BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA BUAP

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN INVESTIGACIÓN EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

MTRA. KARINA AMADOR SORIANO

ASESORA DE TESIS:

DRA. LILIA MERCEDES ALARCÓN PERÉZ

PUEBLA, PUE., NOVIEMBE DE 2018

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

La formación en competencias en estudiantes de psicología de la BUAP

PRESENTA: KARINA AMADOR SORIANO

INTEGRANTES DEL COMITÉ

DRA. LILIA MERCEDES ALARCÓN PERÉZ

(ASESORA)

DRA. DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ

DRA. ROSA ELBA DOMÍNGUEZ BOLAÑOS

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

DR. MARCO ANTONIO VELÁZQUEZ ALBO

FECHA DE APROBACIÓN

NOVIEMBRE 2018

A mis tres compañeros de vida: *mi esposo, mi hijo (mis Alexs) y mi madre**,** agradezco su apoyo infinitamente, para ustedes con todo mi amor*

*A **mi papá** que aunque lejos, siempre está detrás del teléfono para animarme y recordarme quien soy, también a mis **hermanos Pedro y Jaime** por su apoyo*

*A mis **amigas hermosas** que me brindan su cariño y entusiasmo para seguir en la lucha intelectual*

*A **mis seres queridos**, que soy muchos y están en mi corazón siempre*

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar, al **Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)**, por el apoyo que brinda a través de Becas para Estudios de Posgrado de Alta Calidad, gracias a este beneficio pude iniciar y concluir los estudios de doctorado.

Agradezco a la **Universidad de Quintana Roo (UQROO**), a los directivos de la **División de Desarrollo Sustentable (DDS) de la Unidad Académica Cozumel** por su apoyo brindado para ingresar al doctorado, estoy segura que al incorporarme a la UQROO pondré en marcha todo lo aprendido para honrar el apoyo otorgado.

Agradezco a **mis profesoras y profesores del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa**, por espacio no puedo nombrar a todos, pero agradezco profundamente lo que cada uno de ustedes aportó, me llevo su sabiduría y dedicación, gracias por compartir.

Agradezco a mi ***Comité*** revisor, gracias a sus observaciones pude fortalecer el trabajo y sobre todo aprendí de su experiencia académica. Gracias: **Dra. Lilia, Dra. Dulce, Dra. Rosa Elba, Dra. Frida y Dr. Marco**, gracias por su tiempo, cada uno de ustedes es pieza clave en este trabajo.

Compañeros y amigos de grupo: **Ivett, Raúl, Mau y Germán,** muchas gracias por acompañarme en este viaje, las tardes en clase fueron agradables y de mucho aprendizaje, les agradezco su apoyo y su disposición, sin duda un excelente grupo que llevo en el alma. No podía cerrar mis agradecimientos sin nombrar al **Dr. Jorge Fernández**, gracias Doctor por sus palabras, por su acompañamiento, muchas gracias.

Las competencias en estudiantes de psicología de la BUAP

Resumen

La formación de estudiantes universitarios es tarea clave para el siglo en que vivimos. Es necesario establecer las bases de la educación requeridas, y así asegurar una formación de calidad. En los últimos años las políticas educativas globales apuntan a las competencias. En México, en algunas regiones, el tema sigue en debate y se aplica poco, mientras que en otros estados, las universidades han logrado que las competencias sean parte del modelo educativo.

En el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en 2006 surge el Modelo Universitario Minerva (MUM), con la incursión del enfoque socioconstructivista que sentaba las bases de un enfoque centrado en el estudiante. En el caso de la facultad psicología, en 2009, en la licenciatura se restructuró el plan de estudios. En su contenido incorporó conceptos como *desarrollo de competencias*, *egresados competentes, formar en competencias*, donde los conocimientos, habilidades, actitudes y valores fueron el eje conductor en el plan de estudios. Por lo anterior la presente investigación planteó como objetivo general: analizar la opinión de los profesores y estudiantes respecto a la formación en competencias en la licenciatura en psicología de la BUAP, sugerido el plan de estudios 2009.

El trabajo de investigación se enfocó a la investigación cualitativa, utilizando como instrumento para recolección de datos la entrevista semiestructurada con profesores y los grupos de enfoque con estudiantes de los últimos semestres. A partir del análisis y los hallazgos de los informantes clave, se concluye que no existieron las condiciones para desarrollar un currículo que formara en competencias a estudiantes de psicología de la BUAP. Lo anterior parte de que, si bien en su contenido curricular promovía la formación en competencias, en el escenario práctico no se consideró un seguimiento e implementación que apoyará a los profesores; sumado a que el tema de las competencias no era política institucional en aquel entonces, por lo tanto no existían mecanismos o ejes conductores para desarrollar un currículo por competencias en la formación del estudiante de psicología.

Palabras clave: formación, competencias, estudiante de psicología, profesor de psicología.

ÍNDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN 1

Capítulo 1. La formación profesional del psicólogo…… 9

1.1 La psicología como profesión, una mirada a Europa ……..…… 10

1.2 La formación del psicólogo en América del Norte…….. 15

1.3 El psicólogo en América Latina……... 18

1.4 La profesión del psicólogo en México……. 22

1.5 El profesional de la psicología: hacia la construcción de un perfil…….…... 27

1.6 La formación del psicólogo desde los organismos e instituciones mexicanas……..……. 31

Capítulo 2. Las competencias en un contexto global……..……..……..…….. 37

2.1 Las competencias en la Unión Europea……..……..……... 39

2.2 Las competencias en el continente americano…… 42

2.2.1 Proyecto Tuning de América Latina, el caso de las competencias del psicólogo…..….. 47

2.3 El contexto de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)…...……... 49

2.3.1 Características del Modelo Universitario Minerva (MUM)…….. 51

2.3.2 La licenciatura en psicología de la BUAP…….…… 54

2.3.2.1 Plan de estudios 2009: Misión, Visión y Perfil de Egreso…….. 55

2.3.2.2 Del plan curricular de la licenciatura en psicología de la BUAP…… 59

Capítulo 3. Las competencias: definición y tipología…….….. 63

3.1 El concepto de competencias…….……..… 64

3.2 Tipología de competencias……..……...… 66

3.3 El enfoque de las competencias en educación superior…….……. 73

3.3.1 Los estudiantes y el profesor, agentes clave en la formación en competencias…… 79

3.3.2 Las competencias en la formación del psicólogo: tendencias y propuestas…….. 85

3.3.3 La ética del psicólogo como una competencia urgente …… 92

3.3.4 La formación basada en competencias, del decir al hacer ……... 97

Capítulo 4. Currículo y formación en competencias ….…….……... 100
4.1 Acercamiento teórico del currículo……..… 101
4.2 Características de un plan de estudios…….……...……... 105
4.3 El profesor y el currículo……..... 107
4.4 Currículo y plan de estudios bajo la mirada de las competencias ……...…… 111
4.5 Los expertos de la formación en competencias…….….. 116
4.5.1 Tobón, las competencias desde un enfoque socioformativo…….…… 116
4.5.2 Díaz-Barriga, competencias y currículo…… ……..……..…..... 119
4.5.3 Zabalza, las competencias en la enseñanza universitaria……..…….….. 123
4.5.4 Perrenoud, las competencias desde el profesor…… 125

Capítulo 5. Estrategia metodológica de investigación……. 130
5.1 De la investigación documental……..…… 131
5.2 Paradigma metodológico: cualitativo……..…… 132
5.3 Marco epistemológico de la investigación: la fenomenología……..... 133
5.4 El estudio de caso……...….. 134
5.5 Técnicas de recolección de datos……..…….…….. 136
5.5.1 La entrevista semiestructurada…….. 136
5.5.2 El grupo focal o de enfoque ……..…... 139
5.6 Del trabajo de campo para la recolección de datos ……. 140
5.6.1 Entrevista con profesores…….. 141
5.6.2 Del trabajo con los grupos de enfoque…… 142
5.7. El consentimiento informado…….…..… 143

Capítulo 6. Análisis e interpretación de los datos generales……... 145
6.1 Datos generales de los profesores participantes…..…. 146
6.1.1 Edad……. 148
6.1.2 Género……... 149
6.1.3 Años de laborar en la licenciatura en psicología……...…….... 150
6.1.4 Grado académico de los profesores……... 151
6.1.5 Categoría de adscripción del profesor……... 152

6.1.6 Área de la psicología donde se integra……..… 155
6.1.7 Características de los participantes de los grupos de enfoque……..……. 156
6.1.7.1 Género……..… 156
6.1.7.2 Edad…….…..... 157
6.2 Análisis del grupo de profesores entrevistados ……..……..……. 160

Capítulo 7. La formación en competencias en estudiantes de psicología de la BUAP…….…... 170
7.1 Currículo: diseño y desarrollo curricular ……..…….. 178
7.1.1 Elaboración, participación en el plan de estudios 2009…...……..……..... 178
7.1.2 Implementación del Plan de Estudios 2009……...…... 183
7.2 Formación en competencias en estudiantes de psicología…….. 192
7.2.1 El enfoque de las competencias: la percepción del concepto…… 193
7.2.2 Formación en competencias en el aula……..… 196
7.2.3 Formación en competencias desde el perfil de egreso: conocimientos, habilidades, actitudes y valores …… 201
7.2.3.1 Formación en conocimientos……..... 201
7.2.3.2 Formación en habilidades……..... 211
7.2.3.3 Formación en actitudes y valores ……..… 215
7.3 Papel del profesor en la formación en competencias……..… 222
7.3.1 El rol del estudiante en la formación en competencias…….…… 226

CONCLUSIONES…….…... 231
BIBLIOGRAFÍA……..… 243
ANEXOS……... 262

Índice de Tablas

Número	Tabla	Pág.
1.	Fundación de las carreras de psicología en América Latina	19
2.	Competencias específicas del psicólogo desde Tuning	40
3.	Instituciones Públicas de la Educación Superior en México	49
4.	Instituciones de Educación Superior Públicas del municipio de Puebla	50
5.	Conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se espera del egresado	58
6.	Competencias posibilitadoras y facilitadoras de EUROPSY	87
7.	Información general de los profesores participantes	147
8.	Edad de los profesores entrevistados	148
9.	Género	149
10.	Años de laborar en la Licenciatura en Psicología	150
11.	Grado académico	151
12.	Contratación, dedicación y contribución profesional	153
13.	Categoría de adscripción del profesor	153
14.	Área de la psicología en la que imparte clase	155
15.	Genero de los estudiantes participantes	155
16.	Edad y característica grupo de enfoque 1	158
17.	Edad y característica grupo de enfoque 2	159
18.	Edad y característica grupo de enfoque 3	159
19.	Característica de los participantes	161
20.	Grupos en que se integraron a los profesores	162
21.	Definición de categorías	173
22.	Codificación de la información	174

Índice de Figuras

Número	Figura	Página
1.	Datos históricos de las organizaciones en México	32
2.	Estructura del Enfoque Socioformativo Complejo	118
3.	Objetivos de investigación	130
4.	Estudios realizados de profesores entrevistados	152
5.	Encuadre de la investigación	171
6.	Seis pilares considerados en el MUM (2006)	176
7.	Competencias en Perfil de Egreso (PE, 2009)	177

Introducción

Las universidades enfrentan el reto de formar egresados que respondan a las necesidades laborales. Se espera que sean ciudadanos con un alto nivel moral y social, sin embargo no es tarea fácil. Existen problemáticas alrededor de la formación de estudiantes universitarios, que van desde los aspectos personales, los académicos, hasta los culturales. A lo anterior habría que sumar los acontecimientos políticos y económicos que suceden a diario y que impactan en el pensamiento de los jóvenes universitarios en México, que en ocasiones los desalientan a seguir su formación profesional. Así lo afirma López y Sánchez (2010) cuando mencionan que:

> La vida en la sociedad actual ha cambiado vertiginosamente en los últimos años con el proceso de globalización y los avances tecnológicos, y el aburrimiento de los estudiantes se relaciona con ese vivir de prisa y con la necesidad de dar respuesta instantánea al deseo. (p.5).

Por lo que en las universidades, en ocasiones se lucha contra corriente en el nuevo pensamiento de los estudiantes. Las Instituciones de Educación Superior (IES) presentan constantes problemas a la hora de implementar modelos educativos y planes de estudio, como se sabe, en estos documentos se integran contenidos con buenas intenciones académicas y administrativas, sin embargo llevarlos a la práctica las cosas son distintas, un ejemplo es la formación profesional que en ocasiones dista la teoría al campo laboral, al egresar los alumnos comienzan a ejercer no cuenta con las competencias necesarias, una posible respuesta es que los docentes no persiguen los objetivos del currículo, por lo que al salir al campo laboral los jefes inmediatos o de recursos humanos detectan que el profesional no tiene las habilidades básicas para el desempeño, y las empresas tienen que volver a capacitarlos (Guzmán, 2010).

En los últimos años se planteó la propuesta de avanzar hacia un modelo educativo con énfasis en competencias, enfoque que se piensa es una posible solución a los vacíos en la educación superior. En México hay universidades que han logrado avanzar en la implementación de este enfoque educativo, aunque en el interior se han encontrado con obstáculos tales como los aspectos administrativos, así como los procesos académicos que incluyen la planeación de los contenidos de una asignatura y las técnicas pedagógicas para lograr el objetivo de la materia. En

el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en el 2007 implementó el Modelo Universitario Minerva (MUM) que en su contenido planteó el enfoque constructivista sociocultural, donde el proceso de aprendizaje-enseñanza es un espacio educativo para recrear y construir el conocimiento poniendo en juego habilidades y actitudes valorativas a través de la interacción dialógica y el ejercicio constante de un pensamiento complejo (BUAP, 2007). A partir de la puesta en marcha del MUM se iniciaron los trabajos de restructuración de los planes y programas de las licenciaturas que deberían de orientarse a los propósitos institucionales; tal es el caso del plan de estudios de la licenciatura en psicología 2009, que se basa en el MUM. El plan de estudios se elaboró con el apoyo de la Dirección de General de Educación Superior (DGES) de la BUAP, así como la Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Unidad Académica (CDESC/UA), invitando también a los coordinadores de las cuatro áreas: psicología clínica, psicología educativa, psicología social y psicología organizacional.

El plan de estudios cuenta con los elementos básicos de un plan, como son: misión, visión, perfil de ingreso, perfil de egreso, perfil del docente, objetivos curriculares entre otros. En este último, objetivos curriculares, planteó el desarrollo de competencias en sus distintas áreas. En cuanto al perfil de egreso, menciona que:

> El egresado de la Licenciatura en Psicología, será un profesional competente, para aplicar fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos de la disciplina, en actividades de investigación, planeación, prevención e intervención en los ámbitos del comportamiento y lo mental, con base en los valores de honestidad, respecto, responsabilidad, servicio, capacidad profesional y confidencialidad; además de ser capaz de responder prioritariamente a las necesidades y cambios sociales, tomar decisiones a partir de fundamentos precisos y adoptar una actitud crítica, creativa y propositiva. (BUAP, 2009, p. 27).

Es importante agregar que la formación del estudiante y el desarrollo de competencias que promueve el plan de estudios 2009, es a través de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, donde agrupa una serie de actividades que llevarán a formar un egresado competente. Sumado a lo anterior en el perfil del profesorado establece competencias científicas que posee la planta docente, así como las capacidades didácticas y las capacidades en el manejo de la información y la comunicación. Pese a lo anterior y después de un análisis de otros documentos, como los

programas de asignatura, se observa que en el plan hay una intención de formar competencias o el desarrollo de las mismas, pero en los programas hay un planteamiento por objetivos y de las competencias no se hace mención. Como se mencionó en párrafos anteriores, el MUM estableció el enfoque socioconstructivista, pero al interior licenciatura en psicología, a la hora de elaborar el plan de estudios 2009 se promovió un perfil de egreso formado en competencias, según los hallazgos durante la investigación, por lo que fue posible inferir que llevarlo a la práctica no fue una tarea sencilla, derivado de la falta de seguimiento en la implementación de la didáctica. En el desarrollo de la presente tesis se presenta las evidencias de lo que se manifiesta, gracias a un proceso metodológico que se implementó, a través de una investigación cualitativa.

Para lo anterior, en los inicios de la redacción del protocolo, a través de una investigación documental exhaustiva, y visitas a la Secretaría Académica de la Facultad de Psicología y a través de un primer análisis, se establecieron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la opinión de los profesores respecto a la formación en competencias en estudiantes de psicología de la BUAP, desde el plan de estudios 2009?
2. ¿Cuál es la opinión de los estudiantes de la licenciatura en psicología de la BUAP desde el plan de estudios 2009?,
3. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la formación en estudiante en psicología de la BUAP?

En la mayoría de los procesos de formación profesional, los docentes son un referente importante, según la mayoría de los autores, son ellos los que se encargan de transmitir conocimientos, aportan al desarrollo de habilidades, actitudes y valores; en el caso del profesional en psicología, la tarea es aún más difícil se trata de un profesional de la salud emocional, donde la materia de trabajo son las personas, por lo que su integridad profesional necesita mayor solidez que se orienta hacia la identificación y la solución de los problemas conductuales de la comunidad (Vargas, 2011).

Hablar del tema de formación en competencias, tiene muchas aristas, se puede hablar en distintos ángulos y posiciones, de hecho ya existen en libros y artículos. Y la idea de esta investigación fue acercarse a aquellos que son personajes clave para comprender la

implementación de un plan de estudios que propone formar y desarrollar competencias, los profesores y estudiantes. Por lo que se estableció el siguiente objetivo general y los objetivos específicos:

Objetivo General: Analizar la opinión de los profesores y estudiantes respecto a la formación en competencias en la licenciatura en psicología de la BUAP, sugerido el plan de estudios 2009.

Objetivos Específicos:

1. Identificar la opinión de los profesores respecto a la formación en competencias en estudiantes de psicología de la BUAP, desde el plan de estudios 2009.
2. Identificar la opinión de los estudiantes de psicología de la BUAP, respecto a la formación en competencias, desde el plan de estudios 2009.
3. Analizar el papel del profesor de la licenciatura en psicología de la BUAP respecto a la formación en competencias.

Como se mencionó, los profesores y estudiantes son el eje clave para la formación universitaria, en el plan de estudios 2009, a través de una serie de necesidades profesionales y laborales del egresado, estableció el perfil de egreso, pero también el perfil del profesor. En ambos apartados propone una serie de competencias encaminadas a lograr una formación integral. Estos puntos dieron pie a pensar y cuestionar cómo se estaba formando a los estudiantes desde este plan.

Así mismo, realizar una investigación para indagar la situación actual de la formación por competencias en la licenciatura en psicología de la BUAP, es de suma importancia, puesto que permite tener un panorama integral de la situación, tal como la perciben los profesores y estudiantes. El profesor universitario constituye un elemento rector dentro del sistema de influencias educativas que propician el desarrollo profesional del estudiante universitario, en tanto es el responsable de diseñar y conducir las actividades académicas.

El presente trabajo de investigación tuvo tres etapas, en la primera se hizo una revisión

documental, a través de la visitas a bibliotecas de la BUAP, así como otras en la ciudad (IBERO, UDLAP, Libre de Psicología), el objetivo fue contar con información pertinente para construir el protocolo de investigación, así como el estado el arte, lo anterior dio paso la construcción de los referentes teóricos que guían el trabajo, cabe destacar que aún en las siguientes etapas, en estos apartados se continuo con la búsqueda de información relevante, novedosa y actualizada. En una segunda etapa se planeó la elaboración de la metodología y el trabajo de campo, este último se realizó en los primeros meses de 2017, se contó con el apoyo y apertura de los participantes, en este caso profesores y estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la BUAP. En la última etapa, una vez recolectado la información, se inició con el análisis e interpretación de los datos, a continuación, se hace un breve esbozo de la estrategia metodológica.

La estrategia metodológica, organizada desde el cuarto semestre y afinada en el quinto, planteó un enfoque cualitativo, que integró la entrevista semiestructurada para trabajar con profesores y la organización de grupos de enfoque con estudiantes. Ya en la práctica se realizaron veinte entrevistas a profesores de la Licenciatura en Psicología de la BUAP; para esto se consideró la antigüedad, es decir profesores que laboran a partir de la puesta en marcha del plan de estudios 2009, preferentemente profesores de tiempo completo, además de considerar aquellos que participaron en la Comisión para la elaboración del plan de estudios 2009. En lo que compete a los estudiantes, se organizaron tres grupos de enfoque, integrado por estudiantes de los últimos semestres o próximos a finalizar sus créditos, un primer grupo estuvo integrado por quince estudiantes, otro por doce y finalmente uno por seis estudiantes. Sin duda esta fue una de las experiencias más interesantes de la investigación, gracias a la participación se pudo lograr la obtención de información relevante para el trabajo.

La tesis está organizada en siete capítulos. En el Capítulo uno, se exponen las características de la formación profesional del psicólogo, se hace un recorrido para conocer el desarrollado de la profesión en Europa, en América del Norte, en América Latina, así como en México. En los últimos apartados se presenta una construcción del perfil profesional del psicólogo, a partir de los trabajo de autores que han dedicado su tiempo a investigar las tendencias de perfil del psicólogo. Al final se exponen a los principales organismos e instituciones mexicanas que en los últimos años se han agrupado para establecer mecanismos y

estatutos en pro de aumentar la calidad profesional del gremio. Entre las más sobresaliente es el Consejo Nacional para la Enseñanza de Investigación den Psicología (CNEIP), que contribuye al campo de la psicología a través de la investigación, la enseñanza y la difusión de ejercicio profesional, además de acreditar programas educativos que cumplan con estándares de calidad en la formación del estudiante de psicología.

En el Capítulo dos, se desarrolló el tema del contexto global de las competencias. En el contenido se planteó el tema de las competencias desde lo macro, lo mundial, un recorrido por Europa y América, en los principales países donde las competencias han hecho eco de un cambio en el rol del aprendizaje, de los conocimientos, de la enseñanza a través de un nuevo paradigma, las competencias, que han revolucionado en los planes de estudio y modelos educativos en una sociedad de la información con mayor exigencia al campo educativo, en específico en las universidades. Además, el capítulo se refiere al contexto de la BUAP, en específico en la licenciatura en psicología, que es el universo de la investigación que aquí se presenta, lo anterior en relación al plan de estudios 2009, que sugiere en el perfil de egreso y el objetivo curricular formar en competencias.

El Capítulo tres hace una descripción de las competencias en sus distintas definiciones y la tipología. El objetivo es enunciar una idea general de cómo se han precisado las competencias, qué definiciones prevalecen en el ámbito educativo. Hoy es común escuchar que existe una diversidad de competencias, cada una tiene un fin, y se desarrollan en un entorno particular, en el caso de las competencias en la universidad, son las competencias profesionales las que dirigen el rumbo de la formación en éste nivel. En los últimos apartados se presentan trabajos acerca de las competencias del psicólogo, las tendencias y las propuestas que algunos autores hacen al respecto, además se plantea el tema de la ética como una competencia urgente en la formación del psicólogo.

En el Capítulo cuatro, uno de los más importantes para el trabajo, puesto que son las referencias teóricas, fueron pieza clave para comprender los resultados de la investigación. En este apartado se plantean los fundamentos teóricos del currículo, las características de los planes de estudio, los planes de estudio con enfoque en competencias. Además se presentan a cuatro

autores considerados expertos en el tema de las competencias, habría que precisar que seguramente hay otros con el mismo nivel de experiencia y conocimientos, pero para el trabajo se consideró que Tobón, Díaz Barriga, Zabalza y Perrenoud dejan un claro legado de las características de las competencias en la formación de estudiantes.

Con lo que respecta al Capítulo cinco, presenta la estrategia metodológica para el trabajo de tesis, siendo una investigación cualitativa, desde un marco epistemológico fenomenológico, a partir de un estudio de caso. Las técnicas de recolección de datos son la entrevista semiestructurada y el grupo de enfoque. El apartado además de hacer énfasis en las características de lo antes mencionado, presenta los procesos, así como el resultado del trabajo de campo, el objetivo es tener claridad en la evolución de una de las partes más importantes de la tesis: el desarrollo del método.

En el Capítulo seis y siete se presentan el análisis de los resultados. En el primero, el seis, se presentan los resultados de orden general es decir las características de los participantes, profesores y estudiantes, edad, genero entre otros aspectos que se considera importante para comprender los resultados de las entrevistas y los grupos de enfoque. Para el Capítulo siete, a partir de la transcripción y codificación de las entrevistas y los grupos de enfoque, se presenta los contenidos más significativos para el tema de tesis, el análisis de la formación en competencias en estudiantes de psicología de la BUAP, desde el punto de vista de los profesores y estudiantes. Este apartado implicó un reto a la hora de manejar la información, el reto de no perderse en los diversos temas que sobresalían a la hora de codificar, por lo que se presenta un análisis que se divide en opiniones de los profesores y opiniones de los estudiantes.

Como apartados finales, se presentan las conclusiones, la bibliografía citada y los anexos. En el caso de las conclusiones, en el contenido de la primera parte se presenta una serie de preceptos a los que se concluye después de la realización del trabajo, posteriormente se precisan el logro de los objetivos del trabajo, haciendo un cierre con algunas recomendaciones generales, con un visión que dejó la experiencia en la investigación de tesis.

Esta tesis que hoy se presenta, implicó un arduo trabajo durante casi cuatro años, las

construcción de un documento final es el mejor resultado de una formación doctoral, que estuvo marcada por disciplina y acompañamiento de profesores y compañeros, que motivaron a un esfuerzo arduo y con experiencias que hoy significan satisfacción en el documento que aquí se presenta.

Capítulo 1. La formación profesional del psicólogo

Formar psicólogos en México es una labor titánica debido a que en los últimos años acontecen problemáticas sociales que la psicología en ocasiones tarda en responder. Hasta el momento en el país no existen certificaciones que den certeza a una profesión seria que genere confianza a los usuarios. La formación del psicólogo general aun es eje en la mayoría de las universidades, en algunos casos promueve terminarles o especialidades, además de enfoques psicológicos según los ideales de la institución o la planta docente. Con esta diversidad nacional, el tema de movilidad no ha tenido los alcances estimados. Los planes curriculares discrepan de una continuidad que poco permita la formación de un psicólogo competente que dé respuesta a las necesidades sociales.

La Dra. Alicia de los Ángeles Colina Escalante en su estudio de *La oferta y demanda de formación profesional del psicólogo en México* (2016) exponen la siguiente reflexión:

> Es tiempo de preguntarnos si en realidad estamos respondiendo a las necesidades sociales de profesionales de la Psicología en las diferentes entidades federativas del país y si es ético que una Escuela de Psicología con sostenimiento privado, con grupos de alumnos reducidos, como las que existen en toda la República Mexicana, prometa la formación de un Licenciado en Psicología con un perfil de egreso que parece abarcar cualquiera de las áreas del conocimiento (clínico, educativo, laboral o social) cuando en realidad, debido al alto costo que implica abrir cursos relacionados con cada uno de estos campos, es a través de algunas materias, supuestamente optativas, que se les brinda una breve introducción a éstos. Habrá que cuestionarse, asimismo, si es posible que un psicólogo que egresa de alguna de las escuelas con estas características encuentre un trabajo congruente con su preparación profesional en la entidad federativa en donde habita. (Colina, 2016, p.3).

La formación del psicólogo en las universidades mexicanas deja en duda si los egresados cuentan con las competencias para afrontar la realidad laboral, por lo que se hace necesario la regulación de la profesión, a partir de esto se puede trabajar en la calidad de los programas educativos o bien reforzar aquellos donde se hace necesario la actualización del currículo.

En países como España, la psicología ha avanzado en temas de acreditación para poder ejercer la profesión, en el 2008 se incorporó al ordenamiento jurídico español las cualificaciones profesionales, definiendo la profesión regulada y cualificación profesional. En las profesiones reguladas y no reguladas (y dentro de las primeras, las que requieren título oficial universitario o no); cualificaciones profesionales; títulos universitarios oficiales y no oficiales (y dentro de los primeros, los títulos oficiales habilitantes para el ejercicio de profesiones reguladas y los no habilitantes); títulos propios; y formación reglada y no reglada. Para el caso de la psicología existen dos profesiones reguladas: la de Psicólogo Especialista en Psicología Clínica y la de Psicólogo General Sanitario (PGS), además de los profesionales que accedieron, vía transitoria, a las mismas competencias profesionales que el PGS sin tener el título de Máster. Por otro lado, "los Licenciados/Graduados en Psicología pueden trabajar en muy variados ámbitos profesionales distintos a los de las profesiones reguladas" (CDPUE, 2015, p. 3).

Con lo anterior es posible afirmar que la formación del psicólogo en el mundo tiene diversos enfoques, por lo que el presente capítulo hace un recorrido por algunos países para contextualizar el tema, al final se aterriza en México, y así saber qué pasa con la profesión del psicólogo.

1.1 La psicología como profesión, una mirada a Europa

Para establecer la formación profesional del psicólogo es necesario precisar los antecedentes de cómo surge la psicología, lo que implica remontarse a su historia, significa citar al que es considerado padre de la psicología, el fisiólogo alemán Wilhelm Wundt (1832-1920), quien dio origen a la nueva psicología como ciencia natural, el buscó establecer leyes generales de la mente. Para Wundt la psicología partía de la fisiología, por tanto debía seguir modelos de las ciencias naturales y entender la estructura de la mente, además su obra sirvió para separar a la filosofía de la psicología, convirtiéndose en una disciplina independiente, así dejó de ser rama de la metafísica, para ser una ciencia experimental (Fundación Universitaria Konrad Lorenz, 1979). Sin embargo, años más tarde surgirían eventos sociales y bélicos que cuestionarían los principios de Wundt, aunado a que en durante la segunda guerra mundial, en 1943, un bombardeo hizo desaparecer el primer laboratorio de psicología experimental. Lo anterior abrió paso a nuevas

corrientes angloamericanas, tales como el empirismo y el conductismo, con Iván Pavlov, Watson, Skinner. Años más tarde se le reconocería a Wundt solo como fundador la psicología social no experimental (Ovejero, 1994).

Aunado a lo anterior históricamente en Europa acontecieron sucesos políticos como los conflictos bélicos, era napoleónica, la independencia de la corona de los Países Bajos, de estos acontecimientos resultó que a finales de la década del siglo XX se diera una crisis cultural, científica y económica, que trajo consigo un proceso de modernización y renovación social, y por ende se extendió a la diferentes áreas de estudio, entre ellas la psicología, pues con la época se replantearon los problemas humanos y sociales, creando nuevos temas relacionados con la mente humana, el desarrollo intelectual, afectiva y social (Carpintero, 2014).

Para 1960 la teoría conductual en Estados Unidos se encontraría en pleno apogeo. En Alemania en esa época se inició el movimiento de la gestalt, el psicoanálisis, la psicología humanista, entre otros movimientos que dieron fuerza y auge a la psicología como ciencia. En la década de los setenta se consideró etapa de estabilización de la psicología, donde España fue eje clave, pues antes se adolecía de organizaciones psicológicas eficientes, que impulsaran el interés en fundamentos epistemológicos de la disciplina, generando en ese país la creación de facultades de psicología a finales de 1979 (Vera y González, 2006).

España es uno de los países de la UE que ha estado a la vanguardia en el tema de la formación en psicología. Como antecedente, en 1980 se oficializó la Facultad de Psicología en España en la Universidad Complutense de Madrid, ofreciendo estudiar psicología en cinco años (Sánchez, 2003). Más tarde, en 1987, a través del Real Decreto 1497 se establecieron directrices respecto a los planes de estudio y títulos universitarios, una de las características es que era obligatorio un currículo troncal para todas las universidades y un porcentaje de flexibilidad institucional, a menara que las universidades adoptaran características basadas en sus ideales institucionales.

En 1979 se constituyó el Colegio Oficial de Psicólogos (COP) en España, y fue hasta el 2005 que se creó por ley el Consejo General de Colegios de Oficiales de Psicología, constituyéndose

como órgano coordinador y representativo de los Colegios Oficiales de Psicólogos y de los Consejos Autonómicos, algunos de sus principios son:

> Defender a los colegiados en el ejercicio de los derechos que les correspondan por el desempeño de sus funciones profesionales o con ocasión de las mismas, si la legislación dictadas por las comunidades autónomas respectivas así lo establece. Velar por la correcta distribución y uso de las pruebas y material psicológico. En relación con la finalidad de orientación y vigilancia deontológica del ejercicio profesional: a) Establecer las normas deontológicas generales ordenadoras del ejercicio de la profesión de Psicólogo, las cuales tendrán carácter obligatorio, y aplicar dichas normas, velando por su observancia y uniforme ejecución. b) Cuidar o promover la difusión de la imagen adecuada de la profesión de Psicólogo y de la divulgación de los avances de la Psicología que estén científicamente avalados. c) Perseguir la competencia ilícita, velando por la dignidad y decoro del ejercicio profesional, vigilando la plena efectividad de las disposiciones que regulan las incompatibilidades y ejercitando las acciones legales precisas contra el intrusismo y la clandestinidad en el ejercicio de la profesión. (COP, 2015).

La COP trabaja en conjunto con otros organismos internacionales en pro de aumentar la calidad profesional del psicólogo, además de crear un consenso científico que proporcione las bases de la psicología actual. Entre los organismos destacan:

1. European Federation of Psychologist´s Associataions(EFPA)
2. European Association of Work and Organizational Psychology (EAWOP)
3. American Psychological Association (APA)
4. Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología (FIAP)
5. Internacional Union of Psychological Science (IUPsyS)
6. British Psychological Society (BPS)
7. European Network of Work and Organizational Psychologists
8. International Test Commission (ITC)

A nivel disciplinar en 1990 se funda la Federación Europea de Asociaciones de Psicología, la EFPA, por sus siglas en inglés *European Federation of Psychologists Associations*, estableció estándares óptimos para el entrenamiento profesional de psicología, con características básicas

para la formación y promoviendo su consideración en las instancias de acreditación de los países miembros (Benito, 2009).

Otro organismo Europeo que impacta en la formación del psicólogo es la EuroPsy que acredita o cualifica, a través de un entrenamiento al psicólogo que así lo desee, con el objetivo de mantener una *Cualificación en Psicólogos de nivel Europeo* (EuroPsy, 20015), así lo determinan. Es un entrenamiento en psicología con una duración de seis años, en el 2001 la EFPA aceptó al organismo como grupo de especialistas que contribuyen a la calidad profesional del psicólogo. A continuación se exponen otros atributos de EuroPsy.

> Los psicólogos poseedores del EuroPsy estarán inscritos en el Registro de Psicólogos Europeos, que distingue 4 amplios contextos profesionales: educación, clínica y salud, organización y trabajo y "otros" (una cuarta categoría para aquellos que no encajan en ninguno de los anteriores). El registro contendrá información sobre la educación universitaria, la práctica supervisada, las competencias profesionales, los roles y los contextos en los que los psicólogos/as registrados trabajaron para obtener su cualificación.
>
> El psicólogo/a registrado es considerado competente para la práctica como psicólogo en el contexto profesional mencionado en el Registro, en todos los países de la Unión Europea y en cualquier otro país que haya aceptado el EuroPsy, mientras no haya restricciones de normativas nacionales o de diplomas avanzados. (EuroPsy, 2015).

Otro avance significativo en España son los trabajos realizados por la Conferencia de Decanos de Psicología de las Universidades (CDPUE) españolas, que en 2005 lograron:

> Operar cambios importantes en cuanto a la consideración de la Licenciatura de Psicología y de la actividad profesional de los psicólogos, tanto en los diferentes grupos parlamentarios como en el propio Ministerio de Sanidad (…) reconociendo que los licenciados en Psicología tienen competencias en el ámbito de la salud, por lo que están capacitados para realizar actividades relacionadas con el diagnóstico y tratamientos psicológicos. Además, se plantea el reconocimiento de la titulación de Psicología en el ámbito de Ciencias de la Salud, a los efectos de su inclusión dentro del nuevo catálogo de títulos universitarios. Se coincide en la necesidad de modificar el Real Decreto 1277/2003 con la finalidad de garantizar la atención prestada por los psicólogos cuando realicen actividades relacionadas con la evaluación y

tratamiento psicológico vinculadas a la salud mental de las personas. (CDPUE, 2005, p. 2).

Carlos Rodríguez Sutil (1995) en su artículo La psicología como profesión en Europa, destacó que, en esa época, no existía una regulación del currículo en psicología, y que cada región era independientes, dentro de los aspectos que destaca es que la mayoría de la facultades la carrera dura de cuatro a cinco años, que les permite obtener el título de licenciado en psicología, en España es equivalente al *graduated psychologist* del Reino Unido; en otros casos la licenciatura es de tres años y debe completarse con formación especializada, otros tres años, lo cual acredita para ejercer, la sociedad británica (*British Psychological Society*) controla los rangos de la formación práctica así como el ejercicio profesional en el país. Entre otras descripciones que hace el autor, destaca que:

> En Francia, hay una regulación para las universidades e institutos que forman psicólogos, donde la duración es de mínimo cuatro años (llamada educación básica), que puede llegar a cinco, con excepción de los psicólogos educativos, que después de tres años poder obtener el *Diplome d'Etat de Psychologie Scolaire o el título de Conseiller d'orientation-Psychologue*. (Rodríguez, 1995, párr.3).

En el caso de Reino Unido, que incluye las naciones de Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte, logró que en 2009 la profesión de la psicología fuera reconocida como sanitaria, mediante la incorporación de la carrera al Registro de profesiones sanitarias reguladas del Consejo de Profesiones Sanitarias, estableciendo una división específica para la profesión del psicólogo siendo obligatoria la inscripción en el mismo, para la mayoría de los psicólogos en este mismo año (Berdullas y Fernández, 2010).

En Bélgica a través de numerosos esfuerzos se logró que la psicología se modernice y esté a la vanguardia, hoy desarrolla un campo solido donde la participación de numerosas universidades, asociaciones y organizaciones que se sumen para fortalecer la formación del psicólogo, todo lo anterior sustentado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A través de los años y una trayectoria histórica entre conflictos bélicos y cambios sociales, Bélgica ha formalizado el papel de la psicología, uno de sus campos fuertes son los modelos e instrumentos en el campo de la psicotecnia escolar e industrial (Carpintero, 2014). Todo lo

anterior ha puesto que Bélgica y España tengan lazos de trabajo en la investigación educativa, han creado espacios para las discusiones de la educación superior en la UE.

1.2 La formación del psicólogo en América del Norte

Algunos autores exponen que, si bien la psicología experimental surge con Wundt en Alemania, varios de sus discípulos llevaron la psicología a Estados Unidos, donde tuvo una aceptación inmediata, aunado a que en Europa los conflictos bélicos restaron posicionamiento de la psicología, fue entonces que en Norteamérica se desarrolló de manera formal. Para Mariñelarena Dondena (2012) la psicología en esa región se sitúa alrededor de 1930, a partir del que surgieron diferentes escuelas, iniciándose una proliferación de investigaciones que acrecentaron los laboratorios experimentales en psicología. Una de las principales corrientes después de la segunda guerra mundial fue la psicología positiva que apoyaba en las enfermedades emocionales de la época bélica.

Respecto a la formación en psicología, Sánchez (2003) menciona que Estados Unidos fue precursor de la organización formal de estudios en psicología a finales del siglo XIX, un ejemplo es la Asociación Americana de Psicología (APA) fundada en 1892, que abrió campos a la psicología clínica, la psicología del trabajo, la psicología de la educación y la evaluación psicológica. Posteriormente surgieron otras corrientes de pensamiento psicológico y teorías que sentaron las bases en las diversas áreas, por ejemplo, Wantson y Skinner en los años cuarenta desarrollaron la teoría conductista; Maslow (1908-19780) aportó a la psicología motivacional; en la psicología de los grupos y organizacional sobresalen los trabajos de Kurt Lewin (1890-1947). Por otro lado Carl Rogers (1902-1987) abrió paso a la psicología humanista, y en adelante seguirían otros campos de estudio, que posteriormente se convertirían en una gran influencia en México y América Latina.

Cabe mencionar que en 1958 la APA convocó a una conferencia con el objetivo de revisar las características de formación para el nivel de maestría y doctorado, el eje principal en la reunión fue la preparación para atender los diferentes campos de aplicación de la psicología. Años más tarde, en 1987, se llevó a cabo una Conferencia en Utah, bajo el nombre de *National*

Conference on Graduate Education in Psychology (Conferencia Nacional sobre Educación de Posgrado en Psicología); de los temas tratados se destacó el currículo troncal, que tenía como base la estadística, los métodos de investigación y diseños, la psicobiología, la percepción, los procesos cognoscitivos, el aprendizaje, la personalidad, el desarrollo, la psicología social, la psicología anormal y la historia y los sistemas de psicología (Benito, 2009).

En 1990 en las universidades norteamericanas ofrecieron programas de estudios sobre la paz, los profesionales de la psicología clínica encontraron la manera de relacionar el problema de la violencia y la paz a nivel social con los aspectos personales en la terapia individual; con lo que respecta a los psicólogos sociales, éstos se enfocaron en medir las actitudes hacia la violencia y la percepción de las armas nucleares (Rivera, 1991). Fue entonces que en los años noventa la formación del psicólogo en Estados Unidos estaba encaminada a desarrollar habilidades de comunicación y negociación, con el objetivo de aprender a ser capaces de discriminar cuando es necesario el uso agresivo de la fuerza, así como la capacidad para fomentar relaciones armoniosas, promover la justicia y el desarrollo social. Sin duda la psicología ha evolucionado a medida que los movimientos sociales, culturales y económicos cambian, como menciona Ardila (1986) la psicología está relacionada con las condiciones culturales del medio donde surge.

En el caso de Canadá la formación del psicólogo tuvo desde el principio un alto grado de exigencia, específicamente en las organizaciones y asociaciones que acreditaban al profesional para que ejerza. Tal es el caso de la *Canadian Psychological Association* (CPA, 2016), fundada desde 1939, y en 1950 se constituyó con la Ley de Sociedades de Canadá. Sus objetivos:

1. Mejorar la salud y el bienestar de todos los canadienses.
2. Promover la excelencia y la innovación de la investigación psicología, educación y práctica.
3. Promover el avance, desarrollo, difusión y aplicación del conocimiento psicológico. Proporcionar servicios de alta calidad a los miembros.

La Universidad de York, en Toronto, cuenta con Programa de Honores Especializada, ofrece una formación avanzada en los métodos de investigación, análisis estadístico, entre otras actividades. Los estudiantes se benefician de las oportunidades que van más allá del salón de

clases para incluir la educación experimental en una escala de regulación de los laboratorios a los campos de deportes y con los socios de la comunidad, incluyendo hospitales, clínicas, escuelas, centros de salud y de recreación de aprendizaje (University York, 2016).

En un estudio realizado por Hernández y Acierno (2012), *Hacerse psicólogo clínico en los Estados Unidos de América*, resaltaron las características de la profesión en ese país, presenta las diferencias entre países de Europa y América Latina.

> En la actualidad, para ejercer la profesión de la psicología en los Estados Unidos se debe seguir el sistema de estudios de dicho país y para profesionales provenientes del extranjero se debe pasar por una validación de títulos, en la que la similitud con los grados ofrecidos en ese país influirán en la otorgación de la respectiva equivalencia. Al contrario que en algunos países latinoamericanos y europeos, donde los estudios de pregrado son conducentes a títulos de licenciatura, en los Estados Unidos, independientemente de la profesión en la cual la persona desee especializarse en el futuro, debe estudiar lo que se llaman estudios de pregrado o Bachelor ("*Bachiller en Artes", Bachelor of Arts, BA o "Bachiller en Ciencias", Bachelor of Science, BS*). El BA/BS difiere sustancialmente del grado de licenciado que se ofrece en muchas universidades fuera de los Estados Unidos. Ese "bachillerato" no es conducente a un título de especialización, de ejercicio de la profesión, ni de formación especifica en un área determinada. La duración es de cuatro años y ofrece al estudiante la oportunidad de tener una base de conocimientos general que le permitirá centrarse posteriormente en estudios más avanzados.
>
> El estudiante puede obtener un BA/BS en Psicología, que consiste en cursos básicos de psicología, tareas de voluntariado que, por lo general, requieren actividades que implican trabajar en un grupo de investigación para un estudiante de ese nivel, como, por ejemplo, ingresar información en bases de datos, asistir a reuniones, ayudar en la búsqueda de pruebas empíricas, codificar grabaciones terapéuticas, entre otras actividades. Y, en algunos casos, practicas supervisadas (de naturaleza psicológica), las cuales no son más que clases en las cuales los estudiantes son enviados a instituciones locales para hacer observaciones. Sin embargo, este BA/BS en Psicología no es necesario para cursar estudios de posgrado en psicología, ya que un individuo con un título de BA/BS con materias mayoritarias en otra área o simplemente sin ninguna especialización en particular, puede decidir estudiar igualmente psicología; sin embargo, el estudiante debe revisar los requisitos de admisión de la(s)

> universidad(es) que le interesa(n), ya que algunas sugieren que sería recomendable tener cierta concentración en asignaturas de psicología (Helms y Rogers, 2011). En promedio, un BA/BS necesita de unos 80 a 120 créditos para graduarse, de los cuales aproximadamente 30 unidades de crédito son necesarias para graduarse con alguna concentración especifica en un área o especialización (no confundir este término con el título de especialización tal como se conoce en algunos países de habla hispana, que corresponde a estudios de postgrado). (Hernández y Acierno, párr. 9-11).

Lo expuesto hasta ahora deja en evidencia que en el extranjero existen ciertos requisitos para ser profesional de la psicología, en el caso de EEUU, desde hace muchos años se sabe que ejercer una profesión en ese país lleva procesos y trámites tardíos y burocráticos, aquí la interrogante es ¿qué pasa con el tema de movilidad en los tratados entre países como Canadá, Estados Unidos y México?. Una respuesta inmediata es que no existen en general, hay universidades que se han ocupado en lo particular del tema a través de convenios y homologación del currículo, sin embargo para otras universidades públicas ese es un tema pendiente.

1.3 La formación del psicólogo en América Latina

En esta región la formación del psicólogo presenta características básicas, un ejemplo es la duración de la carrera que va entre cuatro y cinco, con título de Licenciado en Psicología. La mayoría de las universidades la ofertan como psicólogo general, lo que implica que en el currículo se aborden las áreas más significativas: clínica, social, organizacional y educativa. Al igual que en la mayoría de las profesiones se promueven las prácticas profesionales para favorecer la experiencia laboral. En América Latina también existen organismos acreditadores así como organismos y asociaciones que reúnen a profesionales del área. Rubén Ardila considerado en especialista en el tema de la psicología en América Latina, realizó un estudio respecto las carreras fundadoras de psicología, su estudios abarcó de los años treinta a los setenta (Véase Tabla 1). Ardila (1986) menciona que la psicología en la región tuvo su auge en los años cincuenta, teniendo como énfasis en esa época la psicometría, psicoanálisis, psicología social y transcultural, psicología evolutiva del ciclo vital, análisis experimental del comportamiento. A continuación se hace un recorrido general por lo países que se ha considerado han tenido un papel importante en la formación de psicólogos.

Tabla 1

Fundación de las carreras de psicología en América Latina

País	Fecha	Universidad
México	1937	Universidad Autónoma de México (Maestría)
Colombia	1947	Universidad de Colombia
Chile	1948	Universidad de Chile
Cuba	1950	Universidad Santo Tomás Villanueva
Guatemala	1950	Universidad de Guatemala
Brasil	1953	Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro
Perú	1955	Universidad Nacional de San Marcos
Venezuela	1956	Universidad Central de Venezuela
Argentina	1958	Universidad del Litoral (Rosario) y Universidad de Buenos Aires
México	1958	Universidad Nacional Autónoma de México (Pregrado y Licenciatura)
Puerto Rico	1960	Universidad Puerto Rico
Cuba	1962	Universidad de la Habana
Uruguay	1962	Universidad de la República
Ecuador	1963	Universidad Estatal de Guayaquil (Psicología Educacional)
Panamá	1965	Universidad de Panamá
República Dominicana	1967	Universidad de Santo Domingo
Nicaragua	1970	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
Bolivia	1971	Universidad Católica de Bolivia
Costa Rica	1971	Universidad de Costa Rica
Paraguay	1972	Universidad Católica
Ecuador	1973	Universidad Central de Ecuador
Haití	1973	Universidad Central de Haití

Nota. Fuente: Ardila (1986)

En el caso de Colombia en 1998 Ardila presentó un trabajo acerca de los orígenes de la psicología como profesión, que tuvo sus inicios desde 1947 y hasta 1984 instauró catorce Facultades de Psicología en el país. En este lapso, en 1974 se reunió una conferencia en Bogotá para plantear una revisión crítica de la formación vigente en psicología, donde se formalizó el Modelo Latinoamericano o Modelo Bogotá, que señaló los problemas causados por el déficit de

personal entrenado en las áreas de educación, salud mental, investigación sobre el comportamiento y por la confusión del rol profesional del psicólogo en el del psiquiatra, psicoanalista o el pedagogo (Benito, 2009).

Lo anterior ha puesto a Colombia a la vanguardia de la psicología. En 2006 se fundó el Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC), siendo desde entonces una entidad gremial, autorizada para para agrupar, representar y expedir las tarjetas profesionales de los psicólogos en el país. Tiene representación en todo el territorio colombiano, a través de sus once sedes, denominadas Capítulos Regionales, cumpliendo con su misión de respaldo gremial a más de 48.000 colegiados. El COLPSIC tiene el propósito de promover el desarrollo de las áreas de aplicación en psicología, para así generar estándares de calidad para el ejercicio profesional; sumado a lo anterior, el organismo constituyó en el 2007 el Tribunal Nacional Deontológico y Bioético de Psicología, cuyo interés ha sido velar por dignificar la profesión de la psicología y concientizar al gremio sobre la importancia de hacer actuaciones profesionales que se enmarquen dentro de los más altos estándares legales y éticos (COLPSIC, 2014) .

En países como Brasil los primeros estudios de psicología datan de la primera mitad del siglo XIX, llevados a cabo por facultades de medicina de Río de Janeiro y Bahía, a finales del sigo la evolución de la filosofía influyo en los orígenes de la psicología brasileña (Maluf, 1999). En Chile en 1994 se creó el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), reuniendo a desdieseis universidades con el fin de asegurar una excelencia rigurosa en el quehacer científico y cultural del país a través de sus rectores o de sus representantes (CUECH, 2015). Para el 2011 se formalizó el compromiso de potenciar el trabajo en conjunto entre universidades para aumentar las instancias de generación e intercambio del conocimiento de la disciplina (Universidad de Chile, 2011).

En el caso de Argentina y Uruguay en 1991 unieron lazos para crear la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI) formada por las universidades públicas de los dos países entre sus propuestas fue el promover la interrelación dentro las distintas unidades académicas de psicología del país, con el objetivo permanente de mejorar la formación del grado

y posgrado, la investigación y la extensión universitaria (AUAPSI, 1991, citado en Courel y Talak, 2001).

Para Castro en 2004, en Argentina el campo de psicología ofertó un número excesivo de profesionistas, expresó que egresan por año 1500 profesionales en psicólogos en universidades públicas y 500 de las universidades privadas y 500 de universidades privadas, y en ese año cursaron la carrera de psicología alrededor de 39,000 alumnos. A lo anterior se suman los estudios de Alonso (desde 1994) que es un estudio sobre la cantidad de psicólogos en la República de Argentina, los resultados fueron que en 2005 había 154 psicólogos por cada 100000 habitantes o 649 habitantes por psicólogo.

En los diversos ámbitos académicos universitarios de Perú, la carrera de Psicología se creó inicialmente como integrante de otras facultades, antes de constituirse en una facultad autónoma. En énfasis de la psicología se ubicó en el área de humanidades o de ciencias sociales. En 2006, la Dirección de Investigación y Acreditación de la Asamblea Nacional de Rectores de Perú, convocó al Primer Encuentro de Facultades y Escuelas de Psicología para promover el inicio de la autoevaluación camino a la acreditación y como resultado se tomó conciencia de la urgencia de la actualización de los perfiles profesionales como una necesidad técnica para garantizar la mejora en la formación de psicólogos. (Orellana, et al., 2007).

Costa Rica es uno de los países que ha participado en los trabajos de Tuning-América Latina, su trabajo dio como resultado que la estructura del currículo en Psicología en la Universidad de Costa Rica (UCR) corresponda a principios y objetivos orientados a mantener una posición reflexiva y crítica con el entorno. Al formar parte de una universidad pública, mantiene como propósito fundamental contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de la justicia social, de la equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia del pueblo. (Salazar y Prado, 2012).

Sin duda América Latina tiene un proceso importante en la formación profesional de psicólogo, si bien ha tenido influencia por Europa o países como Estados Unidos, se ha

preocupado por sentar las bases en un profesional de la región latina. Costa Rica es de los países más sobresaliente en el tema, lo que ha permitido a países vecinos crear cierta conciencia de lo que hace al interior de las universidades para formar al psicólogo.

1.4 La profesión del psicólogo en México

Elaborar una construcción histórica de la psicología en México no es tarea sencilla, por fortuna existe una gran cantidad de textos que hace más fácil la remembranza. Entre los autores que destacan por su trabajo en el tema sobresalen Elizabeth Zanatta y Teresa Camarena. Las autoras mencionan que:

> La enseñanza de la psicología en México se inició en 1983 con la asignatura denominada Psicología Moral integrada al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, años más tarde en 1937 se ofrece la carrera de Piscología, en 1956 el primer doctorado en esa institución, y en 1950 la Universidad Iberoamericana ofrece la carrera, en un inicio incorporada a la UNAM. (Zanatta y Camarena, 2012, p.152).

Desde la mirada de Díaz Guerrero (1981) citado Harrsch (1991), el nacimiento de la psicología en México surge en la época de la Reforma en 1860 a partir de la importación de la filosofía educacional positivista de Augusto Comte. Para Galindo (2004) citado en Vargas Mendoza y Aguilar Morales (2007) el desarrollo de la psicología en México se da en dos períodos, el primero con un enfoque psiquiátrico-psicométrico y el segundo de expansión, en este último se constituyó oficialmente la enseñanza de la psicología. Cabe desatacar que la primera universidad privada en proponer la Licenciatura en Psicología fue la Universidad Iberoamericana, inició cursos en 1950 con el estatuto de incorporada a la UNAM (Curiel, 1962, Girón, 1998 citado en Zanatta y Camarena, 2012).

A través del análisis de documentos es preciso descartar que en los años noventa hubo una gran preocupación acerca de cómo se formaba a los psicólogos en el país. Javier Urbina Soria, compilador del libro El psicólogo: Formación, Ejercicio Profesional y Prospectiva del año 1992, editado por la UNAM, presenta datos históricos de la formación del psicólogo, además de otros

temas referentes a las características de la enseñanza en psicología. En este último tema recopila las recomendaciones generales de la planeación de la enseñanza de la psicología en México que le Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología ya había establecido desde 1977, y que en este documento se considera importante exponer debido a que dichas propuesta son importantes y que se sospecha que hasta el día de hoy falta darle seguimiento. Las recomendaciones son:

> 1. Estructuración de un plan nacional de formación de profesores e investigadores en el área de la piscología, con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
> 2. Definición de un perfil profesional del psicólogo a nivel nacional.
> 3. Desarrollo de modelos curriculares homogéneos que establezcan objetivos general comunes de formación profesional, con base en el perfil establecido para el psicólogo mexicano.
> 4. Establecimiento de políticas que regulen la relación ingreso-egreso de estudiantes en la escuela de psicología. (CNEIP, 1977, p. 105).

En el planteamiento del CNEIP llama la atención el punto tres donde establece el desarrollo de modelos curriculares homogéneos, pues a la fecha poco se ha avanzado, de lo contrario la movilidad de los estudiantes de psicología en el país, al menos, tendría relevancia en la profesión. En el punto políticas de regulación en escuela de psicología, también ha quedado a la postre pues las escuelas de psicología, en específico las privadas, siguen la apertura de programas con enfoques poco claros.

Un ensayo también de los años noventa fue el de Alma Herrera en 1993 con el trabajo de la formación profesional del psicólogo, líneas de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión, donde establece tres puntos de partida: a) los problemas derivados del escenario dominante para la formación profesional, b) los problemas de la construcción de un proyecto de profesión para la psicología y c) las líneas de trabajo que pudiera ayudar a su construcción. Entre las conclusiones más importantes destaca: la ausencia de un proyecto de profesión; el crecimiento poco regulado de la profesión, refiriéndose a el aumento del registro de escuelas de psicología en esa época (y hasta el día de hoy), lo que marca la ausencia de un

programa nacional de regulación del crecimiento; los cambios en el currículo son mínimos a pesar del avance científico y tecnológico, por lo que un punto de vista al cierre del trabajo expone:

> Lo anterior obliga a orientar el desarrollo de la disciplina hacia una perspectiva teórica integral que permita abordar la diversidad de teorías psicológicas centradas en aspectos muy específicos. A su vez, dicha tarea obliga a introducir en el análisis sus problemas epistemológicos, teóricos, metodológicos y aplicativos. (Herrera, 1993, párr. 62).

En definitiva el punto anterior da una idea clara de cómo andaban las cosas en esos años, se entiende que había una preocupación por el contenido curricular a través de teorías clave que dieran luz a la disciplina, sin embargo a través de los años esta idea no fue un eje principal, si bien se regresó la mirada al currículo, la atención estuvo dirigirá a las capacidades que el psicólogo debiera de poseer para contrarrestar la situación de la expansión de escuelas de psicología.

Sumado a lo anterior la carrera de psicología en México, en específico en los noventa incorporaron innovaciones en el diseño curricular, por un lado se buscó flexibilizar el currículo a través de un sistema de créditos con tres niveles de formación: conocimientos básicos, conocimientos profesionales y formación profesional, estructurada por ejes transversales y longitudinales, créditos en optativas, que favorecieran la actualización constante, una formación interdisciplinaria y un diseño centrado en el estudiantes, en algunos casos se diseñaron con base en el enfoque basado en competencias, que favorecía la educación integral (Zanatta y Camarena, 2012).

En la Conferencia de Juan Lafarga Corona en el 2002, titulada *El psicólogo que México necesita*, hace aportaciones relevantes de la situación del psicólogos en esa época y que a dieciséis años no ha cambiado mucho, concluye en un tema interesante del que poco se habla, el currículo en la formación del psicólogo.

> México está esperando del gremio profesional de los psicólogos investigaciones descriptivas y predictivas sobre la realidad presente y sobre lo que los psicólogos pudiéramos hacer objetiva y realistamente para promover el crecimiento y desarrollo de las personas y de los grupos. Necesita programas curriculares en las escuelas de psicología que pongan de manifiesto con creciente claridad la relación entre la disciplina psicológica y las necesidades nacionales y regionales de México. Necesita que existan en las licenciaturas prácticas profesionales supervisadas encaminadas a promover e impulsar la salud psicológica, individual y social en todos los sectores de la población. Así como la organización de talleres para promover el desarrollo de los psicólogos como personas. (Lafarga, 2002).

En consecuencia, la profesión del psicólogo no ha estado en sus mejores momentos. Hoy es común observar a otros profesionales que hace actividades que corresponden a los psicólogos, que decir de la corriente del coaching, que para algunos autores forma parte de la psicología organizacional, y nace en las empresas, pero hoy es común encontrar promoción de conferencista o capacitadores que no cuentan con los fundamentos psicológicos para hacerlo, perdiendo la seriedad de la formación de coaching. Esta idea coincide con la de Carrascoza y Manero (2009) mencionan cuando dicen que:

> La psicología en México no ha logrado la unificación y uniformidad que muchas han soñado, no existe consenso en las comunidades de psicólogos sobre los método y teorías apropiadas para la disciplina, los objetos de estudio son cada vez más disímiles, y el surgimiento inusitado de escuelas de psicología, sumado al número de especialidades y subespecialidades que cada vez tiene menos que ver entre sí. (Carrascoza y Manero, 2009, p. 53).

Para Vargas (2011) la psicología en México no ha podido concretarse como un ejercicio profesional regulado por ella misma o por especializadas instancias legales, no existen grupos o instituciones que vigilen la labor del psicólogo en sus distintas facetas científicas o profesionales, ni mucho menos que oriente a las personas afectadas por tal actuación.

Un trabajo que realizó en 2013 la Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México (FENAPSIME), en el documento se expone una reseña de

las implicaciones de la profesión desde sus inicios en el país, las tareas del psicólogo en sus distintas áreas, así como los principales problemas profesionales de los psicólogos en el país:

- Excesivo número de instituciones educativas que ofrecen la carrera de Licenciado en Psicología.
- Baja calidad de la mayoría de los programas de formación de psicólogos en el país.
- Bajo número de programas de formación de psicólogos que incluyan áreas especializadas emergentes.
- Escasos programas de estudios de postgrado (especialidad, maestría y doctorado) de calidad.
- Desempleo profesional.
- Subempleo profesional.
- Bajos salarios.
- Contrataciones profesionales temporales.
- Prácticas profesionales éticamente incongruentes de algunos psicólogos.
- Carencia de un código nacional único de ética profesional en Psicología.
- Desconocimiento social, institucional y empresarial sobre los múltiples servicios profesionales que desarrollan los psicólogos.
- Existencia de numerosos charlatanes y usurpadores de las funciones profesionales del psicólogo.
- Carencia de reglamentos nacionales para la regulación de las actividades educativas de actualización profesional en Psicología.
- Escaso número de congresos de Psicología especializados y con programación regular y periódica
- Carencia de revistas de Psicología especializadas y con edición regular y periódica.
- Carencia de reglamentos y normas oficiales para la regulación del ejercicio profesional de la Psicología.
- Falta de consolidación de los procesos de certificación profesional en Psicología.
- Escasa participación de los psicólogos en la definición e implementación de políticas públicas y programas y acciones de gobierno a nivel federal, estatal y municipal.
- Escasa participación de los psicólogos en la elaboración y en la reforma de leyes a nivel federal y estatal.

- Escasa participación de los psicólogos en equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios para la atención de los problemas y necesidades psicosociales de la población.
- Falta de espacios y programas para la formación de psicólogos peritos forenses.
- Carencia de programas de servicio social profesional que favorezcan la solidaridad social.
- Raquítica infraestructura para el desarrollo de proyectos de investigación científica, clínica y tecnológica en Psicología en la inmensa mayoría de entidades del país.
- Escaso desarrollo de proyectos de investigación científica, clínica y tecnológica en Psicología de calidad en el país.
- Débil cultura gremial que favorece la dispersión de los psicólogos en el país.
- Poca consistencia en los trabajos de algunos organismos gremiales de los psicólogos. (FENAPSIME, 2013).

En trabajo de la FENAPSIME revela situaciones que en párrafos anteriores ya se habían puesto sobre la mesa. Es importante mencionar que el trabajo concluye con un Plan Nacional de Desarrollo de la profesión en México 2013-2018 (aprobado en marzo de 2013), el propósito es que los colegios y las asociaciones de profesionales, instituciones educativas promuevan en seis años el desarrollo nacional de la profesión del psicólogo. Habría que poner atención en los resultados que en este 2018 se aborden.

1.5 El profesional de la psicología: hacia la construcción de un perfil

Es sabido que el perfil profesional abarca los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que asume un profesional, de ahí la definición de perfil de Möller y Gómez (2014): "se concibe como un instrumento que dota de sentido a los programas de formación, por lo que resulta fundamental que los perfiles incluyan mecanismos para evaluar su cumplimiento" (p. 25).

La profesión del psicólogo vive constantes cambios en una sociedad global, aunado a las necesidades labores en sus distintitas áreas, por lo que trae una constante revisión del perfil idóneo para dar respuestas las diversas tareas de la profesión. Blanco (1989) citado Herrera (1993) señala que la psicología como disciplina se basa en cuatro razones: a) su potencialidad para resolver problemas a nivel familiar, individual, microgrupos y macrogrupos; b) su naturaleza

interdisciplinaria; c) su objetivo de estudio, el comportamiento humano, y d) su desarrollo científico y profesional.

Sin embargo, en la actualidad existen diferentes enfoques o posturas que determinan el perfil del psicólogo, por lo que resulta necesario indagar acerca de estas últimas actualizaciones en la profesión de la psicología. Para Herrera, Restrepo y Uribe (2009) el egresado en psicología, debe estar preparado y formado para actuar bajo las exigencias del medio y debe sobrellevar las diversas relaciones que en esta interacción surjan con el fin de tener una visión completa de la relación psicología y trabajo, propios de la disciplina; sin embargo para llegar a este nivel, es necesario pensar en un currículo como eje central para el desarrollo de la profesión, lo cual es posible a través de un plan de estudios solido con un seguimiento oportuno y un acompañamientos constante a lo actores que involucre la formación en miras de un egresado competente.

La profesión del psicólogo, como todas las profesiones, tiene la responsabilidad de formar egresado que respondan a las exigencias del mercado laboral, de lo contrario es posible que se generen problemáticas que pueden ir desde la falta de la incorporación laboral, hasta la deficiencia en las actividades del psicólogo, por lo anterior Bravo González et al., (2012) afirma que "la psicología como actividad profesional del comportamiento presenta diversas características que definen la labor del psicólogo: autonomía profesional, ámbitos de intervención claramente delimitados, crecimiento en especialidad, racionalidad y eficacia, formación adecuada y de calidad, autorización de ejercicio" (p. 14).

El desafío de proponer o establecer un perfil de egreso es que se cumpla a través del currículo, por lo que implica tener líneas claras para salida, sumado a profesores que también tengan el perfil idóneo y la experiencia para poder cubrir asignaturas de determinadas áreas. Por ejemplo Rodolfa, Eisman, Nelson y Rehm y (2005) consideraron que son ocho elementos clave en el perfil del psicólogo, los que son: evaluación, diagnóstico, conceptualización, intervención, investigación, supervisión, enseñanza y manejo administrativo. Pero si no se cuenta con grupos de academias que se especialicen en determinados temas como la evaluación o el diagnóstico u otra área, es difícil que se cumpla con los elementos básicos de psicología.

Asociaciones como la APA (2007) propone seis áreas en las que el psicólogo debe formarse el psicólogo: conocimientos de las bases de la psicología, métodos de investigación en psicología, habilidades del pensamiento crítico en psicología, aplicación de la psicología, valores en psicología información y por último y conocimiento tecnológico. Se observa que respecto a otros propuestas en esta se incluyen valores y conocimientos tecnológicos, esta última es innovadora y necesaria, en el presente ya es común el usos de software en la aplicación de pruebas psicométricas, o bien programas de capacitación para Recursos Humanos e incluso para el uso de plataformas para videoconferencias para estudios de caso. En el caso de los valores, en los que se ha revisado para este trabajo, son pocos los trabajos en México, que establecen los valores o la ética como parte del perfil o bien que sea una competencia integradora en la formación del estudiante en psicología.

En cambio para el Colegio Colombiano de Psicología (2014) propone la formación en psicología en cinco ámbitos, identificación de problemas relevantes, evaluación y diagnóstico, diseño e implementación de programas de prevención e intervención, monitoreo y seguimiento y por último comunicación de resultados. Es común que la comunicación se repita en las diferentes propuestas, en psicología es un elemento primordial para establecer relación con los demás, a final la profesión implica un proceso comunicativo con el otro, establece lazos de lenguaje que genere confianza a fin de encontrar los medios para resolver determinadas situaciones.

El Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL, 2015) en la prueba para el egreso del psicólogo establece tres áreas: la primera es la evaluación psicológica que se divide en a) diagnóstico de comportamiento y procesos, b) evaluación e intervención; la segunda área es la intervención psicológica que se integra en a) diseño de intervenciones y b) realización de intervenciones; por último la tercera es la investigación y medición psicológica que se divide en tres etapas a) diseño de proyectos de investigación, b) rrealización de investigación básica o aplicada y c) diseño de instrumentos de medición y evaluación. Estas áreas que propone el CENEVAL cobran relevancia si se piensa que los egresados tiene experiencia en los conocimientos a evaluar, de lo contrario el estudiante se enfrenta a una evaluación con áreas poco conocidas, poco estudiadas, de ahí que las instituciones mexicanas deban considerar éstas áreas que, de existir convenio o lo medios, el estudiante pueda aprobar el examen de egreso.

Para Ballesteros, González y Peña (2010) establecen seis áreas en la que se debe formar el psicólogo, son: especificación de objetivos, desarrollo, intervención, valoración y comunicación; estas son áreas muy específicas que seguramente en el contenido de cada una se integran características mas a detallas, sin embargo enlistarlas ofrece una idea de que se espera en términos generales de un psicólogo al egresar. Todas las propuestas anteriores advierten una necesidad de tener claridad ejes, áreas o líneas de conocimiento de un psicólogo, pero este proceso en la institución o en la academia requiere un análisis sistemático cada determinado tiempo, es decir, regresar constantemente a la revisión de plan de estudios para comprobar si se están cumpliendo los ideales del currículo.

En el entorno educativo es común escuchar que es necesario que los planes de estudio transiten a nuevos enfoque centrados en el alumno, en competencias, para promover en los egresados los elementos que les permitan figurar en el campo laborar, se habla de la vinculación entre teoría y práctica, pero poco se habla de evaluaciones sistemáticas o mecanismos para saber si realmente se cumple con el perfil de egreso. En México, con los problemas socioeconómicos que atraviesa el país, es recomendable poner atención a los egresados, a la incursión laboral, saber cuánto tiempo tarda en incorporarse al ámbito laboral. Por lo que hoy la educación superior debe unir lazos con el sector productivo, con el mercado laborar para conocer los cambios que acontecen, así regresar al trabajo con el currículo desde un punto sistémico, de lo contrario se corre el riesgo de formar estudiantes si tener la certeza de lo que se enseña sea útil.

Sin duda los profesionales de la psicología tienen un perfil que la sociedad espera que se cumpla, aunque dicho de paso aún hay prejuicios en asistir con el psicólogo, en específico cuando se habla de ir a terapia, esto ya es un mito, que por fortuna cada día se erradica, pero aún persiste en el pensamiento colectivo. Por otro lado también se sabe que hay actividades propias de las psicología que hace otros profesionales, lo que deja en duda o conduce a un análisis de saber ¿qué hace o que no hace el psicólogo?. En conclusión, la formación del psicólogo implica la actuación de una academia sólida, capaz de hacer un trabajo colaborativo para reconocer las áreas de oportunidad en cuando al desarrollo de conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes, para lograr un identidad profesional que les permita ser líderes en lo que hacen, en lo

que se supone fueron formados, y así responder a una sociedad que solicita psicólogos preparados en lo que saben hacer.

1.6 La formación del psicólogo desde organismos e instituciones mexicanas

Cada profesión integra organismos, asociaciones, comités, entre otros grupos con el objetivo de impulsar el área de estudio en que se desarrollan las profesiones. En el caso de la psicología, en México existe una diversidad de organismo que se agrupan para el fortalecimiento del perfil de psicólogo. Vargas Mendoza y Aguilar Morales (2007) presentaron un trabajo donde destaca la historia de las organizaciones de psicología en México (Ver Figura 1).

Organizaciones	Fecha de Fundación	Lugar de Fundación	Fundadores
Sociedad Mexicana de Psicología (SMP)	1950	México D.F.	Rogelio Díaz-Guerrero
Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de la Psicología (CNEIP)	11 de noviembre 1971	Veracruz	Luis Lara Tapia, Graciela Rodríguez y Emilio Ribes Iñesta, José Lichtszjan, Jacobo Grinberg, María Luisa Morales, Eduardo Macías y . Juan Lafarga Corona.
Sociedad Mexicana de Análisis de la conducta (SMAC)	Mayo de 1975	México D.F.	
Asociación Mexicana de Psicología Social (AMEPSO)	1984		Patricia Andrade Palos, Rogelio Díaz-Guerrero, Rolando Díaz-Loving, Mirta M. Flores Galaz, Jorge La Rosa, Ma. Eugenia López Rodríguez, María Elena Medina Mora, María Enedina Montero y López Lena, Abraham Nadelsticher Mitrani, Ruth Nina Estrella, Sofía Rivera Aragón, Susan Pick Steiner, Deonira Vigano La Rosa
Colegio Nacional de Psicólogos (CONAPSI)	1987 *	México D. F.	Luis Lara Tapia, Rodolfo Gutiérrez Martínez, Emilio Ribes Iñesta, Roberto Alvarado Tenorio y. Jesús Nieto Sotelo. *(aunque se habían realizado algunos esfuerzos desde 1976)
Sociedad Mexicana de Psicología social (SOMEPSO)			
Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.	1991	Querétaro	Un grupo de psicólogos reunidos a partir del I encuentro hacia la psicología mexicana, realizado en la ENEP Iztacala
Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México A.C. (FENAPSIME)	18 de marzo de 1995	Guadalajara, Jalisco	

Figura 1. Datos históricos de las organizaciones de psicología en México

Fuente: Vargas Mendoza y Aguilar Morales (2007)

A continuación, se describen las características generales de las primeras cuatro, y se describen otras que también destacan en la profesión.

La Sociedad Mexicana de Psicología (SMP) fundada en 1950 por Rogelio Díaz Guerrero, dentro de su Misión y Visión está interactuar con la comunidad profesional, investigadores, docentes de psicología y sociedad civil, con el fin de establecer buenas prácticas profesionales, así como estar a la vanguardia de la producción científica de la psicología (SMP, 2012). Además, promueve Educación Continua a través de cursos, talleres y diplomados, sumado a la Revista Mexicana de Psicología con la que cuenta, y el Congreso Mexicano de Psicología. Dentro de las funciones de la SMP, se encuentra: 1. Proponer estrategias de apoyo a la estructura,

funcionamiento y directrices de la Sociedad Mexicana de Psicología; 2. Fungir como enlace entre sus diversos colaboradores y la Presidencia; 3. Proveer los mecanismos de coordinación y comunicación entre sus colaboradores y la Sociedad Mexicana de Psicología; 4. Planear, coordinar y realizar las reuniones de trabajo de la Red Nacional de Psicólogos de la Sociedad Mexicana de Psicología; 5. Brindar seguimiento a los trabajos que deriven de las reuniones de trabajo de la Red Nacional de la Sociedad Mexicana de Psicología.

Otro órgano importante es el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) que surge en 1971. Este es un organismo asesor que acredita a las carreras de Psicología en México. Sus principales objetivos son:

- Orientar la enseñanza e investigación de la psicología a la solución de los problemas sociales que plantea la realidad nacional en lo que a esta disciplina respecta.
- Contribuir en el campo de la Psicología, a la implementación de las políticas y normas contempladas en la Ley Federal de Educación de la República Mexicana.
- Impulsar la enseñanza, investigación, difusión y el ejercicio profesional de la psicología científica en las instituciones de enseñanza y/o de investigación de la República Mexicana.
- Otorgar la acreditación a los programas educativos que satisfagan los estándares de calidad en la formación de los profesionales de la psicología, en los niveles de licenciatura y posgrado. (CNEIP, 2016).

El CNEIP cuenta con seis regiones, por lo que tiene presencia en todo el país. Las categorías que evalúa el Comité Académico del CNEIP son:

1. Normatividad Institucional: conjunto de disposiciones, legislaciones, que regulan la operación del Programa.
2. Conducción Académica Administrativa: estructura organizacional del Programa.
3. Gestión Administrativa y Financiera: aspectos operativos y financieros del Programa.
4. Plan de Estudios: características estructurales y académicas del currículo.
5. Personal Académico: características y pertinencia del personal docente adscrito al Programa.
6. Estudiantes: grado de involucración de los alumnos en el Programa.

7. Líneas y Actividades de Generación y Aplicación del Conocimiento (Investigación): características y estado que guarda la investigación en el Programa.
8. Infraestructura y Equipamiento: características y adecuación de las instalaciones y del equipo con que opera el Programa.
9. Servicios Institucionales para la atención integral de los estudiantes: acciones con las que el Programa, fuera de las actividades académicas, coadyuva a la formación integral de los estudiantes.
10. Vinculación: relación del Programa con la comunidad y con diferentes sectores, públicos y privados, así como con otros programas.
11. Procesos de Planeación y Evaluación: mecanismos que permiten orientar el desarrollo del Programa en un marco de aseguramiento de la calidad. (CNEIP, 2017).

Según los datos estadísticos del CNEIP (2018) reporta hasta la fecha 105 licenciaturas en psicología acreditadas en México. En el estado de Puebla se sustentan bajo esta acreditación la BUAP, la Fundación Universidad de las Américas (UDLAP), la Universidad Iboamericana (UI), la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y la Universidad del Valle de México (UVM).

Otro órgano importante es la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta (SMAC) se constituyó en mayo de 1975 teniendo como uno de sus objetivos primordiales contribuir en la generación de espacios para la difusión y discusión de aspectos teórico-metodológicos tanto en lo relativo a la investigación básica como en la derivación de estrategias de intervención en escenarios aplicados vinculados al Análisis Experimental del Comportamiento La misión y propósitos de la Sociedad son:

a) Difundir el conocimiento del análisis de la conducta entre los profesionales de la Psicología y disciplinas afines.
b) Publicar la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta.
c) Organizar seminarios, congresos y eventos científicos que promuevan la comunicación entre los especialistas en el análisis de la conducta en México.
d) Establecer vínculos con asociaciones semejantes en México y el extranjero.
e) Asesorar a instituciones, organismos y asociaciones sobre asuntos relacionados con el análisis de la conducta. (SMAC, 2015).

La Asociación Mexicana de Psicología Social (AMEPSO, 2016) es una organización establecida en 1984, y desde 1986 organiza bienalmente los Congresos Mexicano de Psicología Social, cuya finalidad era la difusión dentro del país, nos sólo de los avances científicos que se generaban hacía dentro, sino también de aquellos que proviniendo de otras naciones podían ser una fuente de información que permitiera el avance de la Psicología en México. La AMEPSO actualmente cuenta con funciones claras y estatutos que les permiten la formalidad académica y científica a sus agremiados, pero principalmente a la sociedad mexicana.

Otra asociación mexicana, de las más recientes es la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI), es una asociación de psicólogos y profesionistas afines, que tiene como característica principal el promover la convergencia de esfuerzos para buscar y proponer alternativas psicológicas que sean pertinentes para la superación de los diferentes aspectos de la vida en México y en el mundo. Para ello se considera importante el conocimiento y análisis del contexto cultural y la historia de nuestro país y de América Latina. Surge el 25 de mayo de 1991, mediante una Asamblea Constitutiva realizada en la ciudad de Querétaro, en la Asamblea Constitutiva participaron psicólogos provenientes de diferentes instituciones y estados de la República (AMAPSI, 2016).

En 2005 se conformó el Consejo Mexicano de Psicología (CMP) con el fin de lograr redes y articulaciones entre entidades de psicología en México y América Latina. A manera de resumen se presentan algunos de sus estatus:

1. Se propone la creación de un Consejo que reúna instituciones, organizaciones, académicos y profesionales interesados en el desarrollo de esta disciplina de tal manera que respondan a las necesidades del pueblo mexicano.
2. Los planes de estudio en general, tienden a mantenerse desfasados de las necesidades reales y actuales de la población y organizaciones mexicanas, así como de los requerimientos de capacidades técnicas por parte de instituciones, empresas y personas que contratan los servicios profesionales de psicólogos. Con frecuencia, la enseñanza de la psicología ha dependido de conceptos, técnicas y metodologías provenientes de contextos muy diferentes a las realidades y a las características culturales de nuestro país. El estudiantado de psicología revisa preponderantemente a autores/as europeos, estadounidenses o asiáticos. Sin dejar de

valorar esas propuestas, en diálogo con ellas, es necesario aprovechar las aportaciones de autores/as mexicanos y latinoamericanos.

3. Es necesario un espacio de encuentro y articulación para el diálogo constructivo entre profesionales, organizaciones gremiales, investigadores/as, instituciones y docentes, abridor de mentalidades y generador de nuevas posibilidades que atiendan cabalmente las necesidades sociales y el mundo del trabajo.

4. La situación descrita implica un reto y una oportunidad para que profesionales e investigadores/as de la psicología, sus organizaciones y las diferentes instituciones donde se imparte psicología en México se vinculen para retroalimentarse, cooperar, realizar intercambios académicos y proyectar socialmente actividades.

5. Es indispensable que el estudiantado de psicología sea formado en la capacidad y dominio para el diseño de teorías, enfoques, métodos, técnicas e instrumentos adecuados para realizar investigaciones relevantes, así como para atender con eficacia y eficiencia las necesidades psicológicas sociales, actuales y potenciales. En la formación de profesionales e investigadores/as en psicología, debe impulsarse la capacidad de innovación y generación de propuestas que incidan social y políticamente para el bienestar y el desarrollo material, corporal, emocional y cultural de la población mexicana. (CMP, 2015).

En definitiva los organismos e instituciones logran dar un sentido a la profesión, en el caso de la psicología, en el país coexisten grupos interesados en que la profesión logre alcanzar seriedad en sus procesos de formación. En cambio hay otros grupos que solo organizan reuniones o congresos pero que al final no llegan a acuerdo que redunden en políticas públicas o de salud para alcanzar acreditaciones oficiales para realzar la labor del psicólogos.

Capítulo 2. Las competencias en un contexto global

En el mundo existen organismos que en ocasiones marcan el rumbo social y académico en un país. Las organizaciones mundiales a partir de investigaciones y foros que hacen al interior, proponen programas que aumente la calidad de vida de las personas, en algunos casos incluso promueven recursos económicos para apoyo de países que así lo requieres. Entre las instituciones más reconocidas se encuentra la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) entre otros. Dentro de esta última, por ejemplo, se ubica el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que en el 2012 estableció los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con el propósito de enfrentar los desafíos ambientales, políticos y económicos a los que se enfrenta el mundo. Los diecisiete objetivos se pusieron en marcha en enero de 2016, y desde entonces han orientado las políticas y la financiación del programa (PNUD, 2018). Esta referencia es ejemplo de que los acontecimientos de un contexto mundial que tarde o temprano bajan al contexto de países como México que trata de seguir una línea en el marco global. En el caso anterior se suman los sistemas educativos de los países, que a través de la federación establecen objetivos para cumplir las propuestas de los marcos mundiales.

En educación la UNESCO en 1994, a través de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior dio como resultado el informe titulado la Educación encierra un tesoro, a fin de contribuir y enfrentar los desafíos de la educación, donde los ideales como la paz, la liberta y la justicia social fueron icono de los problemas que el mundo estaba por enfrentar, para Delors (1994) los cuatro pilares de la educación debían convertirse en emblema para las políticas educativas globales, y fue entonces que aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, fueron precedente para comenzar a hablar de una educación integral, es decir no solo ir a la escuela para conocer o hacer sino para desarrollar habilidades sociales, que hoy ya cobran fruto en el Plan Nacional de Educación en México.

Siguiendo con las aportaciones de la UNESCO en 2016, a través del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo plantea que:

> El papel de la educación en la innovación está relacionado principalmente con la investigación y el desarrollo en las nuevas tecnologías, así como con su divulgación. Para que los sistemas de educación superior aporten suficientes investigadores y programadores informáticos con conocimientos y competencias específicas en una amplia gama de ámbitos, hacen falta planes de estudios variados y específicos con programas académicos cooperativos en los distintos ámbitos. Las grandes economías emergentes como las del Brasil y China están ampliando sus sistemas de educación superior teniendo en mente este enfoque. (UNESCO, 2016, p.49).

Se puede afirmar que el uso de las tecnologías es un tema puesto sobre la mesa, hoy es imposible aludir, por un lado las TIC ya son parte de la vida cotidiana en este siglo, por otro y desde el punto de vista escolar, hoy lo estudiantes tienen un punto de atención en los medios informativos y tecnológicos, la facilidad con que se mueve la información, en ocasiones deja al profesor en un rezago educativo, y no tanto porque no sea experto en medios digitales, sino porque los alumnos aprenden con otras técnicas, la enseñanza tradicional poco impacta en el aula.

Sin duda uno de los más sobresaliente en temas de educación y que ha impactado a México es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En 1997 lanzó el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). El objetivo de PISA es monitorear a los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria, saber si han adquirido conocimientos y destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad, uno de los puntos principales es el concepto de innovador en competencias, para aumentar la capacidad de los estudiantes para el análisis, el razonamiento, la comunicación entre otras capacidades. Posteriormente surge el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, que proporciona un marco de evaluaciones de nuevos dominios de competencias. En 1999 lanzó el Proyecto sobre Competencias en el Contexto OCDE, que establece una definición y selección de competencias, además de hacer un análisis de base teórica y conceptual. Como resultado surgió el concepto de Competencias Curriculares Transversales, que “se refieren a un dominio de competencias que incluye conocimientos y destrezas relacionadas con los resultados de educación, como respuesta a las necesidades de las espera social y económica de la vida” (Hersh, Rychen, Moser, y Konstant, 1999, p.14).

Otro ejemplo es el Banco Mundial (BM), que hasta 2009 integraba 188 países miembros, México forma parte. El BM en 2011 lanzó la Estrategia de Educación 2020 con el Proyecto Aprendizaje para Todos, los puntos clave fueron generar conocimientos sobre las reformas e intervenciones educativas, así como promover herramientas de evaluación, para lograr que los estudiantes abarquen competencias básicas y otras capacidades de pensamiento críticos, para facilitar el aprendizaje entre otros países. En el tema de las competencias, en ese mismo año, 2011, a través del *Assessment and Teaching of 21 Century Skills*, se creó el Proyecto de Competencias para el siglo XXI, con el fin de desarrollar nuevas habilidades para vivir, trabajar y ser parte de la sociedad del siglo.

El objetivo de exponer las ideas anteriores es precisar que hay temas como el de las competencias que tuvieron un marco global, un contexto y que en la mayoría de los países cobró sentido en la educación. Es por lo que en este apartado se desarrolla un contexto global de las competencias en la educación superior teniendo como referencia la Unión Europea (UE). Posteriormente se hace un repaso en América, para después aterrizar en México, con el caso de la BUAP y la licenciatura en psicología, que es el universo donde se centra la tesis.

2.1 Las competencias en la Unión Europea

La Unión Europea (UE) cuenta con una historia cargada temas económicos y políticos, como se sabe nace con un grupo de países con la esperanza de alcanzar un bien común como región social. Para Petschen (2010) la construcción de la UE refleja la tensión entre los diferentes enfoques con los que se aborda, por un lado los que sueñan con un Estados Unidos de Europa, hasta los que prefieren acuerdos entre gobiernos sobre temas de interés conjunto.

En el tema de la educación la UE se propuso garantizar el acceso no discriminatorio de todos los ciudadanos a una enseñanza y formación de calidad, que abra puertas intelectuales y fomente el pensamiento crítico, constructivo basado en el conocimiento y en la experiencia de vivencias culturales, y permitir la inserción de los jóvenes en el mercado laboral (Blázquez, 2010). En 1992 surgen los Libros Blancos, que tiene su origen del inglés *White Paper* que se usaba en Reino

Unido para designar a un documento de origen parlamentario que describía una nueva política de Gobierno, en la actualidad la Comisión Europea establece estos libros como referencia a través de los Comités Consultivos que lo integran (Libro Blanco en España, 2015). Cuando un Libro Blanco se autoriza por el Consejo de la UE, puede dar lugar a un programa de acción de la Unión en el ámbito tratado (Comisión Europea, 2015).

Lo anterior fincó las bases para la formación de la educación superior en la UE, donde las profesiones han tenido numerosos cambios en el ejercicio de la formación universitaria, y año con año surgen proyectos que tienen como objetivo la superación de la crisis de falta de empleo para los egresados en Europa. En el 2012, se lanzó el Proceso de Copenhague, que fue una cooperación reforzada en materia de educación y formación profesional, el objetivo era mejorar los resultados, la calidad y el atractivo de la educación y formación profesional en Europa (Consejo de la UE, 2002).

En el planteamiento de las competencias en educación superior, es preciso citar la Declaración de la Soborna de 1988, que tuvo como fin: armonizar el diseño del sistema de educación superior en Europa, favoreciendo la movilidad y la cooperación que implique un nuevo sistema de educación universitaria, así como un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (SETC) para la convalidación de títulos en las universidades europeas, que sentaron las bases del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Declaración de la Soborna, 1988). A este movimiento se le sumo un año después el tratado de Bolonia, que reunió oficialmente a Ministerios de veintisiete países encargados de la educación superior de Europa, que apoyaron y fortalecieron lo dicho en la Declaración de la Soborna, los principios fueron los siguientes:

> Crear un sistema de educación superior que mejore el empleo y la movilidad de ciudadanos y aumente la competitividad internacional de la educación superior.
> La adopción de un sistema común de titulaciones legible y comparable, con la implantación de un Suplemento al Diploma.
> La introducción de dos niveles: pregrado y grado en todos los países, con licenciaturas que duran como mínimo tres años y que tiene valor en el mercado laborar europeo.
> Un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (SETC), en inglés *European Credit Tranfer Scheme (ECTS).*

> La promoción de la cooperación Europea para asegurar una garantía de calidad, con criterios y métodos comparables.
> La eliminación de los impedimentos que queden para liberar la movilidad de estudiantes y profesores. (Ministerio de Educación, 2010).

Respecto a los créditos, SETC, se centra en un sistema para el estudiante basado la continuidad de los objetivos de un programa, sumado a la facilidad, la movilidad y el reconocimiento académico, traducido en la organización de programas de estudio, haciendo que las universidades que participan homologuen las competencias a alcanzar, a través de módulos, cursos, períodos de prácticas y trabajo de tesis (Comisión Europea, 2004). El SETC es un instrumento clave para los programas de movilidad de Europa, España y otros países.

A partir de estos movimientos los países que integraron el EEES iniciaron la restructuración de modelos educativos, planes de estudio y programas de asignatura, lo anterior para fomentar y promover la movilidad, la transferencia de créditos y los títulos dando paso al aprendizaje interdisciplinar, para dar mayor atención al tema de las competencias transversales, que independientemente de la carrera que se estudie, el alumno universitario debía contar con las competencias básicas de formación universitaria, a medida de que en la movilidad garantizará los mismos criterios formativos.

Para el año 2000 un grupo de universidades europeas coordinadas por la Universidad de Deusto y Gronningen elaboraron un proyecto piloto denominado *Tunning Educational Structures* (en español Sintonizar las Estructuras Educativas de Europa), con el objetivo de afianzar y hacer paralelos los sistemas educativos en Europa. Tiempo después se le llamó Proyecto Tuning, que en resumen exponía un claro modelo diseñado e implementado en planes de estudio (Bajo, 2010).

Tuning se traduce a redes de comunidades de aprendizaje, con el fin de debatir y poner en práctica nuevos horizontes de la educación, así plantear herramientas para trabajar en el ámbito académico. El trabajo colaborativo es la principal estrategia de Tuning, de ahí la consolidación de la metodología de trabajo, metodología que “tiene un objetivo claro: construir titulaciones compatible, comparables, relevantes para la sociedad y con niveles de calidad y excelencia,

preservando la valiosa diversidad que viene de las tradiciones de cada uno de los países" (Rodríguez et al., 2013, p. 10).

La metodología de Tuning (2007) se desarrolla en tres ejes:

- Perfil de titulación: en ésta incide las necesidades de la región, meta-perfil por área, consolidación de tendencias futuras de la profesión y de la sociedad, y por último la misión específica de la universidad.
- Programa de estudios: que plantean el volumen de trabajo de los estudiantes, que queda reflejado en el acuerdo para un Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR), siendo una reflexión sobre cómo aprender, enseñar y evaluar competencias.
- Trayectorias del que aprende: se refiere a centrarse en el estudiante, desde una perspectiva integral, para mejorar la realidad en estos tiempos.

La metodología Tuning, se diseñó para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable, se introdujo el concepto de resultados de aprendizaje y competencias, donde el aprendizaje es el conjunto de competencias que incluye conocimientos y comprensión habilidades que se espera que un estudiante universitario domine (Tuning, 2007). En el siguiente apartado se dedica un espacio al Proyecto Tuning de América Latina y el caso de las competencias del psicólogo.

2.2 Las competencias en el continente americano

Plantear el tema de las competencias en educación en el continente americano implica, para este trabajo, hablar de los países o regiones más representativos, es el caso de Canadá, Estados Unidos, México y algunos países de América Latina. A partir de esta precisión, el objetivo del apartado es presentar la incursión de las competencias a fin de tener una visión de cómo andan las cosas en el tema de las competencias en educación superior.

Sin duda Canadá es uno de los países del continente con mayor auge económico y sociocultural, así se refleja en la educación de quienes habitan la región, así lo afirma Daniel Munro (2014):

> El desempeño de Canadá en educación superior y desarrollo de habilidades ha sido bastante fuerte por muchos años. En medidas clave estamos en la cima de la internacional o cerca de ella rankings y nuestras personas altamente calificadas contribuyen a la competitividad económica, social innovación y bienestar político y comunitario. (p.5).

Como sucede en la mayoría de los países que apuestan a una educación de calidad, el sistema de acreditación basado en competencias es una alternativa para valorar los procesos de formación, Canadá no es la excepción, el concepto ha sido adoptado por varias asociaciones profesionales como por ejemplo: Consejo del Sector de Policía, Asociación Canadiense de Escuelas de Enfermería y Contadores Públicos Colegiados (Viola, 2016). Sumado a lo anterior, los alcances han sido mayores con el tema de las competencias en educación superior, las instituciones canadienses, una mayoría, ha contemplado el perfil profesional hacia una traducción de competencias, con el objetivo de promover la movilidad al interior de país.

Al igual que la UE, Canadá, como integrante de la OCDE, en el tema de las profesiones y en específico de las competencias, ha puesto en marcha en la educación superior la meta de lograr el cierre de brechas entre la profesión y el empleo:

> Con el enfoque basado en la competencia, los jóvenes pueden necesitar ayuda para cerrar la brecha entre las competencias que están aprendiendo en la escuela y la forma en que los relacionan con sus vidas más allá del aula. Los estudiantes usarán sus competencias profesionales y el lenguaje asociado para el futuro previsible. Su transición a programas postsecundarios y su las carreras se verán facilitadas por un entendimiento común de las competencias profesionales que necesitan. Por lo anterior, la Fundación de Consejería (*The Counseling Foundation)* en Canadá propuso concientizar y analizar las competencias profesionales para los jóvenes en las escuelas y promover un marco de competencias profesionales para su uso en los programas postsecundarios. Esto ayudará a los jóvenes a apreciar el valor de la escuela de capacitación, ayudar en su transición de la escuela y ayudar a Canadá a mejorar su educación y sistemas de desarrollo de la fuerza laboral. (Christensen y Lane, 2016, p.3).

Como se lee, el tema de las competencias es un tema común a la hora de plantearlo en educación superior, la mayoría de las universidades han visto con buenos ojos la formación bajo competencias, además el Proyecto Tuning, del que se ha hablado en el apartado anterior, también ha ejercido una serie de trabajos en las instituciones canadienses.

En Estados Unidos el tema de las competencias se planteó desde los años sesenta, señaladas como *Competency Based Education* (CBE) y surgen como base de la educación que llaman K-12 que se refiere a los grados de primaria y secundaria teniendo como fundamento la educación basada en resultados por lo que las competencias fueron pieza clave para determinar las características el estudiante que egresaba de ese nivel. Respecto a la educación superior Nodine (2016) establece que:

> El inicio del CBE se remonta a 1968 en la educación superior de los Estados Unidos, cuando 10 facultades y universidades fueron financiadas por la Oficina de Educación de los Estados Unidos para desarrollar programas de capacitación para maestros de escuelas primarias (Ford, 2014; Klein-Collins, 2012; Tuxworth, 1994). Estos programas piloto, que representan la primera fase de modelos basados en competencias en educación superior, fueron parte de esfuerzos más amplios para reformar la formación docente en la década de 1960, específicamente para mejorar la preparación docente y la responsabilidad de los programas de formación docente. Estos programas CBE piloto iniciaron el primer uso generalizado de la palabra "competencia" en asociación con la enseñanza y el aprendizaje (Ford, 2014). Además, varias características clave asociadas con los programas CBE actuales prevalecieron en estos programas de capacitación, incluida la especificación de las competencias que deben aprenderse (incluida lo que un alumno debería ser capaz de hacer), los módulos de la instrucción, el uso de la evaluación y la retroalimentación así como la personalización de la instrucción (Ford, 2014; Tuxworth, 1994, p.110). A principios de la década de 1970, los funcionarios electos, los departamentos estatales de educación y las agencias estatales de certificación de docentes promovían ampliamente los modelos basados en competencias y algunos estados comenzaron a exigir el uso de CBE para la formación docente, lo que provocó fuertes reacciones de las instituciones de educación superior. Hubo objeciones sobre la autonomía institucional y la libertad académica, críticas relacionadas con el ritmo de cambio requerido (dada la novedad de CBE y su falta de una base de investigación sólida) y consideraciones prácticas con respecto al mandato CBE como el único sistema de educación y

> capacitación docente. En Texas, por ejemplo, un tribunal dictaminó que exigir una sola forma de educación docente era inconstitucional (Tuxworth, 1994). Durante las próximas décadas, los institutos y universidades continuaron desarrollando programas basados en competencias, con muchos, pero no todos, alumnos adultos orientados. (Nodine, 2016, p.7).

En la anterior cita, queda claro que las competencias en EEUU no son algo nuevo en el currículo educativo, los norteamericanos han desarrollado el tema desde hace muchos años. Actualmente la CBE en Estados Unidos sigue teniendo auge al grado de existir organismos o programas que promuevan la evaluación de las competencias en determinadas áreas, un ejemplo es el *Department of Education's Experimental Sites Program announcement in 2013* (Baker, 2013 citado en Cunningham, Key y Capron September, 2016), donde varias universidades y facultades tuvieron la oportunidad de permitir a los estudiantes obtener créditos universitarios a través de evaluaciones basadas en la competencia, así esperar que el CBE amplíe el acceso a la educación superior mediante la evaluación de habilidades listas para la fuerza de trabajo basadas en los estudiantes.

El Proyecto Tuning en Estados Unidos se retomó a través del trabajo: *Cooperation in Higher education between the United States and the European Union to produce a robust methodology to evaluate the application of the Tuning approach*, donde la *Lumina Foundation for Education*, instrumentó los trabajos a través de la formulación de evaluaciones.

> El proyecto piloto de Tuning USA (2009) involucró a tres estados (Minnesota, Indiana y Utah) y seis disciplinas (biología, química, educación, historia, física y diseño gráfico) con una combinación de dos años, cuatro años, instituciones públicas y privadas. El proyecto piloto inicial se completó en Agosto de 2010 (los informes finales de los equipos estatales están disponibles de Lumina y se han discutido, estudiado y por lo tanto informado el trabajo de evaluación y el contexto), desde entonces una serie de otros estados y organizaciones se han involucrado en Tuning USA2. Estos proyectos de seguimiento son una combinación de más estados (por ejemplo, Kentucky, Texas, Midwest Higher Education Compact) y disciplinas (por ejemplo, marketing, psicología, etc.) además de tomar el área temática de la historia más profundo y más amplio en asociación con la Asociación Histórica Estadounidense. (Tuning, 2010, p. 3).

Canadá y Estados Unidos, consideradas primeras potencias por su economía y su cultura, han trabajado con las competencias desde los años sesenta, han tomado en serio las políticas internacionales, para dar seguimiento las recomendaciones, como todo país en el interior se han dado una serie de debates que han tenido una salida pertinente que apuesta a la calidad educativa, cabe destacar que, como en otros países, no todas las instituciones han apostado a las competencias, pero lo que sí es seguro es que todos conocen del tema bajo argumentos que hacen más abierta la opción del enfoque de las competencias en educación superior.

América Latina, como se sabe, también existe un tratado comercial que incurre en los procesos de movilidad profesional, es el caso del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) fundado en 1991, y que integra a los países de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela y Bolivia, el tratado marcó objetivos propiciar un espacio común que generará oportunidades comerciales y de inversiones a través de la integración competitiva de las economías nacionales al mercado internacional (MERCOSUR, 2015).

Es por lo anterior que la integración trajo consigo la creación de otros sectores conducentes al crecimiento y desarrollo de la zona, entre ellos el Sector Educativo del MERCOSUR que ha permitido el crecimiento y desarrollo de la zona en materia educativa en todos los niveles. En lo que compete a la educación superior, en 1996 se creó el Protocolo de Integración Educativa para Proseguimientos de Estudios de Post Grado en las Universidades de los estados parte del MERCOSUR, estableció acuerdos sobre el reconocimientos de títulos universitarios de las Universidades que integran la zona, para la validez académica que posibilitara la continuación de estudios de post graduación en instituciones superiores o universidades de países del MERCOSUR (MERCOSUR, 1996). Uno de sus principios establece el Protocolo de Admisión de Títulos de Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades en Países del Mercosur, que tenía como objetivo la movilidad profesional de la región.

Sin duda los tratados de comerciales aportan y promueven cambios en ámbitos económicos, sociales y culturales, a pesar de los desafíos de la comunicación o las ideologías de cada país, pero debiera procurarse un esquema de movilidad académica más exitoso, algunos países ya lo

han logrado, pero aún falta por establecer lazos con México que fomenten profesiones más sólidas, y el perfil por competencia puede ser una oportunidad para lograrlo.

2.2.1 Proyecto Tuning de América Latina, el caso de las competencias del psicólogo

Después de surgir en Europa Proyecto Tuning, en el 2003 surge Tuning en América Latina, con el objetivo de impulsar un importante nivel de convergencia de la educación superior, así como desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido (Tuning América Latina, 2003). La metodología Tuning, se diseñó para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable, se introdujo el concepto de resultados de aprendizaje y competencias, donde el aprendizaje es el conjunto de competencias que incluye conocimientos y comprensión habilidades que se espera que un estudiante universitario domine (Tuning América Latina, 2007).

Entre los años 2011 al 2013 Tuning de América Latina elaboró meta-perfiles, fueron 15 áreas temáticas y una de ellas psicología. Para esto participaron nueve países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá y Paraguay, y once universidades públicas (Rodríguez, et al., 2013). Como resultado se logró el acuerdo respecto a competencias de egreso de psicólogos de grado y pregrado, así presentó 24 competencias profesionales en esta área temática (Véase Tabla 2).

Tabla 2

Competencias específicas del psicólogo desde Tuning

1. Entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	13. Comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo con su contexto histórico, social, cultural y económico.
2. Conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	14. Medir y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.
3. Realizar investigación científica en el área de la Psicología.	15. Realizar asesoría y orientación psicológica.
4. Reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	16. Diseñar y desarrollar programas que promueven el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.
5. Integrar y utilizarlos conocimientos de otras disciplinas.	17. Trabajar en equipo multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.
6. Comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	18. Proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.
7. Comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	19. Integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.
8. Comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	20. Diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la psicología.
9. Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	21. Diseñar de manera valida y confiable herramientas psicométricas.
10. Comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	22. Respetarla diversidad individual y sociocultural.
11. Establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	23. Comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.
12. Realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la psicología.	24. Asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.

Nota. Fuente: Proyecto Tuning América Latina (2013)

Con lo expuesto hasta ahora, se puede afirmar que, a partir del 2003, con Tuning América Latina, se dio inicio a la incorporación de las competencias en programas educativos de psicología.

Las competencias específicas en las carreras permiten validar que la formación de futuros profesionistas va por buen camino, si lo que se enseña tiene posibilidades de proyectarse en área laboral. En ocasiones algunas universidades, a través las licenciaturas tienen poca claridad en las competencias específicas de un futuro profesionista, sumado a la actuación y los valores, por lo tanto es necesario reflexionar y actuar al respecto, pues se corre el riego de formar universitarios que no tiene clara la visión y misión de su quehacer profesional.

2.3 El contexto de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

Puebla es un estado que en los últimos años se ha convertido en una ciudad que alberga universidades públicas y privadas que ofertan licenciaturas de gran diversidad. Hasta 2013 la Secretaría de Educación Públicas (SEP) reportó que en México existen 563 instituciones de educación superior, integradas en subsistemas con base a sus distintas opciones de formación de acuerdo con intereses y objetivos profesionales (Véase Tabla 3).

Tabla 3:

Instituciones Públicas de Educación Superior en México

Instituciones Públicas de Educación Superior	
1. Universidades Públicas Federales	9 instituciones
2. Universidades Públicas Estatales	33 instituciones
3. Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario	25 instituciones
4. Institutos Tecnológicos	132 Federales/130 Descentralizados
5. Universidades Tecnológicas	24 instituciones
6. Universidades Politécnicas	49 instituciones
7. Universidades Interculturales	12 instituciones
8. Centros Públicos de Investigación	6 instituciones
9. Escuelas Normales Públicas	273 Escuelas

Nota. Fuente: Secretaria de Educación Pública (SEP), Subsecretaría de Educación Superior (2013)

La Secretaria de Educación Pública de Puebla (SEPP, 2015) tiene un registro de 244 universidades en el estado, 102 se ubican en la capital, de éstas noventa y cuatro son privadas y ocho públicas (Véase Tabla 4).

Tabla 4

Instituciones de Educación Superior Publicas del municipio de Puebla

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)
Conservatorio de Música del Estado de Puebla (COMEP)
Escuela Superior de Ciencias y Humanidades (ESCIHU)
Instituto de Artes Visuales del Estado de Puebla (IAVEP)
Instituto Tecnológico de Puebla (ITP)
Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla (UNIDES)
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Universidad Tecnológica de Puebla (UTPUEBLA)

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en datos Secretaria de Educación Pública Puebla (2015)

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), que su historia se remonta desde 1578 con la creación de la fundación del Seminario de la Compañía de Jesús de San Jerónimo, después de años y de varios cambios al interior hoy se le conoce como edificio Carolino, nombre en honor al rey de España Carlos III. El 23 de noviembre de 1956 se publicó en el Diario Oficial del Estado de Puebla la Ley de la Universidad Autónoma de Puebla. En 1968, año difícil para México y para la educación superior, el gobierno del estado entregó las instalaciones de Ciudad Universitaria, construida por la Fundación Mary Street Jenkins, en terrenos del ejido de San Baltazar Campeche, al sur de la ciudad de Puebla. El 2 de abril de 1987 el Congreso del Estado le otorgó el título de Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, 2014).

La BUAP cuenta con 68 Programas Educativos de Licenciatura, en 2013 alcanzó el 100% de Programas Educativos de Calidad ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), (BUAP, 2013). En 2013 se presentaron 28 mil aspirantes a ingresar a la BUAP, de los cuales solo accedieron 20 mil, en 2014 se recibieron 44 mil solicitudes (Retodiario, 2014). En 2015 hubo variaciones en el proceso de admisión, primero se presentó una prueba donde se debería obtener como mínimo 550 puntos, para pasar a la segunda etapa, para aplicar la prueba por área de conocimientos, y con esto último definir el ingreso.

Los programas académicos de nivel superior más demandas son: medicina, derecho, administración de empresas, educación y pedagogía, contaduría, psicología, computación,

electrónica, gastronomía, diseño, mecánica, arquitectura, estomatología, turismo y comunicación. Según datos de la SEP, la carrera de psicología se ofrece en al menos 40 universidades del estado de Puebla (Milenio Puebla, 2013). Con lo anterior se destaca el hecho de que existan un elevado número de universidades privadas, para dar cabida a los alumnos que no son aceptados en la BUAP, considerando aquellos que pueden realizar pagos de colegiatura.

2.3.1 Características del Modelo Universitario Minerva (MUM)

A la BUAP le anteceden Planes de Desarrollo y Modelos Educativos, que han funcionado como eje para la consolidación de la Universidad, para fines de este trabajo, se hizo una breve reseña de los dos últimos, el Proyecto Fénix y el actual Modelo Universitario Minerva (MUM). El Proyecto Fénix entró en vigor de 1993 a 1997 en conjunto con el Plan de Desarrollo (Garrido, 2009), el Rector en aquel entonces fue el Dr. José Doger Corte (1990-1997). Para Pansters (1997) este proyecto se convirtió en el objetivo central de las autoridades universitarias, con su emblema *excelencia* en el Plan General de Desarrollo. Para el rector Doger, el Proyecto Fénix, expresaba un cambio pragmático e ideológico, "de la universidad democrática, crítica y popular, a la Universidad de excelencia con compromiso social" (p. 187).

El Proyecto Fénix nace después de una crisis financiera y política del Estado, pues antes del proyecto la universidad se promulgó de izquierda, y por la época se vinculó con los movimientos populares sociales, pero esto era común a nivel nacional. El Rector Doger propuso un proyecto que restructurara todos los aspectos de la vida universitaria: por ejemplo la estructura de la administración financiera, la cultural institucional, una política de modernización, una nueva Ley Orgánica que entró en vigor en 1991. Gracias a la SEP y al Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) se logró la transformación académica, basado en mecanismo de evaluación, que también rindieron frutos en la infraestructura, con la remodelación de los espacios universitarios. Los lineamientos, principios y objetivos generales del Proyecto Fénix fueron puestos en operación a través de siete líneas de acción, cada una de las cuales fue elaborada mediante proyectos y propuestas detallados:

1) Una reforma curricular debería eliminar la discrepancia inaceptable entre el curriculum vigente y las condiciones económicas y sociales contemporáneas. No existía una vinculación suficiente entre el conocimiento adquirido por los egresados universitarios y las demandas de los sectores público y privado. Esto requiere de evaluación continua, flexibilización y diferenciación de los programas de enseñanza, la elaboración de un sistema de créditos y el desarrollo de cursos comunes de idiomas, computación y similares para todos los estudiantes. La planeación se subordinará a las perspectivas del mercado de trabajo. Este esfuerzo hará inevitable una reforma administrativa en el área de los asuntos escolares.

2) Programas de investigación y estudios de posgrado existentes necesitan ser evaluados de acuerdo con normas internacionales; nuevas iniciativas necesitan ser desarrolladas, especialmente en las áreas de innovación científica y tecnológica; programas futuros de investigación necesitan ser sometidos a estudios de viabilidad.

3) La mejoría de estándares académicos para el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes de la Universidad.

4) La mejoría del personal académico mediante la (re)capacitación del personal existente y la contratación de personal con alto nivel académico.

5) El desarrollo de un plan integrado para fortalecer y actualizar la infraestructura académica, lo cual incluye instalaciones de cómputo, bibliotecas, laboratorios y el mantenimiento y construcción de edificios.

6) La promoción de la corresponsabilidad social, la cual se refiere a la redefinición y a la intensificación de la relación entre la Universidad y la sociedad regional por medio de la fundación del Consejo Social, constituido por líderes de la comunidad, quienes pueden sugerir las prioridades universitarias a largo plazo, y una Fundación Universitaria para recaudar financiamiento adicional.

7) El refuerzo de la reforma gerencial para reorganizar procedimientos administrativos, reestructurar la administración financiera y mejorar los sistemas de información. (Pansters, 1997).

El Proyecto Fénix tuvo continuidad bajo la rectoría del Mtro. José Enrique Doger Guerrero quien estuvo dos periodos el primero de 1997 a 2001, y el segundo de 2001 a 2005. Posteriormente el proyecto de la BUAP estuvo liderado por el Dr. Roberto Enrique Agüera Ibáñez del 2004 a 2013. El Dr. Agüera planteó una nueva propuesta para Modelo Educativo de la Universidad que se tituló Modelo Universitario Minerva (MUM). El actual rector, José Alfonso

Esparza Ortíz, que inicio su período en 2014, con una relección que va de 2017 a 2021, ha dado seguimiento al MUM.

A partir del MUM aprobado por el Consejo Universitario en noviembre del 2006, planteó en su contenido enfoque teóricos que lo fundamentan: constructivismo sociocultural, humanismo crítico, pilares de la educación, currículo flexible y correlacionada (BUAP, 2006). La principal aportación es que la BUAP logre innovaciones educativas y pedagógicas, haciendo énfasis en la dimensión sociocultural nacional y regional que conlleva el proceso de aprendizaje-enseñanza. En la primera parte del modelo se exponen las tendencias mundiales que tienen mayor influencia en la educación superior: la globalización, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento. De ellas se derivan varias consecuencias para las universidades públicas mexicanas y, en específico, para la BUAP.

En la segunda parte del MUM se presentó una visión diagnóstica de la BUAP, en la que se describen tanto los efectos de las tendencias internacionales y nacionales como las condiciones internas. A partir del análisis de factores externos e internos se plantean posibilidades y limitaciones para el desarrollo futuro. En la tercera parte se postula la función social de la universidad pública. Se afirma que la educación pública constituye un interés público, lo cual implica que la BUAP, como entidad pública autónoma, debe funcionar como un espacio académico que brinde a la sociedad posibilidades para su desarrollo, y que debe ser formadora de una nueva ciudadanía que contribuya a un desarrollo social con equidad, sustentabilidad e interculturalidad (BUAP, 2006). En el último apartado incluye principios filosóficos, sociales, académico-educativos, políticos y administrativos, terminando con la declaración de su misión y visión, integrando seis ejes:

1. Modelo Educativo-Académico
2. Estructura Curricular
3. Modelo de Integración Social
4. La Investigación y su Integración al Modelo
5. Regionalización
6. Gestión y Administración del Modelo

A partir de la puesta en marcha del MUM se han realizado una serie de cambios estructurales en los programas educativos de la BUAP, en específico de las licenciaturas. En el presente estudio se planten las características del programa educativo de psicología 2009. Que si bien sigue los preceptos del MUM, en su contenido integra conceptos como formación en competencias, que en el perfil de ingreso las integra como conocimientos, habilidades, actitudes y valores, encaminadas a desarrollo profesional y social. A continuación, se presentan breves antecedentes de la licenciatura en psicología de la BUAP, así como una extensión del plan de estudios.

2.3.2 La licenciatura en psicología de la BUAP

En abril de 1965 se fundó la Facultad de Filosofía y Letras de la UAP, dentro de sus colegios que la integraban estaba el de historia, letras, filosofía y psicología. Esta última posteriormente fue Escuela de Psicología considerando la necesidad de contribuir a formar profesionistas que contribuyeran a dar respuesta a los grandes problemas y desafíos en el estado de Puebla. En la primera década de los años setenta predominaba en el Colegio de Psicología la tendencia conductista, que predominaba a nivel nacional (BUAP, 2009).

Entre los acontecimientos importante fue que en 1978 se creó la Academia de Maestros que tenía como objetivo elaborar y discutir las políticas académicas y los contenidos curriculares de los programas, sin embargo, años más tarde sobresalieron diferencias por lograr supremacía en la política, aun así sobresalieron grupos de académicos que conservaron el anhelo de un plan de estudios avanzado y moderno, y en 1986 se presentaron proyectos de revisión curricular, entre ellos el Proyecto de revisión curricular del área social. En 1987 la Academia de Profesiones avaló la integración de una comisión que diera paso al Análisis curricular para la trasformación del Colegio de Psicología. En enero de 1988 inauguró formalmente sus actividades el Centro de Investigaciones en Psicología social (CIPSO). En 1991 como resultado de la transformación de la Ley Orgánica de la UAP, el Colegio de Psicología experimentó una serie de transformaciones que contribuyeron a la consolidación académica. Todo lo anterior dio como resultado que el 13 de mayo de 1992 el H. Consejo Universitario aprobara la creación de la Maestría en Psicología Social, permitiendo así que la Escuela de Psicología se convirtiera en Facultad.

Posteriormente la Facultad de Psicología experimentó cambios importantes en su desarrollo académico, se impulsó un nuevo plan de estudios para la licenciatura, actualizado y puesto en marcha el segundo semestre de 1992.

2.3.2.1 Plan de Estudios 2009: Misión, Visión y Perfil de Egreso

Como ya se mencionó, en el 2006 el Consejo Universitario aprobó el MUM. A partir de esta fecha, ya 2007, se dio la encomienda a los directores de las facultades de restructurar los programas educativos de licenciatura. La facultad de psicología no fue la excepción, la dirección inició los trabajos con la integración de equipos y una agenda de trabajo, como resultado fue que en 2009 la Facultad de psicología presentó su nuevo programa educativo o plan de estudios, que tuvo como base el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2006-2009, y del Manual para el Diseño Curricular de Programas Educativos de Licenciatura de la BUAP en el MUM. El programa educativo integra elementos como perfil de ingreso, perfil de egreso, misión, visión, y el listado de asignaturas (BUAP, 2009).

El plan de estudios de psicología (BUAP, 2009) "constituye en las competencias integrada por los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas en el ámbitos laboral y social relacionadas con la justificación y los objetivos" (p. 12). Además, integra como base los seis pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a emprender y aprender a desaprender.

El PE describe las formas de titulación: a) Titulación automática (promedio de 8.5); b) Evaluación CENEVAL; c) Tesina; d) Reporte profesional de Trabajo; e) Memoria de Servicio Social; f) tesis. Sumado a lo anterior el PE impulsa la movilidad a través del Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA).

La licenciatura en psicología plantea como Misión:

> Contribuir a la formación de Licenciados en Psicología transformadores de sí mismo y de su entorno, con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que les permitan se emprendedores y propositivos, capaces de plantearse y resolver problemas, con un pensamiento reflexivo, crítico, científico e innovador, en un marco axiológico que permita su desarrollo personal y profesional, integral y ético. Coadyuvando al desarrollo armónico de las personas en lo psicológico educativo, psicológico clínico, psicológico social y psicológico organizacional, abarcando los distintos niveles de integración social. (BUAP, 2009, p. 23).

Respecto a su Visión:

> Ser un programa acreditado que responda a las necesidades sociales en los ámbitos nacional e internacional, reconocido por el desarrollo de la investigación, con proyectos de impacto social y liderazgo en el avance científico, tendiendo sólidos vínculos con instituciones y pares para el intercambio académico. (BUAP, 2009, 23).

A manera de análisis, estos dos apartados, Misión y Visión son claro reflejo de los propuestas de la educación superior de la época, por un lado la integración y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, en un marco innovador y flexible, y por otro lado la acreditación de la carrera en un marco nacional e internacional.

Como se mencionó en apartados anteriores el perfil de egreso refleja lo que se espera del estudiante, se considera que es la guía de los que pretende enseñar para que se cubra el objetivo del perfil de egreso.

En el PE 2009 el perfil de egreso que contempla:

> El egresado de la licenciatura en psicología, será un profesional competente para aplicar los fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos de la disciplina, en actividades de investigación, planeación, prevención e intervención en los ámbitos de comportamiento mental, con base a los valores de honestidad, respeto, responsabilidad, servicio, capacidad profesional y confidencialidad; además de ser capaz de responder prioritariamente a las

> necesidades y cambios sociales, tomar decisiones a partir de fundamentos precisos y adoptar una actitud crítica, creativa y propositiva. (BUAP, 2009, 24).

En este punto podemos leer que se espera formar a un profesional competente, y desde ahora surge la interrogante ¿qué entendían o entienden por profesional competente?, este punto se tomará en consideración en la investigación de campo. Continuando con el perfil de egreso, en el documento agrupa los conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Véase Tabla 5) que se espera desarrolle el estudiante de psicología durante la carrera, lo anterior apoyado por el currículo, que en uno de sus apartados menciona que "se desarrollarán las competencias que demandes las diversas áreas de psicología: clínica, educativa, social y organizacional" (BUAP, 2009, p. 25).

Tabla 5

Conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se espera del egresado

Conocimientos	Habilidades	Actitudes y Valores
• Los fundamentos teóricos de los diversos enfoques, y campos de aplicación de la psicología: clínica, educativa, social y organizacional.	• La observación y análisis de personas, individuos, grupos, instituciones para identificar sus características.	• Reconstructor de su escala de valores en forma racional y autónoma con una ética inscrita en valores consensuados universalmente, sea cual sea su modelo de autorrealización.
• Metodologías para la evaluación, diagnóstico e intervención, de las personas, grupos y organizaciones.	• El diseño de estrategias que permitan diagnosticar, intervenir y prevenir y solucionar dificultades y problemas psicológicos, de las personas y de sus formas de aglutamiento social.	• Capaz de desarrollar los valores éticos que la profesión le permitan actual adecuadamente dentro del campo laboral y social de manera cooperativa y colaborativas.
• Las técnicas de entrevista, pruebas psicológicas, instrumentos de diagnóstico y evaluación, de las personas, grupos y organizaciones.	• La implementación oportuna de los métodos y técnicas para la solución de problemas de la persona, grupos y organizaciones.	• Capaz de abordar los conflictos de manera no violenta, a través del dialogo y la negoción, ejerciendo los valores del pluralismo, democracia, equidad, solidaridad, tolerancia y paz.
• Manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.	• La gestión y administración de los recursos y de los procedimientos propios a las dificultades y problemas psicológicos que se presentan con una orientación hacia el bienestar de la persona, grupos y organizaciones.	• Líder humanista, promotor de la convivencia multicultural y capaz de tener apertura al cambio, comprensión y tolerancia hacia la diversidad.
• La comunicación asertiva, verbal y escrito de una lengua extranjera apoyado en las técnicas y herramientas metodológicas contemporáneas.	• Tomar decisiones, resolver problemáticas, dar respuestas críticas y creativas de manera útil, inter y transdiciplinarias a las diversas experiencias y actividades personales, sociales o profesionales en el contexto local, regional, nacional e internacional.	• Apto para apreciar la belleza de su entorno y de otras culturas, para comprender diferentes manifestaciones artísticas y multiculturales, preservar y difundir patrimonio histórico y cultural.

Nota. Fuente: Elaboración propia basado en el Plan de Estudios, Licenciatura en Psicología BUAP (2009)

En el cuadro anterior se aprecia una serie de actividades, que en ocasiones y manera de crítica, son un tanto confusos, carece de una redacción clara que permita el objetivo de ser integrados en conocimientos, habilidades y actitudes y valores. En pocas palabras no hace énfasis clara en lo que se espera de un egresado de la licenciatura en psicología de la BUAP. A diferencia de los trabajos que se han presentado en capítulos anteriores, en el caso específico del capítulo donde se estable el perfil de egreso del psicólogo, en que presenta la licenciatura en psicología los contenidos son poco claros y en ocasiones redundan las actividades, además de que hay habilidades que más bien deberían recaer en conocimientos, y valores que deberían ser más bien habilidades.

La carrera en psicología de la BUAP está considerada en un término de diez cuatrimestres, en una modalidad presencial, con créditos de mínimos de 269. Cabe mencionar que en el 2004 la licenciatura en Psicología obtuvo el Nivel 1 por parte del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); y el 12 de junio de 2014 el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), acreditó la licenciatura con una vigencia de cinco años, que va del 31 de marzo de 2014 al 31 de marzo del 2019.

2.3.2.2 Del plan curricular de la licenciatura en psicología de la BUAP

El plan curricular de la licenciatura en psicología, basado en los fundamentos del MUM, bajo el eje central de:

> La formación integral y pertinente del estudiante, con una orientación didáctica pedagógica social participativa, que en el programa denomina (constructivismo sociocultural). La estructura se sustenta en el currículo correlacionado y transversal, de manera que integre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, desde una perspectiva ética, estética y de salud. (BUAP, 2009, p.34).

Las áreas que integra el plan curricular, se estructura de la siguiente manera, el Nivel Básico: se conforma de los primeros cuatro semestres, se orienta hacia los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos más fundamentales de las disciplinas. Lo integran 29 asignaturas, son

116 créditos y 1856 horas. El Nivel Formativo Integración Disciplinaria: se cursan del quinto al décimo semestre del plan de estudios. Su propósito es adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le permitan solucionar los problemas que competen a nuestra disciplina. Lo integran 36 asignaturas obligatorias, que corresponden a 153 créditos y 3022 horas de teoría-práctica, de estas 13 asignaturas (53 créditos) profundizan en las cuatro áreas de las disciplinas:

Área de Psicología Educativa
Ares de Psicología Clínica
Área de Psicología Social
Área de Psicología Organizacional
Práctica Profesional Crítica: Este está integrado por el servicio social (480 horas/10 créditos)
Prácticas Profesionales (350 horas/3 créditos).

El área de Asignaturas integradas tiene 15 asignaturas (60 créditos). Le siguen las Asignaturas Optativas Disciplinarias: los alumnos pueden elegir entre un conjunto de asignaturas disciplinares, que suman 24 créditos. Además, la licenciatura en psicología integra cuatro áreas: Psicología Clínica, Psicología Educativa, Psicología Social y Psicología Organizacional. A continuación, se describen conforme al plan de estudios 2009:

1) Área de psicología Clínica: tiene como propósito que le alumno ponga en práctica las actividades pertinentes para evaluar, prevenir y tratar los problemas psicológicos, los comportamientos disfuncionales y los procesos interacciónales entre individuos, grupos de personal, identificando los sistemas sociales que ponen en riesgo la salud psicológica en cualquier ámbito.
2) Área de Psicología Educativa: En esta área el alumno evalúa, diagnostica y atiende los distintos aspectos de los procesos de aprendizaje y desarrollo humano considerando cada etapa del ciclo vital de los individuos, así como los procesos de adquisición y uso de habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales que ocurren en los ámbitos de educación tanto formal, no formal e informal.
3) Área de Psicología Social: El propósito de ésta área en que el alumno investigue, analice e interprete los sistemas y procesos psicosociales y su impacto sobre los individuos, grupos, instituciones y comunidades, con el fin de prevenir y atender aquellos aspectos que inciden en

> los comportamientos y fomentado la interacción positiva de los individuos con su entorno social, posibilitando la atención a aspecto de género, criminalidad e interacción e integración intra e intercultural.
>
> 4) Área Organizacional: El propósito de esta área es que el aluno de psicología este facultado para entender, comprender y modificar el comportamiento de los elementos humanos en el marco de las organizaciones. (BUAP, 2009, p.47).

Por último, la Flexibilidad del PE contempla que los estudiantes podrán elegir su plan personal de desarrollo, diseñando y restructurando su mapa curricular correlacionado, con asesoría de Tutor Académico. Además de que tiene la posibilidad de cursar el PE en ámbitos nacional e internacional. Puede cambiar de Licenciatura sin necesidad de iniciar de nuevo. Se promueve la autogestión, el uso de las TIC.

El plan de estudios de la Licenciatura en Psicología, en su contenido menciona que proporciona los elementos necesarios para lograr la formación integral de sus estudiantes, es innovador puesto que integra nuevas prácticas de enseñanza, pues también dedica espacio al perfil del profesor, así como un enfoque centrado en los estudiantes, promoviendo la autonomía, la autogestión, que permitirán al estudiantes universitario poner el prácticas sus atributos académicos así como valores, para que al llegar al campo laboral sea consciente de las tareas que debe abordar, con una formación propositiva, que retribuya en su compromiso profesional y social.

El plan de estudios 2009 de la Licenciatura en Psicología es un documento que surgió en una etapa de restructuración de los planes y programas de estudio a nivel nacional, después de que en el 2000 acontecieron cambios en Europa, con los tratados de Bolonia, donde se buscó promover la movilidad profesional, partiendo de currículos compatibles, flexibles que condujeran a una construcción sociocultural que beneficiara la economía de la entidad. Sin embargo, y después de casi una década, la realidad supera al documento, durante la investigación se pudo constatar que después de implementar el plan de estudios no hubo un seguimiento que pudiera dar cuenta de las áreas de oportunidad o debilidades en las que se necesitaba trabajar para reforzar los ideales del plan. Por lo que para Aguirre (2006) el currículo en un construcción diaria.

> El curriculum jamás es un producto cultural estático, monolítico, que está siempre ahí como referencia inamovible de la vida académica –evidentemente una materia, por ejemplo, puede permanecer como tal desde hace veinte años, pero indudablemente se "mueve", se somete a sucesivas transformaciones dependiendo de los profesores, de los grupos, de las circunstancias de la misma institución, de la circulación de nuevas bibliografías-. Se construye día con día en la arena de la vida social y en la toma de posición de las comunidades académicas, está inmerso en el conflicto social, en el espacio de la negociación, pues cada uno de los involucrados, sean estudiantes, profesores, autoridades, padres de familia, políticos, empresarios, economistas, expertos internacionales, desde su lugar participa en la producción de sentido, de ahí su movimiento constante, sus continuas recreaciones, su ineludible complejidad, su inevitable condición de conflicto. (p. 5).

Por tanto el currículo universitario representa el proyecto educativo en el que se supone, se orientará la formación en aula, por lo que Casarini (1999) opina que en el currículo real "la puesta en práctica del currículo formal con las inevitables y necesarias modificaciones requiere la contrastación y ajuste entre plan curricular y la realidad en el aula" (p. 8). Por lo anterior es necesario reafirmar la idea de que es necesario y oportuno establecer un seguimiento a la instauración del plan de estudios, pero la visión al interior de las instituciones es poco clara ante el tema. En el caso del tema de las competencias, que el plan promueve en el perfil profesional, no basta solo con un listado de conocimiento, habilidades, actitudes y valores, sino que el esfuerzo realizado en la elaboración y redacción de cada debió marcar desde entonces perspectivas hacia actividades que implicaba, como por ejemplo, el acompañamiento del profesor. En este punto es necesario mencionar que en el plan de estudio hay un apartado acerca del perfil del docente, que se manifiestas como descripciones que ya existen en la academia de psicólogos pero hay otros puntos que quedan en ideales de lo que se espera, pero si un punto que hable de un acompañamiento o capacitación.

Capítulo 3. Las competencias: definición y tipología

El tema de las competencias genera una serie de opiniones que ha conducido a debates que en ocasiones concluyen en algo incierto, por lo que es importante dejar claro que en este trabajo no se pretende hacer polémica al respecto, más bien retomar los elementos más precisos que induzcan al tema principal de la tesis. Por lo anterior el siguiente capítulo establece una serie de definiciones así como la tipología de las competencias, para cerrar con las competencias propuestas para el profesional de psicología.

Establecer un año específico en que surgió el concepto de competencia en educación es arriesgado, hasta ahora es difícil encontrar una fecha que precise antecedentes e incluso bases epistemológicas que apoyen el sentido del término competencias, lo que sí es posible citar es la épocas en donde tiene mayor repunte, se puede determinar que es la sociedad del conocimiento y de la información, producto de la globalización que han generado una serie de cambios y exigencias en el ámbito educativo y laboral.

Algunos autores coinciden en que las competencias surgen en los años 70 (Spencer y Spencer, 1993; Poblete, 2006; Guerrero y Alcaraz, 2010) debido a un desfase profesional y laboral, estudios de esa época demostraron que los test de aptitud y contenido de conocimiento, así como los títulos y méritos académicos no proporcionaban un resultado claro para la actuación en el trabajo y el éxito en la vida (Camejo, 2008). Sin embargo el concepto de competencia vino acompañado de la competitividad por lo que para Velde (1999) el concepto de competencia y competitividad se desarrollas entre 1930 y 1960 en los Estados Unidos, bajo un interés económico y productivo, a fin de adecuar la educación y capacitación a las necesidades de la industria, acuñando el título de Educación Basada en Competencias; Harris, Guthrie, Hobart y Lundberg (1995) mencionaron que el término competencia se manifestó en Australia, donde se desarrollaron propuestas encaminadas a la formación para el trabajo desde la escuela. Esta idea, según los autores, tomó relevancia en Europa en la educación superior, para posteriormente integrarse a los esquemas de las universidades de Estados Unidos, Canadá y los países de América Latina. Hasta el momento, no ha sido fácil llegar a un consenso del surgimiento del tema de las competencias en educación, lo que sí es real es que en la actualidad el tema está sobre

estudiado, aún con críticas y cuestionamientos.

Para Trujillo Segoviano (2014) los especialistas en el estudio de la temática sostienen que la noción de competencias se retomó en las ciencias del leguaje, en 1964 cuando Noam Chomsky realizó una primera formulación del concepto competencia. A partir de esta época Chomsky estableció el término de competencia lingüística, de ahí en adelante en los trabajos que determinan o establecen antecedentes se menciona al autor, pero no se puede perder de vista que lo hace desde un marco de una reflexión metodológica, por lo que "el objeto de la lingüística es la competencia de un hablante-*oyente ideal,* es decir, un hablante-oyente en cuyo uso de la lengua sólo intervendrían asuntos pertinentes a la especificidad del lenguaje" (Bustamante, 2010, p. 83).

Por otro lado, se afirma que las competencias surgen en el ámbito internacional como respuesta a la necesidad de mejorar la calidad y la pertinencia de la formación de recursos humanos frente a la evolución de la tecnológica, los nuevos sistemas de trabajo y para fomentar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, con el fin de mejorar la competitividad de las empresas, así como las condiciones de vida y de trabajo de la población en general.

Para Díaz y Arancibia (2002) la formación por competencias en la educación superior se convierte en una oportunidad para responder a los nuevos retos. A partir de ésta idea se inició una serie de cuestionamientos en las funciones de la universidad, dejando ver que la falta de especialización y vacíos en la formación profesional causan deficiencias en los perfiles de egreso, que se traducen en deficiencia laboral y por ende en la carencia de la calidad de un servicio.

3.1 El concepto de competencias

Como se mencionó en un inicio, existen un sinfín de definiciones de competencias, no hay una definición única y aceptado de manera general, porque se dice es un campo joven de estudio (Andrade, 2008). Para el caso de esta investigación solo se abordarán aquellas que se consideran de mayor relevancia y que están enfocadas al contexto de educación superior. La Real Academia de la Lengua Española (2006), además de definir competencia suma otros dos conceptos:

- competencia: es la pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
- competitividad: capacidad de competir. Rivalidad para la consecución de un fin.
- competente: que tiene la competencia. Que le corresponde hacer algo por su competencia.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) define a la competencia como:

> La capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, así como la motivación, los valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de una manera eficaz. (DESECO, 2003, p.8).

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 2005) define la competencia como la capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada que implica poner en acción en forma armónica diversos conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores que guían la toma de decisiones (saber ser). Esta definición establece un tanto como sinónimo la competencia como una capacidad, y no es de extrañarse, algunas instituciones han preferido establece más bien este término que el de competencias.

La Subsecretaría de Educación Superior de la SEP (2012) define a las competencias como la capacidad para desempeñar una profesión. Existe una tendencia a efectuar la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, en términos del desempeño de tareas específicas de acuerdo con el ámbito de empleo del estudiante en el futuro.

Hasta ahora las competencias se pueden entender como un conjunto e integración de conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan en el estudiante para que a su vez pueda responder a escenarios tanto de la vida común como en el campo laborar, tal es el caso de Zabala y Arnau (2007) que establecen características de las competencias como forma de acción, a continuación, se exponen:

1. Acciones eficaces ante situaciones y problemas de distinto tipo que obligan a utilizar los recursos de que se disponen.
2. Para dar respuesta a los problemas que plantean estas situaciones es necesarios estar dispuestos a resolverlos como una intención definida, o sea, con actitudes determinadas.
3. Una vez mostrada la disposición y el sentido para la resolución de los problemas planteados, con unas actitudes determinadas, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas.
4. Para que estas habilidades lleguen a buen fin, deben realizarse sobre objetivos de conocimiento, es decir, hechos y conceptos en sistemas conceptuales.
5. Lo anterior para lograr una interrelación, es decir la acción que implica una integración de actitudes, procedimientos y conocimientos. (Zabala y Arnau, 2007, p.45).

Se podría seguir exponiendo definiciones de competencias, pero no es el objetivo del trabajo, lo importante es tener una idea clara de la definición, por lo que a partir de la revisión bibliográfica y para fines de esta investigación se entiende que *las competencias son un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y sociales que se ponen en función de resolver situaciones o problemas inmediatos en el ámbito personal y laboral, a fin tener una actuación integral y congruente*.

Por lo anterior nos queda claro que las competencias tienen una diversidad a la hora de formarlas o desarrollarlas, y que el escenario escolar es un espacio prioritario para poder incluirlas a lo largo de la vida.

3.2 Tipología de las competencias

Las competencias se clasifican o estudian a través de enfoques, posturas y hasta corrientes pedagógicas, por lo que es necesario considerarlo desde ahora, al ser un concepto diverso conviene delimitar su expresión para este trabajo. Para Blanco (2009) en los tipos de competencias existen dos fuentes principales, la primera es desde el mundo del trabajo y la segunda desde el mundo de la educación. En general, las competencias se tipifican como: competencias básicas, competencias genéricas, competencias específicas, competencias transversales, competencias profesionales y competencias laborales. Algunos autores podrán o

no estar de acuerdo en esta generalidad pero durante la búsqueda de información estas fueron las sobresalientes.

Las competencias básicas en algunos textos se les reconoce como competencias clave entendidas como aquellas indispensable para vivir bien (Rodríguez, 2007). En cambio para la OCDE las competencias clave son:

> Las competencias clave o básicas son definidas como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos que son adquiridas y desarrolladas por el sujeto a lo largo de la vida y son necesarias para participar con eficiencia en diferentes contextos sociales. (OCDE, 2005, p.8).

Para Achaerandio (2010) las competencias genéricas llamadas también básicas o claves, son necesarias para todos los profesionales, entre ellas está la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, capacidad para análisis etc. En ocasiones a las competencias genéricas también se les reconoce como transversales, refiriéndose a las competencias que atraviesan varios sectores de la existencia humana, así lo afirma Villa y Poblete (2007) cuando afirman que las competencias "no son sólo relevantes para el ámbito académico y profesional, sino también incluye el proceso social, las redes sociales y las relaciones interpersonales, la vida familiar para desarrollar un sentido de bienestar personal" (p.14). Es decir que las competencias se comprenden solo si ayudan a actuar en el ambiente donde las personas se desenvuelven.

Para el Proyecto Tuning (2004) al determinar las competencias genéricas, se busca identificar aquellos atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad además de ser comunes a todas o casi todas las titulaciones. El Proyecto Tuning, a través de trabajo colaborativo, implementó una metodología que evidencia la importancia de establecer competencias genéricas que han servido como material básico para el nivel universitario, a través de la participación de estudiantes, egresados, profesores y empleadores se ha logrado establecer un estándar.

En México en el 2008 a través del Diario Oficial de la Federación, a través del Sistema

Nacional de Bachilleratos, se estableció que las competencias genéricas son complementadas por la competencias disciplinares, que se construyen desde la lógica y estructura de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber, y por las competencias profesionales que se refieren a un campo del quehacer laboral o de formación para el trabajo, de manera precisa:

> Las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de este. (DOF, 2008, párr. 14).

Desde el punto de vista de Rodríguez (2007) las competencias genéricas:

> Son aquellas comunes a varias ocupaciones o profesiones, por ejemplo, los profesionales de áreas de administración de empresas, contaduría y economía, comparten un conjunto de competencias genéricas en las áreas de: humanidades economía, análisis financiero, gestión empresarial, entre otras, las cuales les permiten afrontar los continuos cambios del entorno laboral profesional. (p. 145).

En resumen se puede afirmar que las competencias genéricas se dan en dos tipos: para la vida social y personal y las académicas, las primeras son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano, y las académicas consisten en aquellas competencias centrales que se deben formar en la educación básica como un instrumento que permite el acceso general a al cultural (Díaz, 2006).

Otro tipo de competencias son las competencias específicas, que se relacionan con otras áreas temáticas con la especialidad de un campo de estudio (Proyecto Tuning, 2004). Cabe resaltar que otros autores le llaman competencias disciplinares, al final ambas consideran los mínimos necesarios de un campo de estudio, en el caso de los universitarios se espera que al final de la carrera apliquen los mínimos en el campo laboral. Es entonces que las competencias específicas y disciplinares corresponde a los perfiles de profesionales, a lo esencial de un profesionista, por lo que las competencias específicas se relacionan con el conocimiento

profesional a fin de responder a un perfil específico (Achaerandio, 2010).

Sumado a lo anterior para Peña (2004) las competencias específicas son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que están vinculadas a condiciones y áreas específicas de ejecución de una determinada disciplina. En otros enfoques o autores las competencias específicas son reconocidas como profesionales, que se desarrollan en el aula. Cabe desatacar que el Proyecto Tuning ha adoptado de manera más formal el término de competencias específicas.

En el ámbito de la educación superior la competencia profesional es importante a la hora de egresar, se considera que durante la formación universitaria se trabajó para que el estudiante logre la inserción en el campo laboral, por lo que se espera alcance las competencias labores. Para Castellanos (2001) citado en ANUIES (2004) la competencia profesional es una articulación compleja de un conjunto de saberes teóricos, metodológicos, técnicos y axiológicos, que son puestos en juego para la intervención de la realidad en situaciones concretas que implican toma de decisiones y se manifiestan como habilidades y destrezas específicas de alta complejidad, que permitirá al estudiante enfrentarse adecuadamente al campo laboral. De acuerdo con lo anterior, en la competencia profesional se expresan los conocimientos, hábitos, habilidades, motivos, valores, sentimientos que de forma integrada regulan la actuación del sujeto en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales (González, 2006, p. 179).

En este sentido se puede afirmar que el carácter complejo de las competencias profesionales se expresa no solo en la necesaria integración de sus componentes cognitivos (conocimientos, habilidades) y motivacionales (actitudes, sentimientos, valores) en el desempeño profesional, sino también de sus diferentes tipos (competencias genéricas o transversales y específicas) (González y González, 2008).

Para el Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEC, 2004) que parte de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), las competencias profesionales marcan la orientación en los cambios estratégicos en cuatro ejes de actuación:

1. El acercamiento entre el mundo laboral y la educación-formación;
2. La educación de los trabajadores (as) a los cambios en la tecnología y la organización social de la producción y el trabajo;
3. La renovación de las entidades de educación-formación, de los equipos docentes-instructores, y de la propia oferta educativa-formativa;
4. Las modalidades de adquisición y reconocimiento de las cualificaciones. (CIDEC, 2004, p.33)

En cambio para González (2006) en la estructura de la competencia profesional participan, por tanto, formaciones psicológicas cognitivas (hábitos, habilidades), motivacionales (interés profesional, valores, ideales, autovaloración); afectivas (emociones, sentimientos), que en su funcionamiento se integran en la regulación de la actuación profesional del sujeto. Por tanto, educar en lo profesional se traduce a desarrollar competencias que le permiten al estudiante universitario formarse para la vida y el trabajo, a medida que la competencia profesional moldea la personalidad para hacer frente en el futuro a un desempeño laboral.

González y Ramírez (2011) mencionan que las cualidades de la educación por competencias profesionales son:

- Posibilitar que los conocimientos obtenidos en las aulas sean transferidos de manera creativa a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales y en general a contextos diversos.
- Lograr un estrecho vínculo entre lo que enseña en las instituciones educativas y las verdaderas necesidades del contexto laboral y la sociedad.
- Tomar en cuenta la diversidad de contextos y culturas de donde provienen los alumnos en el diseño de las prácticas educativas.
- Integrar en el proyecto educativo todos los elementos necesarios a un profesional competente (cognitivos, volitivos y afectivos. (González y Ramírez, 2011, p.6)

Sumado a lo anterior Tejada y Navío (2005) mencionan que la utilidad de la competencia profesional está en la capacidad de ésta para hacer frente a contextos profesionales cambiantes y

en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios. Lo social complementa, como hemos constatado en los componentes y ahora en su utilidad, lo individual.

Otra aportación importante en el tema es la de Quiroz (2007) que menciona que en la educación superior la competencia profesional se percibe de forma integral, ya que pretende combinar la educación formal en las aulas con el aprendizaje en el trabajo y la investigación permanentes de los problemas de la realidad. Es decir que las competencias profesionales son aquellas que se desarrollan en el aula. Esta última idea trae otro tipo de competencia, la competencia académica, según Charria y Sarsosa (2010) están asociadas con las condiciones básicas de aprendizaje escolar y comienzan a desarrollarse desde los primeros años de vida, orientadas por las instituciones de educación.

Como se mencionó en los primeros apartados el plan de estudios de la licenciatura en psicología propone la formación e un profesional competente que es preciso definir. Para Blanco (2009) este término se refiere al estudiante que posee los conocimientos, las habilidades y los valores, que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica.

Una tipología de competencia para el trabajo es la competencia laboral, para autores como Tobón (2006), Rodríguez (2007) y Mertens (1996) esta competencia emergió en los años ochenta con cierta fuerza en algunos países industrializados y algunos en vía de desarrollo, como base de la regulación del mercado de trabajo interno y externo de la empresa, así como de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra. Como se puede comprender las competencias laborales se relación más con el campo laboral, es decir las que una empresa u organización establecen con base a sus necesidades, o bien con relación al producto.

El Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesión (CINTEFOR, 2014), define las competencias laborales como un para facilitar el acceso al empleo, mejorar la productividad, y, en suma, contribuir a hacer realidad el trabajo decente y productivo. Aguiar (2005) en cambio aborda las competencias desde el tema de la globalización y la estandarización de la educación, haciendo una distinción entre competencias profesionales y laborales, éstas últimas prepara al individuo para resolver problemas específicos, y desde la

óptica de los empresarios, brindan mejores resultados que la educación universitaria; y las competencias profesionales responden a una corriente educativa actual, se caracterizan por un currículum que articula conocimientos globales.

Entre otras definiciones se encuentra la de Ducci (1994) que menciona que la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también, y en gran medida, a través del aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. En cambio para Vargas (2004) la competencia laboral es la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada, la competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo, es una capacidad real y demostrada.

Sin duda abarcar la tipología de las competencias no llevaría más espacio pues en la revisión bibliográfica se encontraron más de las que en este documento se han descrito. Por lo que para este trabajo se consideran dos tipologías importantes, por un lado las competencias del Proyecto Tuning (2002), es decir las competencias específicas que son las relevantes en la formación profesional. Por otro lado y en relación a lo anterior están las competencias profesionales vistas desde Viviana González (2006) que describe:

> La competencia profesional como configuración psicológica de la personalidad que expresa la calidad de la actuación profesional, se construye de forma individual por los sujetos en el proceso de su formación y desarrollo profesional durante el tránsito por la Universidad y su posterior desempeño en la profesión. (González, 2006, p. 180).

Por último, se considera relevante para este trabajo González y Ramírez (2011) cuando establecen el conjunto de cualidades para una educación por competencias profesionales, donde el papel de la enseñanza, funciones del profesor, posibilitan el desarrollo de competencias en contextos diversos**.**

3.3 El enfoque de las competencias en educación superior

Abordar el tema de las competencias es entrar en una encrucijada de la que se puede salir una vez que se ha tratado la información desde enfoques, tipologías, escenarios y hasta de autores que tienen sus propias precisiones. Las competencias, como se ha dicho antes, surgen en el campo industrial, pero han encontrado mayor cabida en el ámbito educativo. El trabajo de tesis que se presenta se enfoca a las competencias en educación superior. Como punto de partida en este capítulo se exponen posturas básicas para comprender el tema de las competencias, la transición como enfoque educativo, y para cerrar el papel de los profesores en la formación en competencias.

Al establecer el tema de competencias, y después de una ardua revisión teórica, hay que hacer una precisión respecto a de que competencias se habla, en este momento se pueden establecer tres: las competencias para la vida o actuar en lo social, las competencias en el trabajo en las competencias en la escuela. Por ejemplo, en 2005 la OCDE, a través de la DESECO, analizó cuáles son las competencias clave con que deben contar las personas en el mundo contemporáneo, es decir las competencias para la vida por así llamarles, y expone que éstas comprenden la habilidad para abordar demandas complejas, movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en contextos específicos, agregando que se deben considerar las básicas o esenciales, es decir *key competences* o competencias claves, las cuales deben reunir tres características fundamentales: contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad, ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos y ser relevantes no sólo para los especialistas, sino que para todas las personas.

En concordancia con lo anterior, surgieron otras posturas de cuáles debían ser las competencias clave, y Brunner en 2005 estableció tres categorías de competencias claves:

> 1. Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores.
> 2. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien

con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos.

3. Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites. (Brunner, 2005, p. 23).

La otra mirada de las competencias son las del ámbito laboral, que para algunos autores deriva de la educación (técnica o superior) y para otros no necesariamente, es decir que las competencias laborales en ocasiones no tienen un referente profesional. De hecho, y como se mencionó en el primer capítulo, se dice que el tema de las competencias surge en la industria, ante la necesidad responder a los cambios tecnológicos y organizacionales.

La tercera mirada de las competencias son las del ámbito escolar, en el capítulo anterior se precisaron las tipologías, pero en este apartado se desarrolla el tema de la transición al enfoque, destacando que en primer lugar las competencias transitaron del ámbito industrial al educativo, y en segundo lugar, es que una vez que llegó a la escuela, otros enfoque ya habían recorrido camino, por lo que establecerse a implicado cuestionamientos y retos constantes, a continuación se establecen puntos clave para comprender lo anterior.

A lo largo de la historia de la educación surgieron paradigmas o enfoques en función del momento histórico sociocultural, posteriormente los sistemas educativos del mundo han aprovechado los elementos más eficaces para ponerlos en práctica. En las últimas décadas y con la instauración de la globalización, la sociedad de conocimiento y la sociedad de la información nuevamente hay un cambio en los enfoques educativos. Uno de los primeros paradigmas educativos, que estuvo en boga en la década de los setenta, fue el *conductual*, más tarde hubo una nueva visión cognitiva y ecológica contextual que se impuso, apareciendo nuevas formas de aprendizaje (Pérez y Diez-López, 2003), es el caso del *constructivismo*, que para muchos es el que ha prevalecido o está vigente, para otros se ha reforzado y se ha trasformado en un constructivismo sociocultural. Estos paradigmas han estado acompañados de autores que dan auge a nuevos principios pedagógicos y didácticos.

Pero ¿cómo ha sido la transición a las competencias?, ¿cómo ha sido la aceptación en el ámbito de la educación superior?, éstas preguntas han sido tema de debate, las respuestas son diversas, pero al final y casi siempre llegan a la misma opinión: las competencias son una oportunidad para cambiar la formación en la universidad en pro de generar egresados competentes. Como ya se mencionó, la Unión Europea al promover la movilidad tuvo que pensar en nuevos enfoques que apoyaran los ideales de la región, iniciando así un conjunto de reformas educativas, donde "las competencias se presentan como novedoso para resolver problemas muy antiguos de la educación" (Díaz Barriga, 2011, p.3).

Es preciso subrayar que en el tema de las competencias, no tiene una configuración epistemológica sino más bien una serie de posturas, se adhiere a otros enfoques, es decir que se pueden desarrollar competencias a partir del conductismo, del constructivismo, el funcionalismo entre otros. A continuación, se exponen la postura de Tobón y Díaz-Barriga, que en algunos enfoques llegan a coincidir.

Tobón (2007) sumado a Becerra y Campos (2012), mencionan que en el paradigma educativo de las competencias han surgido diferentes modelos para su determinación, a continuación, se exponen:

- El enfoque conductual: se centra en las personas con desempeño superior, es decir, se orienta hacia aquellos trabajadores que hacen bien su labor y que sus resultados son los esperados por la empresa, para determinar sus características y sus competencias con la finalidad de definirles un puesto.
- El enfoque funcional: que "toma como referente teórico los postulados de la escuela funcionalista de sociología, y tiene sus orígenes en los esfuerzos de la Administración británica por adaptar los sistemas de formación y capacitación profesional a las necesidades del mercado laboral. Para este enfoque las empresas son entendidas como sistemas sociales abiertos en constante interacción con su entorno, pues su funcionamiento depende de sus relaciones con el mercado, la tecnología, las relaciones institucionales, y los fenómenos socioculturales, al mismo tiempo que la empresa como sistema integra diferentes subsistemas interrelacionados funcionalmente" (Mertens, 1996, citado en Becerra y Campos, 2012).

- El enfoque funcionalista: enfatiza en “asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas, que su epistemología es funcionalista. (Tobón, 2006, citado en Rodríguez, 2007).
- El enfoque constructivista: parte del análisis de las relaciones existentes entre los grupos y su entorno y entre la formación y el empleo. La competencia se construye, no sólo a partir de la función que emerge del mercado, sino que es la única que entrega una importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades. Plantea que las competencias se desarrollan a través de aprendizajes que se dan ante las disfunciones, incluyendo a la población menos competente.
- El enfoque complejo, cuya epistemología es el pensamiento complejo” que asume las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética buscando la realización personal, a calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibro con el ambiente. (p. 20).

Dejar claro que las competencias tienen sus propios enfoque apoya la ideas que se mencionó en párrafos anteriores, que las competencias no tiene una precisión pedagógica, no nacen en el campo educativo, por lo tanto al hablar del tema implica tener cierta precisión de lo que se está hablando, de ahí que las competencias se estudien en una macro dimensión; porque hasta para hablar de enfoque se tiene que precisar desde qué autor. Es el caso de Díaz Barriga (2011) que suma otros enfoques.

- Enfoque laboral: aborda las competencias desde el mundo del trabajo, formulando competencias laborales para reconocer el desempeño en el trabajo. Además, el sujeto desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, aceptación de las normas y otras capacidades necesarias en el área laboral.
- Enfoque conductual: está relacionado con el área laboral, se proponen competencias para el desempeño y la ejecución de habilidades personales, donde el comportamiento es el resultado de la formación conductual
- Enfoque etimológico: el objetivo de abordar las competencias desde este enfoque es plantear los antecedentes de la formación integral traducida hoy como competencias, se refiere a encontrar los orígenes desde el enfoque epistemológico.
- Enfoque funcional o sistémico: se refiere a la implementación de las competencias y la

verificación en un escenario útil, para la vida. En este enfoque el desarrollo de habilidades y destrezas tiene gran significado.

- Enfoque socioconstructivista: uno de los objetivos que persigue (un tanto de la visión de Vygotsky) es el papel del sujeto en la construcción de su conocimiento, bajo un aprendizaje situado que permita generar una visión diferente del trabajo por competencias en educación. (p. 5).

Sin duda existen diferentes enfoques para abordar las competencias, los anteriores son algunos planteamientos de donde se deriva el enfoque de las competencias. Lo importante es tener claro que el tema de las competencias puede ser abordadas desde diversos ámbitos, persiguiendo objetivos claros a la hora de implementar la formación por competencias.

Transitar a competencias ha tomado su tiempo, aunque en países de la Unión Europea o Estados Unidos se asimiló de manera paulatina y hoy ya llevan un gran camino recorrido, a diferencia de México, donde algunas instituciones lo tratan como camisa de fuerza. Por lo anterior es necesario recordar que desde los años noventa se manifestó de manera internacional una llamada de atención ante los retos a los que se enfrentaba el sistema educativo con la llegada de la globalización, este fue el primer punto de la transición: las competencias como fenómeno global, dando como resultado la intensa búsqueda de un desarrollo curricular que atendiera los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para el Gobierno Vasco (2010), a través del Departamento de Educación de la Universidad e Investigación, la transición hacia nuevas políticas educativa son parte de una revolución cultural que trae grandes transformaciones de las que destaca:

- El aumento del nivel de exigencias para integrarse en la sociedad del conocimiento que genera el foso separador entre quienes poseen las competencias necesarias para ello y quienes carecen de las mismas, expuestos a la marginación y exclusión.
- El incremento del nivel general de formación, lo que no evita que, contradictoriamente, un 10% aproximado de la población se quede sin ninguna titulación reconocida.
- La crisis permanente de los contenidos formativos, que pronto quedan obsoletos ante el rápido avance del progreso científico-técnico y las nuevas circunstancias

económico-sociales que conlleva. Ello aumenta la importancia de fortificar la capacidad de aprender a lo largo de la vida más que proporcionar un gran bagaje de conocimientos. La "inflación" del currículo, que desborda a los educadores a quienes se responsabiliza frecuentemente de los problemas sociales.

- La orientación hacia la vida después de la escuela remarcando la búsqueda de la transferencia de los aprendizajes y su adecuada aplicación en una diversidad de contextos.
- El cambio de paradigma educativo, centrado no ya en el docente y la escuela, sino en el sujeto aprendiz. La aportación de las diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas (conductismo, constructivismo, cultivo de la inteligencia emocional, etc.) que acentúan la importancia de la efectividad, significación e integración de los aprendizajes.
- Por último, el equilibrio entre los métodos de gestión y la evaluación de los resultados, con el reconocimiento de que la calidad de los sistemas educativos depende no sólo de los recursos, con toda su importancia, sino de la evaluación y control de los resultados. (p. 3).

En educación superior la transición hacia el enfoque por competencias también ha encontrado choques entre la comunidad universitaria, en México se han dado debates que concluyen en polos marcados de favor o en contra de un enfoque por competencias, Cano (2008) establece que:

> Para algunas personas esta nueva concepción pone en peligro los conocimientos; para otras es una “moda”; para otras es simplemente una nueva terminología, una apariencia o “fachada” diferente de los planes de estudio para que, en la realidad, no cambie nada y todos sigamos haciendo lo de siempre. Por ello es importante clarificar, como ya hemos indicado, que no se trata de nada revolucionariamente nuevo. Siempre se han trabajado las competencias puesto que hemos formado personas competentes. (Cano, 2008, p.13).

Por otro lado, Sarramona (2007) menciona que una de las ventajas de la implementación de las competencias es que se obliga al sistema educativo a estar más atento a lo que ocurre en la sociedad a través del campo profesional y laboral, y así identificar los problemas a los se enfrentan los futuros profesionistas. Por lo tanto, el tema de las competencias ha cuestionado el

papel de las universidades, pero también ha dejado ver que los empleadores tienen mucho que aportar en la educación superior, a través de su perspectiva y sobretodo de las expectativas en la inserción del egresado.

Desde la pedagogía el enfoque de las competencias abona a la reestructuración curricular de los planes de estudio o programas de asignatura, para elaborar estrategias significativas centradas en el estudiante, donde el papel del docente es relevante, se centra en el alumno, en cómo aprende y en las condiciones y acciones que facilitarán su aprendizaje, así como enseñarlo a aprender a lo largo de la vida (Verdejo, 2008).

3.3.1 Los estudiantes y el profesor, agentes clave en la formación en competencias

El estudiante universitario debe asumir una posición activa y comprometida en la construcción de sus conocimientos, intereses, valores, habilidades profesionales y por supuesto, en la formación de una actuación profesional ética y responsable, "ello significa reconocer la necesidad de diseñar situaciones de aprendizaje en el proceso de formación profesional que estimulen la autodeterminación del estudiante en el desarrollo de tareas de contenido profesional" (González, 2006, p.183).

Para García (2006) el alumno universitario en sus actividades académicas busca:

> Obtener calificaciones positivas, que podría considerarse una meta importante si no fuese porque en muchos casos el alumno lo que quiere es aprobar la asignatura, y no tanto obtener una buena calificación; lo que implica que se aprende de forma memorística la materia, y en el menor tiempo posible. Busca preservar su autoestima e incrementarla si es posible, preocupándose por tener éxito, tanto personal como social; lo que a veces le distrae de la que debería ser su meta: comprender y dominar la materia. La adquisición de conocimientos y competencias es otra de las metas que se plantea, pero no busca aprender cualquier conocimiento, sino aquellos que les resulten útiles y relevantes para lograr sus objetivos, aquellos que perciban como susceptibles de aplicar de forma práctica. Busca comprender y experimentar que su competencia aumenta al dominar la materia, lo que le motiva ante la resolución de problemas o la superación de dificultades. La aceptación, atención y ayuda del

> profesor es necesaria para motivarle frente al estudio, lo que le estimula a estudiar intentando comprender y aprender, no sólo para aprobar.
>
> El sentimiento de estudiar por propio interés es uno de los aspectos que más satisfacen al alumno, mientras que cuando siente que debe aprender algo que se le impone y no le interesa se desmotiva ante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el último curso de su carrera, principalmente, comienza a preocuparse por su próxima incorporación al mercado laboral, destacando un especial interés por obtener mejores calificaciones que le ayuden a mejorar su expediente académico, de manera que su calificación le diferencie del resto de compañeros ante la búsqueda de un empleo, lo cual podríamos denominar competitividad. (García, 2006, p. 257).

El texto anterior en gran medida, describe al estudiante universitario que todos los días en el aula vive una transición un tanto difícil sí que quiere ser realista, pues él ve en sus asignaturas y profesores la esperanza aplicar lo que aprende y escucha para el momento en que se esté inmerso en el trabajo que algún día espera encontrar. Respecto al tema de las competencias las cosas no cambian mucho, el estudiante posee los mismos ideales, lo que pasa es que el profesor que promueve competencias, en ocasiones espera que el estudiante sea competente, pero no es así, de ahí que el profesor necesita regresar constantemente al perfil de egreso, por lo que para Ganga, González y Smith (2015) "tener presente el perfil de egreso en la formación basada en competencias, permite asegurar una mayor vinculación entre la formación académica y mejora de la empleabilidad" (p.57).

Con la formación en competencias se asegura los desempeños de empleabilidad en los egresados al sintonizar la formación académica con las demandas propias del campo ocupacional, garantizado mediante el proceso de levantamiento del perfil de egreso de la profesión (Ganga, González y Smith, 2005).

Sumado a la idea anterior Rodríguez y Abalde (2009) citado en Alonso y Gallego (2010), menciona que las competencias que debe poseer el universitario:

a) Motivación
b) Capacidad para el aprendizaje

c) Capacidad para resolver problemas
d) Capacidad de comunicación oral/escrita
e) Capacidad de asumir responsabilidades
f) Capacidad de trabajo en equipo
g) Adaptabilidad
h) Conocimientos prácticos en su campo
i) Lealtad, honestidad
j) Capacidad de planificación, coordinación y organización
k) Iniciativa
l) Capacidad de trabajo independiente
m) Capacidad de análisis
n) Conocimientos teóricos en su campo
o) Capacidad de trabajo bajo presión
p) Conocimientos de informática
q) Pensamiento crítico
r) Cultura general
s) Creatividad
t) Capacidad de liderazgo
u) Conocimientos de idiomas (p. 6).

La lista anterior solo genera una serie de expectativas que se tiene hacia el estudiante, y si bien las generaciones actuales, por lo general, son un tanto entusiastas con capacidades de descubrir que hay en el mundo del conocimiento y la tecnología modernas, no siempre tiene tienen iniciativa o un pensamiento crítico, por lo que la institución educativa que recibe a nuevos estudiantes ciclo tras ciclo, debiera de reflexionar acerca de cómo llegar a formar estudiantes con perfil de egreso idóneo. A esto hay que poner énfasis a la concepción de enseñanza, puesto que independientemente del tema de las competencias o más bien antes de la entrada del concepto, el papel del profesor ya tenía precisiones muy claras respecto a sus funciones, una de ellas es promover conocimientos y desarrollar habilidades en el aula para que al egresar pueda enfrentar las necesidades laborales, sin embargo habría que pensar en la formación docente del profesor universitarios, donde ejerce la docencia bajo su profesionalización, no es que se haya preparado para la docencia bajo una carrera, o bien perfilarse en la enseñanza bajo los dominios de cómo a ellos les enseñaron.

Para Ganga, González y Smith (2015) todo profesional docente debe dominar los nodos epistemológicos de su disciplina para saber cómo organízalos, secuenciarlos y hacerlos progresivos, para lograr una articulación con el enfoque por competencias. Pero ¿qué papel juega el profesor en el tema del currículo y las competencias?, para Jiménez (2002) el docente es una figura que ejerce un papel mediador entre el alumno y el plan de estudios, y podría realizar actividades que conlleven a mejorar la calidad de la enseñanza.

Tobón (2004) estable que la docencia basada en competencias a partir de cuatro conceptos: formación, desarrollo, adquisición y construcción, la primera, formación, en las competencias es el proceso de formación como expresión de reunir, integrar los saberes para hacer posible que un ser humano sea capaz de pensar por sí mismo antes las condiciones socioeconómicas. El desarrollo recae en el aspecto cognoscitivo teniendo como referente la estructuración biológica a través de una serie de etapas con determinadas características. La adquisición que es a través de la práctica interactiva contextualizada, y por último la construcción que parte de los subprocesos previos.

En ocasiones los profesores universitarios tienen la predisposición de que la estructuras por competencias en clase implica nuevas o difíciles tareas, pero no es así, "el enfoque de competencias no demanda un cambio drástico en la formación que se viene realizando, sino más bien la intensificación y ampliación de la misma, junto con un enfoque marcadamente reflexivo, abierto y diagonal" (Yániz, 2004, p.38). Formar en competencias significa entonces, diseñar estrategias que propicien la incorporación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el estudiante, aquí la tarea principal la tiene el profesor, en cierta manera orquesta el trabajo, y el estudiante a través de su disposición y colaboración se vuelve el principal participe de su formación profesional.

Un tema respecto a las tareas del profesor en el aula es transmitir el uso de las tecnologías a través de su contenido didáctico, se espera que desde su rol contribuya al uso de los medios digitales, pero para el mismo profesor universitario es un tema complicado cuando no están al alcance los conocimientos. Para Cebrián (1999) citado en García Ruíz (2006) menciona que el profesor debería disponer de las siguientes destrezas y conocimientos para el uso de las TIC:

- Diferentes formas de trabajar las nuevas tecnologías en su disciplina y área de conocimiento específica, adaptando los recursos disponibles a los objetivos y procesos de aprendizaje de cada conocimiento.
- Desarrollo de la enseñanza con distintos recursos, como laboratorios de medios audiovisuales, redes, biblioteca, sala multimedia, etc.
- Organización y planificación del aula, de manera que se conozcan y se optimicen las posibilidades de los recursos y se ajusten éstos a las metodologías utilizadas en el aula.
- Dominio en la inserción de las técnicas y medios para la formación en cualquier espacio y tiempo, combinando la formación presencial con la formación a distancia.
- Selección adecuada de los materiales, además de capacidad para rehacer y estructurar los materiales ya existentes de manera que se adapten a sus necesidades, incluso para elaborar nuevos materiales.
- Capacidad para incorporar las posibilidades de las nuevas tecnologías en la investigación. (Cebrián, 1999, p. 256).

Lo anterior parece una tarea sencilla, pero en la realidad no es así, hay profesores universitarios que saben lo mínimo de las TIC, solo es una pequeña población que ha invertido en aprendedor el desarrollo de tecnologías para el uso en clase, o en la investigación. En este sentido el uso de la TIC se pueden descifrar en dos puntos, el primero es que la mayoría de los autores y textos hablan de los medios tecnológicos de la información como una herramienta útil para transformar el conocimiento, la estimulación del aprendizaje y demás bondades de las TIC llevadas a la didáctica, pero, el segundo punto es que implica un gran reto para los profesores universitarios que no son nativos digitales, que si bien ya algunos han transitado con los elementos básicos, hay otro grupo de profesores que en definitiva optan por seguir impartiendo clases bajo los mismos esquemas, y no quiere decir que esto último no se bueno, más bien la reflexión se conduce en el sentido que las TIC no son la panacea y de que hay que esperar tiempo para la adaptación y conocimiento de los profesores en el uso de las tecnologías.

Par incluir TIC en la universidad no basta con manifestarlo en el plan de estudios, tiene otras implicaciones, así lo afirma Echeverría (2014).

> Esta labor formativa va más allá de conocer el manejo instrumental de las herramientas tecnológicas y su uso formativo, y el currículo debe incluir diversas estrategias orientadas a enriquecer la dinámica de enseñanza aprendizaje en todos los niveles y en las diversas modalidades de estudio, tanto presencial como en línea, con el apoyo de Internet. (p. 3).

Haciendo un análisis de lo anterior habría que plantear que tanto las universidades cuentan con los elementos necesarios para poder capacitar al profesor, ¿existe el mobiliario? ¿Se cuenta con una red con potencia para acceder a la capacitación en línea?, ¿las instituciones abren espacio de tiempo para que los profesores estén dispuestos a la capacitación y no solo sea un agregado extra en las ocupaciones que ya tienen?. A lo anterior había que reconocer que el profesor universitario, en ocasiones no tiene muy claro que es el uso de la TIC, algunos creen que el uso de paquetería, como PowerPoint, ya es un acceso a la enseñanza tecnológica, y no es así, va más allá, para esto habría que reconocer que los estudiantes de hoy, cuentan con mayor habilidad para éstas herramientas. Sin embargo, en los usos de las TIC en la formación académica el éxito en la práctica recae en el profesor como proveedor de conocimiento, así lo reitera Castro, Guzmán y Casado (2007).

> El docente debe reflexionar sobre su praxis y debe tomar más en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes, haciendo su papel de mediador del aprendizaje que promueve la participación activa y reflexiva del educando, es por ello que el docente debe enseñar al educando a discernir entre toda la gama de información que día a día debe confrontar, promoviendo en él la búsqueda, el uso y una actitud crítica y reflexiva que le permita tomar decisiones en relación con cualquier tópico. (p. 229).

En la actualidad con la nueva generación de estudiantes más los avances de la tecnología el profesor en ocasiones se ve rebasado antes las exigencias educativas y los alumnos que parecen tener la atención centrada en los medios digitales, por lo que habría que recurrir a estudios que indaguen la situación actual del profesor universitario antes estos retos, para después conocer cómo se puede hacer un mejor tránsito, que implique en bien común en aras del aprendizaje efectivo.

3.3.2 Las competencias en la formación del psicólogo: tendencias y propuestas

Para Rodolfa, Eisman, Nelson y Rehm (2005) las competencias profesionales del psicólogo recaen en las áreas de funcionamiento profesional tales como la evaluación, el diagnóstico, la conceptualización, la intervención, la investigación, la supervisión, la enseñanza y el manejo administrativo, son actividades que acompañan el día a día del ejercicio profesional del psicólogo en el campo de la salud mental.

En el caso de Paredes, Berrocal y Sanz (2003) identificaron las competencias que forman el perfil de exigencia de un profesional en Recursos Humano; las competencias fueron: trabajo en equipo, orientación al cliente, planificación/organización, comunicación, flexibilidad y colaboración.

Álvarez, Gómez y Ratto (2004) plantearon competencias en el área organización, que son: adaptabilidad, generación de confianza, trabajo en equipo, visión global, innovación, análisis-evaluación de problemas, conocimientos técnico-profesionales, energía, logro de compromiso, planificación, organización, toma de decisiones, tolerancia al estrés, delegación de responsabilidad, desarrollo de alianzas, diseño estratégico de los puestos y habilidades para persuadir y vender.

Para Castro (2004) refiere como competencias genéricas el trabajo en equipos interdisciplinarios, en situaciones de crisis, en poblaciones de bajos recursos económicos y en programas comunitarios, redacción de informes psicológicos, conocimientos en investigaciones, comunicación del trabajo, manejo de paquetes informáticos básicos y del idioma inglés

Ballesteros, González y Peña (2010) realizaron un trabajo respecto a las competencias disciplinares y profesionales de psicólogos en Colombia, menciona que:

> Las competencias se dan a partir de la identificación de los roles demandados socialmente; es decir, el primer paso en la identificación de las competencias necesarias para el ejercicio profesional de los psicólogos ha sido el análisis de las demandas de su área particular de

> desempeño. De esta manera, el encargo social define lo que es ser psicólogo y por tanto, en último término, el juicio de qué tan competente es alguien que ejerza la profesión, proviene del ajuste de su ejercicio profesional a las demandas sociales asociadas con su rol, en contextos particulares de evaluación e intervención. (Ballesteros, González y Peña, 2010, p. 27).

Batran y Roe (2005) citado por Julia (2006) mencionan que las competencias en psicología son:

> 1. Definición de las metas de la función a realizar: análisis de necesidades y planteamiento de metas u objetivos.
> 2. Evaluación y valoración: identificación de las características relevantes de los individuos, grupos, organizaciones y los contextos en que se encuentran a través de los métodos propios de la profesión.
> 3. Desarrollo: definición y evaluación de productos y servicios a partir de la teoría y los métodos psicológicos.
> 4. Intervención: planificación de intervenciones personales o situacionales directas o indirectas. Implementación de servicios y productos.
> 5. Evaluación de procesos en la planificación de programas e intervenciones, mediciones y análisis.
> 6. Comunicación: entrega de feedback y elaboración de informes (2005, p.118).

En párrafos anteriores, se habló de la EuroPsy como órgano acreditador del psicólogo en Europa. En la formación que proponen para cualificar al psicólogo define las competencias en dos grupos (EuroPsy, 2015): las primeras son las competencias primarias que se relacionan se relacionan con el contenido psicológico del proceso de práctica profesional, que llama competencias primarias. Y en segundo término las competencias posibilitadoras y facilitadores que son las que permiten al profesional prestar sus servicios eficazmente, además de que se comparten con otras profesiones y proveedoras de servicios.

En las competencias primarias se ubican seis: a) especificación de objetivos, b) evaluación, c) desarrollo, d) intervención, e) valoración, y f) comunicación. Para cada una establece una serie de actividades en pro de mejorar el servicio profesional (Ver Anexo 1). Las competencias posibilitadoras o facilitadoras, que son ocho, se conjugan con otras actividades profesionales, es

decir que son de un contexto profesional particular (Véase Tabla 6).

Tabla 6

Competencias posibilitadoras y facilitadoras de EUROPSY

Competencias posibilitadoras o facilitadoras	**Definición**
Estrategia profesional	Elegir una estrategia apropiada para manejar los problemas planteados basándose en una reflexión sobre la situación profesional y en las competencias primarias que uno mismo posee.
Desarrollo profesional continuo	Actualizar y desarrollar las competencias primarias y posibilitadoras propias, los conocimientos y las habilidades de acuerdo con los cambios de la disciplina y los estándares y requisitos de la profesión psicológica, y la normativa nacional y europea.
Relaciones profesionales	Establecer y mantener relaciones con otros profesionales y con organizaciones relevantes.
Investigación y desarrollo	Desarrollar nuevos productos y servicios que tengan el potencial de satisfacer las necesidades presentes o futuras de los clientes y de generar nuevos negocios.
Marketing y ventas	Informar de los productos y servicios existentes y nuevos a los clientes actuales o potenciales, contactar a los clientes, realizar ofertas, proporcionar servicios y ofrecer servicio post-venta.
Gestión de la responsabilidad profesional	Establecer y mantener relaciones con clientes (potenciales), monitorizar las necesidades de los clientes y su satisfacción, e identificar oportunidades para ampliar el negocio.
Gestión de la práctica	Diseñar y gestionar la práctica mediante la cual se prestan los servicios, bien como pequeña empresa o como parte de una empresa privada o pública de mayor tamaño. Incluye aspectos operativos de personal y financieros y requiere liderazgo de los empleados.
Garantía de calidad	Establecer y mantener un sistema de garantía de calidad para la práctica en su conjunto.
Autoreflexión	Reflexión crítica sobre la propia práctica y las competencias. Es una característica clave de la competencia profesional.

Nota. Fuente: EUROPSY, 2015

En el desarrollo y evaluación de las competencias debe tenerse en cuenta el hecho de que el contenido real de los servicios ofrecidos es diferente, para cada contexto en el que se ejerce la profesión. Por lo anterior la EuroPsy comprende cuatro amplios contextos profesionales para el

EuroPsy: Clínica y Salud, Educación, Trabajo y Organizaciones, Otras que se utiliza para englobar otras aplicaciones más específicas que no entran dentro de los tres contextos genéricos mencionados (EuroPsy, 2015).

Como ya se mencionó, la ANECA en 2005 publicó el Libro Blanco de las Competencias para el grado en Psicología, este se concentra en tres áreas:

1. Conocimientos básicos y específicos relacionados con la formación en Psicología
2. Competencias específicas para la formación en Psicología
3. Competencias transversales de los graduados en Psicología

Los conocimientos básicos y específicos, como su nombre lo dice, se basa en conocer las funciones de la psicología en sus distintas áreas, así como las leyes básicas, los procesos y, las dimensiones de los campos profesionales, en este punto expone nueve puntos. En el tema de las competencias específicas para la formación del psicólogo abarca siete puntos, el primero es la definición de las metas de la función a realizar y son dos los aspectos que integran las competencias. El segundo punto es la evaluación psicológica, psicodiagnóstico y peritaje que abarca nueve competencias, entre ellas: la capacidad de planificar, de diagnosticar, de identificar problemas y describir procesos de interacción. En el tercer elemento es el desarrollo de productos y servicios a partir de la teoría y los métodos psicológicos, que están enfocados a la administración y diseño de instrumentos. El cuarto punto lo dedica a la intervención psicológica, donde se caracteriza las capacidades para la intervención. La quinta competencia se dirige a la evaluación de programas e intervenciones, aunada a la sexta competencia que es la Comunicación; y por último el compromiso ético. En total son veintisiete competencias (Ver Anexo 2) del libro Blanco.

Se puede afirmar que la realización del Libro Blanco de la Titulación de Psicología significó un esfuerzo de reflexión acerca de lo que representa la formación del psicólogo, esfuerzo que no había tenido lugar anteriormente de manera tan exhaustiva y se entendió sobre todo como una apuesta hacia la mejora de la calidad de la formación del psicólogo, tanto en la estructura general como en la metodología de la docencia.

En los últimos años se han realizado investigaciones y trabajos de los cuales se derivan las competencias del psicólogo. A continuación se hace un recorrido por algunos trabajos que aportar al tema de las competencias para la formación en psicología.

Un trabajo realizado por María Cristina Bravo, José Esteban Vaquero y Alfonso Valadez en 2012, fue el de *Las competencias profesionales percibidas por estudiantes de psicología*, el objetivo fue identificar las competencias profesionales genéricas en el modelo curricular vigente de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala que propone el perfil de egreso. Destacan que:

> Los alumnos prefieren áreas tradicionales de inserción profesional como psicología clínica, psicología organizacional y psicología educativa. La mayoría de los estudiantes considera que puede desempeñar las actividades relacionadas con las funciones genéricas que caracterizan el trabajo de un psicólogo, independientemente del campo profesional en que labore. Los resultados parecen apoyar el enfoque de que, aunque existen competencias y habilidades genéricas, el psicólogo necesita ser competente en actividades altamente especializadas, lo cual es difícil de alcanzar en su totalidad durante la formación de licenciatura. (Bravo, Vaquero y Valadez, 2012, p.13).

Otro trabajo que aporta una reflexión hacia el perfil y la formación profesional del psicólogo, es el trabajo de Elizabeth Zanatta y Teresa Camarena, que presentaron en 2012, si bien este trabajo lo dedican en específico a la licenciatura en psicología de la UNAM, los hallazgos que revelan son tendencia en lo que sucede al interior de los programas o planes de estudio de psicología en el país. Por un lado afirman que la formación del estudiante está determinada por momentos históricos que conducen a etapas de identidad para que al final se vincule con una orientación disciplinar. Del trabajo de las autores se destaca un punto clave, el currículo, que es conducente para lograr un perfil de egreso deseable, de su trabajo se subrayan los siguiente puntos.

- En la década de los noventa se diseñaron programas curriculares en tres o cuatro niveles de formación, se reforzó el sistema de créditos en el marco del currículo flexible, se estructuró el plan a través de ejes transversales y longitudinales, y se incluyeron créditos optativos que

hacían posible la actualización constante del currículo, la formación interdisciplinaria y un diseño centrado en el estudiante.

- En casos aislados se diseñaron los curricula con un enfoque centrado en competencias en distintas vertientes: con énfasis en las tareas o la disciplina, o con un enfoque holístico.
- Se demandaba una formación más pertinente, sistematizada y polivalente; se enfatizó la necesidad de procurar la formación integral del estudiante considerando la formación en valores y el desarrollo personal que coadyuvaran a elevar la calidad de vida del estudiante, y se recomendó un sistema tutorial como acción estratégica para el logro de todo ello.
- Se observan grandes ausencias en lo referente al seguimiento de las innovaciones, como la escasa investigación acerca de lo que sucede con estas, el efecto de los diferentes sentidos o acepciones, las condiciones de operación y los logros y deficiencias. Lo que queda en claro es que las innovaciones adquieren formas de concreción distinta dependiendo del contexto, de la disciplina y profesión de las que se trata, y de la forma de interpretar la innovación por parte de los actores. (Zanatta y Camarena, 2012, p. 164).

En el caso de Andrea Herrera, María Restrepo, Ana Uribe y Claudia Lesmes, en el 2009 presentaron el trabajo *Competencias académicas y profesionales del psicólogo*. En sus resultados revelaron las competencias de los estudiantes y egresados de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia. Desde su caso de estudio particular, las competencias idóneas por área fueron:

> Las competencias profesionales se entendían como la posesión y desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que permitían al sujeto llevar a cabo actividades en su área profesional de manera eficiente, eficaz, pertinente y adaptarse a diversas situaciones, tales como anticipar problemas, evaluar las consecuencias de su trabajo y participar activamente en la mejora de su práctica. (Herrera, et al., 2009, p.242).

Un dato importante que hay que resaltar es que la psicología básicamente se construye en cuatro área, el área clínica, educativa, social y organizacional. En cada una se requieren competencias especiales, pero no hay que olvidar que estas áreas poseen bases teóricas básicas, por fortuna cada vez existen más estudios que enfatizan competencias de cada una de las áreas.

Un ejemplo de lo anterior es la investigación de Alejandro Castro Solano (2004) donde analiza las competencias del psicólogo y las necesidades de sus perfiles en cuatro áreas: salud, educación, justicia y trabajo, desde el punto de vista de los usuarios, reveló qué espera que un profesional de psicología realice en ciertas especialidades.

> Área salud. En esta área sobresalen como competencias más valoradas las relacionadas con las tareas de psicología clínica en instituciones de salud. Entre las habilidades más necesitadas por los usuarios del sistema se encuentran las tareas de orientación psicológica y de tratamiento psicológico de adultos, adolescentes, niños y familias, las tareas de interconsulta y entrevistas de diagnóstico clínico, el conocimiento de modelos clásicos y la redacción de informes psicológicos. Otras competencias valoradas son las intervenciones en crisis y emergencias y el trabajo en grupos interdisciplinarios y con poblaciones de bajos recursos económicos.
>
> Área educativa. Las competencias del área más valoradas por los expertos son las relacionadas con la orientación a docentes, directivos de escuelas y padres, la evaluación del aprendizaje, la redacción de informes psicológicos y el conocimiento de teorías del aprendizaje. También resultaron importantes, el trabajo con poblaciones de bajos recursos, las intervenciones psicológicas en situaciones de crisis y las intervenciones psicológicas con niños y adolescentes.
>
> Área laboral. Las destrezas más valoradas por los expertos consultados en el área laboral fueron: la redacción de informes psicológicos, la elaboración de perfiles de puestos, las tareas de selección de personal, la evaluación con técnicas psicométricas y proyectivas, el desarrollo de programas de capacitación de personal y el manejo de paquetes informáticos básicos. El perfil de psicólogos que autopercibía alta competencia en el área laboral reconocía fortalezas en la redacción de informes y el diagnóstico empleando diferentes tipos de pruebas psicológicas.
>
> Área forense. Los expertos consultados revelaron que los psicólogos que se dediquen a tareas en el área de la justicia deben dominar 13 competencias básicas. Consignaron que los psicólogos promedio tenían dominio sobre las tareas relacionadas con la redacción de informes psicológicos, la realización de entrevistas de diagnóstico e interconsulta con otros profesionales y la intervención psicológica en familias. (Castro, 2004, p. 132).

Sin duda, cada área de la psicología requiere ciertos conocimientos, habilidades y actitudes, es decir competencias que ofrezcan calidad profesional al usurario, por lo que la es necesario reflexionar la actualización de la profesión, con el objetivo de estar pendientes de los

acontecimientos sociales que impactan en el ser humano, y donde el psicólogo tiene mucho por hacer y proponer.

A manera de conclusión las competencias de los psicólogos que planteó el equipo de Tuning (2013) para el futuro, se centran en tres áreas:

> Empatía: hace referencia a la capacidad de comprender al otro, ponerse en su lugar y entender sus efectos emocionales y cogniciones.
> Flexibilidad cognitiva: Es la capacidad para superar los dogmatismos y no aferrarse a una teoría o a una idea como correcta, sino asumir una actitud abierta e investigativa, asumir y analizar los hechos y ampliar su comprensión de los fenómenos.
> Conciencia social: es la capacidad para abordar el ordenamiento social y los problemas sociales de una manera crítica, no pasivo o meramente reactiva. El psicólogo debe contribuir no solo a la comprensión de los problemas sociales, sino a su resolución basada en principios éticos. (p. 39).

3.3.3 La ética del psicólogo como una competencia urgente

La ética es también necesaria en la formación profesional porque constituye un soporte del desarrollo de la personalidad y del carácter del sujeto que actualmente se consideran componentes estructurales de las capacidades profesionales. La explicación de la existencia de los códigos deontológicos y de ética se remontan a enfoques filosófico, como el de Aristóteles, o la ciencia de la moral, sumado a autores como Spinoza o Kant que trataron de debatir los supuestos de que el hombre debe actuar conforme a la moral, hacer lo conveniente o lo debido (deontología), o perseguir virtudes de comportamiento que lo conducirán a la felicidad (ética), todo lo anterior ha constituido una ideología que ha tenido lugar en las profesiones, logrando así el establecimiento de códigos deontológicos y éticos. Cabe resaltar que los códigos, por lo general, son redactados e insaturados por Colegios, Consejo o Asociaciones de profesionistas, pues son los que tienen un contacto directo con el cliente o paciente, en el caso de las áreas de salud.

En 2005 la Conferencia General de la UNESCO adoptó la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos que establece “las cuestiones éticas relacionadas con la medicina, las ciencias de la vida y las tecnologías conexas aplicadas a los seres humanos, teniendo en cuenta sus dimensiones sociales, jurídicas y ambientales” (UNESCO, 2005). En relación a la psicología, es una profesión que es parte de las ciencias de la vida, de hecho como leyó en párrafos anteriores, en España la psicología es parte de las áreas de las ciencias de la salud, incluso considerada a la par que la medicina, sin embargo en México aún no ha podido revisar la barreras profesionales que permitan dar un nuevo significado a la profesión del psicólogo.

El Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (CGCOP) de España, a través de la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos, en su Junta General del 13 de diciembre de 2014, aprobaron modificaciones al Código Deontológico del Psicólogo (CGCOP, 2014). Contiene 61 Artículos, que se distribuyen de la siguiente manera:

Título Preliminar, del 5 al 15.

I. Principios Generales;
II. De la competencia profesional y de la relación con otros profesionales, del 16 al 23;
III. De la Intervención lo ocupa del 24 al 32;
IV. De la investigación y docencia abarca de artículo 33 a 38;
V. De la Obtención y uso de la información, va del artículo 39 a 48;
VI. De la Publicidad, abarca del artículo 50 a 53;
VII. De los honorarios y remuneración que incluye los artículos 54 y 55;
VIII. Garantías procesales son del 57 al 61.

Aunado a lo anterior la American Psychological Association (APA), en el 2010 presentó una nueva versión del Código de Ética (modificaciones a la versión 2002), teniendo vigencia dentro del territorio de los Estados Unidos, y solo para uso de docencia e investigación de la Facultad de Psicología de Buenas Aires:

> Los Principios Éticos de los Psicólogos y el Código de Conducta de la APA (en adelante digo de Ética) constan de una Introducción, un Preámbulo, cinco Principios Generales (A-E) y Normas Éticas específicas. La Introducción discute la intención, organización, consideraciones

> de procedimiento y alcance de aplicación del Código de Ética. El Preámbulo y los Principios Generales constituyen objetivos deseables que guían a los psicólogos hacia los más elevados ideales de la psicología. Si bien el Preámbulo y los Principios Generales no son en sí mismos reglas obligatorias, deberían ser considerados por los psicólogos al establecer cursos éticos de acción. Las Normas Éticas establecen reglas obligatorias de conducta profesional. La mayoría de las Normas Éticas están redactadas en términos generales, de manera tal que puedan ser aplicadas a los psicólogos que se desempeñan en diversos roles, pudiendo la aplicación de una Norma Ética variar según el contexto. Las Normas Éticas no son exhaustivas. El hecho de que determinada conducta no esté específicamente tratada por las Normas Éticas no significa que ésta sea necesariamente ética o no ética. (APA, 2010).

En el caso de América Latina, Colombia propuso por primera vez un Código de Ética del Psicólogo el 1º de febrero de 1974, por la Federación Colombiana de Psicología, que presidia Rubén Ardila, el eje principal fue reconocer la psicología como profesión y reglamente su ejercicio en el país, este nuevo Código Ético del Psicólogo (2000), se basa en el Código de 1974, en la Ley de 1983 y en los desarrollos más recientes a nivel nacional e internacional. Hemos consultado para su elaboración a la Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPSYS), la American Psychological Association (APA), la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP), la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPPA), el Colegio Oficial de Psicólogos de España, la Sociedad Mexicana de Psicología, varios códigos de otros países latinoamericanos e internacionales, los códigos éticos de otras profesiones en Colombia, las leyes actualmente vigentes en el país, la Constitución Política de Colombia de 1991, etc.

Dentro de sus Capítulos destaca el Número 3, Competencias Profesionales, que se traduce a un eje clave en la formación de profesionales de la psicología,

> 3.1. Corresponde al psicólogo poseer un alto nivel de competencia profesional. Para ello debe mantenerse debidamente informado de los desarrollos más recientes de la ciencia psicológica. Debe reconocer los límites de sus conocimientos y habilidades específicas y proporcionar servicios únicamente en aquellas áreas en las cuales posea adecuada formación profesional, justificada por su entrenamiento educación. (Constitución Política de Colombia, 1991).

En México, la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP, 2012) realizó una evaluación en el 2001 del Código de Ético del Psicólogo de 1984, e identificar nuevos ámbitos para establecer normas de conducta del psicólogo, quedando los siguientes propósitos:

> El Código Ético se entiende como un instrumento para:
> 1. Garantizar la protección de los usuarios de los servicios psicológicos.
> 2. Vincular la explícitamente las normas que se prescriba con principios generales.
> 3. Apoyar a la mayoría de las áreas de aplicación de la psicología.
> 4. Ofrecer apoyo al psicológico, tanto en la toma de decisiones como para educar a terceros que le soliciten acciones a los principios que rigen su comportamiento. (SMP, 2012).

En el 2007, González, Espinosa, Cárdenas, Garzón, Montoya, Núñez, Solano y Tarquino, realizaron una investigación interinstitucional de la Universidad de la Sabana-Universidad Santo Tomás, donde evaluaron el nivel de desarrollo de cinco competencias éticas del psicólogo, a partir de la revisión de diversos documentos, quedando de la siguiente manera:

> Discernimiento ético: discernir frente a un dilema ético profesional con base en la aplicación de formad de argumentación ética.
> Recto obrar: obrar, frente a un dilema ético profesional teniendo en cuenta diversas alternativas de solución y eligiendo aquella que favorezca el bienestar del mayor número de persona involucradas en el dilema.
> Responsabilidad social: reconocer que es inevitable que las propias acciones afecten a los demás en forma directa o indirecta, independientemente de las intenciones o motivadores que las justifiquen.
> Respeto por la dignidad humana: respeto por el otro como una persona semejante a nosotros, tolerando las diferencias que se pueden presentar, y reconociendo las paradojas que a partir de esta realidad se generan.
> Sentido moral: emitir juicios valorativos sobre los comportamientos propios y ajenos, tomando en consideración el marco normativo histórico y cultural que regula los actos de convivencia social. (González et al., 2007, p. 16).

Los resultados arrojaron que el 80% de los estudiantes evaluados se encuentran en un nivel de desarrollo entre deficiente y aceptable de las competencias evaluadas, y el 20% se encuentra en un nivel de desarrollo satisfactorio de dichas competencias, en este rango se encontraron los estudiantes del último año de la carrera.

Sumado a lo anterior, existen otros códigos deontológicos y éticos de asociaciones extranjeras de psicología, por ejemplo:

Ethical principles of psychologists and code of conduct, APA (EEUU)

Código de Ética Profesional, Colegio de Psicólogos de Chile

Metacódigo de Ética, Federación Europea de Asociaciones de Profesionales en Psicología (EFPPA)

Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA)

Código de Ética Profissional do Psicólogo, Conselho Federal do Psicología, Brasil.

Declaración universal de principios éticos para psicólogas y psicólogos, Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPsyS)

Código de ética profesional del psicólogo/a, Uruguay

Código de ética profesional, Colegio de Psicólogos del Perú

Protocolo de acuerdo marco de principios éticos para el ejercicio profesional de los psicólogos en el Mercosur y países asociados

Un valor importante en el establecimiento de códigos de ética del psicólogo, es que tiene una relevancia en la profesión. En la formación de los universitarios es un tema importante con el que es necesario trabajar, ya en el egreso debe ejercer estos principios éticos. De hecho la mayoría de las profesiones cuentan con un código que se supone se promueve a través de materias o asignaturas que tratan el tema. Sin embargo hay otras que no profundizan y solo se quedan en términos generales, lo cual a futuro puede acarrear problemas éticos y por ende falta de credibilidad del quehacer del profesionista. Para Bolívar (2005):

> La ética profesional comprende el conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional, forma parte de lo que se puede llamar ética aplicada, en cuanto pretende –por una parte– aplicar a cada esfera de actuación profesional los principios de la ética general

> pero paralelamente –por otra– dado que cada actividad es distinta y específica, incluye los bienes propios, metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional. (p.96).

La formación del estudiantes de psicología, y quizá como otras profesiones, la ética tiene que ser un elemento indispensable en el currículo, es decir que si bien se integra a determinadas asignaturas, en el mejor de los casos, es necesario un seguimiento constante, como ya se expuso en párrafos anteriores, hay países que tiene políticas claras en la éticas del psicólogo, por lo que no basta con enseñar materias, métodos y técnicas en psicología, sino formar desde una disciplina axiológica y así garantizar una formación integral en el estudiante de psicología.

3.3.4 La formación basada en competencias, del decir al hacer

Conviene precisar que es común encontrar los términos *formación basada en competencias y la educación basada en competencias*, para Tobón (2004) la formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se oriente a la formación humana integral como una condición esencial de todo proyecto pedagógico, integra la teoría con la práctica en diversas actividades, fomenta la construcción del aprendizaje autónomo, afianza el proyecto de vida. En cambio, para Guzmán (2010) la Educación Basada en Competencias (EBC) es una solución a los graves problemas de la falta de pertinencia y relevancia de la educación, puesto que se reprocha a las instituciones educativas no estar formado recursos humanos para una adecuada inserción laboral, al no tener egresados con las competencias requeridas. Como se observa, ambas visiones contemplan que la formación en competencias es una propuesta que intenta contribuir a un cambio en la educación para un aprendizaje integral y significativo, aunque en la formación se piensa más en el aula y la EBC es para todo el sistema educativo.

Un sector que es eje para la formación basada en competencias es la universidad que a través de los modelos educativos, se describen las funciones de cada uno de los agentes que la integran, por ejemplo la labor del profesor, aunado al diseño de programas que deberán responder a las competencias clave usando una metodología flexible y adaptable (Romero, 2005). Sin embargo, hay instituciones que no se han pronunciado de manera formal en el tema de las competencias, una de las razones puede ser el debaten constante sobre el tema, pero si han

optado por el tema de capacidades, habilidades y valores, para formar estudiantes y futuros profesionistas competentes.

El enfoque de la formación basada en competencias no se centra en los estudiantes, ni tampoco en los docentes, sino en la relación intersistemica de ambos, donde la docencia estratégica consiste en la comprensión y regulación que los docentes realizan del proceso aprendizaje-enseñanza con el fin de formar determinadas competencias en sus estudiantes (Tobón, 2004). Respecto a las IES, estás se asumen como formadoras de profesionales, por lo que deben revisar constantemente cómo va el proceso en el aula, pero principalmente con los profesores, de manera que la construcción de competencias en el alumno sea un trabajo integrado entre la institución, los profesores y los estudiantes, basado en trabajo colaborativo, evaluación en sus diversos tipos con el objetivo de ser flexible en los cambios curriculares.

Desde la óptica de González (2006) la orientación profesional en el centro universitario debe concebirse de manera tal que propicie la formación de profesionales competentes a través de la vinculación progresiva de la teoría y la práctica en el proceso de formación profesional que permita el desarrollo de:

- Un Interés profesional
- Una autovaloración adecuada del desempeño profesional
- Valores asociados al desempeño profesional
- Conocimientos y habilidades profesionales
- Recursos personales que propician el desarrollo de la autodeterminación profesional. (González, 2006, p.182).

Lo que se presentó en los párrafos anteriores son idea de cómo se debe ver la formación en competencias, sin embargo, incorporar competencias en el ámbito educativo, ha generado una serie de cuestionamientos y críticas que hasta el momento continúan. Por un lado formar en competencias es un nuevo enfoque de enseñanza que puede contribuir a las necesidades sociales en las que vivimos. Pero por otro, la globalización y la sociedad el

conocimiento ven nacer generaciones con situaciones económicas inciertas, por lo que aún no es posible saber si las competencias están funcionando en la educación.

Angélica del Rey y J. Sanchez-Parga (2011) en su artículo *Crítica a la educación por competencias*, hacen severos cuestionamientos al trayecto de la educación por competencias, mencionan que "El aprendizaje de competencias consiste en un aprendizaje de la ignorancia, porque supone aprender conocimientos que otros han pensado, pero que no se entienden ni se comprenden; solo se aplican" (p. 241). Como estas opiniones se encuentran otras sobre la misma vertiente, pero la realidad en que hay más opiniones a favor de formar en competencias, no como una panacea global, sino como una oportunidad de una educación integral.

Desde la perspectiva de quien escribe, es necesario seguir trabajando bajo un enfoque integral, llámese competencias u otro término, que a decir verdad no es lo importante, lo más valiosos es valorar el sentido de una educación más humana para los tiempo en que vivimos, claro sin dejar de lado el aparato cognitivo que al final es en el que se fundamentan las acciones.

Capítulo 4. Currículo y formación en competencias

Establecer un tiempo o espacio del currículo es complicado, históricamente se habla de épocas en las que surgió como medio institucional para dar dirección al conocimiento en la escuela. Con el tiempo se han planteado metodologías para su construcción y desarrollo, sin embargo aún quedan vacíos acerca de una definición precisa o los enfoques que surgen en los últimos años. Sumado a lo anterior, el desarrollo del currículo, entendiendo esto como llevarlo a la práctica, tiene sus propias acepciones, en el sentido de llevar de la teoría a la práctica, donde el plan de estudios es el documento que se usa como vía entre el sentido principal y la actuación en el aula.

El currículo trae sus propios antecedentes, definiciones y enfoques, por lo que es necesario tener claro aspectos claves que hagan posible la comprensión de sus contenidos, así lo explica Moteiro (2005):

> Cuando hablamos sobre universidad y específicamente sobre currículo nos estamos refiriendo a grandes aspectos a los cuales el currículo está ligado: la idea del mundo, del hombre, de la sociedad, de la educación, de la ciencia, de la psicología, sociología, de la historia de la educación, de la epistemología, etc. que instrumentan una forma de estructurar las políticas de educación superior y los sistemas educativos. (p. 40).

Para Ibáñez (2006) en el caso de las instituciones educativas del nivel superior, su función consiste primordialmente en la formación de profesionales, es decir, en la preparación de individuos capaces de prevenir y resolver en forma eficiente y eficaz, dentro de ciertos códigos éticos y axiológicos, los problemas sociales relacionados con una profesión. En definitiva para que la universidad logre el objetivo de sus funciones es primordial partir de un modelo educativo que en su contenido curricular incluya ejes claros que bajen en los programas educativos de cada área, que incorpore la claridad en los conocimientos y habilidades que se quieren implementar; en el caso de Gonzáles y Larraín (2005) las competencias para el currículo representan un desafío, pues desde esta postura es necesario incluir la práctica temprana y del saber hacer como elemento central del currículo y la formación, donde también establezca las funciones del profesor que trabajara bajo este enfoque.

El presente capítulo tiene como objetivo el desarrollo de elementos teóricos que expliquen el currículo, cómo se desarrolla en el plan de estudios, y para cerrar se expone el tema del currículo y las competencias.

4.1 Acercamiento teórico del currículo

Definir el concepto currículum o currículo como otros autores le llaman, es una tarea compleja que tiene explicación desde varios enfoques, adicional a que también abarca corrientes pedagógicas a fin de explicar los objetivos epistemológicos. Para Díaz Barriga (2003) el término currículum tiene en sí una ausencia de significado, siendo un tanto polisémico, donde la mayoría de las veces recae en un vacío en la práctica, es decir que puede ser un todo institucional, una formalidad o alianza para el trabajo académico. En el caso de Gimeno Sacristán (2002) el autor organizó las definiciones y perspectivas del currículo desde cinco ámbitos: la función social que cumple, el proyecto o plan educativo pretendido o real, la expresión formal y el material del proyecto educativo, el campo práctico y, por último, la actividad discursiva académica e investigadora. Es entonces que el currículo tiene varias explicaciones según el enfoque, y por ende varias definiciones.

Para Terigi (1999) el curriculum es una prescripción sobre los contenidos de enseñanza, ordenada y secuenciada en un plan de estudios, generalizado para numerosas escuelas a través de políticas oficiales. En esta definición hay puntos importantes por comentar, por un lado entender que del curriculum emana políticas oficiales y a su vez se traduce en un plan de estudios listo para implementarse en el aula, con el trabajo en conjunto de profesores y estudiantes.

Para Gimeno Sacristán (2010) el curriculum es una selección regulada de contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad. Al igual que la definición anterior, en esta, el currículo se convierte en un aparado rector que de luz a la práctica didáctica. En tanto que esta práctica regrese constantemente a los preceptos del currículo, lo cual implica un seguimiento a través de estrategias, planeaciones y contar con una agenda oportuna para establecer los tiempos de actuación. En el tema del

currículo es común que de inmediato se relacione con la didáctica, y es que la enseñanza y el aprendizaje son objetivos en la instrucción del currículo, por lo tanto el papel del que enseña es fundamental.

Para Posner (2005) hay cinco currículos relacionados: el oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional:

> El *currículo oficial*, o currículo escrito, se documenta en diagramas de alcance y de secuencia, programas de estudios, guías curriculares, esquemas de rutas, estándares y lista de objetivos. Su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas recurrentes.
>
> *El currículo operativo* consiste en lo que el profesor realmente enseña y cómo comunica su importancia al estudiante, es decir, cómo saben los estudiantes qué es importante. El currículo operativo tiene dos aspectos: 1) el contenido incluido y el énfasis que da el profesor en clase, por ejemplo, lo que realmente enseña, 2) los resultados del aprendizaje o lo estándares que son responsabilidad de los estudiantes, es decir, lo importante. Lo primero indicado por el tiempo que asignan los profesores a los temas y lo tipos de los aprendizajes esperados, por ejemplo, el currículo enseñado; lo segundo es señalado por al pruebas aplicas a los estuantes, por ejemplo el currículo evaluado.
>
> *El currículo oculto* suele no ser reconocido oficialmente por las escuelas, pero tiene un impacto más profundo y duradero en los estudiantes que los currículos oficial u operativo. Los mensajes del currículo oculto se relacionan con problemas de género, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar, entre otros.
>
> *El currículo nulo* (Eisner, 1994) cosiste en las materias que no se enseñan, por lo que cualquier consideración al respecto debe centrarse en *por qué* se ignoran estos temas. ¿Por qué sucede, por ejemplo, que no se enseña psicología, bailes, legislación y responsabilidad familiar y sin duda estas materias no compiten con las cuatro grandes, es decir, lenguaje, ciencias sociales, matemáticas y ciencias? Las diferencias culturales en el currículo nulo nos sirven para estar conscientes de las suposiciones implícitas en el currículo de las escuelas de Estados Unidos.
>
> *El currículo adicional* comprende todas las experiencias fuera de las materias escolares. Contrasta con el currículo oficial pro la naturaleza voluntaria y su capacidad de respuesta los

> intereses de los estudiantes. No está oculto, sino que tiene una dimensión abiertamente reconocida de la experiencia escolar. (p. 14).

Del texto anterior podemos destacar que el currículo oculto es el que ha tenido trascendencia a la hora hacer un análisis del curriculum oficial, y es que al final, este tipo de currículo sale a la luz sin háblelo planeando, lo cual puede ser arriesgado, por un lado si los profesores ejercen cierta éticas en los procesos didácticos y tienen un respeto por el alumno, es obvio que los alumnos responderán a ese trato de forma inconsciente cuando terminen el ciclo escolar, en cambio pueden estar mandando mensajes erróneos o cierta incongruencia, y el resultado será alumnos poco conscientes de respeto y valores.

Por lo anterior, en la corriente del currículo también surgen puntos de vista o de análisis de cómo tener una mejor comprensión de las funciones curriculares. En el caso de Para Gimeno Sacristán (2002) el curriculum puede analizarse desde cinco ámbitos:

> – El punto de vista sobre su función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.
> – Proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
> – Se habla de curriculum como la expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato de sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.
> – Se refieren al curriculum quienes lo entienden como un campo practico. El entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieres a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica den educación.
> – También se refiere a él quienes ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigadores sobare todos estos temas. (p. 15).

Lo interesante de las aportaciones del autor, es que el currículo tiene distintas formar de abordarse, lo que convierte el tema en una encrucijada a la hora de establecer una crítica, pues no se puede establecer puntos generales del currículo, se debe de hablar de ello desde una postura clara. Por otro lado el currículo supone la participación de actores que son de gran relevancia a la hora de implementarlo, pero quizá la importancia es desde la construcción. Sumado a esta idea para Schwab (1971) y Posner (1998) citado en Jiménez (2002) mencionan que en la participación sobre el currículo hay cinco clases de personas:

1. Un experto en psicología que entiende la forma en que aprenden los estudiantes y sus necesidades
2. Alguien que comprenda la asignatura
3. Algún representante de profesores que conoce la complejidad del trabajo en el aula
4. Alguien que percibe la realidad económica y política de la comunidad
5. Un experto en diseño curricular que comprende el contexto en el cual se va a implantar el currículo. (p. 74).

Tal como lo menciona Posner (2005) cada currículo representa una opción de cómo enfocar la educación de los estudiantes, por lo que su desarrollo tendrá como precedente el modelo educativo que se pretende configure la redacción de un plan de estudies que se traduzca en buenos términos académicos.

Para Villar (2000) citado en Pérez Ferra (2002) deben existir elementos clave para la elaboración de proyectos curriculares, uno es la elaboración de proyectos con facultad formativa y el soporte organizativo, otro elemento es el compromiso colaborativo del profesorado para actualizar el proyecto curricular. En cambio para Ander Egg (1993) el rol de los docentes en la elaboración del proyecto curricular, se ha movido en dos extremos: por un lado la adaptación mecánica, rutinaria y formal de lo que viene hecho o establecido y por otro, establece que la actuación activa/creativa transforma al docente en agente de desarrollo curricular.

4.2 Características de un plan de estudios

El plan de estudios en la universidad se entiende como el documento que guiará las acciones académicas, como menciona Casarini (1998) es una guía que prescribe las finalidades, contenidos necesarios de donde partirá el maestro para desarrollar un curriculum. En esta afirmación la labor del profesor tiene una responsabilidad latente, esperando que en la instrumentación de las clases se viva o proyecte la esencia del currículo.

Un programa educativo o plan de estudios como es más común nombrarlo, es un documento rector que todas las licenciaturas deben tener, se supone que un grupo de expertos trabajó en ello, y al final el profesor es el principal canal entre el plan y el aula, para algunos autores llega a ser una guía metodológica. En el caso de Alemán, Lannes y Caliva (2006) desarrollaron una Guía de Elaboración de Programas de Estudio en la Universidad Autónoma de Chapingo, donde establecen que:

> Los programas de estudio constituyen un documento docente metodológico importante para la planeación del proceso docente educativo. Asimismo, a los maestros les permite visualizar y regular sus acciones de enseñanza; a los alumnos identificar los objetos y los contenidos de los aprendizajes a desarrollar; y la institución al disponer de un instrumento de carácter curricular y didáctico que coadyuve a dar continuidad a los planes y programas de estudio. (p.1).

Un elemento clave en un plan de estudios es el perfil de egreso, el perfil para la titulación, al redactarse se supone se pensó en demandas sociales y profesionales, además de que tuvo como precedente la misión y la visión a fin de alcanzar un plan curricular idóneo para el tipo de profesional que se espera. Para Verdejo (2008) el perfil de egreso se entiende como un conjunto articulado de competencias profesionales que se supone permitirán un desempeño exitoso del egresado. En cambio para Ibáñez (2006) un perfil profesional puede definirse adecuadamente como un modelo de las competencias que debe tener un individuo dedicado a una determinada disciplina, es decir, como un perfil de competencias profesionales. En estas dos apreciaciones se distingue un elemento clave para comprender hacia dónde va el perfil de egreso, por un lado es que lo escrito es un ideal, un modelo de lo que se espera en el egreso, y por otro lado es que al egresar en profesionista alcance el éxito con los elementos que se manifestaron en el perfil. Por

todo lo anterior recae una constante pregunta ¿cómo verificar si en el trascurso de la carrera se forma con base al perfil de egreso?, ¿cómo saber si el perfil de egreso se cumple al terminar la carrera? Sin duda son cuestionamientos que la academia de profesores, en conjunto con estudiantes y empleadores podría evaluar de manera constante en la institución para conocer las respuestas, en pro de mantener un nivel académico idóneo.

Otro punto de vista de lo que integra un perfil de egreso es el de San Martín (2010) quien menciona que debiera integrar información de fuentes internas tales: la propia institución, los estudiantes y los académicos, sumado a externos que en este caso son: los egresados, informantes clave, empresarios o empleadores potenciales. Cabe destacar que en los modelos curriculares de hace dos décadas esta idea era poco relevante, a comparación de los últimos años que ha considerado al sector empresarial como colaborador para la construcción de un perfil de egreso, el Proyecto Tuning por ejemplo, establece es su metodología que las aportaciones de los empleadores es indispensable.

Por lo anterior redactar un perfil de egreso no es tarea sencilla, para hacerlo debe considerarse y conocerse "el campo disciplinar y profesional, las demandas del mercado de trabajo, los sistemas de producción, recuperar la experiencia docente y una intensa búsqueda de referencias documentadas" (Quiroz, 2007, p. 97). En este punto se juega la participación de distintos actores, de hecho la participación debe estar planeada una vez que iniciara con la construcción del documento, contar con un equipo experto desde el inicio hasta el final, le da certeza a que al final el plan de estudios tiene una mirada sólida, basada en una serie de trabajos en equipo. Los profesores, sin dudarlo, son los principales invitados a participar, se ha demostrado que sentirse participes hace que la implementación fluya hacia el éxito.

Otro aspecto relevante en el currículo y planes de estudio es la implementación, es decir el cómo se instauró en ante la comunidad educativa, donde es relevante que existan los medios para involucrar a los actores inmediatos, para Díaz-Barriga (2010) la implantación de un plan de estudios se mueve en tres esferas "a) burocrático-administrativo, b) la académica y c) la del poder" (p. 42). En el primer caso se relaciona con los procesos institucionales que derivarán a lo que se debe cumplir en el programa, la planificación de los cursos, los perfiles de los profesores

entre otros elementos; en el caso de la esfera académica se refiere el lazo plan de estudios, profesor y estudiantes donde la formación es el eje principal y tarea del profesor; en cuanto al poder, se traduce como la legitimación, que se traduce a la aceptación formal de los profesores, o bien a tener en cuenta que un plan de estudios en una institución es un acto de poder.

4.3 El profesor y el currículo

Trabajar el currículo en una institución, o al interior de un programa educativo como la licenciatura, no es un trabajo fácil, se requiere una organización a detalle, con el objetivo de incorporar al trabajo a los sujetos que estarán implicado y así crear un sentido de pertenencia, y lo más importante tener claro que en el proceso habrá obstáculos que como todo grupo podrá superar. Por lo tanto para Díaz Barriga (2010):

> En todo proceso de instauración de planes y programas genera problemas de legitimidad en el interior de la institución, en una institución educativa es muy difícil que todos sus docentes estén de acuerdo con una propuesta curricular, porque toda propuesta de formación lleva implícita una posición teórica, ideológica y técnica. (p. 49).

Una vez concluido el documento viene el proceso de implementar el currículo, el plan de estudios, la elaboración y el trabajo con un mapa curricular y los programas de asignatura, todo esto requiere ciertos detalles académicos, como por ejemplo dar a conocer el plan a los que laboran en la institución, y dar prioridad a la capacitación y acompañamiento de los profesores, al final ellos son la unidad operativa, como lo plantea Zabalza (1997). Sin duda el papel del profesor es relevante a la hora de implementar un plan de estudios, si este no está convencido de la importancia del contenido, o bien que no tenga el interés o la iniciativa por conocerlo, puede llegar a sabotear los procesos académicos, o bien impartir asignaturas de manera aislada, a pesar de todo un trabajo que se ha instaurado.

A partir de los trabajos de investigación enfocados al currículo, la figura del profesor es recurrente en los estudios, sus funciones son relevantes, sobre todo las tareas que hace en el aula.

A continuación se presenta tres ideas clave para entender el papel del profesor desde la postura de Zabalza (1997):

> Con frecuencia los profesores dicen de los teóricos del currículum que lo que señalan en sus diseños luego no es posible llevarlo a la práctica, que sus perfectos modelos de laboratorio no funcionan en una clase normal (p. 33).
>
> Para un profesor de cualquier nivel debe tener ideas claras respecto al papel de la escuela, ser plenamente consciente de lo personal, institucional y socialmente de lo que se espera de su trabajo, significa ser más "dueño" de la posterior operativizacion y puesta en práctica de esas expectativas, porque sabe cuál es la razón de las cosas que él realiza, cuál es el papel que cada paso educativo que está en juega en el desarrollo global del sujeto (p. 38).
>
> El profesor que avanza como un francotirador en la renovación educativa acabará no solo agotado personalmente sino deprimido al ver cómo todas la hipotéticas ganancias conseguidas se van perdiendo a medida que los alumno pasan por sistemas contrapuestos al suyo (p. 49).

Al margen de las ideas anteriores se reafirma la idea de que la participación de los profesores en la construcción del currículo es necesaria, si se logra involucrar y logra ver los beneficios de un nuevo un plan de estudios, o una actualización, es probable que su labor alcance una mayor conciencia, y así lograr los fines curriculares.

> Existe la necesidad de que los docentes tengan elementos para interpretar el plan de estudios y para estudiar de qué manera determinado programa forma parte de un táctica concreta que permita, por medio de los aprendizajes el logro de ciertas metas curriculares (relacionadas con el plan de estudios). (Díaz Barriga, 2005, p. 41).

El profesor en el currículo es pieza clave, no es raro que existan instituciones que al inicio del curso solo lo doten de los programas de asignatura que impartirá, sin reparar en un curso de inducción o acompañamiento, en ocasiones hay profesores que dan clases y no saben si a esa materia ya le antecedieron otras que dan continuidad en los aprendizajes. En este punto debemos considerar que en las intuiciones, o en el caso específico de las universidades, por lo general hay dos tipos de profesores, los de tiempo completo y los de hora clase, cada uno cuenta con funciones específicas, y los primeros tienen un mayor grado de tareas por el tipo de contrato a

diferencia de los segundos. Establecer sus características requeriría de otros espacios, y por el momento no es el objetivo del trabajo, pero si es importante considerarlo a la hora de formular supuestos en la práctica docente. Al final de cuentas "el docente es el responsable profesional del trabajo en el aula; a él le corresponde elaborar una propuesta de propuesta en que fundamentalmente se definen las estrategias de enseñanza que se realizarán en el curso escolar" (Díaz Barriga, 2005, p. 66).

Por lo anterior el espacio escolar, en aula en sí, es el lugar donde se construye el conocimiento, los aprendizajes, donde el propio alumno edifica la teoría, es la práctica escolar que da sentido al currículo, tal como lo afirma Gimeno Sacristán (1991) "en la actividad pedagógica relacionada con el curriculum, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso" (p. 196). El profesor una figura que a pesar de los años, no cambia en funciones, no cambia en las expectativas que el alumno tiene del él, carga con la responsabilidad de los aprendizajes según corresponda el nivel educativo, en el caso de la universidad, la exigencia es mayor, no solo el estudiante espera el mejor desempeño del profesor, su suma la mirada del empleador, de la sociedad en sí, es el maestro quien da dirección a la práctica educativa.

> Concebir al profesor como un mediador decisivo entre le curriculum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contendidos, condicionado con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos. (Gimeno Sacristán, 1991, p. 197).

La labor del profesor, denominada como una profesión que activa el currículo, sin embargo no todos los profesores asumen dicho papel, hay docentes que han creado sus propias estrategias y constantemente se capacitan para aprender implementar nuevas, estos consideran las nuevas generaciones, los nuevos enfoques de la educación; en cambio otros no siguen los mismos métodos y formas de enseñanza y a veces hasta los mismos libros básicos, y sin embargo hay grupos de estudiantes que aun así aprenden, no es todos los casos pero el profesor tradicional logra llevar a escenarios de aprendizaje óptimos.

El profesor en el uso de la didáctica tiene la oportunidad de crear espacios de aprendizaje creativos donde el estudiante al final del curso sea capaz de valorar la dirección la asignatura, y esto es parte del currículo, para Medina y Parra (2010) “la didáctica aporta al currículo un mayor acercamiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene un lugar en el aula y la metodología más adecuado para llevarlos a cabo” (p. 27). En definitiva en la práctica docente es necesario un acompañamiento por parte de las autoridades, directivos, jefes de departamento u otras figuras que acontecen en las labores del docente, el apoyo pude ser a través de resolver sus dudas respecto a perfil de egreso, así como programar cursos o talleres para reforzar dicha práctica. El profesor solo o aislado impartirá contenidos aislados, actividades de campo sin retroalimentación, bajo una pedagogía simulada, sin un sentido profesional. Por lo que la capacitación debe promover el trabajo colaborativo para crear contexto favorable para los estudiantes.

En el presente la educación superior enfrenta retos para los profesores y su actuación en el aula, hay algunas universidades que en sus políticas institucionales han desarrollados áreas o departamentos de formación docente o formación del profesorado. Estos espacios cuentan con un plan estratégico para programar la impartición de talleres o cursos con enfoque basados en sus modelos educativos, por ejemplo cursos desde el constructivismo o educación basada en competencias. Pero sin importar el enfoque de la institución los profesores y estudiantes deben cumplir las expectativas académicas.

> Los profesores deben cubrir ciertos tópicos, contenidos, habilidades, objetivos o cualquier cosa que constituya el material del currículo. Pero la cobertura no es suficiente. El profesor no solo deber cubrir la amplitud del currículo, sino también los estudiantes deben aprender el material al menos en un nivel mínimo de dominio o profundidad. (Posner, 1998, p.212).

Como se leyó en apartados anteriores, el profesor en el escenario de las competencias posee características más específicas, pues se dice que para enseñar competencias hay que contar con ellas primero. Las competencias son un conjunto de habilidades, conocimientos y valores, por lo que “el docente universitario está ligado a competencias didácticas en cuya génesis juegan un importante papel el conocimiento teórico–práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica” (Barrón, 2009, p. 78). Lo anterior implica un compromiso del docente, hacia la apertura a nuevas

estrategias, que puede ser aprendida o no, en cursos, talleres, que pueden promoverse desde la institución hasta cursos en línea que puede tomar a partir de iniciativa propia. Ser maestro competente no es fácil, requiere de preparación día a día, bajo una conciencia de un cambio en la estructura academia hacia los nuevos escenarios socioculturales.

4.4 Currículo y plan de estudios bajo la mirada de las competencias

Para los expertos del currículo, en México el tema se abordó desde los años setenta, a partir de ésta época se abrió una nueva estructura en el desarrollo institucional. La propuesta del desarrollo curricular estuvo acompañada de enfoques y modelos, así como de formatos de cómo debería de abordarse. Vélez y Terán (2010) ofrecen una síntesis de dicho proceso:

> Los modelos datan desde la década de los años treinta y cuarenta del Siglo XX. En sus inicios, una de sus principales características es el uso del *método experimental cuantitativo*. Posteriormente, aparecen las *propuestas basadas en objetivos* comparados con resultados, entre ellos, se encuentra el Modelo de Tyler, Taba, Stuflebeam. Más tarde, los modelos se enriquecen con participaciones de Glaser, Pophan, Wiseman, entre otros. Críticos de esta época contribuyeron a dar origen a *propuestas cualitativas*, entre ellos aparecen: Atkin, Eisner, Sthenhouse, Stake, dando lugar a propuestas de *modelos sustentados en enfoques diversos.* En México, durante la década de los años setenta, surgen *modelos dentro del auge de la tecnología educativa* como el de Arnaz y el de Glazman e Ibarrola. Estas últimas más tarde modifican su propuesta con un enfoque menos tecnológico. Con la presencia de la teoría crítica aparece la propuesta de Margarita Pansza y, más adelante, con el *cenit de la teoría constructivista aparecen otros modelos para el diseño curricular*, entre los cuales se encuentra la propuesta de Frida Díaz Barriga Arceo y colaboradores. (p. 56).

Hablar de currículo y diseño curricular es un tanto similar, el currículo se fundamenta bajo un enfoque que tendrá como fin los saberes, en cambio en el diseño se presenta a detalle el conjunto de conocimientos, para Tobón (2008) el diseño del currículo por competencias, desde el enfoque complejo consiste en:

> Construir de forma participativa y con liderazgo el currículum como un macro proyecto formativo auto organizativo que busca formar seres humanos integrales con un claro proyecto ético de vida y espíritu emprendedor global. Lo cual se debe reflejar en poseer competencias necesarias para la realización personal, el afianzamiento del tejido social y el desempeño profesional-empresario considerando el desarrollo sostenible y el cuidado del ambiente ecológico. (p. 18).

El currículo desde un enfoque de competencias, establece un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que conducen a la formación integral, con un sentido humano y con mayor disposición para actuar es situaciones que se presentan de manera cotidiana.

La elaboración de un currículo por competencia implica un diagnóstico previo de la situación profesional, laboral y social del tal forma que al pensar en el nuevo paradigma de las competencias se considere que se atenderán necesidades actuales en esos ámbitos. Para González (2006) el diseño curricular basado en competencias responde a dos aspectos:

> Por un lado, al escenario actual en el cual el trabajador debe tener la capacidad e prever o de resolver los problemas que se le presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomas decisiones y estar involucrados en la planificación y en control de sus actividades; por otro, responde a las investigaciones acerca del aprendizaje, en tanto propone una organización que favorece el aprendizaje significativo y duradero. (p. 105).

Para González y Larraín (2005) la puesta en marcha de un currículo por competencias implica una serie de demandas para la docencia:

- El modelo de formación por competencias requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza, reconocer los aprendizajes previos, cualquiera que haya sido la forma o el espacio en que fueron adquiridos; asimismo, este modelo privilegia la formación individualizada del estudiante.
- Un pilar clave disponible por la organización educativa es el docente. La formación de docentes en los principios, implicaciones y herramientas del enfoque de competencia es fundamental e indispensable en el proceso de cambio. Es nuevo el rol que cumple el

docente dentro de la formación orientada hacia la generación de competencias. Se trata de facilitar la transferencia de conocimientos y a la vez activar en el alumno la capacidad de aprender por sí mismo. (Velásquez, 2004).

- Requiere de una mayor relación entre la teoría y la práctica, que les permita a los alumnos contextualizar los conocimientos adquiridos. Ello se logra a través de diferentes metodologías de enseñanza (análisis de casos, salidas a terreno, elaboración de proyectos y prácticas tempranas en terreno).
- Lo anterior obliga a desarrollar y mantener una mayor vinculación con el sector productivo y a incorporarlo en los procesos de planificación curricular.
- Los procesos de evaluación deben ser completamente reformulados, de modo que se garantice el dominio de los aprendizajes.
- Para poder evaluar una competencia debe estar definida en términos operativos, lo que no es fácil de realizar.
- Hay que construir instrumentos adecuados, tales como ejercicios de simulación o casos o directamente observación en la práctica.
- Además, debe asegurar que los instrumentos son válidos (miden lo que se quiere medir) y confiables y consistentes (dan los mismos resultados para poblaciones diferentes). Ello implica modificar los sistemas de calificación, ya que no se puede utilizar el sistema de promedios, sino de un listado de competencias que el estudiante domina. (p.39).

Implementar un plan de estudios, ya sea por competencia u otros enfoques, requiere de ciertas estructuras oficiales, si no proviene de un imaginario institucional simplemente no aterrizará en el aula, tomando en cuenta que tampoco es una garantía, en el camino se encuentran barreras un tanto espinosas que tiene como defensa la no institucionalización desde un modelo educativo. Cabe mencionar que hay algunos profesores que han tomado cursos de competencias y la mayor parte de las veces lo implementan en la clase, pero hay otro grupo que no tiene interés o no acepta la idea de la formación en competencias. Pero a lo anterior habría que sumarle la disposición del alumno puesto que la formación por competencias pretende orientar al ser humano hacia el desempeño idóneo en diversos contextos culturales y sociales, que requiere de un estudiante protagonista de su vida y proceso de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de habilidades cognoscitivas y metacognitivias, así como la capacidad de actuación (Tobón, 2004). Por lo tanto en el tema de las competencias en los últimos años se ha cuestionado el papel de las

universidades, y deja ver que los empleadores tienen mucho que aportar en la educación superior, conocer las expectativas del egresado es una aportación importante para que la inserción pueda ser certera.

Todo lo anterior no ha sido una tarea sencilla a la hora de redactar parece fácil pero en la práctica aún hay elementos que no se integran en su totalidad, el rediseño curricular para formar profesionales competentes se ha convertido en una alternativa, sin embargo a la hora de implementar se complica, al parecer por varios factores, es un cambio institucional que enfrenta un reto en la administración, la academia y el alumnado, que va más allá del papel del profesor universitario y la reflexión pedagógica, la enseñanza centrada en el estudiante, más bien es promover un currículo integral, donde le profesor con su asignatura incluya contendidos, metodologías y formas de evaluación, a fin de promover nuevas experiencias de enseñanza y evaluación, y la administración académica comprenda los embates de una tarea de curriculum y competencias. A lo anterior se suma el punto de vista de Macchiarola (2007):

> Los cambios curriculares profundos no pasan por rediseñar un curriculum en función de competencias. Puede cambiar el diseño sin que cambie el curriculum en la acción y, en definitiva, la formación de los estudiantes. Los cambios deben apuntar a repensar las profesiones (¿qué profesional queremos formar?), el conocimiento (¿desde qué concepción de conocimiento?) así como la relación entre universidad y sociedad (¿cómo se vincula la universidad con el mundo del trabajo y con la sociedad en general?). Si a ello contribuye un diseño curricular basado en competencias, entonces, tendrá sentido formativo. Por otro lado, creemos que las innovaciones curriculares deberían centrarse en transformaciones curriculares integrales: orden y secuencia de lo que se enseña, formas de enseñanza, formas de vincularse con el conocimiento, estrategias de evaluación. (p. 39).

Para Tobón (2012) la formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se oriente a la formación humana integral, lo que quiere decir que en el currículo integrará ejes o áreas donde se desarrolle un aprendizaje integral. Ahora bien, todo parte de un proyecto pedagógico, las asignaturas aislada no aportan a la teoría y práctica, es necesaria una congruencia en el desarrollo del aprendizaje, y así afianzar y garantizar la educación integral.

Establecer currículo por competencias implica una serie de acciones, a través de un método que aporte claridad a la elaboración del plan de estudios. En el caso de Fondón et al. (2008) proponen una metodología para el diseño por competencias en diez pasos:

> 1. Establecer el perfil o perfiles profesionales que se proponen para la titulación.
> 2. Definir la lista de competencias profesionales (de Nivel 1) a desarrollar dentro de cada perfil.
> 3. Definir un segundo nivel de competencias (Nivel 2) asociados a las de nivel 1.
> 4. Agrupar las competencias entorno a materia dentro de las cuales se estructuran las asignaturas.
> 5. Definir asignaturas dentro de cada materia, asignado a cada una un subconjunto de competencias.
> 6. Desarrollar las competencias previas dentro de cada asignatura.
> 7. Añadir las nuevas competencias que surgen en el proceso de definición de competencias previas para incluirlas en la lista general de competencias.
> 8. Asignar las nuevas competencias a asignaturas existentes o crear nuevas asignaturas si se considera oportuno.
> 9. Ir al punto 6 hasta que todas las competencias sean apotradas por alguna asignatura o bien sean competencias previas al ingreso en la titulación.
> 10. Establecer el Mapa de Dependencias y analizar las relaciones jerárquicas entre asignaturas, asignado créditos y organizando temporalmente las asignaturas de la titulación. (p.118).

A lo anterior habría que puntualizar que hay diversas propuestas para elaborar o diseñar propuestas curriculares que incluso aportan incluso al tema de las competencias, entres los autores más destacados: Miguel Ángel Zabalza, Ángel Díaz Barriga, Cesar Coll, Frida Díaz Barriga, Magalys Ruiz Iglesias, Martha Casarini Ratto, Miguel Ángel Maldonado García, Ma. Antonia Casanova, Laura Frade Rubio, Sergio Tobón entre otros. Estos autores a través de sus trabajos apoyan la construcción de un proyecto educativo, aunque habría que aclarar que hay posturas académicas, es decir que han llegado a desarrollar propuestas basadas en la investigación desde hace años, y otras aportaciones que han aterrizado más a lo técnico, a lo mecánico, a establecer una serie de pasos, que lo más probable esté basado en el ejercicio la práctica, lo cual no quiere decir que sea erróneo pero puede llegar a faltar el enfoque académico.

4.5 Los expertos de la formación en competencias

Se puede afirmar que en los años ochenta y noventa comienza el auge en la investigación respecto al tema de formación en competencias. Como se ha comentado en párrafos anteriores, el término competencias en educación es un tema con múltiples salidas y explicaciones, de hecho hasta el momento no es posible fijar un año en que surgió la educación basada en competencias, y por lo anterior existe una gama de autores que han sobresalido en el tema, sin embargo para fines de este trabajo se presenta las aportaciones de cuatro autores que han aportado al tema. El primer autor es Sergio Tobón que establece la formación en competencias desde un enfoque integral, que llamó socioformativo; otro autor importante es Ángel Díaz Barriga, a través de su postura crítica, revela los embates a la hora de formar en competencias; en cambio Miguel Ángel Zabalza y Philippe Perrenoud hacen aportes a la formación en competencias y el papel del profesor.

4.5.1 Tobón, las competencias desde un enfoque socioformativo

Sergio Tobón actualmente Director Científico del Centro Universitario de Ciencias e Innovación para la Formación y el Emprendimiento (CIFE), ha dedicado sus investigaciones al tema de las competencias, en específico en la formación basada en competencias como propuesta del aprendizaje significativo y la formación humana integral que se encaminan a un proyecto pedagógico, desde su postura se fomenta el aprendizaje autónomo, la orientación y afianzamiento del proyecto ético de vida, fundamenta la organización curricular con base a proyectos, entre otros elementos conceptuales de las competencias.

Para Tobón (2004) a pesar de que las competencias han tenido auge en la última década, siguen existiendo vacíos en el enfoque que dificultan de forma significativa su empleo en la educación forman, no formal, e informal que son:

- Las competencias tienden a ser conceptualizadas de una manera reduccionista y fragmentada, motivo por el cual prima el abordaje de éstas desde la búsqueda de la eficacia y la eficiencia al servicio de intereses económicos, sin tener en cuenta su integralidad e interdependencia con el proyecto ético de vida y la construcción del tejido social.

- El enfoque de competencias ha entrado a la educación como una moda desde el marco de un pensamiento acrítico, y descontextualizado, desconociendo los determinantes socioeconómicos que han influido en su surgimiento y los aportes de diversos escenarios a la construcción del concepto (disciplinares y sociales).
- Hay inconsistencia y falta de claridad en la estructura conceptual del término competencias, por lo cual se confunde con otros conceptos similares tales como inteligencia, funciones, capacidades, calificaciones, habilidades, actitudes, destrezas, indicadores de logro y estándares.
- Los proyectos educativos continúan bajo una estructura rígida basada en asignaturas compartimentadas. Falta metodologías que orienten a los maestros en cómo diseñar el currículo por competencias teniendo como base el saber acumulado, la experiencia docente y los nuevos paradigmas, como es el caso del pensamiento complejo.
- A pesar de que se enfatiza en el desempeño idóneo, hay ausencia de un modelo conceptual explicativo de este, que tenga en cuenta la relación entre procesos cognoscitivos, instrumentos y estrategias dentro del marco del saber ser, el saber conocer y el saber hacer.
- La docencia todavía sigue anclada en la enseñanza magistral o expositiva dentro de un contexto presencial, con escasa articulación a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. (p.28).

Un elemento esencial que añade Tobón en la propuesta de formación basada en competencias, es la incorporación del pensamiento complejo que constituye un método de construcción del saber humano desde un punto de vista hermenéutico, o sea, interpretativo y comprensivo, retomando la explicación, la cuantificación y la objetivación (Tobón, 2004), además agrega que el pensamiento complejo no se opone al pensamiento simple, por el contrario propone abordar la construcción del conocimiento desde el pensamiento que separa y que reduce junto con el pensamiento que distingue y que elija, "no se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de totalidades ni el análisis por la síntesis, en necesario conjugarlos" (Morín, 2000, citado en Tobón, 2004).

Otro elemento que propone Tobón son las competencias desde el enfoque socioformativo complejo (ESC) (Ver Figura 2) que pretende generar condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de las competencias a partir de la articulación de la educación con los

procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementado actividades contextualizadas a sus intereses, autorrealización, interacción social y vinculación laboral.

Figura 2. Estructura del Enfoque Socioformativo Complejo

Fuente: Elaboración propia basado en Tobón (2004)

El enfoque de la formación basada en competencias de Tobón, es un enfoque educativo que tiene como propuesta llegar hasta las políticas educativas institucionales, partiendo del Proyecto Tuning de la Unión Europea y el Proyecto Alfa Tuning Latinoamericana. Sumado a que las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo (Tobón, 2006), esta idea deja claro que las competencias son un enfoque para la educación, no un modelo pedagógico, puesto que no pretender una representación ideal de todo proceso educativo, al contrario son un enfoque porque se focaliza en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y así lograr una educación integral.

Tobón (2006) define las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad; entendiendo procesos como las acciones que se llevan a cabo con un determinado fin; el término complejo se refiere a

articulaciones tejido de diversas dimensiones humanas y por supuesto acciones que impliquen el afrontamiento de la incertidumbre; el desempeño es la actuación en la realidad, que implica la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer; idoneidad es entendida como la realización de actividades o resolver problemas con indicadores o criterios de eficacia y eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos por tal efecto; el contexto constituye el campo disciplinar, social y cultural que rodean, significan e influyen una determinada situación; por último la responsabilidad se refiere a analizar antes de actuar, es decir que comprende un ejercicio ético, así actuar para corregir errores lejos de prejuicios.

Las competencias desde la mirada de Tobón, son una actuación integral para analizar y resolver problemas del contexto (escenarios del saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir (Tobón, 2009). Dicha competencia integra criterios y evidencias, los primeros se refieren a los puntos de focalización en los que se deben concentrar la enseñanza, por ejemplo, expresar una idea, aplicar estrategias comunicativas, comunicarse asertivamente; y las evidencias corresponder a tares especificas tales como: presentar un informe, registrar una exposición, presentar un sociodarama sobre el manejo de un conflicto etc. Para Tobón, al igual que Perrenoud el concepto de competencias tiene múltiples definiciones y hay diversos enfoques para aplicarlos a la educación, lo que convierte el proceso en un reto, pues no todos comprender con claridad el tema de las competencias.

4.5.2 Díaz Barriga, competencias y currículo

El Dr. Ángel Rogelio Díaz Barriga Casales, Doctor en Pedagogía por parte de la UNAM. Sus estudios de investigación se enfocan en la formación docente, currículo, pedagogía, evaluación educativa, entre otros. Ha dedicado trabajos al diseño curricular bajo el enfoque de competencias, Desde el punto de vista del autor se vive una euforia de la propuesta de las competencias hasta le grado de que hoy en día hay una confusión conceptual. Díaz Barriga ha hecho diversos análisis respecto a los problemas a los que se enfrenta el diseño curricular bajo este enfoque. Se puede decir que, con base a sus trabajos pone en la mesa de debate la visión de educar en competencias que, desde su opinión, genera una reflexión de los problemas existentes de educación en México.

Para Díaz Barriga (20005) la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una alternativa en el terreno de la educación con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica, lo anterior se suma el manejo del término competencias en el campo del currículo y de la educación, que si bien se han convertido en parte de los últimos discurso en la política educativa, las competencias, para algunos siguen sin entenderse, e incluso han sido cuestionadas por otros autores.

Como se hizo mención, una de las aportaciones importantes de Díaz Barriga es el tema de currículo, desde su mirada crítica, que conduce a una reflexión constante acerca del trato que se da al desarrollo del currículo en las instituciones educativas.

> El currículo es un ámbito multidisciplinario, se alimenta de corrientes disciplinarias y escuelas generadas por autores, que si bien enriquecen el debate, al mismo tiempo le dificultan construir sus conceptos propios. Más aún, ante la falta de objeto claro es difícil establecer el límite entre el apoyo conceptual asumido y la reflexión curricular, de suerte que los desarrollos que se realizan sobre el tema pueden avanzar por rutas muy disímiles.
>
> El ámbito de la práctica también es objeto de tensiones. Las principales emanan de políticas educativas globales de corte neoconservador que se implantan en la mayor parte de los países en este momento. El tema calidad, evaluación, exámenes a gran escala, estándares, flexibilidad y/o competencias, no sólo remiten a una cuestión técnica, sino que son la expresión de un pensamiento eficientista y productivista, que se ostenta por encima de las ideologías partidarias. Por ello diferentes gobiernos que puedan tener perspectivas ideológicas diferentes en distintas épocas en un país, aplican en general políticas educativas convergentes. De tal manera que el pensamiento educativo contemporáneo se encuentra aparentemente por encima de cualquier ideología. (Díaz Barriga, 2013, p. 358).

El punto de vista anterior coincide con lo que ya se expuso en capítulos anteriores, para comprender el desarrollo curricular habría que tener presente, de manera breve, el histórico del proceso curricular. Tener claro que los cambios en la innovación del currículo proviene de políticas internacionales y que en países como México se ha asumido la incorporación en el sistema educativo, lo cual se ha traducido a entorno reflexivos que en ocasiones se queda ahí, sin

avanzar a una práctica clara. Pero para esto último hay que considerar que las diferentes ideologías, en algunos casos, limitan el avance, la falta de credibilidad es un obstáculo para poner en marchar proyectos, que después tiene que ser impuestos, motivo que tampoco abona al avance en materia curricular en ésta épocas.

Siguiendo con las aportantes del autor, el enfoque de competencias desde su perspectiva en la educación superior se establece en el siguiente orden.

> En el proceso de construcción de los planes de estudio se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual sólo se puede hacer a partir de un análisis de tareas. De esta manera, la propuesta curricular por competencias para la educación superior adquiere dos elementos contradictorios: por una parte tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios
>
> Este es uno de los retos que se observa en la perspectiva curricular por competencias, la desarticulación entre dos niveles, uno general incuestionable, junto con la reaparición de la teoría curricular por objetivos. Los expertos en el campo del currículo, en su apresuramiento por aplicar el enfoque de competencias al campo de la formación, (básica, técnica o de profesionistas universitarios) suelen cometer los errores que hemos descrito previamente, así enuncian las competencias genéricas como una declaración de lo que debe acontecer en un plan de estudios y posteriormente elaboran el plan de estudios con la orientación que eligen sea un modelo constructivista, de logros de calidad u otro. (Díaz Barriga, 2005, p. 15).

Díaz Barriga (2011) expone que el tema de las competencias en educación ha sido retomado por diversas escuelas de pensamiento, lo más citados son el enfoque laboral, funcional, psicológico, conductista y socioconstructivista, y otros autores como Tobón han apostado por nuevas propuestas, por ejemplo, el enfoque socioformativo. Es decir que el enfoque de las competencias busca dar mayor sentido al trabajo educativo, tratan de establecer mayor coherencia en las etapas de desarrollo, pero de forma situada, bajo un aprendizaje integral desde el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

A manera de síntesis los siguientes puntos de la propuesta de Díaz Barriga (2005, 2011, 2013, 2014) frente al tema de las competencias son:

- La incorporación del tema de competencias en la educación ha tenido un enfoque global.
- El uso del enfoque de competencias en la educación está acompañado por la presuposición de que el mismo constituye algo nuevo para la educación, que en sí mismo va a generar un cambio profundo en el trabajo escolar y en los aprendizajes que obtienen los estudiantes.
- Las políticas educativas actuales citan a las competencias como alternativa innovadora para remediar las necesidades actuales en educación.
- Las competencias en lucha contra el enciclopedismo.
- Las estrategias curriculares desarrolladas desde el enfoque de competencias han permitido plantear pensamientos centrados en un ser integral, eficientista.
- Las competencias vistas desde dos tendencias: una de carácter historiográfico que busca identificar cuáles fueron los primeros autores que emplearon el término competencias, mientras que el otro es de enfoque foucaultiano que da sentido a la conformación genealógica del término.
- Los académicos, y en particular los especialistas en didáctica, viven con una profunda tensión intelectual la emergencia global del tema de las competencias.
- Existen pocos trabajos en este momento que asuman una responsabilidad social y didáctica frente al trabajo por competencias

En conclusión y haciendo eco a Díaz Barriga, el tema de currículo y competencias es una combinación de la que habría que revisar los resultados generados hasta el momento, si hablamos que hace diez o más fue el auge de desarrollo curricular por competencias en estos tiempos bien podríamos saber si ha funcionado, pero nos es fácil, las políticas educativas cambian constantemente y las instituciones se ven un tanto obligadas a hacer cambios sobre la marcha, por lo que en el análisis de los resultados habría que tener claro bajo que mirada se puede valorar el currículo y las competencias.

4.5.3 Zabalza, las competencias en la enseñanza universitaria

Otro de los autores que ha trascendido en el tema de las competencias es Miguel Ángel Zabalza, destacado catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, España; su enfoque en las competencias se centra en la enseñanza universitaria, el papel del docente y el diseño curricular, que se convierte en una forma de afrontar la enseñanza en educación superior.

Las competencias docentes en la universidad desde el punto de vista de Zabalza va en pro de los estudiantes, de manera que el proceso de formación les de mayores posibilidades de conseguir un empleo a la hora de egresar, sumado al reto que tal vez no encuentren precisamente en el área de estudio, sin embargo, por lo que hay que apostar a la formación integral, más general, una formación que sirva de base a otro tipo más especializado. Para lo anterior Zabalza (2005) propone modelos pares en la formación docente:

- Modelos de pares académicos, se refiere a que profesores con experiencia asuma la tutoría de profesores que están entrando al sistema, trabajo que se convierte interesante por las conexiones de generaciones distintas de profesores.
- Modelos basados en investigación-acción, es la elaboración de materiales y guías para el aprendizaje, siendo un estudio sistemático de variables didácticas que los profesores puedan están interesados, y que puedan girar alrededor de los errores conceptuales en el campo de las ciencias, las dificultades visuales que puedan tener loa alumnos, como temas de motivación o aspectos concretos de su propio contexto.
- Proyectos de investigación pedagógica, se relaciona con los procesos didácticos, evaluaciones, poder analizar resultados de evaluaciones, poder revisar escritos de los alumnos, hacer análisis de los ensayos etc., e incorporación estudios de nuevas tecnologías, estudiar el impacto de las nuevas tecnologías en el conocimiento de que los alumnos van generando.
- Modelos basados en el enriquecimiento doctrinal, quiere decir que los profesores vayan teniendo más conocimiento en cuestiones que tengan que ver con la docencia.
- Modelos basados en la reflexión, es verse uno mismo en clase e ir analizando y trabajando con las grabaciones, para reforzar el trabajo docente.
- Modelos basados en la acreditación universitaria, es apostar a la formación del profesor,

> aumentar el nivel académico, visto desde un plan estratégico de la universidad para un crecimiento académico del profesorado. (p.122).

Zabalza (2007) menciona que las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica, y toma como referencia el perfil profesional. En el caso del currículum Zabalza lo define como un conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas, que se traducen a conocimientos, habilidades, actitudes que se considera importante trabajar en la escuela, es ver al currículum desde el punto de vista práctico (2009). Esta idea tiene que partir de un proyecto formativo desde la universidad, por lo que incluye los papeles directores, coordinadores, profesores o toda autoridad que competa el proceso de formación en la universidad.

Para Zabalza (2012) el enfoque de competencias incluye los siguientes postulados:

- Un modelo diferente de diseño curricular y de organización de los Planes de Estudio: una forma de abordaje de los conocimientos que trasciende las disciplinas para organizarse en torno a los grandes espacios de aprendizaje en que se organizan las profesiones. El diseño por módulos, por ámbitos de acción, por temáticas inter o transdisciplinares ha sido una novedad muy interesante. Difícil de integrar en el esquema convencional de disciplina, pero mucho más pertinente y atractivo a los nuevos tiempos y los nuevos formatos de organización de las profesiones.
- La posibilidad de trascender el sambenito de que la universidad es muy teórica y de que las cosas que nosotros enseñamos sirven de poco para la vida profesional o laboral de nuestros egresados. Trabajar por competencias debe significar que no sólo se dominan los conceptos y operaciones abstractas (el saber sobre) sino que el proceso de dominio de esos conocimientos incluye, además, la posibilidad de activarlos y aplicarlos a situaciones prácticas.
- La incorporación a los propósitos formativos de la universidad de las llamadas competencias generales o básicas (expresión oral y escrita, manejo de idiomas extranjeros, competencia informática, aprender a aprender, gestionar bases de datos, trabajo en equipo, etc.), como algo ajeno a la propia carrera, pero valioso para la formación integral de los estudiantes.
- La propia condición circular de la formación por competencias y su proyección sobre la función a desempeñar por los docentes. Si se acepta que nuestros estudiantes tienen que

> alcanzar el dominio de ciertas competencias (unas pertenecientes al ámbito de la formación específica en base a la carrera que cursan y otras más generales, perteneciente a lo que podríamos considerar rasgos de alguien que ha pasado por la Educación Superior y que, por eso mismo, posee el dominio de aquellas competencias que lo avalan como persona bien formada), de esa consideración inicial se ha de pasar necesariamente a entender que para poder ofrecerles un contexto de aprendizajes que les permita alcanzar esas competencias, quienes sean sus profesores han de poseerlas. Es decir, al hablar de competencias, de formación basada en competencias, estamos hablando, indirectamente, de formadores que poseen competencias. También en su caso, el de los formadores, competencias tanto específicas (en función de la disciplina que enseñan) como generales (ésas que tienden a cualificar la "buena formación" universitaria de quien las posee). Resulta poco probable que enseñe a trabajar en equipo, a expresarse correctamente por escrito o verbalmente, a gestionar bases de datos o a manejarse en idiomas extranjeros quien no posea tal competencia. Y no se trata solo de poseer la dimensión técnica de la competencia sino lo que las competencias tienen de dimensión cultural, de estilo de trabajo, de exigencia personal, etc. (p.12).

Desde la postura de Zabalza el enfoque de competencias en educación superior es posible a través del trabajo didáctico en la enseñanza universitaria, la formación a través de la práctica partiendo del perfil profesional, donde las competencias sean la forma más pragmática en las funciones a desarrollar en una profesión. En conclusión, el tema de las competencias para el autor se orienta al diseño de la formación profesional, como estrategia de organización de conocimientos que al final se encaminen a resultados prácticos, con una visión conjunta desde la perspectiva de la disciplina, del profesor y el estudiante que se traduce a una nueva forma de dimensión curricular, orientada a competencias para actuar a través de conocimientos, habilidades y actitudes.

4.5.4 Perrenoud, las competencias desde el profesor

Philippe Perrenoud, nacido en Suiza en 19944, sociólogo y profesor de la Facultad de Psicóloga y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, se ha dedicado a la investigación del curriculum, la formación de profesores, evaluación de los aprendizajes y en los últimos años se ha adentrado al tema de las competencias. En sus postulados teóricos de las

competencias se ha caracterizado por una dirección a la enseñanza de las competencias, ha realizado planteamientos respecto al dilema en torno a adquirir conocimiento o desarrollar competencias, estableciendo al final que desarrollar competencias no significa renunciar a transmitir conocimientos.

Para Perrenoud (1999) el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición enmarca cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998), los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra. (Le Boterf, 1997).

Una de sus principales obras de Perrenoud son las Diez nuevas competencias para enseñar *(Dix nouvelles compétencies puor enseigner: Invitation au voyage*, título orgininal*)*, donde establece las competencias desde la profesión del docente, retoma las competencias adoptadas en Ginebra en 1996 para la formación continua, para tratar de construir un perfil deseable de la profesión (Perrenoud, 1999). Como marco referente en su obra, plantea diez competencias como propuesta para dirigir el oficio de enseñar:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
5. Trabajar en equipo

6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua

Como se observa, el profesor es la figura principal para desarrollar competencias Perrenoud, (1999)

> El relacionar los contenidos con los objetivos en situaciones de aprendizaje, para que el alumno asimile y sea capaz de reproducirlos en una prueba oral, escrita o un examen, y así organizar y favorecer situaciones de aprendizaje, es indispensable que el profesor controle los conocimientos, que tenga más de una lección de ventaja respecto a los alumnos y sea capaz de encontrar lo esencial bajo múltiples apariencias, en contextos variados. (p.17).

Lo anterior parte de las concepciones de los alumnos, es decir que el profesor a través de la didáctica y con el apoyo de los conocimientos previos encuentra en el sistema cognitivo del alumno, un modo de incorporar elementos nuevos, o reorganizarlos, sumado a trabajar a partir de los errores y los obstáculos al aprendizaje, construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas y comprometer a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento. En resumen, lo que establece Perrenoud es gestionar la progresión de los aprendizajes a través de actividades de enseñanza que fomenten el deseo de aprender, y así desarrollar competencias en el alumno que le permitan actuar tanto en la escuela como en la vida, con el apoyo de nuevas tecnologías didácticas que se relaciones con los objetivos temáticos y así favorecer el trabajo en equipo a través de proyectos de formación.

En el 2001 Perrenoud presenta su obra *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, deja como premisa la reflexión de profesorado para conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los deberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficiencia.

Una de sus últimas obras de Perrenoud es la que tiene por título *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, en este trabajo se centra en la reflexión del currículo en la educación básica, cómo a través de los contenidos de las materias se pueden enseñar competencias básicas para la vida. Además, trata de una propuesta sobre las reformas de los programas escolares enfocados al desarrollo de competencias que permitan encarar las situaciones a enfrentar. Por lo anterior "en una sociedad individualista, cada uno sabe que posee un capital de competencias de las que depende la realización de sus proyectos personales, así como su valor en el mercado laboral y otros mercados" (Perrenoud, 2012, p. 42).

Después de la revisión de la obra de Perrenoud (2012), se presentan los siguientes puntos clave acerca de las competencias:

–No existe una definición clara y unánime de las competencias.

–La construcción de competencias son inseparables de la formación de movilización de conocimientos de manera adecuada, en tiempo real, al revido de una acción eficaz

–Las competencias se encuentran en las bases de la flexibilidad de los sistemas y de las relaciones sociales.

–El desarrollo más metódico de las competencias, desde la escuela y el colegio, puede parecer una vía para salir de la crisis de un sistema educativo.

–Toda competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad.

–Las reformas curriculares enfocadas al desarrollo de competencias desde la escuela parte de la constatación de un desfase entre la vida a la que la escuela pretende preparar y la vida (en el trabajo y fuera de él) que efectivamente espera a los niños y adolescentes escolarizados, una vez que lleguen a la edad adulta.

A manera de conclusión Perrenoud apuesta el desarrollo de competencias desde la escuela, principalmente en la educación básica y desde el profesor, lo que implica romper con un esquema tradicional, y aventurarse a integrar paradigmas respecto a las diferentes concepciones del término competencia. Esta postura le viene bien a la educación en la universidad, en estos tiempos existe la necesidad de emplear egresados que rompan paradigmas y se atrevan a ser más creativos en cualquier circunstancia laboral y personal, teniendo bases firmes en valores y

actitudes, así como desarrollar habilidades y conocimientos en éstos mismo ámbitos. En el caso del autor el profesor es el eje central para que el estudiante pueda lograr en el éxito en el exterior.

Capítulo 5. Estrategia metodológica de investigación

Realizar una investigación de corte científico implica planear una serie de pasos organizados en una estrategia metodológica, esta tiene que permitir trazar una ruta que facilite el logro de los objetivos que se han planteado en el inicio de la investigación. Por lo anterior el presente capítulo expone la estrategia metodológica que se desarrolló en esta tesis doctoral. Como se ha mencionado el tema del trabajo es: *Formación en competencias en estudiantes de psicología de la BUAP*, lo anterior desde la opinión de profesores y estudiantes, tal como se planteó en los objetivos de la investigación (ver figura 3). En el contenido también se describe el tipo de estudio, los instrumentos, entre otros elementos que hicieron posible la construcción del conocimiento.

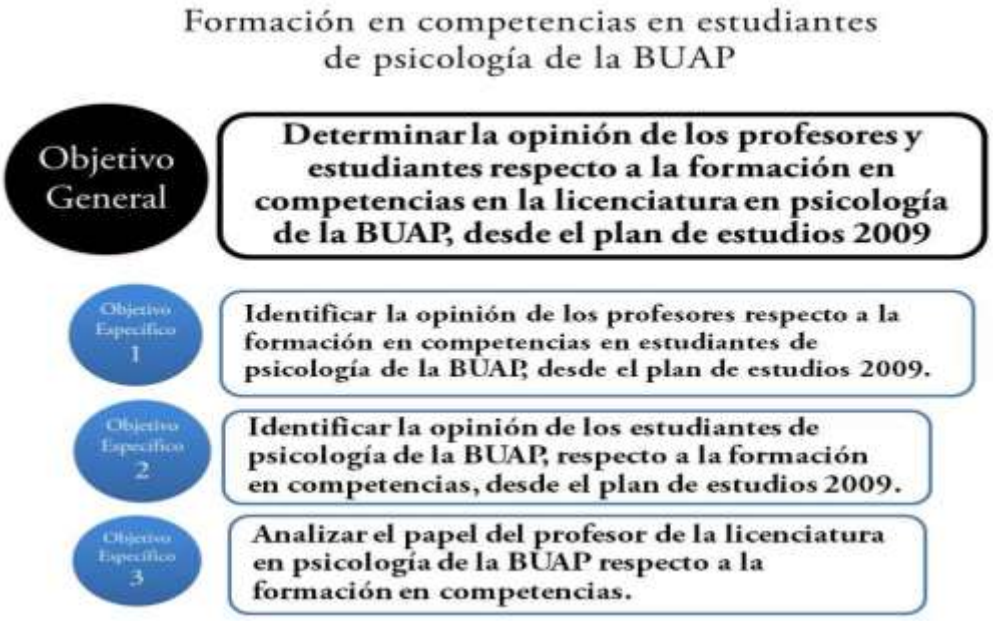


Figura 3. Objetivos de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Para fines de la presente investigación se desarrolló un trabajo con un enfoque cualitativo, partiendo del marco epistemológico de la fenomenología, al ser una investigación en un espacio determinado se le configuró como un estudio de caso, y a través de la recolección de datos con la entrevista semiestructurada con profesores, sumado al trabajo con grupos de enfoque integrado

por estudiantes de la licenciatura en psicología de la BUAP, en específico alumnos de los últimos semestres, que ingresaron con el Plan de Estudios 2009, este último es pieza clave de la investigación, como se ha mencionado plantó la formación y desarrollo de competencias en el perfil de egreso. En los siguientes apartados se explican a detalle los referentes de la metodología de investigación a fin de comprender la pertinencia del estudio.

5.1 De la investigación documental

La primera fase de la investigación y una de las más relevante, puesto que es el sustento de la tesis, es la investigación documental, que ocurre antes de la redacción del protocolo, es ahí donde inicia el estudio. Para Casares et al., (1995) citado en Bernal (2010) la investigación documental depende fundamentalmente de la información que se obtiene o se consulta en documentos, entendiendo por esto todo material al que se pueda acudir como fuente de referencia, sin que se altere su naturaleza o sentido, los cuales aportan información o dan testimonio de una realidad o acontecimiento. Por lo anterior se comenzó con la organización de archivos digitales que funcionaron como biblioteca de consulta para la redacción del protocolo, el estado del arte, los referentes contextuales y los fundamentos teóricos así como la metodología, siendo indispensables para dar veracidad y certeza al texto.

Las principales fuentes documentales fueron artículos referentes al tema desde la búsqueda en internet a través Scientific Electronic Library Online SciElo (Biblioteca Científica Electrónica en Línea), Dialnet, Springer Link, google académico, así como bases de datos de tesis y en bibliotecas digitales. Además se acudió a bibliotecas universitarias como la Biblioteca Central de la BUAP, la Universidad de las Américas (UDLAP), la IBERO donde se revisó el acervo que complementó la información documental.

La investigación documental sentó las bases del trabajo, a partir de la búsqueda y lectura de los textos, se aclararon dudas, además de fortalecer el conocimiento, y tener un enfoque más claro de la dirección de la tesis. Se puede afirmar que la búsqueda documental no termina en la primera fase, la consulta se extiende hasta el final del trabajo, con el objetivo de esclarecer dudas durante la redacción del análisis y las conclusiones.

5.2 Paradigma metodológico: cualitativo

En el campo de la investigación existen modelos, enfoques y paradigmas que permiten abordar un tema, la elección de uno de ellos dependerá del investigador aunado al tipo de conocimientos que se desee revelar. Dentro de los paradigmas básicos está el *cuantitativo y cualitativo*, aunque hay otros autores que plantean un modelo mixto, que en ocasiones es cuestionada por no tener fundamentos epistemológicos claros que expliquen su razón de ser. En cambio, los enfoques cuantitativo y cualitativo contienen su propio sustento científico, así como reglas y normas, que en algún momento se pueden complementar. La investigación cuantitativa se centra en el paradigma positivista que tiene como antecedente a Augusto Comte, este precisaba como el único medio de conocimiento en la experiencia comprobada y verificada, y como consecuencia rechaza aquello que no esté comprobado desde un análisis lógico. Para Alvarado (1962) el concepto de positivismo es un sistema filosófico que admite únicamente el método experimental y rechaza toda noción a priori y todo concepto universal absoluto.

En cambio, el enfoque cualitativo es dialectico, flexible, simbólico, que se nutre epistemológicamente de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico, por lo tanto, posee características un tanto opuestas al enfoque cuantitativo. Para Riesco (2012) las características básicas de la investigación cualitativa son:

- Una visión holística del mundo
- Su meta es comprender e interpretar la realidad mediante una observación minuciosa
- La construcción del conocimiento se realiza por medio de una estrecha relación entre el investigador y el objeto de estudio, en la que ambos e influyen mutuamente, siendo su vía de acceso predominante del tipo inductivo
- Su mayor esfuerzo se centra en descifrar las relaciones multidireccionales de los hechos
- Los métodos y técnicas de investigación son variados: observación participante, observación directa, entrevista en profundidad, estudio de caso, su selección depende del grado de implicación del investigador y de la naturaleza del objeto de estudio
- Su campo de investigación y sus procedimientos suelen ser interdisciplinarias
- Su utilidad básica reside en su potencia para generar hipótesis, teorías y delinear variables. (p.101).

Para Tamayo y Tamayo (2011) en la investigación cualitativa la experiencia investigativa se centra en lo local, lo micro, lo regional, en grupos, comunidades, escuelas, salones de clase, además que su énfasis se centra en pequeños grupos, casos o individuos que se han seleccionado, teniendo como objetivo analizar y profundizar en la situación o problemática y no necesariamente en los resultados que le permitan hacer generalizaciones. A partir de estos preceptos se optó por una investigación con enfoque cualitativo, y dar respuesta a las preguntas que se plantearon.

5.3 Marco epistemológico de la investigación: la fenomenología

En el marco filosófico, en particular la epistemología del enfoque cualitativo, parte del pensamiento hermenéutico, el interaccionismo simbólico y la fenomenología, Monje (2011) lo explica de la siguiente manera:

> El pensamiento hermenéutico parte del supuesto que todos los actores sociales no son meros objetivos de estudio, sino que significan, hablan y son reflexivos (…) es decir que interpreta, se mueve en significados y no en datos, está abierto en forma permanente frente al cerrado positivismo. El interaccionismo simbólico postula que la conducta humana solo puede comprenderse y explicarse en relación con los significados que las personas dan a las cosas y a sus acciones. La realidad de los individuos se estudia desde el interior, a partir de lo que ellos perciben a través de sus experiencias vividas (…) solo se puede comprender la acción de las personas por la búsqueda de la significación que la acción reviste para ellos. La fenomenología objeta la ruptura positivista entre el sujeto y el objeto reconociendo la interdependencia de ambos en el proceso de conocimiento, mediado por las características sociales y personales del observador (…) los procesos sociales dependen de la manera en que los propios actores sociales los perciben. La fenomenología trata de comprender los fenómenos a partir del sentido que adquieren las cosas para los individuos en el marco de su proyecto del mundo donde se originan. (p.12).

La fenomenología parte del pensamiento filosófico creado por Husserl (1859-1938), constituye una nueva dimensión paradigmática, opuesta tanto al positivismo como a toda ciencia sin sujeto, donde es absurda la pretensión de mirar al ser y eliminar la intención y la

intencionalidad del observador (Bolio, 2012). A esta idea se suma la crisis de la ciencia donde el humanismo empezó a tener cabida, pero que no fue fácil de aseverar, por lo que las ciencias erraron en sus formas de valoración. Asentaron en segundo término, el pensamiento y el sentido de toda existencia humana (Husserl, 1984). De ahí que para la presente investigación el enfoque fenomenológico es el eje epistémico que aporta un sentido humano, interpretativo, reflexivo que, a través de las respuestas de las entrevistas y grupos de enfoque, fue posible dar veracidad al análisis de los datos, debido a que la fenomenología consiste en dar carácter científico en la subjetividad del pensamiento (Trejo, 2012).

A partir de lo anterior la fenomenología como base epistémica permite ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo, por consecuencia es un fenómeno objetivo, por lo tanto, verdadero y a su vez científico (Heidegger, 1914). En el caso de esta investigación, el enfoque fenomenológico ha permitido reconocer las respuestas de cada uno de los entrevistados partiendo de la experiencia con relación al tema, en este caso interesa conocer la opinión que tiene profesores y estudiantes de la formación en competencias, de los entrevistados a partir de su experiencia, de la relación con el objeto de estudio, siendo entonces información que ha generado puntos de vista que conducen a un conocimiento.

5.4 El estudio de caso

Para la presente investigación se utilizó como herramienta el estudio de caso, a partir te del fenómeno del desarrollo de competencias en estudiantes de la licenciatura en psicología de la BUAP, partiendo del plan de estudios 2009, a fin de comprender la dinámica del contexto, para obtener un conocimiento respecto a la formación en competencias, en opinión de profesores y estudiantes. Para Chetty (1996) citado Martínez (2006) en el método de estudio de caso es adecuado para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren, y es ideal para estudiar casos desde múltiples perspectivas, permitiendo explorar en forma más profunda un conocimiento de un fenómeno.

Para Stake (1997) el estudio de caso abarca la complejidad de una situación particular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, cabe mencionar que los estudios

de caso pueden ser cuantitativo y cualitativo, en los primeros las técnicas de recolección de datos son de corte numérico o mediciones a través de una serie de variables un tanto descriptivas, en cambio en el segundo, al elegir el caso, se considera que se encontrarán fenómenos que conducirán a análisis de una realidad que se da en un contexto determinado y que no necesariamente puede ejecutarse en otro caso y obtener los mismo resultados. La finalidad primordial del estudio de caso es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, un programa, una política, una instrucción o sistema, para generar conocimientos y/o informar sobre el desarrollo de políticas, la práctica profesional, la acción civil o de la comunidad (GAO7/PEMD, 1990; Simons, 2011; Stake, 1999; Yin, 2003 citado en Colina, 2014).

Como otros métodos de investigación, los estudios de caso siguen premisas, que se traducen a objetivos que se persiguen a través de la aplicación de la estrategia. Sin embargo el estudio de caso está determinado por el enfoque que se persigue. Para Yin (1994) estas precisiones son importantes.

> El estudio de caso es solo una de las varias formas de hacer investigación en ciencias sociales. Otras formas incluyen experimentos, encuestas, historias y el análisis de archivos. Información (como en estudios económicos). Cada estrategia tiene ventajas peculiares y desventajas, dependiendo de tres condiciones: (a) el tipo de pregunta de investigación, (b) el control que un investigador tiene sobre el comportamiento real eventos, y (c) el enfoque en fenómenos contemporáneos en lugar de históricos.
>
> En general, los estudios de caso son la estrategia preferida del “cuándo” “cómo” o “por qué” se están planteando preguntas, cuando el investigador ha realizado pequeños controles sobre los eventos, y cuando el foco está en un fenómeno contemporáneo dentro de alguna vida real contexto. Tales estudios de caso "explicativos" también pueden complementarse con otros dos tipos: estudios de caso “exploratorio” y “descriptivo". A pesar del tipo de estudio de caso, los investigadores deben tener mucho cuidado en el diseño y realización del estudio para superar las críticas tradicionales del método. (p.5).

Desde la postura anterior, el presente trabajo se ubicó en un estudio de caso descriptivo, debido a que se analizó un fenómeno dentro de un contexto real (Yin, 1994). El estudio de caso permitió centrar la atención en un área específica, un universo que tiene particularidades que dan

sentido a la dinámica de un grupo, en este caso a la licenciatura en psicología, y fue a través de un sentido descriptivo que se comprendió el entorno donde se realizar una investigación.

Proponer la investigación desde un estudio de caso permitió dar un trato particular al tema de estudio, pues parte de un plan de estudios específico en una institución determinada, para este trabajo es plan de estudios 2009 de la licenciatura en psicología del BUAP. En otro momento puede trabajarse con estudio de caso en otra institución, con la variación del instrumento, y lo más probables es que los resultados sean otros, debido a que será otro contexto y otra composición de un plan de estudios, pero con la experiencia es posible partir de la misma estrategia metodológica.

5.5 Técnicas de recolección de datos

En cuanto a las técnicas de recolección de datos para la investigación científica están las destinadas a recolectar información para investigación cuantitativa y cualitativa, existe una lista de técnicas para ambos casos. Entre las más utilizadas en la cuantitativa está la encuesta, las escalas y por ende los recursos estadísticos entre otros. En el caso de la investigación cualitativa Bernal (2010) enlistó veintiuna técnicas de recolección de datos, y entre las más utilizadas son la entrevista, la observación en sus distintas modalidades, historia de vida, grupos de enfoque y discusión. Para la investigación se eligió la entrevista para trabajar con profesores y grupos de enfoque o focales con estudiantes. En el siguiente apartado se explican las características.

5.5.1 La entrevista semiestructurada

Como se mencionó la entrevista fue el principal método para la recolección de la información, para Riesco (2012) la entrevista es un encuentro intencional cara a cara entre dos o más persona con un propósito previo, tendiendo el entrevistador una mayor responsabilidad, donde la información básica es el lenguaje verbal y no verbal, su eficacia requiere de la competencia técnica del entrevistador, para el caso de la tesis se eligió en específico la entrevista semiestructurada.

Para Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) la clasificación más usual de las entrevistas de acuerdo a su planeación corresponde a tres tipos:

- Entrevistas estructuradas o enfocadas: las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. Se aplica en forma rígida a todos los sujetos del estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis.
- Entrevistas semiestructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.
- Entrevistas no estructuradas: son más informales, más flexibles y se planean de manera tal, que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original. Su desventaja es que puede presentar lagunas de la información necesaria en la investigación. (p.163).

En cualquiera de los casos anteriores la entrevista es uno de los instrumentos que permiten un contacto directo con los participantes, si el entrevistador posee las bases necesarias para llevar a cabo una entrevista y propiciar la confianza del informante, es probable que obtenga información oportuna que le permita resolver los temas de investigación. Para fines del estudio, se optó por realizar la entrevista semiestructurada, que aportó elementos clave a través de la información que otorgó el profesor. La entrevista semiestructurada sigue una serie de pasos o recomendaciones, para Martínez (1998) citado en Díaz et al., (2013) es necesario:

- Partir de una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistador y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.
- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o video grabarla.

- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.
- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.
- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.
- Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio. (p. 164).

La elección de la entrevista semiestructurada corresponde a que las características permiten ser un tanto flexible a la hora de establecer diálogo con los entrevistados, sin perder el eje del tema. Una vez que se tuvo claro la elección de instrumentos se procedió a la construcción de la guía o cuestionario. Gracias a las revisiones teóricas y a la investigación contextual, así como a la revisión del plan de estudios 2009, se inició la elaboración de la guía de entrevista, se tomó como referencia los objetivos que se planteados. Por lo anterior se consideró las siguientes cuatro áreas para la entrevista:

1. Plan de Estudios de la licenciatura en psicología 2009 (currículo)
2. Formación en competencias del estudiante en psicólogo de la BUAP
3. Formación y perfil de egreso (plan de estudios 2009)
4. El papel del profesor en la formación en competencias

A partir de lo anterior se redactó cada una de las preguntas por área (Ver Anexo 3). Una vez terminada la entrevista, se hizo una prueba piloto, que tiene como característica hacer un ensayo de entrevista a fin de detectar que las preguntas sean claras o bien que sigan una secuencia lógica, así como hacer cambios en el orden de las misas, o agregar otras que sean convenientes para el estudio. El elegir la entrevista semiestructurada fue un acierto debido a que se logró tener una dirección sin que la conversación fuera rígida, ser flexible durante el desarrollo de la entrevista, permitió que los profesores se sintieran en confianza y expresaran sus opiniones de forma abierta.

Es importante mencionar que hubo una excelente respuesta por parte de los profesores, la mayoría accedió a realizar la entrevista, la cual duró entre 40 a 70 minutos, en general se realizó en sus cubículos, y cuatro de ellas se realizaron en cafeterías cercanas a la facultad, el trabajo de las entrevistas duró dos semanas, lo que fue posible gracias a la participación inmediata de los profesores. Al final se les pidió tomar una foto a la cual la mayoría accedió (Ver Anexo 6). Las entrevistas se fueron transcribiendo, se hizo una tabla de datos básicos (Ver Anexo 5) para mejor control de los primeros datos, se revisó una a una, para posteriormente volver a leerlas, incluso volver a escucharlas para obtener códigos y categorías que hicieron posible el análisis.

5.5.2 El grupo focal o de enfoque

El trabajo con grupos en la investigación cualitativa son de una riqueza importante, cada integrante tiene una aportación interesante, al ser grupos pequeños se crea un *rapport* y hay una disposición de hablar del tema de investigación. Existen diferentes tipos de grupos, entre lo más sobresalientes son el grupo de discusión y el grupo focal también llamado grupo de enfoque, o bien *focus group* en inglés. El grupo de discusión consiste en que un grupo de personas de no más de doce, son seleccionados y el objetivo es dirigir un debate de manera espontánea para explorar sus opiniones y actitudes sobre un tema previamente elegido por el moderador (De Miguel, 2005 citado en Riesco, 2012). En cambio el grupo focal o de enfoque es una entrevista dirigida a un grupo donde el moderador expone preguntas y se recaban las opiniones del grupo. El grupo de enfoque como técnica de recolección de datos, se conducen a través de una entrevista en grupo, giran alrededor de una temática propuesta por el investigador (Escobar y Bonilla, 2009).

Como toda técnica cualitativa, el grupo de enfoque sigue una serie de pasos para ponerla en marcha, para Mella (2000) la planificación de un grupo focal se define en el siguiente proceso:

> 1) definir el propósito del estudio o proyecto, 2) Identificar el rol del patrocinador o contratante del grupo focal, 3) Identificar recursos humanos para el grupo focal de manera que permita realizar una actividad investigativa con propósito social, 4) Definir un cronograma inicial del grupo focal, 5) Determinar quiénes serán los participantes en el grupo focal, 6) Escribir las

preguntas para la guía de discusión del grupo focal, 7) Desarrollar un plan de reclutamiento de participantes, 8) Definir local, fechas y tiempos para las sesiones, 9) Diseñar el plan de análisis, 10) Especificar los elementos del informe final. (p.9).

Para el grupo de enfoque se plantearon las características de los participantes, que básicamente partió de:

a) Estudiantes que ingresaron a partir del 2009, año en que se implementó el Plan de Estudios.
b) Por ende, estudiantes que cursaran sus últimas materias o bien que estuvieran en octavo ciclo, la licenciatura se programa en nueve ciclos, pero como se llevó a cabo en enero de 2017, la programación académica correspondió al octavo.

Cabe mencionar que los estudiantes de este plan siguen un sistema de créditos, sumado a la flexibilidad en la elección de materias, por lo que algunas asignaturas tienen requisito, por lo que en octavo ciclo es posible encontrar estudiantes de distintos semestres, o estudiantes que cursen últimas materias. Después se construyó la guía de entrevista, que prácticamente siguió la misma línea que la entrevista para profesores (Ver Anexo 4). Una estrategia para la elección de estudiantes fue revisar la programación de clases, con el apoyo de la Secretaria Académica, y detectar a profesores que impartieran asignaturas con las características antes mencionadas. Fue entonces que dos profesores ofrecieron a sus grupos para extender la invitación, se acudió al salón y se expuso la convocatoria para participar, gracias a este apoyo hubo una inmediata respuesta y se agendaron las fechas. Dos de los grupos se llevaron a cabo en la Facultad de psicología (Edificio San Jerónimo) y uno se organizó en el edificio perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras, en la Casa del Pueblo. Amablemente otorgaron su tiempo de clase, excepto uno que hubo que organizar pues eran estudiantes que estaban en época de prácticas profesionales.

5.6 Del trabajo de campo para la recolección de datos

El trabajo de campo es una de las tareas más esperadas para el investigador, se traduce a un avance significativo en el trabajo de investigación. Se establece un contacto con la realidad de lo

que se desea investigar, el acercamiento a informantes clave es una riqueza para la experiencia del investigador, por lo que es necesario considerar detalles previos antes de iniciar el trabajo de campo. Monistrol (2007) propone:

> – Preparación del investigador para la entrada en el campo
> – Identificación de temas, escenarios y elaboración de las guías para la generación de información
> – Acceso al campo: informantes clave, porteros, selección participante
> – Convocatoria de los informantes
> – Planificación y realización de las técnicas de generación de información: observaciones, entrevistas en profundidad, grupos focales. (p.2).

El en siguiente apartado se expone una semblanza del proceso y resultados que se obtuvieron en el trabajo de campo, dividiéndose en entrevistas a profesores y grupos de enfoque.

5.6.1 Las entrevista con profesores

En este punto es necesario destacar que la elección de profesores se decidió bajo dos argumentos, el primero es que fueran profesores que participaron en la Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Unidad Académica (CDESC/UA), que fueron diez en la lista (ubicados en el documento); de estos solo se pudo entrevistar a seis, uno de los profesores falleció en 2016, los otros tres mencionaron que no contaban con tiempo en su agenda para la entrevista. El objetivo de entrevistar a este grupo de profesores es por su participación en la Comisión que antes se mencionó.

El trabajo con las entrevistas inició en las primeras semanas del mes de diciembre de 2016, previamente hubo un acercamiento con el Director de la Facultad de Psicología y la Secretaria Académica, con el objetivo de solicitar el apoyo para la realización de las entrevistas y los grupos focales, ambos directivos amablemente concedieron el apoyo. A partir de esa fecha se inició el contacto con los profesores para exponerles el objetivo de la entrevista, como era finales de ciclo

y estaban próximas las vacaciones de diciembre no se pudo concretar la agenda; fue hasta inicios de enero de 2017, que se acudió nuevamente para hacer la invitación y agendar las entrevistas.

El 30 y 31 de enero, de 2017, se realizaron tres entrevistas piloto, en la primera se detectó que algunas preguntas eran repetitivas y se profundizaba demasiado, perdiéndose el sentido del tema; en la segunda entrevista el profesor tocó temas relevantes y que eran indispensables incluir en el cuestionario, como por ejemplo participación en la implementación del plan, el trabajo colegiado y los retos a los que se enfrenta el egresado; en la tercera entrevista hubo mayor fluidez, y un desarrollo claro y coherente, sin la necesidad de incluir otros tópicos.

5.6.2 Del trabajo con los grupos de enfoque

Para la realización del trabajo se propuso a los profesores que impartían clase en los últimos ciclos el apoyo para trabajar con sus grupos, como ya se mencionó, dos profesoras accedieron e incluso ofrecieron el tiempo de su clase para realizar el trabajo. Las fechas en que se realizaron los trabajos fueron: el 16 de febrero, el 3 y 13 de marzo (de 2017). El primer grupo estuvo integrado por 12 estudiantes, el segundo grupo lo conformaron 15 estudiantes y el tercero por seis. Los primeros se realizaron en espacios de la licenciatura en psicología, y el último se llevó a cabo en el Edificio "La Casa del Pueblo" de la Facultad de Filosofía y Letras. El tiempo que duró la entrevista grupal fue de 1 hora a 1 hora 30 minutos, la mayoría de los alumnos fueron muy participativos.

Al inicio del grupo se le hizo la presentación del moderador y de las personas que apoyarían el trabajo, una era la persona que escribiría las ideas que los alumnos mencionaban, y la segunda persona apoyó en tomar fotografías (Ver Anexo 7) y videograbar el desarrollo del trabajo, para esto primero se contó con el consentimiento del grupo, a lo cual los grupos accedieron; se planteó el objetivo del trabajo así como la dinámica del trabajo, que consistió en pronunciar las preguntas una a una y los estudiantes que quisieran responder levantarían la mano y así sucesivamente. Realizar el trabajo anterior llevo una serie de pasos:

1. Se realizó la presentación del equipo
2. Se explicó el objetivo del trabajo, así como los pasos a seguir

3. Se solicitó la autorización para grabar la conversación, a lo cual accedieron los tres grupos
4. La moderadora, autora de la tesis, inició con las preguntas
5. Al terminar se hizo un cierre y se determinaron conclusiones.

En los tres grupos se propició un clima de participación lo que dio como resultado información importante y se cumplió con el objetivo de conocer su opinión respecto al tema principal dela investigación, las respuestas en general coincidieron, a diferencia de los profesores las respuesta fueron más homogéneas lo que permitió el fácil manejo de la información.

5.7 El consentimiento informado

Un elemento clave, en incluso innovador en la investigación en ciencias sociales es el consentimiento informado, que es un documento donde se cuenta con el permiso del entrevistado para revelar la información que proporcionará, este consentimiento tiene como antecedente el año de 1974 con el Código de Nürenberg, que en aquella época era los principios básicos de investigación en seres humanos, ya para 1978 existió el Informe de Belmont que contempla los principios y quías éticas para la protección de los sujetos humano de la investigación.

El consentimiento informado nace en el campo de la salud como parte del área biomédica para informar al paciente al tratamiento al que será sometido, lo anterior prevenía prácticas experimentales al punto de violar los derechos individuales. En los últimos años el consentimiento informado a migrado a el área de ciencias sociales, puesto que en la investigación en el área hay una constante participación de personas a las que definitivamente también se les debe hacer de su conocimiento que serán estudiados y por ende todo lo que competa a la naturaleza de la investigación. El consentimiento informado responde a una ética kantiana que sostiene que los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo (Sundín, 2003).

Para fines de esta investigación se elaboró un consentimiento informado (Ver Anexo 9) para profesores que serán entrevistados, al inicio de la entrevista se le explicará del contenido y se solicitará procedan a anotar su nombre, aunque esto no es obligatorio, como si lo es la firma. Este

procedimiento es un compromiso de anonimato, es decir que se omitirá su nombre en el análisis y los resultados, pero además el consentimiento informado garantiza ante otras instancias que lo requieran (comité de revisión artículos en revistas) de que la información que se presenta es verídica y que se obtuvo de fuentes idóneas, y que a través del consentimiento informado se pueden dar por válidas las respuestas.

Capítulo 6. Análisis e interpretación de los datos generales

El análisis cualitativo parte de una orientación sistemática, ante el cúmulo de información, que parte de una realidad social en un universo preciso, por lo que se orienta a un estudio en profundad, con una responsabilidad que conduce a elementos clave para la comprensión de un tema. Contar con las bases teóricas hace la tarea más fácil, sin restarle seriedad. La redacción de este apartado cuidó todos los aspectos de una investigación cualitativa. Si bien no se utilizó un software para hacer el análisis, si se logró captar las subcategorías de interpretación, además de ubicar categorías y subcategorías, que surgieron de la lectura constante de las entrevistas a profesores y las entrevistas grupales. Como se ha mencionado, el plan de estudios 2009 de la Licenciatura en Psicología es el eje para el análisis, el cual propone formar en competencias, a través de una serie de elementos que se incluyen en el documento.

Los contenidos de los primeros capítulos permitieron una visión integral, entretejiendo así los resultados y conclusiones. En el Capítulo cuatro, se establecen las características del currículo y las competencias se consideró como punto central para dar respuestas contundentes a los hallazgos, bajo un sustento claro y conciso, si bien no fue el objetivo hacer una evaluación curricular, si se le dio un sentido de diagnóstico bajo este tema, la valoración e identificación de aspectos del currículo permitieron comprender la situación que llevó a la implementación del plan de estudios 2009, y así poder fundamentar la interpretación de los datos. Otro elemento que se propuso como objetivo tres, fue el papel del docente ante la formación en competencias, por lo que se recurrió a cuatro autores, que para fine de este trabajo, se consideraron relevante en el tema, son: Tobón, Díaz Barriga, Zabalza y Perrenoud, a través de sus aportaciones, se ordenó la información a través de la codificación de los datos, y así entender el papel del profesor en la formación del estudiante de psicología.

Por todo lo anterior, en los siguientes capítulos se expone el análisis e interpretación de los datos a partir de la información que se recolectó en el trabajo de campo, sumado a los referentes teóricos de la investigación. En este capítulo se describen y analizan los *datos generales* de los profesores y datos generales de los estudiantes que participaron en los grupos de enfoque, y en el Capítulo siete se presenta el análisis e interpretación de las entrevistas y los

grupos de enfoque para comprender la formación en competencias en estudiantes de psicología de la BUAP.

6.1 Datos generales de los profesores participantes

El siguiente apartado comprende ocho puntos que describen las características generales de los veinte profesores entrevistados, los rasgos son: edad, sexo, años de laborar en la licenciatura en psicología, grado académico, categoría de adscripción área de la psicología donde se integra. La obtención de esta información permite conocer la experiencia docente que tienen los profesores con relación a su edad y al tiempo que tiene de laborar, entre otros datos que merecen un análisis particular.

Es preciso reiterar algunos elementos del Capítulo cinco, si bien desde un principio se determinaron las características de los profesores que participarían en el trabajo, se dio mayor énfasis a aquellos que tuvieran mayor antigüedad en la Licenciatura en Psicología, preferentemente de Tiempo Completo, ante la búsqueda de este perfil, varios profesores formaban parte de la Administración actual de la Dirección de la Facultad, entre ellos la Secretaria Académica, el Secretario Administrativo, el Secretario de Investigación y Posgrado, su postura en la entrevista fue desde el papel del profesor, sin embargo en algunas respuestas, su visión se interpreta desde el grupo directivo. A esto se le suman otros grupos que se detectaron, ya una vez que se finalizó la etapa de entrevistas, por lo que se consideró necesario presentar un apartado que distinguiera sus características, con el fin de contar desde ahora con una visión precisa de las respuesta con las que se encontró en el análisis. Si bien se siguió una guía de entrevistas para todos los participantes, al ser semiestructurada, se abrieron algunos temas que enriquecieron la comprensión del problema que se plantó en esta tesis.

Una primer tabla que se elaboró una vez que se concluyó con el proceso de entrevistas, fue una tabla con datos generales de los entrevistados (Ver Anexo 5), para este apartado se hace un ajunte para presentar los datos más relevantes para el principio de este análisis (Véase Tabla 7). Quedando entonces que: fueron 20 profesores, cuatro con licenciatura, doce con maestría y cuatro doctores. En apartados posteriores se interpretan estos y otros datos.

Tabla 7

Información general de los profesores participantes

No.	Edad	Tiempo de trabajar en la licenciatura en Psicología	Grado Académico	Categoría	Área de la psicología adscripto
1.	59	8	Licenciatura	HC	Educativa
2.	49	9	Maestría	MT As “C”	Educativa
3.	48	10	Maestría	MT As "B"	Educativa
4.	51	9	Doctorado	TC T “A”	Clínica
5.	43	11	Maestría	TC As “C”	Social
6.	68	38	Licenciatura	TC T “B”	Organizacional
7.	56	30	Doctorado	TC As “C”	Social
8.	42	12	Maestría	HC	Educativa
9.	60	32	Maestría	TC As “C”	Organizacional
10.	34	7	Doctorado	TC As “C”	Social
11.	66	36	Doctorado	TC T “A”	Organizacional
12.	63	38	Licenciatura	TC T “A”	Organizacional
13.	55	30	Maestría	TC As “C”	Educativa
14.	56	36	Maestría	TC T “A”	Educativa
15.	53	28	Maestría	TC As “A”	Educativa
16.	62	30	Maestría	TC As “C”	Clínica
17.	65	40	Maestría	TC As “C”	Social
18.	56	29	Licenciatura	TC A “B”	Social
19.	41	7	Maestría	MT “A”	Social
20.	57	33	Maestría	TC As “A”	Clínica

Nota: Fuente: Elaboración propia, basada en trabajo de campo (2017)

TC- Tiempo Completo/ MT-Medio tiempo/ As-Asociado/ T-Titular/HC- Hora Clase/ “ABC”-Categoría

6.1.1 Edad

Respecto a la edad de los profesores entrevistados, se observa que de los 20 profesores 14 tienen arriba de los 50 años; en la tabla se pueden distinguir tres grupos de profesores respecto a su edad. *El primero*, los de mayor edad tienen entre 60 y 68 años, son seis; el segundo grupo recae entre los 50 a 59 años, son ocho; y el tercer grupo está entre los 40 y 49 años, son cinco (Véase Tabla 8), se puede decir que en conjunto estos tres grupos forman la mayoría de los participantes. Y solo quedó una profesora con 34 años de edad. Cabe destacar que de los profesores entrevistados, tres están jubilados, pero se optó por entrevistar a aquellos que fueron parte de la Comisión que integró el plan de estudios 2009, su aportación fue importante pues la información que proporcionaron apoyó al conocimiento del desarrollo e implementación del programa, además de la experiencia con base a su trayectoria en la licenciatura en psicología.

Tabla 8

Edad de los profesores entrevistados

Edad	**No. de profesores**
34-39	1
40-49	5
50-59	8
60-68	6
Total	**20**

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en entrevistas a profesores

Como se observa mayoría de los profesores está arriba de los 50 años, lo que se interpreta como una planta docente con experiencia, profesores que por su experiencia impactan en la enseñanza del estudiante. Sin embargo, con los profesores de mayor edad se presentan dos situaciones, por un lado son profesores próximos a dejar de laborar, por lo que al dejar la licenciatura es probable que dejen un legado académico importante, por otra parte, y por lo general según los estudios y la experiencia, son profesores que suelen tener poco interés en incorporase a nuevos procesos

académicos, nuevas forma de enseñanza, a la incorporación del uso de las TIC. En el caso de los profesores de la licenciatura en psicología, según testimonios de profesores entrevistados, cada vez quedan menos profesores de mayor edad, en los últimos años se ha incorporado una planta docente más joven, con edad aproximada de cuarenta años, estos últimos, de acuerdo a las entrevistas, son profesores con mayor disposición a los cambios académicos, pero también hay que agregar que con los cambios en la contratación y la permanencia, los profesores se ven comprometidos a cumplir con los estatutos. Desde el punto de vista de los estudiantes, hay profesores de mayor edad que son bueno profesores sin que necesariamente utilicen nuevas estrategias, y en cambio hay profesores jóvenes que no saben cómo manejar una clase.

6.1.2 Género

Los profesores que participaron en las entrevista fueron 10 mujeres y 10 hombres, en este punto hace años la profesión de la psicología era ejercida por un gran número de mujeres, en la actualidad existe una mayor participación e interés de los hombres por la carrera (Véase Tabla 9).

Tabla 9

Género

Mujer	10
Hombres	10

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en entrevistas a profesores

Y es que con el tiempo el pensamiento ha cambiado, el tema de genero se ha penetrado con mayor audacia en la mentalidad mexicana, haciendo que profesiones donde era de un solo género, o por lo menos eso se pensaba, cada vez sea más equilibrado. Sumado a lo anterior, también prevalece en los empleos, que al seguir una política cultura laboral optan por tener personal de género equilibrado, y por ende en puestos que solo ocupaban hombres, ahora las mujeres también se han incorporado. En el caso de la profesión del psicólogo hay más hombres en puestos que coordinaban mujeres, en mayor auge en el área educativa.

6.1.3 Años de laborar en la licenciatura en psicología

De los profesores entrevistados siete tienen más de treinta años laborando, se suman tres que también alcanzaron ese tiempo, pero ahora son jubilados. Otros dos tienen más de veinte años y el resto, que son ocho, están entre los siete y doce años laborando como profesores en la licenciatura (Véase Tabla 10), cabe mencionar que en el momento de las entrevistas dos profesores ya cumplen con el requisito de jubilación, 35 años de servicio, pero por decisión propia han decidido no hacerlo, los otros tres profesores en dos años ya estarán en trámites de jubilación, según comentaron. Según la cláusula 73, del Contrato Colectivo de Trabajo de la BUAP (2011-2013), se concede la jubilación en tres casos: I. Por antigüedad, cuando tengan 35 años de servicios efectivos y que hayan ingresado a partir del 16 de febrero de 2007. II. Por antigüedad, cuando hayan cumplido 25 años o más de servicio efectivo prestados a la Institución, antes del 16 de febrero de 2007. III. Los trabajadores que hayan ingresado antes del 16 de febrero de 2007 se jubilarán con una pensión correspondiente a los 100% del salario promedio de los últimos 5 años de servicio activo, estos acuerdos explican la trayectoria laboral de los profesores entrevistados, la opción de jubilarse o no, estos últimos mencionaron que siguen en la labor por gusto a su trabajo y a la docencia.

Tabla 10

Años de laborar en la licenciatura en Psicología

Años de laborar	No. profesores
De 7 y 12 años	8
De 21 a 30 años	2
Más de 30 años	10

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en entrevistas a profesores

Con los datos anteriores es posible interpretar que la mayoría de los profesores conocen el plan de estudios 20009, así como las adecuaciones curriculares que surgieron desde 2006 en la BUAP. La información anterior coincide con el tema de la edad y la experiencia que tiene frente a grupo, y también el ingreso del profesor de menor edad, donde la brecha generacional tiene

menos distancia, y es más probable que el uso del lenguaje digital, por ejemplo, sea más común entre docentes y estudiantes universitarios.

6.1.4 Grado académico de los profesores

En la Tabla 11 se observa que los profesores, 14 tienen el grado de Maestría, mientras que cuatro cuentan con doctorado, de estos últimos uno ya es profesor jubilado, de los otros tres, hay una doctora con 34 años, la más joven de entre los profesores entrevistados, otros dos uno de 51 y el otro de 56 años de edad. En cambio, los profesores con licenciatura, cuatro en total, uno de ellos es jubilado, otros dos con 29 y 38 años de antigüedad y la cuarta profesora con licenciatura, contratada como hora clase, con 59 años de edad, mencionó que por ahora no tiene planes de seguir sus estudios.

Tabla 11

Grado académico

Grado	No. de profesores
Licenciatura	4
Maestría	12
Doctorado	4

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en entrevistas a profesores

Como se observa la mayoría de los profesores entrevistados tienen estudios de posgrado, son 16 profesores que tiene experiencia en la investigación, y lo más probable es que su actualización académica les genera mayor conocimiento en la disciplina, por lo que se infiere también llegan a ser de los profesores reconocidos por los estudiantes. La mitad de los profesores con maestría la realizaron en el área de la educación (ver Figura 4), son seis, por lo que se traduce tienen conocimientos en enfoque pedagógicos, así como temas relacionados con paradigmas en educación, y es posible que ubiquen el contexto de las competencias.

Figura 4. Estudios realizados de profesores entrevistados

Fuente: Elaboración propia basada en entrevistas a profesores

Con la información anterior es fácil inferir que hay una población académica que en su mayoría tiene posgrado, un total de 16, respecto a los profesores entrevistados. Según algunos estudios, la planta docente que cuenta con maestros o doctores tiene mayores probabilidades de mejorar la calidad educativa, la experiencia académica se proyecta en el aula.

6.1.5 Categoría de adscripción del profesor

Según la Legislación de la BUAP, en su Artículo 6, Capítulo 1, clasifica por función contratación, dedicación, contribución al programa y por su trayectoria curricular y profesional de la siguiente forma (Véase Tabla 12):

Tabla 12

Contratación, dedicación y contribución profesional

		V. Por trayectoria curricular y profesional
I. Por su función	a) Profesor- Investigador	**Asociado o Titular con niveles "A" "B" "C"** a) Titular "A" "B" "C") b) Asociado-"A" "B" "C" c) Asistente (es única)
	b) Técnicos Académicos	
	c) Profesor de Asignatura Hora Clase	
II. Por el tipo de contratación	a) Definitivo	
	b) Por tiempo determinado	
III. Por su dedicación	a) De carrera: Tiempo Completo y Medio Tiempo	Niveles: "A", "B" y "C
	b) De Asignatura Hora Clase	
IV. Por su contribución al programa	a) Profesor investigador visitante	
	b)Profesor por cátedra	

Nota. Fuente**:** Elaboración propia basada en entrevistas a profesores

De los profesores entrevistados 15 son de categoría Tiempo Completo, y recaen en el *Profesor-Investigador*, definido como el que realiza funciones de docencia, investigación, extensión, difusión, vinculación, gestión académica, asesorías y tutorías, a efecto de promover y desarrollar el proceso educativo, con relación a los planes y programas de estudio vigentes, aprobados por el H. Consejo Universitario (Legislación Universitaria BUAP, 2015).

Los profesores de medio tiempo tienen 7, 9 y 10 años de laborar en la facultad, sin embargo, es extraño que en este tiempo no se haya recategorizado, y las dos profesoras de hora clase, una de ocho años y otra de doce años se encuentran en la misma situación, y permanecen en la misma categoría (Véase Tabla 13).

Tabla 13

Categoría de adscripción del profesor

Categoría	No. de profesores
Hora clase	2
Medio Tiempo	
Asociado A	1
Asociado B	1
Asociado C	1
Tiempo Completo	
Asociado A	2
Asociado B	2
Asociado C	7
Titular A	3
Titular B	1

Nota. Fuente**:** Elaboración propia basada en entrevistas a profesores

De acuerdo a los datos obtenidos de las entrevistas, la licenciatura en psicología cuenta con una mayoría de profesores de tiempo completo, lo que significa que los profesores dedican mayor tiempo a la docencia, a diferencia que los profesores de medio tiempo o de asignatura, que por lo general tienen otros empleos, en este grupos son cinco profesores de los veinte entrevistados. En un estudio realizado por García (2003) en un estudio *Profesores universitarios y su efectividad docente*, determinó que "hay diferencias entre el desempeño o efectividad docente de acuerdo con la principal área de actividad de los profesores; los investigadores dedicados a la docencia se desempeñan mejor que los profesores dedicados exclusivamente a ella" (p. 50). En los grupos de enfoque, los alumnos manifestaron que hay profesores de asignatura que notan no prepara la clase, ellos consideran que es por otro y otros trabajos que tienen, incluso se dan cuenta que algunos no siguen los temas del programa de asignatura, o dejan tarea que después no recuerdan en pedir. Aunque también hay estudiantes que comentaron que hay profesores hora clase que son mejores que los de tiempo completo.

6.1.6 Área de la psicología donde se integra

Los profesores en la Licenciatura en Psicología se integran en cuatro áreas: psicología educativa, psicología social, psicología organizacional y psicología clínica, de los profesores entrevistados siete pertenecen al área educativa, seis a la social, cuatro a la organizacional y tres al área clínica (Véase Tabla 14).

Tabla 14

Área de la psicología en la que imparte clase

Área	No. de profesores
Psicología educativa	7
Psicología social	6
Psicología organizacional	4
Psicología clínica	3

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en entrevistas a profesores

Al analizar la información anterior, es fácil inferir que cuando se entrevistó a los profesores del área educativa fueron más abiertos en los temas del contenido del plan de estudios y los cambios curriculares en el Modelo Universitario Minerva, incluso en el tema de la formación en competencias las respuestas fueron contundentes, y con apertura a formar en competencias, algunos, de ésta misma área comentaron que trabajan con estrategias para desarrollar competencias con los estudiantes. Esto último coincide con la respuesta de los estudiantes, algunos mencionaron que los profesores del área educativa son más dinámicos en sus clases, así lo perciben, aplican más técnicas para el aprendizaje. En cambio, de los profesores del área social y organizacional, mencionaron que leen más documentos o libros, hay un mayor análisis, y las clases con frecuencia son discursivas. Respecto a los profesores del área clínica, según lo manifestado por los estudiantes, el grupo de profesores los llevan más a la teoría y práctica, este ultima tiene un seguimiento por parte de los profesores, elemento que hace más atractivo, según los propios estudiantes, las clases, lo cual coincide con los profesores, en cuatro casos

mencionaron que ellos ya trabajan en competencias, a través del desarrollo de conocimientos, habilidades y valores.

6.1.7 Características de los participantes de los grupos de enfoque

Los participantes de los grupos de enfoque fueron estudiantes de la Licenciatura en Psicología, como característica de la elección es que cursaran los últimos ciclos de las carrera, o bien sus últimas materias y como el trabajo de grupos de enfoque se planeó en el periodo de primavera, los ciclos que correspondió para esas fechas fueron octavo o el décimo cuatrimestre, según la planeación de la Secretaría Académica. Se organizaron tres grupos, uno se realizó el 16 de febrero de 2017, con una participación de 15 estudiantes; el otro se realizó el 3 de marzo con una asistencia de 12 estudiantes, y el último se llevó acabo el 13 de marzo del mismo año, con una participación de seis estudiantes. A continuación se presentan los datos generales de los participantes.

6.1.7.1 Género

En los grupos de enfoque participaron estudiantes de ambos géneros, aunque en su mayoría fueron mujeres. De los 33 estudiantes participantes, 23 fueron mujeres y 10 hombres (Véase Tabla 15).

Tabla 15

Genero de los estudiantes participantes

Grupo 1		**Grupo 2**		**Grupo 3**	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombre	Mujeres
5	10	3	9	2	4
Total: 15		Total: 12		Total: 6	
		Total 33			

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en grupos de enfoque

Hay autores que coinciden en que la profesión de la psicología es más atractiva para las mujeres (Mosteiro, 1997 y Bonilla, 2010), lo anterior parte de factores que son comúnmente son atribuidos al género femenino, tales como la sensibilidad, la comprensión, entre otros elementos. En la actualidad para otros autores, esa idea queda rebasada, pues lo hombres también pueden desarrollar dichas actitudes, pero en la realidad, la mayor parte de la población estudiantil sigue siendo de mujeres.

6.1.7.2 Edad

En el tema de las edades, los estudiantes participantes tienen arriba de los 21 años, en el Grupo 1, hubo cuatro estudiantes de 21 años, tres estudiantes de 22 años, tres estudiantes de 23 años, una estudiante de 24 años, dos estudiantes de 26 años, uno de 27 y una de 28 años (Véase Tabla 16). Según las estadísticas, la edad promedio en que un estudiante termina la carrera es a los 23 años, es decir que no haya interrumpido sus estudios, excepto las licenciaturas que tenga mayor duración como medicina por ejemplo. En el caso de la Licenciatura en Psicología, en el plan de estudios 2009, establece 10 cuatrimestres (5 años), por lo que se puede apreciar en los participantes del Grupo 1, la mayoría logrará concluir sus estudios en la edad promedio, pero también es preciso observar que ante el sistema de créditos los estudiantes pueden adelantar asignaturas y tener la posibilidad de salir antes, o bien hay estudiantes que entre su año de ingreso y ciclo que cursan es mayor, por los siguientes casos:

a) Porque reprobaron materias, las cuales tiene requisito para la siguiente y no pueden cursarla (P2, P3, y P5)

b) Se saturó la asignatura con el profesor que deseaban tomarla y decidieron esperar un cuatrimestre (P7 y P9)

Otro dato para el análisis, según lo hallazgos es que son nueves los estudiantes que cursan 8º ciclo, y el resto, seis, están en su último cuatrimestre, en La variación de las edades corresponde a lo que anteriormente se ha mencionado, y respecto al tema que compete al estudio, los participantes ingresaron con el plan de estudios 2009: tres estudiantes ingresaron en 2011, nueve estudiantes en 2012, y cuatro en 2013.

Tabla 16

Edad y otras características grupo de enfoque 1

Núm. de participante	Genero	Edad	Año de ingreso a la Universidad	Ciclo que cursan
Participante 1	Mujer	24	2012	8º
Participante 2	Hombre	28	2011	10
Participante 3	Hombre	26	2011	10º
Participante 4	Hombre	22	2012	8º
Participante 5	Hombre	27	2012	8º
Participante 6	Mujer	23	2012	10º
Participante 7	Mujer	23	2012	8º
Participante 8	Mujer	23	2012	10º
Participante 9	Mujer	22	2012	10º
Participante 10	Hombre	22	2012	10º
Participante 11	Mujer	21	2013	8º
Participante 12	Mujer	26	2013	8º
Participante 13	Mujer	21	2012	8º
Participante 14	Mujer	21	2013	8º
Participante 15	Mujer	21	2013	8º

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en grupos de enfoque

Plantear el punto del ciclo que cursan fue un tanto confuso, porque algunos decía "es que tomo materias de 8º pero en realidad son las últimas dos materias que me faltan (P8) por lo que en cada grupo había que puntualizar este detalle, hacer una tabla de cada dato así, sería complicado por lo que se optó por reiterar la indicación.

En el caso del Grupo 2, fueron cinco estudiantes de 21 años, cuatro estudiantes de 22 años, un estudiante de 23 años, uno de 24, y uno de 27 años. En este grupo la mayoría ingreso en 2013, son 11, y los otros dos su ingreso fue en 2012, y como se puede notar, 10 estudiantes son de 8º ciclo, y dos de ciclo 10º (Véase Tabla 17). Y como se mencionó con el grupo anterior, el plan vigente para estos alumnos fue el 2009.

Tabla 17

Edad y otras características grupo de enfoque 2

Núm. de participante	Genero	Edad	Año de ingreso a la Universidad	Ciclo que cursan
Participante 1	Hombre	21	2013	8º
Participante 2	Mujer	22	2013	10º
Participante 3	Mujer	22	2013	8º
Participante 4	Mujer	21	2013	8º
Participante 5	Mujer	21	2013	8º
Participante 6	Hombre	22	2013	8º
Participante 7	Mujer	23	2012	10º
Participante 8	Mujer	24	2013	8º
Participante 9	Mujer	27	2013	8º
Participante 10	Mujer	21	2013	8º
Participante 11	Mujer	22	2013	8º
Participante 12	Mujer	21	2013	8º

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en grupos de enfoque

En el Grupo 3 (Véase Tabla 18), hubo un estudiante de 22 años, cuatro de 23 y uno de 24 años. Todos cursan el 10º ciclo. En este grupo un estudiante ingresó en 2010, otro en 2011, y los otros cuatro ingresaron en 2012.

Tabla 18

Edad y otras características grupo de enfoque 3

Núm. de participante	Genero	Edad	Año de ingreso a la Universidad	Ciclo que cursan
Participante 1	Mujer	23	2012	10º
Participante 2	Mujer	24	2010	10º
Participante 3	Hombre	22	2012	10º
Participante 4	Mujer	23	2011	10º
Participante 5	Hombre	23	2012	10º
Participante 6	Mujer	23	2012	10º

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en grupos de enfoque

Como ya se mencionó, con la currículo flexible y el sistema de créditos, la dinámica cambio y los alumnos en este sistema puede adelantar o atrasar materias, esto último debido a que hay asignatura que tiene requisito (candados), se refiere a haber cursado materia previas, cuando esto no sucede, se altera la programación o proyección del estudiante.

En general los datos anteriores, aportan a la investigación elementos de análisis interesante, que en el desarrollo de las entrevistas, y las lecturas posteriores, se encontró congruencia entre las manifestaciones de profesores y alumnos, lo que permitió complementar el análisis que en el siguiente capítulo se expone.

6.2 Análisis del grupo de profesores entrevistados

Al finalizar las 20 entrevistas y realizar el análisis de la información, sobresalieron datos específicos de los profesores participantes, por ejemplo, formaron parte de la Comisión que trabajó con el plan de estudios 2009, fueron parte de la dirección de aquella época, y otros son parte de dirección actual, otros ya estaban jubilados, en este dato hay que aclarar que su jubilación era reciente, pero en su momento eran integrantes de la Comisión por lo que se consideró importante su participación, además de que accedieron a participar de forma inmediata y no se quiso desaprovechar la información que podrían brindar. Como ya se mencionó, en la Tabla 7 se presentaron ya algunas características, sin embargo en la siguiente Tabla (19), se precisan otros datos que hicieron posible distinguir en grupos. El orden que aparece fue conforme al orden en que fueron entrevistados, iniciando las entrevistas el 31 de enero al 14 de febrero de 2007.

Tabla 19

Característica de los participantes

No. de Participante	Área en la que imparte asignatura	Característica particular
Participante 1 (P1)	Educativa	
Participante 2 (P2)	Educativa	
Participante 3 (P3)	Educativa	*-Jefa de Depto. de Coordinación y Planeación*
Participante 4 (P4)	Clínica	*-Parte de la Administración 2017*
Participante 5 (P5)	Social	
Participante 6 (P6)	Organizacional	*-Formó parte de la Comisión en 2009* *-Secretario Académico en 2009* *-Jubilado*
Participante 7 (P7)	Social	*- Parte de la Administración 2017*
Participante 8 (P8)	Educativa	
Participante 9 (P9)	Organizacional	*-Coordinador del Depto. De Educación Continua*
Participante 10 (P10)	Social	*-Coordinadora de la Especialidad en Orientación Educativa*
Participante 11 (P11)	Organizacional	*-Secretario de Investigación en 2009* *-Jubilado*
Participante 12 (P12)	Organizacional	*-Formó parte de la Comisión en 2009* *-Parte de la Administración 2009*
Participante 13 (P13)	Educativa	*-Formó parte de la Comisión en 2009*
Participante 14 (P14)	Educativa	
Participante 15 (P15)	Educativa	*-Formó parte de la Comisión en 2009* *- Parte de la Administración 2017*
Participante 16 (P16)	Clínica	
Participante 17 (P17)	Social	
Participante 18 (P18)	Social	*-Formó parte de la Comisión en 2009*
Participante 19 (P19)	Social	*-Coordinación del Servicio Social y Prácticas Profesionales*
Participante 20 (P20)	Clínica	*-Formó parte de la Comisión en 2009* *-Jubilado*

Nota. Fuente: Elaboración propia, basada en el trabajo de entrevistas

Como se observa en la tabla anterior, y a través del análisis, se identificaron cinco grupos, que en cierto modo determinan algunas de sus respuestas, es decir que en preguntas que tenía que

ver directamente con la participación en el plan de estudios 2009, por ejemplo, en algunas respuestas se notaba una leve tendencia al decir que se hizo un buen trabajo, o por el contrario que no se propició un trabajo colaborativo para llevar a buen rumbo la implementación, y esto es normal, de alguna manera se trata de defender una postura, que al final es respetable.

Dentro de los cinco grupos está el de los profesores que participaron en la Comisión de Diseño, Evaluación Seguimiento Curricular de la Unidad Académica, Profesores que fueron parte del equipo directivo en 2009, Profesores jubilados que recaen en los grupos anteriores, Profesores que ahora son parte del equipo directivo, y por último profesores que recaen en alguna área de la psicología, o academias como se organizan en la Licenciatura en Psicología (Véase Tabla 20).

Tabla 20

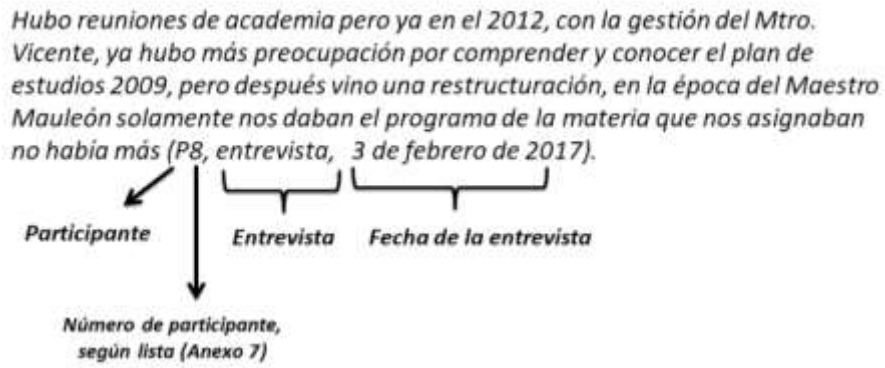
Grupos en que se integraron a los profesores

Grupo	Característica del grupo	Profesor
Grupo 1.	Los profesores que participaron en la Comisión de Diseño, Evaluación Seguimiento Curricular de la Unidad Académica (CDES/UA) en 2009	P6, P12, P13, P15, P18, P20
Grupo 2.	Profesores que fueron parte del equipo directivo en 2009	P6, P11, P12
Grupo 3.	Profesores que ahora son parte del equipo directivo	P3,P4, P7, P15
Grupo 4.	Profesores jubilados que recaen en los grupos anteriores	P6, P11, P20
Grupo 5.	Profesores de diferentes áreas: educativa, clínica, social y organizacional, que se integran en los primeros tres grupos	P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19

Nota. Fuente: Elaboración propia, basada en el trabajo de entrevistas

Desde ahora cabe destacar que este análisis, por grupos, se considera como previo al análisis que tienen que ver con los objetivos de la tesis, es con el objetivo de comprender hacia donde van opiniones de los profesores participantes. Se pensó que hacer la descripción desde ahora, es necesario y útil a fin de comprender las tendencias respecto al tema de la formación en competencias. Así mismo al hacer la presentación de cada grupo, se incluirá un fragmento de

entrevista, considerando aquella aportación que fue significativa, pero lo más importante, es que representa la opinión de un mayoría del grupo. Al ser una investigación cualitativa que parte de un esfuerzo analítico, a través de una mirada reflexiva, por lo que implica cuidar los testimonios de los participantes. Antes de entrar a la descripción de los grupos es preciso mostrar la conformación de la estructura del comentario:



Y para los grupos de enfoque esta será la descripción:

Grupo 1.

Los profesores entrevistados que participaron en la Comisión Diseño, Evaluación Seguimiento Curricular de la Unidad Académica (CDES/UA) fueron seis profesores de diez que la integraban, según el documento que así lo indica. En este grupo algunos profesores mencionaron que se le pasó un oficio indicándoles que pertenecía a la Comisión, dos profesores comentaron que se buscó gente preparada, por estar en el área educativa (P6 y P12), uno mencionó que tenía que ver

con la buena relación con el director (P15), uno de ellos dijo no estar de acuerdo en pertenecer al equipo pero fue una instrucción por tener grado de maestría (P20) eso le comentaron, otros solo mencionaron que fueron invitados como representantes de área (P13 y P18).

Comentario 1

Recuerdo que para las comisiones, yo formé parte, se buscó incorporar gente preparada en esa perspectiva constructivista, entre ellos recuerdo la maestra Aida Becerra, la maestra Juanita Berra, hubo gente que desde esa perspectiva se incorporó con su conocimiento y su permeabilidad desde siempre y eso se notó hacia las áreas. La mayoría de las comisiones fueron voluntaria por supuesto se les pedía su opinión, se les pedía su participación y si querían incorporaras, y así se conformó (P6, entrevista, 1 de febrero de 2017).

Comentario 2

Participé como parte de la comisión, pero en realidad no asistí a todos los trabajos, recuerdo que de repente se viene como una instrucción porque yo tenía maestría, era un proyecto por parte de nivel central, el trabajo fue ajustarse a estas comisiones para hacer propuestas (P20, entrevista, 14 de febrero de 2017).

De acuerdo a los hallazgos, mencionaros que ya al final la Comisión quedó con pocos profesores participantes, o siempre eran los mismo que asistían, pero que había que sacar el trabajo, sumado a que era una instrucción a partir del MUM, además de la programación de reuniones con Vicerrectoría de Docencia, que según comentarios fueron pocas, dos profesores de este grupo coincidieron al decir que "el plan de estudios 2009 salió con premura y falta de integración de los profesores de la Comisión y de la licenciatura"(P18 y P20).

En este grupo hubo respuestas que se contraponían, por un lado se interpreta como un Comisión que trabajó con una presión por la entrega del producto, el plan de estudios 2009, por otro lado la falta de integración al trabajo de parte de algunos profesores, y al final él trabajó recayó en tres profesores, uno de ellos el Director y el Secretario Académico como parte de la Comisión.

Grupo 2.

Del segundo grupo, se entrevistó, a tres profesores que fueron parte del equipo directivo, entre ellos el Director, el Secretaria Académico y el Secretario de Investigación (P6 y P12), las entrevistas de los dos primeros, la participación fue más nutridas, debido a que contaban con información completa de cómo surgió el plan de estudios 2009. En cambio el Secretario de Investigación de aquella época (P11) comentó no haber participado de manera directa, o bien no fue invitado, lo que causa un poco de incertidumbre, según uno de los pilares del MUM, la investigación era clave en los planes de estudio, y la participación del profesor, de acuerdo al análisis podía haber aportado al trabajo.

> *Recuerdo que hubo reuniones de capacitación para profesores para poder establecer lo que era el MUM, yo no participé directamente, mejor dicho no fui convocado para estar en esas reuniones, los maestros que fueron convocados fueron del área educativa, porque son los especialistas en lo que es el ámbito de la pedagogía (P11, entrevista, 7 de febrero de 2017).*

Las entrevistas con el Director y el Secretario Académico duraron más tiempo del estándar, un poco más de una hora, y con base al análisis, hay cierta tendencia de la respuesta, podría decirse que se justificó un poco la rapidez con que se trabajó el plan de estudios, entre otros detalles, como el conocimiento del socioconstructivismo que planteaba el MUM,

> *Se crearon comisiones para que se siguiera trabajando con el Minerva, entre ellos yo que por ser el responsable tenía que estar, se hizo la revisión de los contenidos y uno de los elementos que se empezaron a manejar era que hubiera un vínculo con las áreas, no podían seguir siendo nichos (…) luego nos mandan a traer a todos los directores nos dicen que hay planificar o planear hacer un cambio a los planes de estudio, llegamos a la unidad académica citamos a los que podrían trabajar a los líderes… al final constó mucho trabajo, muchos no sabían bien a bien lo que eran los planteamientos de Vygotsky, si fue complicado(P12, entrevista, 8 de febrero de 2017).*

Grupo 3.

Los profesores del grupo directivo, que fueron tres, el Secretario Administrativo (P4), el Secretario de Investigación (P7) y la Secretaria Académica (P15). Según el análisis de las entrevistas, opinan que, desde 2012, al inicio de la gestión del actual Director, hubo una mayor ocupación para conocer el plan de estudios 2009, y sobre todo el tema de las competencias.

> *Recuerdo que es a partir de la iniciativa de mi director, en 2012, que se hacen reuniones de academia, incluso se invitó en aquel entonces a la Dirección General de Educación Superior (DGES) de la BUAP, porque habían todavía muchas dudas sobre optativas y materias finales de los últimos semestres, y empezamos a trabajar sobre los ejes, ahí percibíamos que podían fortalecer que eran competencias, que era el perfil de ingreso, perfil de egreso, pero hasta ese momento es cuando se empiezan a llevar reuniones de academia para trabajar con el plan de estudios 2009 (P15, entrevista, 9 de febrero de 2017).*

Aunque uno de ellos mencionó no estar de acuerdo con el enfoque (P7), mencionó que no cree en el enfoque de competencias y que es una "estafa" por ser un enfoque que no aporta a la educación.

> *Hay cambios en los modelos educativos digamos a estas exigencias del mercado laboral, que recaen en todas las áreas de la psicología, posiblemente la psicología social se salve un poco de esto, pero en general esto es lo que está sucediendo, y luego viene este modelo famoso en competencias que a mí en lo personal me parece una estafa, me parece que no aporta nada, y están implicados en este modelo concepciones facilistas (P7, entrevista, 2 de febrero de 2017).*

En el siguiente comentario se expone una de las varias opiniones respecto a las gestiones del 20102:

> *El plan 2009, de acurdo al MUM, se intentó que tuviera un enfoque socioconstructivo, se hablaba mucho de constructivismo social, de la teoría de Vygotsky, por lo tanto uno de los principios fundamentales era el andamiaje había una figura central que era el tutor y el tutor tenía que acompañar (…) pero al final se volvió a dar los programas que cada quien venía dando como siempre, y simplemente fue cambiando en algunos contenidos, cambio de algunas materias, pero de tipo cualitativo no. Respecto a las competencias estaban en el documento*

pero no se implementaron, fue a partir de la Dirección en el 2012 que se inició con reuniones para analizar el tema y plantear verdaderos programas de asignatura por competencias (P4, entrevista, 31 de enero de 2017).

En este grupo, que aunque solo son tres, el discurso es variado, según el análisis se puede interpretar que hay diversidad en la postura respecto a la integración del plan de estudios 2009 y en el tema de las competencias. En dos profesores hay coincidencia que fue hasta el 2012 que se inicia el trabajo con las academias para hablar de las competencias. Por lo anterior se puede inferir que la Dirección del 2012 intento rescatar el tema de las competencias, a pesar de las confusiones que existieron. Como dato, y como se comentó al inicio del trabajo, fue en 2016 cuando se formaliza el tema de competencias en los planes de estudio de la Universidad, y es a esta administración de la Facultad que le toca afrontar, lo cual no fue difícil, pues desde años atrás ya había iniciado los trabajos.

Grupo 4.

Los profesores jubilados fueron tres, se recurrió a buscarlos porque dos eran de la administración (P6 y P11) en ese momento y uno era parte de la comisión (P20). De este grupo no hay mucho que abarcar en éste apartado, pues sus repuestas se expusieron en el Grupo 3 y el Grupo 1. Sin embargo se precisó mencionar como grupo, porque en algunas respuestas, tuvieron opiniones desde su postura de profesor.

Grupo 5.

Este grupo que integra a los veinte entrevistados, parte el perfil por área que en la facultad son cuatro: psicología educativa, psicología clínica, psicología social y psicología organizacional, aunque en un inicio se buscó entrevistar a cinco profesores por área, al final no fue posible por la disposición de los profesores, quedando: siete profesores del área educativa, tres profesores del área clínica, seis del área social, cuatro del área organizacional. A partir de establecer las áreas a la cuales pertenecen los profesores, se detectó que:

1. Los profesores del área educativa, en general están de acuerdo en trabajar bajo el enfoque por competencias, aunque también asumen que faltan cursos de formación docente para enfrentar las competencias (P1, P2, P3, P8, P13, P14 y P15).

En mi área que es psicología educativa y más en el ámbito académico, las competencias son esas habilidades para poner en práctica lo teórico, podemos tener el conocimiento teórico pero la competencia es a partir de la habilidad, para la psicología se requieren muchas competencias entre ellas ser asertivo tener capacidad de lenguaje, dominio de los temas e habilidades para realizar entrevistas ósea todas esas son las competencias que aunque vemos los temas no implica que el alumno desarrolle las competencias, ósea eso es parte de lo que se tiene que venir trabajando en los estudiantes de psicología (P8, entrevista, 3 de febrero de 2017).

2. Los profesores del área clínica, mencionaron que ellos ya "trabajan por competencias" sin llamarles precisamente así, puesto que trabajan con aspectos teóricas, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, donde la parte ética es primordial (P4, P16 y P20).

Hay maestros que ya traban en competencias, en el área clínica ya lo venimos haciendo los más viejos, los nuevos entran el criterio de competencia de SEP, ya acá en la escuela nosotros tenemos el problema, que hay muchos maestros que trabajan en SEP y trabaja acá, entonces el criterio de competencias es muy rígido, es muy, muy rígido y es básicamente a ver, en papeles, yo creo que las competencias además que el alumno desarrolle habilidades de redacción, de coherencia en sus trabajos etc., (P16, entrevista,10 de febrero de 2017).

3. Los profesores del área social son los menos dispuestos a trabajar bajo el enfoque por competencias, menciona que no tiene un fundamento educativo y más bien responde a necesidades empresariales o manos de obra, lo curioso fue que al comentar respecto al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes por ejemplo, mencionaron practicas donde las ejercen, un caso específico es cuando se integran a comunidades para trabajar psicología comunitaria, de decir que ejerce competencias pero no lo asumen como tal (P5, P7, P10, P17, P18 y P19).

El término de competencias es muy discutible, porque al final de cuentas lo que interesa básicamente es desarrollar las necesidades del estudiante en función de todo un esquema conceptual que permita dar respuesta a los problemas sociales, al desarrollo disciplinario en este caso la psicología y obviamente la proyección de una institución donde se forman psicólogos, entonces creo que el término de competencia es muy discutible porque no tiene un origen escolar, educativo se le ha querido más o menos emparejar la situación pero yo creo

que el problema de la educación no está en cumplir o no las competencias o los objetivos o como dicen pomposamente, el éxito, yo creo que por ahí no va, yo tengo otro término, otra manera de pensar cómo se puede desarrollar un sistema educativo con todas las dificultades del mundo porque forma parte de un contexto, forma parte de un sistema etc., pero bueno yo no comulgo con las competencias como tal (P17, entrevista, 10 de febrero de 2017).

4. En cambio los profesores del área organizacional asumen el enfoque de las competencias al relacionarlo con la competitividad o con las competencias profesionales, si bien expresaron no saber cómo entrarle al tema, reconocen a través de sus comentarios, que las competencias son las que mueven a las organizaciones (P6, P9, P11 y P12).

Las competencias se dan en el mercado laboral, están exigiendo que lo psicólogos se apliquen en el área de la promoción, difusión y atención de la salud laboral, en coordinación o estrategia para lograr los objetivos y metas organizacionales, en las organizaciones laborales requieren el estudio del comportamiento, para poder, precisamente, ser competitivo, entonces los psicólogos nos encargamos precisamente del comportamiento en lo laboral (P9, entrevista, 7 de febrero de 2017).

Como se observa, los grupos de profesores representan una postura ante el plan de estudios 2009 y en el tema de las competencias, en éste último, el de las áreas, fue muy interesante interpretar las posturas de los docentes, en el sentido que la psicología como disciplina desarrolla ya competencias, sin embargo se percibe un poco de resistencia a entrar al concepto, quizá por lo que implica en las adecuaciones a los programas de asignatura y por otro lado llevar al alumna una serie de estrategias que fomenten con mayor visión las habilidades, las actitudes y los valores, porque los conocimientos, de algún modo, ya se desarrollan.

Presentar éste último apartado, fue aprovechar la riqueza de los hallazgos a partir del análisis, y así comprender por grupo, algunas posturas del tema de las competencias. En el siguiente capítulo, se presenta la opinión de profesores y estudiantes al tema de la formación en competencias, la diferencia con lo expuesto antes, es que se interpretan lo datos a través de categorías.

Capítulo 7. La formación en competencias en estudiantes de psicología de la BUAP

Llegar a este capítulo tiene una implicación importante para el investigador. Es una motivación la redacción del apartado, pues constituye el proceso más importante del trabajo. A partir de los datos recolectados fue posible el inicio de armar las piezas del rompecabezas. Sin embargo lo anterior implicó el reto de no perderse en un mundo de información recabada, se trató de cuidar el análisis de las opiniones vertidas, en este caso de profesores y estudiantes, con el fin de no crear un sesgo o caer en juicios de valor de lo que expresaron, sin duda es una tarea responsable a la que se enfrentó, lo interesante fue asumir el riesgo para llegar a resultados y conclusiones que permitieron conocer la realidad del objeto del estudio. Sin duda en una fase interesante y a la vez complicada, debido a que el análisis cualitativo posee poco carácter lineal, pero a pesar de esto, el investigador tiene la posibilidad de innovar en la segmentación de la información, sin perder de vista la categorización y codificación de la información.

En el proceso de análisis, el sistema de categorías permite ser flexible en los datos, sin perder de vista el conjunto de datos a través de la codificación. A medida que se revisen los testimonios es posible llegar a un enfoque inductivo, es decir que surgen nuevos elementos de reflexión que enriquecen el análisis y posteriormente las conclusiones.

> Una cuestión importante en la categorización de los datos es establecer las categorías a emplear. Estas pueden estar predefinidas por el analista, o por el contrario, pueden surgir a medida que se analizan los datos. Cuando las categorías utilizadas en un estudio se establecen a priori, las fuentes habituales son el marco teórico o conceptual de la investigación, las cuestiones o hipótesis que la guían, las categorías ya usadas de otros investigadores o incluso lo propios instrumentos de investigación empleadas (…) las categorías pueden ser definidas a medida que se examinan los datos, es decir, siguiendo un procedimiento inductivo. Al examinar los datos vamos reflexionando acerca del contendido de los mismos, nos preguntaríamos por el tópico capaz de cubrir cada unidad. (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 210).

Es por lo anterior que el siguiente análisis se enfoca a puntos clave (categorías) que permitieron establecer subcategorías, y posteriormente tener claros los códigos de donde parte el análisis. Si bien existen software que apoyan a la codificación de datos de manera más expedita, el que analiza debe de cubrir aquellos espacios para integrar la información, a fin de que la interpretación no sea sesgada y la redacción sea parcial.

Hablar de formar en competencias en estudiantes de psicología tiene una implicación seria, inciden elementos que son referentes para su formación. Son dos aspectos que influyen en la formación del estudiante: por un lado, lo que se dice en el plan de estudios (perfil de egreso), y por otro, la estrategia didáctica que utilizara el profesor al aula (implementación). Sin embargo, en el proceso acontecen situaciones que impiden el éxito académico. En el caso específico de la Licenciatura en Psicología de la BUAP, se encontraron explicaciones al problema que se dictó en el inicio del trabajo, en el siguiente apartado se desarrolla el análisis resultado de las entrevistas y grupos de enfoque que se realizaron a profesores y estudiantes para dar a conocer los factores que inciden en la formación del estudiante de psicología de la BUAP.

Para el presente trabajo, una vez que se hicieron las entrevistas y grupos de enfoque, se transcribió la información, se prosiguió con la lectura de cada una de las entrevistas (fueron veinte entrevistas y tres grupos de enfoque), posteriormente de forma manual se realizó la codificación de información, dando como resultado las categorías que dieron paso al análisis, para así conseguir el engranaje y encuadre de la investigación, y así logar los objetivos planteado al inicio de la tesis (ver Figura 5).

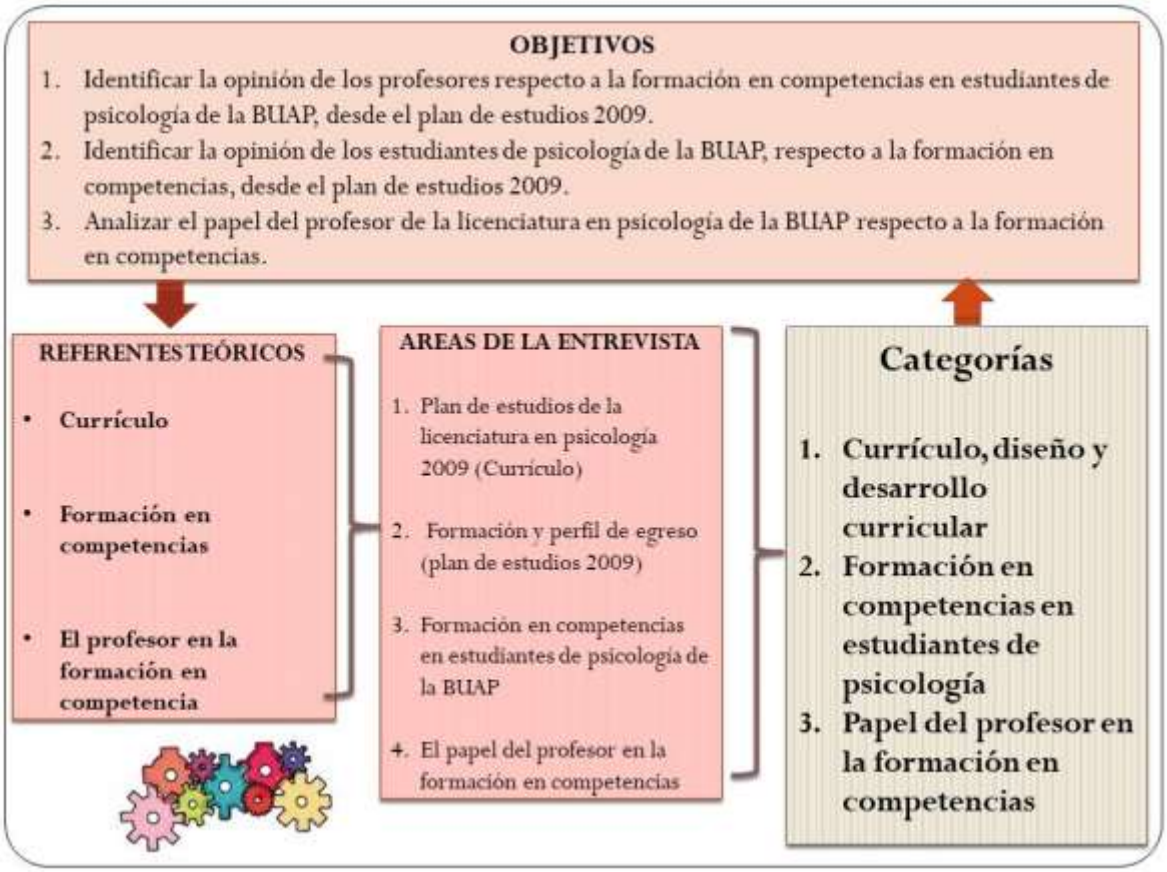


Figura 5.Encuadre de la investigación

Fuente: Elaboración propia

La investigación tiene ejes propios que sustentan el trabajo de tesis, al llegar al análisis hay nuevos elementos que amplían el panorama y se trasforman en categorías significativas y temas (Patton, 2002), esto es parte del proceso de la investigación cualitativa, donde a partir de un contexto, una teoría se pueden presentar contenidos que propician una interpretación profunda que construye una explicación completa vinculada a objetivos de la investigación. Existen diferentes métodos para obtener estos temas, pero todos ellos coinciden en que luego de realizada la codificación, y para el momento en que el investigador ya ha identificado los temas y los ha refinado hasta el punto en que pueden ser aplicados a todo el corpus de textos, ya se ha realizado mucho análisis interpretativo (Fernández, 2006).

Las *tres categorías* de donde parte el trabajo de investigación son: 1. Currículo, 2. Formación en competencias, 3. El papel del profesor en la formación en competencias. A partir de los referentes teóricos se establecieron las siguientes definiciones (Véase Tabla 21).

Tabla 21

Definición de categorías

Categoría	Definición de la categoría
1. Currículo **a)Diseño y desarrollo curricular**	Es el proceso organizado para la elaboración de un plan de estudios, llamado también proyecto curricular. Lo constituye la planeación curricular, la puesta en práctica (implementación) y el ajuste progresivo con el apoyo del docente, siento este el enlace entre lo escrito y lo real.
2. Formación en competencias	Es el enfoque que propicia el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para una formación de un egresado competente.
3. El papel del profesor en la formación en competencias	Se refiere a la función que el profesor ejerce en la formación en competencias, a partir del compromiso de desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para Rubin y Rubin (1995) la codificación es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, por lo que llegar a este punto ha implicado tiempo en regresar a leer la información dentro de las categorías, y así establecer códigos que apoyaron a la identificación de los temas en concreto a desarrollar. Por lo que es necesario identificar tres aspectos importantes con respecto a los códigos: (a) los códigos pueden estar a diferentes niveles de análisis, yendo de lo descriptivo a lo inferencial; (b) pueden aparecer en diferentes momentos del análisis, algunos son creados y utilizados al inicio y otros después, usualmente los descriptivos al principio y los inferenciales más adelante; y (c) los códigos son sencillos y sintetizan gran cantidad de material, permitiendo así el análisis de los datos recolectados (Miles y Huberman, 1994 citado en Fernández, 2006).

En consecuencia después de varias lecturas de las entrevistas, fue posible determinar las subcategorías y códigos en los que habría de basarse para iniciar la redacción del análisis (Véase Tabla 22).

Tabla 22

Codificación de la información

Categoría	Subcategoría	Codificación (códigos)
Currículo	1. Diseño y desarrollo curricular en el plan de estudios 2009	a. Elaboración (E) b. Participación (P)
	2. Implementación (IM)	a. Talleres para la implementación (TLL) b. Seguimiento para la implementación (SI)
Formación en competencias en estudiantes de psicología	1. El enfoque de las competencias	a. Percepción de las competencias (PC)
	2. Formación en competencias en el aula	a. Las competencia en el aula (CA) b. Plan de estudios y competencias (PEC)
	3. Formación en conocimientos desde el perfil de egreso	a. Formación en conocimientos (FC) b. Formación en habilidades (FH) c. Formación en actitudes y valores (FAV)
Papel del profesor en la formación en competencias	1. El rol del profesor en la formación en competencias	a. El profesor en la formación en competencias (PFCP) b. El estudiante en la formación en competencias (EFCP)

Nota. Fuente: Elaboración propia

Llegar a la tabla anterior significó semanas de revisión de los documentos de recolección de información, sin duda el estado del arte y los referentes teóricos fueron fundamentales para no perder el rumbo en tanta información, y es que surgieron temas que se salían de los objetivos de

la investigación, que si bien no se consideraron dentro de la investigación, si se precisará un espacio en las conclusiones.

A manera de antecedente cabe destacar que en el 2006 la BUAP presentó el Modelo Universitario Minerva (MUM) bajo un enfoque constructivista sociocultural, con una orientación de didáctica pedagógica social participativa, dando como resultado la solicitud a los directores de facultades y colegios de la BUAP la colaboración para que se restructurarán los planes de estudio de la licenciatura bajo este enfoque. En el caso de la Facultad de Psicología y después de una serie de reuniones de la Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular (CDESC-BUAP), en 2009 se presentó el plan de estudios de la licenciatura. Desde ahora cabe dejar claro que en el contenido del plan no se establece de manera abierta el enfoque por competencias, pero si hace mención de la necesidad de *desarrollar competencias* en las diversas áreas de la psicología, y en el perfil de egreso visualiza un *psicólogo competente* que aplique conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas en el ámbito laboral, esta idea coincide con Verdejo (2008) que explica el perfil de egreso a partir de la articulación de competencias profesionales que se supone permitirán un desempeño exitosos en el campo de su profesión.

Como ya se mencionó en apartados anteriores, el plan de estudios 2009 integra elementos comunes como son: misión, visión, objetivos, perfil de ingreso, perfil de egreso, perfil de la carrera, perfil del profesorado, descripción de estructura curricular, formas de titulación, entre otros elementos. La elaboración se basó en el Manual de Diseño Curricular de Programas Educativas de la BAUP, sugerido por Vicerrectoría de Docencias, con el que trabajó la Comisión de la facultad. Dentro del perfil de egreso describe características clave en la formación en competencias, todo lo anterior parte de los seis pilares considerados del MUM (Ver Figura 6), estos pilares son de suma importancia en el análisis, debido a que en el perfil de egreso se consideran como parte de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas de los ámbitos laboral y social (BUAP, 2009).

Dentro de los pilares del MUM se encuentran habilidades que establece la UNESCO y la OCDE para la educación en estos tiempos, por un lado el uso de las TIC y la lengua extranjera, en el perfil de egreso están incluidas como habilidades, en la elaboración de la entrevista se hizo énfasis en eso, y resultaron aspectos importantes que se expondrán más adelante.

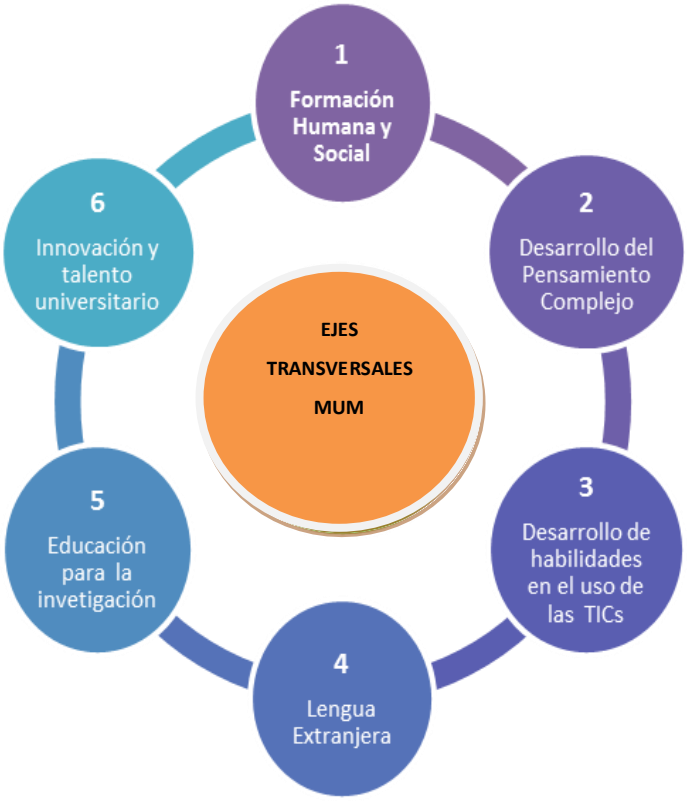


Figura 6. Seis pilares considerados en el MUM (2006)

Fuente: Elaboración propia, basada en MUM, 2006

Como ya se mencionó, el perfil de egreso es pieza clave para esta investigación, en su contenido expone que: *será un profesional competente para aplicar los fundamentos teóricos, metodológicas y técnicos de la disciplina, en actividades de investigación, planeación, prevención e intervención en los ámbitos del comportamiento mental, con base en valores de honestidad, respeto, responsabilidad, servicio, capacidad profesional y confidencialidad. Por lo que el egresado poseerá conocimientos, habilidades, actitudes y valores en sus distintas áreas* (Ver Figura 7).

Cabe destacar que en el documento del plan de estudios, en cada apartado de conocimientos habilidades actitudes y valores presenta un listado, y a manera de observación, varios enunciados son repetitivos, la redacción no es clara y en opinión propia hay valores que son más bien habilidades y conocimiento que más bien deberían estar en el tema de actitudes y valores, para fines de la presentación solo se exponen las que se consideran más representativas, en el Anexo 8 se puede revisar los listados antes mencionados.

*Figura 7***.** Competencias en Perfil de Egreso (PE, 2009).

Fuente: Elaboración propia basada en PE, 2009

Un punto importante, es que autores como Perrenoud y Zabalza coindicen en que una competencia debe favorece una educación integral, sin embargo, en la figura de perfil de egreso es difícil detectar una integración, si bien el plan no maneja competencias de manera oficial, estos elementos incurren formar estudiantes competentes de una forma más articulada y sobre todo con palabras clave que de inmediato puedan enfocarse a la práctica. A partir de lo anterior a continuación se inicia con el análisis de la información a partir de categorías.

La presentación se desarrolla de la siguiente manera: se hace una introducción al tema, se inicia con las opiniones de la de los profesores según la categoría, se expone la pregunta detonadora, y después se presentan fragmentos de entrevistas, que dese ahora cabe desatacar que se eligió una vez que se detectó que fue la más significativa y que por lo tanto representaba a una mayoría de grupo. En el caso de los grupos de enfoque, sigue la misma dinámica, solo que al ser 33 participantes en total pro los grupos (uno de quince, otro de doce y uno de seis), se presentarán un fragmento por grupo para que puedan notarse las respuestas más significativas. En ambos casos se usarán paréntesis para señalar al o los participantes, según la Tabla 17 (en la página 170) de profesores, y la de grupos de enfoque en las Tablas 16, 17 y 18 (en página 168 y 169), para entender la representatividad, por ejemplo *P1, P3, P5 y P10,* tal como se ejemplificó en la página 173.

7.1 Currículo: diseño y desarrollo curricular

El currículo, como se mencionó en las referencias teóricas, es un conjunto de saberes que se establece en un institución con el objetivo de trabajar con una disciplina de forma dinámica y organizada, el currículo se entiende como un macrosistema, y es a partir del diseño y el desarrollo curricular que se instaura un plan de estudios, que es solo una parte ese sistema, pero también es el que trasciende en el aula, a partir de este el profesor diseña un plan de asignatura con el fin de fortalecer un perfil de egreso. Sin embargo, son varios los cuestionamientos que surgen, y que van desde los antecedentes de la elaboración del plan hasta la evaluación que se hace al respecto. Para fines de este trabajo solo se presentan, a partir del resultado de las entrevistas y partiendo de objetivos, la construcción del plan de estudios y su implementación, y los apartados siguientes tiene que ver con la formación en competencia que es el tema central de la tesis.

7.1.1 Elaboración, participación en el plan de estudios 2009

La comunidad escolar, en este caso la universidad, a través de directores, profesores y estudiantes, trabajan en conjunto con un plan curricular, su reflejo principal es el plan de estudios, del que se espera se generen ideas y estrategias académicas. El cómo nace un plan de estudios vislumbra la participación en integración de la comunidad, se tiene claro que en

ocasiones no es posible trabajar con grupos números para la elaboración de un plan, pero por eso existen grupos colegiados que son la parte representativa.

Opinión de los profesores sobre la participación en el plan de estudios 2009

En la entrevista se exploró acerca de los antecedentes que llevaron a la restructuración y diseño del plan de estudios 2009. Como ya se explicó, en el recuadro aparecerá la pregunta detonadora, pregunta que se eligió del bloque de los apartados de entrevista, al ser la que hace énfasis al tema central.

Conocer los antecedentes de una situación en general, permite tener mayor visión del porque las cosas suceden, es decir que de cierta manera explican o justifican las circunstancias de un tema. En el tema de los antecedentes del plan de estudios 2009, identificar el contexto en que se dio, a través de la opinión de los profesores, permitió comprender el arranque de un plan que proponía formar en competencias, pero que poco se entendió, según los hallazgos, la restructuración permeo poco en la comunidad académica.

¿Sabe o conoce cuáles fueron los antecedentes que llevaron a la restructuración y diseño del plan de estudios 2009 de la Licenciatura en Psicología?

> *Bueno, periódicamente esta instituido que se tiene que hacer una evaluación del curriculum entre 4 años o 5 años, eso lo determinan las instituciones, el plan de desarrollo del maestro rector lo propone cada 4 o 5 años, entonces le tocaba por ley a este ya ser modificado y por otro lado, hoy en día, se está haciendo un viraje al enfoque por competencias como el modelo psicopedagógico, entonces nuestro plan de estudios anterior, el 2009, estaba basado en lo constructivista, el humanismo, pero no en competencias, entonces obligaba doblemente como a hacer una revisión exhaustiva (P3, entrevista, 30 de enero de 2017).*

En este testimonio, se pueden puntualizar varios elementos de análisis, en primer lugar la evaluación curricular de los programas educativos, por lo general, lo estipula cada universidad en su plan operativo o políticas instituciones, por lo que es probable la academia haga la revisión del

plan de estudios, en el caso del profesor, comenta un plan de desarrollo maestro. Otro aspecto importante es el cambio de enfoque en el plan, queda claro que el plan 2009 tiene un enfoque constructivista mientras que el nuevo, habla del 2016, ya está programado para competencias. Otros testimonio, de parte del equipo de dirección, coincidía con lo que antes se mencionó.

> *Bueno primero nos mandan a traer a todos los directores y ya que nos mandan a traer nos dicen que hay planificar o planear, hacer un cambio, este cambio tenía que ser porque se había hecho una evaluación del anterior programa o del programa que en ese momento teníamos y que había que hacer cosas donde el alumno se dedicara a la investigación, que fuera más académico a su trabajo, esa fue la primera reunión que tuve con el rector llegamos a la unidad académica citamos a los que podrían trabajar, a los líderes y los invitamos para que a la vez en las reuniones de área informaran lo que nosotros estábamos informando, después se crearon las comisiones para ir trabajando varios aspectos del MUM y así fue por comisiones más yo que estaba en una comisión (P12, entrevista, 8 de febrero de 2017).*

Como se puede leer, la instrucción del cambio o la restructuración de un plan de estudios, surge desde el Rector, es decir desde la autoridad máxima, como parte de sus funciones, la promoción de cambios curriculares, y como se había explicado en el capítulo del contexto, en el 2006 la BUAP iniciaba la instauración del Modelo Universitario Minerva (MUM).

Cabe destacar que de los 20 profesores entrevistados, 15 estuvieron enterados de la transición al plan de estudios 2009 (P2, P3, P4, P5, P6, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P20), todos ellos profesores de tiempo completo. Expresaron que fue a partir del MUM, en 2006 que ya se hablaba de cambios en los planes para la universidad. Este hecho, consideran, marcó el proceso académico de la BUAP, dicen "fue muy sonado" en la academia. En cambio los otros cinco, dijeron recordar poco del tema (P1, P7, P8, P10, P19) y es que eran de nuevo ingreso, excepto un profesor que mencionó que en esa época solo participaba en la Maestría en Psicología Social (P7).

Durante la entrevistas, en este tema, 12 profesores dijeron haber participado en la Comisión o bien fueron invitados a participar en la elaboración de programas de asignatura (P6, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P20).

Otra pregunta importante para el análisis fue si hubo reuniones para dar a conocer el plan de estudios 2009, para presentarlo y sobre todo para saber cómo se implementaría.

¿Hubo talleres o reuniones previas para dar a conocer el plan de estudios 2009?

> *Yo recuerdo que en una reunión de academia se nos avisó que venía un nuevo plan de estudios, en esa ocasión hubo cuestionamientos que se quedaron en el aire, de ahí recuerdo que después nos convocaron a otra reunión para explicarnos los formatos y como iba hacer el proceso, nos dieron un cronograma para empezar a elaborar los programas o las modificaciones y después nos volvieron a convocar, se supone era para discutir en la academia en general como iban a quedar las materias y cuáles eran los criterios como toda la currículo, pero en esa ocasión que llegamos ya solamente nos lo presentaron, y fue una sorpresa porque estábamos esperando que hubiese un espacio de expresión y análisis por parte de toda la academia respecto como podíamos plantear nuevamente ese programa, solo llegamos y fue presentado como tal (P5, entrevista, 1 de febrero de 2017).*

En el comentario anterior, se puede interpretar que hubo una premura por la presentación el plan de estudios 2009, en reiterados comentarios se habla de reuniones que fueron más bien avisos, y coinciden en que fueron reuniones muy generales. La impresión que se tiene a partir de los comentarios es que había una prisa por cumplir con el proceso, y según otros comentarios, hubo poco espacio para la reflexión y análisis del nuevo plan. De hecho de los 20 profesores, 15 lo percibieron así, los mismos que dijeron conocer de la restructuración el plan de estudios.

> *Bueno nos organizamos previamente en reuniones de la academia para dar el banderazo y la transformación, que fueron reuniones muy generales, un poco ambiguas pero en los cuales se aterrizó que había que trabajarse por las áreas tradicionales psicología clínica, psicología social y psicología educativa y que ahí se hicieran las propuestas iniciales para dar paso al plan de estudios 2009 (P6, entrevista, 6 de febrero de 2017).*

Según los expertos en desarrollo curricular, en el proceso es importante la integración de los profesores, que serán quienes ejecuten el plan de estudios en el aula, pero en ocasiones, al

profesor solo se le informa de lo que ya se hizo, o bien se confía que un representante bajará oportunamente la información, pero al parecer no es así.

> *Se hizo una reunión de la academia en Metepec, si, lo recuerdo, la idea era presentar el plan de estudios pero la verdad, fue eso una pachanga, todos hicimos lo que quisimos y nadie le puso atención al plan de estudios y se cometieron los errores de años anteriores, es decir prácticamente en automático se aceptaban los planes de estudio, sin realmente una valoración de academia de ello, y fundamentalmente el problema es que hay los grupitos de cada área, y se sienten casi casi dueños de los grandes estudios, y entonces, cualquier modificación que se quiera hacer, te lo boicotean y no se puede hacer realmente gran cosa (P14, entrevista, 9 de febrero de 2017).*

Este testimonio coincide con otros hallazgos respecto a la división que se percibe al interior de la academia de la Licenciatura en Psicología, fue constante escuchar que solo hay reuniones por áreas, y dentro de estas casi siempre colaboran los mismos, así lo manifestaron varios profesores (P1, P5, P13, P14, P15, P19, P20). En esta división de áreas y relacionado con el desarrollo curricular, fue fácil comprender que los profesores del área educativa conocen del tema de los cambios al plan de estudios y de tema de las competencias, como ya se ha mencionado antes, sin embargo fue más común encontrar comentarios que manifestaron la falta de participación de los profesores (P1, P3, P5, P8, P11, P14, P15, P17, P20).

> *No se involucró al profesor en el plan de estudios 2009, por lo que después no tuvimos claro los contenidos, recuerdo hubo una reunión en Metepec para presentar el plan como imponiéndolo, recuerdo que participó la comisión institucional de seguimiento y evaluación curricular, se hicieron nuevas propuestas que no fueron escuchadas, por nuestras autoridades, no generaron las condiciones de trabajar mejor (P15, entrevista, 9 de febrero de 2017).*

El anterior comentario habla de una "imposición", que también fue percibido por otros profesores (P3, P14, P15 y P20), y es que según otro testimonio, había una necesidad de avanzar, de presentar en cuanto antes el plan de estudios (P12), lo que se traduce, es que al principio había buenas intenciones, pero quizá se perdió el rumbo por la urgencia de avanzar en la presentación. Lo que conduce a pensar en dos aspectos importantes, uno es la falta de integración al maestro en

la restructuración del plan de estudios, y por otro, la falta de planeación en los tiempos para proyectar una nueva propuesta curricular.

Planificar un cambio curricular tiene implicaciones que deben considerarse desde el momento que se ha pensado en hacer cambios. Implica saber que en el proceso se pueden formar grupos que confronten la idea de la nueva propuesta curricular, sin embargo considerarlo desde el inicio puede hacer más flexible el proceso. Por lo tanto considerar que los educadores, en el caso de la universidad los profesores deben apropiarse de la filosofía educativa del nuevo plan.

7.1.2 Implementación del plan de estudios 2009

Implementar un plan de estudios es una tarea relevante en el desarrollo curricular, para los expertos, esta debe ser una tarea que integre a los involucrados, el profesor y el estudiante como principal vínculo entre el documento y el aula. Autores como Ander Egg (1993), Posner (1998), Casarini (2005) entre otros, hablan de que la implementación es un proceso de adaptación del currículo, a través de un plan que opere en la práctica sostenido de una estructura oficial que vincule de inmediato al profesor como agente del desarrollo curricular. Este proceso interactivo entre el profesor y el plan de estudios garantiza que el contexto académico trabaje en una sinergia donde la implementación se fortalezca ante los retos que enfrenta.

Opinión de los profesores sobre la implementación del plan de estudios 2009

Por lo anterior para ésta investigación fue importante indagar acerca de la implementación. Las respuestas fueron contundentes, de los 20 profesores, 16 coincidieron en que no hubo un plan de implementación o seguimiento (P1, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18 y P20), mencionaron que en una reunión general se dio a conocer el plan de estudios 2009 y después no se generaron las condiciones para aterrizar dudas al respecto, incluso se quedó en el aire si se trabajaría bajo el enfoque en competencias o el enfoque socioconstructivista. Otros tres profesores dijeron no recordar (P2, P10 y P19), y uno de ellos estaba colaborando en la Maestría (P7).

A continuación se presentan algunos hallazgos.

¿Cómo fue la implementación del plan de estudios 2009?

> *Hubo alguna reunión, pero no un taller muy formal donde hubiera una preparación metodológica técnica no, solo se desarrolló como venía, simplemente se volvió a dar los programas que cada quien venía dando como siempre, simplemente fue cambiando en algunos contenidos y algunas materias pero un cambio que pudiera decir de tipo cualitativo no (P4, entrevista, 31 de enero de 2017).*

De acuerdo a ésta aportación, se pude inferir que en el caso del plan de estudios 2009 solo se siguió un proceso poco enriquecedor para los profesores, la percepción del profesor es que todo en el nuevo plan todo siguió igual, no hubo algo nuevo que aportar, para los autores del currículo esta idea poco apoya a los cambios estructurales de un nuevo proyecto curricular.

> *No, no hubo talleres para la implementación, nuevamente no, solo una reunión general otra vez, bueno yo recuerdo que no, igual y si pero no lo recuerdo, pero hasta donde recuerdo eran estas reuniones por academias nada más, pero después nos convocaron para decirnos que teníamos que acudir a capacitaciones que ofrecía la universidad para explicarnos en qué consistía el Modelo Minerva su filosofía, sus valores este, que era un curso obligatorio donde era la introducción al nuevo plan, pero no hubo talleres en la facultad* (*P12, entrevista, 31 de enero de 2017).*

La explicación del proyecto permite un sentido de pertenencia en la formación del estudiantes, es decir una apropiación de saber hacia dónde van los conocimientos y sobre todo cumplir con el perfil de egreso.

Uno de los principales problemas en la educación superior en cualquier institución es la formación del docente, por un lado el docente universitario se ha convertido en docente a partir de una promoción o vacante y claro por la formación profesional que es la base, sin embargo no existe un campo profesional de docencia universitaria, si bien existen posgrados, el mayor peso recae en la licenciatura en la que se formó. Ya en la institución surgen cursos o talleres para la

formación docente, instituciones como la BUAP tiene su propia escuela de formación docente con el objetivo de mejorar las prácticas pedagógicas en la universidad. Generalmente los cursos o talleres de formación docente van encaminados a los nuevos enfoques educativos con el objetivo de fortalecer o acompañar el plan de estudios o el modelo educativo. Pero no todos los profesores están dispuestos a incorporarse a los curos con ese afán, hay barreras que impiden el aprovechamiento de los cursos.

Opinión de los profesores sobre capacitación o talleres para el trabajo con el plan de estudios 2009

Un elemento clave para el desarrollo curricular es la capacitación o formación de los profesores ante un nuevo plan de estudios. Para este estudio, fue importante explorar si en el 2009, una vez que se presentó el plan de estudio se capacitó a los profesores, o si hubo talleres de formación para desarrollar el plan, que como ya se ha dicho promovía la formación en competencias.

¿Hubo seguimiento o capacitación para el desarrollo del plan de estudios?

No, nos han dado los cursos aquí en la facultad, nos han dado por parte de la BUAP ahí en el CCU, dan sobre estrategias, por cierto y la persona que nos dio el último curso que yo tomé estrategias basadas en competencias, fue un curso muy mediocre de verdad, solo pasaba diapositivas, fue leer y leer, la única licenciada en psicología era yo, todos eran doctores y maestros en física en matemáticas, y nadie habló porque eran temas que nosotros en psicología los tocamos, de Vygotsky de Piaget y ponía unos ejemplos, que bueno, para mí fueron así como muy muy babosos, así entonces dices bueno qué hacer entonces (P1, entrevista, 31 de enero de 2017).

En el comentario anterior se pueden plantear dos puntos de análisis, por un lado la función de la Escuela de Formación Docente ubicada en el Complejo Cultural Universitario (CCU), que promueve cursos que integran temáticas enfocadas a la didáctica y estrategias para la formación de los estudiantes. En la Escuela de Formación oferta cursos encaminados a promover estrategias docentes y otros temas referentes y los profesores deciden su asistencia. Y por otro lado, un tema

que toca el profesor es los contenidos de los cursos, son cursos para la comunidad docente de la BUAP. En una revisión a la página, se observó que la oferta de cursos, en su mayoría son de estrategias docentes, y en los programas, en la parte teórica, los contenidos son temas de psicología, y para los profesores de la licenciatura en psicología, según su comentarios, resulta una pérdida de tiempo, porque dicen, ya lo manejan, consideran que algunos cursos tienen poco que ofrecer. Ante esta idea, se puede analizar la posibilidad cursos exclusivos para la formación en estudiantes de psicología, que fueran en la facultad (sin necesidad de trasladarse al CCU), y así se promovería la integración docente y el trabajo colaborativo. De los profesores entrevistados, 18 de 20 coincidieron en que no hubo capacitación (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P13, P15, P16, P17, P18 y P20), los dos restantes mencionaron que no recuerdan que hubiera cursos (P3, P19).

> *No, no hubo capacitación, solo nos reuníamos por academia, después nos convocaron para decirnos que teníamos que acudir a capacitaciones que ofrecía la universidad para explicarnos en qué consistía el MUM, que era un curso obligatorio donde era una introducción al modelo, pero otros talleres para el trabajo del plan de estudios 2009 no, no hubo (P5, entrevista, 1 de febrero de 2017).*

A diferencia del comentario anterior, el profesor entrevistado menciona que se obligó a la asistencia, durante la investigación se indagó respecto a la obligatoriedad a tomar el curso, y la Secretaria Académica comentó que el curso de *Inducción a la Docencia en el marco del Modelo Universitario Minerva* fue obligatorio en su momento para los profesores, se podía tomar en las diferentes fechas propuestas, según la agenda del profesor. Cabe destacar que actualmente el curso se sigue impartiendo y para los profesores de nuevo ingreso y es requisito su asistencia. Pero algo que se mencionó en varios testimonios fue la falta de integración academia en la facultad, a veces, mencionaron algunos profesores, solo se colabora por áreas (educativa, clínica, social y organizacional) pero fuera de eso hay pocos espacios para la integración.

> *Yo creo que algo que le falta a vicerrectoría de docencia es precisamente fomentar el trabajo colaborativo y la capacitación por áreas, pocos maestros nos actualizamos, nos formamos, pero no hubo seguimiento al trabajo de competencias en el aula (P6, entrevista, 1 de febrero de 2017).*

En testimonio anterior, da paso a plantear un tema que fue muy significativo en las entrevistas, por un lado los profesores coincidieron en que no hubo capacitación para trabajar con el plan de estudios 2009, en una reunión se le dijo que era un plan para formar en competencias, o un egresado competente, sin embargo también es preciso reconocer que las competencias en la licenciatura en psicología se instauraron oficialmente hasta el 2016, antes solo fue un intento por dar el paso a las competencias, pero no se dieron las condiciones para capacitar o acompañar al profesor en la tarea de como formar al estudiante ante un nuevo plan.

Opinión de los estudiantes sobre el conocimiento del plan de estudios 2009

En el trabajo con los grupos de enfoque, los estudiantes manifestaron acerca de la organización de reuniones para dar a conocer el plan de estudios 2009, de los 33 participantes, 21 mencionó que no se les explicó en reunión los contenidos del plan de estudios, 10 dijeron que si hubo una reunión de inducción y ahí les dijeron las características del plan. De acuerdo al análisis, 14 estudiantes ingresaron en el 2012, año en que ingresó la nueva administración de la Licenciatura en Psicología, y que según hallazgos de profesores y estudiantes esta administración organizo grupos de inducción para dar a conocer el plan, años anteriores dijeron que no hubo reuniones.

¿Cuándo ingresaron a la universidad se les dio a conocer el plan de estudios 2009, el que lleva su generación?

Testimonio 1.

Bueno yo me acuerdo que tuvimos tres días de inducción, ingresé en 2012, decían los beneficios que tenías al estar en la BUAP, por ejemplo el uso de las bibliotecas, que podías tener ciertos beneficios para hacer algún deporte y así, pero yo no recuerdo que hayan dicho cuál era el perfil de egreso del plan de estudios 2009, si me acuerdo que hicieron una separación por áreas y que hubo maestros que expusieron en qué consistía el área y bueno decían algunas cosas sobre su trabajo y así, pero realmente bueno que yo no recuerdo nada del plan (P6, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero 2017).

Testimonio 2.

Bueno pues en mi generación, ingresé en 2013, no hubo nada de inducción, absolutamente nada de eso, yo vengo de una prepa de la BUAP, ahí nos llevaron a un evento que realiza la BUAP, donde muestran todas sus carreras en el Complejo Cultural, y es donde te dan un folletito en donde vienen las materias y el perfil de egreso y el de ingreso, ambos creo, pero solamente, de ahí en fuera nosotros no tuvimos ningún curso de inducción ni nada que se le parezca (P5, G2, grupo de enfoque, 3 de marzo 2017).

Testimonio 3.

Yo ingresé en 2011 y realmente no tuvimos un curso de inducción a la carrera, nada, yo esperaba que nos explicaran cómo funcionaba la biblioteca o cualquier duda que nosotros tuviéramos y realmente no lo tuvimos, nos tocó ir preguntando ir conociendo con otros compañeros que ya eran de cuatrimestres más avanzados, pero no tuvimos una explicación del plan de estudios 2009 (P4, G3, grupo de enfoque, 13 de marzo 2017).

Las universidades, por lo general planean u organizan cursos de inducción a la universidad, quizá con diferente título, pero la intención es que el estudiante se familiarice de los espacios, de conocer a sus profesores, y elementos propios del currículo, si bien a la mayoría de los estudiantes se les olvida estas sesiones, hay otros que si ponen atención e incluso crean ciertas expectativas.

El trabajo con los estudiantes reveló que no hay un conocimiento del contenido del plan de estudios 2009, no conocen las características del perfil, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para su proceso de formación profesional.

¿Conoces el perfil de egreso de la licenciatura?

Testimonio 1.

No sé qué dice el perfil, recuerdo que hubo una charla informativa durante la primera semana donde se nos hablaron de las cuatro áreas y se tocaron a grandes rasgos solo algunas de las materias y puntos esenciales para la licenciatura, pero no recuerdo si hablaron de eso (P8, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).

Testimonio 2.

Al ingresar a la carrera, yo no recuerdo que hayan dicho cuál era el perfil de egreso del plan de estudios 2009, si me acuerdo que hicieron una separación por áreas y que hubieron maestros que expusieron en qué consistía el área y bueno decían algunas cosas sobre su trabajo y así, pero realmente bueno que yo no recuerdo nada del plan (P3, G2, grupo de enfoque, 3 de marzo 2017).

Testimonio 3.

Yo he escuchado por profesores que hablan a veces del perfil de egreso, yo no lo conozco (P5, G3, grupo de enfoque, 13 de marzo 2017).

En los hallazgos de las entrevistas de grupo, los estudiantes en general, no conocer el plan de estudios y por lo tanto no consideran relevante saber el perfil de egreso en que deben formarse. Esto habla de que es probable que los profesores poco manifiesten a los estudiantes la dirección que tiene el plan de estudios, de los contrario el estudiante tendría los conocimientos mínimos de los que se espera formar en él.

En conclusión se precisa que el plan de estudios no está organizado por competencias, pero los profesores reconocieron que se les presentó como un plan por competencia, que además establece el desarrollo conceptos clave que inciden a la formación en competencias. En el documento, en los objetivos curriculares, menciona que se desarrollará las competencias en las diversas áreas. Posteriormente en el perfil de egreso establece que se formará a un profesional competente a través de competencias integradas en conocimientos, habilidades actitudes y valores. Desde Posner (2005) se pueden establecer dos currículo, el oficial, el escrito y el operativo el que realmente ejerce el profesor en el aula, que puede ser por competencias o no.

Opinión de los estudiantes sobre los que dicen los profesores de las competencias

Respecto a los hallazgos de los grupos de enfoque, se les planteó la pregunta de si los profesores les comentan acerca de las competencias, el objetivo fue identificar si el profesor aterriza en el aula el tema de competencias. De alguna manera los estudiantes universitarios funcionan como jueces a la hora de hablar del docente, el alumno es capaz de observar si el

profesor conoce el tema que imparte, incluso si preparó clase, etc.

¿Los profesores les comentaron o comentan acerca de la formación en competencias?

Testimonio 1.

Varios profesores están hablando de proyectos basados en competencias, que se basa creo en el desarrollo de habilidades y herramientas que te sirvan para ser mejor, pero creo que va más allá, sin embargo pienso no está bien desarrollado por parte de los profesores, dudo si los profesores se forman en competencias, porque solo se queda en el dicho, no se ha profundizado más, nos pueden dar como teoría pero no se ve tanto la práctica, es más necesario desarrollar habilidades que nos sirvan como profesionales para ejecutar nuestra práctica (P8, G1, grupo de enfoque,16 de febrero 2017).

Testimonio 2.

Yo sinceramente no he escuchado hablar a mis profesores de formación en competencias, algunos dicen que necesitamos trabajar con un enfoque constructivista, pero no sé si sea lo mismo, pero la verdad a veces veo que el profesor sigue formando igual, no hay nuevas estrategias para enseñarnos(P4, G2, grupo de enfoque,3 de febrero 2017).

Testimonio 3.

Bueno una vez un profesor comentó del modelo por competencias, del saber ser, que lo que más se buscaba en esta universidad, a través de las competencias era el desarrollo de proyectos, y que estábamos dentro de un modelo muy tradicionalista, que había que cambiar en como hacíamos las cosas en nuestra carrera, pero de ahí ya no comentó más P6, G3, grupo de enfoque, 13 de marzo 2017).

Al igual que otras ideas expuesta anteriormente, en el comentario anterior el alumno comprende y al parecer, le queda claro que hay elementos que se dicen, o están escritas, pero a la hora del llevarlas a la práctica es distinto. La mayoría de los estudiantes, mencionaron que el profesor les habla de una formación en competencias, pero que en algunos casos, les falta una preparación pedagógica o didáctica que le aporte elementos para trabajar en el aula, en el siguiente comentario se puede leer idea de la práctica docente:

No todos los maestros tienen buenas practicas docentes, algunos sí, bueno desde mi punto de vista tiene que haber toda una preparación de los maestros para formarnos, ellos tienen una responsabilidad muy grande con nosotros, porque son los que saben y desde mi punto de vista, deberían guiarnos, ir viendo cómo vamos, como nos vamos sintiendo, que vamos percibiendo, que dificultades se nos están presentando, que facilidades estamos observando que tenemos, pero realmente en mi experiencia solamente ha sido yo creo como una dos o tres maestros que han tenido ese acercamiento, también veo que a los maestros se les exigen muchas cosas, en ocasiones tiene grupos muy numerosos, otros te piden prácticas, pero no te dan tampoco las facilidades, porque no sabía cómo presentarme al lugar, tampoco sabía con quién ir, tampoco sabía qué hacer, son muy pocos los maestros que te van guiando y van observando cómo va tu proceso, son muy poquitos, muchos nada más te piden como el trabajo final acerca de tus prácticas y el papel firmado por la institución pero o hay más (P2, G2, grupo de enfoque, 3 de marzo de 2017).

En el comentario anterior, surge un tema que fue común en los grupos de enfoque, la supervisión de prácticas por parte del profesor, hay ciertas materias que implican trabajar en campo, pero el estudiante menciona que el profesor los manda a practicar, pero no hay supervisión o retroalimentación de ello, es solo a través de un informe. El estudiante de psicología, según sus comentarios, prefiere ir más a la práctica, pero una práctica supervisada.

Algunos maestros nos han dado las herramientas teóricas, es que también depende mucho la dinámica aquí de la licenciatura, el hecho de que elegimos a los profesores con los que queremos tomar materias, tratamos de elegir a los mejores, de ellos la gran mayoría nos dan como que las herramientas teóricas, pero ahí desgraciadamente muy pocos que nos dan más habilidades llevadas a la práctica, y son pocos, pero los pocos que lo hacen, la verdad son muy buenos, pero a otros si les falta profesionalismo en la docencia (P7, G3, grupo de enfoque, 13 de marzo de 2017).

Los alumnos observan y valoran la forma en que enseñan los buenos maestros, independientemente de que ellos sepan si los están formando en competencias, pero también distinguen a los profesores que siguen trabajando de manera tradicional, utilizando los mismos materiales bibliográficos, incluso hasta los mismos ejemplos. Un tema interesante es la elección de los profesores con el sistema de créditos, donde tener buen promedio es una ventaja a la hora

de elegir horarios y profesores, sin embargo, estás acciones pueden generan actitudes endogámicas en el sentido de que casi siempre eligen a los mismos, y por otro lado que los profesores caen en ciertos estereotipos por parte de los alumnos, pues de boca en boca, o en las redes sociales, preguntan por determinado profesor a la hora de hacer la elección. Por lo anterior los alumnos consideran importante que los profesores sean profesionales académicos, que se traduce a tener una pedagogía un tanto innovadora o por lo menos no caer en lo tradicional, y algo que los alumnos revelan constantemente es la supervisión de prácticas, principalmente aquellas que solicita el profesor en una materia que así lo requiere.

Respecto a la implementación del plan de estudios, los teóricos mencionan que debe ser un proceso que integre a la comunidad académica, a fin de empoderar los contenidos e incluso debatir o aclarar dudas respecto a los trabajos académicos, así lo menciona Díaz Barriga (2010) cuando afirma que en la implementación de un plan de estudio se relaciona con la administración, la academia y la dirección. Si desde la implementación no hubo trabajo participativo, colaborativo e integrador se puede partir de que es una imposición, lo que resulta predisponerse a los trabajos subsecuentes.

Como se ha podido leer hasta ahora, el profesor es pieza clave del tema de tesis, si hablamos de formación y desarrollo de competencias académicas, necesariamente nos tenemos que referir a los profesores. Un referente teórico que acompaña o engrana en el tema es Perrenoud, que hace mención que para desarrollar competencias en el alumno, el profesor debe actuar en competencias y que la formación continua construye un perfil deseable de la profesión docente (Perrenoud, 1999). Desde el punto de vista de este autor, en sus diez competencias clave para enseñar en competencias, abre un panorama de cómo es posible formar a los estudiantes, como él le llama el *oficio de enseñar*.

7.2 Formación en competencias en estudiantes de psicología

La formación o desarrollo en competencias en estudiantes de psicología, es una actividad que sugiere el plan de estudios 2009, contenidos o procesos de enseñanza que promuevan

egresados competentes, sin embargo, para que eso sea posible es necesario que tanto el profesor como el estudiante sepan o conozcan hacia dónde se dirige el enfoque por competencias.

7.2.1 El enfoque de las competencias: la percepción del concepto

El enfoque de las competencias es un tema controversial para algunos profesores. Cada docente tiene su propia opinión del concepto. Como se puntualizó en los primeros capítulos, el concepto es polisémico y el hecho de no haber surgido en el ámbito académico, crea cuestionamientos en el ámbito educativo, por lo menos esos se percibo a través de los hallazgos.

Opinión de los profesores sobre el concepto de las competencias

La opinión que tengan los profesores respecto al enfoque por competencias es relevante en este nivel, de hecho se considera importante la visión que tiene el profesor, de ahí que lo asuma en el aula. En este sentido tres profesores

¿Cuál es opinión respecto al enfoque de las competencias?

> *Este modelo famoso en competencias que a mí en lo personal me parece una estafa, me parece que no aporta nada, están implicados en este modelo concepciones facilistas, ósea, hay un facilismo en la enseñanza universitaria que a mí me pone verdaderamente mmm, me enoja, porque el estudiante ya no lee, no lo que tiene que entregar son tareítas, con dibujitos y estas cosas y entonces que es lo que lee en la carrera el estudiante, pedazos de libros, nunca tiene una visión de global de la profesión, no se tiene una posición global (P7, entrevista, 2 de febrero de 2017).*

En el comentario anterior se observa una opinión que va al extremo, pero el comentario representa a tres profesores que abiertamente dijeron *no estar de acuerdo* con el concepto de las competencias (P7, P17, P20). Dos profesoras comentaron que, el tema de las competencias fue una política institucional que había que seguir sin cuestionar (P1 y P3); once profesores, si bien no tomaron una postura negativa al respecto de las competencias, mencionaron tener dudas de si

las competencias funcionan (P2, P4, P5, P6, P8, P9, P11, P12, P14, P15 y P19), y los profesores restantes, que son cuatro (P10, P13, P16 y P18).

Una discusión del tema de las competencias fue el origen del término, y como ya se planteó desde el estado del arte, esto ha sido una discusión constante, de ahí que cada profesor tenga una tendencia acerca del enfoque, como menciona Díaz Barriga (2010) que es difícil que todos los docentes estén de acuerdo en modelo o enfoque curricular, porque comprenderlo o aceptarlo lleva implícita una postura teórica, ideológica o técnica. Como ejemplo la siguiente aportación:

> *Creo que el término de competencia es muy discutible porque no tiene un origen escolar, educativo se le ha querido más o menos emparejar la situación, pero yo creo que el problema de la educación no está en cumplir o no las competencias o los objetivos o como dicen pomposamente, el éxito, yo tengo otra manera de pensar, pero bueno yo no comulgo con las competencias como tal (P17, entrevista, 10 de febrero de 2017).*

El uso o manejo del término para el profesor de psicología, le genera ciertas dudas a la hora de plantearlo, lo que supone de inmediato que no pone en marcha la formación de estudiantes bajo este enfoque, en la siguiente opinión se hace énfasis del anterior comentario.

> *Yo tengo un problema al usar el término de competencias, en el área de la educación y pedagógicamente me parece que hemos jugado mucho con el término y lo hemos trastocado de una manera que no hemos definido, de repente me parece un poco que se va más para lo empresarial su origen viene de estas ideas pues a mí me cuesta mucho trabajo usar el término competencias sobre todo en la áreas sociales y humanidades tal vez me quedaría con algunas habilidades que ahora se manejan ya en pedagogía social que son las competencias, por ejemplo la educación por la paz (P19, entrevista, 14 de febrero de 2017).*

Opinión de los estudiantes sobre el concepto de las competencias

Desde los estudiantes, a través de los grupos de enfoque fue importante saber la percepción respecto al enfoque por competencias, según las opiniones de los estudiantes es fácil inferir que

la opinión que tienen se centra en lo que han escuchado de los profesores.

¿Qué saben o han escuchado acerca de las competencias?

Testimonio 1.

Pues yo he escuchado hablar de a algunos de mis profesores que ahorita está el modelo por competencias, donde se ha puesto a lo mejor en auge y bueno que tiene tanto deficiencias como también aportes, pero en este modelo nos podemos encontrar un poco más de deficiencias ya que esta como un poco ambiguo, como que se aplica pero no todos los docentes saben cómo viene, a lo mejor si lo aplico, (P6, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero2017).

Testimonio 2.

Yo empecé a ver las competencias más o menos desde la prepa, y entiendo que se empezaron a usar no solo en las licenciaturas y todo esto, si no que se implementó a la educación básica, que fue primaria y secundaria, sin embargo lo que yo veo, pienso es que como muchas cosas en México y la educación se quedan únicamente en la teoría porque se supone que hablar de competencias es hablar de habilidades distintas para cada uno de nosotros y sin embargo pues en la carrera, en las primarias, en las secundarias se sigue usando el único modelo para evaluar por ejemplo, entonces se dice sobre las competencias, pero realmente el alcance en la educación de México se queda corto(P2, G2, grupo de enfoque,3 de marzo 2017).

Testimonio 3.

Bueno yo considero que la universidad como tal, la facultad bueno a mí no me ha dado esas competencias como tal, sino que yo las he ido adquiriendo, por algunos profesores y por lo que yo decido a partir de que me gusta investigar, el punto es hacia a dónde van dirigidas esas competencias, creo es para creativos, que tengamos un razonamiento verbal, un razonamiento lógico, otra cosa es que en el plan de estudios se dan muchas horas al estudio, que no debería de ser así porque, no estoy segura de las cifras en promedio de las horas, pero yo creo que en países desarrollados llevan mucho menos horas que las que nosotros dedicamos al trabajo y que muchas veces creemos que por llevar varias horas y por hacer tareas y por todo vamos adquirir esos conocimientos, yo considero que si reducen esas horas a nosotros nos permitirían enfocarnos en las cosas que nos gustan y a partir de eso, desarrollar conocimientos más sólidos (P2, G3, grupo de enfoque, 13 de marzo 2017).

Las respuestas anteriores coinciden con lo expuesto por García Ruíz (2006), que el estudiante universitario conoce la realidad educativa, y está dispuesto a colaborar en su aprendizaje, en su formación profesional busca nuevas experiencias académicas que le permitan enfrentar el reto laboral, aunque también son realistas que de la teoría a la práctica puede haber un abismo. Otra opinión que se relaciona con lo anterior es:

> *Yo recuerdo que desde la prepa ya se hablaba de formar en competencias, y ahora se supone se lleva en la licenciatura, sin embargo, pienso es que como muchas cosas en México y la educación, se quedan únicamente con lo que dice en teoría, se supone que hablar de competencias es hablar de habilidades, pero en la realidad se sigue formando tradicionalmente, con grupos de más de 30, y la forma de evaluación no cambia, entonces te hablan de competencias, de métodos de enseñanza de competencias pero te siguen evaluando de una forma, como directiva, el método de enseñanza es único para todos, entonces se habla y se dice sobre las competencias, pero realmente el alcance en la educación de México se queda corto a partir de esas competencias de las que se habla(P6, G2, grupo de enfoque, 3 de marzo 2017).*

El enfoque por competencias es un tema controvertido entre profesores de la Licenciatura en Psicología que implementaron el Plan 2009, por lo tanto, al opinar los estudiantes lo reflejan, como se ha notado, existen al menos cuatro posturas sobre éste.

7.2.2 Formación en competencias en el aula

Un tema que compete a la tesis es saber si se forma o no en competencias, y la respuesta antepone las acciones pedagógicas del profesor, y claro la disposición del profesor. Algo que fue interesante observar es que los alumnos asumen que de ellos también depende el desarrollo de competencias.

Opinión de los profesores sobre formar en competencias

Formar en competencias no es tarea sencilla, el profesor necesita tener claro en qué consiste, bajo qué enfoque se puede formar en competencias, y lo más importante es la

exploración de nuevos escenarios didácticos para formar en competencias. Al plantearle a los profesores la interrogante de formar en competencias, se encontró que de los 20 profesores, cinco profesores comentaron que *si forman en competencias* (P3, P10, P13, P16 y P19), mientras que los otros nueve (P1, P2, P4, P8, P9, P12, P14, P15 y P18) mencionaron *estar trabajando en ello,* que aún tenías algunas dudas de cómo formar pero leían acerca del tema para aplicarlo en clase; otros tres dijeron que, según el concepto, *no formaban en competencias* (P5, P7 y P17), y los tres profesores restantes son jubilados (P6, P11 y P20), por lo que no pudieron opinar del tema.

¿Se forma en competencias a los estudiantes de psicología del BUAP?

Si se forman en competencias

- Yo me forme en otros espacios donde, ahora sé que era por competencias, yo llego acá como maestra y justo vengo a hacer lo que recién estaba aprendiendo, las competencias (…) yo doy lecturas a mis estudiantes, una lectura guiada, dosificada, estudiada, vemos contenido, analizamos, hay un producto, un ensayo, un reporte psicológico dependiendo de la materia, un informe psicológico dependiendo de la materia, evaluó actitudes a través de la participación en clase, la puntualidad, entre otros detalles, si trato de formar en competencias(P3,entrevista, 30 de enero de 2017).

-En clase y desde hace mucho tiempo venimos trabajando competencias, para empezar el conocimiento, la parte teórica que el alumno tiene que saber, tiene que fundamentar, yo ahora aplica esto en el salón de clases y los superviso, cosa que se dificulta en cierta medida por el número de alumnos que se tiene, el alumno tiene que hacer entrevistas, tiene que hacer una intervención en crisis en el salón de clase, simulada, por ejemplo en mis materias refuerzo mucho actitudes y ética, desde el área clínica ya se trabaja de manera integral (P16,entrevista, 10 de febrero de 2017).

No se formaba en competencias

-No creo que se forme en competencias, cuando se presentó el plan de estudios 2009, solamente nos dijeron van a dar competencias y era como que la definición básica de la competencia, más que nada fue como la función del formato, y yo entiendo que una competencia abarca lo que son conocimientos, habilidades y las actitudes, y entonces se refiere a esto, pero no hubo una discusión ni análisis de que son las competencias (P5, entrevista, 1 de febrero de 2017).

-Considero no se cumple con la formación en competencias de egreso, se mencionaban en el plan de estudios 2009, pero jamás se definieron, y pienso que no se considera en el aula (P17, entrevista, 1 de febrero de 2017).

Con lo anterior podemos establecer que una mayoría de profesores, según la interpretación de las respuestas, 14 profesores manifestaron trabajar en la formación en competencias (es el total de los que dijeron que *si* trabajaban en competencias sumado a los dicen *estar tratando* de implementarlos) es una mayoría que, se puede decir, podrían estar dispuestos a formar en competencias si se le forma o acompaña en el proceso.

Aunado a lo anterior, se exploró acerca de cómo definen los profesores las competencias, y fue interesante conocer sus repuestas, y se pudo inferir que los profesores del área educativa están de acuerdo en la formación en competencias y tiene una visión más clara al del término, recordemos que de ésta área son siete profesores los que participaron en las entrevistas (P1, P2, P3, P8, P13, P14 y 15).

Las competencias son un conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para poner en práctica, para la psicología se requieren muchas competencias entre ellas ser asertivo, tener capacidad de lenguaje, dominio de los temas y habilidades para realizar entrevistas, todavía tenemos alumnos que tienen pánico escénico y entonces trabajar en ello. Las competencias son necesarias en el área de la psicología (P8, entrevista, 3 de febrero de 2017).

En cambio, los profesores del área social (P5, P7, P17 y P18), mencionan que tienes sus dudas de si las competencias funcionan en la educación, perciben la formación como preparación de mano de obra (P7 y P17).

> *Yo tengo entendido que el término de competencias no tiene un origen educativo, tengo entendido que las competencias se originan en los procesos de industrialización, particularmente en Estados Unidos, se trataba en ese entonces con los obreros o con el personal que trabajaba en el proceso industrial o en las organizaciones industriales, entre más competente eran había mayor participación se supone en ciertas utilidades, y obviamente se incrementaba la productividad, parece ser que ese término de competencias se traslada al sistema educativo con muchos códigos de valores de la industria entonces yo creo que el término de competencias es muy discutible (P17, entrevista, 10 de febrero de 2017).*

Opinión de los estudiantes sobre la formación en competencias

En el tema de formación en competencias, desde la opinión de los estudiantes es un eje clave para la comprensión de los procesos que ocurren en el aula, donde se desarrollan estrategias pedagógicas, sean competencias o no, el profesor cuenta con este espacio para ejercer actividades donde le contenido de la asignatura tenga los mejores términos en el alumno. Así lo confirman los hallazgos de los grupos de enfoque (fueron tres grupos), que, para empezar, en general los estudiantes saben a qué se refiere el tema de competencias, por ejemplo:

¿Saben si se desarrollan competencias en el aula?

> **Testimonio 1.**
> *Una profesora explicó en clase que desarrollaríamos competencias, hacía más dinámicas y dejaba diferentes trabajos para evaluar, pero no sé si eso era desarrollar competencias (P7, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero 2017).*

Testimonio 2.

No se desarrollan competencias, los profesores te hablan de competencias, de métodos de enseñanza en competencias, pero te siguen evaluando de una forma como directiva, como tradicional, entonces qué pasa con esas competencias (P6, G2, grupo de enfoque, 3 de marzo 2017).

Testimonio 3.

Yo recuerdo que unos maestros medio comentaban eso de las competencias, decían "ustedes ya están en un nivel de universidad y ustedes tienen que aprender por su cuenta, que, si bien el profesor está, ustedes tienen que buscar aprender, ir a la biblioteca para tener más conocimientos", pero como tal no se nos fomentó lo de las competencias (P4, G3, grupo de enfoque, 13 de marzo de 2017).

En las respuestas el estudiante ubica la formación en competencias por los profesores, por lo que el comenta en el aula, pero en la práctica no tiene claridad de cómo se forma en competencias. Las respuestas fueron contundentes, la mayoría de los estudiantes que participaron mencionaron que había escuchado del enfoque por competencias, pero no era común escuchar a los profesores sobre el tema, incluso también se mostró.

Además, los estudiantes manifestaron que se trate o no de la formación en competencias, el alumno en gran parte tiene que generar sus propios conocimientos, habilidades y actitudes, coinciden que, así como hay buenos profesores, hay otros que siguen dando la misma materia con el mimo libro desde haces años, tal es el caso de la siguiente opinión:

La formación depende también del alumno, si crees que tienes dudas o fue muy poco lo que aprendieses tú tienes la oportunidad de buscar más, a veces en la biblioteca hay bibliografía que ya está como obsoleta (P9, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).

Respecto a la información vertida respecto al tema de la formación en competencias, se puede determinar que no se forma competencias en el aula con los estudiantes de la licenciatura en psicología. Lo interesante de la opinión de los alumnos es que consideran que el profesor no

puede desarrollar competencias porque quizá no las tenga, formar en competencias requiere de apostar al tema de competencias, de parte del profesor conocerlas y comprenderlas, la formación de estudiantes de psicología requiere de una preparación universitaria sólida y actualizada, que se orienta hacia la identificación y la solución de los problemas conductuales de la comunidad (Vargas, 2011). Sin embargo, la mayoría de los alumnos coincide que algunos profesores siguen dando la clase de manera tradicional, que son pocos los que tratan de innovar, y alguno ni utiliza el término competencias.

7.2.3 Formación en competencias desde el perfil de egreso

El PE 2009 considera que para formar profesionales competentes en psicología en sus diferentes áreas es necesario formar en conocimiento, habilidades, actitudes y valores. Por lo que en la entrevista se les preguntó a los profesores cómo se desarrollan los conocimientos, las habilidades, las actitudes y valores, haciendo énfasis en el contenido del PE 2009.

7.2.3.1 Formación en conocimientos

En el caso del plan de estudios 2009 los conocimientos abarcan tres elementos: 1. Fundamentos teóricos e Investigación, 2. Uso de las TIC, 3. Manejo de la Lengua Extranjera. En el tema de las habilidades, en el plan de estudios, se generalizan o recaen en las prácticas, derivadas de la observación, la gestión o implementación. Respecto a las actitudes y valores, enfatiza en la ética, el liderazgo y la promoción de los valores.

Opinión de los profesores sobre formación en conocimientos

I. Fundamentos teóricos e investigación

En esta área se les cuestionó a los profesores cómo consideran se fomentan o si se transmiten elementos teóricos indispensables para la carrera, además de la promoción de la investigación, a continuación se presentan los hallazgos.

¿Cómo se promueve o enseña la teoría y la investigación para formar un egresado competente?

Respecto a los conocimientos hay una serie de materias que tienen una relación directa con la investigación y digamos es como la formación que los alumnos reciben en la licenciatura de investigación, la otra es que hay posibilidades de insertarse en proyectos, pero por ejemplo varios investigadores lo que hacemos es contar con estudiantes haciendo prácticas profesionales, poco a poco se ha ido definiendo una política de investigación, sin embargo hay profesores que no investigan, o solo hacen investigaciones sumamente pobres (P7, entrevista, 2 de febrero de 2017).

La respuesta anterior toca puntos clave respecto al perfil de los profesores, se supone que los profesores adscriptos a la BUAP, los de tiempo completo, son contratado como Profesores Investigadores, sin embargo la respuesta anterior revela que no todos los profesores de la licenciatura realizan investigación, por lo que se pone en duda ¿cómo promueven la investigación si los profesores no tiene proyectos?, lo que si fue notorio en las respuesta es que el profesor considera que los estudiantes al egresar no cuentan con los conocimientos teóricos básicos, o ya se le ha olvidado o no estuvieron bien cimentados, como ejemplo el siguiente comentario:

Creo que se forma poco en conocimientos teóricos a profundidad, y es mínima la promoción de la investigación necesaria para el psicólogo, son pocos los alumnos que manejan la teoría al salir, considero que al salir los estudiantes por iniciativa propia han buscado una maestría o una especialidad o bien entran a un proyecto de investigación, ahí es donde se han interesado y han despegado, entonces creo que nosotros les enseñamos de todo, porque no nos da tiempo, entonces creo que va a depender del estudiante que interés tenga por trascender en los aspecto teóricos(P20, entrevista, 14 de febrero de 2017).

II. Uso de las TIC

El uso de las TIC fue un tema a explorar respecto al desarrollo, si bien se incluye en el PE 2009, y a los profesores se les ha insistido en trabajar en ello, en las respuestas se encontraron aspectos relevantes que llevan a interpretar que no se trabaja en el uso de las TIC, o bien se usan muy poco, a continuación, se exponen respuestas que dejan ver la falta de promoción de las tecnologías:

¿Cómo se promueve o enseña el uso de las TIC para formar un egresado competente?

Recuerdo que parte de lo que nos han insistido cuando fue el trabajo de elaboración de programas, es ir incluyendo las TIC en la práctica, es más, es parte de lo que te evalúan, creo que ha sido un proceso difícil porque la planta docente, que ya la mayoría son profesores adultos, les cuesta más trabajo lo de la tecnología, ya cada vez se ha renovado la planta y los profesores ya están más familiarizados con el manejo de las tecnologías ya se van implementando más (P5, entrevista, 1de febrero de 2017).

En el comentario anterior se comprueba la brecha generacional entre profesores y estudiantes en el uso de las TIC, la transformación tecnológica, en ocasiones rebasa al profesor de mayor edad, sin embargo hay otros que se han sumado a los cambios, lo que ha permitido adaptar nuevos contextos en el aula. Un dato que fue constante en la información de las entrevistas con profesores es que algunos refirieren el uso de las TIC con el uso de paquetería o programas, por ejemplo consideran que el uso de PowerPoint o Excel ya es incorporar tecnologías de la información, como ejemplo el siguiente comentario.

Bueno creo que si usamos las tecnologías, creo que los chicos saben usar la computadora pero no te saben hacer un PowerPoint, tu les pides de repente a los chicos que te hagan un PowerPoint para exponer y dices, no puede ser posible, ósea están perdidos, en lo personal no tengo muy claro en el caso de los maestros, pero en mi caso si les dejo textos impresos pero me voy mucho a páginas a artículos en línea, lo

hacemos en el hecho de que tienen posibilidades de tener una información especializada, otra ventaja que tenemos es el cañón, pero el riesgo es que sustituyas el cañón por el pizarrón, entonces yo creo que si hay maestros que usamos las nuevas tecnologías (P13, entrevista, 9 de febrero de 2017).

De acuerdo al discurso anterior, se suma que, para el uso de las TIC es necesario contar con infraestructura y red de internet adecuada en la universidad, desde laboratorios de cómputo hasta salas de audiovisual para promover videoconferencias con expertos, entre otras alternativas, pero sin infraestructura y capacitación la tarea se complica.

En el uso de las TIC hay muchas limitantes, por un lado los equipos y por otro lado por lo menos yo, no soy muy ducho en el manejo de herramientas un tanto sofisticadas, si acaso lo que acabe haciendo, es poner prácticamente poner todas las clases en PowerPoint el gran problema es que mucho tiempo no ha habido cañones o no había suficiente cañones para poder utilizarlo, hoy en día en Analco todos los salones cuentan con acceso a internet y al dichoso cañón, pero acá en la facultad, en San Gerónimo, no todos los salones cuentan (P14, entrevista, 9 de febrero de 2017).

Respecto a la formación en competencias en el uso de las TIC el profesor enfrenta un reto el primer lugar por la capacitación que deber recibir o bien la disposición para entrar al mundo de métodos interactivos, de multimedia, de redes sociales donde los alumnos pasan la mayor parte del tiempo. Para algunos profesores aún se puede formar sin acceder a software u otros medios tecnológicos prefieren mantener métodos tradicionales, pero para los expertos el alumno de hoy necesita desarrollar nuevas habilidades electrónicas, es lo que está en la vanguardia. Esto merece una reflexión profunda del tema, por un lado pensar en la resistencia que puede existir de parte de profesor, o la falta de apoyo de la institución para que el profesor se capacite.

III. Lengua Extranjera

Otro elemento clave en la formación en conocimientos, fue la promoción o formación en una lengua extranjera, lo anterior como parte de una competencia del siglo XXI, sumado al proyecto de globalización, y en la licenciatura se encontraron interesantes hallazgos:

¿Cómo se promueve la Lengua Extrajera para formar un egresado competente?

> *Bueno, ahí hay un problema, un punto importante, porque las materias de inglés no las manejamos de manera interna en la facultad, lo del inglés es un proyecto institucional, son cuatro cursos donde la facultad no puede sugerir contenidos de psicología, y aunque hay una promoción del idioma en la licenciatura en el plan de estudios, no se refuerza con textos de psicología, los chicos siguen sin leer en su mayoría el inglés, tenemos chicos con alto nivel de inglés, pero tiene que ver con la escuela que vienen, cuáles son sus antecedentes incluso familiares, no solo académicos, el inglés no lo tocamos porque no es propio de la facultad (P3, entrevista, 30 de enero de 2017).*

En conclusión de este tema, y según los hallazgos, no se desarrolla investigación en el estudiante, el profesor la promueve poco. En el uso de las TIC hay un atraso en el uso de los recursos, por un lado por la falta de conocimientos por parte del profesor, o bien su interés, y por otro el tema de la infraestructura. Por último, se fortalece poco el desarrollo de un segundo idioma o lengua extranjera, no existen mecanismo o estrategias para fomentarlo en el aula.

Opinión de los estudiantes sobre formación en conocimientos

Desde los estudiantes, a través de los grupos de enfoque también se trabajó con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en este apartado la primera parte se divide en los

tres escenarios del conocimiento según el plan de estudios 2009: investigación, el uso de las TIC y la lengua extranjera.

I. Fundamentos teóricos e investigación

Las teorías o fundamentos teóricos son la base del conocimiento, la formación en ellos implica el manejo de enfoques, disciplinas o modelos teóricas que permiten al profesional, en este caso el psicólogo, poder definir o interpretar alguna situación emocional a través de diversas posturas. La investigación por su parte es complemento e incluso proveedor de nuevos conocimientos, en el área de la psicología esta actividad se considera importante, sin embargo en los hallazgos se detecta la falta de promoción.

¿Cómo promueve o enseña la teoría y la investigación el profesor?

> *Por mi experiencia no se fomentan teorías básicas, hay profesores que si te lo dicen y enseñan, pero no siempre ha sido producto de los profesores, ya que gran parte del conocimiento que en mi caso he adquirido es por mi iniciativa, porque me gusta, me atrevo a fundamentar, yo trato de enriquecer mi conocimiento (P2, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).*

También hay que reconocer que otro grupo de alumnos reconoce que si se les ha fomentado conocimientos o herramientas teóricas, pero éstos también expresan la necesidad de que esos conocimientos sean llevados a la práctica, pero nuevamente la figura del profesor es indispensable para poder hacerlo sumado a interés del alumno, en el siguiente comentario se identifica una idea de lo anterior:

> *Bueno si creo que nos han dado las herramientas teóricas y la mayoría bueno, es que también depende mucho la dinámica aquí de la escuela que nosotros elegimos los profesores con los que queremos tomar materias porque si la gran mayoría de los profesores nos dan como que las herramientas teóricas pero ahí desgraciadamente muy pocos que nos dan las herramientas más de habilidades y ese no sé, como más, más llevadas a la práctica, y son pocos pero los pocos*

que lo hacen la verdad es que si bueno al menos en mi caso, yo si veo que tenemos un aprendizaje más real, como que realmente si adquirimos las habilidades, de ya cuando salimos con las personas a la sociedad, nos damos cuenta de que si, ósea si realmente si hay un antes y un después de haber tomado una clase, o de haber visto algún tema (P7, G3, grupo de enfoque, 13 de marzo de 2017).

Los estudiantes de psicología perciben la falta de formación en investigación, pero esta idea es en general en las universidades, y tiene lógica en el sentido de que es una formación profesional por la que asisten a una licenciatura, sin embargo hay licenciaturas, como la de psicología, donde la investigación ejerce un mecanismo de conocimiento inmediato, pero en la realidad difícilmente se promueve:

Yo creo que a lo largo de la carrera o del curriculum que vamos viendo se ha tratado de abordar conocimientos básicos, si bien en parte depende le profesor, también es cuestión del alumno porque a veces el tiempo que se toma en un cuatrimestre no es suficiente como para abordar todo en la materia, entonces si es como que tu como alumno indagues más en el tema, yo personalmente también si me interesa mucho o esa materia o esa área o específicamente ese conocimiento si busco más información o talleres o cursos para implementar más, incluso si los dan dentro de la facultad, o si se dan pero también externamente, también los puedo buscar(P2, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).

En las universidades públicas del país, realizar investigación con estudiantes, en la mayoría de los casos, existe un interés de parte del docente, puesto que está ligado a sistema de evaluación tales como el CONACYT, PRODEP o bien por estímulos internos en la institución donde se labora. Por ejemplo si un alumno realizará una tesis, al asesor le conviene puesto que del trabajo pueden generarse artículos o ensayos que le reditúen puntos de los sistemas de evaluación antes mencionados, en el siguiente comentario se corrobora lo antes expuesto:

Hablar de desarrollar investigación es difícil, por ejemplo una amiga que está haciendo su tesis me platicó que su asesora, no vamos a decir nombres, le dijo desde el principio que sería su asesora siempre y cuando le beneficie la investigación, que le contribuya para que haga artículo y publique, si no pues mejor buscara a otro profesor, para empezar ahí no vi sentido ético, osea que ¿mientras la profesora obtenga beneficios se va a generar conocimiento? ¿no llegas a la

universidad y generas conocimiento? Entonces pienso que los profesores a veces limitan la investigación, y solo te quedas en un nivel de preparación para el trabajo y a nivel ético pues entonces ¿dónde está ese compromiso con el conocimiento? (P1, G2, grupo de enfoque, 3 de marzo de 2017).

II. Uso de las TIC

Según las entrevistas grupales, los estudiantes tiene claridad cuando se habla de promover el uso de las TIC, sin embargo pocos fueron los comentarios a favor de que el profesor las use como estrategia para impartir la clase.

¿Cómo promueve o enseña el uso de las TIC el profesor?

Creo que definitivamente falta la formación en una segunda lengua y el uso de las TIC, de lo que llevo de la carrera hasta ahorita solamente me he encontrado a una profesora que si promueve el desarrollo de la segunda lengua igual sus antologías son en inglés , en las clases nos pone a leer en inglés y a comentarle de que trato la lectura anteriormente no me he encontrado con ninguno otro profesor; en cuanto al desarrollo de TIC al principio llevamos una materia que se supone era para eso, y creo que desde ahí ya no se vuelve como a enfatizar, estuve el semestre pasado de intercambio en Colombia y entonces haya yo veo que si en al menos en la universidad que yo estuve si se promueve la segunda lengua si se promueve las TIC por ejemplo nos daban antologías en ingles en portugués y en español obviamente y en cuanto a las TIC nos enseñaron a usar otros programas incluso programas que se pueden utilizar en el área social para hacer, para poder crear estrategias para poder hacer un análisis de la población cosa que acá casi no se ve nada de eso (P9, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).

El uso de las TIC no se limita a saber hacer una presentación de PowerPoint, sobretodo en ésta época, existe un diversidad de programas o materiales donde el alumno puede desarrollar las habilidades tecnológicas. Además también se sabe que en psicología, al hablar de pruebas psicométricas, una gran mayoría ya han en software, pero en la facultad de psicología, hasta el momento del trabajo de campo, no se contaba con ello:

Estuve de intercambio en otra universidad, y allá en cuanto a las TIC nos enseñaron a usar otros programas incluso programas que se pueden utilizar en el área social para hacer, para poder crear estrategias para poder hacer un análisis de la población cosa que aquí en la facultad casi no se ve (P11, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).

III. Lengua Extranjera

Otro factor relevante en el desarrollo de conocimientos apuntalados en el plan de estudio 2009, es el dominio de una lengua extranjera, este tema se inscribe como una política educativa mundial, donde las universidades desde hace años intentan construir mecanismos para llevarlo a un tema real, en el siguiente comentario se puede leer:

¿Cómo se promueve la Lengua Extrajera en la licenciatura?

Yo recuerdo que en la clase de liderazgo el profesor nos decía que en el área profesional es de gran importancia manejar otra lengua extranjera, de hecho por ejemplo la antología que vamos a utilizar en el curso algunas lecturas están en inglés y generalmente si no conocemos una palabra nos incitan a buscar el significado, y a mí se me, hace que sea interesante (P11, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).

Sin embargo la mayoría de los estudiantes coincide en decir que no se promueve una lengua extranjera:

Yo creo que definitivamente no se llevan a cabo o promueve un segundo idioma, a lo largo de lo que llevo de la carrera hasta ahorita solamente me he encontrado a una profesora que si promueve el desarrollo de la segunda lengua, igual sus antologías son en inglés , en las clases nos pone a leer en inglés y a comentarle de que trato la lectura anteriormente no me he encontrado con ninguno, estuve el semestre pasado de intercambio en Colombia y entonces allá yo veo que si, al menos en la universidad que yo estuve si se promueve la segunda lengua (P9, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).

La formación en conocimientos, relacionado con los fundamentos teóricos y la investigación tiene un nivel bajo en los estudiantes de la licenciatura en psicología, sucedes dos aspectos importantes de plantear. Primero que la licenciatura se divide en cuatro áreas: educativa, clínica, social y organizacional, cada una posee sus propios referentes teóricos, sin embargo hay una convergencia, o bien teorías básicas para ser planteadas en cualquier área, pero a través de las entrevistas a profesores, de detecto que la academia en general no se pone de acuerdo para poder establecer fundamentos teóricos primordiales, lo que se traduce a que el estudiante tenga una gama de teorías pero no sabe cómo aplicarlas en las distintas áreas. De acuerdo a los hallazgos, algunos profesores comentan no tener tiempo para investigar por las múltiples tareas de gestión y docencia, aunado al comentario de los alumnos que dicen no tener conocimiento de si sus profesores investigan, porque según ellos no hablan al respecto o no les invitan a participar. En este último hay que mencionar que hay profesores que si realizan investigación y tienen programas de servicio social donde los alumnos participan, pero es mínimo. De acuerdo a las entrevistas los profesores del área social son lo que más promueven la investigación.

En el uso de la TICs como una competencia, surgen temas de amplio cuestionamiento, por un lado los profesores entrevistados, en la mayoría, consideran que el uso de la TICs se traduce a uso de PowerPoint, y no es así el uso de la TICs implica otros medios digitales o electrónicos que promuevan aprendizajes novedosos, y es aquí donde entra dos factores que analizar, uno es el tema de la alfabetización digital entendida como la preparación básica para desenvolverse en el entorno tecnológico para una sociedad digital (Organización de Estados Iberoamericanos, 2017), por lo que el docente de mayor edad considerado como inmigrante digital, a diferencia del alumno que es un nativo digital, en algunas entrevistas los profesores aceptaban que los estudiantes manejan mejor las TICs. El profesor debe procurar fomentar el uso de las TICs para el procesamiento crítico de la información y generación del conocimiento (Travieso y Planella, 2008). Aunado a lo anterior un tema que llamó mucho la atención es que en la licenciatura en materia de pruebas psicométricas aún se siguen utilizando en papel, no con esto se quiere decir que está mal o es erróneo, sino que muchas pruebas, actualizadas, se realizan a través de software, donde se necesita de ciertas licencias y un laboratorio de computo, este último existen en la facultad pero no hay un banco de pruebas psicométricas digitales, siendo que en el mercado laboral y en las empresas de reclutamiento y selección del personal, ya usan este tipo de software.

Con los comentarios anteriores, es posible interpretar que no se promueve la lengua extrajera como se menciona en el PE 2009, aquí son varios factores, el primero, que la profesora explica, es que el inglés en la BUAP es un proyecto general, no hay injerencia de las facultades, tanto para supervisarlo como para proponer contenidos de área de la psicología, por ejemplo, seguramente un porcentaje mínimo si lo hace, profesores o estudiantes. Otro punto es que hay profesores que manifestaron no hablar o manejar otra lengua extranjera, principalmente en inglés, motivo quizá por el que no se promueve o fomenta la competencia de una lengua extranjera.

7.2.3.2 Formación en habilidades

Enseñar es una actividad compleja, cada profesor tiene su propia idea de enseñar a través de la asignatura que imparte, con la llegada de las competencias la situación se ha complicado un poco más en la docencia, más aun cuando se difiere si se pueden desarrollar valores o habilidades en el salón de clases.

Opinión de los profesores sobre formación en habilidades

De acuerdo a los testimonios entre los profesores entrevistados, esta última tarea. Algunos asumen que hacer prácticas fuera del aula, en asilos, escuelas u otros organismos ya es desarrollar habilidades, pero se sabe que no necesariamente es así, si bien puede ser una alternativa de evaluación, existen otras estrategias para fomentar habilidades.

¿Cómo se desarrollan habilidades en el aula?

Yo considero que se conjunta esta parte de las habilidades cuando aterrizan en la práctica de observación, eso es en los primeros semestres pero ya en los últimos, por ejemplo tenemos una materia muy bonita que es alteraciones del desarrollo que también yo imparto y en esa es hablar sobre las alteraciones de tipo genético, y el chico ahí, igual se va a practica de sensibilización el chico tiene que irse necesariamente a una institución de educación especial,

es de apoyo al docente ósea se le repite muy bien el objetivo y él va a tener este primer contacto con estas personas, con algún tipo de discapacidad, y van de apoyo, porque ellos en ese momento no van a implementar, ya es hasta la siguiente materia que se llama educación especial, que ya ellos elaboran un plan de intervención un programa de intervención donde primero detectan, necesidades y en algunas instituciones ya tienen los programas, entonces el chico nada más lo aplica (P15, entrevista, 9 de febrero de 2017).

En cierta medida formar habilidades requiere de una acción o práctica, a lo que le debe preceder un conocimiento, una base teórica, es así como se adquiere una habilidad. En el plan de estudios 2009 menciona ciertas habilidades en las se deber procurar trabajar, por ejemplo la observación, la intervención, la toma de decisiones entre otras, lo que se reflejó durante las entrevistas es que algunos profesores no tienen claridad en qué tipo de habilidades pueden desarrollar en sus asignaturas, es más, pocos nombraron habilidades básicas para el psicólogo general.

El desarrollo de habilidades en mi caso, por ejemplo, yo tengo proyectos de investigación–acción participativa, estamos en un escenario concreto, especifico que tiene problemas la gente, etc., entonces cuando ellos se inscriben en estas asignaturas para regularizar su situación pues le tenemos que plantear en qué consiste, no solamente la asignatura psicología comunitaria si no una manera de demostrar lo que hace la psicología comunitario, mejor dicho lo que hace el psicólogo comunitario, yo invito a los estudiantes que hagan prácticas y después de las practicas que hagan su servicio social y después su servicio social la práctica profesional, de la práctica profesional algunos se titulan por promedio y otros quieren hacer tesis, entonces con ellos trabajo tres o cuatro años y afortunadamente con la participación de ellos los proyectos que yo tengo ahí están, a veces salen bien, a veces no salen, pero lo importante es que el proceso no solamente de aprendizaje si no el proceso de experiencia profesional (P17, entrevista, 10 de febrero de 2017).

Si bien las habilidades para el profesional de la psicología hay aptitudes clave, algo que fue notorio en las respuestas de algunos profesores, es que los del área clínica, que como ya se mencionó en párrafos anteriores, ellos dicen formar más en competencias, en habilidades, para ellos por las necesidades del área se precisa mayor trato en el tema de formación profesional.

En el área clínica el alumno en la práctica van incorporando lo que se ha revisado y visto en clase, se supervisa antes, aunque no todos los profesores lo hacen, esa parte se está perdiendo, se está mandando a los jóvenes a prácticas sin supervisión, eso es muy arriesgado desde mi perspectiva que es el área clínica, entonces, ya tienen habilidades, ya tienen capacidad, ahora váyanse, espérate, como la supervisaste, como las observaste y como la sigues supervisando, entonces ese es un problema que se presentó con el plan 2009, que se presenta con estos planes que se están trabajando actualmente, porque los maestros consideran que es un trabajo adicional que no corresponde, efectivamente es un trabajo adicional si corresponde (P10, entrevista, 16 de febrero de 2017).

Opinión de los estudiantes sobre formación en habilidades

En el trabajo de grupos de enfoque se encontró que el desarrollo de habilidades no se promueve en la licenciatura, son varios los motivos, el principal es cómo evaluar una habilidad, y ahí la importancia de formar al docente para que fomente habilidades, pero como se observó con los profesores, las habilidades se traducen a que hagan prácticas, lo que es una idea errónea:

¿Cómo desarrolla habilidades en psicología el profesor?

Testimonio 1.

Yo entiendo que las competencias están relacionadas con saber , saber estar , saber ser y saber hacer, ósea tener conocimientos, saber aplicarlos, tener una buena relación interpersonal, intrapersonal y saber cómo tener destrezas. Pero a mí no me queda claro cómo nos forman en habilidades, a veces hay prácticas donde el profesor no nos supervisa, nos manda y ya, pero como se aseguran que lo sé hacer, creo depende del alumno de su actitud para hacerlo (P9, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).

Testimonio 2.

Bueno yo creo que el primer reto que nos vamos a enfrentar es la situación económica y social, en donde se espera mucho de los profesionistas, en el caso del psicólogo se espera que al egresar tengamos habilidades y demás competencias, considera que el desarrollo de habilidades es a través de prácticas supervisadas, vivir experiencias del área, y creo que dentro de la universidad nos hace falta más práctica que teoría, hay materias repetitivas de teóricas y

cuando llegas a la práctica si te sirve eso, pero es más importante saber hacerlo (P9, G2, grupo de enfoque, 3 de marzo de 2017).

Testimonio 2.

Bueno yo creo que el primer reto que nos vamos a enfrentar es la situación económica y social, en donde se espera mucho de los profesionistas, en el caso del psicólogo se espera que al egresar tengamos habilidades y demás competencias, considera que el desarrollo de habilidades es a través de prácticas supervisadas, vivir experiencias del área, y creo que dentro de la universidad nos hace falta más práctica que teoría, hay materias repetitivas de teóricas y cuando llegas a la práctica si te sirve eso, pero es más importante saber hacerlo (P9, G2, grupo de enfoque, 3 de marzo de 2017).

Testimonio 2.

Yo he escuchado a profesores que la facultad está acreditada y es nos apoya a ser profesionales competentes, lo cual no entendí cómo, una vez un profesor nos dijo que si queríamos aprender y tener habilidades también era parte de nuestro problema, pues al final al egresar nos íbamos a enfrentar a una problemática, porque cualquier lugar donde nos contrataran nos iban a exigir que tuviéramos habilidades, que demostráramos que al hacer, pero solo nos decía eso pero no nos decía como desarrollar habilidades (P3, G3, grupo de enfoque 13 de marzo de 2017).

En el desarrollo de habilidades, entran varios factores, puesto que las habilidades para el psicólogo deben estar más definidas, y como se mencionó en parramos anteriores, las habilidades en el plan de estudios 2009 precisa tres principalmente, las habilidades de observación, las habilidades de implementación, y habilidades de gestión. Sin embargo profesores y alumnos no las tienen determinadas, engloban el concepto de habilidad como hacer cosas prácticas.

Nuevamente el profesor es eje en el desarrollo de habilidades para la psicología, y que nuevamente sale las áreas al interior de la licenciatura, por ejemplo una profesoras mencionó que en el áreas clínica los estudiantes si desarrollan habilidades para el área, como por ejemplo la observación, la escucha entre otras, pero otros profesores le dicen que les serán exigidas al egresar pero no les explican qué habilidades.

En relación a las opiniones anteriores, no se están desarrollando las habilidades básicas y necesarias en el estudiante en psicología. Las habilidades se traducen al saber "hacer" pero la mayoría de profesores lo traducen a hacer prácticas fuera del aula, en un campo laboral, pero en ocasiones el profesor no le da seguimiento, le solicita un reporte, pero no verifica la acción.

7.2.3.3 Formación en actitudes y valores

El plan de estudios 2009 promueve la formación en actitudes y valores a través de la promoción de convivencia, la comprensión y tolerancia hacia la diversidad, además de establecer el desarrollo de valores éticos. Sin embargo formar en estos dos aspectos no es sencillo, no es una disciplina que tenga un modelo o enfoque para enseñar actitudes o valores. En el campo de las competencias, las actitudes y los valores se unen para forma a una persona de manera integral. De lo anterior surge el debate de si en la universidad es posible enseñar actitudes. Habría entonces de partir de la definición de actitud que es la forma de pensar, sentir y actuar ante situaciones diarias, para los expertos tiene tres componente el cognitivo, afectivo y conductual.

Opinión de los profesores sobre la formación en actitudes y valores

Bajo estas premisas, y saber que en el perfil de egreso se encontraba la formación en actitudes fue importante investigar al respecto. Para después hacer un análisis con evidencia contundentes.

¿Cómo desarrolla o fomentas actitudes y valores en el aula?

Respecto al desarrollo de actitudes y valores tienen la materia de información humana y social, donde ven específicamente las actitudes y valores y se supone trabajan con el código éticos del psicólogo, en mi caso en la materia de recursos humanos se trabaja con el manejo de información confidencial en cuanto a las estructuras de las entrevistas, en cuanto al manejo emocional de las personas que llego a recursos humanos es muy importante, también este les hablo mucho del manejo de la información de la ética, del plagio del trato con los objetos de investigación los procedimientos y protocolos (P10, entrevista, 7 de febrero de 2017).

Esta opinión deja ver lo que otras investigaciones revelan, que los profesores considera que la formación en actitudes es un contenido de asignatura, el profesor no la asumen como parte de del proceso de formación, solo si se relaciona con la materia aborda el tema. Lo que nuevamente pone sobre la mesa que el en el plan está escrito pero no se asumen en aula.

> *La formación en actitudes está escrito, porque así lo pedía el plan anterior, el 2009, que se desglosaran actitudes y valores, que ya era un intento de competencia porque generalmente la competencia está compuesta por eso, entonces está escrito los valores, los conocimientos que debía de haber, incluso en los programas anteriores si mal no recuerdo estaban ahí, divididos en los contenidos, como se trabajan, pues yo creo que hay cada maestro tendría que contar su historia, porque está escrito pero repito e insisto eso no quiere decir, o no te asegura que los va a desarrollar (P3,entrevista, 30 de enero de 2017).*

Se sabe que la formación en actitudes es un tema aparentemente reciente, para algunos las actitudes se enseñan desde los primeros años de formación, sin embargo hay que sumarle que hay docentes que opinan que las actitudes se aprenden en casa, so personales y nada tiene que ver con el proceso de enseñanza y conocimientos. Por lo que enseñar actitudes sea en un plan de competencia o no, es un reto, se necesita disposición de quien enseña, no basta con que se escriban en un perfil, es necesario que el profesor asuma la parte que corresponde, el profesor puede modelar actitudes en la universidad, indicar cuáles son las actitudes que se esperan de un egresado en psicología, crear espacios en la materia que imparte acerca de los valores, es poco responsable dejar este tema a un manual o un libro, a veces basta con ejemplos, situación de problemáticas para aprender de los valores, hay estudiantes que efectivamente no traen las bases desde el hogar, y el hasta la universidad que llegan a un profundo análisis respecto a las actitudes y valores.

Aunado a lo anterior, un tema que surgió cuando se hizo el planteamiento de actitudes, valores, fue la ética, que se considera importante en todas la profesiones para la vida diaria. La mayoría de las profesiones cuentan con un maula de ética, y como se retomó en capítulos anteriores, en la disciplina de la psicología es sumamente importante el uso y manejo del mismo, no sin antes atribuir como una competencia especifica en la formación del psicólogo. Sin

embargo en los hallazgos se percibe una la falta de promoción en la ética de la formación del psicólogo.

¿Cómo desarrolla o promueve la ética en los estudiantes?

> *Recuerdo que se armó la materia donde se hablaba de ética sin embargo los maestros que lo daban no eran de la licenciatura del área de profesión, entonces se hablaba de ética en términos generales pero la ética es abstracta, yo creo que ahí también tenemos problemas con la ética tenemos habilidades de pensamiento complejo, que de repente nadie sabe muy bien lo qué es y cada quien da según a su buen entender, parecían materias de relleno (P16, entrevista, 10 de febrero de 2017).*

El testimonio anterior refuerza los planteamientos anteriores, en este caso es más delicado, el tema de la ética se percibe solo desde una materia, siendo que en la licenciatura en psicología hay una diversidad de temas donde la ética es primordial, hay una serie de estrategias que apoyan con el tema, y no es exclusivo de la ética, con diferentes dinámicas es posible abarcar el tema de actitudes, valores y por ende la ética.

> *Pienso que en el trabajo de la ética nos falta mucho, yo por ejemplo cuanto estudié yo no conocí el código ético, y ahora creo no se incluye como como un contenido, y que es fundamental que hemos estado remarcando, y eso que en el área educativa hemos hecho énfasis que no solo se toquen en temas de pruebas psicológicas, si no que se toquen también con mayor fundamentación en sociedad y educación y otras materias, ósea siempre ir haciendo énfasis en los aspectos éticos de lo que estamos trabajando, pero otro de los elementos que yo veo que muchos de los chicos confunden su moral con la ética profesional. Pero lo más lamentable es que ellos, los alumnos, se dan cuenta que hasta en las áreas tenemos diferentes formas de ver el código ético, entonces de repente te dicen: es que el maestro del área clínica es el que lo maneja, que ahí es más importante, espérame no porque lo diga, eso no quiere decir que sea importante, para eso se discute y puedes mandarle un oficio al comité ético, sale, a veces predomina más un criterio moral más que el ético y no saben la diferencia y eso implicaría que hay que trabajar más el contenido (P13, entrevista,9 de febrero de 2017).*

En éstas dos intervenciones, al igual que otras no citadas, los profesores comentan que no se fomentan las actitudes y valores en el aula o como parte de las competencias, tres mencionaron que esa parte es difícil tratar a la hora de evaluar, porque es algo subjetivo, algo que no se puede valorar objetivamente, en cambio hay profesores que mencionaron que la formación en actitudes y valores se trabaja desde el maestro, si él tiene buenas actitudes y promueve valores el alumno seguirá ese tipo de acciones, y con la ética pasa lo mismo.

> *La ética en la licenciatura creo que se comenta más que se fomenta entonces eso si es preocupante, no se trata de ver la ética solo como un contenido, ese es un punto bien débil, porque dentro de lo que es la ética no solamente es la ética como psicólogo si no tu ética personal, entonces eso si afecta mucho sobre todo porque los chicos te están observando, de cómo hablas, de cómo te diriges, de si eres congruente, ellos a veces no ven esa congruencia, entonces realmente no lo fomentas porque fomentar no solo es el tema si no fomentar es vivirlo a continuidad, entonces creo que no, no estamos formando en ética a los estudiantes (P5, entrevista, 1 de febrero de 2017).*

Si formar o fomentar actitudes es una situación difícil para el maestro, los valores y la ética se complican más, como el profesor expresó, la ética tiene que empezar desde la formación docente y humana, el estudiante observa constantemente al profesor y detecta si el profesor es congruente en decir y hacer. En la educación básica se sabe que hay una materia de Formación Ética y Cívica, pero en la universidad pocas carreras promueven o dan continuidad al tema, hoy existe una gran necesidad en la comunidad estudiantil, el entorno de violencia por la que atraviesa el país hace necesaria la reflexión acerca de forman en actitudes, valores y ética.

Opinión de los estudiantes sobre la formación en actitudes y valores

Por lo anterior, y al igual que los profesores, en los grupos de enfoque también se retomó el tema de la formación en competencias, las respuestas de los estudiantes coincidieron algunas de los profesores, a continuación, se exponen las más sobresalientes.

¿Cómo desarrolla o fomentas actitudes en el aula?

> *Pues durante mi estancia aquí considero que para enseñar actitudes el profesor debe tener una buena actitud hacia el estudiantes, hay una gran diversidad, he encontrado profesores que te ayudan a desarrollar tus actitudes, pero hay de todo, buenos y malos profesores, he notado algunos profes que te dicen aquí tienes esta lectura, la vamos a revisar la próxima clase y es una lectura corta pero que en verdad te hace cuestionarte, te genera no sé, muchas opiniones, dudas y que dices, bueno es poco pero en verdad me estoy enriqueciendo con esto y la clase es amena, es fluida y construyes nueva actitudes (P7, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).*

Desarrollar actitudes en los estudiantes es un desafío, lo es más cuando se está preparando para una disciplina. En la universidad existe una falta de comprensión respecto a formar en áreas que aparentemente no tiene que ver con la profesión. Como se expuso en el capítulo contextual, organismos como la OCDE, UNESCO y el Banco Mundial entre otros, desde el año 2000 establecieron acuerdo para que la universidad promoviera una educación integral, pero por los hallazgos, se puede interpretar que persiste una educación donde cada profesor comprende de manera distinta la integración. Y respecto al estudiante, entiende que las actitudes son dese lo personal, son de casa, son de uno.

> *Me parece que el desarrollo de actitudes empiezan por uno, la cuestión personal como humano, como psicólogo que herramientas tengo si aún no me he trabajado a mí, si aún tengo inseguridades, si aún mi ansiedad está, aún he cargado con problemas personales pues durante toda mi vida, y lo que menciono ok me puedo llenar de tanta información, de tanto conocimiento, pero ahora como psicólogo esas herramientas no las he trabajado personalmente, las actitudes no se enseñan se aprenden en la vida (P5, G2, grupo de enfoque, 3 de marzo de 2017).*

El estudiante de psicología, según la información recabada a través de los grupos de enfoque, no perciben de parte de sus profesores una formación basada en competencias, lo que se

traduce a una formación integral, por un lado ve los conocimientos y por otro las actitudes, no existe un engranaje entre ambos conceptos, y desde el punto de vista de autores como Zabalza, el estudiante no ubica el contexto académico como un postura integral en su formación profesional, lo que genera preocupación ante los retos a los que se enfrentará a partir de los cambios socioculturales. Lo mismo sucede con el tema de la ética en el aula, no se percibe como algo intrínseco en la relación de profesores-estudiante-currículo.

¿Cómo promueve los valores o la ética el profesor en aula?

Testimonio 1.

Yo pienso no hay un uso adecuado de la ética que proviene del profesor, de la docencia, hay profesores tradicionalistas, que no respetan al alumno y solo está bien lo que ellos dicen, hay profesores que aun manejan antología de los años 80´s, profesores que no hacen investigación, algunos profesores no respetan nuestra participación, o los cuestionas y lo toman como agresión, yo por curiosidad le pregunté a una profesora porque daba la materia, que si le gustaba, y contesto "porque tengo la capacidad para darla", se lo tomo como si la estuviera retando, entonces, que tanto hay este dialogo entre alumno y profesor(P12, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).

Testimonio 2.

Hay un profesor que dijo que las chicas que fueran de minifalda el día del examen les ponía 10 y si se los puso, no creí fuera a cumplirlo, a mí me parece como muy peligroso el hecho que exista un profesor que sea así, que por cierto da terapia, y además que hay alumnos que lo apoyan, que se prestan para que él haga eso con alumnos y alumnas (P5, G2, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).

Testimonio 3.

Yo he notado profesores que son machistas, culpabilizando a las mujeres de la situación de violencia que se vive y profesores que también incitan el acoso hacia las mujeres y alumnas, y los directivos no hacen nada, se supone que los profesores tienen una gran responsabilidad en fomentar ética y respeto hacia las mujeres (P3, G3, grupo de enfoque, 3 de marzo de 2017).

Al tratar el tema de la ética, una alumna comentó que, en específico una profesora, comentó que “hay cosas que no se les enseña porque al maestro le ha costado, y se corre el riesgo de que mañana ustedes sean competencia”, u otra profesora mencionó “te asesoro la tesis siempre y cuando yo gane algo, por ejemplo un artículo del tesis, sino pues no podría trabajar contigo”, a través de estos comentarios el alumno cuestionó, en primer lugar la labor docentes y por otro la ética del profesor, si bien en parte el profesor tiene la necesidad de que su trabajo en investigación gane dimensión, por otro se deja ver cierto ego en producir el aprendizaje, para los estudiantes es claro que el profesor enseña ética a través de sus acciones.

Otro tema que surgió a partir de la entrevista grupal, que si bien asusta no es propio de la licenciatura en psicología de la BUAP, es el tema de acoso por parte de profesores, es un tema delicado sin duda, alumnas mencionaba que hay profesores que les insinuaban invitaciones o salidas a cambio de buenas calificaciones, o el hecho de abrazarlas de una forma que las alumnas se sentían intimidadas.

Las conductas no ética en la universidad puede ser en varios sentidos, pero la conducta que tiene que ver acoso es grave, este tipo de acciones crea una dinámica en el aula que va hacia una doble moral, pero ante todo un miedo a la denuncia, lo que es una cuestión de por si cultural en el país. Por otro lado crea un precedente en las expectativas profesionales del alumno.

Respecto al tema, alumnas comentaron que la Dirección tiene conocimiento de los casos, por alumnas que si se han atrevido a denunciar, que saben los nombres de los profesores y que no se hace nada. Como un dato ligado al tema, el 8 de marzo (2017) como celebración del día de la mujer, en la facultad se hizo un mural, y llamó mucho la atención de uno cartel donde estudiantes, de manera anónima, manifestaron haber sufrido acoso por parte de algunos profesores, se manejaron nombres de profesores en los carteles, e incluso salió la nota en un medio digital (Ver Anexo 10), hasta el momento se desconoce si trascendió o hubo respuesta por parte de las autoridades de la dirección.

Como en los aspectos anteriores, este último es uno de los más difíciles, en el sentido que desarrollar actitudes y valores, o formar en estos aspectos, ha sido un tema polémico, los profesores universitarios han discutido esto, debido a que se considera que la actitud no se puede evaluar, y en otros casos dicen que se pueda formar, y por un lado hay cierta razón en el sentido de que los alumnos universitarios ya vienen de una formación familiar donde el profesor difícilmente incurre, sin embargo el enfoque de las competencias expone una propuesta para poder fomentarlos, y es que no se traga de reformar al alumno, más bien de moldear o promover las actitudes más importantes para el profesional en psicología, pero los hallazgos demuestran que no se forma en actitudes y valores, éstos últimos sorprende que dentro de la carreta no se haga hincapié en la ética, e incluso que el mismo alumno perciba que para formar en ética, los profesores deberían de poner el ejemplo.

7.3 Papel del profesor en la formación en competencias

Sin duda el profesor y el estudiante para la presente tesis son el eje principal, el rol de cada uno en el escenario de las competencias son un complemento o integración en la formación universitaria, cada uno asume sus funciones, los hallazgos que es encontraron respectos profesores y estudiantes fue importante para la comprensión de la temática principal. En el siguiente apartado se desarrolla el análisis del tema del papel del profesor en la formación en competencias del universitario.

Opinión de los profesores sobre su papel en la formación en competencias

En el tema de la opinión del profesor y su papel, es un tanto lógico interpretar que la mayoría dijo que es importante y así es, varios autores coinciden que el docente es la guía, el tutor, el responsable de que el estudiante aprenda. En el caso de los hallazgos en la entrevistas, si bien lo 20 dijeron que su papel es importante, sin embargo diez profesores consideraron que no es solo responsabilidad del profesor, que también depende cómo llega el alumno al aula, se refieres a los antecedentes académicos y familiares (P1, P3, P4, P8, P10, P12, P13, P16, P19 y P20). En el siguiente apartado se detalla.

¿Cuál es el papel del profesor en la formación en competencias?

> *El papel del maestro en la formación profesional es importante, primero porque el maestro debe tener claro el domino de los contenidos, debe tener claro que quiere que aprendan sus alumnos y no solo aprender de manera teórica si no como profesionistas como utilizar eso en la práctica y el maestro debe saber guiar el proceso de enseñanza para que el otro aprenda (P3, entrevista, 30 de enero de 2017).*

Sin duda el profesor ocupa un lugar importante en la formación del estudiante, para Zabalza (2007) la docencia es más una cuestión de principios, de convicción y de una cuestión estratégica, es un elemento sustancial para el logro de una formación universitaria, y aunque también depende de otros factores, el docente es y será figura central en el proceso de enseñanza.

> *La función del profesor juega un papel importante para que el alumno aprenda, no sé si desarrolle competencias, pero el profesor en estos tiempos es importante, aunque depende del interés de los estudiantes (P7, entrevista, 2 de febrero de 2017).*

Con el enfoque de las competencias las funciones del profesor afrontan un nuevo rol en la enseñanza universitaria, la didáctica cambia y el planteamiento en la formación también cambia, si bien el profesor ya enfrenta retos en el desarrollo curricular, sumarle un nuevo enfoque es un reto, por otro lado, el profesor asume que la tarea de formar no solo recae en él, se suman los hábitos casa entre otros aspectos sociales.

> *El maestro juega un rol muy importante pero también hay que tener en cuenta que la educación no son solo los maestros, pero también es la institución, también es incluso la familia del estudiante y el contexto socio cultural entonces si tiene un rol muy importante pero su labor no es única tiene que estar interactuando con otros factores que ya mencione" (P10, entrevista, 7 de febrero de 2017).*

Expuesto lo anterior es necesario reafirmar que la formación de estudiantes de psicología requiere de una preparación universitaria sólida y actualizada, que se orienta hacia la identificación y la solución de los problemas conductuales de la comunidad (Vargas, 2011). Otro elemento importante, pero poco constante es la corresponsabilidad profesor y estudiantes, es decir que los profesores comentan que el papel del profesor es importante en el proceso de formación, mencionan que el alumno de estos tiempos quiere todo digerido, les cuesta trabajo la búsqueda de información por sí solos, promover que el estudiante sea autodidacta se algo muy difícil, en ocasiones el alumno quiere 10 aunque sabe que no cumple con los requisitos.

Por lo anterior el rol del docente es una tarea compartida, aunque para algunos profesores o incluso la familia el estudiante universitario por ser mayor de edad ya no depende de la familia, sin embargo, las emociones y situaciones familiares impactan en el pensamiento del estudiante, por lo que al maestro le corresponde facilitar la transferencia de conocimientos y a la vez activar en el alumno la capacidad de aprender por sí mismo (Velásquez, 2004).

Opinión de los estudiantes sobre el papel del profes en la formación en competencias

Respecto a los grupos de enfoque la opinión de los estudiantes respecto al papel del profesor fue importante, revelaron las características de algunos profesores, pero también asumieron el papel del estudiante, como ejemplo esta la siguiente opinión:

¿Cuál es el papel del profesor en la formación en competencias?

Testimonio 1.

Yo pienso que el profesor siempre va de la mano con el alumno para contar con los conocimientos, pero también depende del interés por el tema, hay profesores que hacen te interés por el tema, que te enamore de alguna área (P2, G1, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).

Testimonio 2.

Yo veo al profesor como guía que a la mejor no siempre está de la forma que yo siquiera o me da la clase como yo quisiera pero sé que si yo me pongo a investigar y tengo una duda puedo acercarme, es un trabajo como continuo donde tú eres un alumno activo, el profesor es el protagonista en la clase es como el que acompaña y el que te guía y tú vas construyendo poco a poco tu conocimiento si con los apoyos que te da el profesor pero tu pues lo construyes" (P5, G2, grupo de enfoque, 16 de febrero de 2017).

Testimonio 3.

Yo opino que algunos maestros si han dado las herramientas teóricas, pero también depende mucho la dinámica de aquí de la escuela, por ejemplo, la elección de profesores, y a veces elegimos a los que tiene fama de ser buenos, es así como realmente si adquirimos las habilidades, en la práctica que a veces promueven te das cuenta que si aprendes (P6, G3, grupo de enfoque, 13 de marzo de 2017).

Los comentarios al respecto coinciden en que el profesor es una figura importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo visualizan como una tarea en conjunto, pero respetan sus funciones y también logran establecer su responsabilidad. Los grupos de enfoque aportaron mucho en el tema del profesor, sus respuestas dieron pie a otras temáticas, que no se pretende ahondar pero que acompaña al objetivo de la investigación.

El tema de la elección de profesores fue recurrente, si les dio clase y ellos consideran es bueno lo vuelven a elegir, unos comentaron hasta el grado de dejar pasar una materia cuando la da otro profesor o profesora que considera "no es bueno para impartirla". Otro elemento que se relaciona con la formación del estudiante que ellos externan que en ocasiones hay grupos muy numeroso en materias donde se necesita seguimiento de los profesores, a continuación, la siguiente opinión:

Yo creo que es importante recalcar que hay unos grupos enormes, son unos grupos de 60, 40, el más chiquito en el que he estado ha sido de 23, entonces creo que eso también dificulta un poco la labor del maestro en cuanto a esto de ponerles especial atención de como aprende cada uno, pero también creo que se ha llegado a un momento en el cual ya hay desinterés por parte de

ellos, de hacer como un mínimo esfuerzo por preparar clase (P2, G2, grupo de enfoque, 3 de marzo 2017).

La opinión de los estudiantes es muy importante, al final es la razón de ser de las universidades, por decirlo de alguna manera, el alumno es el juez a la hora de valorar un plan de estudios. El alumno también puede detectar elementos que puede mejorarse, por ejemplo la cantidad de alumnos que puede entender un profesor, que es un tema concurrente, así se lee en el siguiente comentario:

Considero que son pocos los buenos maestros ósea por área yo los contaría si con una sola mano y es por eso que se saturan tanto, porque después hacemos grupos de 60 una cosa así y también los maestros se sobrecargan, tienen, o por ejemplo para trabajar en equipo ellos tienen que hacer equipos de 10, 12 personas entonces también es muy complicado ponerse de acuerdo como en asignar roles, que realmente cada persona trabaje pero bueno eso también eso lo entiendo en cuestiones de pues es educación pública, también no tenemos como ni las instalaciones ni todo el personal para darse abasto con tantas personas que somos y pues por otra parte si es como muy de bueno yo también personalmente lo considero empeñarse muchísimo en el promedio para poder escoger porque si no te tocan las migajas y la verdad es como no venir a la escuela(P2, G3, grupo de enfoque, 13 de marzo 2017).

El rol del docente es necesaria en la formación de un estudiantes, se por competencias o bajo otro enfoque, las funciones que realiza son irremplazables al tratarse de un proceso académico profesional, aun bajo la existencia de hoy en día de educación a distancia, el profesor es el que acompaña al estudiante en el transcurso de la carrera, le da vida al currículo, y pone en marcha una serie de estrategias a fin de que alumno alcance los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se plantean en el perfil de egreso.

7.3.1 El rol del estudiante en la formación en competencias

La visión del profesor respecto al estudiante en información valiosa, pues el maestro observa constantemente la actitud del estudiante a la hora de enseñar, el maestro desde su postura

pondrá en marcha elementos que le apoyen para un mejor aprendizaje, sin embargo cuestiona las habilidades del estudiante.

Opinión de los profesores acerca del rol del estudiante

¿Cuál es rol o papel del estudiante en la formación en competencias?

> *Como maestros podemos desarrollar competencias en el aula, eso es trabajo didáctico y desarrollo curricular, pero lo otro está al margen del trabajo de alumno, su aprendizaje tiene que ver con su historial académico, dónde estudiaron, que hábitos traen, si le gusta leer etc. para reforzar lo anterior en el nuevo plan 2016, una de las decisiones que se tomaron en este nuevo plan, fue la introducción de materias básicas como hay una materia que se llama taller de redacción de documentos académicos, algunos profesores estuvieron en desacuerdo porque eso se supone decían ellas ya lo traían de secundaria a prepa, si el problema de la educación en México es que los supuestos no se arrancaban, se supone que ya lo sabes, se supone que ya lo trabajó, el alumno necesita conocer sus deficiencias como estudiante y trabajar en ellas (P3, entrevista, del 30 de enero de 2017).*

El profesor identifica sus alcances y limitaciones a la hora de impartir clase, y logra ver cuáles son las problemáticas del estudiante, y es que algo pasa en el momento que se ven contenidos básicos o elementales y tiempo después el profesor se da cuenta que no fue capaz de retenerlos:

> *La libertad de catedra nos permite manejar los temas, pero no quiere decir que hagas a un lado también lo que está planteado en el programa, que es la base, la obligación que tenemos como docentes es contribuir en términos teóricos, términos metodológicos, pero me doy cuenta que a veces a los alumnos no traen los conocimientos, o dicen que no los recuerdan o te dicen pues si lo vi pero no me acuerdo pues desde ahí te estás dando cuenta que no se está logrando un aprendizaje significativo, como maestro puedas abarcar la teoría del programa de la materia, pero no llegas a un aprendizaje significativo los chicos ya lo olvidaron, lo peor es que llegan al sexto ciclo y siguen diciendo lo mismo (P5, entrevista, 1 de febrero 2017).*

En el trabajo de los grupos de enfoque, fue interesante que los estudiantes reconocieran que su rol en la formación es importante, si el alumno no tiene la disposición de aprender, ni el más innovador modelo educativo le puede aportar, es aquí donde entran factores de autoformación, como por ejemplo ser autodidacta y atender las necesidades inmediatas a la hora de estudiar, como muestra la siguiente aportación:

> *Yo creo que lo bonito de esta carrera es que es extremadamente amplia por su áreas, implica que nunca vamos a terminar de aprender por decirlo de esa forma, igual siento que el tiempo de una clase o de una materia es extremadamente corto para que realmente se vea todo a profundidad, nosotros como estudiantes, a mí me importa mucho eso, ok busco un libro me compro un libro y lo empiezo a leer ósea hay el gusto que uno le tiene a lo que está haciendo, porque igual siento que la culpa no es del maestro, yo escucho mucho que dicen se quejas de maestros, pero me pregunto por qué te inscribes con ese maestro, si ya sabes cómo es porque no le exiges un poco más o porque no te quejas, entonces igual yo siento que el 75% de la culpa es de nosotros, porque nosotros somos los que estamos aprendiendo, los maestros o la gente que están dando cursos ya están afuera, ya salieron, ya están en otro punto, nosotros apenas vamos encaminando al campo laboral(P4, G1 grupo de enfoque, 13 de marzo 2017).*

Opinión de los estudiantes acerca de su rol en la formación de las competencias

En el trabajo de los grupos de enfoque, fue interesante que los estudiantes reconocieran que su rol en la formación es importante, si el alumno no tiene la disposición de aprender, ni el más innovador modelo educativo le puede aportar, es aquí donde entran factores de autoformación, como por ejemplo ser autodidacta y atender las necesidades inmediatas a la hora de estudiar, como muestra la siguiente aportación.

¿Cuál es rol o papel del estudiante en la formación en competencias?

Testimonio1.

Pues yo siento que el principal reto va a ser trabajar porque, porque donde vayas a trabajar van a tener como un perfil en donde tú te debes de tener ciertas habilidades y que tal vez yo no las cumplas, porque a lo mejor no tuve lo necesario de cada área, pero independientemente de lo académico siento que en nuestra formación como psicólogos el reto más grande es trabajar con personas, trabajar con estas personas porque así tengas toda la teoría y así hubiera aprendido súper bien en psicología, cada persona es un mundo y cada persona puede estar de acuerdo con lo que yo digo, o desacuerdo con lo que yo digo, con lo que yo pienso y para mi ese va a ser el reto más grande en cuanto a trabajar con las personas(P11, G1 grupo de enfoque, 16 de febrero 2017).

Testimonio 2.

Pienso que podemos llenarnos de libros, de teoría, de teoría clínica, educativa, pero la cuestión personal, humana, como psicólogo, me hace pensar qué herramientas tengo si aún no me he trabajado en mí, si aún tengo inseguridades, si aún mi ansiedad esta no, si aún he cargado con problemas personales pues durante toda mi vida, pero ahora como psicólogo esas herramientas no las he trabajado personalmente, creo que si es muy importante, creo que es primordial como psicólogos que uno mismo pueda arreglar sus problemas, entonces creo que los profesores nos pueden proporcionar herramientas, pero mucho depende de nosotros, se debe empezar por uno (P3, G2 grupo de enfoque, 3 de marzo 2017).

Testimonio 3.

A manera de autocrítica, pienso que a veces no estoy cumpliendo como estudiante, a veces siento que no estoy echando las suficientes ganas, siento que tengo que reflexionar más en lo que hago, está el reto en uno en hacer las cosas diferentes, hacerlas bien como estudiante (P4, G3 grupo de enfoque, 13 de marzo 2017).

Como estudiante de psicología se percibió que los estudiantes, comprenden que para ser un profesional en psicología tiene que empezar con un trabajo personal, en pro de desarrollar competencias que le permitan enfrentar la carrera, ven claro el reto de contar con herramientas personales, que en competencias serían las actitudes, las que le permitirán enfrentar las necesidades de la carrera.

El rol de estudiante en la formación universitaria tienes sus propias responsabilidades, que el alumno asume, pero no es mayoría, sumado a que el optar por una forma de estudios autodidacta es porque considera que el profesor no imparte bien la clase, o se quedaron con dudas respecto a una tarea, pero no se nota un mayor compromiso. En el tema de la formación en competencias la disposición del estudiantes es importante y necesaria, puesto que ofrece salir del esquema tradicional para transitar a nueva tareas, desde que la maestra cambia la dinámica como impartir clase en el aula, hasta la forma de evaluar los trabajos, si hablamos de un estudiante apático, aparte de que le costará al profesor trabajar, el alumno puede irse con la idea de que es más trabajo, o es hacer más. Si bien el estudiante universitario posee una serie de características personales, sociales y académicas, en las que incurrir un cambio es retador, pero no imposible.

Conclusiones

La licenciatura de psicología de la BUAP, se encuentra entre las carreras con mayor demanda en el estado, el año pasado, en 2017, con el sismo de 19 de septiembre los problemas de espacio fueron más que evidentes, por los daños ocasionados tuvieron que dejar el espacio, denominado edificio San Jerónimo, se trasladaron a instalaciones de Ciudad Universitaria (CU). Sin embargo, antes de los sucesos sísmicos, el Rector Alfonso Esparza ya había anunciado la creación de un nuevo edificio para la Facultad de Psicología en el Barrio de Analco. El pasado 20 de agosto del presente año, se inauguró las nuevas instalaciones que alberga hoy a la licenciatura en psicología. Otro reto por enfrentar es la incorporación del enfoque por competencias. Como resultado de las políticas institucionales nacionales, en 2006 la BUAP restructuró su modelo educativo, transitando al Modelo Educativo Minerva (MUM) con un enfoque socioconstructivista. Diez años más después, a principios del 2016, la BUAP incorporó el enfoque por competencias, que a decir verdad aún siguen en proceso de aceptación y adaptación. De hecho en el trascurso de la presente investigación se desarrollaba la transición de plan con enfoque socioconstructivista a plan por competencias.

Llegar al aparatado de conclusiones genera una responsabilidad para el investigador, debido a que se presenta una serie de ideas con que se cierra la aportación del estudio. A ser basta la información para redactar el apartado, el contenido se divide en cuatro apartados, en el primero se exponen las conclusiones del tema principal, en el segundo apartado se redactan las aportaciones de la investigación, después las conclusiones del trabajo de investigación, y por último se emiten una serie de recomendaciones.

a) De la formación del estudiante en psicología y el desarrollo de competencias

Después del trabajo de investigación documental, los resultados de las entrevistas y grupos de enfoque, y a través de un análisis riguroso se puede concluir, que en los estudiantes del plan de estudios 2009 no hay evidencias de una formación en competencias. A continuación se exponen las razones.

Si bien en el plan de estudios 2009, establece desarrollo de competencias a través de un perfil de egreso en la formación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para formar egresados competentes, no se crearon las condiciones para un desarrollo curricular que permitiera una implementación para que la comunidad académica, principalmente profesores y estudiantes, se involucraran en la asimilación y establecimiento de estrategias encaminadas a desarrollar competencias. A esto último hay que sumarle que en el contenido del plan de estudios no era oficial el enfoque por competencias, por lo tanto solo se asumía en reuniones pero al final el profesor no asumió la propuesta al no ser una instrucción institucional.

Aunado a lo anterior, no se generaron reuniones para atender el desarrollo del plan de estudios, los profesores expresaron que solo hubo reuniones aisladas, que al inicio se notó la buena intención para la presentación, pero después no hubo seguimiento. Para la elaboración de los programas de asignatura, comentaron que fue una situación similar, cuando se concluyó con los trabajos. Esto pone de manifiesto una falta de integración para el logro del plan curricular.

En la implementación del PE 2009, para algunos profesores hubo una sensación de imposición, a pesar de presentar un nuevo enfoque producto del MUM, en la licenciatura se habló de competencias, pero no se abrieron espacios para la presentación de ideas, o incluso aclarar duda respecto al enfoque. En general el profesor opina faltó un seguimiento, comprensión y reflexión del PE 2009, se perdió el debate de si las competencias era lo recomendable o necesario en esa época para la formación del estudiante en psicología. En consecuencia no se desarrollan conocimientos, habilidades, actitudes y valores, al no haber trabajo por academias respecto al tema, los contenidos son repetitivos, las teorías básicas para el profesional de la psicología es un tanto disperso, los maestros mencionaron que en los últimos semestres al alumno ya se le olvidaron.

Un tema relevante en el perfil de egreso fue formar competencias para la investigación, siendo que el campo de la psicología es muy importante, sin embargo poco se trabaja en el aula. Una de las razones detectadas durante el trabajo, es que el nivel de investigación por parte de los profesores es bajo, son pocos los profesores que promueven la investigación. Según datos de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (2018) de la BUAP, solo hay diez

profesores de la Facultad de Psicología registrados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de éstos no todos imparten clase en la licenciatura, están en los posgrados, y solo se encuentran registrados dos cuerpos académicos ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). En este punto es difícil desarrollar competencias para la investigación si profesor no cuenta con experiencia en el campo.

Otra de las conclusiones recae en que se percibe un bajo nivel de integración entre los profesores de la licenciatura en psicología, es ausente el trabajo colegiado, incluso se manifiesta constantemente entre ellos una marcada división por áreas: educativa, clínica, social y organizacional, incluso algunos alumnos comentaron que los profesores dicen que "su área es la mejor" "es donde habrá más trabajo". Lo que coincide al cuestionar a los profesores respecto al trabajo colaborativo para trabajar en la formación en competencias, mencionaron que era nulo, por un lado manifiestan que no hay convocatoria por parte de la dirección para promover dichos trabajos, pero también manifestaron que en las reuniones de academia siempre llegan los mismos, y las causas suelen decir es la carga de materias, la carga de comisiones, pero también dejaron ver que cuando se plantea el tema de competencias es muy polémico, se forman debates, en donde se llega a muy pocos acuerdos. Esta división colectiva no ayuda al desarrollo del currículo, sea el enfoque que sea, la falta de integración en la planta docente debilita el rumbo académico, no se establecen las bases para un éxito curricular, y da la impresión que cada quien genera una línea propia de docencia. Lo que fue notorio es que el área de psicología educativa, los profesores coinciden más en que el enfoque por competencias es una buena alternativa para la enseñanza en estudiantes de psicología.

En el tema de la formación y el desarrollo de competencias que fue el tema central de la tesis hay varios aspectos. Por un lado la mayoría de profesores no aprueba el concepto de competencias. Los hallazgos dieron como resultado que la mayoría de los profesores no está de acuerdo en implementar competencias, la postura tiene que ver con el hecho de entender que con las competencias se pierde la formación humana o social, puesto que mencionaron que el término surgió en el plano empresarial, como se ha mencionado el área educativa tiene otra perspectiva del tema y si han propuesto estrategias que promuevan competencias.

Pero por otro lado no hay una idea clara de cómo se forma en competencias. Aunado a lo anterior los profesores no han logrado comprender cómo se debe implementar un enfoque por competencias, piensan que es un cambio un tanto drástico en la pedagogía o la didáctica, tiene la idea de que tendrían que cambiar a un extremo la forma de enseñar, este pensamiento se debe un poco a la predisposición del concepto, pero en las entrevistas, cuando los profesores comentaban acerca del desarrollo de conocimientos o habilidades, se percibió que varios maestros promueven competencias y no lo saben o no le ponen este título, es el caso de profesores que trabajan con psicología comunitaria, en clase ver la teoría pero después hay un trabajo de campo organizado donde se integran las actitudes o valores, o la profesora del área clínica que lleva un procedimiento similar con los estudiantes dentro de sus materias, incluso los alumnos en los grupos de enfoque manifestaron que hay muy buenos profesores que los acompañan en la práctica e integran actitudes y valores.

En las entrevistas los profesores que intentan trabajar con el enfoque por competencias manifestaron una problemática el sobrecupo en los grupos, algunos profesores manifestaron que llegan a tener hasta grupos de 45 estudiantes, que en la mayoría de los casos hacen cambio en la planeación de la materia, pues se dificulta la revisión o seguimiento de trabajos. La formación en competencias implica personalizar un poco las actividades académicas, pero con gran número de estudiantes resulta difícil.

Otro factor importante es la planta docente, quedan pocos profesores con antigüedad que muchas veces se traduce a experiencia, lo anterior genera nueva planta docente, que en ocasiones es profesor hora clase, que en algunas de las opiniones trae consigo ventajas y desventajas, en las primeras es que vienen con la nueva ola de pensamiento constructivista que genera mayor movimiento en los estudiantes, hablando de aspectos pedagógicos; pero las desventajas recaen en la falta de experiencia, o los diferente trabajos que tienen, y la docencia no es, en ocasiones, prioritaria. Por otro lado, los profesores más jóvenes de tiempo completo, como se refieren los maestros que están a punto de jubilarse, vienen con mucho ímpetu a la hora de impartir sus clases, pero que se ven rebasados ante las nuevas tareas de gestión, tutorías entre otras actividades como parte de su condición de trabajo. Un factor esencial es la capacitación o formación del profesor para dar clases, si bien existe la Escuela de Formación Docente de la

BUAP, son poco los maestros que asisten, y en el interior de la facultad no hay una propuesta interna que promueva la docencia para formar estudiantes de psicología.

Desde la postura de Díaz Barriga (2014) se ha precipitado la aplicación del enfoque de competencias en educación, mostrando carencias y vacíos a la hora de llevarlo a la práctica; en el caso de planes y programas de estudios no hay claridad de cómo construirlos, se ha apoyado en verbos e indicadores de desempeño de varios documentos de manera desarticulada. Por lo anterior el autor considera que el tema de competencias atienden una demanda política, que retorna al pensamiento curricular, que parten de ideas socioconstructivista, sistémica donde hay una ausencia de una perspectiva pedagógica, sumado a que: "los llamados programas construidos desde el enfoque de competencias, lejos de aportar a la perspectiva curricular hacen más complicada la tare docente al incrementar columnas que sólo sirven para considerar la construcción formal de los programas y no como un proyecto de trabajo escolar" (pág. 148). Después del análisis de los datos a continuación se enlistan los puntos clave:

- Se percibe que no existieron las condiciones para formar en competencias en estudiantes de psicología del plan de estudios 2009.
- En las entrevistas se detectó que algunos profesores y estudiantes dijeron no conocer el contenido del plan de estudios 2009.
- De acuerdo a los resultados se observa que algunos profesores aún imparten sus clases de manera tradicional, y no actualizan antologías o libros de referencia.
- Si bien el PE 2009 no establece abiertamente un enfoque por competencias, si establece un enfoque socioconstructivista, proveniente del MUM, pero después de escuchar las opiniones en entrevistas y grupos de enfoque, tampoco observa que se forma bajo ese enfoque.
- Por lo que después del análisis se precisa que la figura del profesor es importante, pero no primordial, también depende de interés del alumno.
- Según los datos emitidos por los profesores, no hubo seguimiento a la implementación del plan de estudios 2009, es decir que una vez puesto en marcha no se dieron las condiciones para evaluar su proceso años más tarde. Fue hasta 2016 que por instrucciones

institucionales de la BUAP, que se hizo una evaluación para la búsqueda de transición a competencias.

Por otro lado el debate del tema de las competencias fue en lo que más difirieron los profesores, unos dicen no conocerlas bien o saber cómo se emplean, y otro es la idea de que solo se forma mano de obra. No se visualizan las competencias en educación superior. A lo que se suma la falta de actualización en los contenidos, para algunos profesores y estudiantes es necesario actualizar las temáticas como resultado de mundo cambiante, no se generan materia optativa que puedan cubrir estas temáticas.

Como se mencionó en el análisis, el perfil sugiere como habilidades el uso de la TIC y el desarrollo de una lengua extranjera. En el primero llamó la atención, se supone que, actualmente se vive en una era digital, donde los estudiantes universitarios llevan, incluso para algunos profesores el alumno los rebasa en el uso de las TIC, sin embargo el profesor, en sí la licenciatura, tiene poco acceso a softwares que les permitan conocer plataformas de psicología, o lo que es más necesario software psicométricos. En el caso del desarrollo de un idioma como competencia, no hay un seguimiento de parte de la academia de psicología para fortalecer una lengua extranjera, son pocos los profesores que trabajan con material en otro idioma, por lo que se infiere el profesor no posee dicha habilidad, por lo que podrían haber otros mecanismos para fortalecer el área, por ejemplo una asignatura, el inglés en el uso de la psicología. Aunque es preciso mencionar que esta situación no es propia de la BUAP, en México aún existen dificultades para promover un segundo idioma, es un reto al que se enfrenta la mayoría de las universidades.

Un tema que emergió en la investigación es la formación en valores, se sigue pensando que hay valores que viene de casa y que la universidad poco puede hacer, siendo una idea errónea, más cuando de habla de una disciplina humana, donde se debe de partir de base precisas para ejercer la profesión del psicólogo. A esto hay que sumarle el conocimiento Código ético, según las entrevistas el conocimiento del manual es nulo, no hay mayor exploración, no hay un seguimiento, se piensa es exclusivo de una materia o del área clínica, por el tema de la terapia, lo cual es una idea errónea. Algo grave respecto al tema, es que los estudiantes cuestionan la ética

de algunos profesores y profesoras, en el caso de los primeros las alumnas manifestaron que hay profesores que les faltan al respecto con comentarios misóginos o que hacen otra serie de insinuaciones que caen en el acoso sexual, incluso días después del trabajo con los grupos de enfoque, surgieron demandas abiertas en el marco de día internacional de la mujer (Anexo 10).

b) Aportaciones de la investigación al tema

Elaborar un trabajo de tesis en este nivel implica contar desde ahora con una mirada más crítica del tema que se ha abordado, por lo que a continuación se exponen una serie de reflexiones que aportan ideas a la temática, resultado del conjunto de conocimiento teórico y prácticos, a partir del trabajo de investigación.

El desarrollo curricular es un tema relevante dentro de las instituciones educativas. En el caso de las universidades, por ejemplo, cuentan con departamentos que se encargan de dar seguimiento. Con base a la experiencia en la investigación no hubo las condiciones que dieran continuidad a la implementación de plan de estudios 2009. En 2017 que se hicieron las entrevistas, comentaron que hay ya existe el Departamento de Coordinación de Planeación, quien en 2015 se encargó de la evaluación del plan de estudios para así darle paso en 2016 al plan que incluye formación en competencias de manera oficial. Aunado a lo anterior se suma la acreditación en puerta por parte del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). Por lo que se puede interpretar que fueron estos acontecimientos los que llevaron a la evaluación del plan de estudios. Implementar un plan de estudios debería ser una tarea programada para el equipo directivo, es claro que los resultados más contundentes se ven al egresar la primera generación, pero habría de cuestionarse qué paso en el aula para llegar a formar un estudiante competentes, habría que preguntarse cómo está enfrentado el profesor los retos de la enseñanza ante las nuevas generaciones. La mayoría de las instituciones promueven talleres, cursos de estrategias para la enseñanza, pero qué tanto estos cursos están encaminados a la formación de estudiantes en una disciplina específica, en este caso al estudiante de psicología, desde el punto de vista de quien escribe, no es lo mismo formar a un médico, a un arquitecto o a un psicólogo, sin buen hay elementos básicos para ambas disciplinas, cada una genera un profesionista con competencias específicas.

Aunque mucho se habla del profesor, la importancia de su rol, la responsabilidad en al aula etc. en algunas instituciones persiste la idea del profesor como el que instrumenta el currículo, y se abandona la idea de que es un trabajo en conjunto, donde es necesario promover el trabajo colegiado, el trabajo colaborativo como un instrumento de intercambio académico a favor de resolver dudas del aula o hasta poner en marcha nuevas estrategias que posibiliten una labor más exitosa. Hablando en específico del profesor de tiempo completo, la docencia es una de sus actividades, se suman la investigación, la tutoría y la gestión, por hablar de las más significativas, estas tareas llegan a ser absorbentes para el profesor, por lo que es necesario generar condiciones donde al profesor no le absorba calidad de tiempo dedicar a la docencia y el currículo.

En el tema de formación en competencias el desarrollo curricular es una estrategia indispensable, de hecho no solo para el enfoque de las competencias sino para la construcción de un programa. Las instituciones que promueven planes de estudio por competencias deben contar con un equipo que le entre al tema de manera abierta, saber que el tema de las competencias es polisémico, por lo tanto no basta un tomar un modelo, es necesario contar con la mirada de expertos en currículo, hoy en día es fácil encontrar autores que plantean modelos para elaborar un currículo pero de fondo no cuenta con las bases filosóficas o pedagógicas que confronte el ideario del currículo. Es por lo anterior, que esta tesis pretende aportar a los lectores futuros interesados en el tema, que detrás de un plan de estudios, sea por competencias o no, hay todo un proceso curricular del que se debe partir cuando se quiere hacer un diagnóstico, o conocer de una implementación, lo anterior con base a la experiencia generada en el transcurso de la investigación.

c) Del trabajo de investigación

Respecto a las conclusiones del trabajo de investigación, fue un trabajo arduo y productivo, para empezar el tema de las competencias tiene ventajas y desventajas, en el caso de las primeas es que hay en existencia un buen número de materiales lo que permitió la elección de materiales precisos para el tema, pero como desventaja es que al ser demasiado el material había que tomarse el tiempo de seleccionar material de calidad, de autores que tuvieran experiencia en el tema, lo que en momentos hacia compleja la redacción.

A manera de autoevaluación, durante la elección del tema y la elaboración de los objetivos hubo una crisis ligada a lo mencionado en el primer párrafo, debido a que existía una gama de ideas para trabajar, pero con los días hubo mayor claridad para dar inicio al protocolo de investigación, sin embargo el aprendizaje fue oportuno pues a pesar de haber terminado el protocolo, al aterrizar en los capítulos del estado del arte se seguían haciendo cambios menores, que no alterarán la idea principal, al contrario enriquecieron y fortalecieron la idea de la investigación.

El trabajo metodológico fue enriquecedor, la parte central de elegir métodos y técnicas de investigación fue la parte más interesante, puesto que las expectativas del trabajo de campo provocaban retos, que por fortuna se libraron. Trabajar las entrevistas con profesores fue muy enriquecedor, fueron muy participativos y aportaron una vasta información. La experiencia de con los grupos de enfoque permitió tener un enfoque más completo de la temática, lo que convirtió en innovadora la investigación al contar con las dos perspectivas principales en la formación por competencias: el profesor y el estudiante.

Con lo anterior se puede precisar que se cumplieron con los objetivos de la investigación, pues con el trabajo de campo fue posible identificar y analizar la opinión de la formación en competencias en estudiantes en psicología, respondiendo a las preguntas de investigación que también se plantearon, las respuestas se pueden sintetizar de la siguiente manera:

1. ¿Cuál es la opinión de los profesores respecto a la formación en competencias, que se establecen en el plan de estudios 2009? No se está formando en competencias a los estudiantes en psicología de la BUAP, los profesores desconocen cómo formar en competencias, aunado que varios no estar de acuerdo en el enfoque.

2. ¿Cuál es la opinión de los estudiantes respecto a la formación en competencias, que se establecen en el plan de estudios 2009 de la licenciatura en psicología de la BUAP? Los estudiantes opinan que no se forma en competencias, no se fortalecen conocimientos, habilidades, actitudes y valores, la mayoría de las clases se promueven a un ritmo tradicional, y son pocos los

profesores interesados en que el alumno aprende bajo otros enfoques educativos, lo pocos que detentan lo hace bien, sin tener que nombrar que lo hacen por competencias.

3. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la formación en competencias en el estudiante en psicología de la BUAP? El papel del profesor es importante y necesario, el que asuma sus funciones es indispensable para la formación del estudiante, independientemente de un enfoque educativo específico, en la licenciatura en psicología, los alumnos reconocen que hay bueno profesores que se preocupan por su aprendizaje, sin embargo también reconocen que hay otros que no les aportan en su formación académica.

d) Recomendaciones

Después del trabajo y las conclusiones expuestas, es posible emitir desde el punto de vista de quien escribe, algunas recomendaciones que puedes considerarse para trabajos posteriores.

Es necesario que la dirección de la facultad de psicología promueva reuniones de trabajo con las cuatro academias integradas en la licenciatura en psicología, lograr la integración puede transitar hacia un trabajo colaborativo en pro de fortalecer la docencia. Lo anterior no es un ejercicio sencillo, habría que establecer espacios para los profesores desde la planeación de cursos o actividades desde antes de iniciado el semestre, al quedar establecidos puede generar una agenda intrínseca donde el profesor libere espacio y participe en continuas reuniones. Los temas se pueden planear antes de iniciarse el semestre, pueden ser temas que competan a la formación del estudiantes, en un principio parecerá un tanto catártico, que también es necesario enfocar hacia un bien común. Lo anterior también pude incluir a profesores de asignatura, estos ultimo participan poco, y su integración puede generar un intercambio de nuevas ideas que beneficien al estudiante. El trabajo colaborativo, bien fundamentado, puede generar una mejor forma de trabajo al interior de la licenciatura, se pueden detectar áreas de oportunidad para aumentar la calidad docente. Incluso pueden establecer un rol para los trabajos, a fin de que cada academia tenga un espacio u oportunidad para promover ideas o alternativas de colaboración.

Promoción de cursos o talleres exclusivos para la formación de estudiantes de psicología

Si bien existe una Escuela de Formación Docente que promueve talleres para los profesores de la BUAP, se es preciso que la dirección de la facultad considere cursos o talleres para profesores de la licenciatura en psicología, es importante recordar que las estrategias educativas provienen de la psicología, en la mayoría de los casos, por lo que es necesario que los profesores se enfoquen en esos curos en la formación de estudiantes en psicología, que tienen sus propios perfiles y problemáticas. Lo anterior implicará una planeación desde antes que se inicie el curso para que el profesor sepa que tendrá que programar espacio para dedicar tiempo a los talleres, y así asegurar la asistencia, pero sobre todo que mejore el trabajo pedagógico en el aula, lo que traerá beneficios a los estudiantes, logrando un lenguaje común a la hora de implementar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Seguimiento a los contenidos del plan de estudio, creación de mecanismos de evaluación

En los puntos anteriores se precisó el trabajo colaborativo y la impartición de cursos y talleres, pues bien uno de los temas de inicio puede ser la revisión del plan de estudios, en específico del perfil de egreso, a fin de que los contenidos sean dirigidos de la mejor forma en el aula o en la planeación del trabajo de las asignaturas. Se puede crear, sin imponer, mecanismo de evaluación para saber si lo que se imparte en las materias aporta al perfil de egreso, este mecanismo puede generar otras temáticas posibles de discutir. Aunado a esto podría existir un programa de integración para los nuevos profesores, con el objetivo que al integrarse conozca todos los elementos indispensables para la formación de estudiantes en psicología. Este ejercicio debe desarrollarse de manera constante para que no se dejen en el olvido los contendidos esenciales del plan de estudios, en este caso el perfil de egreso.

En conclusión se cumplieron las expectativas del trabajo de investigación, sin duda la participación de los actores principales fue muy enriquecedor, aportaron al trabajo de manera central, incluso se puede afirmar que surgen temas de investigación para próximos trabajos, por ejemplo:

1. La evaluación del profesor en la licenciatura en psicología
2. La función de investigador del profesor de la licenciatura en psicología
3. La promoción de la investigación en estudiantes de psicología
4. Percepción del estudiante egresado de la licenciatura en psicología de la BUAP, una mirada desde los empleadores
5. El trabajo colaborativo en las academias de la licenciatura en psicología de la BUAP

Sin duda la experiencia de elaborar este trabajo significó un trabajo arduo desde los primeros meses de ingreso al doctorado, hoy que concluye es una satisfacción poder cerrar el documento, no sin antes comentar que el aprendizaje no se compara con la cantidad de hojas del documento, sé que cuando regrese al documento, siempre veré aspectos de mejora porque el aprendizaje no termina con la tesis, el aprendiza comiza una vez que me incorpore a mi institución para poder poner en práctica de lo que aquí aprendí.

Bibliografía

Achaerandio, L. (2010). *Competencias para la vida*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA. (2005). *Libro blanco. Estudios de grado en Psicología*. Madrid. ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/publicaciones/librosblancos.aspx

Aguirre, M. E. (2006) "El currículum escolar, invención de la modernidad". *Revista perspectivas docentes,* 25. Recuperado de http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/746/638

Alarcón, R. (2000) *Historia de la Psicología en el Perú*. De la Colonia a la República. Lima: UPRP.

Alemán, J., Lannes, M., y Caliva, J. (abril ,2006). *Guía de elaboración de programas de estudio. Dirección General Académica*, Universidad de Chapingo. Recuperado de ttps://chapingo.mx/dga/planes/reglamentos/guia_programas1.pdf

Alonso, C. y Gallego, D. (octubre 2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revistas Estilos de Aprendizaje* 6 (6), 1-28. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_6/articulos/lsr_6_articulo_1.pdf

Alvarado, E. (1961). El positivismo en Segundo Congreso Extraordinario Interamericano de Filosofía, del 22-26 de julio de 1961, San José Costa Rica. Recuperado de http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/.../elpositivismo.pdf

Ander-Egg, E. (1993). *La planificación educativa*. Argentina: Magisterio del Rio de la Plata

Andrade, R. (septiembre 2008). El enfoque por competencias en educación. *Ideas CONCYTEG*. 3(39). Recuperado de http://concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf

Ardila, R. (1986). *La psicología en América Latina, pasado, presente y futuro*. México: Siglo XXI Editores

Ardila, R. (1998). Orígenes de la Psicología Profesional en Colombia, La significación histórica del 20 de noviembre de 1947. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. *Revista Colombiana de Piscología*. 7. Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/20242/1/16345-50964-1-PB.pdf

Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología. (2016). ¿Qué es AMAPSI?. México: AMAPSI. Recuperado de http://amapsi.org/web/

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior ANUIES. (2004). *La innovación de la educación superior*. Documento estratégico. Segunda edición. México: ANUIES

AUAPSI. (1991). *Estatuto de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Argentita y Uruguay*. Buenos Aires: Mimeo

Banco Mundial BM. (2005). *Informe Anual 2005*. Reseña del ejercicio. Banco Mundial. Recuperado de http://www.iri.edu.ar/publicaciones_iri/anuario/Anuario2006/Economia/ECO7.pdf

Barrón, M.C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31 (125). Recuperado en http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n125/v31n125a6.pdf

Becerra, M. y Campos, F. (2012) *El Enfoque por Competencias y sus Aportes en la Gestión de Recursos Humanos*. (Tesis licenciatura, Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Psicología). Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116913

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla BUAP. (2006). *Modelo Universitario Minerva. Documento de Integración*, BUAP. Recuperado de http://www.buap.mx/

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla BUAP. (2009). *Plan de Estudios 2009 licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología*. Recuperado de http://www.psicologia.buap.mx/

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla BUAP. (2013). *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017*. Disponible http://www.buap.mx/

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla BUAP. (2014). *Historia Universitaria. BUAP*, Recuperado de http://www.buap.mx/

Benito, E. (octubre, 2009). La formación en psicología: revisión y perspectivas. *Psiencia*, 1(2). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333127085002

Berdullas, M. y Fernández, J.R. (4 de febrero de 2010). El Reino Unido reconoce la psicología como una profesión sanitaria. Infocop Online. Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2758

Bernal, C.A. (2010). *Metodología de a investigación*. México: Prentice Hall

Blanco, F. A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea

Blázquez, I. (2010). *La Unión Europea y los jóvenes. En Estudios de Política Exterior*. Cuadernos pedagógicos sobre la Unión Europea. Madrid. Recuperado de http://ec.europa.eu/spain/pdf/1_porque_union_europea.pdf

Bolio, A P. (diciembre, 2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 65. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24). Recuperado de http://comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmiev10n24scB06n01es.pdf

Bonilla, A. (2010). Psicología y Género: la significación de las diferencias. *Revista Dossiers Feministes*, 14, 129-150. Recuperado en http://www.e-revistes.uji.es/index.php/dossiers/article/view/632/539

Bravo-González, M., Vaquero-Cázares, J. y Valadez-Ramírez, A. (abril-junio de 2012). Las competencias profesionales percibidas por estudiantes de psicología. Educación y Desarrollo, 21.Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/21/021_Bravo.pdf

Bustamante, G. (septiembre, 2010). Competencia Lingüística y Educación. *Folios, Segunda Época*, 31. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n31/n31a06.pdf

Camejo, A. (otoño, 2008). El modelo de gestión por competencias y evaluación del desempeño en la gerencia de los recursos humano. Entelequia, *Revista Interdisciplinaria*, (8). Recuperado de http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2008/e08a09.pdf

Cano, Ma. E. (2008). La evaluación por competencias en educación superior. *Curriculum y formación del profesorado* ,12 (3). Recuperado de https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf

Carpintero, H. (junio, 2014). *Bélgica y la Psicología Española*. *Historia de la Psicología*. Universidad de Valencia, 35 (2). Recuperado de www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/.../1+CARPINTERO.pdf

Carrasco, S. (31 de mayo de 2014). Buenas prácticas en psicología. [Mensaje en un blog] Powered by WordPres. Recuperado de http://salvadorcarrasco.es/?p=226

Carrascoza, C. y Manero, R. (2009). Génesis social de la psicología en México. La psicología experimental en la Universidad Nacional de México. *Del Pensamiento sociológico*, Número Extraordinario. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/12-398-5924acn.pdf

Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México. Trillas.

Castro, A. (2004). Las competencias profesionales de los psicólogos y las necesidades de perfiles profesionales e los diferentes ámbitos laborales. *Revista interdisciplinaria*, 21(2). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v21n2/v21n2a01.pdf

Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21 (2).Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18021201

Castro, S., & Guzmán, B., & Casado, D. (2007). *Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Laurus, 13(23). Recuperado en http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=76102311

Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales CIDEC. (2004). *Competencias profesionales. Enfoques y Modelos a Debate*. Cuadernos de trabajo, Gobierno Vasco. Recuperado de www.oei.es/.../etp/competencias_profesionales_enfoques_modelos_debate_cidec.pdf

Centro Nacional de Evaluación Para la Educación Superior CENEVAL (2015). *Examen General para el egreso de la licenciatura en Psicología. Dirección General Adjunta de los EGEL.* Recuperado de http://www.urse.edu.mx/pdf/guiasceneval/GuiaEGEL-PSI.pdf

Centro Nacional de Evaluación Para la Educación Superior CENEVAL. (junio, 2005). *Boletín CENEVAL*., núm. 14, México.

Charria Ortiz, V H; Arenas Ortiz, F; Sarsosa Prowesk, K. (julio-diciembre, 2011). Construcción y validación de contenido de un diccionario de las competencias genéricas del psicólogo: académicas, profesionales y laborales. *Interdisciplinaria*, 28(2). Recuperado de http://tuxchi.redalyc.org/articulo.o

Charria, V.H. & Sarsosa, K. (septiembre, 2010). Competencias académicas, laborales y profesionales del psicólogo javeriano de Cali. Ponencia presentada en *VI Congreso Internacional del Enfoque Basado en Competencias* (CIEBC 2010, Cartagena de Indias.

Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms.

International small business journal, 5, octubre – diciembre

Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 2ª edición, 1975.

Christensen, N. y Lane, J. (March, 2016). Know do understand: Development of competencies in Canada's schoolchildren. *Canada West Foundation*. Recuperado de http://cwf.ca/wp-content/uploads/2016/03/HCP_KnowDoUnderstand_Report_MARCH2016-2.pdf

CNEIP (1977). Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de la psicología en México. *XXI Asamblea del CNEIP realizada en Morelos*, México.

Colegio Colombiano de Psicólogos COLPSIC. (2014). *Perfil y competencias del psicólogo en Colombia*. Contexto de la salud. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf

Colegio de Oficiales de Psicología COP. (2015). Consejo General de Colegios de Oficiales de Psicólogos de España. España. Recuperado de http://www.cop.es/index.php?page=consejo

Colina, A. (2014). *El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa*. En Díaz-Barriga, A. y Luna, A.B. (Coords.) Metodología de la investigación Educativa. México: Díaz de Santos

Colina, A. (febrero-mayo, 2016). La oferta y la demanda de formación profesional del Psicólogos en México. Revista Dilemas Contemporáneos. *Educación, Política y Valores*, 3 (21). Recuperado de https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/edici%E2%99%80n-2013/ano-iii-publicacion-no-3-mayo-2016/

Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz. Recuperado de: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/ponencia_cesar_coll.pdf

Comisión Europea. (2015). *Libros Blancos*. Unión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/white-papers/index_es.htm

Comité Acreditador del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología

CA CNEIP. (2014). *Programas Acreditados de Psicología*. CNEIP. Recuperado de http://www.cneip.org/documentos/PROGRAMASACREDITADOSAGOSTO2015.pdf

Consejo de la UE. (2002). *La Declaración de Copenhague*. Unión Europea. Recuperado en: https://www.sepe.es/contenidos/ca/personas/formacion/refernet/pdf/DeclaCopenague.pdf

Contrato Colectivo de Trabajo BUAP y la Asociación de Personal Académica de la BUAP. (2011-2013). CLÁUSULA 73: pensión por jubilación. Recuperado de http://www.transparencia.buap.mx/relevante/CONTRATO%20ASPABUAP%202011_2013.pdf

Courel, R. y Talak, A.M. (2001). Historia de la formación del psicólogo en Argentina. En Toro, J.P. y Villegas J.F. (2001). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento del psicólogo en las Américas*, 1, 21-83. Recuperado de http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Courel_Talak_Formacion_Academica_Profesional_Psicologo_Argentina.pdf

Cunningham, J. Key, E., Capron, R. (2016). *An evaluation of competency-based education programs: A study of the development process of competency-Based programs. The Journal of Copmetency-Based Education. Westem Governors University.* Sally M. Johnstone, President, National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS). **https://doi.org/10.1002/cbe2.1025**

Decanato de la Facultad de Psicología-UNED para la Conferencia de Decanos de Psicología de las Universidades Españolas CDPUE. (Mayo, 2015). *Ámbitos profesionales de la Piscología*. Recuperado de http://estudis.uib.cat/digitalAssets/372/372448_e1_perfiles-profesionales_gpsi_cdpue.pdf

Declaración de Bolonia. (19 de junio de 1999*). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Bolonia. Recuperado de http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf

Declaración de la Sorbona. (1988). *Carta Magna y declaraciones conjuntas europeas sobre la Universidad*. Recuperado de http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA9/Carta%20Magna%20y%20Declaraciones%20conjuntas%20europeas%20sobre%20la%20universidad.pdf

Del Rey, A. y Sanchez-Parga, J. (2011). Critica a la educación por competencias. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales*, (15), 233-246

DESECO. (2003). *The Definition and Selection of Competencies*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

Diario Oficial de la Federación DOF. (21 de octubre de 2008). ACUERDO núm. 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf

Díaz Barriga, A. (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: IISUE, Bonilla Artigas Editores

Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Territorios*, 2 (5), 3-24.

Díaz Barriga, A. (2013). Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión den la tensión entre saberes conceptuales y prácticas. *Revistas Currículo sem Froteiras*. 13(3), 346-360. Recuperado de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/diaz-barriga.pdf

Díaz Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*. 23 (42). Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/83.pdf

Díaz Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva de desarrollo de las competencias. *Perfiles Educativos*, 36, (143). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229888009

Díaz Barriga, A. (septiembre- diciembre, 2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?. *Profesorado*, 17 (3). Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf

Díaz Guerrero, R. (1981). Momentos Culminantes de la Historia de la Psicología en México. *Historia de la Psicología*, 2 (2), 125-142. Recuperado de www.revistahistoriapsicologia.es/revista/1981-vol-2-núm-2/

Díaz, L; Torruco, U; Martínez, M; Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009

Díaz, R. y Arancibia, V. (2002). El enfoque de las competencias laborales: historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y la

personas. *Psykhe*, 11 (2), 207-214. Recuperado de http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/433

Díaz-Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 28 (111). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf

Echeverría Sáenz, A. (2014). Usos de las TIC en la docencia universitaria: opinión del profesorado de educación especial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3). Recuperado en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048012

Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F.I. (2009). Grupos focales, una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 51-67. Recuperado de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf

EUROPSY (2015). *¿Qué es la EuroPsy?* EUROPSY Recuperado de http://www.europsy.cop.es/index.php?page=Que-es-EuroPsy

Federación de Sindicatos Independientes de la Enseñanza FSIE. (26 de marzo 2014). *Concepto de currículo y elementos.* Boletín Digital No. 55. Madrid, España. Recuperado de https://www.fsie.es/documentos/ficheros/fsie_bdigital_055.pdf

FENAPSIME (2013). *Plan Nacional de Desarrollo de la profesión del psicólogo en México 2013-2018*. Recuperado en http://www.fenapsime.org.mx/download/plannacional.pdf

Fernández, L. (7 de octubre 2006). *¿Cómo analizar datos* cualitativos?. Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca, Universitat de Barcelona. Butlletí LaRecerca, Recuperado de http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf

Fondón, A., Albizu, M.R., Pérez, J., Fuente., Torrente, Ma., Lubiano, A., Nieto, C., De Andrés, J., Luengo, C., Lavin, D., Labra, J. (2008). Metodología para el diseño de un plan de estudios basada en competencias previas y aportadas. *XIV Jornada de Enseñanza Universitario de la Informática. Escuela Universitaria Técnicas de Información de Oviedo*, Universidad de Oviedo. Oviedo, Esp. Recuperado de http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2008/p117_MADiaz.pdf

Fundación Universitaria Konrad Lorenz (1979). Wilhelm Wundt (1832-1920*). Revista Latinoamericana de Psicología*, 11(1). Recuperado de

http://www.redalyc.org/pdf/805/80501114.pdf

Galindo, E. (2004). Análisis del desarrollo de la Psicología en México hasta 1990. *Psicología para América Latina.* 2, Recuperado de http://psicolatina.org/Dos/analisis_psicol.html

Ganga, F., González, A. y Smit, C. (2015) Enfoque por competencia en la Educación Superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. En Leyva, C. Ganga, F., Tejada, J. y Hernández, A. (Coords). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant Lo Blanch, Monterrey. ISBN 9788416556755

García Ruíz, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3). Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/274/27411311013.pdf

García, J.M. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. Revista Perfiles Educativos, 23 (100), 42-55. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v25n100/v25n100a4.pdf

Garrido, C. (2009). Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado. *Gaceta Universitaria, BUAP*, 12 (10). Recuperado de http://www.viep.buap.mx/recursos/documentos/viep-sobre-GacetaTiempoUniversitario-a12n10.pdf

Gimeno-Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica*, 34. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf

Gimeno-Sacristán, J. (8). (2002). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. España. Ediciones Morata

González Bernal, M., & Gómez Villegas, L., & Espinosa Méndez, J., & Cárdenas Díaz, D., & Garzón Yepes, Y., & Montoya Rivas, E., & Núñez Martín, É., & Solano Méndez, J., & Tarquino Prieto, J. (2007). Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(1). Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/679/67930101.pdf

González, L.E. y Larraín A.M. (julio, 2005). *Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales*. Memorias del Seminario Internacional. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

González, M. y Ramírez, I. (enero- junio, 2011). La formación de competencias profesionales:

un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía,* 8 (16). Recuperado de http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/pdf/gonzalez-ramirez-formacion-competencias.pdf

González, M.I. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores*, 9 (2). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2288204.pdf

González, V. (2002) ¿Qué Significa ser un Profesional Competente? Reflexiones desde una Perspectiva Psicológica. *Revista Iberoamericana de Educación*.8. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/magisterio/huelvacompet_1.pdf

González, V. (diciembre ,2006) "La Formación de Competencias Profesionales en la Universidad". Reflexiones y Experiencias desde una Perspectiva Educativa. *Revista XXI Educación. Universidad de Huelva. Universidad de La Habana*. 8. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?sequence=1

González, V. y González, R. (2008) Competencias Genéricas y Formación Profesional: Un Análisis desde la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación.* 47. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/201820

Guerrero, C. y Alcaraz, J.V. (2010). Una aproximación conceptual de la gestión por competencias. *INCEPTUM*, 5 (8). Recuperado de http://inceptum.umich.mx/index.php/inceptum/article/view/106/93

Guzmán, J.C. (2010). Una propuesta para formar competencias. *Revista Electrónica de Desarrollo de competencias*. 5. Recuperado de https://scholar.google.com.mx/citations?user=GC-fJVQAAAAJ&hl=es

Harris, R., Guthrie, H., Hobart, B. & Lundberg, D. (1995) *Competency Based Education and Training: between a rock and a whirlpool*. South Melbourne. Australia: Macmillan Educational

Harrsch, C. (1991). *El psicólogo ¿qué hace?*. Departamento de Psicología, Universidad Iberoamericana. México: Alhambra Mexicana

Heidegger M. (1914). *Introducción a la fenomenologia de la religión*. [Einleitung in die Pbiinomenologie der Religión] España: Ediciones Siruela

Hernández, M. y Acierno, R. (2012). Hacerse psicólogos clínicos en los Estados Unidos de América. *Behavioral Psychology/Psicologia Conductual*. Recuperado de

https://www.thefreelibrary.com/_/print/PrintArticle.aspx?id=314254333

Herrera, A. (enero-marzo, 1993). La formación profesional del psicólogo. Línea de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión. *Perfiles Educativos,* 59. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/132/13205904.pdf

Herrera, A., Restrepo, M. F., Uribe, A. F. & López, C.N. (junio-diciembre, 2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Revista Diversitas*, 5, (2). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916260004

Hersh, L., Rychen, D., Moser, U. y Konstant; J. (1999). Proyectos sobre competencias en el Contexto, OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Recuperado de http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf

Husserl, E. (1984) *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros. Recuperado de https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2013/08/crisis-de-las-ciencias-europeas-y-la-fenomenologc3ada-trascendental-trad-julia-iribarne-krisis.pdf

Ibáñez, C. (abril-junio, 2006). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrol*lo. 6. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/6/006_Bernal.pdf

Jiménez Ríos, E; (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles Educativos*, XXIV (96). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209605

Lafarga, J. (2002). El psicólogo que México necesita. *Conferencia en el Sexto Congreso Latinoamericano de Alternativas en psicología.* Del 20 al 13 de noviembre, Puebla, México. Recuperado de http://comepsi.mx/index.php/articulos-de-psicologia/23-juan-lafarga-el-psicologo-que-mexico-y-america-latina-necesita

Legislación Universitaria BUAP (2015). *Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico de la BUAP*. BUAP. Recuperado de https://www.fcfm.buap.mx/assets/docs/nosotros/autoridades/sec-acad/reglamentos/RIPPPA.pdf

López, N.G. y Sánchez, L. (2010). El aburrimiento en clases. *Procesos Psicológicos Sociales*,

6 (1-2). Recuperado de https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/El-Aburrimiento-En-Clases.pdf

Macchiarola, V. (julio, 2007). Currículo basado en competencias. Sentido y críticas. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*. 8(14). Recuperado de http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc_2011-11-23_20_48_13-144.pdf

Maluf, M. (1999). *La Psicología en Brasil*, en Alonso y Eagly (Eds.) Psicología en las Américas. 67-86. Bueno Aires: Sociedad Interamericana de Psicología.

Mariñelarena-Dondena, L. (2012). *Surgimiento de la psicología positiva. Análisis desde una historiografía crítica.* CONICET, Universidad Nacional de San Luis. Argentina. Recuperado de http://www.palermo.edu/cienciassociales/investigacion-y-publicaciones/pdf/psicodebate/12/02-Psicodebate-Surgimiento-y-desarrollo-de-la-Psicologia.pdf

Martínez M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas

Martínez-Carazo, P C; (julio, 2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005

Mella, O. (2000). Grupos focales. Técnica de Investigación Cualitativa. Recuperado de http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8439

MERCOSUR (1996). *Protocolo de Integración Educativa para Proseguimientos de Estudios de Post Grado en las Universidades de los estados parte del MERCOSUR*. Consejo de Mercado Común, Decisiones 8(96). Recuperado de http://www.mercosur.int/innovaportal/file/5785/1/1996_protocolo_es_intgraeduccioestudiosposgrado.pdf

MERCOSUR (2015). *¿Qué es el MERCOSUR?*. Portal MERCOSUR. Montevideo/República Oriental del Uruguay. Recuperado de http://www.mercosur.int/innovaportal/v/3862/4/innova.front/en-pocas-palabras

Mertens, L. (1996). *Competencias laborales: Síntesis, surgimiento y Modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT

Midwestern Higher Education Compact (2013). *Transparent pathways, clear outcomes: Using Disciplinary Tuning to Improve Teaching, Learning, and Student Success.* Recuperado de

https://www.mhec.org/sites/default/files/resources/201403tuningmonograph.pdf

Milenio Puebla. (29 de julio de 2013). Concentra 12 carreras el 70% de demanda de estudiantes en Puebla. *Milenio.* Recuperado de http://www.milenio.com/puebla/Concentran-carreras-demanda-estudiantes-Puebla_0_125387827.html

Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994) Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ministerio de Educación (2010). La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia. *Sede Electrónica, Gobierno de España*. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-superior-en-europa-2010-el-impacto-del-proceso-de-bolonia/europa-educacion-superior/14550

Monistrol R. O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *NURE Investigación*. Recuperado de http://www.nure.org/OJS/index.php/nure/article/view/350

Monje, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de http://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=23967

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerios de Educación Nacional

Mosteiro, Ma. J. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista Galego*, (1), 305-315. Recuperada de https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6622

Munro, D. (2014). *Skills and Higher Education in Canada*. Centre for Skills and Post-Secondary Education The Conference Board of Canada. Recuperado de http://canada2020.ca/wp-content/uploads/2014/05/2014_Canada2020_Paper-Series_Education_FINAL.pdf

Nodine, T.R. (27 de Abril de 2016). How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States. *The Journal of Copmetency-Based Education*, 1 (1) 5-11. https://doi.org/10.1002/cbe2.1004. Recuperado de https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/cbe2.1004

OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.

Recuperado de http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

OCDE (2015). ¿Qué es la OCDE?. México. OCDE, Mejores Políticas para una Vida Mejor. Recuperado de http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/

Orellana, O., García, L.; Sarria, J.; Morocho, J. y et al. (2007). Perfil Profesional de Competencias del Psicólogo Sanmarquino. *Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM*. 10 (2). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v10n2/v10n2a08.pdf

Ovejero, A. (1994). Wilhelm Wundt: ¿Fundador de la psicología experimental no social o de la psicología social no experimental?. *Historia de la Psicología*, 15(1-2). Recuperado de https://www.revistahistoriapsicologia.es/revista/1994-vol-15-n%C3%BAm-1-2-1/

Pansters, W; (invierno, 1997). Universidad, modernidad y cultura. La transformación organizacional de la UAP. *Política y Cultura*. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700910

Pérez, R. y Diez-López, E. (2003). Paradigmas educativos y su influencia en el aprendizaje: Buenos Aires. *Aprendizaje y curriculum*. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/160802799/1-Los-Paradigmas-educativos-y-su-influencia-en-el-aprendizaje-pdf

Pérez-Ferra, M. (2002). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional. *Curriculum y formación profesional*. 6 (1-2). Recuperado de https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART3.pdf

Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Bogotá: Magisterio Editorial, Graó

Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó

Perrenoud, P. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó

Petschen, S. (2010). La Unión Europea: una y diversa. En *Estudios de Política Exterior. Cuadernos pedagógicos sobre la Unión Europea*. Madrid. Recuperado de http://ec.europa.eu/spain/pdf/1_porque_union_europea.pdf

Pizano, G. (1998). Currículo por competencias. Investigación Educativa. *Revista de*

Investigación Educativa. 2 (2). Recuperado de http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7460/6490

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2018). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html

Proyecto Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América latina*. Informe final. Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

Quiroz, E. (diciembre, 2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios.* (50). Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/340/34005012.pdf

Real Academia Española de la Lengua Española (2006). Competencia. En Diccionario de la lengua española. (22.ª ed.). Recuperado de http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL

Retodiario.com (19 de mayo de 2014). BUAP recibió este año 44 mil solicitudes de ingreso. Disponible en http://www.retodiario.com/noticia/EDUCACION/BUAP-recibio-este-ano-44-mil-solicitudes-de-ingreso/61594.html

Riesco, M. (2012). La investigación cualitativa. En Quintanal-Díaz, et al. (Coords.). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. España: Editorial CCS

Rivera, J. (1991). La psicología de la paz en los Estados Unidos. *Revista de Psicología Social.* Universidad de Clark, 6 (1), 87-93

Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*. 36(4), 347–354. doi:10.1037/0735-7028.36.4.347

Rodríguez, C. (1995). La psicología como profesión en Europa. *Papeles del Psicólogo*. Recuperado de http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=653

Rodríguez, S. y Abalde, J. (4 de mayo de 2009). Los estudios sobre incorporación de los titulados al mercado laboral y la selección de competencias para el diseño de nuevos títulos. *Jornadas de Mercado Laboral y planes de estudios universitarios sustentados en Competencias*. Madrid. ANECA.

Rodríguez,E., Corral R., Cruz R., Echevarria, E , Gaborit M., González de Lezcano M. , Guido M Pereyra M., Puente de Camaño O., Salazar Z., Seiffert O., Siufi G. (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Psicología*. Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto.

Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing*. The art of hearing data. Thousand Oaks, CA: Sage

Salazar, Z. y Prado-Calderón, J.E. (2012). Valoración de competencias específicas en la psicología desde la Universidad de Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*. 31 (1-2). Recuperado de http://rcps-cr.org/wp-content/themes/rcps/descargas/2012/3-RCP-Vol.31-No1-2.pdf

Sánchez, J. A. (2003). *La formación del psicólogo en una perspectiva internacional*. Universidad El Bosque. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/formacion__internacional.pdf

Sarramona, J. (2007). *Las competencias profesionales del profesorado de secundaria*. Estudios sobre educación. 12 (32). Recuperado de https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8992/1/12%20Estudios%20Eb.pdf

Secretaria de Educación Pública de Puebla SEPP (2015). *Educación Superior*. Recuperado de http://www.sep.pue.gob.mx/index.php/alumnos/educacion-superior

Secretaria de Educación Pública SEP, Subsecretaría de Educación Superior (2013). Instituciones de Educación Superior. Recuperado de https://www.ses.sep.gob.mx/hacemos.html

Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta SMAC (2015). *Historia*. SMAC. Recuperado de http://smac.org.mx/

Sociedad Mexicana de Psicología SMP (2012). *Historia del Colegio Mexicano de Profesionales de la Psicología*. Recuperado de http://sociedadmexicanadepsicologia.org/index.php/publicaciones/revista-mexicana-de-psicologia

Tamayo y Tamayo, M. (2011). *El proceso de investigación científica.* México: Limusa

Tejada, R. y Navío, A. (2005) El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197116

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Terigi_1_Unidad_3.pdf

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara. México: Curo IGLU.

Tobón, S. (2009). El aprendizaje de competencias mediante proyectos formativos. *5º Coloquio Interuniversitario de Investigación*. Bogotá: CIFE

Tobón, S. (30 de septiembre de 2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica*. 16. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf

Travieso y Planella (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una

Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: una opción para el profesional de enfermería. EnfNeurol. 11(2). Recuperado de http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf

Trujillo-Segoviano, J; (julio – diciembre ,2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*.10 (5). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134026

Tuning (2010). *Co-operation in Higher Education between the United States of America and the European Union to produce a robust methodology to evaluate the application of the Tuning approach. Final Report*. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Tuning-EU_US-Study_Final-Report.pdf

Tuning América Latina (2004). *Objetivos Proyecto Tuning*. EuropeAId. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=171&Itemid=199

UNESCO (2016). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf

Universidad de Chile (2011). Red de Escuelas de Psicología del CUE fortalece su trabajo asociativo. Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/noticias/78071/red-de-escuelas-de-psicologia-del-cue-fortalece-su-trabajo-asociativo

University York (2016). Departament of psichology. Recuperado de http://psyc.info.yorku.ca/

Urbina, J. (Comp) (1992). El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectivo. México UNAM.

Vargas, F. (2004). 40 preguntas sobre competencia laboral. Montevideo: C INTERFOR/OIT, Recuperado de: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/papel13.pdf

Vargas, J.A. (2011). Estado actual de la psicología: opiniones en el 2011. *Psicología Iztacala*. 14 (4). Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/28913/26867

Vargas-Mendoza, J. E. (2011). Psicología: Ciencia y Profesión. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. 7 (1). Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33910527/137_psicologia_ciencia_profesion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1537653802&Signature=f35F1xa2aDvUVHpWCoOTT0uykDs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D137_psicologia_ciencia_profesion.pdf

Vargas-Mendoza, J.E. y Aguilar-Morales, J.E. (2007). La psicología en México: Organización, poder, control ¿para qué? Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, 3 (1), 5-24. Recuperado de http://www.academia.edu/5846504/LA_PSICOLOGIA_EN_MEXICO_ORGANIZACI%C3%93N_PODER_CONTROL_PARA_QU%C3%89_La_historia_de_las_asociaciones_de_psic%C3%B3logos_en_M%C3%A9xico_.

Vélez, G. y Terán, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*. 6. Recuperado de https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/modelos-dise%C3%B1o-curricular.pdf

Vera, J.A., y González, S. (2006). *Historia de la psicología en España: las relaciones entre academia y profesión en la década de los ochenta*. Valencia: Historia de la Piscología. Universidad de Valencia, 27(3), 195-204.

Villa, A. y Poblete, M. (Directores) (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una*

propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto

Viola, A. (2016). What is Competency Based Education? Lethbridge College. Learning Connections. Recuperado de http://www.lc2.ca/item/272-what-is-competency-based-education.

Yániz, C. (2004). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*.1. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2749775.pdf

Yin, R. (1994): Case Study Research: Design and Methods. *Sage Publica*tions. Thousand Oaks, CA. Recuperado de http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket...tabid=3004

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Revista Aula de innovación educativa*. 161. España. Pl 4046

Zabalza, M. A. (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. Santiago de Compostela: *Catedra Competencias en Educación Superior*. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/jorinndoc/jorinndoc_a2007m9n6.pdf

Zabalza, M. A. (9 de febrero de 2005). Competencias Docentes. *Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali*. Universidad de Santiago de Compostela, España. Recuperada de http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/Equipe_EDUMATEC/Semana1/competencias.pdf

Zabalza, M.A. (2012). La universidad de las competencias. *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (2), 11-14. Recuperado de https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6094/6143

ANEXOS

Anexo 1

Competencias primarias: EUROPSY

Competencias básicas	Definición
A. Especificación de objetivos	Interacción con el cliente para definir los objetivos del servicio que se proporcionará.
Análisis de necesidades	Obtención de información sobre las necesidades del cliente utilizando métodos apropiados. Clarificación y análisis de las necesidades hasta un punto en que se pueda determinar las acciones significativas a realizar.
Establecimiento de objetivos	Proponer y negociar los objetivos con el cliente. Establecer objetivos aceptables y realizables. Especificar criterios para evaluar la consecución de esos objetivos con posterioridad.
B. Evaluación	Determinar características relevantes de los individuos, grupos, organizaciones y situaciones utilizando métodos apropiados.
Evaluación individual	Realizar la evaluación de individuos por medio de entrevistas, tests y observación en un contexto relevante para el servicio solicitado.
Evaluación de grupo	Realizar la evaluación de los grupos por medio de entrevistas, tests y observación en un contexto relevante para el servicio solicitado.
Evaluación organizacional	Realizar la evaluación apropiada para el estudio de las organizaciones por medio de entrevistas, encuestas y otros métodos y técnicas adecuados en un contexto relevante para el servicio solicitado.
Evaluación situacional	Realizar la evaluación apropiada para estudiar las situaciones por medio de entrevistas, encuestas y otros métodos y técnicas adecuados en un contexto que es relevante para el servicio solicitado.
C. Desarrollo	Desarrollar servicios o productos a partir de las teorías y métodos psicológicos para ser utilizadas por los psicólogos o los propios clientes.

Definición de servicios o productos y análisis de requisitos	Definir el propósito del servicio o producto identificando los grupos de interés relevantes, analizando los requisitos y restricciones y definiendo las especificaciones para el producto o servicio tomando en consideración el contexto en que se utilizará ese producto o servicio.
Diseño del servicio o producto	Diseñar o adaptar productos o servicios de acuerdo con los requisitos y restricciones y tomando en consideración el contexto en que se utilizará el producto o servicio.
Test del servicio o producto diseñado	Realizar pruebas del servicio o producto y evaluar su viabilidad, fiabilidad, validez y otras características tomando en consideración el contexto en que se utilizará el producto o servicio.
Evaluación del servicio o producto	Evaluar el servicio o producto con respecto a su utilidad, satisfacción del cliente, facilidad de uso para el usuario, costes y otros aspectos relevantes tomando en consideración el contexto en que se utilizará el producto o servicio.
D. Intervención	Identificar, preparar y realizar intervenciones apropiadas para conseguir el conjunto de objetivos utilizando los resultados de la evaluación y las actividades de desarrollo.
Planificación de la intervención	Desarrollar un plan de intervención adecuado para conseguir el conjunto de objetivos en un contexto relevante para el servicio solicitado.
Intervención directa orientada a la persona	Aplicar los métodos de intervención que directamente afectan a uno o más individuos de acuerdo con el plan de intervención en un contexto relevante para el servicio solicitado.
Intervención directa orientada a la situación	Aplicar métodos de intervención que directamente afecten a aspectos seleccionados de la situación siguiendo el plan de intervención en un contexto relevante para los servicios demandados.
Intervención indirecta	Aplicar métodos de intervención que permiten a los individuos, grupos u organizaciones aprender y tomar decisiones en su propio interés en un contexto relevante para el servicio solicitado.
Implantación de productos o servicios	Introducir servicios o productos y promover su uso adecuado por los clientes u otros psicólogos.
E. Valoración	Establecer la adecuación de las intervenciones en términos de cumplimiento del plan de intervención y logro del conjunto de

	objetivos.
Planificación de la valoración	Diseñar un plan para la valoración de una intervención incluyendo criterios derivados del plan de intervención y del conjunto de objetivos en un contexto relevante para el servicio demandado.
Medida de la valoración	Seleccionar y aplicar las técnicas de medición apropiadas para la realización del plan de valoración en un contexto relevante para el servicio demandado.
Análisis de la valoración	Realización del análisis de acuerdo con el plan de evaluación y formulación de conclusiones acerca de la eficacia de las intervenciones en un contexto relevante para el servicio demandado.
F. Comunicación	Proporcionar información a los clientes de modo adecuado para satisfacer las necesidades y expectativas de esos clientes.
Proporcionar retroalimentación (feedback)	Proporcionar retroalimentación a los clientes utilizando medios orales y/o audiovisuales apropiados en un contexto relevante para el servicio demandado.
Elaboración de informes	Escribir informes para los clientes sobre los resultados de la evaluación, el desarrollo de productos o servicios, las intervenciones y/o evaluaciones en un contexto relevante para el servicio demandado.

Nota. Fuente: Europsy, 2015.

Anexo 2

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA, DESDE LA AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA)

A- Definición de las metas de la función a realizar

1. Saber analizar necesidades y demandas de los destinatarios de la función en diferentes contextos
2. Ser capaz de establecer las metas de la actuación psicológica en diferentes contextos, proponiendo y negociando las metas con los destinatarios y afectados

B- Evaluación psicológica, psicodiagnóstico y peritaje

3. Ser capaz de planificar y realizar una entrevista
4. Ser capaz de describir y medir variables (personalidad, inteligencia y otras aptitudes, actitudes, etc.) y procesos cognitivos, emocionales, psicobiológicos y conductuales
5. Ser capaz de identificar diferencias, problemas y necesidades
6. Ser capaz de diagnosticar siguiendo los criterios propios de la profesión
7. Saber describir y medir los procesos de interacción, la dinámica de los grupos y la estructura grupal e intergrupal
8. Ser capaz de identificar problemas y necesidades grupales e intergrupales
9. Saber describir y medir los procesos de interacción, la dinámica y la estructura organizacional e ínter organizacional
10. Saber identificar problemas y necesidades organizacionales e ínter organizacionales
11. Saber analizar el contexto donde se desarrollan las conductas individuales, los procesos grupales y organizacionales

C. Desarrollo de productos y servicios a partir de la teoría y los métodos psicológicos

12. Saber seleccionar y administrar los instrumentos, productos y servicios y ser capaz de identificar a las personas y grupos interesados
13. Saber diseñar y adaptar instrumentos, productos y servicios, según los requisitos y restricciones
14. Saber contrastar y validar instrumentos, productos y servicios (prototipos o pruebas piloto)

D- Intervención psicológica: prevención, tratamiento y rehabilitación

15. Ser capaz de definir los objetivos y elaborar el plan de la intervención en función del propósito de la misma (prevención, tratamiento, rehabilitación, inserción, acompañamiento)
16. Saber elegir las técnicas de intervención psicológica adecuadas para alcanzar los objetivos
17. Dominar estrategias y técnicas para involucrar en la intervención a los destinatarios
18. Saber aplicar estrategias y métodos de intervención directos sobre los destinatarios: consejo psicológico, terapia, negociación, mediación.
19. Saber aplicar estrategias y métodos de intervención directos sobre los contextos: construcción de escenarios saludables...
20. Saber aplicar estrategias y métodos de intervención indirectos a través de otras personas: asesoramiento, formación de formadores y otros agentes.

E- Evaluación de programas e intervenciones

21. Saber planificar la evaluación de los programas y las intervenciones
22. Ser capaz de seleccionar y construir indicadores y técnicas de medición para evaluar los programas y las intervenciones
23. Ser capaz de medir y obtener datos relevantes para la evaluación de las intervenciones
24. Saber analizar e interpretar los resultados de la evaluación

F- Comunicación

25. Saber proporcionar retroalimentación a los destinatarios de forma adecuada y precisa
26. Ser capaz de elaborar informes orales y escritos

G- Compromiso ético

27. Conocer y ajustarse a las obligaciones deontológicas de la Psicología

CONOCIMIENTOS TRANSVERSALES DE LOS GRADUADOS EN PSICOLOGÍA

Instrumentales

1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Capacidad de organización y planificación
3. Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua nativa
4. Conocimiento de una lengua extranjera
5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
6. Capacidad de gestión de la información
7. Capacidad de resolución de problemas
8. Ser capaz de tomar decisiones

Personales

9. Capacidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas

10. Capacidad para trabajar en equipos de carácter interdisciplinar
11. Capacidad para trabajar en un contexto internacional
12. Habilidades en las relaciones interpersonales
13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
14. Razonamiento crítico
15. Compromiso ético

Sistémicas

16. Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las propias competencias, destrezas y conocimientos según los estándares de la profesión
17. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
18. Capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos
19. Capacidad de liderazgo
20. Conocimiento de otras culturas y costumbres
21. Iniciativa y espíritu emprendedor
22. Mostrar interés por la calidad de la propia actuación y saber desarrollar sistemas para garantizar la calidad de los propios servicios
23. Sensibilidad hacia temas medioambientales

OTRAS COMPETENCIAS

24. Capacidad para asumir responsabilidades
25. Capacidad de autocrítica: ser capaz de valorar la propia actuación de forma crítica
26. Saber valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones
27. Capacidad para expresar los propios sentimientos
28. Relativizar las posibles frustraciones
29. Saber interpretar las intenciones de otras personas
30. Expresión de compromiso social
31. Mostrar sensibilidad hacia los problemas de la humanidad
32. Mostrar sensibilidad ante las injusticias personales, ambientales e institucionales
33. Mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y los pueblos
34. Relaciones profesionales: ser capaz de establecer y mantener relaciones con otros profesionales e instituciones relevantes
35. Saber desarrollar presentaciones audiovisuales
36. Saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas, y de otra documentación
37. Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva (p. 81, 82, 83)

Anexo 3

Entrevista Semiestructurada

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de termino: _____

Ficha de identificación

Nombre	
Edad	
Años de experiencia en Educación Superior	
Tiempo de trabajar en la licenciatura en psicología BUAP	
Grado académico del profesor	
Categoría (Asociado, Titular, Medio Tiempo)	
En qué área de la psicología imparte asignaturas Educativa, clínica, social u organizacional	
Asignaturas que imparte (Actualmente)	
Participó de manera directa en la elaboración del Programa Educativo 2009	
Actualmente ocupa un puesto (De ser el caso)	

Buenos días/tardes estamos con la (el) _____ para realizar una entrevista con el objetivo de conocer la percepción respecto a desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la licenciatura en psicología de la BUAP, respecto al Programa Educativo 2009 de la licenciatura es psicología.

I. Plan de Estudios de la licenciatura en psicología 2009	**Observaciones del entrevistador**
Desde su percepción/Me podría decir/ Recuerda/ Con base a su experiencia/Desde su opinión/ Sabe/ Conoce-Conoció	
1. ¿Sabe o conoce Cuáles fueron los **antecedentes que llevaron a la restructuración o diseño del plan de estudios** 2009 de psicología?	
2. ¿Cuáles fueron los **pilares o el enfoque en que se diseñó** el plan de estudios 2009? ¿lo conoce?	
3. ¿**Cómo fueron los inicios de la elaboración** del Plan de estudios de la licenciatura en psicología 2009? ¿**Cómo se organizaron** los grupos de trabajo?	
4. ¿Me puede decir qué características que tiene **el plan de estudios 2009?**	
5. ¿Considera que una vez concretado el plan de estudios 2009 coincidía con el **Modelo Universitario Minerva**?	
6. ¿Hubo **talleres o reuniones previas** para dar a conocer el plan de estudios 2009? ¿**Cómo se implementó** el plan de estudios 2009?	
7. ¿**Se verificó en los primeros semestres que el plan se estuviera implementando**? ¿se plantearon **mecanismos para saberlo**?	
8. En su opinión ¿**Qué retos implicó el desarrollo** del plan de estudios 2009?	
9. ¿Se consideró en el plan de estudios 2009, acompañamiento, **talleres o cursos para que el profesor pudiera desarrollar esas competencias profesionales**?	
10. Respecto al **diseño curricular**, las materias, su ubicación ¿corresponden a los ideales del plan de estudios 2009?	

11. ¿Hubo o se propició el **trabajo colegiado o por academia para organizar los trabajos de diseño curricular**?	

II. Formación y desarrollo de competencias del estudiante de psicología	**Observaciones del entrevistador**
Desde su percepción/Me podría decir/ Recuerda/ Con base a su experiencia/Desde su opinión/ Sabe/ Conoce-Conoció	
El plan de estudios 2009, en el perfil de egreso, se menciona que el egresado de la licenciatura en psicología será **un profesional competente** ¿Cómo definiría a un profesional competente? ¿Cuál es opinión respecto al enfoque de las competencias?	
1. Sumado a lo anterior, se establecen áreas de ejercicio profesional para alcanzar **competencias profesionales** ¿cómo definiría competencia profesional?	
2. Se **forma en competencias a los estudiantes** de psicología de la BUAP	

III. Formación y perfil de egreso (plan de estudios 2009)	
Conocimientos	**Observaciones del entrevistador**
1. ¿Considera que la licenciatura **forma a estudiantes con los fundamentos teóricos** en el campo de la psicología para formar egresados competentes?	
2. ¿Cómo se imparten los **conocimientos metodológicos** para la evaluación, diagnostico e intervención de las personas grupos y organizaciones? ¿Cómo se forma en **investigación cuantitativa y cualitativa**, estadística, análisis, interpretación y evaluación de datos?	
3. ¿A través de **qué materias o contenidos se le enseña** sistemas y	

procesos políticos, sociales, económicos y culturales en los contextos nacional e internacional?	
4. En el plan de estudios se establecen **conocimientos éticos** ¿Cómo se fomenta la ética durante la carrera?	
5. ¿Cómo se manejan las **Nuevas Tecnologías de la Información** y la Comunicación (TICs)?	
6. ¿A través de qué elementos se desarrolla la comunicación asertiva, verbal y **escrita de la Lengua Extranjera**?	
Habilidades	
1. ¿Considera usted que en la licenciatura (considerando el plan de estudios 2009) se promueven habilidades de observación y análisis de personas, individuos, grupos? ¿A través de qué estrategias? ¿Por ejemplo desde su asignatura cómo la promueve?	
2. ¿Cómo se desarrollan **habilidades que permitan diagnosticar, intervenir, prevenir** y solucionar dificultades y problemas psicológicos?	
3. ¿Cómo se desarrollan **habilidades para desarrollar investigación**, por ejemplo métodos y técnicas para la solución de problemas de la persona, grupos y organizaciones?	
Actitudes y valores	
Desde su percepción/Me podría decir/ Recuerda/ Con base a su experiencia/Desde su opinión/ Sabe/ Conoce-Conoció	
1. ¿Desde su opinión se **desarrollan actitudes y valores** en la licenciatura en psicología? ¿de qué forma?	
2. ¿Cómo se desarrollan **valores en estudiantes de psicología**? ¿por ejemplo desde su materia?	
3. ¿Cómo se desarrolla o promueve la **ética en estudiantes de psicología**?	
4. ¿Considera **usted que al egresar el estudiante será capaz de desarrollar** un conocimientos, habilidades, actitudes y valores?	

IV. El papel del profesor en la formación en competencias	
1. Desde su opinión ¿Cuál es el **papel del profesor para desarrollar** competencias profesionales?	
2. ¿Cuáles serían las **competencias profesionales** necesarias para formar estudiantes de psicología de la BUAP?	
3. En año pasado (primavera 2016) **la Universidad entró en etapa de restructuración del diseño curricular y está por venir un plan de estudio por competencias** ¿cuál es su opinión al respecto?	

Otros relacionadas	**Observaciones del entrevistador**
1. La licenciatura en psicología cuenta con una acreditación por parte del Consejos Nacional para la Enseñanza e Investigación el Psicología (CNEIP), ¿en que **contribuye esto en la formación de estudiantes, para que sean competentes?**	
2. ¿A comparación con otras licenciaturas en psicología de la ciudad de Puebla, **qué ofrece la licenciatura en psicología** de la BUAP en la formación de psicólogos? ¿cuál sería sello BUAP?	
3. ¿Desea hacer un **comentario final** respecto a la temática que hemos planteado?	

Anexo 4

Grupos de Enfoque

Objetivo: Determinar la percepción de los estudiantes respecto al desarrollo de competencias profesionales propuestas en el Plan de Estudios 2009, en la licenciatura en psicología de la BUAP.

Materiales: lapices, hojas con información

Prodecimientos:

1. Presentación de la moderadora, Bienvenida
2. Plantear el objetivo al grupo
3. Comenzar con el documento de consentimiento informado
4. Entregar la ficha de identificación y una breve encuesta
5. Desarrollo del trabajo
6. Conclusiones
7. Cierre

Desarrollo

I. Se le solicita al grupo se sienten en circulo

II. Se explica la dinámica, que consiste en que la moderadora expone una pregunta y los estudiantes comienzan a responder, en un orden que la moderadora llevará.

a) Preguntas:

1. ¿Conocen o saben que características tienen el Plan de Estudios 2009 de la licenciatura en psicología? ¿El perfil de egreso? O bien ¿Qué saben del Plan?
2. ¿Qué saben o han escuchado acerca de las competencias?
3. ¿Qué saben del desarrollo de competencias en la licenciatura?

4. ¿Cómo consideran que han desarrollado los conocimientos durante la carrera? Es decir, ¿cómo los profesores han llevado la teoría? ¿Cómo se han asegurado de que han incorporado los conocimientos?
5. ¿Cómo consideran que han desarrollado habilidades durante la carrera? ¿cómo los profesores han contribuido en este desarrollo? ¿Cómo se han asegurado de que han desarrollado habilidades?
6. ¿Cómo consideran que han desarrollado actitudes durante la carrera? ¿A través de qué medios o estrategias ha sido posible?
7. Desde su opinión ¿Qué papel juegan los profesores en el desarrollo de éstos saberes?
8. ¿Cuál es su opinion respecto a la formación durante la carrera? ¿Qué debilidades existen? ¿qué fortalezas encuentran?
9. ¿A qué retos consideran que se enfrentan los egresados al salir al campo laboral?
10. La licenciatura en psicología cuenta con una acreditación por parte del Consejos Nacional para la Enseñanza e Investigación el Psicología (CNEIP), ¿en qué piensan contribuye a su formación?
11. ¿A comparación con otras licenciaturas en psicología de la ciudad de Puebla, qué ofrece la licenciatura en psicología de la BUAP en la formación de psicólogos?

Anexo 5

Trabajo de entrevistas

No.	Edad	Experiencia en Educación Superior	Tiempo de trabajar en la licenciatura en Psicología	Grado Académico	Categoría	Área en la que imparte asignatura	Actualmente ocupa un puesto	Participó en el plan de estudios 2009	Observaciones o comentarios
1.	59	16	8	Licenciatura	HC	Educativa	No	No	
2.	49	9	9	Maestría	MT As “C”	Educativa	No	No	
3.	48	18	10	Maestría	MT As "B"	Educativa	Jefa de Depto. de Coordinación y Planeación	No	
4.	51	23	9	Doctorado	TC T “A”	Clínica	Secretario Administrativo	No	Actual Secretario Administrativo
5.	43	14	11	Maestría	TC As “C”	Social	No	No	
6.	68	40	38	Licenciatura	TC T “B”	Organizacional	No	Si	**Formó parte Comisión** Secretario Académico en 2009
7.	56	30	30	Doctorado	TC As “C”	Social	Secretario de Investigación	No	Actual Secretario de Investigación y Posgrado
8.	42	12	12	Maestría	HC	Educativa	No	No	
9.	60	32	32	Maestría	TC As “C”	Organizacional	Coordinador del Depto. De Educación Continua	Si	En la elaboración de programas de asignatura
10.	34	12	7	Doctorado	TC As “C”	Social	Coordinadora de la Especialidad en Orientación Educativa	Si	En la elaboración de programas de asignatura
11.	66	42	36	Doctorado	TC T “A”	Organizacional	No	Si	Secretario de Investigación en 2009
12.	63	38	38	Licenciatura	TC T “A”	Organizacional	No	Si	**Formó parte Comisión** Director en 2009
13.	55	30	30	Maestría	TC As “C”	Educativa	No	Si	**Formó parte Comisión**
14.	56	37	36	Maestría	TC T “A”	Educativa	No	Si	En la elaboración de programas de asignatura
15.	53	28	28	Maestría	TC As “A”	Educativa	Secretaría Académica	Si	**Formó parte Comisión** Como coordinador de área en 2009 Actual Secretario de Investigación y Posgrado
16.	62	30	30	Maestría	TC As “C”	Clínica	No	Si	En la elaboración de programas de asignatura
17.	65	40	40	Maestría	TC As “C”	Social	NO	Si	En la elaboración de programas de asignatura
18.	56	29	29	Licenciatura	TC A “B”	Social	No	Si	**Formó parte Comisión**
19.	41	9	7	Maestría	MT “A”	Social	Coordinación del SS y PP	No	
20.	57	33	33	Maestría	TC As ”A”	Clínica	No	Si	**Comisión**

TC: Tiempo Completo/ MT: Medio tiempo/ As Asociado/ T: Titular/HC: Hora Clase/ “ABC”: tipo de categoría

Anexo 6

Fotos entrevistas

Anexo 7

Fotos grupos de enfoque

Anexo 8

4. PERFIL DE EGRESO

El egresado de la licenciatura en Psicología, será un profesional competente para aplicar los fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos de la disciplina, en actividades de investigación, planeación, prevención e intervención en los ámbitos del comportamiento y lo mental, con base en los valores de honestidad, respeto, responsabilidad, servicio, capacidad profesional y confidencialidad; además, de ser capaz de responder prioritariamente a las necesidades y cambios sociales, tomar decisiones a partir de fundamentos precisos y adoptar una actitud crítica, creativa y propositiva.

Por lo anterior el egresado del PE de la Licenciatura en Psicología poseerá los siguientes conocimientos, habilidades, actitudes y valores:

Conocimientos de:

- Los fundamentos teóricos de los diversos enfoques, y campos de aplicación de la psicología: clínica, educativa, social y organizacional.
- Metodologías para la evaluación, diagnóstico e intervención, de las personas, grupos y organizaciones.

- Los sistemas y procesos políticos, sociales, económicos y culturales en los contextos nacional e internacional.
- Las metodologías cuantitativas y cualitativas para la investigación.
- La estadística para el análisis, interpretación y evaluación de los datos obtenidos en los diferentes estudios.
- Las técnicas para la entrevista, pruebas psicológicas, instrumentos de diagnóstico y evaluación, de las personas, grupos y organizaciones.
- La ética y su relación con las profesiones.
- La estética y del arte en las estructuras socioculturales.
- Cuidado de la salud individual.
- Las problemáticas ambientales y su cuidado.
- Las estrategias para el logro de los aprendizajes a través del pensamiento complejo.
- Manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).
- La comunicación asertiva, verbal y escrita de una Lengua Extranjera apoyada en las técnicas y herramientas metodológicas contemporáneas.
- Las metodologías básicas para la indagación y el descubrimiento en procesos de investigación.

Habilidades para:

- La observación y análisis de personas, individuos, grupos, instituciones para identificar sus características.
- El diseño de estrategias que permitan diagnosticar, intervenir, prevenir y solucionar dificultades y problemas psicológicos, de las personas y de sus formas de aglutinamiento social.
- La implementación oportuna de los métodos y técnicas para la solución de problemas de la persona, grupos y organizaciones.
- La gestión y administración de los recursos y de los procedimientos propios a las dificultades y problemas psicológicos que se presenten,

con una orientación hacia el bienestar de la persona, grupos y organizaciones.

- Tomar decisiones, resolver problemáticas, dar respuestas críticas y creativas de manera multi, inter y transdisciplinariamente a las diversas experiencias y actividades personales, sociales o profesionales en el contexto local, regional, nacional e internacional.
- Promover la comunicación asertiva, mediante un adecuado domino verbal y escrito del español y el manejo de una segunda lengua, que aumente su competitividad profesional con habilidades para incorporarse a equipos de trabajo o de investigación, nacionales y/o internacionales.
- Utilizar las herramientas para la innovación tecnológica y artística, así como la investigación científica.
- El desarrollo continúo de sus habilidades cognitivas de orden superior, que favorezcan su educación a lo largo de la vida.
- Anticiparse propositivamente a las transformaciones de su entorno como profesionista y ciudadano.
- Ser promotor de la conservación, el cuidado del ambiente, el mejoramiento de su salud y de la comunidad.
- Promover el deporte y la actividad física como medio para mantener una vida saludable, fomentando la amistad y la solidaridad.
- Incorporar las habilidades investigativas y convertirlas en un instrumento de aprendizaje, de la misma forma participar en la divulgación de las ciencias.
- Desarrollar investigación con responsabilidad social en equipos interdisciplinarios.
- Reconocer el trabajo investigativo, desde los diferentes paradigmas en las diversas áreas del conocimiento.
- Desarrollar un pensamiento divergente y flexible, con capacidad de asombro, que le permita la integración de nuevos saberes, para un aprendizaje a lo largo de la vida.

Actitudes y valores:

- Reconstructor de su escala de valores en forma racional y autónoma con una ética inscrita en valores consensuados universalmente, sea cual sea su modelo de autorrealización.
- Capaz de desarrollar los valores éticos de la profesión que le permitan actuar adecuadamente dentro del campo laboral y social de manera cooperativa y colaborativa.
- Capaz de abordar los conflictos de manera no violenta, a través del dialogo y la negociación, ejerciendo los valores del pluralismo, democracia, equidad, solidaridad, tolerancia y paz.
- Líder humanista, promotor de la convivencia multicultural y capaz de tener apertura al cambio, comprensión y tolerancia hacia la diversidad.
- Apto para apreciar la belleza de su entorno y de otras culturas, para comprender diferentes manifestaciones artísticas y multiculturales, preservar y difundir el patrimonio histórico y cultural.
- Capaz de desarrollar una actitud emprendedora, que le permita identificar áreas de oportunidad para su desarrollo personal y del entorno.

Anexo 9

Benemérita Universidad Autónoma de Puebl

Facultad de Filosofía y Letras
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

Tema de la Investigación: La percepción de estudiantes y profesores respecto al desarrollo de competencias profesionales en la licenciatura en psicología de la BUAP

Nombre de las responsables de la investigación: ***Mtra. Karina Amador Soriano y Dra. Lilia Alarcón Pérez***

Para contacto con la Mtra. Karina: teléfono 219-39-19 o al e-mail kariamador@uqroo.edu.mx

Fecha: _____

Este formulario de consentimiento informado está dirigido a estudiantes y profesores de la Licenciatura en Psicología de la BUAP, a quienes se les solicita su participación en la investigación que a continuación se detalla.

La educación superior en el mundo exige egresados competentes para dar respuesta a un campo laboral cada vez más complejo y cambiante, es urgente y necesario reflexionar, analizar y proponer nuevas estrategias que modifiquen el rumbo de las universidades. El profesional en psicología ejerce una carrera que requiere de competencias laborales y éticas, sin embargo, se conoce muy poco acerca de la calidad del ejercicio profesional. El objetivo de la presente investigación es conocer la percepción de estudiantes y profesores de la licenciatura en psicología respecto a la formación profesional referente al Plan de Estudios de la licenciatura en psicología 2009, por lo tanto, la información que usted proporcione es de gran utilidad, y la veracidad de las respuestas permitirá emitir resultados certeros a las interrogantes planteadas en el estudio, sumado a que usted contribuye a la investigación científica.

Como parte de la metodología, se le pedirá que responda una entrevista. Dar su nombre es opcional, por lo tanto, las respuestas que ofrezca serán confidenciales, a menos que lo amerite se le pedirá nuevamente su consentimiento para que su nombre pueda aparecer en los resultados. Es importante mencionar que no se le obligará a responder a preguntas le sean incomodas, principalmente

Fecha: _____

En el presente CONSENTIMIENTO INFORMADO se me ha comunicado con claridad y veracidad respecto al ejercicio de investigación, y por tanto he decidido participar de manera libre y voluntaria como colaborar, contribuyendo a este procedimiento de forma activa. He sido informado de que puedo retirar mi consentimiento cuento estime conveniente, pero también se me ha notificado que se respetará la confiabilidad de la información. Por lo anterior reitero que participare diciendo la verdad respecto a lo que se me ha preguntado, y consiento que el uso de la información para los fines que se me expusieron.

En caso de que exista alguna pregunta o duda de mi parte puedo contactarme al siguiente teléfono 219-39-19 o al mail kariamador@uqroo.edu.mx, o bien dirigirme al Comité de Ética en la Coordinación del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras del BUAP, donde incluso puedo consultar los resultados.

Nombre (Opcional): _____

Firma: _____

Este formato de Consentimiento Informado fue aprobado por el Comité de Ética del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

Anexo 10

el artista más importante del siglo XX

Picasso en Puebla

26 oct 2017 - 07 ene 2018

Central

Periodismo irreverente

INICIO PÁGINA NEGRA POLÍTICA GOBIERNO MUNICIPIOS NACIONAL COLUMNISTAS BLOGUEROS DEPORTES CULTURA ABSURDOS

ACADEMIA

Alumnas de la BUAP denuncian anónimamente a ocho maestros por acoso sexual

Alumnas de la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) denunciaron a ocho profesores que les han acosado dentro y fuera de las aulas y les han hecho comentarios misóginos y machistas, esto en el marco del Día Internacional de la Mujer.

Las alumnas colocaron una lámina de papel en el patio central de la facultad para que las víctimas pudieran escribir su testimonio y cómo fueron violentadas por los maestros; al final se leyeron en voz alta algunos de los escritos.

Las acusaciones se hicieron de forma anónima y aún no existen denuncias formales, además en su mayoría no se especificó en qué fechas sucedieron.

Ante los presentes, las mujeres exigieron seguridad dentro de la universidad así como evitar la complicidad por parte de alumnos y profesores, pues preocupa que estas prácticas se sigan dando en las instituciones educativas.

El profesor de Psicología Clínica, Rafael Aluni Morales fue señalado por dos casos de acoso.

"Aluni me hostigó durante mi clase de enfoques contemporáneos en psicoterapia, incluso en varias ocasiones, ya no volví a tomar clase con él, es un tutor muchas acosador de mierda".

Sin embargo el maestro Isauro Carranza y Miranda, de Psicología Organizacional fue el más evidenciado, pues tuvo al menos cuatro denuncias de acoso dentro de la facultad.