



ANÁLISIS DE FACTORES CURRICULARES QUE FAVORECEN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

MIGUEL ANGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
mikelectric@gmail.com

ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES
aneldelbosque@gmail.com

Resumen

El propósito de esta comunicación es hacer un análisis de factores que pueden favorecer u obstaculizar el proceso de formación de los psicólogos y presentar algunos resultados que obtuvimos en el desarrollo de una investigación acerca de lo que opinan estudiantes de la carrera de psicología de la FES Iztacala de la UNAM, sobre el tema y contextualizar esas reflexiones en el marco del desarrollo curricular.

Teniendo como fondo y antecedente, el proceso de cambio curricular, mismo que lleva ya cinco años en la carrera de psicología de nuestra Facultad, abordamos el concepto de currículo a través de las definiciones y concepciones de autores destacados, llegando así a una conceptualización como paso necesario para ubicar nuestras acciones y reflexiones en relación con las asignaturas y/o módulos de los que más han aprendido y en contraparte, aquellas actividades de asignaturas y/o módulos que menos les han servido y que incluso, les han parecido un obstáculo en su proceso formativo. Otro aspecto abordado se relaciona con consideraciones sobre la forma en que han sido evaluados y el modo en que la evaluación refleja lo que han aprendido.

Palabras clave (máximo 5)

Factores curriculares, formación profesional, psicólogo

Planteamiento del problema



La estructura del plan curricular de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), data del año de 1975, cuando fue diseñado por el Doctor Emilio Ribes y se puso en marcha al siguiente año, con el apoyo de un grupo de profesores todos egresados de la Facultad de Psicología. El diseño del plan, en un principio fundamentado en la corriente conductista de la psicología, poco a poco fue perdiendo impacto y fuerza en algunos programas de intervención que se llevan a la práctica en escuelas de distintos niveles y otros centros de las comunidades que se encuentran alrededor de la FESI, mismos que sirven para que los alumnos pongan en práctica las habilidades y conocimientos que adquieren y desarrollan en los cursos curriculares ya sean en clases de teoría, en laboratorios o en las prácticas antes dichas y que además les sirve para cubrir su servicio social.

El plan curricular de psicología Iztacala está conformado a la fecha por tres grandes módulos¹: experimental, aplicado y teórico metodológico. El primero Experimental, tiene su base fuerte en los primeros semestres y va desvaneciendo su presencia en el currículo a lo largo de los semestres; el segundo, Aplicado, tiene su presencia en los primeros semestres y va teniendo mayor fuerza a partir del 5° semestre; mientras que el tercero, el módulo teórico metodológico mantiene su presencia y su carga igual a lo largo de todos los semestres.

En otros estudios que hemos realizado a partir de proyectos PAPIIME-UNAM (Ulloa y Martínez, 2010; Martínez y Del Bosque, 2011) , hemos podido detectar ciertas áreas de dificultad académica para los alumnos de las distintas carreras de la Facultad y en particular de psicología Iztacala, que es el caso de las asignaturas de Psicología Experimental Laboratorio, Métodos Cuantitativos y otras. Sin embargo, una aproximación más a fondo que hemos llevado a cabo recientemente, nos ha llevado a descubrir otros factores que pueden ayudar u obstaculizar el proceso de formación de los futuros psicólogos, este el motivo principal de publicar y difundir los resultados obtenidos ahora. En este último trabajo pudimos detectar que gran parte del problema de las asignaturas no es tanto el contenido sino las características de los profesores. De ahí que nos hayamos propuesto analizar cuáles son los factores que favorecen la formación de los alumnos de psicología y cuál es la opinión que tienen sobre la evaluación que reciben de parte de sus profesores, acerca del trabajo realizado durante las clases.

¹En realidad a la fecha se encuentra en proceso de cambio curricular, pero aún mantiene su antigua estructura curricular.



Justificación

Desde nuestra perspectiva consideramos que el currículo debe superar la visión de que solo es un plan de estudios y entenderse como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica por un lado; y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro (Kemmis, 1988) Dicho problema ha sido planteado e interpretado de distintas formas a lo largo de la historia y el modo en que una sociedad representa sus estructuras internas (de conocimiento, de relaciones y de acción) refleja los valores y las tradiciones de esa sociedad en relación con el papel que tiene la educación, su visión de las relaciones entre el conocimiento (teoría) y la acción (práctica) en la vida y en el trabajo de las personas educadas y su visión de las relaciones entre teoría y práctica en el proceso de educación mismo.

De ahí que Lundgren (1992) se refiera a este problema como el de la "representación". Él dice que cuando los procesos de producción y reproducción están unidos de un modo inextricable, el problema de la reproducción está íntimamente relacionado con los problemas de la producción. "El niño aprende el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción participando en ella. No hay necesidad de tener un lenguaje especial para la educación; ni de pensar en términos de objetivos, fines o métodos de enseñanza. El problema de aprender es una parte de la producción" (Lundgren, 1992; pp 20)

No obstante, dice más adelante, cuando los procesos de producción y de reproducción se separan, aparece el problema de la representación que es como representar los procesos de reproducción de forma que el hecho de que puedan ser reproducidos se convierta en un problema:

El problema de la representación se convierte en el objeto del discurso educativo. Esto va a implicar que un currículo sea:

- 1) Una selección de contenidos y fines para la reproducción social o sea, una selección de qué conocimientos y destrezas han de ser transmitidas por la educación
- 2) Una organización del conocimiento y las destrezas
- 3) Una indicación de métodos relativos a cómo se han de enseñar los contenidos seleccionados por ejemplo, su secuencia y su control.

El proceso de enseñanza aprendizaje es uno de los más importantes y al que se le ha prestado mayor atención. Podemos analizarlo en sus dos elementos lógicos: el



aprendizaje del alumno y las acciones que emprende el profesor para enseñar, sin olvidar que entre ambos se generan aprendizajes y también enseñanzas.

En medio de este proceso, encontramos construcción del conocimiento, interpretación de las experiencias y reconstrucción del conocimiento, de los puntos de vista de cada quien y del rol del individuo; así como de la forma en que interactúan los sujetos con los objetos en la construcción de la realidad que se vive en los procesos educativos, institucionales, curriculares y en los espacios áulicos.

En lo que respecta al logro de los fines y metas en la cantidad y calidad deseada, los autores revisados, enfocados en el tema, coinciden en señalar a la evaluación en su más amplia expresión; como el proceso adecuado para determinar si se alcanzaron los objetivos previstos en el currículo con la eficiencia y eficacia deseada.

Fundamentación teórica

Para algunos autores, el concepto de “currículo” surge en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial y es sólo por una extensión arbitraria que dicho vocablo se aplica a la organización del contenido temático en circunstancias diversas a las de su origen. De acuerdo con este punto de vista, no hay que hacer una equivalencia entre currículo, plan de estudios y organización de temas, ya que se confunden las bases conceptuales que dan origen a la construcción de una pedagogía para la sociedad industrial (Díaz Barriga, 1986).

Una de las primeras obras que surgen en torno a la cuestión curricular es la obra de R. Tyler quien en 1949 publica los “Principios Básicos del Currículo”, en el cual formula desde el inicio de su exposición, cuatro cuestiones fundamentales que según él, es preciso contestar “antes de elaborar cualquier currículo y sistema de enseñanza”: los fines que desea alcanzar la escuela; determinar cuáles son las experiencias educativas que ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines; cómo se pueden organizar esas experiencias y determinar las formas en que podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos.

Distintas acepciones del término y concepciones

Para Panzsa (1987), el currículo es un término polisémico que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso a la instrumentación didáctica. Indudablemente, el currículo es un objeto de conocimiento que nos hace evidente la dificultad de establecer límites disciplinarios rígidos, donde los objetos de conocimiento



queden bien ubicados desde una determinada clasificación. En el campo curricular encontramos diversos conceptos que reflejan la reconstrucción racional de los datos conocidos, los cuales son enlazados y organizados conforme a las diversas concepciones que sobre la educación y sus finalidades sustentan los autores.

Las diversas aproximaciones a su estudio han permitido determinar distintas tendencias teóricas desde varios enfoques disciplinarios: el currículo puede ser visto como contenidos de enseñanza; como un plan o guía de la actividad escolar (Taba, 1976) o bien, puede ser entendido como una serie de experiencias (Johnson), o como un sistema (Arnaz, 1981), o incluso, como una disciplina (punto de vista tecnocrático), pero para esta autora, el currículo debe ser visto:

“Como una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en forma de pensar y actuar frente a los problemas que plantea la vida social y la incorporación al trabajo.” (Panzsa, 1986; pp17)

Constituye el qué y el cómo se enseña; presenta dos aspectos diferenciados e interconectados a la vez: la construcción y la acción que se articulan a través de la evaluación. Además: *Implica una concepción de la realidad del conocimiento, del hombre y del aprendizaje y está situado en un tiempo y espacio social determinado”*

Para otros autores (Arnaz, 1981), el currículo es concebido como “un plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.” De hecho para este autor el currículo “es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero *no es las acciones mismas*, si bien de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan.” (Arnaz, 1981, págs. 9-10). En este sentido, el currículo es visto como un sistema, cuyas partes son interdependientes. Desde una perspectiva sociocultural (Álvarez, 1997), el proceso docente educativo está conformado por cinco componentes esenciales: objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación.

Factores que lo determinan

Entre los factores que lo determinan encontramos internos y externos. Entre los internos estarían los propósitos institucionales, la visión, la misión, los objetivos, los contenidos, los métodos, los alumnos, los profesores y los materiales y equipo con los que cuente la



institución, es decir, la infraestructura. Entre los segundos estarían la filosofía en la cual se funda, las disciplinas que lo alimentan y las políticas que muestran su cara exterior. En relación con los factores disciplinarios M. Pansza (1987) señala que existen varios núcleos disciplinarios indispensables en relación al currículo: la psicología, la sociología y la epistemología, que desarrollan enfoques de estudio de acuerdo con el nivel de análisis de la disciplina: social, psicológico, del conocimiento. En este sentido, nosotros nos hemos concentrado en algunos de los factores que componen la estructura curricular y que a nuestro juicio, son básicos y determinantes para comprender la problemática de la formación profesional

Objetivos

Objetivo general

El objetivo de nuestra investigación fue determinar los posibles obstáculos en términos de las actividades, asignaturas y módulos, a los que se enfrentan los alumnos en su proceso formativo; así como analizar los procedimientos de evaluación que siguen los profesores.

Metodología

Sobre la base de análisis y discusiones entre los miembros del colectivo, el diseño del cuestionario se decidió finalmente considerando preguntas que contemplaban temas tales como cuáles eran las asignaturas en las que más habían aprendido, las que les ofrecían mayor dificultad; así como las actividades que más han contribuido a su aprendizaje y a su formación. Otros aspectos versaban sobre las características de los buenos y malos profesores y uno de los temas que más nos interesaba: la evaluación y su opinión sobre el plan de estudios.

El cuestionario se aplicó a aquellos alumnos que se encontraban cursando el último semestre para que con sus respuestas pudieran retroalimentar algunos temas que tienen que ver con el cambio curricular y con los servicios que presta la Facultad a sus alumnos. Siguiendo el criterio de disponibilidad y en función de las necesidades de una investigación de tipo cualitativa (González Rey, 2007) el instrumento se aplicó a 480 alumnos de todas las carreras y en el caso de la carrera de psicología a 84 alumnos. Aquí nos vamos a enfocar a analizar las respuestas que nos dieron los alumnos de psicología, de tal modo que se contabilizan las respuestas, no los alumnos, de esa forma se pueden



encontrar más respuestas que $n= 84$; lo que nos permite valorar más las respuestas a partir de su importancia cualitativa y no por su frecuencia.

Resultados

Los alumnos refieren que las asignaturas en las que más han aprendido son las del módulo Aplicado: Psicología Aplicada Laboratorio V, VI, VII y VIII, las cuales implican el servicio social en las áreas de Educación Especial y Rehabilitación, Desarrollo y Educación, Clínica y Social; así también refieren a Psicología Experimental Laboratorio VII, que igualmente corresponde al módulo aplicado, además de Psicología Social Teórica III y IV y Psicología Clínica Teórica II y IV.

Las asignaturas que les han sido difíciles son principalmente Métodos Cuantitativos en sus cinco semestres, Psicología Experimental Teórica I, II, III y IV, Psicología Social Teórica y Teoría de las Ciencias Sociales.

Las razones que mencionan sobre esta dificultad son, entre otras:

- Dificultad para aplicar fórmulas
- Manejo de paquetes estadísticos
- Dificultad para comprender al profesor
- Los profesores no explican bien las temáticas
- No hay relación con la práctica
- Complejidad en los textos
- Exigencia del profesor
- Cambio de enfoque (en los primeros semestres prevalece el enfoque conductista, mientras que en los últimos comienzan a revisar el psicoanálisis)

Las actividades que más han contribuido a su aprendizaje y formación son:

- Las prácticas dentro y fuera de la escuela
- El servicio social
- La Investigación
- Lecturas y su análisis
- Ensayos

Las actividades que no han contribuido a su aprendizaje y formación son:

- Clases que sólo implican exposición de temas por parte de los alumnos



- Actividades 100% teóricas
- Falta de retroalimentación y aclaración de dudas por parte del profesor
- Trabajos escritos, resúmenes, glosas
- Exámenes de lecturas sin análisis previo
- Actitud de algunos profesores (prepotencia, rigidez)
- Los horarios
- Estrategias del profesor

En relación con la **evaluación**, la pregunta que les hicimos era: ¿Consideras que la forma en que has sido evaluado en tus asignaturas refleja lo que has aprendido? En este caso, las respuestas (N = 76) fueron clasificadas entre a favor y en contra (Si = 24 ; No = 52) y después en los siguientes rubros que refleja lo que los alumnos piensan acerca de los métodos de evaluación:

- a) Evaluación justa: Los criterios evaluados tomaron en cuenta gran variedad de actividades.
- b) Evaluación refleja conocimiento: Los criterios evaluados mantuvieron relación con el conocimiento del alumno y se reflejaba en las actividades.
- c) La evaluación también depende del alumno y
- d) Hubo profesores que brindaron su ayuda.

También hubo señalamientos y juicios muy duros hacia los docentes; mencionaron que la evaluación suele ser:

- 1) Parcial e injusta: La evaluación realizada no toma en cuenta otros aspectos como participaciones, trabajos escritos, prácticas de campo, entre otros; además de que el profesor adopta una postura arbitraria.
- 2) Evaluación sin relación con aprendizaje: Los criterios elegidos para evaluar no tenían relación con el conocimiento del alumno.
- 3) Un número no refleja lo aprendido: El asignar un número no significa lo que el alumno aprendió.
- 4) Los exámenes sólo reflejan memorización: La aplicación de exámenes no refleja lo que los alumnos realmente aprenden.
- 5) Cuando la evaluación es en equipo resulta más injusta: "Las evaluaciones han sido inequitativas al trabajar en equipo"



6) Favoritismo hacia algunos estudiantes

Conclusiones

El currículo como organización va más allá de lo que debe ser enseñado y aprendido. Se constituye como una selección de contenidos y de habilidades que forman parte del acervo de competencias profesionales de las que se van apropiando los alumnos de las diferentes carreras profesionales que pueblan el campo ocupacional en el mercado de trabajo.

Gran parte de la formación profesional se obtiene en la universidad y es muy importante decidir con certeza, las habilidades profesionales que deberán desarrollar en el mercado laboral por lo que en este proceso de cambio curricular es determinante que los profesores que participan definan qué se quiere de los futuros psicólogos.

En este sentido, el diseño de las actividades contempladas en las asignaturas y módulos deberían de contemplar tanto trabajo aplicado como teórico, aunque para ello es necesario que los profesores sigan el programa. Así mismo, es urgente la necesidad de contar con una mayor formación entre los docentes sobre estrategias de enseñanza con el fin de evitar la monotonía en las clases y en cuanto al uso de las formas de evaluación que en psicología Iztacala se siguen unas pocas: ensayos participaciones y exposiciones, por lo que planteamos que se podrían ampliar y diversificar las estrategias de evaluación.

También aquí se requiere que los profesores sean justos como señalaban nuestros alumnos y que no hagan favoritismo con otros estudiantes, aspecto muy marcado entre muchos profesores. Por último, consideramos que es importante generar algún tipo de evaluación que permita a los alumnos exponer y denunciar este tipo de situaciones tan frecuente en este medio universitario.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (1997). *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

Arnaz, J. A. (1981) *La Planeación Curricular*. México: Editorial Trillas 2000

Díaz Barriga, A. (1986). Los orígenes de la problemática curricular. En: *Seis estudios sobre educación superior*. México: Cuadernos del CESU, UNAM.

Kemmis, S. (1998) *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid:



Morata.

Lundgren, U. P. (1992). Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata.

Martínez, M.A. & Del Bosque A.E.. (2001) Análisis de la problemática en la formación profesional del psicólogo en la FES Iztacala. En: Norma Ulloa y Miguel A. Martínez (Coordinadores). Perfiles de dificultad y éxito escolar. DIDACTA Segunda Edición. México: FES I UNAM

Mckernan, J. (1999). Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata.

Panzsa M. (1986) Pedagogía y currículo México Ediciones Gernika

Panzsa M. (1987) Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo. en Perfiles Educativos abril - junio no. 36 pp 16-34

Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.

Taba, H. (1976) Elaboración del currículo Buenos Aires Editorial Troquel

Tyler, R (194). Principios básicos del Currículo. Argentina: Editorial Troquel

Ulloa L., Norma & Martínez , Miguel A. (2010). La Problemática docente del nivel superior. Un enfoque multidisciplinario. México: FES IZTACALA UNAM

