

Contrastación del perfil de egreso y los ejes de formación del plan de estudios de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara

BAUDELIO LARA GARCÍA,¹ IRMA SUSANA PÉREZ GARCÍA,²
PATRICIA ORTEGA MEDELLÍN,³ JOSÉ GUADALUPE SALAZAR ESTRADA⁴



Resumen

El objetivo de este artículo es realizar un análisis del plan de estudios de la carrera de Psicología del CUCS tomando como referentes primordiales el perfil de egreso y los ejes de formación establecidos.

Para ello se clasificaron las asignaturas por ejes de formación, se hizo un análisis de las cargas horarias globales por ejes de formación, se hizo un análisis de las cargas horarias globales por ejes y por ejes en las áreas de formación básica común y básica particular, también se analizó la carga horaria por ejes en relación con las orientaciones especializantes y posibles combinaciones de orientaciones.

Se realizó una definición operacional de los elementos constitutivos del perfil de egreso: conocimientos, habilidades y actitudes; así como una construcción de enunciados a partir del perfil y la caracterización de los mismos en función de los componentes del perfil por eje de formación.

Los resultados obtenidos refieren que falta una mayor congruencia entre las asignaturas y el perfil de egreso que tal como estaba redactado dicho perfil, no permitía distinguir claramente los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretendía lograr; que sigue predominando la orientación clínica de la carrera, a pesar del planteamiento de las orientaciones especializantes.

Descriptores: currículum, perfil de egreso, ejes curriculares.

Contrastation of egreso profiale and axis of formation of Psychology curriculum of the Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara

Abstract

The proposal of this paper is to make a analysis of the curriculum of the degree of Psychology at CUCS taking like fundamental reference the profile of the graduated ones and the axis of formation.

To do this, the subjects were classified by forming axis, an analysis of the global hour loads by forming axis, an analysis of the global hour loads by axis and by axis in the common areas of basic common and basic particular formation, there were also analyze the hour load by axis in relation with the specialize orientation and possible combination of directions.

1 Profesor investigador del Departamento de Psicología Básica y Secretario técnico de la Coordinación de Servicios Académicos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

2 Profesora investigadora del Departamento de Ciencias Sociales y Jefa de la Unidad de Planeación del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

An operational definition of graduated the constituent elements of the profile was made of: knowledge, abilities and attitudes; as well as a construction of statements from the profile and the characterization of such based on the components of the profile by formation axis.

The obtained results refer that a greater congruence between the subjects and the profile of the graduated ones is needed, as this profile was written up it did not allow to distinguish clearly the knowledge, abilities and attitudes that were tried to obtain; that it continues predominating the clinical direction of the degree, in spite of the specialize orientation.

Keywords: curriculum, formation axis, profile of graduates.

3 Técnica académica y coordinadora de Extensión del Departamento de Psicología Básica del CUCS.

4 Profesor investigador y secretario de la División de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

1. Introducción

La reforma académica que se ha venido impulsando desde 1989 en la Universidad de Guadalajara (UdeG) es una respuesta de esta institución educativa para mantenerse a la altura de las demandas y necesidades que la sociedad le plantea actualmente y en el futuro mediato. Entre algunos de los lineamientos y principios que en términos generales orientaron este proceso resaltan el impulso a los procesos de planeación, la descentralización y la regionalización; la flexibilización de las estructuras académicas y administrativas; la actualización curricular, la creación de nuevas ofertas educativas y la profesionalización del personal académico; el fortalecimiento de la extensión, la cultura y el deporte; y la diversificación de las fuentes de financiamiento (UdeG, 1996:31-37).

Dentro de este contexto, el Programa de Desarrollo Curricular (PDC) del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) se planteó algunos objetivos que se relacionan estrechamente con los lineamientos antes referidos, sobre todo en relación con la necesidad de actualizar los programas académicos a nivel técnico, de pregrado y posgrado de este Centro, programas que, a excepción de la Licenciatura en Nutrición de reciente apertura, estaban operando desde hace 12 a 25 años sin haber sido objeto de revisiones, reestructuraciones o actualizaciones de fondo (CUCS, 1998:1).

El presente trabajo forma parte de las acciones de investigación realizadas en el contexto de la tercera etapa de diagnóstico que forma parte de la propuesta metodológica del PDC.¹ El propósito de este libro consiste en aportar elementos para la evaluación de la dimensión interna del currículum de la carrera de Licenciatura en Psicología, específicamente un diagnóstico general sobre la estructura del plan de estudios a partir de la congruencia entre el perfil de egreso y los ejes curriculares (CUCS, 1999:18). La intención central de este estudio es realizar un análisis del plan de estudios de la carrera de Psicología del CUCS, teniendo como referentes primordiales el perfil de egreso y los ejes de formación. Con este análisis se pretende aportar elementos que brinden información y orientaciones generales respecto a los requerimientos expresados en los artículos 9 (sobre perfil) y 11 (sobre la estructura del plan) del Reglamento de Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara (UdeG, 1995).

En este sentido, algunos de los objetivos específi-

cos que nos propusimos al realizar el presente estudio son:

- Ubicar las asignaturas en relación con los ejes de formación y realizar un análisis posterior de cargas horarias por ejes de formación y áreas de formación del plan de estudios.
- Contrastar los ejes de formación del plan de estudios con las proposiciones expresadas en el perfil de egreso de la carrera.
- Aportar elementos para caracterizar el estado actual de la carrera respecto a su congruencia interna entre el perfil y los ejes formativos.
- Correlacionar las asignaturas de la estructura curricular con respecto a los ejes, las áreas de formación y el perfil de egreso.
- Identificar aciertos y problemáticas que orienten la toma de decisiones para la futura reestructuración curricular.

2. Algunos puntos de partida teóricos

Para fundamentar teórica y conceptualmente este estudio consideramos necesario partir del concepto de currículum y ubicar dentro del mismo los elementos de análisis objeto de nuestra indagación, es decir, el perfil de egreso y los ejes formativos. En ese sentido, los fundamentos teóricos que se describen y caracterizan a continuación constituyen la base de la metodología empleada en el estudio.

a) *Sobre el currículum*

Realizar un trabajo de investigación, de evaluación o de investigación evaluativa en relación con el currículum requiere explicitar de entrada la concepción que se tenga sobre esta categoría, para fundamentar los diferentes momentos del trabajo, no sólo en el plano conceptual, sino también en el metodológico y técnico. De este modo, se asume una posición ante las diversas posturas que simultáneamente ocurren en el campo curricular.

En este trabajo partimos del supuesto que el currículum cumple una función social y educativa en la que es posible distinguir, entre otros, los planos del currículum formal y el currículum vivido. La dimensión formal o currículum pensado abarca las disposiciones que están contenidas en el proyecto curricular, las cuales se plasman legítimamente en diversos documentos que definen y orientan las estrategias de implementación institucionales, mismas que articu-

lan y vinculan las estructuras académica y administrativa con los recursos y formas operativas de trabajo. El plano del currículum vivido o dimensión real del currículum, se refiere a una realidad institucional que se concreta en complejos y contradictorios procesos y prácticas educativos en los que de manera particular las diferentes instancias y sujetos participantes interpretan el proyecto curricular y lo concretan (Zambrano, *et al.*, 1998:12).

En este marco, el presente trabajo se ubica fundamentalmente en un análisis del plano formal del currículum, específicamente de las definiciones normativas y estructurales del perfil de egreso y de los ejes de formación expresados en el documento del plan de estudios.

b) Sobre el perfil de egreso, sus elementos constitutivos y ejes de formación

El perfil del egresado describe los rasgos ideales o propuestos que deberán cumplir los alumnos como producto de su formación en un determinado programa educativo, mismos que lo habilitan para atender las necesidades y problemáticas previamente reconocidas en el currículum. Ello implica definir a grandes rasgos las principales características que se adquirirán como resultado de haber transitado por una determinada propuesta de formación profesional. En el perfil “no se describen todas las características que tendrá el egresado, sino sólo aquellas que sean el producto de una transformación intencional que se espera lograr en una institución educativa para satisfacer determinadas necesidades” (Arnaz, 1991:24).

Aunque en el perfil no se entra en detalles, las proposiciones planteadas tienen que estar redactadas de la manera más clara y precisa posible, de tal forma que cualquier lector pueda entender cómo se espera que sea el egresado. Entre las características más importantes que se pueden incluir en un perfil están las siguientes:

1. Las áreas de conocimiento en las cuales tiene un cierto dominio (por ejemplo: biología molecular, resistencia de materiales, geología, etc.).
2. Lo que será capaz de hacer en ellas (por ejemplo: aplicar sus leyes, relacionarlas entre sí en la investigación, emplearlas en un determinado campo práctico, etc.).
3. Los valores y actividades que probablemente habrá asimilado (por ejemplo: ser promotor de cambios sociales, pugnar por el desarrollo de las comuni-

dades marginadas, intervenir de determinada manera ante ciertos problemas, etc.).

4. Las destrezas que habrá desarrollado (por ejemplo: habilidad para organizar y dirigir el trabajo en grupos, habilidad para encontrar aplicaciones prácticas a conocimientos abstractos...) (Arnaz, 1991:24).

Por su parte, Frida Díaz Barriga considera el perfil profesional como “la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina) tendentes a la solución de necesidades sociales previamente advertidas” (Díaz Barriga, F., 1990:87-88).

Esta autora, luego de revisar diversas propuestas sobre los componentes del perfil y la práctica profesional, resalta que coinciden en la especificación de las habilidades, acciones o tareas que debe realizar el profesionista “entendiendo por esto las actividades que debe desempeñar el profesionista para considerarse como tal”. Otro punto en el que concuerda con las propuestas analizadas con respecto a los componentes del perfil “es lo referente a la determinación de los conocimientos o áreas de conocimiento con base en los cuales el profesionista desempeña su labor”. Señala, además, otros componentes del perfil profesional en los que no concuerdan los autores que consultó, como son “la especificación de las actividades y valores, y las poblaciones en las que laborará el profesionista, es decir, los beneficiarios” (Díaz Barriga, F., 1990:92-94).

La propuesta metodológica de la autora en relación con el perfil de egreso consiste en conjuntar e interrelacionar las áreas de conocimiento, las acciones o tareas y las poblaciones beneficiarias, por medio de matrices de tres dimensiones.

En su momento (1985), el perfil de egreso de la Licenciatura en Psicología de la UdeG fue elaborado tomando en cuenta las propuestas de los autores antes mencionados. Por otra parte, los procesos de adecuación curricular de los planes de estudio del CUCS a sistema de créditos, realizados en 1995, retomaron el perfil de egreso planteado una década antes. Por tanto, es en éste último en el que consideramos deben identificarse de manera general, pero claramente, los conocimientos, habilidades, acciones o tareas, áreas de conocimiento (de la aplicación profesional), así como actividades y valores que se espera promover en el alumno a través de su formación.

De este modo, aunque hemos adelantado ya en este punto sobre los elementos constitutivos del

perfil de egreso, consideramos necesario incluir su definición formal mediante la contrastación de las concepciones de diferentes autores que han abordado este tema a través de sus elementos constitutivos. Es lo que haremos enseguida para concluir con esta sección.

c) *Los elementos del perfil de egreso*

Conocimientos. La definición tradicional que plantea Bloom concibe los conocimientos como los comportamientos o situaciones que vuelven más probable el recuerdo de ideas, acciones, materiales o fenómenos, ya sea en forma de reconocimiento o de evocación. El conocimiento puede ser de datos específicos, de modos y medios para el tratamiento y manejo de esos datos, o, en un contexto más general, el conocimiento de los universales y abstracciones de un campo determinado: "Así, el conocimiento de los hechos específicos se refiere a los tipos de información que pueden ser aislados y recordados separadamente, mientras que el reconocimiento de universales y abstracciones subraya las interrelaciones y los esquemas en que puede organizarse y estructurarse la información." (Bloom, 1981:57).

Más recientemente Zarzar Charur, en un contexto didáctico, distingue entre aprendizaje informativo y aprendizaje formativo. En el primer caso, el aprendizaje informativo se refiere "al conocimiento de cosas, hechos, contenidos, ideas, etcétera, que existen o existieron, sin llegar a una mayor profundización" y el aprendizaje formativo se relaciona con los valores o actitudes que un programa se propone formar en los educandos (Zarzar, 1993:17).

Habilidades. Son las competencias que se generan en un proceso mediante el cual se pone en ejercicio el potencial de desarrollo de las aptitudes del ser humano (por ejemplo, la creatividad e innovación, el análisis y la síntesis, la facilidad para establecer relaciones sociales productivas, etc.) (UdeG-SIIUA, 1999).

Por su parte, Moreno afirma que plantear el desarrollo de habilidades como objetivo educativo remite a aspectos como el desarrollo de habilidades de pensamiento, el desarrollo de competencias, o la serie de destrezas o desempeños eficientes que se espera que el alumno construya, adquiera, desarrolle, internalice, etc. (Moreno, 1999).

Actividades. Son las disposiciones internas del individuo hacia un objeto, las cuales pueden expresarse

externamente en una determinada dirección, con una determinada intensidad, mismas que, en un momento dado, pueden traducirse en formas de acción o de reacción del individuo con respecto al objeto de estudio. Las actividades no son innatas sino adquiridas y por lo tanto educables. (Ejemplos: participación en un proceso, iniciativa, apertura al diálogo, disposición al trabajo en equipo...) (UdeG-SIIUA, 1999).

Aptitudes. Como disposición innata y en tanto potencial natural, la aptitud es la "materia prima" a partir de la cual es posible el desarrollo de habilidades; este punto de partida tiene "acentuaciones" en cada persona y está presente prácticamente en todos los individuos (Moreno, 1999). También se entiende como el "potencial natural con el que cuenta un individuo que puede ser puesto en acción. Ejemplo: sentido de realización, capacidad, fluidez verbal.." (UdeG-SIIUA, 1999).

Capacidades. Son el resultado de la vinculación entre habilidad, aptitud, competencia y destreza. Ejemplo: lógica matemática, capacidad lingüística, capacidad motriz... (UdeG-SIIUA, 1999).

3. Metodología

A partir del marco de referencia general anterior, se realizó una aproximación de corte cualitativo a diversos documentos curriculares, especialmente el plan de estudios de la carrera de la Licenciatura en Psicología de la UdeG. Dicho acercamiento consistió en un análisis de contenido de los documentos objeto de estudio, el cual se centró en los momentos y planos analíticos que se describen más abajo. El análisis de contenido se realizó a través de un procedimiento de triangulación de evaluaciones (Casanova, 1998).

Respecto a lo anterior, los autores, en nuestra calidad de profesores que hemos tenido contacto más o menos estrecho y prolongado con el plan de estudios, asumimos la posición de expertos en el área, para luego aplicar las técnicas acordadas para la obtención y análisis de los datos.² Esto nos permitió establecer un marco de referencia para validar nuestras interpretaciones de los contenidos a través de los contrastes y coincidencias encontrados. En ese sentido, y como se verá después, aunque se utilizó una metodología de corte cualitativo, en esta etapa del trabajo los resultados esperados se centraron básicamente en establecer una descripción cuantitativa de nuestras percepciones.

Las fases o momentos por los que atravesó nuestro análisis se describen a continuación.

3.1. Clasificación de las asignaturas del plan de estudios por ejes de formación

Tomando como referencia el mapa curricular del plan de estudios de la carrera de Psicología, el equipo clasificó de manera independiente las asignaturas en los ejes de formación definidos en el plan. Luego se contrastaron los resultados, se analizaron las coincidencias y se discutieron con mayor profundidad las diferencias, hasta llegar a acuerdos generales sobre el particular. *Grosso modo*, éste fue el procedimiento básico con el que abordamos las tareas de los momentos que siguieron al proceso.

Para definir los ejes de formación se establecieron dos formas básicas. Por una parte, se retomaron los ejes de formación que aparecían explícitamente definidos en el documento de referencia del plan de estudios. Por otra parte, una vez que se realizó la clasificación de las asignaturas, los autores nos dimos cuenta que había algunas materias que no encajaban en los ejes formativos originales. Por tanto, se definieron provisoriamente otros ejes (los cuales, obviamente, sólo son válidos en el contexto de las actividades del presente estudio).

3.2. Análisis de las cargas horarias globales por ejes

Esta fase del estudio consistió básicamente en sumar las cargas horarias de las asignaturas ya clasificadas por ejes para establecer cuantitativamente la carga horaria de los ejes.

3.3. Análisis de carga horaria por ejes en las áreas de formación básica común y formación básica particular

Este momento consistió en el análisis cuantitativo descrito en el punto anterior, pero a partir de la clasificación de las asignaturas en función de las áreas de formación. Estas últimas no aparecían en el plan de estudios de 1985, sino que fueron producto de la readequación curricular efectuada en 1995, realizada en el contexto de la implantación del sistema de créditos en los programas del CUCS. La formación básica común consiste en un bloque de cursos que los alumnos de la carrera de Psicología compartían con la mayoría de las otras carreras del CUCS. Se trata de cursos comunes a casi todas las carreras del CUCS, que se orientan a la formación básica de un profesionalista

en el área de la salud. La formación básica particular, por su parte, está dirigida exclusivamente a la formación disciplinar o profesional de cada carrera. Son materias de estudio exclusivo de cada carrera y, por tanto, los alumnos en estos cursos no interactúan con los estudiantes de otros programas educativos.

El análisis cuantitativo de estas dos áreas de formación permitirá estimar el peso proporcional que, en cuanto cargas horarias, tienen dentro del currículum.

3.4. Análisis de carga horaria por ejes en relación con las orientaciones especializantes y posibles combinaciones de orientaciones

Dentro de la estructura curricular del CUCS, las orientaciones especializantes hacen referencia a campos profesionales propios de cada programa o disciplina. En el caso del plan de estudios de Psicología, las orientaciones especializantes se relacionan con los campos de la Psicología Clínica, la Psicología Educativa, la Psicología Laboral, la Psicología Social, etc. El plan de estudios prevé que los egresados obtengan el título de Psicólogo General, aunque establece también un número determinado de créditos en el área de formación especializante, los cuales no pueden ser cubiertos con el estudio de una sola orientación especializante. De este modo, los alumnos tienen que inscribirse a mínimo tres y máximo cuatro orientaciones a fin de cubrir con el mínimo de créditos establecidos para esta área de formación. Generalmente, la formación especializante se ubica dentro del currículum después de la formación básica particular obligatoria descrita en el punto anterior.

3.5. Definición operacional de los elementos constitutivos del perfil conocimientos, habilidades y actitudes

Tomando como base los conceptos constitutivos del perfil de egreso referidos en el apartado dos, se estableció una definición operacional de esos elementos. Denominamos "operacional" a estas definiciones en el sentido que las utilizamos para analizar el contenido de las proposiciones que integran el perfil de egreso. Para llegar a ella, establecimos acuerdos en equipo sobre los criterios a tomar en cuenta para decidir si la proposición del perfil era un conocimiento, una habilidad, una actitud, etc. Este acuerdo de base nos permitió también hacer un análisis individual (independiente) de las proposiciones contenidas en el perfil, y luego pasar a la etapa de

contrastación grupal de nuestros resultados individuales. Los criterios adoptados en el estudio aparecen en la siguiente tabla:

3.6. Construcción de enunciados a partir del perfil

Una vez definidos y acordados los criterios para analizar los elementos constitutivos del perfil, la si-

Tabla 1. Definición operacional de los elementos del perfil de egreso

Conocimientos	Caracterización	Criterios de inclusión	Niveles
	Se incluyeron elementos aportados por Bloom y Zarzar Charur (ver arriba).	<ol style="list-style-type: none"> 1. El enunciado del perfil debe referirse específicamente a la adquisición o dominio de determinada información. 2. El enunciado del perfil debe referirse explícitamente a determinados contenidos u objetos de conocimiento. 	<p>Los niveles de conocimientos podrán ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adquisición o dominio de información (el nivel de conocer, según Zarzar). 2. Comprensión, con acciones tales como comprender, reflexionar, criticar, etcétera, es decir, operaciones que impliquen tomar distancia sobre los contenidos u objetos de conocimiento para asumir una posición crítica o analítica con respecto a ellos.
Habilidades	Remiten al dominio y ejecución social (educativa, evaluativa) de una práctica explícitamente definida y específica en diferentes ámbitos o situaciones. Requiere que haya una evidencia en desempeños o acciones concretas. Hacen referencia a un carácter procesual de su adquisición, por lo que se pueden establecer niveles de calidad y criterios de ejecución. En ese sentido, las habilidades comprenden conceptos tales como las competencias y las destrezas. Las habilidades constituyen el nivel mínimo de ejecución; las competencias, un nivel intermedio; y las destrezas, el grado óptimo de su desarrollo (en este sentido, las destrezas no son actividades fragmentarias o específicas, sino el nivel más alto de dominio y especialización de una habilidad). Por su parte, las aptitudes son disposiciones internas que son requisitos de entrada o componentes base de una habilidad. Están implicadas en el desarrollo de cualquier habilidad. En nuestro estudio, este concepto se excluye como categoría de análisis debido a la dificultad para valorarlas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deben referirse a prácticas o actividades específicas definidas de manera explícita. 2. Deben referirse a prácticas generalizables a distintos ámbitos, dominios o situaciones. 3. Implican un carácter de evidencia, es decir, deben ser demostrables en un determinado contexto social o aplicativo. 4. Su definición implica necesariamente el establecimiento de criterios de valoración de la ejecución, tanto en términos cualitativos (suficiencia) como en términos cuantitativos (para especificar si se trata de una habilidad, una competencia o una destreza). 	

Actitudes	Caracterización	Criterios de inclusión	Niveles
	Las actitudes son disposiciones internas que orientan la acción-reacción de su sujeto hacia los objetos, contenidos o situaciones, pudiendo ser esta orientación en cualquier sentido, tanto positivo como negativo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son educables, es decir, deben ser producto de una acción formativa intencionada. 2. Deben expresar una posición o postura específica y explícita del sujeto ante determinado objeto, contenido o situación y, preferentemente, traducirse en forma de una acción o reacción esperada del sujeto ante los objetos de estudio. 3. Preferentemente, debe expresar la dirección e intensidad de la postura de que se trate. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel actitudinal. Expresa la dirección de la conducta esperada y el objeto a la cual va dirigida. 2. Nivel de valores. Además de lo anterior, implica: a) un significado de carácter general que guía las acciones particulares; y, b) se expresa en forma del establecimiento, por parte del sujeto, de jerarquías o priorización de acciones o posiciones ante objetos o situaciones generales. La aplicación no es considerada en este caso como un nivel, sino como la ejecución de habilidades, destrezas o conocimientos en una situación o en un ámbito determinado y ante una tarea o problemática específica. Implica, por tanto, un componente de dominio y ejecución de habilidades, en un contexto particular, así como la integración de dos o más aspectos (conocimientos, habilidades y actitudes) en función de una tarea o problema.

guiente tarea consistió en elaborar de manera analítica una serie de enunciados que se derivaran de una manera del perfil de egreso. Tomamos esta decisión metodológica debido a que la redacción del perfil, tal como estaba en el documento, no necesariamente fue realizada originalmente en función de proposiciones lingüísticas simples de las cuales se pudieran hacer afirmaciones (o negaciones) sobre su contenido. Por ello, los párrafos del perfil contenían en general más de una proposición y, por lo tanto, formalmente podían descomponerse en sus componentes lingüísticos más simples sin alterar su significado, lo que a fin de cuentas buscábamos para facilitar nuestro análisis.

Para realizar esta serie de enunciados se hizo un análisis de las estructuras de superficie del discurso del perfil de la carrera, según los planteamientos de la pragmática del texto (Van Dijk, 1998) y tomando en cuenta conceptos como el significado de las proposiciones, la coherencia lineal, la referencialidad, la condicionalidad, la presuposición y el mundo posible,

entre otros. Por otra parte, se estableció un conjunto de criterios compatibles con estas propiedades para elaborar el procedimiento de análisis, mismo que enumeramos en la tabla 2.

Por último, como resultado de la aplicación de estos criterios a los elementos constitutivos del perfil de egresado, se obtuvo una serie de 76 enunciados que consideramos se refieren a los contenidos explícitos e implícitos del perfil. Dichos enunciados se enlistan en la tabla 3.

3.7. Caracterización de los enunciados en función de los componentes del perfil

Una vez establecidos los enunciados del perfil, se procedió a clasificarlos siguiendo los criterios de inclusión definidos anteriormente, para determinar si se trataba de un conocimiento, una actitud o una habilidad. Esta clasificación se realizó por parte de cuatro observadores distintos (los autores participantes). Para desarrollar esta tarea, se utilizó una lista de

Tabla 2. Criterios utilizados para la construcción de enunciados de los componentes del perfil

Criterios
Que el contenido se derive lógicamente del enunciado original (perfil del egresado).
Que se conserven los elementos lingüísticos que permitan relacionar los enunciados con el perfil.
Que se conserven los elementos contextuales de la redacción original, especialmente los complementos directos e indirectos.
Que los enunciados se refieran explícitamente al mismo sujeto (egresado de la carrera de Psicología de la UdeG).
Que se expliciten los enunciados implícitos.

Tabla 3. Enunciados simples derivados de los elementos del perfil

El alumno:
1. Adquirirá conocimientos firmemente sustentados en la apreciación global general del lugar donde se va a aplicar lo aprendido.
2. Adquirirá conocimientos firmemente sustentados en la apreciación global general del momento histórico en tiempo y espacio donde se realizará su trabajo.
3. Apreciará de manera global general el lugar donde va a aplicar lo aprendido.
4. Apreciará de manera global general el momento histórico en tiempo y espacio donde se realizará su trabajo.
5. Diferenciará entre el conocimiento científico y el sentido común, mítico o místico de las explicaciones de la realidad psicosocial.
6. Conocerá qué es una realidad psicosocial.
7. Diferenciará entre diversas explicaciones de la realidad psicosocial.
8. Desarrollará una gran capacidad de análisis crítico de todo lo escrito en Psicología (sic).
9. Identificará contenidos o posiciones cuyo sustento es eminentemente idealista.
10. Desarrollará capacidad crítica para ubicar las cuestiones generales que hablan teóricamente de los fenómenos psicológicos en cada caso y situación particular.
11. Tendrá conocimientos sobre el trabajo inter y transdisciplinario de las subramas que ha generado la Psicología.
12. Apreciará el trabajo inter y transdisciplinario de las subramas que ha generado la Psicología.
13. Apreciará más correctamente los fenómenos sociopsicológicos.
14. Reflejará más correctamente los fenómenos sociopsicológicos.
15. Ubicará los fenómenos sociopsicológicos en el contexto latinoamericano, nacional, regional y local.
16. Tendrá la capacidad de apreciar los fenómenos psicológicos bajo el ángulo del sujeto histórico e historia del sujeto.
17. Tendrá la actitud para apreciar los fenómenos psicológicos bajo el ángulo del sujeto histórico e historia del sujeto.
18. Manejará conocimientos (teóricos, disciplinares, metodológicos y técnicos) para hacer un análisis crítico de la realidad en situaciones coyunturales y de cambio.
19. Implementará nuevas alternativas en situaciones coyunturales y de cambio.
20. Intentará desechar actitudes de imitación o copia de otros contextos o situaciones que no correspondan a nuestra realidad.
21. Identificará contextos y situaciones que correspondan o no a nuestra realidad.
22. Contará con una epistemología perfectamente clarificada de cómo alcanzar las metas del conocimiento.
23. Contará con una epistemología perfectamente clasificada que dé cuenta de su formación personal y social.
24. Identificará cómo influye su condición de clase en su formación personal y social.
25. Identificará que su formación personal y social puede influir en sus áreas de conocimiento y en su ejercicio profesional.
26. Nunca se considerará un ser neutro ahistórico (sic).
27. Reconocerá que el quehacer teórico, científico y profesional nunca está exento del quehacer político.
28. Reconocerá que el quehacer político nunca está exento del quehacer teórico científico y profesional.
29. Desarrollará la función general de la observación de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones individuales.
30. Desarrollará la función general de la observación de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones microgrupales.
31. Desarrollará la función general de la observación de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones macrogrupales.
32. Desarrollará la función general de análisis de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones individuales.
33. Desarrollará la función general de análisis de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones microgrupales.

El alumno:

34. Desarrollará la función general de análisis de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones macrogrupales.
35. Desarrollará la función general de interpretación de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones individuales.
36. Desarrollará la función general de interpretación de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones microgrupales.
37. Desarrollará la función general de interpretación de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones macrogrupales.
38. Desarrollará la función general de reflexión de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones individuales.
39. Desarrollará la función general de reflexión de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones microgrupales.
40. Desarrollará la función general de reflexión de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones macrogrupales.
41. Desarrollará la función general de evaluación de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones individuales.
42. Desarrollará la función general de evaluación de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones microgrupales.
43. Desarrollará la función general de evaluación de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones macrogrupales.
44. Desarrollará la función general de diagnóstico de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones individuales.
45. Desarrollará la función general de diagnóstico de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones microgrupales.
46. Desarrollará la función general de diagnóstico de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones macrogrupales.
47. Desarrollará la formación general de intervención de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones individuales.
48. Desarrollará la función general de intervención de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones microgrupales.
49. Desarrollará la función general de intervención de la interrelación de las subjetividades humanas en situaciones macrogrupales.
50. Integrará la causalidad en las redes, conexiones de situaciones objetivas y subjetivas de esas interrelaciones.
51. Detectará las problemáticas sociopsicológicas en un sentido mediato e inmediato.
52. Identificará las problemáticas sociopsicológicas en un sentido mediato e inmediato.
53. Desarrollará habilidades para presentar alternativas a las situaciones que aborde.
54. Abordará situaciones con sentido de construcción de una sociedad más justa.
55. Modificará las causas que originan el malestar social en las situaciones que aborde.
56. Desarrollará servicios profesionales para el abordaje de la problemática sociopsicológica.
57. Intentará dar atención a la mayor parte de la población.
58. Organizará servicios populares de atención a comunidades.
59. Organizará los servicios populares de atención a centros educativos.
60. Organizará los servicios populares de atención a organizaciones de producción y de servicios.
61. Organizará los servicios populares de atención a individuos.
62. Diferenciará los servicios profesionales que ofrecen alternativas generales y reales de las implementaciones voluntaristas, espontaneístas y caritativas.
63. Será capaz de desarrollar las funciones particulares de orientar, facilitar y asesorar a individuos, grupos y organizaciones.
64. Será capaz de desarrollar las funciones particulares de orientar, facilitar y asesorar en problemáticas específicas (sociopsicológicas).
65. Será capaz de desarrollar estrategias de intervención en problemas psicosociales.
66. Será capaz de investigar sistemáticamente la realidad psicosocial con fines de descripción y explicación.
67. Orientará su ejercicio profesional principalmente a la población del occidente del país.
68. Contará con las herramientas para atender los problemas individuales y grupales.
69. Asesorará a todas las clases sociales.
70. Introyectará (comprenderá) que la clase social más necesitada en este momento histórico corresponde a la clase oprimida.

El alumno:

71. Comprenderá que la clase oprimida es la que más necesita de sus servicios independientemente de que los necesite o no (sic).
72. Será capaz de abordar situaciones de interrelación humana en las organizaciones de producción y de servicios tanto para la clase dirigente como del trabajador asalariado.
73. Abordará problemas psicosomáticos de la clase media.
74. Abordará problemáticas de marginación y de anomia social del lumpen proletario.
75. Abordará las situaciones de arribismo, exitismo, enajenación y alienación de la clase opresora y detentadora de los medios de producción y del poder.
76. Será suficientemente flexible y creativo para desarrollar su ejercicio profesional en diferentes medios de nuestro país (urbano, rural o zonas indígenas).

control que permitió, con base en una serie de preguntas obtenidas de los criterios de inclusión, analizar el contenido de las proposiciones y clasificarlos. A continuación, en la tabla 4 mostraremos el esquema de la lista de control utilizada.

Cada uno de los enunciados fue analizado por los cuatro observadores aplicando esta lista de control. Se intentó clasificar cada enunciado de manera exclusiva en alguna de las tres categorías. La regla mínima para definir el enunciado como un conocimiento, una habilidad o una actitud fue que por lo menos hubiera obtenido una calificación de "verdadero" en alguno de los criterios (excepto en el correspondiente a los niveles de conocimiento). Posteriormente, las cuatro observaciones individuales fueron comparadas y consensuadas por los observadores con el fin de conformar una clasificación única.

3.8. Clasificación de los enunciados del perfil por eje de formación

La última etapa del trabajo de análisis consistió en clasificar los 76 enunciados en los ejes de formación tanto explícitos (que se encontraban en el documento) como implícitos (que se inferían del plan de estudios o del agrupamiento de las proposiciones). Se utilizó básicamente el mismo procedimiento: un análisis individual que luego fue contrastado por el equipo.

Aunque la intención original del análisis fue tratar de clasificar los 76 enunciados en forma excluyente (es decir, que cada enunciado correspondiera a un eje), esto no fue posible en la práctica, por lo que las tablas de clasificación resultantes suman números mayores a esta cantidad.

Tabla 4. Lista de control utilizada para caracterizar los componentes del perfil

Elementos del perfil	Criterios transformados en preguntas de confirmación o descarte	Enunciados (1 a 76)
Conocimientos	¿Se refiere específicamente a la adquisición o dominio de determinada información?	Verdadero o Falso
	¿Se mencionan explícitamente determinados contenidos u objetos de conocimiento?	
	Nivel de adquisición	
	Nivel de comprensión	
Habilidades	¿Se refiere a prácticas o actividades específicas definidas de manera explícita?	
	¿Se refiere a prácticas generalizables a distintos ámbitos?	
	¿Implica su demostración un determinado contexto social o aplicativo?	
	¿Se establecen criterios de valoración cuantitativos?	
Actitudes	¿Se establecen criterios de valoración cualitativos?	
	¿Se expresa como producto de una acción formativa intencionada?	
	¿Expresa una posición o postura específica y explícita ante determinado objeto, contenido o situación?	
	¿Expresa dirección e intensidad de la postura?	
	¿Implica un significado generalizable a varias situaciones particulares?	
	¿Implica para el sujeto una jerarquización o priorización?	

4. Resultados

A continuación se presentan los resultados más importantes del análisis realizado por el equipo.

4.1. Distribución de las asignaturas del plan de estudios por ejes de formación

Como puede observarse en la tabla 5, en esta etapa el equipo pudo clasificar las asignaturas de manera exclusiva en un solo eje de formación. No obstante, el número y la denominación de los ejes no corresponde completamente con el documento del plan de estudios, sino que fue adaptado por nosotros para los fines de la clasificación. Resaltan las cargas

crediticias y horarias de los ejes de formación y aplicación profesional y de formación teórica básica en Psicología. Aunque no está representado por ninguna materia, el eje de formación ético normativa fue incluido para contrastar el plan 1985 con las tendencias de modificación que se planteaban en el momento del análisis en el contexto de las modificaciones curriculares de los otros planes de estudio del CUCS, en los cuales sí se consideraban materias de este tipo.

4.2. Distribución de enunciados del perfil de egreso por ejes de formación

Como se aprecia, la contrastación de las tablas 5 y

Tabla 5. Distribución de las cargas horarias y créditos por ejes de formación

Ejes	H T	H P	HTL	Cred.	% Cred.
Eje 1. Formación filosófico metodológica	300	148	448	49	7.9
Eje 2. Formación histórico social	360	0	360	48	7.7
Eje 3. Formación ético normativa	0	0	0	0	0.0
Eje 4. Formación teórica básica en Psicología	1436	294	1730	207	33.3
Eje 5. Formación biológica	161	169	330	33	5.3
Eje 6. Formación técnico instrumental en Psicología	320	200	520	56	9.0
Eje 7. Formación aplicación profesional	930	1611	2541	229	36.8
Totales	3507	2422	5929	622	100

Claves: HT = Horas de teoría; HP = Horas de práctica; HTL = Horas totales; Cred. = Créditos

Tabla 6. Distribución de enunciados por eje

Ejes	No. de enunciados	% de representación
Eje 1. Formación filosófico metodológica	11	9.01
Eje 2. Formación histórico social	19	15.57
Eje 3. Formación ético normativa	9	7.37
Eje 4. Formación teórica básica en Psicología	32	26.22
Eje 5. Formación biológica	0	0.1
Eje 6. Formación técnico instrumental en Psicología	26	21.32
Eje 7. Formación aplicación profesional	25	20.49
Totales	122	99.98

Tabla 7. Distribución de créditos en el plan versus enunciados del perfil

Ejes	A) % Créditos en el plan de estudios	B) % enunciados del perfil	A) vs. B)
Eje 1. Formación filosófico metodológica	7.9	9.01	+ 1.1
Eje 2. Formación histórico social	7.7	15.57	+ 7.87
Eje 3. Formación ético normativa	0.0	7.37	- 7.37
Eje 4. Formación teórica básica en Psicología	33.3	26.22	- 7.08
Eje 5. Formación biológica	5.3	0.0	- 5.3
Eje 6. Formación técnico instrumental en Psicología	9.0	21.32	+ 12.32
Eje 7. Formación aplicación profesional	36.8	20.49	- 16.31
Totales	100	99.98	

6 permite observar de manera preliminar una discrepancia entre las distribuciones de materias y enunciados por eje. Algunos de los casos más llamativos son el eje de formación ético normativa, que no integra materias en el plan de estudios pero sí incluye poco más de un 7 por ciento de los enunciados del perfil de egreso. Otro es el de la formación técnico instrumental, que tiene un 9 por ciento de las asignaturas del plan, contra un 21 por ciento de las proposiciones del perfil. El eje de la formación en aplicación profesional también está subrepresentada con respecto a las materias, mientras que los ejes de la formación teórica básica y filosófico metodológica más o menos concuerdan entre las dos tablas. El eje histórico social, por el contrario, está sobrerrepresentado en el perfil en más del doble con respecto a las materias del plan.

Aunque en principio es imposible traducir las intenciones de un perfil de egreso a la distribución de asignaturas y cargas horarias desde el punto de vista de una correspondencia perfecta, por lo menos la lógica de construcción de un plan de estudios plantea que haya una cierta coherencia. En el caso que nos ocupa, intentamos hacer visibles estas incongruencias en términos cuantitativos. Utilizando la información de las dos tablas anteriores, tratamos de contrastar los aspectos cuantitativos del análisis, representados por las cargas horarias y crediticias por eje, y el aspecto cualitativo. Este cruce de información nos dio como resultado los datos presentados en la tabla 7.

En términos generales, estos datos indicarían que falta una mayor congruencia entre estos dos elementos del plan de estudios (las asignaturas, representadas por las cargas horarias y los créditos, y los elementos del perfil). Entre los ejemplos más notorios se encuentra el eje de la formación biológica, que no es mencionada en el perfil, aunque está representada por el 5 por ciento de las materias del plan. En el caso contrario, la formación histórico social está sobrerrepresentada en el perfil con más del doble de enunciados que le corresponderían si atendiéramos su distribución en las materias del plan. Es el mismo caso de la formación ético normativa, que no tiene materias en el currículum, pero sí es mencionada en el perfil.

5. Conclusiones y recomendaciones

1. Existen tres versiones del perfil de egreso a las que pudimos acceder: la del documento original del

plan de estudios, la resumida que se incorporó a la carpeta de trabajo de los equipos integrantes de la Comisión de Análisis y Evaluación, y la que aparece en la *Guía académica* de la Universidad de Guadalajara. Nosotros utilizamos la versión resumida que se proporcionó a las comisiones en el contexto de los trabajos del PDC. Todas ellas, sin embargo, según referentes bibliográficos, son esencialmente la misma que fue elaborada en el diseño del plan de estudios de 1985 y que se conservó en la readecuación de 1995.

Ahora bien, como puede desprenderse del análisis realizado en este trabajo y de los procedimientos que tuvimos que emplear para examinarlo, tal como está redactado el perfil de egreso, tanto en su dimensión formal como en su construcción gramatical, no permite distinguir y comunicar claramente sus elementos constitutivos (conocimientos, habilidades, actitudes...). De entrada, esta situación plantea la necesidad de *modificar el actual perfil de egreso de manera tal que sea congruente con los fundamentos teóricos y metodológicos a partir de los cuales se rediseñe el currículum de la carrera*. Si bien en este estudio nos limitamos al análisis de la congruencia interna entre el perfil y los ejes curriculares, *es razonable suponer que se pueden encontrar discrepancias igualmente importantes desde el punto de vista de la congruencia externa, es decir, entre los supuestos teóricos y los problemas sociales que el programa educativo pretende enfrentar y la estructura curricular que permitirá dar respuesta a las necesidades de formación derivadas de esos supuestos*.

2. Nuestro análisis, sobre todo el que se centró en los momentos necesarios para clasificar las asignaturas del plan de estudios por ejes de formación descritos arriba, consideró primordialmente las materias correspondientes a las áreas de formación básica común, básica particular y especializante (las diversas orientaciones del plan). No fueron consideradas en este estudio el grupo de materias correspondientes al área optativa abierta, por su menor peso específico dentro del mapa curricular y porque consideramos que su inclusión no enriquecía el análisis ni modificaba sustancialmente nuestras conclusiones. De este análisis cabe resaltar lo siguiente:

a) Se realizó una primera ubicación de las materias en los ejes tomando en consideración básicamente los nombres de las asignaturas y los conocimientos previos, directos o indirectos, que los autores teníamos sobre sus contenidos. En la mayoría de los casos, las materias se pudieron clasificar

sin problemas. Sólo en los casos en los que esta tarea clasificatoria se dificultó fue necesario consultar los programas de las asignaturas correspondientes (cuando se tenía una copia). Lo anterior sucedió con materias como Psicolingüística evolutiva, Ciencias cognitivas y Lenguaje y cognición, materias que el equipo clasificó dentro del eje de formación teórico básico en Psicología, y en el mapa curricular aparecen formando parte de una orientación especializante (Neurociencias). Lo mismo sucedió con otras pocas materias que, aunque forman parte de un área especializante, decidimos clasificarlas dentro del mencionado eje teórico básico (y, por tanto, teóricamente deberían corresponder al área de formación básica particular).

En este contexto, para un análisis posterior en mayor profundidad, se sugiere revisar la conveniencia de reubicar algunas de las asignaturas que siendo parte de una orientación, por la naturaleza de sus contenidos, pudieran estar en el área de formación básica particular. Se trata básicamente de la mayoría de las materias de la orientación especializante en Neurociencias, la cual abarca una buena parte de contenidos que otros planes de estudio denominan como bases biológicas de la conducta.

- b) En esta clasificación preliminar, resulta claro que las materias ubicadas en los ejes filosófico metodológico, histórico social y teórico básico se concentran en las áreas de formación básico común y básico particular, mientras que el eje técnico instrumental se encuentra tanto en el área básica particular como en tres de las seis orientaciones. Por otra parte, y como es de esperarse, las asignaturas del eje de aplicación profesional se concentran en las orientaciones.
- c) Las materias de la orientación en Psicología Clínica fueron clasificadas en su totalidad por el equipo en el eje de aplicación profesional, lo que implicaría que el alumno encuentra en esta orientación especializante los elementos teórico básicos y técnico instrumentales para su aplicación. Lo anterior puede considerarse como una de las evidencias de la orientación clínica que predomina de manera implícita en la carrera.

3. Algunos casos detectados de posible incongruencia entre el nombre de las asignaturas y sus respectivos contenidos, son los de Psicología Experimental I y II, las que nominalmente se identifican con una corriente o escuela o corriente psicológica (el

conductismo), pero que sus contenidos corresponden al eje filosófico metodológico (en donde finalmente el equipo de autores las ubicó).

4. Otra situación similar, pero que sobrepasa el análisis formal aquí realizado, es el de materias como Sexualidad humana, la cual, por sus contenidos, el equipo la clasificó en el eje de formación teórico básica, pero que aparece en otro lugar dentro del currículum. En este caso, el equipo se encontró con el problema de que los contenidos de la materia son abordados desde diferentes perspectivas, situación determinada fundamentalmente por el tipo de formación de origen del maestro (un psicólogo tiende a darle un abordaje psicológico, mientras que un profesor médico tiende a centrarse en contenidos biológicos o, incluso, ginecológicos). Esta situación exige otro tipo de análisis que implicaría investigar más sobre lo que sucede en el aula y dar un seguimiento a la implementación de los programas de materia en la práctica educativa.

5. En relación con el eje de formación ético normativo (el cual, como señalamos arriba, no se encuentra en los documentos curriculares, pero fue sugerido por los autores), se propone que, en un futuro rediseño del currículum, se aborde en dos niveles: a) como un contenido concreto ubicado en alguna(s) asignatura(s), como es el caso de Bioética, asignatura actualmente ubicada en el área de formación optativa; y, b) proponerlo en el currículum primordialmente como un eje o dimensión transversal que esté presente a lo largo de toda la formación como una actitud a desarrollar en todas o la mayoría de las materias. Esto implicaría revisar, en cada programa de curso, los objetivos formativos (Zarzar) o las actitudes que cada materia pretende formar.

Como una última recomendación, el equipo planteó la conveniencia de contar con una base de datos única con todos los programas de las materias del plan de estudios, incluyendo las optativas abiertas, pues esa fue una de las principales dificultades con las que se encontró el equipo para realizar este estudio.

Notas

- ¹ Las partes medulares de este trabajo fueron realizadas en el contexto de los trabajos de análisis y evaluación curricular convocados en 1999 por el Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán, en ese entonces coordinador de

la carrera de Psicología, para modificar el actual plan de estudios por objetivos a un plan por competencias profesionales integrales.

² También participó en los trabajos del equipo Ma. de la Luz Aviña Jiménez, quien por ese entonces era alumna de la carrera y representante del Comité de Alumnos en los trabajos de análisis y evaluación curricular del PDC de los que se desprende el presente estudio.

Bibliografía

- ARNAZ, J. (1991). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- BLOOM, B. S. (1981). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- CASANOVA, M.A. (1998). *Un modelo evaluador y su metodología*. *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD (1998). *Programa de Desarrollo Curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*, Guadalajara: CUCS.
- (1999). *El modelo de competencias integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud*, Guadalajara: CUCS.
- DÍAZ BARRIGA, F., et al. (1990). *Metodología del diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- MORENO BAYARDO, M.G. (1998). "El desarrollo de habilidades como objeto educativo. Una aproximación conceptual". *educar*, julio-septiembre 1998, pp. 8-13.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (1995). *Reglamento General de Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- (1996). *Certidumbre y esperanza. Plan Institucional de Desarrollo 1995-2001*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- (1999). *Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIUA)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Coordinación General Académica.
- VAN DIJK, T. (1988). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI editores.
- ZAMBRANO GUZMÁN, R., Irma Susana PÉREZ GARCÍA, Araceli ORTEGA, René CROCKER, et al. (1999). *Marco teórico metodológico para el Programa de Desarrollo Curricular del CUCS*. *Programa de Desarrollo Curricular del CUCS*. Cuadernos de desarrollo curricular del CUCS, No. 1 (inédito). Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Ciencias de la Salud.