el quehacer universitario, cuando se espera que la educación formal debe propiciar posibilidades de desarrollo y emancipación de las mujeres.

En México, uno de los indicadores de rezago educativo al 2015 en la población de jóvenes de 15 a 29 años, donde se espera que se encuentren estudiando o bien laborando en el sector económico y productivo del país, con base a datos que reporta la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se observa que de las y los jóvenes que no estudian ni trabajan está representado en un alto porcentaje por mujeres con un 35% comparado por hombres con un 9%, contrastado con el promedio de los países miembros de la OCDE se observa la misma tendencia; con un 12% para los hombres y 17% para mujeres. Por ello, la importancia de iden-

tificar estos rezagos desde una perspectiva de género, ya que con estos datos se aprecia una gran inequidad de género; donde las mujeres están en mayor desventaja que los hombres (OCDE, 2016).

Con base en los antecedentes antes descritos se hace el siguiente planteamiento: ¿Cómo incorporar la Perspectiva de Género en planes y programas educativos que requieren del establecimiento de mecanismos que generen cambios hacia una cultura institucional de igualdad de género?

Objetivo

Describir los indicadores de mejora en un programa de curso como estrategia para la transversalización de la perspectiva de género en los programas educativos de una universidad pública del estado de Sonora que fundamente las modificaciones al programa de curso de acuerdo con los procesos y procedimientos institucionales.

MARCO TEÓRICO

Marco normativo para la transversalización de la perspectiva de género

Los estados que son parte de la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), incluyendo a México, han acordado contemplar la igualdad de género y la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer, lo cual se espera que permita el aumento del bienestar de la sociedad y de la familia, por lo que, éstos se comprometen a consagrar en sus constituciones y legislación el principio de igualdad del hombre y de la mujer. En el ámbito educativo, estas naciones deben contemplar las medidas para asegurar la igualdad de condiciones (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos [ACNUDH], 1979):

1. Acceso y orientación a la formación académica profesional para la obtención de un certificado de estudios en instituciones de educación de calidad en todos los niveles.

2. Crear condiciones para que las y los estudiantes accedan dentro de una institución y un mismo nivel escolar a programas de estudio de calidad y a los mismos exámenes y que el personal docente a cargo de la formación del estudiantado cuente con el mismo nivel de formación profesional requerido para cada grado escolar.

3. La eliminación de conceptos estereotipados de los roles masculino y femenino, modificación de contenido en libros, programas y métodos de enseñanza en los distintos niveles educativos y por medio de distintas formas de educación que contribuyan a este objetivo.

4. La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas.

Dentro del marco internacional de la transversalización de acuerdo con el Plan de Acción y la Plataforma Beijing en 1995, la perspectiva de género se incorpora como estrategia a aplicar y establecer los mecanismos para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres por los gobiernos que se comprometen a la aplicación de esta plataforma de acción (ONU, 1995; 1996).

En 1995, en la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer, celebrada en Pekín, se acuerda que el enfoque más adecuado para lograr cerrar las brechas de desigualdad de género y cambiar las condiciones de desventaja de las mujeres y niñas, es la Transversalización de Género en las Instituciones y Políticas Públicas y debe incorporar en los

procesos de evaluación tanto de las políticas públicas y los programas que se desarrollen en todas las esferas políticas, sociales y económicas; valorando las implicaciones que tiene para hombres y mujeres de forma diferenciada así como para que cualquier acción que se planifique, diseñe, implemente, monitoree y evalúe en todos los niveles a fin de que hombres y mujeres se beneficien por igual y desaparezca la desigualdad. Asimismo, se concluye que las Instituciones y las Políticas Públicas al no ser neutras al género propician que las relaciones desiguales de género que se dan a su interior se invisibilicen (ONU, 1995; 1999a).

La ONU, retoma la igualdad de género dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la que se establecen planes para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030. Como parte de una Transversalización de Género en las políticas universales, la búsqueda de la igualdad es considerada en los objetivos 4. Educación de Calidad y 5. Igualdad de Género, en los cuales se han planteado como metas (ONU, 2015):

1. Acceder en igualdad de condiciones a la educación superior a mujeres y hombres.
2. Crear condiciones igualitarias para el ingreso a la educación superior a personas vulnerables con el fin de eliminar las brechas de género presentes en esta población.
3. Promover mediante la educación el respeto a los derechos humanos, la diversidad cultural, una cultura de paz y desarrollo sostenible, ciudadanía mundial y estilos de vida saludable.

4. Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres, y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública.

5. Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles.

Los Derechos Humanos reafirman el principio de la no discriminación y proclaman que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, los cuales son reconocidos dentro de los ODS al contemplar sociedades más pacíficas, justas e integradoras, con respeto universal hacia la igualdad y la no discriminación (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2017).

En el ámbito Nacional la Igualdad de Género se encuentra enmarcada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en primer lugar, en el Art. 1, Capítulo 1. De los Derechos Humanos y sus garantías que, en ese sentido, prohíbe toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (DOF, 2011, p. 1) y con respecto al ámbito educativo, el principio de igualdad es contemplado en el artículo 3º constitucional (DOF, 1917) y mediante las reformas realizadas y publicadas el 15 de mayo de 2019 (DOF, 2019):

1. “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustan-

tiva...”, descrito en las primeras líneas del párrafo reformado el 15 de mayo de 2019 (DOF, 2019, p.1).

2. “Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral...”, contenido en el párrafo adicionado el 15 de mayo de 2019 (DOF, 2019, p.1).

3. Contribuirá a mejorar la convivencia humana, el respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, igualdad de derechos, evitando privilegios de razas, religión, de grupos, de sexos o de individuos, referido en el apartado II inciso c) del artículo tercero constitucional reformado y publicado en el D.O.F. el 15 de mayo de 2019.

4. “Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos”, puntualizado en el apartado II inciso d) del artículo tercero constitucional, adicionado y publicado el 15 de mayo 2019 en el D.O.F. (DOF, 2019, p.2).

El Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos en 2006 expidió la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, como parte de la transversalización de la perspectiva de género en México, en la cual establece los lineamientos y mecanismos institucionales que permitan regular y garantizar la igualdad de oportunidades y trato entre mujeres y hombres. Es así, que los principios rectores de esta Política Nacional radican en su observación en la elaboración y ejecución de políticas públicas con igualdad, no discriminación, equidad, así como el respeto de lo establecido

en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En materia educativa contempla (DOF, 2018):

Art. 17. X. En el sistema educativo, la inclusión entre sus fines de la formación en el respeto de los derechos y libertades y de la igualdad entre mujeres y hombres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; así como la inclusión dentro de sus principios de calidad, de la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Art. 34. II. Fomentar la incorporación a la educación y formación de las personas que debido a su sexo están relegadas.

Art. 36. II. Garantizar que la educación en todos sus niveles se realice en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres y se cree conciencia de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación.

Art. 38. VI. Impulsar acciones que aseguren la igualdad de acceso de mujeres y de hombres a la alimentación, la educación y la salud.

En 2007 se aprobó la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) reformada recientemente el 11 de enero de 2021, la cual es de orden público, de interés social y de observancia general en la República Mexicana, que tiene la finalidad de prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, destacando la violencia familiar, laboral, docente, comunitaria e institucional. Con lo cual se busca refrendar el respeto a la dignidad humana, la igualdad jurídica entre las personas con independencia del género y la eliminación de todos los tipos de violencia hacia la mujer (DOF, 2007; 2021).

Esta política nacional contempla el concepto de violencia docente, definida en su artículo 12 publicado en el DOF (2007) como “aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros” (p. 5), por lo que los tres órdenes de gobierno (federal, estatal y municipal) deben tomar en consideración:

1. “Reivindicar la dignidad de las mujeres en todos los ámbitos de la vida.

2. Establecer mecanismos que favorezcan su erradicación en escuelas y centros laborales privados o públicos, mediante acuerdos y convenios con instituciones escolares, empresas y sindicatos.

3. Crear procedimientos administrativos claros y precisos en las escuelas y los centros laborales, para sancionar estos ilícitos e inhibir su comisión”. (DOF, 2021, p.5).

Asimismo, esta Ley contempla que es necesario definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad, respeto por los derechos humanos y la no discriminación; desarrollar programas educativos que fomenten la cultura libre de violencia; garantizar el derecho de niñas y mujeres a la educación; desarrollar investigación multidisciplinaria vinculadas con la detección de la violencia contra las mujeres en los centros educativos; así como capacitar al personal docente e incorporar en los programas educativos el respeto de los derechos humanos y la no violencia.

Finalmente, dentro del marco institucional en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2016-2020 de la universidad en estudio, considera la

Perspectiva de Género como parte del quehacer del Instituto, a partir de tres directrices:

1. Tendencias mundiales de la Educación Superior

Uno de los ejes estratégicos para la transformación y renovación de la educación superior que contempla el PDI 2016-2020 del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON, 2016) es el:

Acceso a la mujer. Fortalecimiento de la participación y promoción mediante la eliminación de estereotipos fundados en el género y de los obstáculos políticos y sociales, que impactan en que la mujer está insuficientemente representada, así como el fomento de estudios sobre el género, su papel estratégico en la transformación de la educación superior y la sociedad el cual se encuentra en el PDI 2016-2020 (ITSON, 2016, p. 13-14).

a) Los ejes estratégicos de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del año 2009:

Acceso, equidad, calidad. Se requiere garantizar el acceso de las mujeres y su participación y éxito, así como el acceso equitativo a grupos subrepresentados con la observación de perseguir las metas de equidad, calidad y éxito en la permanencia a través de las condiciones adecuadas y del reconocimiento de aprendizajes y experiencias laborales previamente adquiridas, definidas en el PDI 2016-2020 (ITSON, 2016, p. 14-15).

b) Visión, ejes, objetivos estratégicos, estrategias y programas

2. Políticas Institucionales de Corresponsabilidad

Como parte de las políticas institucionales de corresponsabilidad y participación, el Instituto Tecnológico de Sonora busca fortalecer los procesos de planeación y desarrollo con perspectiva incluyente y participativa, por lo que una de las políticas universitarias es:

- a) Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género. Se deben establecer las condiciones para una igualdad sustantiva entre hombres y mujeres, en el ámbito académico, administrativo y estudiantil el cual se encuentra en PDI 2016-2020 (ITSON, 2016, p. 46).

Además, como parte del Eje 1. Modelo educativo innovador y de calidad, se establece el objetivo estratégico:

- b) Impulsar la inclusión educativa. Consiste en ofrecer igualdad de oportunidades educativas sin distinción de la situación social, raza, género o discapacidad de los estudiantes, para contribuir a la equidad en la educación (ITSON, 2016, p. 49).

De igual modo, se establece el Programa Estratégico de Responsabilidad Social Universitaria, en la que se considera que:

- c) La universidad en un camino apegado a la ética, cumpliendo con las expectativas de los ámbitos social, económico y ambiental, prioriza el uso óptimo de los recursos para garantizar la preservación de estos, buscando el reconocimiento de la universidad como un excelente lugar para trabajar, con el compromiso de la transparencia, inclusión educativa, equidad de género y el bienestar de la comunidad universitaria, planteado en el PDI 2016-2020 (ITSON, 2016, p. 58).

3. Proceso de Revisión y Actualización de Programas Educativos

En el proceso de revisión y actualización de los programas educativos, éste se realiza mediante el documento normativo institucional denominado Rediseño Curricular 2016, el cual contiene la metodología para la creación de una nueva oferta educativa y el rediseño curricular de un Programa Educativo en el cual se busca “articular los contenidos de los planes de estudio para asegurar la pertinencia social” (ITSON, 2015, p. 4).

En esta articulación, se considera como parte de las Políticas del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2014-2015: Promover la inclusión educativa y equidad de género que se documenta la metodología para la creación de una nueva oferta educativa y el rediseño curricular de un programa educativo para los planes de estudio 2016 (ITSON, 2015, p. 19).

Transversalización de la Perspectiva de Género en las IES

Para comprender el concepto de transversalización de la perspectiva de género en las IES, se procede a realizar una breve revisión del término “transversalización”, donde el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (ECOSOC) en 1997 adopta la estrategia de transversalización de género y actualmente es una política oficial de la ONU, de muchos gobiernos y del sistema internacional como el instrumento para la evaluación del progreso de las políticas instituidas por organismos internacionales como el PNUD, UNICEF, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (Borries, 2012; Mintrom y True, 2001; ONU, 1999b).

Es a partir de 1997 que el ECOSOC define a la transversalización de género como: el proceso de evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, de las leyes, políticas

o programas, en todos los sectores y a todos los niveles. También, se le reconoce como una estrategia en la que se procura que el sector público, social y privado adopte una política que integre en sus programas la perspectiva de género, en la que se promueva la igualdad entre mujeres y hombres y con ello ir cerrando las brechas de desigualdad existente entre los géneros (ONU, 1999b).

Schmidt (2005) plantea que el concepto de transversalización de género es el nombre que se le da en español al concepto en inglés de “*gender mainstreaming*”, cuya traducción literal es “introducción del género en la corriente dominante”. Sin embargo, dentro de este contexto de políticas públicas fue inicialmente utilizado para describir el proceso de integración en que los niños discapacitados se incorporan en escuelas de niños “normales”. Por lo que, el término de “mainstreaming” no solamente se emplea en la literatura sobre estudios de género, sino también se utiliza como un sustantivo con el cual se busca canalizar las demandas de los grupos menos favorecidos o en condiciones de vulnerabilidad; como los grupos de la diversidad sexual, las personas con discapacidad y las comunidades indígenas. Por otra parte, se utiliza en la integración de políticas relacionadas con algunos movimientos sociales electivos como el movimiento ecológico.

Borries (2012) señala que las definiciones más citadas de transversalización de género descansan sobre conceptos políticamente contestados como la “perspectiva de la igualdad de género” o la “igualdad entre los géneros”, cuyas interpretaciones son heterogéneas y no específicas, de tal forma que la incorporación de estos conceptos en las estructuras burocráticas hace posible o limita su aplicación en el contexto político e institucional. Estudios

en países europeos muestran que el objetivo de la transversalización de género se restringe a la mera inclusión de mujeres en dominios no tradicionales o solamente presta atención a algunas especificidades de la posición de las mujeres.

Hafner-Burton y Pollack (2002) han declarado que el concepto de transversalización de género, una vez que se instituye en las áreas de gobierno, los encargados de atender el tema de género estiman lograrlo en todas las etapas del proceso de implementación y evaluación; simplemente por considerarlo como un punto central en las políticas públicas a nivel internacional y nacional.

García (2008) sobre las diferentes definiciones de la transversalización de la perspectiva de género a partir del término “gender mainstreaming”, señala los siguientes supuestos: a) se reconoce la existencia de la desigualdad de género, b) se usa como estrategia la incorporación de la Perspectiva de Género, c) el fin es la igualdad entre hombres y mujeres, d) se aplica en todos los niveles y fases de las Políticas Públicas y de las Instituciones.

Respecto al planteamiento anterior aplicado a las IES, Paredes (2019) señala que dichas instituciones deben dejar de negar las desigualdades y establecer un compromiso a favor de incorporar la Perspectiva de Género, incorporación que puede ser mediante acciones como las siguientes: a) una declaratoria pública, un documento público o un plan de Igualdad de Género, entre otras, b) incorporar la Perspectiva de Género como estrategia significa que quienes integran las Instituciones de Educación Superior apliquen, de forma sistemática y coherente el análisis de género, que les permita en primera instancias visibilizar las desigualdades, materializadas

en inequidades, discriminación o violencias en razón del género, en segunda a partir de las experiencias, necesidades e interés de los diversos géneros, generar políticas, acciones, práctica, condiciones y estrategias que propicien cambios hacia la Igualdad de Género, c) establecer la Igualdad de Género, refiere al ejercicio de los Derechos Humanos, la no discriminación, el reconocimiento a la diversidad, a la igualdad de oportunidades, a la igualdad de derecho y a la igualdad real que refiere a tener control de medios y recursos para el disfrute de los Derechos Humanos y d) dejar de negar las desigualdades, incorporar la Perspectiva de Género, y establecer la Igualdad de Género son componentes que deben estar presentes en todos los niveles y facetas de una Institución.

A partir de los componentes anteriores la Transversalización de la Perspectiva de Género se define como un proceso de cambio inducido para lograr la Igualdad de Género a través de incorporar la Perspectiva de Género en todo el quehacer de las Instituciones públicas y privadas (Paredes, 2019). La Perspectiva de Género, para efecto de este proyecto, se conceptualiza a manera de un proceso que busca visibilizar, analizar y modificar los roles y estereotipos de género, la discriminación y el no ejercicio de los derechos humanos que generan desigualdad entre mujeres, hombres, diversidad afectivo-sexual y de género, en las relaciones cotidianas que se establecen en todos los niveles y espacios de la Institución Universitaria, con el fin de contar con una cultura de Igualdad de Género (Paredes, 2020a).

Principios básicos de la transversalización de la perspectiva de género

Carolyn Hannan, Directora de la División de las Naciones Unidas para el Adelanto de la Mujer, durante la trigésima cuarta reunión de la Mesa

Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe en la sesión inaugural llevada a cabo en Santiago de Chile en 2002, puso de manifiesto que la responsabilidad de poner en marcha la estrategia de la transversalización radica en los niveles más altos dentro de los organismos, deberá extenderse a todo el sistema y, afirma que los Estados tienen que considerar algunos principios indispensables a atender por los gobiernos, los cuales deben contar con mecanismos y controles necesarios para evaluar los progresos respecto a las diferencias de género identificadas en los diagnósticos desarrollados en las distintas dependencias públicas. Asimismo, realizar análisis sistemáticos por género, y para ello, se requiere voluntad política y asignación de recursos humanos y financieros destinados a programas específicos dirigidos a las mujeres (CEPAL, 2002).

Mecanismos para la igualdad de género en los programas de curso aplicable a los planes educativos de la IES objeto de este estudio.

Los mecanismos para la igualdad de género que coadyuvan a la eliminación de prácticas que fomentan el sexismo, androcentrismo, brechas de género, roles de género, estereotipos de género, discriminación de género, condición de género, desigualdad de oportunidades, desigualdad formal, violencia de género y el no cumplimiento de los derechos humanos a emplear en el análisis de la incorporación de la Perspectiva de Género en los programas de curso, de acuerdo con Paredes (2020b) son siete; los cuales se describen brevemente y se puntualizan los indicadores básicos para incorporar la perspectiva de género en los programas de curso:

1. Lenguaje incluyente. Permite eliminar los sesgos de género como el sexismo y el androcentrismo, pues en el discurso hablado y escrito

se puede establecer una igualdad real a través de visibilizar tanto a mujeres como a hombres, se valoren los saberes y capacidades de ambos sexos, se eliminen posturas de dominio al establecer la preminencia del masculino genérico, y que los cuerpos no sean formas de expresión de la subordinación de un sexo respecto a otro.

Los indicadores básicos son: a) evitar escribir el documento en masculino genérico, b) visibilizar en la redacción a mujeres y hombres, c) utilizar los recursos gramaticales para incluir a ambos géneros en el discurso, y d) evitar el uso de arroba, paréntesis y guiones en el documento como lenguaje incluyente.

2. Acciones afirmativas. Son medidas para cerrar brechas de género y eliminar la discriminación hacia la mujer y de género, las acciones afirmativas son mandatos establecidos y normadas desde los documentos claves de las instituciones, las legislaciones, los reglamentos, etcétera, con la finalidad que sean realmente ejecutadas.

Indicadores básicos: a) incluir al menos un 30% de autoras femininas en las bibliografías, b) incluir en el perfil del profesorado que deben tener sensibilización y/o capacitación en temas de género y c) explicitar la igualdad de género en las competencias que desarrolla el programa de curso.

3. Buenas prácticas de género. Las buenas prácticas de género son acciones que cumplen con el objetivo general de reducir o erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres, y tienen una evaluación positiva.

Indicadores básicos: a) elaborar el material didáctico libre de estereotipos sexistas, b) determinar estrategias de enseñanza y aprendizaje que no reproduzcan roles y estereotipos de género, c) elaborar contenidos te-

máticos considerando los derechos humanos, la igualdad de género, la no violencia o la no discriminación, d) las personas que elaboran el programa de curso se encuentran integrado por mujeres y hombres, e) establecer el ejercicio de la igualdad de género como parte de los criterios de evaluación de la asignatura, y f) solicitar que, en las referencias bibliográficas, como parte de las evidencias de desempeño, productos y conocimientos, se empleen referencias con autoría de mujeres.

4. Igualdad Sustantiva. Este mecanismo contempla el ejercicio de la igualdad de género real, para que de forma equilibrada hombres, mujeres y las personas de la diversidad afectivo sexual y de género, accedan al uso y control de los servicios y recursos requeridos para la educación.

Indicadores básicos: a) establecer la paridad de género como parte de la práctica educativa y b) establecer el ejercicio real de los derechos humanos.

5. Valores de equidad. Son principios que rigen y orientan las acciones del ser humano, determinan su manera de ser y conducta, los principios que se deben desarrollar para la equidad como la justicia, respeto, igualdad y libertad a fin de beneficiar a quienes se encuentran en condiciones de desventaja.

Indicadores básicos: a) incluir la igualdad de género como parte de la formación del estudiantado, b) incluir competencias que promuevan la igualdad de género y el respeto a la diversidad sexual, c) integrar la promoción de un trato paritario entre mujeres y hombres, y d) promover la justicia social.

6. Ejercicio de los derechos humanos. Este mecanismo contempla los derechos que permiten resguardar la dignidad y las libertades de las personas. El ejercicio de los derechos humanos es una igualdad sustantiva, pues establece que el trato no debe ser idéntico, sino atendiendo a las necesidades de cada persona y lograr la eliminación de todas las formas de discriminación. Se deben ejercer y practicar en la realidad, con el fin de lograr cambios que vayan más allá de la igualdad declarativa. Es decir, que pueden observarse.

Indicadores básicos: a) incluir en las competencias el derecho a la educación libre de violencia, a la no discriminación, a la identidad, al libre desarrollo de la personalidad y a la igualdad entre mujeres y hombres, b) contemplar contenido bajo el enfoque de los derechos humanos, y c) establecer la capacitación en derechos humanos e igualdad de género como parte del perfil del profesorado.

7. Política normativa e incluyente. Se refiere a igualdad formal o de jure, refiere que en la legislación y normativa se establezcan las condiciones para que se pueda ir incorporando la igualdad de género. Teniendo presente que la ley debe garantizar el derecho a la protección a las personas sin distinción alguna y que no se aplique de forma desigual ante circunstancias similares.

Indicadores básicos: a) contemplar del Modelo Educativo Universitario los elementos para desarrollar la educación en igualdad de género.

Calidad de la educación superior

El acuerdo general en la educación superior en diversos documentos normativos establece que ésta debe preparar a los alumnos para que

lleguen a ser ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por cuenta propia. Por lo que, no se concibe un universitario acrítico. También, es conocido que para ello requiere involucrarse en los asuntos sociales de las comunidades en las que se encuentra inmersa, para un buen desempeño ético y profesional a partir de las competencias desarrolladas en la universidad (Ugarte y Naval, 2010).

La ANUIES, plantea que la evaluación de programas educativos dentro de las IES es un ejercicio que a las instituciones les permite garantizar la calidad educativa (Villanueva, 2005); Jiménez (2019) refiere que las IES para mejorar sus sistemas educativos emplean las herramientas de evaluación y acreditación por pares externos. Por ello, Acosta y Acosta (2016) particularmente plantean que estos procesos de impactan positivamente en todos los actores involucrados en el sistema educativo.

La calidad educativa, puede concebirse de diversas formas. Pero para este estudio se considerará como el logro de los aprendizajes esperados por los estudiantes durante un periodo determinado para su desempeño profesional, de acuerdo a lo establecido en los programas de estudio que oferta la institución (ANUIES, 2018; Toranzos, 1996). Cabe señalar, que para que se alcance la calidad educativa, las IES requieren de insumos necesarios para operar; como la normatividad, la estructura organizacional, el profesorado, planes y programas de estudio y la infraestructura física y tecnológica necesaria (ANUIES, 2018).

La definición de calidad, en educación superior se refiere principalmente al programa educativo que se considera debe ser reconocido (Alvarado, 2011). La búsqueda del reconocimiento a la calidad de la formación en

educación superior de acuerdo con la ANUIES (2018) y Jimenez (2019) se da bajo la perspectiva de la legitimación social de cada uno de los programas educativos que ofertan las IES, como parte de la globalización y a las tendencias económicas. Por tanto, éstas buscan que se les otorgue a sus programas educativos el reconocimiento de su calidad, pero no como un objetivo en sí mismo, sino como respuesta a la dinámica social y económica en la cual este nivel educativo se encuentra inmerso (ANUIES, 2018).

Desarrollo de competencias en la educación superior

El papel social de la educación en la igualdad de oportunidades entre sexos se requiere trabajar en primer lugar en la definición para el desarrollo de competencias y habilidades en la formación del estudiantado para la inserción laboral y social. Para ello, el docente debe modificar la forma de trabajar, aplicando estrategias didácticas en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y contribuir en la formación de profesionistas autónomos y competentes para la toma de decisiones en la vida productiva, profesional y social; particularmente en igualdad de condiciones entre sexos. Es decir, trabajar bajo el enfoque por competencias exige al profesorado, entre otras cosas, a demostrar otras formas de evaluar el aprendizaje y no solamente con examen tradicional (Gimeno, 1994).

La adquisición de competencias básicas está relacionada con las habilidades para una inserción laboral y social que favorezcan la plena igualdad entre sexos. Algunas de estas habilidades a considerar para la igualdad efectiva de acuerdo con García (2012) podrían ser, entre otras, las siguientes: “resolución de problemas, capacidad de adaptación, cumplimiento de normas, integración laboral y profesional, capacidad para interactuar con los

demás, saber comunicar, responsabilidad, puntualidad, lealtad, autodisciplina, eficacia y eficiencia, respeto, dominio de las tecnologías de la información y la comunicación” (p. 10). El manejo eficaz de todas estas habilidades posibilitará la inclusión social y laboral de los ciudadanos en igualdad de oportunidades ante la búsqueda de un empleo con independencia del género (Delors, 1996; Hersh et al., 1999).

La integración de las competencias clave en el currículo de acuerdo con Briñas (2010), plantea que constituye una mezcla de las competencias claves con competencias transversales y las áreas disciplinares, diferenciándose de las competencias generales o transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares.

La implementación de la formación por competencias profesionales, incluidas las genéricas, demandan no sólo una transformación radical, sino implica la forma en que éstas serán evaluadas. Por lo que la evaluación es un tema clave para determinar la validez del proceso de enseñanza aprendizaje, pues el resultado de éste está en función de lo que se ha medido y cómo se ha medido. Es decir, en cuanto a cómo se evalúa y con qué se evalúa. Por ello, de acuerdo a Villa y Poblete (2007) para el proceso de evaluación de desempeño basado en competencias, uno de los elementos principales son los criterios de desempeños previamente definidos y para los cuales se han establecido los niveles y criterios de desempeños a alcanzar por el estudiantado.

Reportes internacionales señalan desajustes entre la demanda del sector productivo y las competencias disponibles o desarrolladas por los profesionistas, lo cual explica las brechas de productividad laboral identificadas

entre países. Por otra parte, los indicadores obtenidos de la Encuesta de Habilidades de Adultos de la OCDE sobre la desigualdad de habilidades identificadas muestran que alrededor de una cuarta parte de los trabajadores reportaron falta de coincidencia entre sus competencias actuales y las requeridas para desarrollar adecuadamente su trabajo, incluso se hacen señalamientos que el desajuste está en aumento (McGowan y Andrews, 2015).

El Modelo Curricular 2016 para los Programas de Profesional Asociado y Licenciatura de la universidad, se organiza mediante tres programas que a continuación se describen: 1) programa de formación disciplinar básica, se sustenta sobre la base de una sólida formación disciplinar que aportará al estudiante las bases conceptuales y metodológicas para el dominio de su profesión. En la medida en que el estudiante va transitando por los primeros cuatro semestres se va adentrando cada vez más en las competencias del perfil de egreso del Programa Educativo que se trate, contribuyendo a una formación cada vez más especializada; 2) respecto al programa de formación especializada avanzada, el estudiante podrá profundizar en algún tema de interés o bien complementar su formación profesional mediante la elección de cursos optativos; además, estará preparado para realizar su práctica profesional con la posibilidad de realizar estancias más prolongadas en la empresa, durante sus últimos semestres; y 3) mediante el programa de formación general el estudiantes en su proceso formativo se fortalece con el desarrollo de competencias que se consideran sello para el ITSON y genéricas, las cuales se promueven a través de una doble estrategia de transversalidad curricular, cuatro cursos obligatorios y dos cursos optativos, así como mediante una estrategia de impregnación curricular de las competencias genéricas en todo

el proceso formativo, apoyando con ello la formación integral del estudiante (ITSON, 2015).

MÉTODO

Estudio descriptivo mediante identificación de indicadores y categorías en una lista de verificación para evaluación y detección de oportunidades de mejora para un programa de curso de un programa educativo.

Muestra

A nivel institucional se determinó trabajar con el alcance de al menos un programa de curso, de 12 programas educativos de distintas dependencias que se determinó incluir en la fase piloto; donde para el programa de psicología se tomó de referencia el curso de psicología social. El criterio de inclusión fue que con base a la decisión de participar en la fase piloto del proyecto para la inclusión de la perspectiva de género a los programas de curso con el consentimiento de las y los directores de las dependencias académicas de la universidad en acuerdo con las jefaturas de cada departamento al que corresponde el programa educativo definido como participante por la autoridad académica. El criterio de exclusión para decidir sobre el programa de curso fue que el curso NO formará parte del bloque de materias de formación general ni de materias optativas, preferentemente que fuesen materias introductorias a la disciplina o propias de cada carrera. Para el caso particular del programa educativo de psicología fue el curso denominado psicología social.

Procedimiento

La recogida de información de acuerdo con el objetivo de este trabajo se dio mediante las siguientes fases.

1. Se determinó la situación particular a analizar, especificando el programa de curso del programa educativo correspondiente a incorporar la perspectiva de género.
2. Se definieron los indicadores o mecanismos para la incorporación de la perspectiva de género como: lenguaje incluyente, valores de equidad, buenas prácticas de género, ejercicio de los derechos humanos, política y normativa incluyente, acciones afirmativas, e igualdad sustantiva.
3. Se definieron los criterios a considerar para la incorporación de la perspectiva de género asignando valores numéricos para cada criterio con base a la siguiente escala:
 - a. Un punto si cumple con el criterio.
 - b. Medio punto si cumple parcialmente.
 - c. Sin puntuación si no cumple.
 - d. Sin puntuación si no aplica.
4. Se procedió a realizar la adaptación de la tabla de verificación con 25 reactivos (ver anexo 1), para este caso de acuerdo con la Guía para diagnosticar los Programas Educativos (PE) con Perspectiva de Género, la cual, a través de mecanismos para la igualdad de género, permite visibilizar, analizar y establecer acciones, con la finalidad de cerrar brechas de género y propiciar cambios a favor de la igualdad de género (Paredes, 2020b).

5. Para determinar el puntaje alcanzado para cada una de las respuestas afirmativas obtenidas en cada indicador se multiplicaron por 4, lo que permitió ponderar los 25 reactivos al 100%.
6. La sumatoria de todos los indicadores representó el porcentaje de incorporación de la perspectiva de género del programa de curso.
7. Los indicadores y mecanismos que no obtuvieron respuestas afirmativas son consideradas como áreas de oportunidad.
8. La incorporación de la perspectiva de género en el programa de curso se evaluó mediante una matriz de evaluación de Paredes (2020b), en la tabla 1 donde se indica que de acuerdo con el porcentaje obtenido se determina mediante un semáforo el nivel alcanzado en el componente de la perspectiva de género:

Tabla 1

Matriz de evaluación con porcentaje y color del semáforo correspondiente

Porcentaje	Color del semáforo	Componente de la perspectiva de género
0 – 10%	Rojo	No incorpora o es básica la incorporación de componentes para promover la Igualdad de Género
11 – 50%	Café	Es básica en su incorporación de componentes para promover la Igualdad de Género.
51 – 80%	Amarillo	Incorpora componentes suficientes para promover la Igualdad de Género.
81 – 100%	Verde	Incorpora la Perspectiva de Género.

Nota. Porcentaje de evaluación y color de semáforo con base a la guía para diagnosticar los Programas Educativos (PE) con Perspectiva de Género de Paredes (2020b).

9. Como resultado del análisis de acuerdo con la matriz de evaluación de Paredes (2020b) se identificaron los puntos fuertes y de mejora al programa de curso revisado con perspectiva de género.
10. Se genera el informe con la propuesta de modificación a los apartados que constituye el programa de curso según los resultados obtenidos.

La incorporación de la Perspectiva de Género en planes y programas educativos requiere del establecimiento de mecanismos que generen cambios hacia una cultura institucional de igualdad de género a través de la eliminación y deconstrucción de prácticas y valores de discriminación, desigualdad y violencia, así como la construcción de nuevas prácticas y valores de no discriminación, igualdad, no violencia y respeto de los derechos humanos. Por ello, se establecen los indicadores a evaluar por cada mecanismo siguiendo la guía para diagnosticar los Programas Educativos (PE) con Perspectiva de Género de Paredes (2020b), considerando en total 25 indicadores distribuidos de la siguiente forma (ver 2).

Tabla 2

Mecanismos por evaluar y número de ítems por indicador

Mecanismos	Indicador	Mecanismos	Indicador
1. Lenguaje incluyente	4	5. Valores de equidad	4
2. Acciones afirmativas	3	6. Ejercicio de los derechos humanos	3
3. Buenas prácticas de género	6	7. Política y normativa incluyente	3
4. Igualdad sustantiva	2		

Nota. Mecanismos retomados de la guía para diagnosticar los Programas Educativos (PE) con Perspectiva de Género de Paredes (2020b).

Resultados

Al realizar el análisis de los indicadores y mecanismos de género en el programa de curso de psicología social del programa educativo de psicología, se obtuvo lo siguiente (ver Tabla 3):

Tabla 3

Resultados de análisis de cumplimiento de indicadores y mecanismo de género del programa de curso de psicología social

Mecanismos	Indicadores de género	SI	P	NO	ND
Lenguaje incluyente	1. Evita escribir el documento en masculino genérico.	1			
	2. Visibiliza en la redacción a mujeres y hombres.			1	
	3. Utiliza los recursos gramaticales para incluir a ambos géneros en el discurso.	1			
	4. Evita el uso de arroba, paréntesis y guiones en el documento como lenguaje incluyente.	1			

	5. Incluye al menos un 30% de autoras femeninas en las bibliografías.	1
Acciones afirmativas	6. Incluye en el Perfil del profesorado que deben tener sensibilización y/o capacitación en temas de género.	1
	7. Se explicita la igualdad de género en las competencias que desarrolla el Programa de curso.	1
	8. Elabora el material didáctico libre de estereotipos sexistas.	1
	9. Determina estrategias de enseñanza y aprendizaje que no reproduzcan roles y estereotipos de género.	1
Buenas prácticas de género	10. Se elaboran los contenidos temáticos de las cartas descriptivas con considerando los derechos humanos, la igualdad de género, la no violencia o la no discriminación.	1
	11. Las personas que elaboran el Programa de Curso está integrado por mujeres y hombres.	1
	12. Establecer el ejercicio de la igualdad de género como parte de los criterios de evaluación de la asignatura.	1
Igualdad sustantiva	13. Se solicita que, en las referencias bibliográficas como parte de las evidencias de desempeño, productos y conocimientos, se emplee referencias con autoría de mujeres.	1
	14. Se establece la paridad de género como parte de la practica educativa.	1
	15. Se establece el ejercicio real de los derechos humanos.	1

	16. Incluye la igualdad de género como parte de la formación del estudiantado.	1			
Valores de equidad	17. Incluye competencias que promuevan la igualdad de género y el respeto a la diversidad sexual.				1
	18. Integra la promoción de un trato paritario entre mujeres y hombres.				1
Ejercicio de los Derechos Humanos	19. Se promueve la justicia social.			1	
	20. Las competencias incluyen el derecho a la educación libre de violencia, a la no discriminación, a la identidad, al libre desarrollo de la personalidad y a la igualdad entre mujeres y hombres.			1	
	21. Cuenta con contenido bajo el enfoque de los derechos humanos.				1
	22. En el perfil del profesorado se establece la capacitación en derechos humanos e igualdad de género.				1
Política y normativa incluyente	23. Integra la política internacional o nacional relacionada con la igualdad de género.				1
	24. Integra la política universitaria de igualdad de género.			1	
	25. Retoma del Modelo Educativo los elementos para desarrollar la educación en igualdad de género.				1
	TOTAL	5	4	15	1
		9		**	
		x4		36	
		%		36%	

Nota. ** semáforo rojo

El diagnóstico que se obtuvo del programa de curso psicología social es que la incorporación de la perspectiva de género fue de 36%, que de acuerdo con la matriz de evaluación de Paredes (2020b) se considera en nivel básica la incorporación de componentes para promover la igualdad de género en el programa de curso analizado.

Al realizar la valoración de las respuestas afirmativas por cada mecanismo de género con base en el 100%, se identifican las áreas de fortaleza en el mecanismo de lenguaje incluyente con un 75%, porque el porcentaje obtenido fue superior al 51%, los mecanismos que calificaron con porcentaje menor del 50% o menor serán consideradas áreas de oportunidad y estos fueron: valores de equidad con 37.5%, buenas prácticas de género se obtuvo un 25%, ejercicio de los derechos humanos y política y normativa incluyente con un 16.6% en ambos mecanismos, y un cero por ciento en los mecanismos de acciones afirmativas e igualdad sustantiva.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se concluye que existe la necesidad de trabajar fuertemente en el cumplimiento de los mecanismos identificados como áreas de oportunidad para el reconocimiento de los derechos humanos que se han suscrito en la normativa internacional e institucional, poder transitar en el currículum mediante los programas de curso desde la igualdad declarativa hacia la igualdad de oportunidades y finalmente lograr la igualdad sustantiva en la universidad a través de sus planes y programas de estudios y con ello coadyuvar a la eliminación de prácticas que fomentan el sexismo, androcentrismo, brechas de género, roles de género, estereotipos de género, discriminación de géne-

ro, condición de género, desigualdad de oportunidades, desigualdad formal, violencia de género, y fomentar una cultura de respeto encaminada hacia el goce de los derechos humanos y el ejercicio de las libertades fundamentales como ciudadanas y ciudadanos.

A continuación, se propone la modificación al programa de curso de psicología social con la finalidad de que se incorporen elementos de género en las competencias genéricas y propias de la asignatura para favorecer la formación en igualdad de género al estudiantado, y le sea de beneficio en su vida profesional.

Estas recomendaciones, se encuentran sustentadas con base a las definiciones que se tienen en los documentos institucionales del rediseño curricular 2016, el cual en su modelo las competencias genéricas son definidas como aquellas que contemplan los “conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al ámbito laboral, [...] se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transferibles a distintos ámbitos profesionales, como trabajo en equipo, planificar, solucionar conflictos, entre otros” (ITSON, 2015, p. 47).

En cuanto a competencias genéricas, de sello o de carácter transversal, son consideradas como parte de la formación integral de cada programa de curso, por lo que es el espacio idóneo para incorporar una competencia genérica con perspectiva de género que incida en el perfil profesional de todos los programas educativos del ITSON y particularmente en este caso el programa de licenciado en psicología en el curso de psicología social. Se recomienda incluir como parte de las competencias genéricas la competencia

denominada: **Inclusión, igualdad de género y derechos humanos**. Asume su actuar con perspectiva de género, al respetar el libre ejercicio de los derechos humanos, la diversidad afectivo sexual y de género, la igualdad entre mujeres y hombres, la no violencia y la no discriminación.

Las competencias específicas son definidas en el documento de Rediseño Curricular 2016, como “los conocimientos, habilidades, actitudes y valores específicos para el ejercicio de una determinada profesión y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos profesionales” (ITSON, 2015, p. 46), sin embargo, es necesario considerar que en los campos educativos y laborales de las diversas disciplinas se presenta discriminación, prejuicios y/o brechas de género que inciden en la formación académica y en el libre desenvolvimiento de las profesiones, por lo que es necesario considerar la modificación de las competencias específicas de los programas de curso encaminadas al ejercicio de los derechos humanos y a una igualdad sustantiva.

Respecto a la competencia específica del programa de curso encaminada al ejercicio de los derechos humanos y a una igualdad sustantiva se propone la modificación con la finalidad de que se incorporen elementos de género en las competencias propias de la asignatura para favorecer la formación en igualdad de género al estudiantado, y le sea de beneficio en su vida profesional, agregar a la competencia específica descrita en el curso de psicología social “..., **la perspectiva de género, los derechos humanos y la inclusión de la diversidad afectivo sexual y de género**”.

En los apartados del formato oficial de diseño de programa de curso de psicología social en su descripción, criterios de evaluación y desempeño, las referencias bibliográficas y el perfil del profesorado, se describen las re-

comendaciones correspondientes según aplique a cada uno de estos elementos en función de los hallazgos de cada indicador o mecanismo evaluado:

1. En el lenguaje incluyente, se recomienda incorporarlo para eliminar los sesgos como el androcentrismo y el sexismo, visibilizando en la redacción a mujeres y hombres.

Para el indicador 2. Acciones afirmativas y el de derechos humanos, se recomienda, para ambos, integrar en los lineamientos de elaboración de programas de curso el perfil deseable del profesorado el cual debe tener sensibilización y/o capacitación en temas de género, por lo que, se sugiere se incluya en la descripción del puesto de la siguiente forma: “Perfil deseable del profesorado que imparte el programa de curso cuente con formación en perspectiva de género y derechos humanos, a través de cursos, talleres, diplomados, etc., así como apego al código de ética universitario”. En el programa de curso, por otra parte, para las acciones afirmativas explicitar la igualdad de género en las competencias que desarrolla el programa de curso, incluyendo la competencia genérica que se propone al inicio de este apartado de recomendaciones con la finalidad de cerrar brechas de género y eliminar la discriminación.

3. Las buenas prácticas, como otro indicador evaluado, se proponen: A través del fomento de buenas prácticas de género, se puede incidir en las indicaciones de las actividades y en los materiales a emplear, que permita eliminar las desigualdades de condición social entre mujeres y hombres, incorporar buenas prácticas de género en los criterios de evaluación con la finalidad de reducir las desigualdades entre mujeres y hombres; y solicitar que, en las referencias bibliográficas de las evidencias de desempeño, pro-

ductos y conocimientos, se emplee referencias con autoría de mujeres en al menos un 30%.

“4. Valores de equidad y 5. Derechos humanos”, para estos dos indicadores se recomienda, que al interior dentro de la estructura cuerpo colegiado, se valore la necesidad de modificar la competencia específica incluyendo en su redacción “la Perspectiva de Género, los Derechos Humanos y la inclusión de la diversidad afectivo sexual y de género” de acuerdo con los lineamientos y procedimientos instituciones que permita cerrar brechas de género y eliminar la discriminación.

Por último, para el indicador de 6. Políticas y 7. Normativas incluyentes retomar de la política internacional o nacional, así como la universitaria y el modelo universitario sobre la educación en igualdad de género, la cual puede agregarse a la descripción del curso en el siguiente texto ... “Su actuar en el curso será con respeto a los derechos humanos, la igualdad entre mujeres y hombres, la inclusión de la diversidad afectivo sexual y de género, la no violencia y la no discriminación, en atención a las políticas internacionales de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU), así como la política universitaria de transversalización de la perspectiva de género, al objetivo estratégico de inclusión educativa y a la política de rediseño curricular de promover la inclusión educativa y equidad de género”.

Finalmente, es necesario proporcionar a las y los docentes las herramientas conceptuales y didácticas, y metodologías que les permitan la revisión de su actuar y práctica reflexiva en el aula, así mismo, se recomienda que el profesorado procure establecer como principio en su actuación el trato equitativo e igualitario de su relación con el estudiantado y promoverlo

entre éstos; así como en la relación con sus iguales. También, emplear el uso de un lenguaje incluyente hacia su alumnado, todo ello mediante la sensibilización, capacitación y formación en perspectiva de género que esté disponible en las instancias de formación, profesionalización y actualización de los docentes, para lo cual se recomienda a estas instancias incluir en el plan de capacitación temas sobre la incorporación de la perspectiva de género en el quehacer docente.

REFERENCIAS

- Acosta, B. y Acosta, M. (2016). Modelos de evaluación para la acreditación de carreras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1249-1274. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000401249&script=sci_abstract&tlng=es
- Alvarado, P. (2011). *Análisis de los indicadores en los procesos de evaluación de Instituciones de Educación Superior y acreditación de los programas académicos*. UNAM.
- 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*. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Borries, C. V. (2012). Reflexiones en torno al concepto de transversalización de género. Delineando una tipología para el análisis de sus expresiones empíricas. *Revista Punto Género*, (2), 9-29. <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/download/28362/30067/>
- Briñas, L. T. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Revista Foro de Educación*, (12), 25-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3600155>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2002, 05 y 06 septiembre). *Trigésima cuarta reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*. 34a Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/eventos/xxxiv-reunion-la-mesa-directiva-la-conferencia-regional-la-mujer-america-latina-caribe>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: UNESCO*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, I. A. Mufti, I. Amagi, R. Carneira, F. Chung, F. Geremek, W. Gorham, A. Kornhauser, M. Manley, M. Padrón Quera, Marie-Angelique Savané, K. Singh, R. Stavenhagen, M. Won Suhr y Z. Nanzhao (Eds), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

Diario Oficial de la Federación (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf

Diario Oficial de la Federación (2006). Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4926719&fecha=02/08/200

Diario Oficial de la Federación (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007

Diario Oficial de la Federación (2011). Decreto por el que se modifica la denominación del capítulo I del título primero y reforma diversos artículos de la constitución política de los estados unidos mexicanos. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011

Diario Oficial de la Federación (2018). Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_140618.pdf

Diario Oficial de la Federación (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 37 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Secretaría de Gobernación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

Diario Oficial de la Federación (2021). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Se reforman y adicionan diversas

disposiciones de la ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. Recuperado de <https://legislacion.scjn.gob.mx/Buscador/Paginas/wfArticuladoFast.aspx?q=WVhKj>

mhCYz0ufl+8glULIPEbifZnNlLiOLVU0sKY8OwvZTDDRI3AIYVXCm-mMqNiKIUCDF0txRNqY9SaBliRIw==

García, E. (2008). *Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming ¿de qué estamos hablando? Marco conceptual*. Fondo España y PNUD. http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/doc_732_Policasdeigualdad23junio08.pdf

García, P. R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es>

Gimeno. B. A. (1994). Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), 123-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019467>

Hafner-Burton, E. y Pollack, M. (2002). Mainstreaming Gender in the European Union. *Journal of European Policy*, 7(3), 432-456. https://www.researchgate.net/publication/46460665_Mainstreaming_Gender_in_the_European_Union_Getting_the_Incentives_Right

Hersh S. L., Rychen, D. S., Urs Moser, U. y Konstant, W. B. J. (1999). *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE Análisis*

de base teórica y conceptual. Oficina Federal de Estadística Suiza.
<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>

Instituto Tecnológico de Sonora (2015). Rediseño Curricular 2016. <https://www.itson.mx/servicios/innovacion/Documents/Modelocurriculardelicenciatura2016.pdf>

Instituto Tecnológico de Sonora (2016). *Plan Institucional de Desarrollo (PDI) 2016-2020*. <https://www.itson.mx/micrositios/pdi2020/Paginas/pdi.aspx>

Jiménez, M. J. F. (2019). La evaluación y acreditación de la educación profesional en México: ¿la legitimación y competitividad como fin de la universidad? *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 55-72. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n189/0185-2760-resu-48-189-55.pdf>

McGowan, M. A. y Andrews, D. (2015). Skill Mismatch and Public Policy in OECD Countries. Economics department working papers No. 1210. OECD. <https://www.oecd.org/eco/growth/Skill-mismatchand-public-policy-in-OECD-countries.pdf>

Mintrom, M. y True, J. (2001). Transnational networks and policy diffusion: the case of gender mainstreaming. *International Studies Quarterly*, 45(1), 27-57.

Ochoa, E. y Valdez, D. (2015). *Radiografía de género en ITSON*. ITSON.

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (1979). Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer de 1979. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 174(2), 7-17. https://www.researchgate.net/publication/278728696_Equidad_de_genero_en_la_Educacion_Superior

Organización de las Naciones Unidas (1995). La Declaración y la Plataforma de Beijing del 4 al 15 de septiembre de 1995. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer* (Informe A/CONF.177/20/Rev.1). Naciones Unidas. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (1999a): Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/53/243>

Organización de las Naciones Unidas (1999b): *Informe del Consejo Económico y Social correspondiente a 1997* (Informe no. A/52/3/Rev.1).

Naciones Unidas. [https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/52/3/REV.1\(SUPP\)](https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/52/3/REV.1(SUPP))

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *Panorama de la educación 2016*. (Informe EAG2017CN-México). <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EA-G2017CN-Mexico-Spanish.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. <https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/Documento-de-politica-para-el-cambio-y-desarrollo-de-la-ES.pdf>

Paredes, L. (2019). *Transversalización de Género en las Instituciones de Educación Superior*. II Congreso Internacional de Género. ITSON. <https://www.itson.mx/Lists/Noticias/DispForm.aspx?ID=3025>

Paredes, L. (2020a). *Plan de Igualdad de la Universidad Autónoma de Yucatán*. <https://www.progenero.uady.mx/insumos/proyecto/ProgIgualdadDeGeneroUADY.pdf>

Paredes, L. (2020b). *Guía para diagnosticar los Programas Educativos (PE) con Perspectiva de Género*. Universidad Autónoma de Yucatán.

- Schmidt, V. (2005). *Gender mainstreaming: an innovation in Europe?: the institutionalization of gender mainstreaming in the European Commission*. Verlag Barbara Budrich. doi:10.2307/j.ctvbkj7
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (10), 63-78. <https://ricoei.org/historico/oeivirt/rie10a03.pdf>
- Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Concepción Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(esp), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15518482003.pdf>
- Villa, A. y Poblete, M. (Ed.). (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.
- Villanueva, E. (2005). Evaluación y acreditación en América Latina. En Ceneval (Ed.), *Lanzamiento de un proyecto universitario latinoamericano* (pp. 55-69). Ceneval.

RESUMEN

Con la intención de contribuir a la mejora continua de los Programas de Estudio de las Instituciones de Educación Superior, en este ensayo se presentan reflexiones y propuestas orientadas a pensar el rol de los egresados y empleadores en el proceso de evaluación, diseño y rediseño de los programas educativos de licenciatura en psicología. Para el análisis, se revisaron informes de estudios de egresados y empleadores, programas de seguimiento, guías para el diseño y rediseño de programas de varias universidades, así como documentos relacionados con la política educativa en Educación Superior en México. Después de analizar estos materiales se concluye con guías de entrevista, propuestas y recomendaciones.

INTRODUCCIÓN

La educación superior en México se ha transformado radicalmente en los últimos 30 años, respecto a la cobertura, regionalización, calidad, diversificación de la oferta y también en relación con sus fines. En este proceso han influido las necesidades sociales, la política pública, la demanda de ingreso a la educación superior, las políticas internacionales y las teorías educativas y psicológicas, así como la planeación, la evaluación y los procesos de acreditación de la calidad. Todo ello, ha conformado el actual Sistema Nacional de Educación Superior dependiente de la Secretaría de Educación, donde se han generado los esquemas de trabajo para arribar a ciertos estándares de calidad, en el que se contemplan tanto a universidades públicas como privadas.

En el caso del estudiantado, las mejoras han implicado el acceso a servicios de calidad en diversos ámbitos, tales como: contenidos innovadores, metodologías, tecnología y perspectivas de formación. También se han generado actividades y estrategias que favorecen los procesos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias, tales como: las tutorías, participación en proyectos de investigación, prácticas supervisadas y acceso a experiencias de movilidad.

Otro actor central en esa transformación ha sido el profesorado, grupo que tuvo acceso a estudios de maestría y doctorado, así como a la profesionalización en el ámbito de la docencia, además del reconocimiento del trabajo docente con estímulos económicos por productividad (Amado-Moreno et al., 2013). En ese proceso se logró la conformación de grupos de trabajo y de redes para realizar investigación y propuestas de desarrollo y/o intervención, entre otros aspectos.

De igual modo, cambiaron los marcos de trabajo para el rediseño curricular, con dos elementos clave: la idea de flexibilizar los programas y la de utilizar diseños por competencias. A partir del análisis de la literatura producida en la década de los noventa, Díaz Barriga y Lugo (2003), señalan las discusiones que se produjeron en torno a ambos y de manera particular, la controversia de la formación por competencias, que sigue vigente al día de hoy (Vaca-Uribe, et al., 2015).

En las últimas dos décadas, diversos programas educativos en psicología se decantaron por los modelos por competencias y se buscó darles flexibilidad, (véase Universidad de Colima en 2015 y Universidad Veracruzana en 2018, entre otras). Esa evolución, se caracterizó por un cambio de

la política que estaba orientada a la planeación, hacia la evaluación, donde lo relevante fue la posibilidad de indagar cómo el significado, experiencias y propuestas que los distintos actores le otorgaban a la formación, podrían contribuir al cambio y al aseguramiento de la calidad educativa, así como el contar con información para dar cuenta de los logros, a la sociedad (Barrón, 2005).

Uno de los ejes de la evaluación se orientó al análisis de esos logros y a la percepción de los egresados sobre su profesión, la manera en que la asumen desde distintas áreas y contextos, así como lo que opinan de la formación recibida para responder a las demandas del mundo laboral. Si bien se tiene claro un perfil de ingreso y un perfil de egreso en las propuestas curriculares, se tornó relevante comprender cómo este último se transforma y adapta en el proceso laboral, lo que reavivó los estudios de egresados que habían comenzado desde los años sesenta. También interesaba saber el éxito del programa de estudios en términos de empleabilidad ¿Qué tan pronto habían logrado acceder a un empleo? ¿Qué tan relacionado estaba ese empleo con lo estudiado?, así como el nivel de ingreso y de jerarquía en su ocupación.

Valenti y Varela (2003) recuperan algunos de esos primeros estudios de egresados hechos con mayor sistematicidad, así como su relevancia en la transformación de la universidad. En ese proceso de acercamiento a los egresados, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tuvo un rol fundamental, tanto para definir los criterios del seguimiento, como las metodologías y la manera en que los resultados deberían utilizarse (ANUIES, 1998; 2000; 2018). Pero no sólo

fueron los egresados, sino también los empleadores tuvieron algo que decir para revisar los procesos formativos, los aciertos y las dificultades.

El análisis de los estudios de egresados (Valenti y Varela, 2003), permitió tener información sobre las dimensiones metodológicas, organizativas e institucionales del proceso, además de clarificar la diferencia entre estudios de egresados y seguimiento de egresados.

Es claro que el estudiantado, el profesorado y los empleados administrativos y de servicios también tuvieron y tienen un rol preponderante en los procesos de evaluación y de transformación de las propuestas de formación, así como de los programas de apoyo que pueden servir para contribuir al aprendizaje y al bienestar de los estudiantes (Rivera-Heredia y Méndez-Puga, 2021), sin embargo, el énfasis que requerían los programas estaba en lo que podrían decir las y los egresados de la formación recibida y la manera en que los aprendizajes logrados podrían tener resultados favorables en el mundo laboral.

Con el paso del tiempo, la cultura de la evaluación se fue consolidando y se generaron propuestas, programas, instrumentos y productos derivados de las distintas experiencias evaluativas. Al mismo tiempo, los organismos acreditadores de la calidad incluyen como sujetos colectivos a los egresados y empleadores, así como la manera en que las Instituciones de Educación Superior (IES) logran vincularse con ambos y desarrollar actividades tendientes a la formación continua, a la valoración del desempeño, a la mejora de los Programas Educativos (PE) y a la incidencia en los contextos.

Ahora bien, las profesiones también cambiaron, dado que fueron definiéndose en función de las condiciones y exigencias sociales, en el caso

de la psicología, la discusión epistémica en torno a las distintas psicologías fue menos conflictiva; dio paso a un diálogo constructivo y a asumir la coexistencia de perspectivas y miradas diversificadas en torno a los fenómenos, lo que influyó en los espacios laborales y en la propia identidad de las y los profesionales (Zanatta y Camarena, 2012). También se fueron transformando las exigencias sociales de formación en programas de posgrado, ya que la licenciatura no es suficiente para acceder a los mejores empleos.

Con estas consideraciones, este texto pretende contribuir a la reflexión de la relevancia de las y los egresados y de las y los empleadores para pensar el currículum y la formación de los profesionales de la Psicología en México. Tomamos como punto de partida las recomendaciones del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C. (CA-CNEIP, 2014), que ha contribuido desde hace 50 años a la calidad de la formación de los profesionales de la Psicología en México.

EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO Y VINCULACIÓN CON EGRESADOS Y EMPLEADORES EN LAS IES

Es importante destacar que la vinculación con egresados y empleadores se ha orientado a dar cuenta de la pertinencia profesional, la pertinencia científico-técnica, la pertinencia social y la calidad de la educación (Brito et al., 2017; Valenti y Varela, 2003). A partir de procesos de investigación, generalmente con métodos mixtos, como cuestionarios, entrevistas, narrativas y grupos focales (Cárdenas-González, 2017; González y Carrillo, 2016; Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL], 2015; Universidad de Colima [UC], 2015;), entre otros; con un énfasis en la identificación de las capacidades y habilidades que los programas educativos desarrollan en

las y los egresados y su pertinencia, enfocando el análisis en el desarrollo de elementos para hacer ajustes a los perfiles de egreso, los planes de estudio y los apoyos que requieren los egresados para insertarse al campo laboral.

En México, el interés por realizar estudios de seguimiento de egresados ha ido en aumento en las instituciones educativas en los diferentes niveles de estudio (Núñez-Amaro, 2021; Rivera-Heredia, 2007; Sánchez-Domínguez, 2017), mismos que fueron cobrando impulso por ser parte de las propuestas de la política educativa y por constituir un criterio de calidad que evalúan los diferentes organismos acreditadores, tanto a nivel nacional como internacional (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [COPAES], 2016; Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIESS], 2018).

Con respecto a los empleadores, el seguimiento de egresados los ha implicado en el proceso de dar cuenta de lo que opinan de cómo se incorporan a sus espacios laborales, las habilidades que tienen, la manera en que se apropian de los conocimientos que les permiten resolver situaciones de las organizaciones, y, ante todo, han hecho posible que los propios egresados se asuman como parte de una institución a través del tiempo y continúen mejorándola. De esta forma, se les convoca a analizar la pertinencia de su formación, las necesidades de mejora a partir de su proceso de desarrollo y lo que han observado al poner en práctica las competencias adquiridas ya en el campo de trabajo, además de comparar su desempeño en relación con el de sus compañeros y compañeras de trabajo. Este proceso de indagación ha dado cuenta, de que algunos egresados se convierten en empleadores de los recién egresados de los programas de Psicología.

Toda la dinámica de mejora de la calidad, con sus cuestionamientos y vicisitudes, ha tenido en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES) un referente al generar una serie de propuestas y normativas para la creación de organismos de acreditación en los diferentes campos disciplinares.

El COPAES tiene entre sus propuestas la incorporación de los diversos actores del proceso educativo, lo que incluye a la sociedad misma y a los empleadores, de ahí que también se les convoque a “participar y tener información respecto a la calidad de los programas para mantener relaciones que permitan una vinculación adecuada -educación continua y proyectos conjuntos- y recibir en sus espacios laborales a profesionistas competentes” (COPAES, 2016, p. 7).

Hacer seguimiento de egresados es esencial a los PE, de acuerdo con el COPAES (2016) “el seguimiento a egresados es una actividad de primordial importancia para las políticas educativas nacionales e internacionales” (p. 32), por lo que recomienda evaluar la existencia de 1) bases de datos actualizadas sobre el programa académico, 2) encuestas a empleadores sobre el desempeño profesional de los egresados, 3) encuestas a egresados para conocer su situación laboral y el grado de satisfacción sobre la pertinencia del programa, 4) la existencia de un documento con el análisis de resultados de las encuestas, así como de los mecanismos para incorporar los resultados en la revisión y actualización de plan de estudios. El Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, organismo autorizado por el COPAES, ha propuesto también en sus esquemas

de evaluación y sugerencias de autoevaluación a los PE, se contemple a los egresados y empleadores.

De igual modo, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIESS, 2018) también recomiendan que el perfil de egreso de un programa educativo sea elaborado tomando en cuenta a diferentes sectores que representen a las partes interesadas o involucradas con el tema (*stakeholders*), algunos de ellos son el estudiantado, los egresados, el profesorado, los empleadores y las autoridades de las instituciones educativas de las áreas de planeación o evaluación. De igual manera, recomienda la participación de los egresados y de los empleadores en la realización de la autoevaluación, con miras a la mejora del PE.

Una forma de valorar la pertinencia e impacto del programa es el seguimiento de sus egresados en el mundo laboral, al permitir conocer el grado de empleabilidad de las cohortes recientes, así como su relación y vínculos con la institución formadora. Una retroalimentación adecuada entre la IES y sus egresados favorece la revisión de aspectos como el plan de estudios, el perfil de egreso, las cargas académicas, las estadías y prácticas, etcétera. (CIESS, 2018, p. 13).

Para los CIESS (2018), como parte de los resultados del programa educativo se encuentran la empleabilidad, número de los egresados que están cursando estudios de posgrado y la opinión que tienen sobre el programa. La noción de empleabilidad ha cobrado vigencia, en tanto posibilidad de acceder y mantener un empleo, lo que no necesariamente está en relación con la formación recibida o las habilidades para ser parte de un equipo, resolver problemas, el uso de tecnología y la capacidad de adaptación, sino en

función del contexto, las relaciones y el origen familiar de cada egresado, entre otros factores sociales, económicos y culturales (Formichela y London, 2013; Rentería-Pérez y Malvezzi, 2008); de forma que los egresados no deben ser vistos como mercancía, ni sólo desde su capacidad individual, por el contrario, desde la responsabilidad social y de agencia colectiva, para permitir algunas condiciones que contribuyan a facilitar el acceso al empleo o al autoempleo.

Ahora bien, la mirada y el énfasis en los egresados en el establecimiento de un sistema de seguimiento que incluya a los empleadores, al contexto, y de ser posible a las familias y a los programas educativos implica, por un lado, tener elementos para comprender la transición de quienes egresan para buscar insertarse al mundo laboral y por otro, pensar los elementos que el programa educativo brindó para hacerlo posible, así como recursos y metodologías.

Al respecto, se han hecho estudios desde metodologías diversas y con objetivos distintos, por ejemplo, Piña-López (2010) analiza la interfase entre la psicología como disciplina científica y como disciplina profesional, así como la necesidad de un trabajo interdisciplinario en la formación y la tensión entre los saberes conceptuales y los saberes prácticos. Si bien, lo enfocan al ámbito de la salud, resulta relevante cómo analizan las competencias específicas relacionadas con la salud, con el objetivo de utilizar los resultados para la mejora del plan de estudios.

Además de los estudios realizados por las propias universidades o aquellos por encargo, otros actores, también dan cuenta del cumplimiento

del perfil de egreso. Este es el caso de los CIESS (2018), instancia en la que se considera que:

...la manera más fácil de verificar que se cumple el perfil de egreso es con la aplicación de los exámenes para recién egresados (Examen General para el Egreso de la Licenciatura EGEL) que reflejan en gran medida que las competencias claves han sido adquiridas por los estudiantes. (p. 12).

Es por lo anterior que el Centro Nacional de la Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) a partir de los resultados de programas educativos en los que un gran porcentaje de egresados hace el EGEL, incorpora a esos programas a lo que ha llamado “El padrón EGEL de Programas de Alto Rendimiento Académico que se integra por programas de las IES que registran una proporción elevada de sus egresados con resultados satisfactorios o sobresalientes” (CENEVAL, 2017, p. 71).

No obstante, aún no se logra que todos los programas educativos contemplen metodologías y momentos diversos de evaluación a lo largo de la formación y del egreso, para así analizar qué sucede con quienes se emplean, con quienes no lo hacen, con las mujeres y con los hombres, así como con las edades en que se van logrando consolidar mejores prácticas laborales o insertarse a un posgrado, y a partir de ello, reconocer las competencias genéricas y específicas que permiten el tránsito al mundo laboral.

Llama la atención que en un estudio realizado por Buela-Casal et al. (2009), en el que contrastaron 88 indicadores de calidad de las universidades de diferentes partes del mundo, solo uno de ellos estuvo relacionado directamente con el tema de egresados, y fue denominado “Resultados de los

Egresados y empleadores en la construcción de programas educativos de Psicología en México graduados”. Este indicador estuvo presente sólo en cuatro de los 11 países en donde se realizó el estudio. Asimismo, se ubicó el tema en la quinta posición de importancia entre seis lugares posibles, junto con otros indicadores de calidad como publicación de libros, presentaciones en congresos, administración/servicios del personal y relaciones internacionales. En contraste, se observa que con el paso del tiempo la importancia de realizar estudios sobre los egresados ha ido en aumento.

Ejemplo de lo anterior es que tanto el estudio como el seguimiento de egresados y empleadores se ha convertido en un objetivo y línea de trabajo para un importante número de investigadores, así como para estudiantes de posgrado. Se han realizado tesis con la temática de trayectoria, egreso y empleadores (Reyes-Frometa, 2020; Tapia, 2017, entre otros). Desde la mirada institucional, se han conformado sistemas de seguimiento (UAM, 2021), y se han construido instrumentos con mayor pertinencia y validez (Reyes-Frometa, 2020), además de otros esfuerzos (Instituto Politécnico Nacional [IPN], s/f).

LOS EGRESADOS Y EMPLEADORES DESDE LOS ESTUDIOS INSTITUCIONALES Y LA PREPARACIÓN DE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO

En este apartado se describen algunas de las experiencias de IES mexicanas en las que se describe lo que hicieron, cómo lo hicieron y los resultados que obtuvieron para evaluar a sus egresados, generar condiciones para un sistema de seguimiento, establecer relaciones con los empleadores y pensar sus programas educativos.

La mayoría de las propuestas actuales para el diseño curricular contemplan, en términos generales, lo que Díaz Barriga et al. (1990) plantearon hace ya varios años, a saber: la relevancia de los fundamentos y con ello la identificación de las necesidades sociales que atenderán los egresados del PE; el perfil del egresado, en el que se clarifican con cierta precisión lo que tendrá que saber y saber hacer; la organización y estructura curricular, y finalmente, la evaluación continua, que ellos señalan como interna y externa, siendo en esta última donde se ubican los estudios de egresados y empleadores, desde los que se nutre al programa para revisar su pertinencia y si está dando o no respuesta a esas necesidades identificadas.

Ahora bien, cuando un PE ya está funcionando, la evaluación o autoevaluación continua, permite reorientar el camino y generar propuestas de trabajo. Por ello, es relevante diversificar esa evaluación, de tal suerte, que sea posible formar profesionales de la psicología con una perspectiva de trabajo que responda a las necesidades sociales con pertinencia, al mismo tiempo que facilita su desarrollo como profesional y como persona. Algunas de esas experiencias de evaluación y otras de rediseño, que contemplaron a la evaluación se describen a continuación, para en el siguiente apartado enfatizar en los instrumentos utilizados.

Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL, 2015)

El objetivo del documento que se revisó, en el caso de la UANL, es presentar los resultados del primer estudio homologado de egresados y empleadores. El proceso desarrollado tenía también la intención de construir un esquema institucional de trabajo, así como contar con un sistema de información. Trabajaron con las generaciones de 2009, 2010 y 2011, de 26 PE entre

los que estaba psicología. Realizaron grupos focales, foros de empleadores y sala de toma de decisiones, se utilizaron guías de entrevista con diez preguntas para los primeros y siete para la sala. También entrevistaron a expertos, con los que analizaron la situación de las profesiones y el empleo, así como la prospectiva que contemplan. El documento presenta información sobre mecanismos de vinculación y seguimiento de egresados en otros países, así como en México, destacando el caso de la Universidad de Guadalajara (U de G) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los resultados muestran información que no se contempla en otros estudios, por lo que puede ser un referente importante su revisión, dada la inclusión de diferentes campos disciplinares y empleadores diversos.

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, 2018)

De la UAM se describe un reporte de resultados por generación, en este caso, la del 2012 que se enmarca en el proyecto “Sistema de Información para la generación de estudios de trayectoria académica de estudiantes, opinión de empleadores y tendencias de los mercados laborales y seguimiento de egresados de la Universidad Autónoma Metropolitana” (SIEE). Se señala que con este proyecto se busca tener información “sobre tres componentes estratégicos para la toma de decisiones dentro de la Institución: estudiantes, egresados y empleadores”, y, “desarrollar un sistema integral de información, oportuno y consistente, para asegurar y mejorar la calidad de los procesos formativos de los programas de licenciatura y de posgrado que ofrece la UAM” (UAM, pp. 4-5).

Los resultados incluyen información acerca del tipo de empleo, inserción, trayectoria laboral y satisfacción con la carrera y la institución, así

como algunas competencias que les ha demandado el trabajo, entre otros aspectos. Es importante destacar que en general, las y los encuestados concluyeron los créditos, aunque no necesariamente se hayan titulado. Este dato resulta relevante, porque entre los elementos que se consideran para conseguir el empleo están justamente el haberse titulado.

Ahora bien, las competencias que les demanda el trabajo están relacionadas con la resolución de problemas, toma de decisiones, el uso de información y la disposición para aprender, algunas de ellas implican la experiencia de vida, no solo lo que la formación universitaria puede ofrecer, pero que sin el conocimiento adecuado resulta complicado su desarrollo y puesta en marcha.

Universidad de Colima (2015)

En su documento del plan de estudios presenta los resultados de una evaluación realizada por una empresa especializada, así como el estudio institucional a egresados. Participaron estudiantes del último semestre y egresados, con la respuesta a las encuestas y la participación en grupos focales. También incluyen en el documento, información del EGEL de varias generaciones y recuperan las observaciones del CA-CNEIP, entre las que se incluye la necesidad de participación colegiada de académicos, los egresados y los empleadores en el rediseño del plan de estudios. La inserción de todos elementos permite a quienes toman decisiones sobre los PE tener información de distintas fuentes y así reflexionar sobre los cambios que se pueden generar y hacia dónde orientarlos.

OTROS ACERCAMIENTOS A LOS ESTUDIANTES, EGRESADOS, EMPLEADORES Y POSIBLES EMPLEOS

En el análisis de las bolsas de trabajo realizado por Negrete-Cortés et al. (2017) encontraron que el perfil solicitado para los posibles empleos está orientado a las actividades relacionadas con la psicología organizacional y la educativa, de igual modo, se da más énfasis en las habilidades que en conocimientos o actitudes (Cabrera et al., 2010; García y Amador, 2016), también consideran que lo que más buscan son perfiles que se adapten al trabajo en selección de personal. Por su parte, Correa y Zárate (2019) analizaron competencias específicas relacionadas con la investigación de los egresados de psicología de la Universidad Veracruzana, siendo esta también una posibilidad de evaluación y autoevaluación, que permite observar un aspecto de la formación.

Por otro lado, Hernández et al. (2009) dan cuenta de una investigación con egresados de psicología educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, para contribuir al rediseño curricular, entre otros objetivos, en la que utilizaron una escala con valoraciones de baja, media y alta, en función de 27 competencias, mismas que estaban relacionadas con la orientación a metas y las funciones del psicólogo educativo, la evaluación psicopedagógica, el desarrollo de productos y su relación con la teoría, la intervención –prevención, tratamiento y rehabilitación–, evaluación de programas, comunicación de resultados y aspectos éticos.

También se analiza la manera en que perciben la formación los estudiantes de los últimos grados, considerando el perfil de egreso, para ello, utilizaron la escala de “Autopercepción de competencias profesionales en

estudiantes de psicología” (Bravo-González et al., 2012). De igual modo, la investigación de Barrera et al. (2021) con estudiantes de octavo semestre sobre competencias específicas. Estas experiencias permiten pensar en la relevancia de que antes del egreso, los estudiantes reflexionen su proceso formativo y analicen qué competencias desarrollaron o están desarrollando, para así cuando lleguen a ser entrevistados como egresados tengan más conocimientos sobre el tipo de formación recibida y puedan identificar cuáles competencias sí desarrollaron desde su participación en el programa, cuáles están en función de su contexto y experiencia de vida y cuáles adquirieron en el proceso de trabajo.

REFLEXIONES EN TORNO A ALGUNAS EXPERIENCIAS Y A LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Los instrumentos para egresados y empleadores se han utilizado como una de las fuentes de información más eficientes para hacer posible la mejora de la formación de las y los profesionales de psicología, al valorar, comentar, sugerir y con ello retroalimentar a los Programas Educativos (PE). El desempeño de los egresados, así como su valoración por los empleadores constituyen criterios confiables, generalmente, sobre la “pertinencia y calidad de los PE” (Brito-Laredo et al., 2017; Trujillo y Zamora, 2020).

Los resultados de los estudios de egresados y empleadores, así como su difusión pueden ser parte de la devolución a los distintos grupos de interés, quienes solicitan información que permita valorar en qué medida los recursos utilizados, generalmente públicos, han tenido un buen uso. También ofrecen indicadores de los resultados del proceso formativo y favorecen la planeación y el diseño de estrategias para la optimización de recursos

Egresados y empleadores en la construcción de programas educativos de Psicología en México (Aldana et al., 2008; Paredes y Ortiz, 2021). Ciertamente, los resultados de los estudios de egresados deben analizarse en relación con otras fuentes de información, especialmente en aquellos estudios que conciben que el éxito profesional es un impacto directo de la universidad (Amado-Moreno et al., 2013; Pérez-Cruz y Pinto-Pérez, 2020); en estos análisis se debe considerar que otros factores como la riqueza de la región, la selectividad en los procesos de admisión, la procedencia del estudiante y las trayectoria escolares son variables importantes cuando se concibe la trayectoria laboral como parte de un proceso más amplio como se muestra en la figura 1.

Figura 1.

Modelo de trayectorias



Nota. Elaboración propia.

En este sentido las fuentes de información deben ser variables, de forma que se pueden utilizar estadísticas de la universidad en relación con 1) las condiciones de ingreso de sus estudiantes: su formación previa, sus expectativas y su capital cultural, 2) la trayectoria escolar en la que se consideran las condiciones de estudio individual, los recursos institucionales huma-

nos, de infraestructura y de servicios, los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación, y la satisfacción del estudiante con la formación, y 3) las trayectorias laborales que se estudian a partir de las competencias adquiridas, la satisfacción laboral, la forma en la que transita de una trayectoria académica a una laboral y el servicio que se proporciona a la sociedad (Vidal, 2003).

Las trayectorias laborales se estudian básicamente con la retroalimentación que hacen los egresados y los empleadores a los programas de estudio. En las décadas recientes los estudios de egresados y empleadores han cobrado mayor relevancia gracias a los procedimientos de acreditación, en los que se consideran evidencia indispensable para la evaluación de la calidad y la mejora continua, a partir de ello, diversas instituciones han realizado esfuerzos por tener estudios de egresados y empleadores (Barrón, 2005; González-Betanzos et al., 2017; Paredes y Ortiz, 2021; Pérez-Cruz y Pinto-Pérez, 2020).

Los estudios de egresados y empleadores que se presentan en las evaluaciones de acreditación muestran características heterogéneas en relación con los instrumentos utilizados, la metodología de evaluación, el universo que abarcan, las cohortes y las instancias que intervienen en la ejecución.

Para tratar de solventar algunas de las dificultades, la ANUIES (1998) propuso el “Esquema básico para estudios de egresados”, cuyo objetivo fundamental es contar con una herramienta y una metodología que oriente a las IES sobre el impacto que genera la formación profesional, esta herramienta pretende dar retroalimentación a los Programas de Estudio (PE) sobre la forma en la que los egresados se insertan al mercado laboral.

Los objetivos del esquema básico para estudios de egresados son:

1. Comparar el ajuste del campo profesional con el mercado de trabajo
2. Caracterizar el proceso educativo
3. Identificar la coherencia del perfil de egreso y el ejercicio de la profesión
4. Contar con información sobre el desempeño profesional, observando posibles fallas en la formación que se traduzcan en la revisión de los planes y programas de estudio
5. Conocer las exigencias del mercado laboral
6. Valorar las adecuaciones de los egresados en relación con los cambios en el mercado laboral
7. Conocer la satisfacción de los egresados con respecto a su formación (Fresán, 1998, p. 26)

El logro de los objetivos se realiza a través de la construcción de uno o varios instrumentos pertinentes que incluyan las variables más relevantes y una metodología de aplicación que asegure la representatividad de los datos, además de un seguimiento de los estudios dado que las aplicaciones se realizan en momentos específicos de la trayectoria laboral.

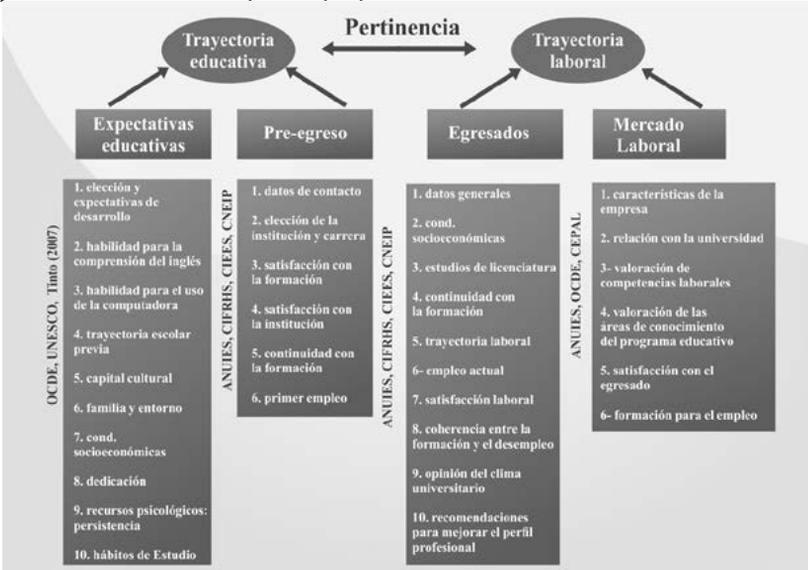
I. Variables analizadas en los estudios de seguimiento de egresados y de empleadores

Las variables más importantes que recogen los estudios de egresados se observan en la Figura 2, la mayoría de dichas variables han sido propuestas por diversas entidades internacionales (OCDE, CEPAL) y algunas asociaciones y organismos acreditadores (ANUIES, CA-CNEIP, CIEES,

CIFRHS), y señala a la pertinencia como el vínculo entre la formación profesional (trayectoria educativa) y el ejercicio profesional (trayectoria laboral) que inicia con un perfil de ingreso y que culmina con el análisis del desempeño en el mercado laboral.

Figura 2.

Variables analizadas en los estudios de seguimiento de egresados y de empleadores e instancias que las proponen



Nota. OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, CIFRHS. Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud, CIEES. Comités interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CA-CNEIP. Comité de Acreditación. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe

2) Metodología para la aplicación de los instrumentos

El esquema básico para el seguimiento de egresados pone un especial énfasis en los momentos en los que se debe hacer el análisis y considera cinco momentos importantes:

- *Primer momento.* El trabajo durante los estudios en donde interesa conocer si se incorpora al mercado laboral.
- *Segundo momento.* El año inmediato anterior a su egreso en donde se verifican especialmente las competencias genéricas que implican la búsqueda de empleo y las específicas de la formación especializada que el mercado laboral puede necesitar.
- *Tercer momento.* Al término de sus estudios, momento en que el empleo puede volverse un aspecto prioritario.
- *Cuarto momento.* El empleo posterior a su egreso y obtención de un título donde se busca un empleo con mayor estabilidad.
- *Quinto momento.* El empleo actual y su valoración en relación con empleos anteriores y en el que puede valorar su satisfacción profesional.

Para poder capturar estos distintos momentos las universidades realizan el seguimiento en el pre-egreso (último semestre o año de licenciatura), al momento del egreso, a los seis meses después del egreso, un año y tres años posteriores al egreso. Además de la definición de los tiempos, la definición y elección de los participantes, también se considera una parte importante de la metodología.

3) Determinación de la muestra

Se propone que el tamaño de la muestra sea representativo y que se considere una selección aleatoria de los participantes, algunas instituciones como la UAM hacen un muestreo jerárquico que considera variables de representación de la muestra adicionales como sexo, si trabaja, coincidencia entre trayectorias y si volvería a estudiar en la institución.

Aun cuando el esquema básico proporciona directrices fundamentales, se ha identificado que las principales dificultades a las que se enfrentan las instituciones para hacer estudios de egresados son: 1) las listas de egresados con datos de contacto confiables, 2) La asignación de un presupuesto específico para estos estudios y 3) la carencia de expertos en el diseño, implementación y análisis de los resultados (Reyes-Frometa; 2020; Tapia, 2017).

A pesar de estas dificultades existen ejemplos de instituciones con más de dos décadas de trabajo en este tipo de estudios, en muchos de estos casos se han creado instancias especializadas que dan seguimiento con personal que ha ido ganando experiencia y en las últimas décadas también han buscado la comparabilidad ya sea con otras instituciones nacionales (UNAM, UAM e IPN) o a nivel internacional con proyectos como el proyecto PROFLEX (el profesional flexible en la sociedad del conocimiento) en el que participan nueve universidades mexicanas (BUAP, CETYS, ITSON, La Salle, UANL, UASLP, UDG, UV, UVM), además de diversas universidades en Latinoamérica y Europa (Flores, 2016; Vidal, 2003).

4) Comparabilidad

La posibilidad de establecer comparaciones, especialmente entre universidades que comparten zona geográfica, es uno de los aspectos que permiten identificar el valor añadido que otorga la institución. A continua-

ción, se presentan algunos resultados de los últimos informes de: a) El programa de vinculación con los egresados de la UNAM que evalúa de manera continua la formación profesional y cuyo propósito es apoyar a la planeación institucional, la revisión curricular y las decisiones vocacionales y profesionales de los estudiantes. b) La oficina de egresados y bolsa de trabajo de la Universidad Autónoma Metropolitana que ha desarrollado un Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores (SIEEE) que ha estudiado a más de 170 mil egresados de nivel licenciatura de 2005 a la fecha.

De las dimensiones propuestas en el esquema básico para los estudios de egresados (ANUIES, 1998) únicamente es posible comparar los resultados en diez de las preguntas, por ejemplo, en la trayectoria se analiza el desempeño a partir del promedio en la licenciatura; en la dimensión del mercado laboral se comparten tres preguntas que se relacionan con la obtención de empleo, la continuidad en la formación y la forma en la que se consiguió el empleo, cuyo análisis sugiere que la contratación ocurre en gran medida por recomendación de conocidos que por otros métodos. En la dimensión que define las características del trabajo señala que la mayoría están desempeñándose como empleados con diferencias importantes entre ambas instituciones, en relación con el tipo de contrato. Finalmente, se evalúa la satisfacción de los egresados con dos aspectos.

Tabla 1

Comparación de los porcentajes de respuesta en diferentes dimensiones e indicadores de seguimiento de egresados en dos universidades mexicanas

Aspectos evaluados	Opciones de respuesta	Porcentaje	
		UNAM	UAM
1. Trayectoria Académica			
Promedio	menos de 7	0.35	1.1
	7 a 8	20.48	5.6
	8 a 9	56.94	56.2
	9 a 10	21.88	37.1
2. Ubicación en el mercado laboral			
Formación académica posterior a la licenciatura	Se ha actualizado	72.50	20.20
	No se ha actualizado	27.50	79.80
Trabaja actualmente	Si	78.12	77.3
	No	21.88	22.7
Medio por el que encontró empleo	Bolsas de trabajo	15	14
	Recomendación	47	41
	Internet	17	25
	Servicio social y prácticas	7.8	10
	Difusión del currículum	4	4
3. Características de la empresa			
Rol en la empresa	Propietario	0.79	2.35
	Socio	0.95	0
	Trabajador independiente	8.74	8.6
	Empleado	89.35	80

			56.3
Tipo de contrato	Tiempo determinado	16.11	
	Obra determinada	6.07	18.8
	Tiempo indeterminado	55.92	25.0
4. Satisfacción			
¿Volvería a estudiar Psicología?	Si	80.83	87.60
	No	19.18	12.40
Satisfacción con la Institución	Si	97.07	92.95
	No	2.93	7.05

Nota. UNAM (2011) y UAM (2013)

Con el tiempo se ha demostrado que los instrumentos para realizar el estudio de seguimiento de egresados, tendría que contemplar los siguientes criterios: 1) validez, con la intención de que mida lo que se supone está midiendo (Hubley y Zumbo, 2011); 2) fiabilidad, para medir las competencias con un error mínimo (Messick, 1989); 3) comparabilidad, que busca el que las mediciones sean equivalentes para cualquier egresado; y 4) eficacia, que refiere a que debe ser accesible y con adecuada relación entre calidad y costo, además de que debe ser imparcial (Centro de Medición [MIDE, UC], e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, [INEE], 2019). También es importante que a lo largo del tiempo se mantenga la evaluación de los mismos indicadores, para que con ello se tengan parámetros fijos con qué comparar los cambios ocurridos en el programa de estudio.

ENTREVISTAS A EGRESADOS Y A EMPLEADORES

Las estrategias utilizadas para acercarse a los egresados y empleadores son diversas, pero en todos los casos, hay un cuestionamiento y la

invitación a reflexionar y contribuir. En diversos procesos de acreditación de programas de licenciatura y posgrado se toma en cuenta la perspectiva de los egresados y de los empleadores a través de técnicas cualitativas de recolección de información, principalmente a través de grupos focales, así como de entrevistas individuales. Tradicionalmente los encuentros con egresados y empleadores se venían realizando de manera presencial, pero a partir de la pandemia de COVID-19, se ha migrado a realizar estas mismas actividades con apoyo de sistemas de videoconferencia que permiten realizar entrevistas a distancia.

Los momentos para incluir la participación de los egresados y empleadores en beneficio de la mejora continua de un programa educativo pueden ser desde la planeación anual, los procesos de actualización o ajuste de la malla curricular, el cambio o rediseño curricular, así como los encuentros con representantes de los organismos acreditadores cuando se realizan procesos de evaluación con fines de acreditación o de seguimiento a la misma.

Dependiendo del objetivo del encuentro con los egresados y empleadores, es necesario ajustar la entrevista. En muchos de los casos en las entrevistas con fines de acreditación pueden enfocarse las preguntas a cotejar elementos que no hayan quedado suficientemente explícitos en las evidencias físicas entregadas por el programa educativo que se está evaluando. Sin embargo, en otras ocasiones se aprovecha ese encuentro para ampliar la visión del programa en un ejercicio de retroalimentación de sus alcances, limitaciones y propuestas de mejora.

Para explorar la perspectiva de las personas que abren fuentes de empleo a los egresados, o que se hacen cargo de los departamentos de recur-

humanos y del proceso de selección y reclutamiento de personal, Cabrera et al. (2016), proponen realizar una entrevista con cinco preguntas centrales:

¿Qué competencias valora usted en un graduado?; ¿Qué instrumentos, actividades o estrategias utiliza para evaluar las competencias de un candidato?; ¿Cómo cree que se podría estimular el desarrollo de las competencias que usted valora más?, y ¿Cómo cree que se deberían evaluar los aprendizajes y las competencias de los estudiantes? (p. 72).

En un estudio realizado con 15 empleadores de egresados, Urdiales et al. (2018) utilizaron una entrevista semiestructurada, en la que les solicitaron la descripción de las contribuciones de los egresados de la licenciatura en Psicología, además de la contribución específica de estos al logro de los objetivos institucionales, así como las cualidades y limitaciones que despliegan en sus tareas. También preguntaron su opinión, de manera general, tanto del plan de estudios, como del perfil de los egresados y las formas en las que estos se vinculan con la institución.

Es importante considerar que la frecuencia con la que se invite a participar a egresados y empleadores en ejercicios de análisis del programa educativo debe ser manejada con cautela para evitar incomodarles o saturarlos con continuas solicitudes (Guzmán et al., 2008).

De manera sistémica y desde una perspectiva integral, tal como se muestra en la figura 3, es importante contemplar que es necesario que se tomen en cuenta aspectos internos y externos, así como diversos actores que den cuenta del funcionamiento y mejora continua de un programa educativo asegurando que responda a las necesidades del entorno, así como a los linea-

mientos nacionales e internacionales, en donde se tenga presente su filosofía institucional, misión y visión, así como su modelo educativo, en donde la vinculación con todos los actores de la institución educativa, así como de sus egresados, empleadores y evaluadores le permiten fortalecer su identidad institucional, contribuir al desarrollo local y nacional, además de actualizarse y permanecer vigente al paso del tiempo.

Figura 3

Participantes de los procesos de evaluación, diseño y acreditación de un programa educativo



Fuente: elaboración propia

Para facilitar la planeación de entrevistas con egresados y empleadores, compartimos las siguientes propuestas de guías de entrevista (ver Tabla 2 y Tabla 3).

Tabla 2

Guía de Entrevista para egresados

No.	Preguntas o temas por explorar
1	¿Hace cuánto que egresaron?
2	¿Cuánto tiempo les llevó conseguir su primer empleo?
3	¿Cómo encontraron el mercado laboral al egresar del programa?
4	Antes de egresar ¿combinaban trabajar y estudiar? Y de ser así, ¿qué tan benéfico para su formación resultó esa experiencia? ¿La recomendarían a futuro?
5	¿Cuáles consideras que fueron los aprendizajes más significativos que te ofreció el programa educativo en donde cursaste la Licenciatura en Psicología?
6	¿En qué medida la formación que se te ofreció en la licenciatura en Psicología fue adecuada para enfrentar las exigencias del mercado de trabajo?
7	¿Cuáles de las asignaturas de tu plan de estudios han sido más útiles en tu desempeño profesional?
8	¿Cuáles asignaturas de tu plan de estudios consideras que necesitan eliminarse o cambiarse? Explica por qué lo consideras así.
9	¿Qué estrategias de la institución educativa y de tu plan de estudios contribuyeron a que tuvieras experiencias de aprendizaje que hayan sido útiles para tu formación profesional?
10	¿Después de egresar de la licenciatura en Psicología, identificaste algunas áreas o temas que no abordaste durante tu formación y que te fueron necesarios para el trabajo?

- 11* De acuerdo con tu experiencia profesional actual, ¿Qué recomendarías que se fortaleciera en el plan de estudios para preparar a los futuros psicólogos para la realidad actual?
- Actitudes y valores
 - Docencia
 - Los procesos de enseñanza aprendizaje
 - Vinculación con el campo de trabajo
 - Movilidad
 - Participación en investigación
 - Manejo de un segundo idioma
 - Acceso a estudios de posgrado
 - Liderazgo y emprendedurismo
 - Identidad universitaria
 - Procesos administrativos
 - Servicios a los estudiantes
- 12 ¿En qué podría mejorarse el plan de estudios para las próximas generaciones?
- 13 ¿Cómo te sientes de ser tomado en cuenta para retroalimentar el plan de estudios de la universidad en la que te formaste?
-

Nota. *estos temas son opcionales y dependen de los objetivos de la entrevista y el énfasis que se quiera establecer en la misma

Tabla 3

Guía de entrevista para empleadores

No.	Preguntas o temas por explorar
1	¿Cuál es el ramo de la organización en la que trabaja y a qué sector pertenece?
2	Platiquenos un poco de cuál es la labor que realizan los profesionales de la psicología en su organización
3	¿Con qué frecuencia recibe usted profesionales de la psicología para laborar en su organización?
4	¿Cuál es su valoración general del desempeño de los egresados de la Licenciatura en psicología de esta institución, en contraste con otros egresados de Licenciatura en Psicología con quienes ha tenido contacto?
5	¿Qué es lo que más ha destacado positivamente de las y los egresados de esta institución?
6	<p>¿Qué deficiencias o limitaciones ha observado en ellos en cuanto a...?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes y valores • Conocimientos • Habilidades/competencias • Experiencia práctica • Proactividad • Capacidad para resolver problemas • Trabajo en equipo • Alguna otra área que usted considere importante que no se haya mencionado
7	¿Tiene alguna recomendación para el programa educativo en cuanto a la vinculación con su organización y los procesos administrativos para dar de alta y seguimiento a su organización en el programa educativo?
8	¿Qué sugerencias o propuestas de mejora puede darnos que permitan fortalecer el perfil de nuestros egresados?
9	¿Qué significa para usted el que se le haya invitado a esta entrevista de retroalimentación sobre los egresados de esta institución educativa?

Nota. *Estos temas son opcionales y dependen de los objetivos de la entrevista y el énfasis que se quiera establecer en la misma.

PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES

Los estudios de trayectoria son fundamentales, de ahí que sea necesario vincularlos con los estudios de egresados o la creación de sistemas de información de estudiantes, egresados y empleadores, como ya se ha mencionado, pudiendo con ello compartir información y tomar medidas en función de los problemas identificados. Esto, dado que en algunos estudios se ha observado una marcada tendencia al abandono escolar (no sólo en el primer año de carrera) y a la reprobación (Gutiérrez-García et al., 2011).

También es necesario realizar seguimiento por área de interés, enfatizando aquellas competencias o habilidades que son relevantes a la psicología social, educativa u organizacional, con metodologías cercanas a esas maneras de hacer y concebir la psicología y con propuestas de trabajo que recuperen las experiencias de los egresados (Cárdenas-González, 2017). Así como algunas habilidades específicas, como puede ser la planeación (González-Campillo, 2017), la evaluación clínica (Jorge, 2018), o el desarrollo de competencias (Amador, 2018). También pueden evaluarse habilidades para el trabajo en equipo, el liderazgo, entre otras (Martínez et al., 2016).

El seguimiento de egresados fortalece al PE y al currículum, a los estudiantes y a los aspirantes, como señalan García et al. (2017), los procesos y los resultados de los estudios de egresados propician el acceso a información y orientan a quienes están por egresar o están interesados en la profesión. Esto, aunado al tipo de estrategias y actividades de vinculación con egresados, desde las que sea posible la interacción entre distintos actores, por ejemplo: jornadas de trabajo con egresados con la participación de estudiantes.

Retomando el estudio de González-Anaya (2018) sobre las representaciones sociales del psicólogo y el de Díaz-Barriga et al. (2020) acerca de la flexibilidad y de la relevancia que le otorgan los estudiantes al poder crear sus propias trayectorias, es importante considerar otros temas en la agenda de la evaluación interna y externa, por un lado, la manera en que es percibida la profesión en el contexto y la manera en que los propios estudiantes valoran el tipo de formación que consideran más pertinente.

De igual modo, recomendamos hacer estudios que permitan enfatizar diferencias relacionadas con el origen social, la clase y el género, los cuales siguen siendo temas vigentes en cuanto a la necesidad de abordar la igualdad sustantiva, el respeto al otro, y la inclusión, porque si bien han cambiado las condiciones para algunos grupos de mujeres, todavía siguen existiendo formas ‘sutiles’, y no oficiales de discriminación en el mercado laboral que son muy difíciles de modificar (Navarro, 2014).

Coincidimos con las propuestas de Vázquez-Tovar (2007) quien considera que es necesario:

1. Hacer de manera periódica estudios de egresados y de empleadores, lo que permitirá tener información de la situación del mercado laboral y de lo que se está requiriendo.
2. Diseñar mecanismos que permitan tener más contacto con egresados, para conocer lo que están haciendo y saber sus opiniones sobre la formación recibida, convocándoles a hacer propuestas.
3. Contar con buena vinculación que asegure programas de servicio social y prácticas profesionales en todo el trayecto formativo.

4. Fortalecer programas que contemplen el desarrollo de valores que faciliten un adecuado desempeño al egreso.
5. Promover la realización de estudios e investigaciones que fortalezcan investigaciones acerca del seguimiento de egresados en relación con el enfoque de competencias.
6. Conformar grupos de investigación de diferentes instituciones y con énfasis específicos, para tener más información sobre los egresados y sobre el campo profesional de los egresados.

A continuación, se plantean algunas propuestas señalando la relevancia al trabajo colectivo en los procesos de diseño, rediseño y evaluación para la formación de profesionales en el campo de la psicología en México.

Por todo ello se recomienda:

- a) Realizar estudios de los egresados con una perspectiva de investigación, involucrando a cuerpos académicos, grupos de investigación y a estudiantes de posgrado interesados en la temática, para que se constituyan en una línea de investigación institucional.
- b) Desarrollar instrumentos de evaluación de trayectoria académica y seguimiento a egresados que sean válidos, confiables, que permitan la comparabilidad, además de que sean eficaces en función de su costo beneficio.
- c) Mantener a lo largo del tiempo la evaluación de los mismos indicadores que permita tener parámetros fijos con qué comparar los cambios ocurridos en el programa de estudio.

- d) Y a la vez estar atentos a las posibles innovaciones en cuanto a métodos, técnicas y estrategias para recolección y sistematización de la información que provean los egresados y los empleadores.
- e) Realizar de manera periódica una autoevaluación diagnóstica, como proponen Guzmán et al. (2008), para así valorar qué información se tiene de contacto y de necesidades de vinculación, en relación con egresados y empleadores.
- f) Realizar estudios de egresados con perspectiva de género, buscando identificar si existen brechas de género en el mercado de trabajo, como las que han identificado López y Burgos (2020).
- g) Favorecer la actualización y pertinencia de los programas de estudio mediante la construcción de sistemas institucionales de información de estudiantes, egresados y empleadores, que faciliten el rápido y eficiente contacto con los mismos para las actividades de planeación y rediseño de los planes de estudio.
- h) Contar con bases de datos de seguimiento a egresados y empleadores, actualizadas, completas y en medios electrónicos, garantizando la confidencialidad y cuidado de la información.
- i) Devolver la información de los estudios de trayectoria a los estudiantes, de tal modo, que estén relacionados con esta dinámica analítica, para el momento de que sean egresados respondan la información que se les solicita.
- j) Hacer estudios en el último año de la formación sobre manejo de competencias, que permitan tener más información para el rediseño curricular (Barrera et al., 2021).

- k) Tener grupos de trabajo de los diferentes PE interesados en este tipo de estudios, para que no solo generen información, sino que la compartan y analicen, para plantear propuestas dirigidas a mejorar los PE, y poder así evolucionar también de manera multidisciplinaria y transdisciplinaria.

REFERENCIAS

- Aldana, G., Morales, F., Aldana, J., Sabogal, F. y Ospina, A. (2008). Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, 3(2), 61-65.
- Amado-Moreno, M. G., Sevilla-García, J. J. y Galaz-Fontes, J. F. (2013). La Productividad Académica en las Instituciones Públicas Tecnológicas Mexicanas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 13(2). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44727049007.pdf>
- Amador, K. (2018). *La formación en competencias en estudiantes de psicología de la BUAP*. [Tesis de Doctorado en Innovación Educativa, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio Institucional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/bitstream/handle/20.500.12371/8606/710618T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (1998). *Esquema Básico para el Estudio de Egresados*. Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones. Dirección de Servicios Editoriales de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES*.

Dirección de Servicios Editoriales de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

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*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf

Barrera, L.A., Sotelo M. A., Ramos, D. Y. y Molina, L. C. (2021). Importancia y desarrollo de competencias del psicólogo en estudiantes universitarios del último año. *Revista de psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 10(19), 10-27 <https://www.facico-uaemex.mx/2018-2022/descargas/revista/19.pdf>

Barrón, C. (2005). Formación de profesionales y política educativa en la década de los noventa. *Perfiles educativos*, 27(108), 45-69. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000100004&script=sci_abstract

Bravo-González, M. A., Vaquero-Cázares, J. E. y Valadez-Ramírez, A. (2012). Las competencias profesionales percibidas por estudiantes de psicología. *Revista Educación y Desarrollo*, (21), 13-20. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/21/021_Bravo.pdf

Brito-Laredo, J., Ferreiro-Martínez, V. V. e Isabel-Garambullo, A. I. (2017).

Evaluación de la pertinencia y calidad del programa educativo de licenciatura en contaduría: Estudio de empleadores y egresados. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 311-337. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.301>

Buela-Casal, G., Vadillo, O., Pagani, R., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C.,

Zych, I. y Castro, A. (2009). Comparación de los indicadores de la calidad de las universidades. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(2), 9-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=780/78012947008>

Cabrera, R., Hickman, H. y Mares, G. (2010). Perfil profesional del psicólogo requerido por empleadores en entidades federativas con diferente nivel socioeconómico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*,

15(2), 257-271 <https://www.redalyc.org/pdf/292/29215980002.pdf>

Cabrera, N., López, M. y Portillo, M. (2016). Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 69-87. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400004>

Cárdenas-González, V. G. (Coord.). (2017). *La práctica profesional de egresados de Psicología Social de la UAM-Iztapalapa. Análisis de casos particulares*. ANUIES

Centro de Medición [MIDE UC] e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). *Confiabilidad, validez e imparcialidad en la evaluación educativa. Textos de divulgación*. Centro de Medición [MIDE UC]; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A352.pdf>

Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior [CENEVAL] (2017). *Origen y evolución del CENEVAL*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior https://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/49855/OrigenEvolucionCeneval_2018/f8406659-7d28-4960-9ec1-964d90c76e4c

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. [CIEES]. (2018). *Ejes, categorías e indicadores para la evaluación de programas educativos presenciales*. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/ejes-categorias-e-indicadores-programas-educativos-presenciales-2018.pdf>

Comité de Acreditación. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CA-CNEIP]. (2014). *Manual para la acreditación de programas educativos de licenciatura en psicología 2014*. Comité de Acreditación del Consejo nacional para la enseñanza e investigación en Psicología, A.C. [CA-CNEIP] <https://www.cneip.org/new/documentos/manual2014.pdf>

- Consejo para la Acreditación para la Educación Superior, A. C. [COPAES]. (2016). *Marco General de Referencia para los procesos de acreditación de programas académicos de tipo superior (Versión 3.0)*. Consejo para la acreditación para la Educación Superior. https://www.copaes.org/documentos/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf
- Correa, J. y Zárate, L. O. (2019). Egresados en psicología opinan sobre su formación en competencias investigativas. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 22(3), 2750-2763. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi193n.pdf>
- Díaz-Barriga, A. F., López-Ramírez, J. L. y López-Banda, E. A. (2020). Trayectorias personales de aprendizaje y currículo flexible: La perspectiva de los estudiantes universitarios de psicología. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 3-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.585>
- Díaz-Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Referentes teóricos y metodológicos en la investigación curricular. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México en la década de los noventa* (pp. 63-123). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz-Barriga, F., Lule, M. L. G., Pacheco, D., Saad, E. y Rojas-Drumond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para Educación Superior*. Trillas
- Flores, J. C. (2016). *Estudio de seguimiento de egresados: licenciatura en administración de empresas de la Benemérita Universidad Autónoma*

ma de Puebla. [Tesis de Maestría en educación superior, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/2396>

Formichela, M. y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/8023>

Fresán, M. (1998). Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoco-
nocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior. En Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (Coord.) *Esquema básico para estudios de egresados* (pp. 19-31). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

García, C., Castillo, J. A. y Salinas, I. M. (2017). El seguimiento a egresados como orientación profesional para estudiantes y aspirantes a las carreras de ingeniería. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(3), 63-73. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000300006

García, M. y Amador, R. (2016). Oferta laboral para el psicólogo recién egresado. *Revista universitaria digital de ciencias sociales*, 7(22), 1-18. http://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2016/02/RUDICSv7n12p1_18.pdf

González, A. G. y Carrillo, P. A. (2016). Inserción laboral de los psicólogos egresados del Centro Universitario de Los Altos. *RIDE Revista Ibe-*

roamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6(12), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498153966002>

González-Anaya, A. G. (2018). *Representaciones sociales sobre la psicología y el psicólogo en Los altos de Jalisco*. [Tesis de doctorado en Educación, Universidad de Guadalajara].

<https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/82303/1/DCUCSH-10050FT.pdf>

González-Betanzos, F., Rivera-Heredia, M. E. y Padrós-Blázquez, F. (2017). Propiedades Psicométricas de la Escala para Evaluar la Percepción de la Calidad en la Educación Superior. *Revista de Psicología social y personalidad*, 33(1), 27-40. https://www.researchgate.net/publication/328389591_Propiedades_Psicometricas_de_la_Escala_para_Evaluar_la_Percepcion_de_la_Calidad_en_la_Educacion_SuperiorPsychometric_Properties_of_the_Scale_on_Perceived_Quality_in_Higher_Education

González-Campillo, D. (2017). *Evaluación del desempeño de la competencia planeación en estudiantes de psicología: un estudio comparativo*. [Tesis de Maestría en Educación Superior, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio Institucional de la BUAP <https://repositorioinstitucional.buap.mx/bitstream/handle/20.500.12371/1020/058618T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Guzmán, S., Febles, M., Corredera, A., Flores, P., Tuyub, A. y Rodríguez, P. A. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendacio-

nes para su desarrollo. *Innovación Educativa*, 8(42), 19-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421234003>

Gutiérrez-García, A. G., Granados-Ramos, D. E. y Landeros-Velázquez, M. G. (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178009>

Hernández, J., Villaseñor, S. y Rubio, C. (2009, 21-25 de noviembre). *Estudio sobre las competencias de los egresados en psicología educativa en la Universidad pedagógica nacional. Unidad Ajusco: Avance de resultados*. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE]. (Coord.). *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE] http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0384-F.pdf

Hubley, A. M. y Zumbo, B. D. (2011). Validity and the consequences of test interpretation and use. *Social Indicators Research*, 103(2), 219-230. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9843-4>

Instituto Politécnico Nacional [IPN] (s/f). *Metodología general para realizar estudios y seguimiento de egresados*. https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/7020/1/metodologia_enc_egresados.pdf

- Jorge, E. (2018). La evaluación clínica como una función integral del psicólogo. *Perspectivas en psicología: Revista de psicología y ciencias afines*, 15(1), 113-122 <https://www.redalyc.org/journal/4835/483555971010/html/>
- López, K. M. y Burgos, B. (2020). Brechas de género en el mercado de trabajo de los egresados universitarios. En L. Oliver (Coord.), *El mundo del trabajo: estudiantes, egresados y empleadores desde la perspectiva de género* (pp. 188-196). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Martínez, M., Burgos, N. y Meza, W. (2016). Caracterización de las competencias laborales de los egresados del programa de psicología de la Universidad de la Costa, CUC. *Tesis psicológica*, 11(1), 216-235 <https://www.redalyc.org/journal/1390/139050020013/html/>
- Messick, S. (1989). Validity. En R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3a ed., pp. 13–103). Macmillan.
- Navarro, J. (2014). *La inserción laboral de los egresados universitarios: perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación*. ANUIES
- Negrete-Cortés, A. J, García-Omar, M. L., Pizano-Noriega, C., Rosales-Bonilla, R. y Coronado V. J. (2017). Perfil profesional del psicólogo en bolsas de trabajo en Internet. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(2), 153-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29255774002>

- Núñez-Amaro, T. (2021). Seguimiento de egresados, Telebachillerato Comunitario Campeche. Estudio de caso. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(22), 1-25. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.829>
- Paredes, M. G. y Ortiz, L. (2021). Evaluación de competencias y demanda laboral. El caso de los egresados universitarios de la Universidad Nacional de Asunción. *Integración y Conocimiento*, 10(1), 67-82. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31950>
- Pérez-Cruz, O. A. y Pinto-Pérez, R. (2020). Determinantes de la inserción laboral en egresados universitarios en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-16 <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/732>
- Piña-López, J. A. (2010). El rol del psicólogo en el ámbito de la salud: de las funciones a las competencias profesionales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 233-255. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29215980001>
- Rentería-Pérez, E. y Malvezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*, 7(2), 319-334. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000200002

Reyes-Frometa, R. (2020). *Aportes para el seguimiento de egresados de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo]. http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/3609

Rivera-Heredia, M. E. y Méndez-Puga, A. M. (2021). Propuestas de las y los estudiantes de Psicología para mejorar los servicios universitarios. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología CNEIP*, 3(1), 10-24. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/171/107>

Rivera-Heredia, M. E. (2007). Análisis preliminar del modelo de evaluación por competencias para el seguimiento de egresados. En Federación de Instituciones Mexicanas de Educación Superior [FIMPES] (Coord.), *Competencias educativas, profesionales y laborales: un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior* (pp. 253-269). Federación de Instituciones Mexicanas de Educación Superior; Innovación Editorial Lagares.

Sánchez-Domínguez, J. P. (2017). Elaboración de un programa de Seguimiento de Egresados para Licenciatura, *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(11), 53-72. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i11.108>

Tapia, J. M. (2017). *Estudio de seguimiento de egresados de las unidades regionales de la BUAP y estudio de opinión de empleadores unidad regional: Atlixco*. [Tesis de maestría, Benemérita Universidad

Autónoma de Puebla] <https://repositorioinstitucional.buap.mx/bitstream/handle/20.500.12371/462/491917T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Trujillo, M. H. y Zamora, C. M. (2020). Análisis comparativo para la determinación de las variables e indicadores en estudios de seguimiento a egresados. En A. R. Rebolledo, M. S. Vidrio y J. C. Flores (Coords.) *Heurística en el proceso de aprendizaje en estudiantes de nivel superior en México y Latinoamérica* (1ª ed., pp. 73-84). Casia Creaciones, S.A. de C.V.

Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL]. (2015). Estudio de seguimiento de egresados de la Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/12048/1/seguimiento%20de%20egresados%202015.pdf>

Universidad Autónoma Metropolitana [UAM]. (2013). Sistema de información de Estudiantes, Egresados y Empleadores (SIEEE). Informe descriptivo Global Estudio de seguimiento de egresados (Generaciones 2005 y 2008). Universidad Autónoma Metropolitana <https://n9.cl/qv8s3>

Universidad Autónoma Metropolitana [UAM]. (2018). *Informe Unidad Xochimilco, División CSH, Licenciado en Psicología. Seguimiento de egresados. Generación 2012* http://www.uam.mx/egresados/estudios/egre2012/rep/xoc/CSH/P66_Psicologia.pdf

Universidad Autónoma Metropolitana [UAM]. (2021). *Sistema de indicadores de estudiantes, egresados y empleadores*. <https://www3.azc.uam.mx/sieec/index.htm> <https://egresados.uam.mx/>

Universidad de Colima [UC]. (2015). *Documento curricular. Licenciatura en Psicología*. http://sistemas2.ucol.mx/planes_estudio/pdfs/pdf_DC138.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2011). Encuesta 2010-2011 Egresados de nivel Licenciatura en 2008. Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://n9.cl/brwcj>

Urdiales, M. E., Hernández, P. y Del Pozo, M.B. (2018). Los empleadores y la calidad de la formación en psicología. *Enseñanza e investigación en psicología*, 23(2), 115-121.

Vaca-Uribe, J. E., Aguilar-Martínez, V., Gutiérrez-Reyes, F. M, Cano-Ruíz, A. y Bustamante-Santos, J. (2015). *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Vaca-Uribe-J.-Que-demonios-son-las-competencias.pdf>

Valenti, G. y Varela G. (2003). *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- Vázquez-Tovar, J. J. (2007). Seguimiento de egresados en la Universidad Madero. En Federación de Instituciones Mexicanas de Educación Superior [FIMPES] (Coord.), *Competencias educativas, profesionales y laborales: un enfoque para el seguimiento de egresados en Instituciones de Nivel Superior* (pp. 241-251). Federación de Instituciones Mexicanas de Educación Superior; Editorial Lagares
- Vidal, G. J. (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Universidad de León.
- Zanatta, E. y Camarena, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: Trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e investigación en psicología*. 17(1), 151-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246010>

RESUMEN

El análisis del papel de la bioética en la formación de los profesionales de la psicología en México es importante porque a partir de los resultados es posible tomar acciones específicas ya sea para su incorporación en aquellas Instituciones de Educación Superior que no lo tengan como en aquellas que se identifican como implementadas. La bioética como visión del mundo puede ayudar a los profesionales de la psicología a entender el objetivo principal de la profesión, el cuidado de la vida humana. El objetivo del presente capítulo es a partir de este análisis identificar aquellas buenas prácticas que ya se realizan en las IES de este país, así como identificar las necesidades de acción en la incorporación de la visión de la bioética en la formación de los psicólogos.

INTRODUCCIÓN

En México, desde mediados de los 90's, el sistema educativo superior se ha ido transformando en forma paulatina, pasando de un modelo de educación tradicional en la que el estudiante figuraba como un pasivo receptor en donde era el profesor el protagonista y el responsable de transmitir el conocimiento, teniendo la encomienda de dictar su cátedra a un alumno que absorbería desde cero, cual *tabula rasa* los conocimientos otorgados, a otro modelo de naturaleza constructivista denominado "por competencias". El antiguo modelo tradicionalista se consideró en su momento inadecuado en relación al contexto educativo mundial, particularmente al europeo y norteamericano, pero también con relación a las profundas transformaciones que el contexto socio-cultural fue imponiendo por la llamada globalización, misma que provocó transformaciones radicales de índole política, económica y mercantil, laboral, o educativa en sí misma, pero también en el ámbito cultural, artístico, mediático-comunicativo e, incluso, en las formas de entretenimiento, esto último bajo el advenimiento y auge de las llamadas TIC's (Tecnologías de la información y la comunicación).

Se dispuso, en su momento, un modelo educativo que apostara ya no por el énfasis en la transmisión de conocimiento centrado meramente en lo teórico y desde las aulas, ya que este corría el riesgo de volverse estéril y potencialmente inoperante, se consideró entonces sumamente importante, se ligara el elemento teórico con la práctica y el contexto real del estudiante y que al formarse este se pensaría como un profesional que participe eficientemente en el ámbito social y particularmente en el ámbito laboral. Esto es, un modelo educativo por competencias, en el que el estudiante estableciera un

nexo natural entre teoría y práctica profesional, y en el que se transformara el tradicional rol de estudiante pasivo, cobrando ahora un papel activo y protagonista en sus propios mecanismos de enseñanza-aprendizaje que acontecían en las aulas, esto con una clara influencia de los modelos importados desde Europa a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y los principios estipulados en la Declaración de Sorbona y la Declaración de Bolonia (Amador-Soriano et al., 2018).

Uno de los principales ejes que atraviesan el interés de los modelos educativos por competencias, lo constituye la necesaria interrelación entre los saberes teóricos, prácticos y actitudinales, en otras palabras, entre el saber como ciencia teórica (saber conocer), el saber como técnica (saber hacer) y el saber como formación en valores y conductas adecuadas desde un punto de vista ético y/o deontológico (saber ser). Este proceso de transformación del modelo educativo con base en competencias sigue madurando y enfrentando desafíos impuestos por su propia lógica y dinámicas, pero además impuestos también por un contexto externo que avanza de manera vertiginosa y, para el cual, el futuro profesional habrá de responder adecuadamente, esto si se toma en cuenta que la finalidad primaria de la educación superior es, en general, la de preparar recursos humanos técnicos, profesionistas y científicos que estudien y aporten al conocimiento y, que contribuyan desde su área de experiencia a la solución de problemas relativos al contexto sociocultural, tanto a nivel nacional como mundial (Calderón et al., 2017). Esto es que la tarea central de la educación superior, como formadora del futuro profesional de cualquier área de la ciencia tendrá sentido y podrá medir su eficiencia

siempre y cuando se encuentre en relación a las necesidades puntuales de la sociedad en un tiempo y espacio determinados (Pulido, 2018).

El ámbito de la educación en salud no ha quedado al margen de estas profundas transformaciones, por el contrario, dada la responsabilidad social que estas áreas tienen para lo que podría considerarse de mayor relevancia en los intereses de la comunidad como conjunto y de cada individuo en particular, como son el cuidado de la salud y, en última instancia, el cuidado de la vida misma, se vuelve sumamente relevante la pregunta acerca de qué tipo de profesional de la salud se pretende crear desde las Instituciones de Educación Superior (IES) que cuentan con programas educativos especializados en dicha área e incluso, quizá es todavía de mayor relevancia preguntarse si estas IES están trabajando activamente en el diseño de planes de estudio en coherencia con este modelo educativo basado en competencias, en la modificación o implantación de programas educativos, en la apertura para los espacios necesarios de formación y práctica profesional, etc., para la consecución de ese profesional sanitario ideal que sea no solamente competente en lo teórico y práctico, sino también, como se verá más adelante, en lo ético.

La psicología, disciplina a la que se dedicará el análisis subsiguiente y que se encuentra inserta directamente a las llamadas Ciencias de la Salud, tiene por extensión la encomienda de enfrentar los retos antes mencionados, además de los propios de su competencia disciplinar. Esto bajo el presupuesto fundamental de que un buen profesional de la psicología debe de estar capacitado y actualizado en esas tres esferas de saberes, mismos que

comprenden una formación integral de calidad e inmersa en el problemático contexto sociocultural y laboral en el que a futuro habrá de desempeñarse.

A su vez es necesario especificar que es en la última esfera de saberes, la que tiene que ver con el “saber ser”, es en la que este trabajo pretende delimitarse, debido a dos razones inmediatas. La primera es que históricamente la formación educativa del psicólogo parece haberse centrado sobre todo en torno al aprendizaje cognitivo y de habilidades, dejando de lado la relevancia de una correcta formación en valores y competencias actitudinales, y si bien esa tendencia ha comenzado a revertirse en las últimas décadas, se considera sigue existiendo una deuda en relación a ello. La segunda razón es que es de gran relevancia especificar no sólo la importancia que la ética debe tener al interior de los diseños curriculares de psicología, sino además, la forma en que podría o debería insertarse de manera adecuada en ellos, esto en el entendido de que a diferencia de las otras área de formación profesional, la ética no tiene como referente una ciencia delimitada como un conjunto de conocimientos probados que sustente su formación, ya que la esfera ética requiere un tratamiento especial y una forma de sustento distinta a las que competen al saber teórico y práctico, sin que ello signifique una desconexión entre estos tres saberes, sino por el contrario una profunda necesidad de cohesión e integralidad.

ÉTICA PROFESIONAL Y BIOÉTICA EN LA PSICOLOGÍA

La incorporación de la bioética en la educación escolarizada permite brindar una solvencia intelectual y ética para entender y enfrentar las crisis educativas y tecnocientíficas del mundo actual; principalmente, cuando se

trata de países latinoamericanos, los cuales son señalados de adolecer de una bioética propia, al imitar modelos estadounidenses o europeos (Sierra, 2020). En este sentido, Álvarez-Díaz (2012) ha precisado el uso de la expresión “Bioética en Latinoamérica” en lugar de una “Bioética Latinoamericana” para referirse a los avances en bioética en los países de esta latitud, ya que, aún faltan propuestas teóricas más fundamentadas y justificadas que consideren la especificidad del fenómeno moral sin desviarse de la ética, por otros ámbitos como el político y el sociológico. Al respecto, los principales avances en la educación de la bioética en Latinoamérica se encuentran en Argentina, Brasil, México, Chile y Colombia (Portillo, 2020), con pioneros como José Alberto Mainetti Campoamor y Alfonso de Jesús Llano Escobar; e importantes bioeticistas latinoamericanos, tales como Fernando Lolas Stepke, Jaime Escobar Triana, Ricardo Maliandí, José Roque Junges, Fernando SánchezTorres, Marcio Fabri dosAnjos, Gilberto Cely Galindo, Omar França-Tarragó y Volnei Garrafa (Ortega-Lozano et al., 2016).

La ética como concepto ha tenido diversas concepciones e interpretaciones que parten y se explican acorde a los diversos contextos socioculturales en los que han aparecido y se han desarrollado, por ello se considera inadecuado pretender ofrecer una definición absoluta de dicho concepto que ha sido históricamente problemático. Sin embargo, atendiendo a una noción generalista de la misma, la Ética en mayor o menor medida se relaciona con una reflexión de carácter racional llevada a cabo por el ser humano sobre su propio modelo de vida, particularmente sobre los comportamientos propios o actos, las formas de *ser*; pero sobre todo de actuar (*hacer-deber ser*) y los juicios valorativos que ello conlleva bajo la noción de lo correcto o lo

incorrecto, el bien y el mal, lo adecuado o inadecuado (Betancour, 2016). Desde la antigüedad griega *ethos* significa literalmente *costumbres-formas habituales o comunes de comportamiento*, y en su genuino origen socrático este análisis de lo que el ser humano hace, o debiera hacer, implicaba una reflexión filosófico-racional sobre la forma de comportamiento específicamente humana, a diferencia del comportamiento animal o incluso de los dioses mismos; había por tanto una identificación entre el ser y el deber ser/hacer, lo cual a su vez implicaba una adaptación de la praxis individual a las virtudes (*areté*) verdaderamente humanas en las que el hombre alcanzaría la felicidad y sabiduría que le serían propias por naturaleza.

Si se traslada esa noción primigenia y generalista de la ética al ámbito profesional contemporáneo se puede observar que al referirse a la “ética profesional” o también denominada “deontología”, se refiere a una serie de actitudes, deberes y valores (comportamientos ideales) propios de cada una de las disciplinas de conocimiento y saber humanos, mismos que si bien pueden ser en mayor o menor medida compartidos formalmente por distintas disciplinas, su campo de aplicación se restringe a cada una de ellas en específico, cobrando una importancia y una forma determinadas acordes a la disciplina en cuestión. La noción de ética profesional, que en sí misma es muy general, cobra una forma más “material” o concreta en el llamado “Código deontológico de la profesión”, el cual no es otra cosa que el conjunto de principios o deberes que a través de normas, criterios o valores de aplicación conductual, habrán de regir una determinada práctica profesional, y habrán por tanto de ser respetados y fomentados en la medida en que un profesional de determinada área científica pretenda guiar su práctica de manera ética-

mente correcta (Ramos et al., 2018). Esos valores, criterios y normas habrán de estar siempre presentes en el actuar profesional, pero operarán además de manera alternativa y diferenciada en cualquiera de las diversas actividades de la vida profesional del individuo, esto es en sus diversas facetas como practicante, como educador, como investigador y/o como difusor de los saberes y hallazgos de su propia disciplina.

En el caso particular de la psicología, independientemente del área de especialización como psicología clínica, social o educativa, es de suma importancia enfatizar que la formación educativa en las IES debe tomar en cuenta y de manera uniforme no sólo los saberes teóricos y prácticos que habrán de convertir al estudiante en un psicólogo competente en relación a su ciencia y área de especialización elegida, sino también que implique la formación en la dimensión deontológica, que ésta atienda a valores fundamentales como la honestidad intelectual, la búsqueda de la verdad, la correcta implementación de su saber teórico y práctico o, incluso, la coherencia entre su actuar personal y su praxis profesional; que se fomentan competencias básicas para su vida personal y profesional como el trabajo en equipo, resolución de problemas, la comunicación, la toma de decisiones, la planificación, la organización y procesamiento de la información adquirida, entre otras. Pero, además, es necesaria la comprensión de que al estar inscrita en el área de las llamadas Ciencias de la salud, y al ser su objeto de estudio y centro de análisis la persona humana, ésta ética profesional del psicólogo deberá adquirir la forma específica de una (bio) ética, la cual se define desde la Comisión Nacional de Bioética (CONBIOÉTICA, 2021, sección ¿Qué es bioética?) como:

La rama de la ética aplicada que reflexiona delibera y hace planteamientos normativos y de políticas públicas para regular y resolver conflictos en la vida social, especialmente en las ciencias de la vida, así como en la práctica y en la investigación médica que afectan la vida en el planeta, tanto en la actualidad como en futuras generaciones.

Pulido (2018) menciona respecto a la ética que: La ética es un componente que se esperaría fuese central en los currículos diseñados por las IES, permeando, así mismo, los perfiles profesionales de los egresados (...) En el caso de diversas profesiones, por ejemplo, la psicología, se esperaría, incluso, una formación más específica en los principios bioéticos, dado el impacto que puede tener en las personas u otros seres vivos esta profesión (p. 7).

Este énfasis en la formación (bio)ética del futuro profesional de la psicología se relaciona directamente con la comprensión y asimilación por parte del estudiante de la importancia que su labor tiene, y tendrá, para la sociedad como conjunto y como servicio para la vida y salud de los individuos en particular, los cuales serán su principal objetivo, a partir de dicha comprensión se posibilitará un desempeño profesional no sólo eficiente sino reflexivo y humanístico, pues la formación universitaria no puede ni debe tener como mero objetivo la habilitación de profesionales competentes sólo para desempeñar un trabajo o una labor específica, en la que baste su pericia cognitiva o técnica, dejando de lado el aspecto social y humano propio de su profesión (Díaz et al., 2016).

La formación académica de Psicología en el ámbito superior debe partir de la base de que existe un compromiso natural e ineludible entre la

profesión como psicólogo y la sociedad, y que este compromiso, de naturaleza (bio)ética, se relaciona directamente con las dimensiones máspreciadas y constitutivas de la humanidad como son la salud y la vida misma, es pertinente recordar la definición del concepto de salud que proporciona la OMS: “un estado de total bienestar físico, mental y social, y no simplemente la ausencia de afecciones o enfermedades” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021).

La importancia dada a la salud mental de los individuos y sociedades, sobre todo en las últimas décadas y el importante papel que el psicólogo representa para el mantenimiento o recuperación de la misma implica, entonces, que la formación ética del profesional en psicología, así como en los otros campos de saberes, responda a los desafíos que las propias condiciones de la sociedad le imponen. Por ello es que es necesario comprender no sólo la (bio)ética como uno más entre otros conceptos a añadir en el cúmulo de la formación profesional, sino que, además de su correcto aprendizaje como concepto, debe entenderse como una actitud constante y un modo de pensar y actuar en relación a su profesión, determinada por la condición del servicio sanitario y utilidad social, la cual tiene y tendrá como valor fundamental al ser humano (Cubas et al., 2018).

Esto cobra relevancia ante el hecho, verificable cotidianamente por los profesores que se encargan de impartir cursos de bioética a futuros psicólogos en alguna de las IES del país, de que el estudiante de psicología de pregrado no siempre es consciente o se encuentra identificado con su rol como profesional de la salud y por lo tanto la bioética le suena a algo interesante pero lejano a sí mismo, por lo que en esta medida es tarea de los

cursos de (bio)ética o deontología, el precisamente hacerlo consciente del mencionado compromiso social que implica su profesión y del papel como profesional de la salud que habrá de desempeñar.

Por su parte, para Portillo (2020) tiene sentido hablar de una bioética transdisciplinaria sin una definición única con diversos ángulos académicos, la cual requiere una articulación con estructuras sociales, como las comisiones de bioética. En este sentido, la bioética implica adoptar un compromiso social e incluso, activista ante el entorno; esta postura puede generar conflictos al profesorado con el ámbito académico. Al respecto Leach (2019) recomienda mantener un continuo de compromiso social y transformador, asociado de responsabilidades en diferentes niveles de participación. Es decir, la bioética es una perspectiva que atraviesa el ejercicio del profesorado, mediante una actitud de conciencia y reflexión social, más que una obligación activista; y la clave es la debida asociación con las responsabilidades generales, tales como evitar las distorsiones epistémicas, la violación a los derechos humanos y las distorsiones de las jerarquías de poder.

Dentro de este marco, Álvarez-Díaz (2020) hace énfasis en la necesidad de incorporar un enfoque de género en la investigación en salud, siendo el concepto más beneficioso el de la “interseccionalidad” desde la aportación feminista; ya que contribuye a la visibilización de expresiones y estructuras de discriminación mediante interacciones de poder caracterizadas por la subordinación. Entre las experiencias exitosas de nuevas prácticas formativas de la bioética mediante la pedagogía feminista (el uso de teoría y la práctica feminista), se encuentra un curso realizado por Giordano (2016), llevado a cabo con base a la acción y el aprendizaje autorreflexivo. Este cur-

so arrojó varios resultados favorables, entre los más notables se encuentra el papel de la ética de la ciencia y la ciencia como una sola unidad de estudio; y, la demanda de modelos de mayor interdisciplinariedad y justicia social que permita al alumnado trabajar en las intersecciones de la ciencia, la ética y la comunidad.

COMPETENCIAS Y PERFIL DE EGRESO

Los programas de ética en la formación de profesionales de la salud permiten un conocimiento para la exploración, perfeccionamiento y creación de prototipos morales específicos y en el caso de la psicología sobre la base de los principios subyacentes de la ética profesional (Allan, 2017). Sin duda, estos programas han demostrado un notable avance en la última década con beneficios que se mantienen a lo largo del tiempo para las personas profesionales en las ciencias; tal como sugiere un estudio metaanalítico de Watts et al. (2017), quienes, además, encontraron condiciones moderadoras relacionadas a mayores beneficios: múltiples instructoras/es con experiencia aplicada al entorno educativo, características del contenido orientadas a la aplicación dentro de un ámbito específico, casos integrados y actividades que promueven la participación activa.

Es de tal consideración la formación en ética en los diseños curriculares del estudiante de psicología que en los cursos de pregrado de algunas universidades del país se han implementado cursos formales ya sea de Ética en el ámbito profesional, una asignatura sobre Deontología o, de manera más particular, un curso de Bioética; en algunos casos esa implementación se ha dado bajo la forma de un curso introductorio, básico y de clasificación

obligatoria; y en otros casos como un curso optativo dentro de la oferta académica propuesta en la malla curricular en el sistema de créditos de actual vigencia en México.

Dado este panorama surge la incertidumbre acerca de si un curso o unidad de aprendizaje inserta de manera oficial en el currículum formal del estudiante de pregrado es suficiente para considerar eficaz la formación ética del futuro profesional de psicología, si con ello se ha saldado la deuda ética pendiente en el desarrollo integral de los estudiantes (Díaz et al., 2016). En todo caso habría que considerar que, de responder negativamente a ello, la inserción de la (bio)ética en el diseño curricular requerirá mayor presencia y complementariedad al interior de los planes de estudio, como una competencia de orden transversal, a su vez formadora de competencias actitudinales, cuya manifiesta presencia impacte en el contenido del perfil de egreso estipulado en cada una de las IES que cuenten con programas de Psicología. Esta importancia otorgada al perfil de egreso surge de la premisa fundamental de que todo ejercicio de diseño curricular habrá de comenzar por la revisión del perfil de egreso, mismo que será el eje rector de toda construcción de plan de estudios (Carrera et al., 2018).

El perfil de egreso, entonces, manifiesta una estipulación de carácter en principio ideal sobre la adecuada formación educativa universitaria en un área específica de conocimiento o disciplina, es este caso la psicología. De tal forma que los interesados en estudiar una licenciatura en Psicología conocen de antemano a través del perfil de egreso la “promesa” de formación educativa que la IES les plantea en términos de competencias, saberes y aptitudes a obtener e interiorizar; con ello, y a partir de ello, el alumno puede

estar en posición de tomar una decisión práctica sobre su futuro profesional, el cual habrá de estar a su vez en concordancia con el plan de vida previamente elegido por del propio estudiante.

Tomando en consideración que el perfil de egreso concibe un ideal de profesional de la psicología que soluciona o enfrentan de mejor manera las problemáticas y desafíos producidos en el contexto con una sensibilidad humanística procedente de su formación (bio)ética, y que para ello será necesario implementar las competencias, saberes y aptitudes convenientes, cabe preguntarse qué competencias específicas serán las que puedan abonar a la consecución de dicho fin. Habrá además, que considerar la forma adecuada en que las competencias asociadas a la formación (bio)ética del profesional de la psicología se pueden transmitir y actualizar. Comenzando por esto último, los nuevos modelos educativos parten de la consideración de que es insuficiente el aprendizaje meramente memorístico tanto de los códigos deontológicos como de los propios principios de la bioética, si éstos no se encuentran comprendidos e interiorizados por el estudiante a lo largo de toda su formación profesional, pues además de ser poco motivantes y alejados del llamado aprendizaje significativo, no le permiten establecer al alumno las herramientas prácticas para la toma de decisiones en situaciones y contextos reales (Díaz et al., 2016) sumando a todo ello la posibilidad de que su aprehensión meramente memorística pero no interiorizada no garantiza una manifestación eficiente en la práctica, por lo que será de vital importancia, entonces, considerar las competencias formativas asociadas a la enseñanza de la ética propia del psicólogo y la forma en la que éstas habrán de fomentarse y posteriormente evaluarse, pues si bien es importante el

conocimiento del marco legal y ético-formal de la profesión esto se vuelve vacío si no se complementa con una formación en competencias que fomenten el razonamiento, el criterio y la capacidad crítica para que el estudiante y futuro psicólogo pueda orientarse y discernir cómo actuar en dilemas y situaciones potencialmente reales, las cuales tendrán sus propias implicaciones éticas particulares (Pulido, 2018).

Dentro de las competencias deseables asociadas al perfil de egreso en psicología, en pro de conseguir un profesional reflexivo y mejor adaptado a las problemáticas y desafíos del contexto presente y futuro se pueden enunciar las siguientes: el profesional de la psicología deberá ser capaz de reflexionar sobre su propia labor como profesional de la salud y ser consciente con ello de la ineludible responsabilidad que esto conlleva, pero además deberá tener capacidad autocrítica para abordar su propia conducta profesional, capacidad de argumentación sobre su propio decidir y actuar, capacidad de diálogo interdisciplinario que involucre además el fomento de valores como el respeto o la tolerancia, lo que proporcionará a su vez la capacidad de tomar en consideración la opinión proveniente de otras personas sin prejuicio. Esto es, el ejercicio de la competencia transversal (bio)ética debe convertirse en un ejercicio habitual de reflexión, crítica y deliberación.

ÉTICA PROFESIONAL Y BIOÉTICA EN LA FORMACIÓN DE LA PSICOLOGÍA

Al situarnos en un contexto en el cual, como se mencionó, la educación superior se encuentra aún en una profunda transformación bajo el esquema constructivista de enseñanza-aprendizaje y de los modelos basados en competencias, la pertinente implementación de la (bio)ética en lo que se

denomina el currículo real, versus el currículo oculto sólo existente en la teoría de los programas educativos pero desligada de lo que realmente aprende el estudiante (Vallaey, 2006), deberá partir entonces de la interrelación que habrá de tener dicha esfera de formación con las competencias a desarrollar en el estudiante de nivel superior y cómo ello impacta en la consolidación del perfil de egreso, entendiendo éste como el conjunto de conocimientos, competencias y actitudes que los estudiantes del programa habrán vuelto parte de sí, previo un proceso de internalización, al momento de egresar, y que no solamente debe responder a las necesidades sociales del contexto, sino también a sus expectativas individuales (Hernández et al., 2018). Y en ese mismo sentido, las competencias, que habrán de ser parte constitutiva de ese perfil de egreso, habrán de entenderse a su vez como: “las habilidades cognitivas, afectivas y sociales puestas en función para resolver situaciones o problemas inmediatos en el ámbito personal y laboral.” (Amador-Soriano et al., 2018, p.7).

La formación (bio)ética en el área de Psicología, incluida como una unidad de aprendizaje en el currículo formal del estudiante pero, sobre todo, incluida como una competencia transversal debe estar presente de manera manifiesta a lo largo de la formación profesional, pero también debe expresarse desde una perspectiva actitudinal en el llamado currículo oculto, el cual se compone de los aprendizajes y experiencias que no figuran como parte del currículo formal pero que los estudiantes infieren y absorben del contexto educativo en el que están situados (Cacchiarelli et al., 2020) por lo que la actitud y comportamiento mismo del docente y de la institución será parte fundamental para conseguir esta transversalidad. Esta concepción de

la bioética como categoría transversal si bien se configura como una alternativa ideal y sumamente deseable a la mera implementación de un curso de ética, mismo que frecuentemente se concibe por el estudiante como “de relleno”, no carece de retos en lo que a su situación práctica se refiere, pues implica una labor constante de actualización y capacitación, pero sobre todo, coordinación por parte de los profesores a cargo de las diversas unidades de aprendizaje que componen la malla curricular (Pulido, 2018).

Por otra parte, Steele et al. (2016) encontraron variabilidad en la efectividad de programas de ética al realizar una revisión sistemática de programas de habla inglesa de 1979 a 2015. Entre los principales hallazgos de este estudio, en primer lugar, se encuentra la preferencia por las medidas de reacción posprueba para evaluar los cursos de ética, estos diseños limitan el estudio de la efectividad de la capacitación. Un segundo aspecto importante que considerar es la tendencia por el uso de medidas de razonamiento moral de Kohlberg como estrategia de evaluación, al respecto, se tendría que considerar la evidencia de sesgo asociado a las bases teóricas centrados en el bienestar y autonomía personal, dejando en segundo término perspectivas que valoran a la comunidad. En tal sentido, los criterios empleados asociados al razonamiento moral han obtenido una menor eficiencia que el uso de medidas de conocimiento (Watts et al., 2017). Un tercer resultado está relacionado con la deficiencia en la evaluación de los programas por la baja frecuencia de criterios conductuales, es decir, no contemplan evaluar los resultados del comportamiento ético.

Otro aspecto a considerar, y de acuerdo con un estudio realizado por Watts et al. (2017) en donde hallaron que la capacitación con estudiantes

sin instrucción formal en ética resultó más beneficiosa; no obstante, quienes eran mayores de 30 años parecen beneficiarse más de la instrucción en ética. De igual manera, el rol del género influye en la eficacia, siendo los hombres con un mayor beneficio.

La enseñanza de la ética en la educación y formación del profesional de psicología ha tenido un énfasis en la toma de decisiones basado en la razón (aprendizaje de reglas y normas), con una notable falta de incorporación del papel de la neurobiología asociada a la experiencia emocional, los afectos, la personalidad, la autoconciencia y el entorno social sobre las decisiones éticas y en general (Korkut y Sinclair, 2020). Algo semejante señala Allan (2017) al analizar el efecto de los hallazgos de la investigación psicológica y neurocientífica contemporánea sobre la toma de decisiones morales. En resumen, este autor propone estrategias para la aplicación de los conocimientos generados por la investigación en el desarrollo de los cursos de ética, tales como: la vinculación de las variables asociadas a la toma de decisiones con el análisis y resolución de los dilemas éticos; la estimulación de la autoconciencia a través de autobiografías, genograma, registros anecdóticos y diarios privados de reflexión; la incorporación del pensamiento lógico y crítico en los métodos tradicionales e innovadores de enseñanza; y, el aprendizaje experiencial que facilite la interacción social para la retroalimentación entre grupos (con un enfoque interseccional). En este sentido se comprende las recomendaciones de Korkut y Sinclair (2020) que proponen la implementación de un espacio organizacional ético en el plantel educativo, dirigido a promover el diálogo y las prácticas éticas entre la comunidad escolar con apego a modelos éticos incorporados en el plan de estudios; en

lugar de limitar la educación de la ética a un solo curso. Así como también sugieren continuar con la enseñanza racional de la ética por su importancia para desarrollar la capacidad de reconocimiento de los dilemas éticos, a través de estudios de casos, y la aplicación de los principios y valores éticos de la psicología al dilema. No obstante, resulta necesario incorporar otros elementos no racionales, como el papel de los factores personales, interpersonales, contextuales y sociales para un análisis y resolución integral de los problemas o dilemas éticos. La última recomendación considera el rol del profesorado con relación a su preparación en el uso de métodos de estudios de casos que inciten a la conciencia ética mediante estrategias que incrementen la empatía, la autorregulación y la capacidad del alumnado para asumir una postura ética en su vida.

El ejercicio profesional de la psicología en el contexto de salud implica resolver diversos dilemas éticos, como lo confirma un estudio cualitativo de Pérez-Ayala (2019, p. 89), quien encontró problemáticas normalizadas con conflictos éticos críticos asociadas a: a) la atención a consultantes (obligatoriedad de atención a personas con actitudes de hostigamiento/acoso, discrepancia en atención a personas con un credo religioso, obligatoriedad de denunciar y su relación costo/efectividad, percepción que intervenciones no solucionan problemáticas reales y limitada resolutiveidad de nivel de atención); b) la relación entre colegas y con otras/os profesionales de salud (atención a compañeros de labores y/o a sus familiares, contrariedad de perspectivas con instituciones derivantes o de derivación, ocasional trato irrespetuoso de administrativos a usuarias/os y criterios disímiles ante contrareferencias desde nivel secundario), y c) el contexto de trabajo en salud pública (signifi-

cación de la violencia normalizada, la salud mental como programa relegado en atención primaria de salud, extenso periodo intercontrol, infraestructura deficiente e insuficiente para realizar distintos abordajes y sobredemanda de funciones como impedimento de calidad en cometidos).

En síntesis, dado que serán al final de cuentas las IES las que determinen el perfil de egreso de los programas educativos de psicología, y las competencias asociadas a ese perfil de egreso, serán por tanto las IES las que en buena medida habrán de responder satisfactoria o insatisfactoriamente a la pregunta acerca de qué tipo de profesional de la psicología pretende crearse en el presente y a futuro, y si bien no se duda de la importancia que tiene la excelencia teórica y práctica para el profesional de psicología, se considera necesario hacer énfasis en la relevancia de la formación ética, partiendo del supuesto de que un buen profesional no es solamente el que sabe o el que sabe hacer, sino también y sobre todo el que sabe ser, siendo este saber ser abordado desde una perspectiva humanística (Cambra et al., 2019). Es necesario, entonces, incluir y hacer énfasis en la relevancia que la ética debe tener en el diseño curricular de los programas educativos de psicología bajo el modelo por competencias, pero sobre todo inmerso en ello establecer un modelo educativo reflexivo, crítico y deliberativo de educación superior en el que el profesional de la psicología esté en posición de solucionar conflictos ético-morales, argumentar su propia postura pero también escuchar y estar abierto a comprender la diversidad de puntos discordantes y diversas opiniones o argumentaciones en pro de soluciones razonables para problemáticas particulares (Romero y David, 2018).

LA ÉTICA PROFESIONAL Y LA BIOÉTICA EN EL CURRÍCULUM DE PSICOLOGÍA

Entendiendo el currículum como un conjunto organizado de intenciones educativas que responde al qué se enseñará, cuándo se enseñará, cómo se desarrollará, dónde se realizará la enseñanza, pero también por qué enseñar y por qué aprender, es una continua interrelación entre lo que se declara y lo que en realidad se hace en coherencia con lo que se expresa y realiza en lo cotidiano. Por lo tanto, el currículum es lo que vincula la formación y la práctica en valores entre todos los actores involucrados en el acto de la enseñanza y el aprendizaje.

El Currículum entonces ha de estar al servicio del aprendizaje no sólo en lo factual sino en lo procedimental y lo actitudinal, es decir que, los valores no pueden estar como un parámetro más en el currículum.

CONCLUSIÓN

El reto de una aplicación de la (bio)ética como competencia transversal, a su vez formadora de competencias, es grande pero a la vez necesario en la medida en que se tome conciencia del tipo de profesional de la psicología que se pretende formar e incorporar adecuadamente en el contexto global contemporáneo, cambiante, multicultural, pluralista: pero también tomando en consideración el contexto social y científico-laboral latinoamericano inmediato, con sus propias particularidades como son la falta de recursos, la desigualdad, la desestimación científica versus técnica, la discriminación, sólo por mencionar algunas.

Es, entonces, tanto el contexto mundial global como el local inmediato el que necesariamente impondrá al futuro psicólogo una serie de desafíos de carácter ético inusitados y para los cuales, estrictamente hablando, no habrá una respuesta absoluta o definitiva, o al menos ésta no podrá provenir de los aspectos teóricos o técnicos de su formación académica si no se quiere, como ya se dijo, correr el riesgo de una formación en psicología deshumanizada y huérfana de valores o de las herramientas necesarias para afrontar sensiblemente a dichas problemáticas que exigen, antes que nada, un comportamiento moral (Molina, 2016). Algunas de esas problemáticas a las que el psicólogo tendrá que hacer frente en la medida en que potencialmente afectarán el estado de salud mental de los individuos y de la sociedad en conjunto son: el agitado ritmo de vida de las urbes modernas asociado en buena medida a las relaciones laborales del sistema político-económico vigente; el avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología en un mundo globalizado y tecno-dependiente; problemáticas ambientales que exigen una reflexión y opciones de solución inmediatas, y un cambio en las actitudes del ser humano respecto al cuidado de la naturaleza; o situaciones tan inadvertidas como el caso de la extensa cuarentena provocada por la pandemia por COVID-19 que actualmente aqueja al mundo.

El énfasis puesto en la conciencia y reflexión crítica que el profesional de la psicología debiera tener idealmente en su profesión y la praxis asociada a ella, parte del supuesto razonable de que su implementación habrá de llevarse a cabo mediante una constante reiteración y concientización acerca de la importancia que ésta tendrá para la futura vida profesional del psicólogo; esto es, que la educación en ética se considera, nunca debe ser

una educación de manual o de fórmulas aprendidas. Sino debe ser parte de un movimiento de aprendizaje libre del estudiante, un querer natural por sí mismo, puesto que es consciente de que es valioso para su futuro como persona y como profesional sanitario (Cubas et al., 2018). Para ello, es modular que las IES tomen seriamente la responsabilidad de hacer consciente al estudiante de la importancia que este eje transversal de aprendizaje tiene para su formación y futuro profesional, a través de una reiteración de la (bio) ética no sólo en un curso formal aislado, sino, como se ha venido repitiendo, desde una perspectiva transversal que atienda a su presencia constante en las demás unidades de aprendizaje y también los aspectos actitudinales del currículo oculto. Sumando a ello el fomento y apertura de espacios o foros para la constante discusión de los aspectos éticos de casos propios de la disciplina, y no solamente los aspectos cognitivos o técnicos o, en la generación de un ambiente académico proclive a la constante discusión e intercambio de ideas, pero sobre todo, en el que el estudiante se sienta cómodo expresando su opinión sin temor ni coacción. Es dentro de esta descripción del tipo de profesional de la psicología que se afirma que las competencias cobran un papel fundamental, pues de ellas dependerá que se cumpla el anhelado perfil profesional, pero desde otro punto de vista, de ellas dependerá, de acuerdo con la definición proporcionada, que este perfil se corresponda, como tiene que hacerlo, directamente con una lectura premeditada de las necesidades sociales, que serán las que al final de cuentas le otorgan sentido a la actividad del psicólogo en términos prácticos. El perfil de egreso será entonces el punto coyuntural y de convergencia entre la formación académica y la sociedad, pero para ello tendrá que superar obstáculos remanentes del modelo

tradicional de enseñanza como son la educación basada en conocimientos meramente teóricos, no actualizados y ajenos a la experiencia; en pro de una formación permanente que vincule teoría y práctica, y que problematice a partir de la realidad contextual para ofrecer estrategias de solución adecuadas (Carrera et al., 2018).

REFERENCIAS

- Allan, A. (2017). Applying Research Findings to Enhance Pre-Practicum Ethics Training. *Ethics & Behavior*, 28(6), 465–482. <https://doi.org/10.1080/10508422.2017.1313705>
- Álvarez-Díaz, J. A. (2012). ¿Bioética latinoamericana o bioética en Latinoamérica? *Revista Latinoamericana de Bioética*, 12(1), 010–027. <https://doi.org/10.18359/rubi.989>
- Álvarez-Díaz, J. A. (2020). La necesaria perspectiva de género para el análisis de problemas de salud. *Cirugía y Cirujanos*, 88(3), 383–388. <https://doi.org/10.24875/CIRU.19000865>
- Amador-Soriano, K., Velázquez-Albo, M. A. y Alarcón-Pérez, L. M. (2018). Las competencias profesionales del psicólogo desde una perspectiva integral. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45(1), 5-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18021201>
- Betancour, G. (2016). La ética y la moral: Paradojas del ser humano. *Revista CES Psicología*, 9(1), 109-121. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v9n1/v9n1a08.pdf>
- Cacchiarelli, S. R. N., Eymann, A., Roni, C. y De Cunto, C. L. (2020). Aproximación al currículum oculto a través de la medicina narrativa en la formación de estudiantes de Medicina. *Arch Argent Pediatr*, 118(4), 290-294. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2020/v118n4a23.pdf>

- Calderón, G., Zamora, R. y Medina, G. (2017) La educación superior en el contexto de la globalización. *Universidad y Sociedad*, 9(3), 310-319. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300048
- Cambrá, I., Moyano, E. y Baños, J. (2019, 24-25 de enero). *Las series médicas en la enseñanza de la Bioética: una oportunidad para el análisis complejo de los principios bioéticos [Sesión de congreso]*. Pedagogía de la Bioética Comunicaciones del I Congreso Internacional de Bioética. Barcelona, España. <https://www.fundaciogri-fols.org/documents/4662337/316659655/ie5/c45b1024-1e5a-4ba9-a85a-594337d728eb>
- Carrera, C. Lara, Y. y Madrigal, J. (2018). Análisis curricular del perfil de egreso desde la experiencia de los usuarios. *Revista boletín REDIPE*, 7(10), 139-146. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/603/572>
- Comisión Nacional de Bioética. (29 de abril de 2021). ¿Qué es Bioética? <http://www.conbioeticamexico.salud.gob.mx/interior/queeslabioetica.html>
- Cubas, F. León F. y Ñique, C. A. (2018). Educar en Bioética: Retos para el profesor universitario de ciencias de la salud. *Revista Médica Herediana*, 29(1), 46-51. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.20453/rmh.v29i1.3261>

- Díaz, F., Pérez, M. y Lara, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 42-58. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000100042
- Giordano, S. (2016). Building New Bioethical Practices through Feminist Pedagogies. *The International Journal of Feminist Approaches to Bioethics*, 9(1), 81–103.
- Hernández, C. C., García, Y. I. L. y Luna, J. M. (2018). Análisis curricular del perfil de egreso desde la experiencia de los usuarios. *Boletín Redipe*, 7(10), 139-146.
- Korkut, Y. y Sinclair, C. (2020). Integrating emotion and other nonrational factors into ethics education and training in professional psychology. *Ethics & Behavior*, 30(6), 444–458. <https://doi.org/10.1080/10508422.2020.1716766>
- Leach, S. J. (2019). The responsibilities of the engaged bioethicist: Scholar, advocate, activist. *Bioethics*, 33(8), 872–880. <https://doi.org/10.1111/bioe.12659>
- Molina, N. (2016). Formación bioética en ciencias de la salud. *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 14(1), 117-32. <http://dx.doi.org/10.19052/sv.3544>

Organización Mundial de la Salud. (29 abril de 2021). ¿Quiénes somos? Constitución. La OMS mantiene su firme compromiso con los principios establecidos en el preámbulo de la Constitución. <https://www.who.int/es/about/who-we-are/constitution>

Ortega-Lozano, R., Álvarez-Díaz, J. A., Coca-Pereira, M. C. y Roa-Castellanos, R. (2016). *Bioeticistas Latinoamericanos*. En Herreros, B., & Bandrés, F. (2016). *La Bioética en España y Latinoamérica ¿Hay una bioética Iberoamericana?* (pp. 73-90). Aula Internacional de Biomedicina, Ética y Derechos Humanos - FUNDERÉTICA, 2016. <https://www.institutoeticaclinica.org/files/LA-BIOETICA-EN-ESPANA-Y-LATINOAMERICA.pdf#page=70>

Pérez-Ayala, M. (2019). Conflictos Éticos detectados por Psicólogos/as de la Atención Primaria de Salud. *Acta Bioethica*, 25(1), 85–94. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2019000100085>

Portillo, R. A. (2020). El dilema de la bioética en Venezuela. *Revista de Bioética Latinoamericana*, 24(1), 132–144. https://www.researchgate.net/publication/344348483_EL_DILEMA_DE_LA_BIOETICA_EN_VENEZUELA_THE_DILEMMA_OF_BIOETHICS_IN_VENEZUELA_O_DILEMA_DA_BIOETICA_NA_VENEZUELA

Pulido, D. (2018). Estrategias de Formación en Bioética en los programas de psicología. Una Reflexión. *Revista Colombiana de Bioética*, 13(3) 7-16. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1892/189257661002/html/index.html>

- Ramos, S., Benito, C. y Román B. (2018). Sobre las definiciones de ética, legislación y deontología. *Revista de la sociedad española del dolor*, 26(5): 317-318. 10.20986/resed.2018.3671/2018
- Romero, C. y David, H. (2018). Decálogo de Principios Bioéticos para Armonizar la Convivencia en una Comunidad Educativa. *Revista Colombiana de Bioética*, 13(3), 38-58 <https://www.redalyc.org/jats-Repo/1892/189257661004/html/index.html>
- Sierra, C. E. de J. (2020). La dimensión bioética de la crisis educativa. *Revista de Bioética Latinoamericana*, 24(1), 88–119. https://www.researchgate.net/publication/343821591_La_dimension_bioetica_de_la_crisis_educativa
- Steele, L., Mulhearn, T., Medeiros, K. E., Watts, L. L., Connelly, S. y Mumford, M. D. (2016). How Do We Know What Works? A Review and Critique of Current Practices in Ethics Training Evaluation. *Accountability in Research*, 23(6), 319–350. <https://doi.org/10.1080/08989621.2016.1186547>
- Vallaey, F. (2006). El ethos oculto de la universidad. *Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (RED), Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID*. <http://www.upch.edu.pe/rector/durs/images/Biblio/HerramientasRSU/DiagnosticoEthosOcultoUniversitario/eletθοςocultodelauniversidad.pdf>.

Watts, L. L., Medeiros, K. E., Mulhearn, T. J., Steele, L. M., Connelly, S. y Mumford, M. D. (2017). Are Ethics Training Programs Improving? A Meta-Analytic Review of Past and Present Ethics Instruction in the Sciences. *Ethics & Behavior*, 27(5), 351–384. <https://doi.org/10.1080/10508422.2016.11>

RESEÑAS CURRICULARES DE LOS AUTORES
POR CAPÍTULO



INTRODUCCIÓN

MARÍA ELENA URDIALES IBARRA

Licenciada en Psicología. Profesora de tiempo completo e Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Perteneciente al Cuerpo Académico de Ciencia Cognitiva de la UANL; ga-



nadora del Premio Mexicano de Psicología 2020 en la Modalidad de Enseñanza. Secretaria Técnica del Comité de Acreditación del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP). Actualmente es investigadora con diversas publicaciones nacionales.

CAPÍTULOS 1 Y 2

GREGORIO GARCÍA AGUILAR

Doctor en Ciencias del Comportamiento, con orientación en Neurociencias, maestro en Estudios Filosóficos y licenciado en Filosofía por la Universidad de Guadalajara. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Padrón de Investigadores (VIEP) de la BUAP y del Sistema



Mexicano de Investigación en Psicología (SMIP). Sus líneas de investigación abarcan temas como Epistemología y metodología de la investigación de la psicología, filosofía de las neurociencias, psico-fisiología de procesos cognitivos y neuropsicología del desarrollo. Actualmente es profesor-investigador en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

JOSÉ ELÍAS SÁNCHEZ CID



Licenciado en Psicología con Maestría en Educación Superior y Especialista en Gestión de la Calidad en IES por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Profesor adjunto de las licenciaturas de Psicología y Procesos Educativos. Integrante del grupo de investigación denominado: “Investigación

e Intervención en Ciencias del Comportamiento” abordando temas como: Inteligencia, Creatividad, Teorías de Aprendizaje, Rendimiento Académico y Currículum. Ha publicado diversos artículos en publicaciones indizadas como la Revista Interamericana de Psicología y la Revista de Educación y Desarrollo.

CAPÍTULOS 2 Y 3

MARÍA ILIANA OSORIO GUZMÁN

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid, maestra en Ciencias de la Educación por el IPLAC de la Habana, Cuba y licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Evaluadora institucional y nacional de CIEES y COPAES.

Diseñadora, evaluadora y coordinadora de programas académicos de grado



y posgrado en la Dirección de Formación Docente de la Subsecretaría de Educación Superior del estado de Puebla.

Coordinadora de Titulación de la Licenciatura en Psicología de la BUAP.

Coordinadora del Comité para la Acreditación y del comité para el desarrollo, evaluación y seguimiento curricular del programa de licenciatura de Psicología.

Autora de capítulos de libro y artículos de investigación en temas de Aseguramiento de la Calidad, Currículum e Inclusión Educativa.

CAPÍTULO 4

JORGE GONZALO ESCOBAR TORRES

Cursó la Lic. en Psicología (Universidad del Valle de México-Tlalpan), Maestría en Educación Especial (Universidad Intercontinental) y Doctorado en Pedagogía (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla). Ha

publicado los libros: *Cuerpo, emociones y cognición en el aula* (CEAPAC, 2014), *Los programas educativos de psicología: Un ejercicio de comparabilidad dentro del CUMEX* (UAEH, 2010) y *Un paradigma integral para la calidad en la educación* (CEAPAC, 2007) y varios artículos sobre educación, emociones y migración. Labora como Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Lic. en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Asimismo, ejerce como psicoterapeuta infantil y ha participado en diversas conferencias sobre educación, desarrollo y crianza infantil.



SANTOS NOÉ HERRERA MIJANGOS



Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. En cuanto a la formación académica es Licenciado en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Maestro en Psicología por la Universidad del Valle de México, Maestro en Terapia Gestalt por el Instituto de Terapia Gestalt y

Doctor en Ciencias por el Departamento de Investigaciones educativas del CINVESTAV. Con respecto a sus publicaciones, el Dr. Herrera ha publicado en áreas de la Psicología clínica, social y educativa, asimismo a lo largo de

su carrera profesional ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales. Actualmente el Dr. Herrera se encuentra en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en el área de Psicología del Instituto de Ciencias de la Salud como Profesor Investigador de Tiempo Completo. El Dr. Herrera está desarrollando investigaciones relacionadas al “sufrimiento del ser”.

DAYANA LUNA REYES.

Docente Investigadora de Tiempo Completo en el Área Académica de Psicología del Instituto de Ciencias de la Salud (ICSa) en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Es Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona con Mención *Cum laude*. Es Maestra



en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Tiene Licenciatura en Psicología, por la Universidad Autónoma Veracruzana. Sus líneas de investigación y publicación se relacionan con los estudios de género, sexualidad y Derechos Humanos; grupos vulnerables; movimientos sociales, migración, niños y niñas; y los estudios críticos en psicología social.

CAPÍTULO 5

MARÍA DE LA LUZ AVIÑA JIMÉNEZ



Licenciada en Psicología, Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje.

Coordinadora de la Cartera de Pares evaluadores del CNEIP.

20 años de experiencia como docente e investigadora de tiempo completo en el Departamento de psicología del Centro Universitario de la Costa de la

Universidad de Guadalajara en temas de psicología Organizacional.

Coeditora de la revista Ij CUC-ciencia Psicología y Salud del Departamento de Psicología del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara.

YOLANDA IRMA GASTELUM CONTRERAS

Licenciada en Psicología Organizacional, Doctora en Innovación Educativa, Maestría en Administración, especialidad en RRHH. Más de treinta y cinco años de labor docente, de ellos trece como Directora de la licenciatura en Psicología Organizacional, fue asambleísta del CNEIP, desde 2006 que



deja el cargo de directora de carrera, es evaluadora de CA-CNEIP a la fecha.

Fue Coordinadora a nivel Nacional de la Academia de Psicología Organi-

zacional varias veces en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México. Participó en dos ocasiones en el equipo de preparación de la Rectoría Zona Norte para la Acreditación del Tecnológico de Monterrey, ante SACS (Southern Association of Colleges and Schools) de EUA. Es actualmente integrante del Comité del CENEVAL en el área de Investigación para el EGEL de Psicología a nivel nacional. Actualmente también es asesora en la Prepa en Línea en la SEP. Ha sido ponente en Congresos de Educación (COMIE y CIIGE) y Psicología (SMP), instructora en diplomados y cursos de capacitación en toda la República y conferencista invitada en varios eventos. En Universidad Virtual, del Tecnológico de Monterrey desde 2011 a 2016 fue titular de proyecto de investigación haciéndose cargo de los cursos para titulación en la EGE en la maestría en Educación del Tecnológico de Monterrey.

CAPÍTULO 6

JESÚS CABRAL ARAIZA

Profesor investigador titular “C” Universidad de Guadalajara. Participación en diversas investigaciones del área psicología educativa, social y clínica.



Miembro asesor de la Academia Mexicana de Ciencias 1998 a la fecha. Instructor certificado por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social Jalisco. Ha ocupado diversos puestos directivos, entre ellos coordinador de programas de Licenciatura, Maestrías y Doctorado. Actualmente es jefe del Depar-

tamento de Psicología. Perfil PRODEP de 2001 a la fecha, Miembro SNI 2008-2011. Miembro del Cuerpo académico: Bioética, Educación y Derechos Humanos. Docente a nivel licenciatura maestría y doctorado. Autor de artículos periodísticos: 363. Artículos o libros de divulgación científica 28. Conferencista nacional e internacional: 36 Internacionales, 94 Nacionales. Evaluador Nacional e Internacional por parte del CA-CNEIP. Estudios realizados: Licenciatura en Psicología. Universidad de Guadalajara Diplomado: Psico-génesis y educación. Tutoría académica. Plan de Negocios, Universidad de Harvard. Maestría en Educación con especialidad en Desarrollo Cognoscitivo por el ITESM. Doctorado en Ciencias para el Desarrollo Sustentable. CUCOSTA, Universidad de Guadalajara.

CAPÍTULO 7

MARÍA TERESITA CASTILLO LEÓN.

Licenciada en Psicología y Maestra en Ciencias Antropológicas (opción Antropología Social) por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Doctora en Estudios Mesoamericanos por la Universidad de Hamburgo. Durante 36 años profesora titular C de tiempo completo en la Facultad de Psicología (UADY) a nivel de licenciatura y pos-



grado en las áreas de psicología social y comunitaria, así como metodología de la investigación principalmente de corte cualitativo. Dentro de la misma facultad funge como coordinadora de servicio social y coordinadora

del cuerpo académico en consolidación Justicia Social. También miembro del núcleo básico de la Maestría y Doctorado en Psicología Aplicada y del Doctorado en Ciencias Sociales, todos dentro del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT. Nivel 1 dentro del Sistema Nacional de Investigadores (CONACyT), Perfil de Profesor Deseable PRODEP. Coordinadora, asesora y/o colaboradora en proyectos de intervención y praxis sociocomunitaria como intervención psicosocial en situaciones de desastres, arte y salud mental, seguridad alimentaria, ordenamiento territorial, salud comunitaria, entre otros. Realiza investigación aplicada en promoción de la salud y praxis comunitaria con grupos en situación de vulnerabilidad (jóvenes, migrantes, indígenas) y sistematización de experiencias de proyectos social-comunitarios. Cuenta con más de 150 ponencias en eventos especializados nacionales e internacionales, 4 libros, 2 manuales, 40 artículos especializados, 30 capítulos de libro y 20 memorias en extenso. Integrante de la Red de Estudios Transculturales de la Pobreza, Red Mexicana de Psicología Social, Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria, American Psychological Association, Sociedad Interamericana de Psicología y la International Association of Applied Psychology.

CAROLINA DE LA TORRE IBARRA

Licenciado en Psicología y Maestro en Ciencia del Comportamiento por la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.



Profesor de Tiempo Completo adscrito al Departamento de Ciencias de la Salud, en el Centro Universitario de los Altos, de la Universidad de Guadaluja-

ra desde el año 2009, como docente de la Licenciatura en psicología.

Encargada del diagnóstico y atención psicológica a estudiantes de nuevo ingreso durante el periodo 2016-2020.

Evaluadora del Comité de Acreditación en el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. desde el año 2017.

MARTHA ELENA AGUIRRE SERENA



Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología Universidad Veracruzana Región Veracruz (1990). Maestra en Desarrollo de la Infancia y la Adolescencia Universidad Cristóbal Colón (2004). Diplomada en Rehabilitación de los trastornos de la comunicación, Instituto de Comunicación Humana

(1996). Doctora en Educación. Universidad Jean Piaget (2019) Título y

cédula en trámite. Laboró como psicóloga clínica en el DIF Municipal de Veracruz de 1990 a 2002. Docente en la Facultad de Educación Física de la Universidad Veracruzana Región Veracruz, de 2004 a 2007. Docente en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana Región Veracruz, de 1994 a la fecha. Docente en las Maestrías de Educación y en Necesidades Educativas Especiales en la Universidad Jean Piaget en la Cd. De Veracruz, de 2009 a 2014. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana Región Veracruz, de 2010 a la fecha. Práctica privada de 1991 a la fecha. Directora y asesora de tesis a nivel Licenciatura. Directora de la Facultad de Psicología Región Veracruz de mayo de 2006 a noviembre de 2015. Directora Interina de la Facultad de Psicología Región Veracruz de enero a mayo de 2020. Coordinadora de Desarrollo Institucional de la Universidad Veracruzana de la Región Veracruz, de agosto de 2014 a enero de 2020. Colaboradora Programa de Apoyo Psicológico, proyecto de la Facultad de Psicología ofrecido al público en general a través de redes sociales durante la pandemia por Covid-19, de marzo de 2020 a la fecha.

CAPÍTULO 8

MAURA ANTONIA LAZCANO FRANCO.

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Maestría en Desarrollo Humano y Valores por el Instituto Agustín Palacios Escudero. Doctorado en Psicología en Personalidad, Diagnóstico y Psicoterapia por la Universidad España.



Catedrática de la Licenciatura en Psicología modalidad presencial y a distancia en Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Psicoterapeuta en consulta privada. Miembro del grupo disciplinar “Desarrollo humano, calidad de vida y formación de estudiantes”. Integrante del Comité de Acreditación del CA-CNEIP. Correo electrónico: mabylazcano@ujed.mx

ERIKA ZAPATA RODRÍGUEZ.

Abogada por la UASLP, psicóloga por la UVM y maestra en educación por la UASLP. Pertenece a la UASLP desde hace veinte años y desde el 2011 adscrita a la Facultad de Psicología. Docente en diversas instituciones de educación superior desde el 2008. Directora de Hannemann People Advance, consultoría organizacional. Experta en capacitación sobre temas de desarrollo humano como: actitud, trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, sexualidad, entre otros. Ha impartido charlas y cursos sobre diversas temáti-

cas de sexualidad, relaciones interpersonales, amor, actitud, entre otros, en las Facultades de Psicología, Contaduría y Administración, Enfermería y Ciencias de la Comunicación de la UASLP. Es experta en salud sexual de UNISALUD de la UASLP. Terapeuta cognitivo emocional y trabajo de hipnosis. Actualmente es la Directora



del CACNEIP (Comité de Acreditación del Consejo Nacional Para la Enseñanza e Investigación en Psicología). Escribe desde los dieciocho años. Empezó con poesía, después cuentos y ahora está trabajando en su primera novela. Su primera publicación fue en la Antología “La Sombra del Porvenir”. Actualmente toma el taller de cuento “Dimensiones” que contará con la participación de 15 autoras. Participó en la antología “Doble Pérfone: mujeres comestibles”, con el cuento “Viernes”. Recién firmó contrato para la publicación de su novela “Eslabones de una Historia”. Correo de contacto: oficina_ca_cneip@outlook.com

CAPÍTULO 9

ENEIDA OCHOA ÁVILA

PhD con especialidad en administración de negocios y en Planeación Estratégica y Mejora de las Organizaciones. Maestra en Administración con Especialidad en Recursos Humanos y licenciada en Psicología. Profesora Titular “C”, Tiempo Completo, adscrita al Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora; con más de 20 años de labores académicas

ininterrumpidas. Profesora Investigadora del Programa de Mejoramiento Académico del Profesorado (PRO-DEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020-2023). Pertenece al CA-CNEIP (2016 a la fecha), Líder del Cuerpo Académico ITSON-CA-08 Aprendizaje Desarrollo Humano y Desarrollo Social, Consolidado (2018-



2023) en la LGAC denominada Factores Psicosociales en el Proceso Educativo. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Forma parte de los Comités de Pares Académicos en Evaluación de solicitudes de programas de posgrado de Maestría y Doctorado en modalidad escolarizada con orientación en investigación y/o profesionalizante para obtener el ingreso al padrón de calidad del PNPC, así como evaluadora de solicitudes participantes en programa CONACYT de becas al extranjero y posdoctorado. Miembro activo de la Red “América Latina Europa África Caribe” (ALEC): “Territorios, Poblaciones vulnerables y políticas públicas”, la cual es Miembro del Impacto Académico por el Compromiso Social de las Universidades de las Naciones Unidas (UNAI), desde 2014. En su producción académica cuenta con publicaciones de artículos, capítulos de libros y libros completos; organizadora de múltiples eventos y la difusión como ponente y participante en distintos eventos a nivel nacional e internacional.

CAPÍTULO 10

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA

Profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Doctora en Filosofía y Ciencias de la



Educación, Maestra en Ciencias de la Educación y Licenciada en Psicología.

Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y de la Academia Mexicana de Ciencias. Las líneas de investigación en que trabaja son:

migración, interculturalidad, inclusión, desarrollo y escolarización, así como

aprendizaje de la lengua escrita con ni-

ñas, niños, jóvenes y personas adultas en contextos de pobreza y exclusión.

Es docente en licenciatura, maestría y doctorad. También es Evaluadora en el Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP), así como del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Recientemente ha publicado diversos artículos sobre migración e infancia.

MARÍA ELENA RIVERA HEREDIA

Profesora Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Doctora en Psicología y Maestra en Psicología clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias. Pertenece al cuerpo académico “Intervenciones psicológicas y socioculturales en familia, género, migración, educación y salud”. Colaboradora de proyectos de investigación interinstitucionales con universidades de México y de Estados Unidos. Integrante de la “Red de Promoción de la salud, educación y bienestar psicosocial en comunidades rurales y migrantes”. Integrante del Comité de Acreditación de CA-CNEIP. Correo electrónico: maria.elena.rivera@umich.mx



FABIOLA GONZÁLEZ BETANZOS



Fabiola González Betanzos actualmente se desempeña como Profesora e Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Es Doctora en Estadística y Metodología en Ciencias del Comportamiento y de la Salud por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM), con una maestría en ciencias del comportamiento por la UNAM, también realizó un máster en Metodología en Ciencias del Comportamiento y la Salud en la Universidad Complutense de Madrid. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Las líneas de investigación que cultiva son: la creación de instrumentos de medición, el análisis de datos, el desarrollo de modelos psicométricos y estadísticos para el estudio de las Trayectorias escolares y laborales, así como investigación en ciencias de la salud. Ha publicado más de 20 artículos en revistas nacionales e internacionales y ha participado en 8 libros como coautora y uno como coordinadora. También es revisora de diversas revistas internacionales. fbetanzos@umich.mx

CAPÍTULO 11

VÍCTOR EDUARDO HERNÁNDEZ BENAVIDES

Licenciatura en Filosofía – UdeG.
Maestría en Estudios Filosóficos –
UdeG. Académico/Docente UdeG –
Centro Universitario de Ciencias de
la Salud (CUCS) Miembro del Comité
de Ética en Investigación del CUCS.
Miembro del Comité de Investigación
del CUCS.



MARÍA DE LA LUZ AVIÑA JIMÉNEZ

Licenciada en Psicología, Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje.
Coordinadora de la Cartera de Pares evaluadores del CNEIP.

20 años de experiencia como docente e investigadora de tiempo completo

en el Departamento de psicología del
Centro Universitario de la Costa de la
Universidad de Guadalajara en temas
de psicología Organizacional.

Coeditora de la revista Ij CUC-ciencia
Psicología y Salud del Departamento
de Psicología del Centro Universitario
de la Costa de la Universidad de Gua-
dalajara.



YENI ROCÍO CRUZ MANRIQUE.

Doctora en Psicología y Educación con Mención Cum Laude de la Universidad de Oviedo, España. Licenciada en Psicología y Maestra en Psicología Criminológica de la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Especialista en Psicología Forense y Jurídica. Expresidenta de CONVIVES I.A.P. Precursora del área de Psicología Forense de la fiscalía general del Estado



de Yucatán. Docente e investigadora de la Universidad Modelo en México y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú.

ALEJANDRA REYES RODRÍGUEZ

Licenciada en Psicología, Maestra en Terapia Familiar y de Pareja y entrenamiento avanzado en Emotionally Focused Therapy. Coordinadora de posgrados de psicología de la Universidad Modelo, responsable de las maestrías: Psicoterapia Individual y de Grupos y Psicología de la Salud; así como de los diplomados: orientación y consejo psicológico y gestión estratégica del capital humano. Docente a nivel licenciatura y posgrado.

12 años de experiencia en psicoterapia individual, familiar y de pareja.

Cinco años de experiencia laborando el sector salud de Yucatán como psicóloga clínica asignada al programa “Vydas Contigo”, realizando las funciones de desarrollo y aplicación de conferencias y talleres de prevención

y promoción de la salud y desarrollo humano integral en instituciones públicas y privadas de Yucatán; así como psicóloga clínica asignada al Programa de Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes, llevando a cabo las funciones de capacitación y verificación de los servicios ofrecidos a la comunidad adolescente en las unidades de primer



nivel del Estado, a través del diseño y aplicación de conferencias y talleres de sensibilización y desarrollo de habilidades para el personal.

CARLA AMIRA LEÓN PINTO.



Especialista en Psicología Clínica Infantil por la Universidad Autónoma de Yucatán, Licenciada en Psicología por la Universidad Anáhuac Mayab, directora de la Escuela de la Salud de la Universidad Modelo, Coordinadora de la región Sur-Sureste del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), Representante Institucional del Consejo Municipal de salud de la ciudad de Mérida

y del Consejo Estatal del Instituto de Salud de Mental.

Esta obra se terminó de imprimir en el mes de abril de 2022 en Servicios Digitales de Antequera S.A. de C.V., Insurgentes No. 121, Colonia Lomas del Santo, C.P. 7123, San Agustín de las Juntas, Oaxaca.

COORDINADORAS DEL LIBRO



Erika Zapata Rodríguez
Directora del CA-CNEIP
Docente de la Facultad de Psicología
de la Universidad Autónoma de San
Luis Potosí



María Elena Urdiales Ibarra
Secretaria Técnica del CA-CNEIP
Profesora investigadora de la
Universidad Autónoma de Nuevo
León



María de la Luz Aviña Jiménez
Coordinadora de la Cartera de
Evaluadores del CA-CANEIP
Docente e investigadora del Centro
Universitario de la Costa de la
Universidad de Guadalajara

En la actualidad la formación de profesionistas en psicología emerge como una necesidad social contundente debido a los cambios de orden social, económico y personal que se han presentado de manera globalizada con motivo de la pandemia por Covid-19. El CNEIP preocupado como siempre por mantener los estándares de los programas de psicología en los mejores niveles plantea en este libro las directrices para su diseño curricular.

Cuidando desde los fundamentos epistemológicos, las teorías del aprendizaje, el plan de estudios y la evaluación curricular hasta la vinculación, la internacionalización, la acreditación y la bioética, sin dejar de lado temas como la responsabilidad social universitaria, la equidad de género y la importancia de las habilidades sociales.

En este libro quienes escriben se han dado a la tarea de reflexionar sobre las diversas temáticas, pero no sólo eso, sino también de generar propuestas encaminadas al desarrollo, la pertinencia y la mejora continua de los programas de psicología a nivel nacional, buscando con ello participar de forma activa en la mejora y equilibrio social que desde esta profesión son no sólo posibles, sino necesarios.

