



Universidad Autónoma de Baja California



Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias, desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Aída Rafaela Contreras Zárate

Ensenada, B. C., Junio de 2015



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas



“Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias, desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo”

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

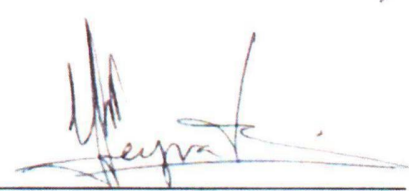
Presenta

Aída Rafaela Contreras Zárate

APROBADA POR:



Dra. Virginia Velasco Ariza
Directora de tesis



Dra. Yolanda Edith Leyva Barajas
Sinodal



Dra. Esperanza Viloría Hernández
Sinodal



Dra. Lilia Martínez Lobatos
Sinodal



Dr. Joaquín Caso Niebla
Sinodal





Ensenada, B.C., a 15 de Mayo de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. AÍDA RAFAELA CONTRERAS ZÁRATE**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias, desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



DRA. VIRGINIA VELASCO ARIZA



Ensenada, B.C., a 15 de Mayo de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

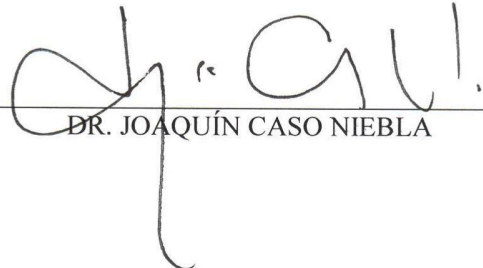
Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. AÍDA RAFAELA CONTRERAS ZÁRATE**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias, desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


DR. JOAQUÍN CASO NIEBLA



Ensenada, B.C., a 15 de Mayo de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. AÍDA RAFAELA CONTRERAS ZÁRATE**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias, desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

DRA. YOLANDA EDITH LEYVA BARAJAS



Ensenada, B.C., a 15 de Mayo de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

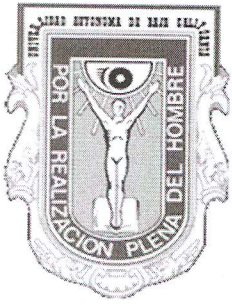
Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **AÍDA RAFAELA CONTRERAS ZÁRATE**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias, desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


DRA. ESPERANZA VILORIA HERNÁNDEZ



Ensenada, B.C., a 15 de Mayo de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **AÍDA RAFAELA CONTRERAS ZÁRATE**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias, desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


DRA. LILIA MARTÍNEZ LOBATOS

DEDICATORIA

En el camino recorrido no estuve sola, TÚ estuviste conmigo. Contigo compartí ilusiones, dudas, frustraciones y regocijos; exploré facetas de mí que no había conocido. Tu confianza en mí, tu amor y admiración le dieron un sabor especial a mi vida.

Compañeros del Alma por siempre!

Con mucho Amor a quien ya no está†.

Gracias por ser parte de mi vida.

A mis queridas hijas Rayito y Nayeli, compañeras tolerantes de mis aventuras académicas; sin su apoyo no lo habría logrado.

A mis nietas, Anhel y Sofía, porque durante un buen tiempo no tuvieron abuela.

A mi hermano Héctor, por su amor y aceptación incondicional.

A mis amigos que se entusiasmaron conmigo en esta empresa.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el producto de la disposición y esfuerzo de varias personas que contribuyeron para lograrlo. A ellos quiero agradecer y reconocer su colaboración.

A la Dra. Virginia Velasco Ariza, directora paciente y entregada, por su tiempo, su confianza en mi capacidad, por su tolerancia a mi inquieto espíritu, por compartir conmigo no sólo su conocimiento, también su sabiduría y generosidad, pero sobre todo, por ser amiga y cómplice.

A mi apreciable Comité de Tesis, en particular a la Dra. Yolanda Edith Leyva Barajas y a la Dra. Esperanza Viloria Hernández por sus puntuales observaciones que enriquecieron en mucho mi formación.

Quiero destacar el apoyo del Director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), Dr. Joaquín Caso Niebla, quien en todo momento estuvo dispuesto a proporcionar los medios necesarios y agilizar las gestiones administrativas requeridas entre los tres planteles participantes en esta investigación.

Con especial cariño al Dr. Luis Ángel Contreras Niño, por su apoyo invaluable. Su calidad humana, pasión, generosidad y entrega al ejercicio ético y profesional son un ejemplo a seguir.

A mi amiga Estrella Velasco, quien siempre me apoyó y se rio de mis locuras.

A mis colegas psicólogos, docentes miembros de los dos Comités que participaron en trabajo colegiado, por su profesionalismo y compromiso con la enseñanza de la psicología.

De la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) de Ensenada: Isela Álvarez Paniagua, Nydia Meza Ponce, Blanca Estela Miranda Romero, Blanca Alicia Ruíz Buelna, Raúl Álvaro González Beltrán, Martha Esther Ruíz García, Marcela de Guadalupe Tena Becerra y Myrna Vélez Reynaga.

De la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de Mexicali: María Margarita Barak Velázquez, Julieta Bonilla, Teresa Ana Dueñas Olmedo, Francisco Javier Galarza del Ángel, Francisco García Fonseca y Yessica Martínez Soto.

De la Escuela de Ingeniería y Negocios Guadalupe Victoria (EIN-GP): Esmeralda Covarrubias Núñez, Juan José Díaz Núñez, Gilberto Galindo Aldana, Mayra Iveth García Sandoval y Emma Preciado Aviléz.

A las psicólogas, ex alumnas de la carrera de Psicología de la FCAyS: Verónica Gómez Fernández y María del Rayo López Contreras, por su apoyo profesional, valiosa colaboración y, más que otra cosa, su amor e incondicional disposición.

A los directores de los tres planteles de la UABC en los que se imparte el Plan de estudios 2003-2 de la licenciatura en Psicología, por su autorización y apoyo para llevar a cabo la presente investigación:

FCH: Dra. Rosa Guadalupe Heras Modad.

FCAyS: Dra. Mónica Lacavex Berumen.

EIN-GP: M: C. Luis Alfredo Padilla López.

A la coordinadora del Doctorado del IIDE, Alicia Aleli Chaparro Caso López, por su valiosa aportación para organizar y darle forma al trabajo de cuatro años de investigación.

A mis maestros del IIDE por su valiosa contribución a mi formación profesional y crecimiento personal.

A Julio Cano, a Iván Contreras, a Yesica Espinoza, Denisse Pérez, Rosalva Borraz y a todo el personal administrativo del IIDE, que siempre me dieron una sonrisa, trato amable y dispuesta atención hasta para los mínimos detalles.

Contenido

Resumen	i
1 Introducción	1
1.1 Antecedentes.....	1
1.2 Planteamiento del problema	3
1.3 Preguntas de investigación	5
1.4 Objetivos.....	6
1.4.1 Generales.....	6
1.4.2 Particulares.....	6
1.5 Justificación	7
2 La carrera de Psicología en la UABC	16
2.1 El Perfil Profesional del Psicólogo de la UABC	21
2.1.1 Competencias del Perfil Profesional del Psicólogo.....	21
3 Marco teórico	24
3.1 Contexto internacional y nacional de la Educación Superior.....	24
3.1.1 Las competencias de acuerdo con la DeSeCo.....	25
3.1.2 Las competencias de acuerdo al Proyecto <i>Tuning</i>	27
3.2 Lineamientos internacionales para la carrera de Psicología.....	29
3.3 La Psicología en México	35
3.3.1 El Perfil Profesional del Psicólogo en México.....	36

3.4	Del Currículo Oficial al Currículo Real	38
3.4.1	El trabajo colegiado en la interpretación del currículo oficial.	40
3.5	Implementación del currículo por competencias.....	42
3.5.1	Los componentes de la competencia.....	43
3.5.2	Construcción del conocimiento.....	44
3.6	Articulación del <i>Saber conocer</i> , <i>Saber hacer</i> , <i>Saber ser</i> y las habilidades metacognitivas a través de Indicadores de desempeño	47
3.6.1	Conceptualización de Criterios de dominio, Indicadores de desempeño y Niveles de logro.....	49
3.6.2	Uso de la Taxonomía de Anderson y Krathwohl.....	52
3.6.3	El <i>Saber ser</i> : Código ético del psicólogo en México.....	53
3.6.4	La reticulación: reflejo gráfico de la articulación de los saberes de la competencia, a lo largo del trayecto.....	57
3.6.5	El concepto de validez en las pruebas educativas.....	58
4	Método	61
4.1	Etapa 1: Análisis general de Plan de estudios 2003-2 de la carrera de Psicología de la UABC.....	61
4.1.1	Materiales.....	62
4.1.2	Procedimiento.....	64
4.2	Etapa 2: Proceso de revisión del currículo por jueces	74
4.2.1	Participantes.....	74

4.2.2	Materiales.....	75
4.2.3	Procedimiento.....	75
4.3	Etapa 3: Proceso de validación de los Indicadores de desempeño y los Niveles de logro por jueces del Comité ampliado	86
4.3.1	Participantes.....	87
4.3.2	Materiales.....	87
4.3.3	Procedimiento.....	88
5	Resultados	92
5.1	Etapa 1: Análisis general de Plan de estudios 2003-2 de la carrera de Psicología de la UABC.....	92
5.2	Etapa 2. Proceso de valoración del currículo por jueces	112
5.3	Etapa 3: Proceso de validación de los Indicadores de desempeño y los Niveles de logro..	123
6	Discusión.....	138
7	Referencias	152
	Apéndice A Descripción Genérica de las Unidades de aprendizaje	165
	A1. Descripción genérica Técnicas de la entrevista.....	166
	A2. Descripción genérica: Psicometría	167
	A3. Descripción genérica: Evaluación de la personalidad	168
	A4. Descripción genérica: Integración de estudios psicológicos	169
	Apéndice B. Evidencias de desempeño.....	170
	Apéndice C Programas de asignatura por competencias de las unidades de aprendizaje.....	171

Apéndice D Análisis de competencias: <i>EVALUAR</i>	204
Apéndice E Análisis de Descripción genérica y programas de asignaturas.....	205
Apéndice F. Criterios de dominio	219
Apéndice G. Formato 1 para elaborar Indicadores de Desempeño.	221
Apéndice H. Formato 2 para validar Indicadores de Desempeño (codificado).	222
Apéndice I Niveles de logro validados	224
Apéndice J Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001; Bloom revisada)	229
Apéndice K Indicadores de desempeño por Áreas de dominio validados	233

1 Tablas

Tabla 1 Resultados EGEL-Psic CENEVAL 2011 y 2012	11
Tabla 2 Análisis de competencias: <i>EVALUAR</i>	23
Tabla 3 Perfiles Internacionales para obtener el Título de Psicología	32
Tabla 4 Ejemplo de los componentes de la Competencia	44
Tabla 5 Código Ético del Psicólogo (SMP, 2010)	55
Tabla 6 Categorías de análisis en el Plan de estudios 2003-2 contrastadas con los Lineamientos Internacionales para programas por competencias.....	66
Tabla 7 Componentes de la Competencia Evaluación de la personalidad	69
Tabla 8 Ejemplo de codificación.....	80
Tabla 9 Categorías del análisis de documentos con las que cumple el Plan de estudios de Psicología 2003-2.....	97
Tabla 10 Componentes de la Competencia Técnicas de la entrevista.....	102
Tabla 11 Criterios de dominio para cada Unidad de aprendizaje	110

Tabla 12 Muestra de Indicadores de desempeño (ya validados por el Comité ampliado de validación).....	114
Tabla 13 Tareas desagregadas a lo largo del currículo de la Competencia Evaluar: resultados del Comité de jueces del currículo y validado por el Comité ampliado	115
Tabla 14 Niveles de logro Área de dominio B Medición de procesos psicológicos: teoría, aplicación y calificación de pruebas.....	118
Tabla 15 Categorización de Indicadores en Líneas de formación dentro de la Retícula	122
Tabla 16 Aproximación metodológica de la interpretación colegiada del currículo oficial por parte de los docentes, articulando los tres saberes y las habilidades metacognitivas.	124
Tabla 17 Validación de Indicadores de desempeño Área A	129
Tabla 18 Validación de Indicadores de desempeño Área B.....	132
Tabla 19 Validación de Indicadores de desempeño Área C.....	134
Tabla 20 Validación de Indicadores de desempeño Área D	136

2 Figuras

Figura 1. Unidades de aprendizaje que forman la competencia Evaluar, hasta el nivel intermedio de desarrollo, representado por el Criterio de dominio integrador a través de tareas.	73
Figura 2. Relación entre la Competencia Evaluar hasta su expresión en las Unidades de contenido de los programas de asignatura (Elaboración propia).	104
Figura 3. Retícula de la competencia EVALUAR	248

Resumen

El trabajo consiste en una investigación cualitativa realizada en tres etapas. En la primera etapa se realiza un análisis de documentos donde se contrasta el Plan de estudios 2003-2 de Psicología de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) con los criterios que debe cumplir un plan de estudios por competencias, de acuerdo a los lineamientos internacionales para la formación de psicólogos. En la segunda etapa se presenta una aproximación para incorporar la interpretación docente del currículo oficial, para establecer niveles intermedios y progresivos de las competencias que deben lograr los alumnos de psicología, al realizar evaluaciones psicológicas. Para ello, a partir de criterios previamente establecidos, se elaboraron indicadores de desempeño, derivados del trabajo colegiado de docentes (Comité de jueces del currículo, CJC), que imparten las asignaturas del trayecto disciplinar de la competencia *Evaluar* en los tres campus de la UABC donde se imparte el citado plan. Una vez elaborados los indicadores y con base en ellos, el mismo Comité de jueces estableció criterios para discriminar a los alumnos competentes de los que no lo son, por medio de tablas que describen cualitativamente tres niveles de logro de competencia: Aun no satisfactorio (ANS), Satisfactorio (S) y Sobresaliente (SS). En esta misma etapa, como parte de la metodología de análisis del trayecto disciplinar, se representó de manera gráfica la articulación de los tres saberes y las habilidades metacognitivas de una manera holística, dinámica, diferencial e inclusiva, no lineal, a través de una retícula. En la tercera etapa el trabajo realizado por los docentes de asignatura (CJC) se sometió a un minucioso escrutinio por otro comité para validación (CV) más amplio integrado por coordinadores de la carrera, docentes de asignaturas en las que los alumnos deberán realizar evaluaciones psicológicas y demostrar su competencia, así como ex alumnos de la carrera. Los resultados generados a través del presente trabajo de investigación podrían contribuir a articular el currículo oficial con el real; articular los saberes de las competencias; explicitar los contenidos que se enseñan en el aula; orientar la intervención didáctica hacia el logro de las competencias esperadas del perfil de egreso, alinear el Saber ser con el Código Ético del Psicólogo como parámetro de referencia; esclarecer cómo contribuye cada curso del trayecto disciplinar a la formación de competencias del perfil de egreso; elaborar exámenes diagnósticos; y proponer y diseñar las mejoras necesarias, encaminadas a lograr un mayor nivel de competencias en los alumnos.

Palabras clave: Indicadores educativos, trabajo cooperativo, competencias, currículo.

1 Introducción

1.1 Antecedentes

Dadas las condiciones sociales en constante cambio, de un mundo globalizado que demanda de los individuos una mayor gama de habilidades, las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas realizan esfuerzos, en la formación de sus estudiantes, que responda a las necesidades sociales y laborales de nuestro país. A la vez se busca cumplir con los lineamientos internacionales en educación superior establecidos en la Conferencia mundial sobre la educación superior de 1998, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) cuyos objetivos son la pertinencia, el financiamiento, la equidad, la mejora de la calidad de la enseñanza, la internacionalización y el uso de nuevas tecnologías. Así como los establecidos, en 2002, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través de la Selección de Competencias Clave, al ser México miembro de dichas organizaciones. Dar seguimiento a los acuerdos establecidos ha requerido, entre otros aspectos, la reforma de programas de estudio en las distintas carreras que ofertan las IES mexicanas.

Al igual que otras profesiones, la carrera de Psicología ha ido transformándose para dar cabida a las demandas nacionales. Si bien ésta se funda en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde 1959, cuando empieza a enseñarse como una disciplina autónoma, es hasta 1973 que el Estado reconoce a la psicología como una profesión. En 1960 se contaba con 4 escuelas y departamentos de psicología y 1,500 alumnos; para 1987 existían ya 66 escuelas y 25,000 estudiantes (Galindo, 2004). Para el año 2000 la matrícula fue de 47,166 alumnos de los cuales egresaron 5,873 y se titularon 3,662 alumnos (ANUIES, 2001). Entre 1987 y 1999 hubo un incremento de entre seis y ocho programas por año; para el 2003, la ANUIES contaba ya con 318 programas registrados de licenciatura en psicología (Ortiz, 2005). Hasta septiembre de 2011

la Secretaría de Educación Pública (SEP) reportó 116,330 alumnos registrados en 812 programas educativos de psicología ofertados en 492 IES (Padilla, Téllez y Moreno, 2011).

En sus inicios, la planta docente que enseñaba psicología estaba integrada por médicos, psiquiatras, pedagogos, filósofos y psicoanalistas; con el rápido incremento de la matrícula, fue necesario recurrir a estudiantes recién egresados como profesores, los cuales carecían de experiencia profesional necesaria para la enseñanza, a la vez que la preparación era más bien teórica, desvinculada de la práctica. Todo ello se reflejó en una formación de egresados con bajo nivel profesional y en la calidad de ejercicio considerada sub profesional en áreas de la psicología clínica y laboral, al limitar su actividad a la mera aplicación de pruebas (Esparza y Blum, 2009).

En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) la carrera de Psicología inició en 1985 en la Facultad de Ciencias Humanas (Mexicali). Desde entonces sus planes de estudio han sido reestructurados en varias ocasiones: en 1993-2 se inició un Plan de estudio flexible; en 2003-2 se pasó a un Plan de estudio por competencias, además de conservar la flexibilidad curricular. Al momento de iniciar el presente trabajo de investigación el Plan 2003-2 estaba en revisión para modificarlo, dando lugar al nuevo Plan 2012-2. En la Facultad de Medicina (Tijuana) la carrera de Psicología inició en 1998, en 1998-2 inició el plan flexible; en 2007 inician los trabajos para modificarlo, dando lugar al Plan 2010-2 de Psicología en Tijuana (Martínez, 2006; UABC, 2010).

Comprometida con una educación de calidad y de vanguardia, la UABC cuenta con planes de estudio en Psicología, cuyo propósito es que los alumnos adquieran no tan sólo conocimientos propios de la disciplina, sino también las habilidades, actitudes y valores éticos de la profesión; es decir, que adquieran las competencias necesarias para insertarse en el mercado

laboral y para la vida, las cuales son descritas en el Perfil de Egreso del Psicólogo. La Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) en Ensenada y la Unidad Universitaria Guadalupe Victoria siguen el Plan de estudios 2003-2 de la Facultad de Ciencias Humanas de Mexicali¹.

Los programas de estudio de la carrera de Psicología en la UABC, Mexicali y Tijuana, cuentan con la acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de la Psicología, A. C. (CNEIP), organismo acreditador designado por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) para la carrera de Psicología. Asimismo se realiza una evaluación externa para diagnosticar el nivel de suficiencia con que egresan los estudiantes, realizada por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). Esta evaluación se lleva a cabo a través del Examen General de Egreso (EGEL) - Psic, el cual presentan los alumnos tras haber cumplido con el 90% de los créditos. Sin embargo los resultados obtenidos por los alumnos llevan a considerar que los esfuerzos por mejorar la calidad en la formación de psicólogos de la UABC no están siendo suficientes. Por ejemplo, considerando los resultados desde la primera generación en Ensenada, del 2009 al 2012, el 34%, 45%, 37% y 58.49% (respectivamente) de los alumnos que presentaron el examen quedaron Sin Testimonio (UABC, 2013), lo cual significa que no tienen las competencias necesarias que debe poseer un profesional de la psicología.

1.2 Planteamiento del problema

Los resultados del CENEVAL posibilitan a la Universidad conocer las áreas de menor aprovechamiento de sus estudiantes. No obstante, más allá de los contenidos declarados en las

¹ En lo sucesivo se utilizará el término campus para referirse a los planteles donde se imparte el Plan 2003-2.

Cartas Descriptivas (programas)² de las asignaturas a cursar y de los exámenes que aplican los docentes en el aula (elaborados en su mayoría con base en la experiencia individual) no se cuenta con evidencias de los contenidos que se están enseñando en el aula, ni del grado de dominio de las competencias logrado por los alumnos, considerando *el saber conocer, el saber hacer, el saber ser* ni las habilidades metacognitivas que se espera de los modelos educativos por competencias.

Los programas del plan de estudios de Psicología atienden a las necesidades de la institución -currículo oficial-, mientras que la concepción del programa del docente trata de reconocer las exigencias técnico-profesionales de la educación, plasmadas en el currículo oficial; es decir, el maestro hace una interpretación del plan de estudios, con base en su experiencia individual profesional y en las condiciones en que trabaja, por ejemplo institucionales, infraestructura, características y número de estudiantes, su formación, etc., lo que corresponde al currículo real (Díaz-Barriga, 2009). Por lo que resulta necesario incorporar dicha interpretación al buscar esclarecer los contenidos enseñados en las aulas.

Es de llamar la atención que pese a que los programas de estudio están acreditados por el COPAES, una proporción importante de los alumnos de la Licenciatura de Psicología no logran un resultado satisfactorio en el examen de egreso realizado por el CENEVAL. Lo anterior lleva a preguntarse a qué obedece la distancia existente entre los programas acreditados y su concreción en los resultados educativos. Las variables que pudieran estar incidiendo en estos resultados son múltiples, sin embargo una primera pregunta es considerar qué se está enseñando a los estudiantes de Psicología, es decir, habrá que identificar en la práctica docente cómo se lleva el currículo oficial a las aulas.

² El término genérico o conceptual es Programas de estudio, también llamados Cartas descriptivas en el Plan 2003-2. A lo largo de esta publicación se utilizan ambos términos. Actualmente la UABC les denomina Programas de Unidades de Aprendizaje (PUAS).

Con base en la interrogante descrita en el párrafo anterior se requiere, entonces, contar con un procedimiento que permita conocer, a través del trabajo colegiado, la interpretación que los docentes hacen del plan de estudios, a la vez que atender a estándares de calidad en la gestión y formación curricular al incorporar el trabajo participativo docente (Dirección General de Bachillerato, DGB, 2009; Tobón, 2013). Con un procedimiento de tales características se busca: (1) identificar las características del plan y programas de estudio en la formación de competencias del psicólogo desde el análisis y discusión de lo que implica para la intervención docente, (2) explicitar los contenidos que los docentes están enseñando a los alumnos en las aulas, (3) que dichos contenidos se expresen en conductas observables referidas a los tres saberes y las habilidades metacognitivas, conforme a los modelos educativos por competencias, (4) que se especifique el grado de dominio esperado en la adquisición de competencias de los estudiantes de psicología, a través de niveles de logro, a lo largo de su formación y no tan sólo al final del mismo, y (5) vincular la interpretación que hacen los docentes de los programas de estudio (currículo real) con el currículo oficial. De este planteamiento se derivan las siguientes interrogantes:

1.3 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y valores éticos que debe adquirir el psicólogo a lo largo de su formación profesional especificados en el plan de estudios 2003-2 de la UABC?
2. ¿Qué transformaciones sufre el currículo oficial hasta la concreción de este por parte de los docentes en el aula?
3. ¿De qué manera se podría vincular el currículo oficial con la interpretación que hacen los docentes del mismo, procurando que se refleje la articulación del *saber conocer*, *saber*

hacer, saber ser y las habilidades metacognitivas que se espera de los modelos por competencias?

4. ¿Cómo se puede expresar, cualitativamente, el logro esperado en el de desarrollo que están logrando los alumnos en la competencia *Evaluar*, y que pudiera contribuir a tener evidencias paulatinas y no tan sólo hasta el final de su formación?
5. ¿Cómo se puede reflejar, gráficamente, la interpretación colegiada docente de la secuenciación de los contenidos involucrados en la formación de la competencia *Evaluar*?

Frente a estas inquietudes el presente trabajo de investigación buscó atender los siguientes:

1.4 Objetivos

1.4.1 General.

1. Analizar el Plan de estudios 2003-2 de la carrera de Psicología de la UABC, a través de la revisión del trayecto disciplinar de la competencia *Evaluar*, para hacer explícita la interpretación que hacen los docentes del currículo oficial, mediante el análisis y discusión colegiada articulando el *saber conocer, el saber hacer, el saber ser* y las habilidades metacognitivas.

1.4.2 Particulares.

1. Analizar el plan de estudios 2003-2 para conocer su estructura y la forma en que están articuladas las competencias del perfil de egreso del psicólogo.
2. Aportar evidencias de la congruencia entre el currículo oficial y el real.
3. Analizar de manera colegiada los programas de estudio de las materias comprometidas en la formación de la competencia *Evaluar*, hasta la etapa disciplinar, para expresar en

conductas observables los contenidos que los docentes están enseñando a los alumnos en las aulas.

4. Construir una aproximación metodológica que permita hacer explícita la interpretación que hacen los docentes de los programas de estudio, articulando los tres saberes y las habilidades metacognitivas.

1.5 Justificación

En 1998 la UNESCO estableció como objetivos de la educación superior la pertinencia, el financiamiento, la equidad, la mejora de la calidad de la enseñanza, la internacionalización y el uso de nuevas tecnologías. Dentro de este contexto internacional, dar seguimiento a los acuerdos establecidos ha requerido, entre otros aspectos, de la reforma de programas de estudio en las distintas carreras que ofertan las IES mexicanas, el establecimiento de sistemas de evaluación de la enseñanza-aprendizaje congruentes con los objetivos que se pretenden lograr a través de los cambios realizados, así como de métodos que permitan dar cuenta de la eficacia de dichos programas.

Las reformas que se han dado en la educación superior del sistema mexicano deben ser consideradas en el contexto histórico. La década de los setenta del siglo pasado se caracterizó por la notoria expansión de la matrícula, de instituciones y de programas de estudio carentes de mecanismos de evaluación, con énfasis en los aspectos cuantitativos y dejando de lado la calidad de los resultados de los procesos educativos (Luengo, 2003). Al igual que otras profesiones, la enseñanza de la Psicología no quedó excluida de la influencia de dicho periodo, que va de 1960 a 1990.

La carrera de Psicología en México comenzó a impartirse como disciplina en 1959 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en 1973 adquirió su registro como

profesión. Desde entonces ha tenido un crecimiento desordenado tanto de programas de estudio como de la matrícula. Algunas consecuencias de esta expansión han sido: no contar con programas para la capacitación de docentes en Psicología, carencia de bibliografía moderna, deficiencias para el desarrollo de la investigación, formación de egresados con bajos niveles de aptitud profesional, deformación del perfil profesional del psicólogo y con una enseñanza academicista desvinculada de la adquisición de competencias en la práctica (Mouret y Ribes, 1977; Preciado y Rojas, 1989; Galindo, 2004; Esparza y Blum, 2009).

Tal parece que hasta la fecha, las condiciones señaladas en el párrafo anterior continúan presentándose. La masificación de la educación produjo desigualdad y empobrecimiento general de la formación profesional de los psicólogos (ANUIES, 2003; Herrera, 1993). En el reporte del ciclo escolar 2008-2009, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) consideró que los indicadores de calidad son el lado oscuro del sistema de educación superior. De las distintas escuelas que ofertan la carrera de psicología, sólo el 35% de la población fue atendida en programas de calidad reconocidos por los organismos del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES); el 13.7% representó la matrícula privada y el 46% a universidades públicas. Asimismo, al no contar con verdaderas exigencias para el otorgamiento del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), que otorga la Secretaría de Educación Pública (SEP), afirma la ANUIES (2011), se obtiene como resultado a un gran número de psicólogos egresados que se integran al mercado laboral provenientes de programas educativos de calidad desconocida.

Acorde con lo anterior y procurando asegurar la calidad de los programas educativos, la carrera de Psicología de la UABC, cuenta con la acreditación de sus programas de estudio, otorgado por el COPAES a través del CNEIP. El enfoque de enseñanza de dichos programas está

basado en competencias desde el ciclo 2003-2 y, con el propósito de disponer de información adecuada que permita valorar los resultados del proceso educativo y propiciar su mejora, el Estatuto Escolar (UABC, 2006b), en el artículo 79, establece la realización de exámenes departamentales, de trayecto y de egreso. Los objetivos de los exámenes departamentales son:

- I. Conocer el grado de dominio que el alumno ha obtenido sobre la unidad de aprendizaje que cursa;
- II. Verificar el grado de avance del programa de la unidad de aprendizaje de conformidad con lo establecido en el presente estatuto, y
- III. Conocer el grado de homogeneidad de los aprendizajes logrados por los alumnos de la misma unidad de aprendizaje que recibieron el curso con distintos profesores (Artículo 82, p. 20).

Los exámenes de trayecto son una variante de la evaluación departamental:

[...] tienen como propósito específico evaluar las competencias académicas adquiridas por los alumnos al terminar una o más etapas de formación del plan de estudios en el que se encuentran inscritos, o en los periodos específicos que determine la unidad académica (Artículo 84, p. 21).

Sin embargo a la fecha del presente estudio tanto los exámenes departamentales, como los de trayecto no se están realizando. En febrero de 2008 la UABC recibió, por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), la recomendación de concluir la etapa de proyecto y pasar al establecimiento de una metodología que cumpla con los estándares requeridos para el diseño de exámenes de trayecto (CIEES, 2008). En el mismo sentido está dirigida la recomendación a la Licenciatura en Psicología, tras

señalarse que “no se cuenta con mecanismos para evaluar el aprendizaje de los alumnos respecto a las competencias requeridas” (CIEES, 2010, p. 10).

En lo que respecta al examen de egreso, al finalizar la carrera los alumnos realizan el EGEL-Psic de CENEVAL, el cual mide las competencias mínimas requeridas que debe poseer un psicólogo. Los resultados de 2011 y 2012 (Tabla 1), obtenidos por los alumnos de la UABC, llevan a cuestionar qué se está enseñando a los alumnos, como para que una proporción significativa de egresados no cubran el mínimo requerido del Perfil profesional del psicólogo.

Tabla 1

Resultados EGEL-Psic CENEVAL 2011 y 2012

Testimonio	Nacional				UABC Ensenada				UABC Mexicali y Guadalupe Victoria			
	2011		2012		2011		2012		2011		2012	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sin Testimonio (ST)	2,910	40.1	3,252	42.3	56	37.34	124	58.49	79	41.80	75	38.46
Desempeño Satisfactorio (TDS)	3,612	49.7	3,744	48.7	81	54	83	39.15	96	50.80	111	56.92
Desempeño Sobresaliente (TDSS)	740	10.2	685	8.9	13	8.66	5	2.35	14	7.40	9	4.61
Total	7,262	100	7,681	100	150	100	212	100	189	100	195	100

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

Cabe destacar que aunque los resultados obtenidos por los alumnos sean Sin Testimonio (o Aún No Satisfactorio), se les otorga el Título de Psicólogo, lo que implica una evaluación sin consecuencias. Tal situación da margen a que algunos alumnos no le concedan la debida importancia al examen y respondan sin la atención y los esfuerzos requeridos, lo que puede traducirse en una fuente de invalidez, es decir, no se puede confiar en los resultados de la evaluación. Al respecto, De la Orden (2011) menciona que una evaluación sin consecuencias puede resultar incluso perjudicial para el objeto evaluado y su contexto, en virtud de que los alumnos tienden a satisfacer las exigencias, criterios y estándares declarados en el modelo de evaluación, al constituir este último, una expresión concreta de lo que se espera del programa. Asimismo al ser el CENEVAL un examen de egreso, tampoco se cuenta con la oportunidad de atender las áreas que los alumnos no están logrando dominar. A través de los exámenes departamentales y de trayecto³ se podría contar con retroalimentación oportuna en la formación paulatina de las competencias de los psicólogos y no tan sólo hacía el final de su preparación.

Para la universidad, el EGEL-Psic del CENEVAL constituye una evaluación de utilidad en los procesos de certificación de la carrera, en el sentido de que aporta elementos para la eficiencia terminal. Sin embargo en los resultados y usos del EGEL-Psic se observa una ruptura en la coherencia de las metas y objetivos de educación, con los aprendizajes de los estudiantes, impactando con ello en la eficacia de la educación universitaria que ofrece la UABC.

La evaluación tiene que ser útil a los evaluados y contribuir a la toma de decisiones en la búsqueda de la mejora continua. Entre los resultados de los exámenes de ingreso a la carrera de

³ Acerca de la elaboración de exámenes, se cuenta con los estándares internacionales para la evaluación en educación y psicología de la American Educational Research Association (AERA); la American Psychological Association (APA); el National Council on Measurement in Education (NCME); y del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) de 1999 y 2014, donde se establecen criterios específicos para obtener evidencias de validez y calidad técnica a la hora de construir una prueba. El punto de partida es establecer claridad en el contenido a medir, con base en decisiones colegiadas sobre el currículo, lo que contribuye a evidencias de validez de contenido.

psicología y el EGEL-Psic del CENEVAL, la UABC carece de información sustentada por la investigación sobre lo que se está enseñando a los alumnos. Lo anterior lleva a cuestionar la articulación del currículo oficial con el currículo real. Al ser este último la interpretación que los docentes hacen del Plan de estudios, resulta necesario que se compartan estas interpretaciones y se discutan en academias o grupos docentes que imparten las asignaturas de las distintas líneas curriculares, para llegar a acuerdos sobre los contenidos que están enseñando en las aulas, favoreciendo así la articulación de las materias del trayecto disciplinar en que se encuentran las asignaturas que imparten.

El Plan de estudios es presentado a los profesores a través de las cartas descriptivas de las unidades de aprendizaje, en estas se describen los contenidos que contribuyen a formar las competencias. En los modelos educativos por competencias, los programas deberán reflejar la articulación, de manera integrada y cíclica, de los tres saberes y las habilidades metacognitivas, alineados a los criterios de las competencias a desarrollar, y sus logros estar declarados por medio de indicadores intermedios del desempeño de los estudiantes (Tuning, 2006; Tobón, 2013). Estos aspectos no se ven reflejados en las Cartas descriptivas de las unidades de aprendizaje que conforman el currículo.

De lo anterior se deriva la utilidad de desarrollar la presente investigación. La aportación más importante sería proponer una aproximación para el análisis de los programas de estudio, el cual permita explicitar los contenidos que se enseñan en el aula, así como elaborar indicadores de desempeño derivados de decisiones colegiadas. Para ello se requiere de la participación de los docentes que imparten las asignaturas que contribuyen a formar las competencias comprometidas en el Perfil de Egreso de la carrera. Todo ello con el fin de contribuir a que los alumnos de la

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

carrera de Psicología logren un nivel de competencias suficiente, a lo largo de su formación disciplinar.

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten aportar elementos para: (1) elaborar cartas descriptivas enlazando el currículo oficial con el real, (2) realizar un examen de trayecto sumativo de competencias, (3) una evaluación formativa de las tareas implicadas en la competencia, a través de elaboración de rúbricas derivadas de un trabajo colegiado, (4) comunicar a los alumnos en términos más concretos, los niveles de competencia que deben lograr al finalizar cada curso, (5) describir cómo contribuye cada curso del trayecto, a la formación de competencias del Perfil de egreso, con sus respectivos niveles de logro, (6) elaborar exámenes diagnósticos al inicio de cada curso, a lo largo del trayecto de formación. Todo ello son insumos necesarios que contribuyen a que las autoridades, los coordinadores de carreras, los tutores y docentes, puedan ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje acordes a las necesidades detectadas, así como proponer y diseñar programas de intervención y apoyo a la práctica docente para producir las mejoras necesarias encaminadas a lograr un mayor nivel de competencias en sus alumnos.

En cada uno de los documentos que describen el Perfil del profesional de la Psicología (Proyecto *Tunning*, Alfa *Tunning* - América Latina, Libro Blanco y CNEIP) y que son revisados en el marco teórico, el paso inicial es lograr comprender y explicar el comportamiento humano, es decir, el desarrollo de la competencia *Evaluar*, la cual es una competencia base en la que se sustentan otras competencias del perfil, tales como Diagnosticar e Intervenir, independientemente del ámbito en que labore el psicólogo. Con base en ello, se eligió la competencia *Evaluar* como objetivo del presente estudio, definida en el Plan de estudios como: “Ser capaz de indagar, analizar y delimitar las características de un hecho, proceso o fenómeno

psicológico de índole grupal o individual, a través de diversas técnicas de observación, detección y medición propios de la psicología para obtener datos y productos que permitan tomar decisiones” (UABC, 2002, p. 275). Al lograr los objetivos propuestos de manera viable, válida y confiable en esta competencia, permitiría replicar el mismo procedimiento a la competencia Diagnosticar y así sucesivamente, hasta lograr abarcar todas las competencias.

Se decidió realizar el estudio en el trayecto⁴ disciplinar, dado que en éste las competencias disciplinares engloban el conjunto de conocimientos que sustentan las destrezas y habilidades que se despliegan en situaciones particulares propias del ejercicio profesional (Hickson y Tomas, 1969, como se citó en Macotela, 2007), lo que excluye los procesos de intervención, los cuales se adquieren en el trayecto profesional. Además de atender así las recomendaciones hechas por el CIEES (2008, 2010) de medir el nivel de desarrollo intermedio de las competencias.

Con el fin de contextualizar esta investigación, en el siguiente capítulo se exponen las características de la carrera de Psicología de la UABC.

⁴ Trayecto hace referencia a la estructura del mapa curricular.

2 La carrera de Psicología en la UABC

En la década de los noventa, como política interna de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), se gestó el proyecto de Flexibilización Curricular. Más adelante, en el periodo 1999-2002, dentro de las políticas del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Universidad, se recomendó la atención integral al estudiante para propiciar y fortalecer su participación activa en el modelo educativo aprendizaje a lo largo de toda la vida; nueva oferta educativa en correspondencia con las necesidades planteadas por el modelo educativo centrado en el alumno. Asimismo, uno de los objetivos planteados fue la reestructuración de los planes de estudio de las licenciaturas, como un requisito para ser correctamente evaluados y certificados por los Comités Interdisciplinarios de Evaluación de Educación Superior (CIEES).

Dentro de este contexto la Facultad de Ciencias Humanas planteó su misión de “Formar individuos responsables y comprometidos socialmente, congruentes con ideales humanistas, con alto sentido crítico-propositivo, ético y actitud de servicio” (FCH, 1999, como se cita en UABC, 2002, p. 5). Con este planteamiento da inicio la reestructuración curricular del Plan de Estudios de la Facultad, el cual incluye las licenciaturas de: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología.

El Plan de estudios 2003-2 se estructura dentro de los marcos del modelo curricular por competencias y el modelo curricular flexible. Busca “la formación de un nuevo tipo de profesional cuyas características esenciales son la competencia profesional, su capacidad crítica, reflexiva y propositiva, y su compromiso social; y por otra parte, en la consideración de las necesidades cambiantes del entorno” (UABC, 2002, p. 5).

Al integrar la aproximación de flexibilidad curricular y competencias profesionales se plantea una alternativa viable para disminuir la distancia entre formación profesional y ejercicio

profesional, entre teoría y práctica, entre conocimiento y habilidad, para aproximar las capacidades requeridas en la práctica profesional y vincular así, educación y trabajo. Supone también una nueva perspectiva que debe impactar los ámbitos académicos, personales, sociales y ocupacionales (UABC, 2002).

Partiendo de este marco, el Plan de Estudios 2003-2 se plantea el reto de propiciar aprendizajes significativos conforme a la propuesta de la UNESCO (1995): *Aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer*, y con el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, el cual señala tres retos para la educación mexicana: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. Así, la educación tendrá que ser más flexible en cuanto al acceso, más independiente de condiciones externas al aprendizaje, más pertinente a las circunstancias concretas de quienes la soliciten y más permanente a lo largo de la vida (Martínez, Ortiz, Santillana y Vilorio, 2009).

Acorde con los planteamientos internacionales, la UABC en su documento Plan de Estudios 2003-2, concibe la competencia profesional como “el conjunto de procesos y subprocesos que componen una capacidad y que se activa al desarrollar una función o actividad, por lo que es una capacidad puesta en acción y como tal representa el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y destrezas que los individuos aplican en su ejercicio profesional, a través del desempeño de actividades o funciones específicas que tienen la posibilidad de ser verificables según un modelo o perfil definido o establecido por el propio contexto profesional” (UABC, 2002, p. 6).

El diseño curricular está orientado al desarrollo de competencias profesionales, básicas, genéricas y específicas, útiles para intervenir de manera significativa en la práctica profesional, entendida como práctica creadora e innovadora. Las competencias básicas son aquellas

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

capacidades “básicas” fundamentales que describen los comportamientos elementales que deben tener los individuos, asociadas a conocimientos de carácter formativo: lectura, redacción, aritmética, matemáticas, comunicación oral, requeridas en todas las prácticas profesionales. Las competencias genéricas o transferibles son las capacidades generales que describen comportamientos asociados a desempeños profesionales, comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva. Las competencias técnicas o específicas son capacidades tecnológicas o constitutivas, que describen conocimientos de índole técnico vinculados a una función productiva profesional específica.

La postura psicológica del Plan de estudios está sustentada en las aportaciones humanistas de Carl R. Rogers, el desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget y la estructura del intelecto de J. P. Guilford, lo que viene a conformar un modelo de enseñanza centrado en el desarrollo del estudiante a la vez que favorece la formación de valores a través de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la educación como actividad humanista favorece un proceso de desarrollo de las posibilidades latentes en los alumnos, a la vez que facilita su acción consciente para transformar la realidad. Fundamentada en la epistemología genética, asume una visión constructivista al concebir la educación como activa, continua, participativa, holística (afectivo, social e intelectual) e inseparable de los procesos naturales de maduración del ser. Por otra parte, la postura pedagógica se sustenta también en Guilford, quien enfatiza los conceptos de la inteligencia compuesta por aptitudes múltiples con efectos transferenciales, es decir, que en la práctica, la aptitud ayuda a la formación de nuevos productos, por lo que favorece el entrenamiento dirigido a factores seleccionados para producir el efecto transferible en otras tareas (UABC, 2002).

En cuanto a la *postura pedagógica*, “tal como lo plantea el constructivismo, asume que la educación, y por tanto el aprendizaje, es una construcción humana, una autoconstrucción, subrayando la actitud activa por parte del sujeto. Desde esta óptica se señala que la acción educativa promoverá la actividad mental del sujeto en los ámbitos cognoscitivo, afectivo y comportamental; que el sujeto irá construyendo su propio conocimiento a través de la interacción entre diferentes y variadas experiencias de aprendizaje formal, no formal e informal y las propias disposiciones internas, con el apoyo de tecnologías educativas apropiadas. Desde esta perspectiva la atención se focaliza en el desarrollo de competencias mediante la construcción personal del conocimiento” (UABC, 2002, p. 31).

A la luz de este enfoque, se pasa de una concepción disciplinar (dominio de la disciplina), a otra centrada en la resolución de problemas del ejercicio profesional (competencia profesional) y se organiza el plan de estudios en forma secuencial en tres categorías: etapa básica, etapa disciplinar y etapa profesional. Asimismo considera un sistema de créditos (378 en total a cursarse en nueve semestres) con el objetivo de favorecer la participación del estudiante en la toma de decisiones, la elección de asignaturas obligatorias y optativas, la movilidad intra e interinstitucional, la capacidad autogestora, etc.

Etapa Básica: introduce al estudiante en la comprensión de las relaciones posibles del ser humano, su contexto y su cultura a través de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter interdisciplinario que le permitan configurar las de su profesión. Está integrada por dos ámbitos: (a) de carácter general como: desarrollo de pensamiento crítico y creativo, habilidades comunicativas y de razonamiento y (b) de iniciación a la disciplina específica. La etapa básica comprende el conjunto de asignaturas que promueven la consolidación de “capacidades básicas” asociadas a conocimientos de carácter formativo: lectura, redacción, matemáticas, comunicación

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

oral. Es un espacio de formación académica compartido por los cuatro programas de licenciatura de la Facultad: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología. Abarca los dos primeros semestres de la carrera y le corresponden 44 créditos obligatorios y 15 optativos (11.64 % y 3.96 % respectivamente).

Etapa Disciplinaria: comprende el contenido científico (teórico, práctico, metodológico), específico de la profesión. Permite consolidar, profundizar e integrar aprendizajes nucleares que van configurando los perfiles de competencias genéricas y profesionales específicas. Comprende tres espacios curriculares: 1) para la consolidación de capacidades genéricas y específicas de la profesión; 2) para la especialización profesional; 3) de construcción de capacidades profesionales transferibles. Está constituida por el conjunto de asignaturas que promueven la consolidación de “capacidades generales” asociadas a desempeños profesionales comunes a distintas ocupaciones productivas y capacidades tecnológicas o constitutivas, vinculadas a una función productiva profesional específica. Le corresponden 217 créditos obligatorios (40 %) y 35 optativos (9.25 %).

Etapa Profesional: espacio curricular integrador cuyo propósito es la convergencia disciplinar, caracterizado por la elección de materias optativas, dentro de la misma carrera y/o electivas, es decir, correspondientes a otras áreas profesionales, que coadyuva a la formación, la transferencia y aplicación teórica, metodológica y técnica, permitiendo la diversificación de la práctica profesional según intereses y necesidades de formación del estudiante. Le corresponden siete créditos obligatorios (1.88 %) y 45 optativos (11.9 %).

En cada etapa se busca desarrollar en el estudiante competencias específicas para que, al término de la carrera cuente con:

2.1 El Perfil Profesional del Psicólogo de la UABC

El psicólogo es el profesional que estudia los fenómenos psicológicos a través de métodos de investigación cuantitativos y cualitativos con base en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes propias de su disciplina, capaz de evaluar, diagnosticar, intervenir y comunicar con juicio ético; promover procesos relacionados con el desarrollo humano integral y con disposición positiva al trabajo interdisciplinario. Sus ámbitos de acción son los campos de la salud, la educación, las organizaciones, los espacios comunitarios y sociales (UABC, 2002, p. 58).

Finalmente, se describen las competencias con las que habrá de contar el egresado de la carrera de Psicología de la UABC, las que se enlistan a continuación.

2.1.1 Competencias del Perfil Profesional del Psicólogo.

- Discernir y determinar, de manera sistemática y organizada, la información propia de un hecho, proceso o fenómeno psicológico utilizando criterios o parámetros propios de la ciencia psicológica, para establecer su estado, naturaleza, pronóstico y probable intervención.
- Influir en el estado actual de las condiciones de un hecho, proceso o fenómeno psicológico con el propósito de modificarlo mediante la aplicación de métodos, técnicas y estrategias propias de la Psicología para la promoción de la salud y el desarrollo humano integral.
- Crear, compartir e intercambiar información a través de diferentes medios con el lenguaje adecuado a cada contexto social profesional; para divulgar, difundir, enseñar y empatizar.
- Aplicar conceptualmente conocimiento de los hechos, procesos o fenómenos psicológicos; rigurosa y sistemáticamente a través de métodos cuantitativos o cualitativos

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

para generar información pertinente y eficaz para la solución de los problemas de la sociedad.

- Razonar y juzgar el quehacer profesional del psicólogo bajo un pensamiento esencialmente filosófico; basado en elementos científicos y humanistas; que deriven en la gestión y fortalecimiento de valores y acciones tendientes a promover un desarrollo responsable; profesional; personal; social y ambiental.
- Fomentar el desarrollo del potencial humano y la salud a través de métodos, técnicas y estrategias propias de la Psicología.
- Indagar, analizar y delimitar las características de un hecho, proceso o fenómeno psicológico de índole grupal o individual, a través de diversas técnicas de observación, detección y medición propias de la Psicología para obtener datos y productos que permitan tomar decisiones (UABC, 2002, pp. 58-59).

Las competencias del Perfil del Psicólogo de la UABC se explicitan en tablas de “Análisis de competencias”, en las cuales se describen: la competencia general, las competencias específicas y los tres saberes. Los conocimientos (*conocer*) aluden a las materias del currículo que contribuyen a su formación; en cuanto a las habilidades (*hacer*), se antepone un código que alude a la nomenclatura utilizada en el modelo de la estructura del intelecto de Guilford y, se incluye un listado de actitudes y valores (*ser*). En la Tabla 2 se presenta la competencia *Evaluar*, motivo de análisis de la presente investigación.

Tabla 2
Análisis de competencias: EVALUAR

Competencia general	Competencias específicas	Conocimientos (<i>saber</i>)	Habilidades (<i>hacer</i>)	Actitudes y valores (<i>ser</i>)
EVALUAR (p. 275, 276) “Ser capaz de indagar, analizar y delimitar las características de un hecho, proceso o fenómeno psicológico de índole grupal o individual, a través de diversas técnicas de observación, detección y medición propios de la psicología para obtener datos y productos que permitan tomar decisiones”	1. Indagar las características de un hecho, fenómeno o proceso psicológico de índole grupal o individual. 2. Analizar las características de un hecho, fenómeno o proceso psicológico de índole grupal o individual aplicando las diversas técnicas de observación, detección y medición propios de la psicología. 3. Delimitar las características de un hecho, fenómeno o proceso psicológico de índole grupal o individual, que permitan obtener datos para la toma de decisiones.	Métodos y técnicas de evaluación en psicología.	NMR Aplicar el razonamiento analógico para correlacionar ideas sobre los hechos, procesos o fenómenos psicológicos.	Inteligencia Criticidad Profesionalismo
		Modelos de evaluación en organizaciones.	EMI Juzgar la adecuación de una deducción significativa, (aplicar razonamiento deductivo) y analizar sus implicaciones para inquirir las características de un hecho, proceso o fenómeno psicológico.	Honestidad Justicia Responsabilidad Asertividad Salud
		Elaboración de instrumentos.	EFC Realizar juicios de analogías y juzgar semejanzas y diferencias entre hechos, proceso o fenómenos psicológicos.	Respeto por la vida Cultura
		Técnicas de entrevista y su aplicación.	ESC Juzgar la aplicabilidad de las propiedades clasificatorias de una información simbólica obtenida a través de las diversas técnicas de observación, detección y medición propias de la psicología.	Búsqueda de la verdad Sensibilidad Creatividad Intuición
			EMS Evaluar diferentes aspectos y secuencias de los hechos, procesos o fenómenos psicológicos.	Altruismo Competente (capaz)
			EMI Juzgar las adecuaciones de ideas y propuestas y analizar las implicaciones de los hechos, procesos o fenómenos psicológicos.	Congruencia
			EMR Seleccionar y evaluar relaciones a fin de organizar la información obtenida, para delimitar las características de un hecho, proceso o fenómeno psicológico, para la toma de decisiones.	Integridad Libertad Tolerancia Diálogo Pluralidad.
			NSM Acomodar ideas en una secuencia significativa que permita explicar los planteamientos realizados durante una evaluación.	

3 Marco teórico

3.1 Contexto internacional y nacional de la Educación Superior

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció como objetivos de la educación superior la pertinencia, el financiamiento, la equidad, la mejora de la calidad de la enseñanza, la internacionalización y el uso de nuevas tecnologías. Asimismo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) declara que las personas requieren, para comprender y funcionar adecuadamente, en este mundo cambiante y globalizado, de competencias cada vez más complejas, que les permitan dominar las tecnologías, que cubran el conocimiento, las actitudes y los valores (OCDE, 2005).

También en 1998, en la Declaración de La Sorbona, se subrayó la participación central de las universidades en el desarrollo de la dimensión cultural europea. Con este acuerdo como antecedente, el 19 de junio de 1999 se llega a la Declaración de Bolonia que sienta las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), organizado conforme a los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad para el desarrollo global del continente. Se establece, así, la adopción de un sistema fácilmente comparable de titulaciones universitarias entre las naciones miembro, basado en tres ciclos principales; con sistema de créditos transferibles; promoción de un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables, con énfasis en el desarrollo curricular; promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre por parte de los estudiantes, profesores, personal administrativo de universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea (EEES, 1999; Garay, 2008).

Como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia, en el año 2000 surge el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, como una plataforma para desarrollar puntos de referencia en el contexto de las disciplinas universitarias, para elaborar programas de estudio comparables, compatibles y transparentes (Tuning, 2006).

En México, dentro de un contexto educativo internacional, en la década de los noventa, el sistema de educación superior mexicano se sometió a evaluaciones externas por diversos organismos internacionales, como el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), el Banco Mundial (BM) y la OCDE. Como miembro de la UNESCO, y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), recibió recomendaciones –a nivel mundial, nacional y regional- para atender las deficiencias en materia de educación superior. Adicionalmente, la UNESCO recomienda que las respuestas a los continuos cambios en la educación superior, estén guiados por tres principios: relevancia, calidad e internacionalización (Luengo, 2003).

Otra de las evaluaciones que ha tenido fuerte impacto en México, en cuanto a la toma de decisiones con respecto a cambios de planes y programas de estudio, es la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) auspiciada por la OCDE, a partir de 1997. A finales del mismo año y conectado con PISA inició el Proyecto de la Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo), con el fin de ofrecer un marco conceptual sólido como fuente de información para la identificación de competencias clave, así como el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos (OCDE, 2005), del cual se derivó el Informe final en 2003.

3.1.1 Las competencias de acuerdo con la DeSeCo.

En el Proyecto DeSeCo una competencia se define como la capacidad para satisfacer exitosamente las exigencias individuales o sociales y realizar una actividad o tarea

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

adecuadamente. Es un enfoque externo, orientado a la demanda funcional de lo que la sociedad espera de los individuos. Dicha demanda debe complementarse con las estructuras mentales internas, en el sentido de capacidades o disposiciones propias de la persona. Cada competencia se construye en una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas entre conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que juntos pueden ser movilizados para la acción efectiva (OCDE, 2002).

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en los recursos psicosociales que poseen las personas (incluyendo destrezas y actitudes), a la vez que los moviliza en un contexto particular. Tras la colaboración de un amplio rango de académicos, expertos e instituciones se logró identificar un conjunto de competencias clave. Cada competencia clave deberá: (a) contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; (b) ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos, es decir, deberán ser aplicables a múltiples áreas de la vida; y (c) ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos. Las competencias clave son aquellas de valor particular, que tienen áreas de utilidad múltiples y son necesarias para todos (competencias transversales); además se anclan en valores generales, compartidos, que implican que los individuos deben ser capaces de alcanzar su potencial a la vez que respeten a otros y contribuyan a producir una sociedad equitativa (OCDE 2005).

DeSeCo clasifica las competencias en tres amplias categorías en las que los individuos deben poder: (1) usar herramientas de manera interactiva, (2) interactuar en grupos heterogéneos y (3) actuar de manera autónoma. Dichas categorías están interrelacionadas y se espera que los individuos piensen y actúen de manera reflexiva, creativa, que sean auto dirigidos y auto

motivados, a la vez que puedan adaptarse al cambio y aprender de las experiencias. Razón por la cual se da gran valor a la flexibilidad, al espíritu emprendedor y a la responsabilidad personal. Asimismo, se entiende que cualquier situación puede demandar una combinación de competencias configuradas en forma diferente para cada caso en particular.

En el centro del marco de competencias clave se ubica la habilidad de los individuos para pensar por sí mismos y ser responsables de su propio aprendizaje y sus acciones. Así, se supone la posesión de un firme auto concepto, la habilidad de identificar las necesidades y deseos para tomar decisiones, elecciones y llevarlas a la acción. También supone la capacidad de entender y considerar el contexto más amplio de dichas acciones y decisiones. En este marco, el pensamiento y la acción reflexiva cobra gran importancia, dado que requiere de procesos mentales complejos que implican el uso de destrezas metacognitivas, es decir, pensar acerca de pensar (OCDE, 2005).

El proyecto DeSeCo cobró fuerza en los países que integran la comunidad Europea y sirvió de base para el *Proyecto Tuning*, cuyo objetivo es definir las competencias a desarrollar en cada profesión o título de varias universidades europeas y, posteriormente, en algunas universidades de América Latina, dando lugar al Proyecto Alfa *Tuning*-América Latina (Hernández y Rodríguez, 2008).

3.1.2 Las competencias de acuerdo al Proyecto *Tuning*

Como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia surgió, en el año 2000, el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, como un espacio para acordar o afinar las estructuras educativas respecto a las titulaciones, a fin de que estas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea. El enfoque *Tuning* es una metodología que

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

permite diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio de cada uno de los ciclos (pregrado, grado y posgrado) de Bolonia (Tuning, 2006).

La metodología del proyecto *Tuning* (2006) consideró ocho etapas en el proceso de diseño de un programa de estudios: (1) encaminada a determinar si los programas cumplen condiciones básicas como identificar la necesidad social que se tiene del programa a nivel regional, nacional o europeo, consultando a los empleadores, profesionales y organismos profesionales; si se cuenta con los recursos necesarios para el programa dentro de la institución, etc. (2) Definición del perfil conducente al título; (3) Descripción de los objetivos del programa y de los resultados de aprendizaje en términos de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades que deberán cumplirse; (4) Identificación de las competencias genéricas y específicas de cada área que deberían alcanzarse en el programa; (5) Traducción al plan de estudios: contenido (temas que habrán de cubrirse) y estructura (módulos y créditos); (6) Traducción a unidades y actividades educativas para alcanzar los resultados de aprendizaje definidos; (7) Definición de los enfoques de enseñanza y aprendizaje (tipos, métodos, técnicas y formatos) y de los métodos de evaluación, y (8) Desarrollo de un sistema de evaluación concebido para incrementar de modo constante la calidad de los planes de estudio.

En el proyecto *Tuning*, los puntos de referencia se expresan en términos de resultados del aprendizaje y competencias. Los resultados del aprendizaje son formulaciones de lo que se espera que un estudiante sepa, entienda y sea capaz de demostrar una vez concluido el aprendizaje. Estos resultados de aprendizaje deberán expresarse en niveles de competencia. “Las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos” (Tuning, 2006, p. 3). Las competencias se desarrollan en todas las

unidades de un curso, de manera integrada y cíclica a lo largo de un programa y se valoran en diferentes fases del mismo. Están divididas en genéricas y específicas. Las competencias genéricas son aquellas comunes a cualquier curso de titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, habilidades interpersonales, capacidad para organizar y planificar el tiempo, de investigación, de aprender y actualizarse permanentemente, etc. Las competencias específicas relacionadas con disciplinas (específicas de un área de estudio), corresponde a cada titulación desarrollarlas.

Al formular los programas de estudio en términos de resultados de aprendizaje y competencias lleva a que dichos programas se centren en el estudiante y se orienten a productos. Es decir, que los programas de estudio así formulados, se centran en los requerimientos de la disciplina y la sociedad encaminados a una preparación para el mercado laboral y la ciudadanía. Un programa de estudio basado en productos implica pasar de un planteamiento centrado en el profesor a otro orientado al estudiante, donde el acento principal recae en el perfil de egreso de titulación (Tuning, 2006) y por ende, establecer con claridad las competencias específicas de cada título.

3.2 Lineamientos internacionales para la carrera de Psicología

Dentro del contexto de la Declaración de Bolonia de 1999, se pueden mencionar las competencias específicas correspondientes al Libro Blanco del Título de grado de Psicología, auspiciado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España. Para su elaboración participaron 31 Facultades de Psicología españolas. Los aspectos considerados en el diseño del modelo de titulación son: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, relación de la titulación con el mercado laboral, perfiles y competencias

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

profesionales, objetivos y estructura del título e indicadores de evaluación del mismo (Gutiérrez y Pallarès, 2007).

El Libro Blanco para Psicología propone un título de grado generalista de cuatro años, equivalente a 240 créditos europeos, lo que permite obtener un título profesionalizador básico, acorde al Decreto de Bolonia. En este modelo de formación se distinguen dos tipos de conocimientos y habilidades: aquellas que permiten evaluar y analizar la realidad existente y las que permiten intervenir para introducir cambios y mejorarla. Asimismo, se identifican cuatro grandes ámbitos en la formación de un psicólogo profesional: (1) Conocimientos teóricos para comprender y explicar el comportamiento humano, (2) Habilidades y competencias para analizarlo y evaluarlo, (3) Conocimientos teóricos para intervenir en diferentes ámbitos de actuación profesional y, (4) Habilidades y competencias para intervenir en esos ámbitos, utilizando los métodos e instrumentos adecuados para ello. Las competencias específicas al Título se pueden apreciar en la Tabla 3 (ANECA, 2005).

Por otro lado, se cuenta con el Proyecto Alfa *Tuning* – América Latina (2011) cuyo propósito es identificar, intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Con ello se busca contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles de manera articulada en toda América Latina; desarrollar e intercambiar información referente al desarrollo de los currículos en las áreas profesionales abordadas, con la intención de crear una estructura curricular modelo, expresada por puntos de referencia, entre otros objetivos. Dentro de este proyecto, el grupo de Psicología, integrado por nueve universidades, presentó un listado de 24 competencias del área (Tuning, 2014), presentadas en la Tabla 3.

También están *The APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major 2.0* (2013) de los Estados Unidos de Norteamérica, los cuales representan el conjunto de expectativas óptimas que deben cumplir los estudiantes universitarios, para la carrera de Psicología, en diferentes tipos de contextos educativos. Estos Lineamientos pueden contribuir al diseño curricular, determinación de metas y planeación de la evaluación, considerando la misión de las Instituciones y de las Facultades, así como las características de sus estudiantes.

A diferencia de versiones anteriores, cuya aproximación presentaba 10 objetivos de aprendizaje, centrado en destrezas y habilidades de la disciplina de Psicología, estos Lineamientos presentan la descripción de cinco metas y resultados del aprendizaje; cuatro metas basadas en competencias y una adicional, centrada en los contenidos, como puede apreciarse en la Tabla 3. Estas directrices describen los aprendizajes esperados, niveles de desarrollo y evaluación de actividades que deben lograr los estudiantes, desde el inicio y hasta el final de su preparación. Se pone énfasis en las ventajas de estudiar la Psicología como una preparación sólida en el arte liberal de alcanzar una posición en la fuerza del trabajo profesional. También incorpora una aproximación, cuidadosamente diseñada, encaminada al desarrollo de competencias que implican la diversidad cultural. Cada meta inicia con una definición que describe el alcance de las ideas contenidas en la visión general de la meta y contiene una gama explícita, adecuada, de los resultados esperados del aprendizaje de los estudiantes, que incorporan verbos de acción y potencial de medición (APA, 2013).

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Tabla 3

Perfiles Internacionales para obtener el Título de Psicología

Competencias Específicas del Título de Psicología		
Libro Blanco (ANECA, 2005)	Alfa <i>Tuning</i> – América Latina (<i>Tuning</i> , 2014)	<i>The APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major 2.0</i> (2013)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las necesidades y demandas de los destinatarios en los diferentes ámbitos de aplicación y establecer las metas de la actuación psicológica. 2. Identificar las características relevantes del comportamiento de los individuos. 3. Promover la salud y la calidad de vida en los individuos, grupos, comunidades y organizaciones en los distintos contextos: educativo, clínico, trabajo y organizaciones y comunitario y grupos, a través de los métodos propios de la profesión. 4. Seleccionar y administrar técnicas e instrumentos propios y específicos de la Psicología. 5. Definir los objetivos, elaborar el plan y las técnicas de intervención en función de las necesidades y demandas de los destinatarios. 6. Transmitir a los destinatarios, de forma adecuada y precisa, los resultados de la evaluación. 7. Elaborar informes psicológicos en distintos ámbitos de actuación. 8. Ajustarse a las obligaciones deontológicas de la Psicología. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano. 2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia. 3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología. 4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica. 5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas. 6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas. 7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social. 8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital. 9. Capacidad para Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos. 10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos 	<p>Meta 1: Base de conocimientos en psicología: Conocimiento y comprensión de los principales conceptos, perspectivas teóricas, orientaciones históricas y hallazgos empíricos para discutir cómo los principios psicológicos se aplican a los problemas del comportamiento. Los estudiantes que terminan una licenciatura deberán demostrar profundidad en el conocimiento y aplicación de los conceptos psicológicos y marcos de referencia a los problemas de mayor complejidad.</p> <p>Meta 2: Investigación científica y el pensamiento crítico: Las habilidades en este dominio implican el desarrollo del razonamiento científico y de solución de problemas, incluyendo los métodos efectivos de investigación. Los estudiantes que terminan una licenciatura deben enfocarse en el uso de la teoría, así como en diseñar y realizar planes de investigación.</p> <p>Meta 3: Responsabilidad Ética y Social en un mundo diverso: las habilidades en este dominio comprenden el desarrollo de</p>

<p>humanos.</p> <p>11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.</p> <p>12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.</p> <p>13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.</p> <p>14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.</p> <p>15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.</p> <p>16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.</p> <p>17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.</p> <p>18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.</p> <p>19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.</p> <p>20. Capacidad para diseñar, ejecutar y</p>	<p>conductas ética y socialmente responsables para ambientes profesionales y personales en un entorno que implica una diversidad cada vez mayor. Los estudiantes que terminan una licenciatura tienen mayores oportunidades para demostrar su apego a los valores profesionales que les ayudarán a optimizar sus contribuciones y trabajo de manera efectiva, aún con aquellos que no comparten sus costumbres y tradiciones. Este dominio también promueve la adopción de valores personales y profesionales que pueden fortalecer las relaciones y contribuciones de la comunidad.</p> <p>Meta 4: Comunicación: Los estudiantes deben demostrar competencia en las habilidades de comunicación escrita, oral e interpersonal. Los estudiantes que terminan una licenciatura deben producir estudios de investigación y otros proyectos psicológicos y presentar información a audiencias profesionales. Deben también desarrollar aproximaciones interpersonales flexibles que optimicen el intercambio de información y desarrollo.</p> <p>Meta 5: Desarrollo profesional: El énfasis en esta meta es la aplicación de habilidades psicológicas específicas, autorreflexión efectiva, habilidades para manejar proyectos, grupos de trabajo y preparación en la carrera. A nivel de licenciatura se refieren a las habilidades que mejoran la</p>
--	--

evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología. 21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas. 22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural. 23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico. 24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	preparación para el trabajo profesional. Estas habilidades pueden desarrollarse y refinarse tanto en un ambiente académico tradicional, como en uno extracurricular. Además, los profesionales de la carrera pueden apoyar a los egresados. Este énfasis emergente no debería obligar a los programas de psicología a obtener empleo para sus graduados sino, más bien, a alentar programas para optimizar la competitividad de los graduados para asegurarles espacios en la fuerza de trabajo.
--	--

3.3 La Psicología en México

En México la Psicología nace en 1896 con la fundación, por parte de Ezequiel Chávez, del primer curso de Psicología en la Escuela Nacional Preparatoria. Al principio, su desarrollo se orientó hacia aplicaciones clínicas y psicométricas. Entre las décadas de 1940 y 1950 la Psicología es concebida como una mezcla de psicoanálisis, psicometría y psiquiatría. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se contaba con un posgrado en Psicología desde 1938, pero es hasta 1959 cuando se funda la carrera. No obstante, hasta 1973 el Estado reconoce a la Psicología como profesión (Galindo, 2004).

En México las primeras acciones encaminadas a evaluar la calidad de la educación superior se inician en la década de los setenta del siglo pasado, como parte de programas gubernamentales e iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno Federal, se institucionalizó la evaluación de la educación superior. En 1991 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) creó los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como organismos de carácter no gubernamental; sus principales funciones son la evaluación diagnóstica de programas académicos y funciones institucionales. En el año 2000, se funda el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES), validada por la Secretaría de Educación Pública, para otorgar reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos universitarios impartidos en México (COPAES, sección de antecedentes, 2010).

El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. (CNEIP), a través del Comité Acreditador, es el organismo acreditador designado por el COPAES para la Licenciatura de Psicología. La acreditación de un programa de Psicología es un proceso

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

voluntario, objetivo, externo, colegiado, integral y temporal (vigencia de cinco años); realizado con base en el reconocimiento de la diversidad institucional existente en la educación superior; conformado por seis etapas. Para que un programa de Psicología reciba la acreditación que otorga el CA-CNEIP, deberá cumplir con los criterios de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios, resultados y pertinencia social (CNEIP, 2014). Lo cual implica cumplir con criterios de congruencia interna.

3.3.1 El Perfil Profesional del Psicólogo en México.

Cada programa establece el Perfil de egreso del Psicólogo, acorde al modelo educativo, su misión y visión de la Institución en que se imparta. No obstante, en México se cuenta con un Perfil Profesional del Psicólogo, cuyas características fueron especificadas por el CNEIP en 1999. Su diseño obedeció a la preocupación central de “establecer los límites y las fronteras de tipo teórico y práctico, con respecto a la medicina y otras disciplinas afines, como objeto de avanzar en una dimensión más integrativa y potencial de la profesión psicológica” (CNEIP, 2000, p. 24). Con el Perfil se buscaba fungir una función normativa, que facilitara establecer las diferencias con respecto a un tipo de prácticas no calificadas o improvisadas, pero con la flexibilidad necesaria como para incorporar los procesos de actualización, innovación y desarrollo de conocimientos y técnicas a mediano plazo (CNEIP, 2000).

Las características del Perfil son: delimitación de las tres funciones profesionales básicas, independientemente del campo particular y el escenario en que se ejerza, o la postura teórico-metodológica: (1) detección y diagnóstico, (2) intervención y, (3) evaluación. Estas tres funciones constituyen los pilares del Perfil, a partir de los cuales, se especifican niveles de intervención y campos de aplicación, todos inscritos en la aplicación de principios éticos y las actitudes hacia la profesión, que buscan siempre el beneficio humano, orientado a incidir

profesionalmente para optimizar la calidad de vida en su conjunto. Los campos y escenarios profesionales son: salud, educación, producción, ecología, política, desarrollo y prospectiva, consumo y cultura.

3.3.1.1 Funciones profesionales del psicólogo (CNEIP, 2000).

1. Detección y Diagnóstico: Uso de procedimientos, métodos y/o técnicas psicológicas para delimitar un proceso, situación o condición, con fines de estudio o de intervención con el objetivo de conocer y valorar los elementos que integran dicho proceso, así como establecer las bases para su manejo apropiado. Para lograrlo se sirve de procedimientos y actividades encaminados a: 1.1 Identificación del proceso, situación o condición, a partir de un marco teórico, 1.2 observación inicial e indagación, 1.3 exploración del contexto.

2. Intervención: Es la puesta en práctica de los procedimientos, métodos y/o técnicas psicológicas para actuar sobre un proceso, situación o condición y lograr efectos previstos y deseables. Toda intervención psicológica tiene como meta el desarrollo y la optimización de las potencialidades humanas, así como el establecimiento de condiciones medioambientales que favorezcan la interacción humana y mejore la calidad de vida en su conjunto.

3. Evaluación: Es la puesta en práctica de los procedimientos, métodos y/o técnicas psicológicas para valorar y juzgar el grado de eficiencia o utilidad de la práctica profesional, en función de criterios explícitos señalados en la estrategia de intervención. Toda evaluación tiene como meta vigilar la eficiencia y eficacia de las decisiones tomadas y de los procedimientos e instrumentos empleados, en el ejercicio profesional del psicólogo.

Hasta el momento se han expuesto las características que deben cubrir los planes y programas de estudio para formar psicólogos competentes, es decir, se alude al currículo oficial, el reto reside en llevarlo a las aulas.

3.4 Del Currículo Oficial al Currículo Real

El término currículo posee diversas connotaciones, Casarini (1999) tras la revisión de algunas teorías americanas (Neagley y Evans, 1967; Inlow, 1966 y Johnson 1967) sostuvo que, desde la perspectiva de estos autores, el modelo curricular se orienta a obtener logros terminales de los alumnos, tras haber cumplido con un plan de estudios programado en el tiempo. Para ello, la planeación considera todos los componentes de un programa curricular para la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque hace énfasis en el currículo como prescripción por escrito de lo que se pretende que suceda en las escuelas. Sin embargo existen otros autores, Kansas (1958) es uno de ellos, mencionó Casarini, que asocian el currículo a la realidad escolar. Por otra parte Stenhouse (1987 como se citó en Casarini, 1999) propuso que el estudio del currículo debe considerar sus dos acepciones: como intención y como realidad, es decir, habrá de considerar la relación teoría-práctica.

Al referirse al *currículo formal* Casarini (1999) aclaró la distinción entre Plan de estudios y Programas de cursos, el primero se refiere a la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, con sus respectivas finalidades y condiciones académico-administrativas, legales y económicas; los Programas de cursos representan el aspecto documental del currículo y se refieren a los objetivos generales y particulares del aprendizaje; organización y secuenciación de contenidos; actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza; modalidades de evaluación y distribución del tiempo. Por otro lado, al poner en práctica el currículo formal, este sufre modificaciones inevitables como resultado de diversos factores como el capital cultural de maestros y alumnos, la situación colectiva del aula, factores socioculturales, económicos y políticos propios del contexto social de la institución educativa, es decir, se hace presente el *currículo real* o vivido.

Gimeno (1988) consideró que los diferentes significados del currículo deben comprenderse dentro de un proceso complejo en el que sufre múltiples transformaciones, más allá del currículo prescrito desde las disposiciones legislativas o regulaciones administrativas. Al considerar por currículo sólo las prescripciones administrativas, se estará dejando de lado el currículo con el que trabajan los profesores y los alumnos, pues a la hora de diseñar actividades de enseñanza, las prescripciones administrativas suelen tener escaso valor para articular la práctica docente. Para poder comprender este complejo proceso, Gimeno propuso un modelo de interpretación del currículo en el que distingue seis momentos o niveles que ponen de manifiesto los significados del currículo:

1. El *currículum* prescrito: sirve de orientación de lo que debe ser su contenido; son mínimos que actúan de referencia en la ordenación curricular, sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc.
2. El *currículum* presentado a los profesores: suele ser una traducción o interpretación a los profesores del significado y contenidos del currículo prescrito, ya que las prescripciones suelen ser muy genéricas y, por lo tanto, no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas; un ejemplo son los libros de texto.
3. El *currículum* moldeado por los profesores: se destaca el papel decisivo que tiene el docente en la concreción de los contenidos y significados de los *currícula*, ya que estos son moldeados a partir de la cultura profesional del profesor, a la hora de diseñar y planear la enseñanza, ya sea de manera individual o grupal.
4. El *currículum* en acción: se refiere a la práctica real, en la que intervienen los esquemas teóricos y prácticos del docente, concretado en las tareas académicas;

es en este ámbito donde se puede apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares. El análisis de esta fase, nos dice Gimeno, es lo que da el sentido real a la calidad de la enseñanza, más allá de declaraciones, propósitos, etc.

5. El *currículum* realizado: se refiere a efectos complejos de diverso orden (cognoscitivo, afectivo, social, moral, etc.) producidos por la práctica educativa y que suelen quedar como efectos ocultos; afectan no sólo a alumnos, sino también a profesores en forma de socialización profesional, e incluso se proyectan en el entorno social, padres, etc., y
6. El *currículum* evaluado: responde a las presiones exteriores de diverso tipo como obtención de acreditaciones, de títulos, cultura, ideologías y teoría pedagógicas en los profesores; todo ello incide en resaltar en la evaluación aspectos del *currículum* que pueden ser congruentes o no, con los propósitos del *currículum* prescrito, por lo que se acaba imponiendo criterios de relevancia para la enseñanza del profesor y para el aprendizaje de los alumnos.

En función del amplio reconocimiento de la participación docente en la interpretación del currículo oficial, a la hora de llevarlo a las aulas, es que en esta investigación se planteó la propuesta de analizar el currículo, de manera colegiada, para identificar los contenidos que se enseñan a los alumnos, más allá del currículo oficial.

3.4.1 El trabajo colegiado en la interpretación del currículo oficial.

Díaz Barriga (1997) destacó la importancia de la participación de los docentes en la elaboración de los programas de estudio. Señaló que el *programa* de la institución (el cual forma parte del plan de estudios) es el instrumento que orienta de manera global el trabajo en una institución

escolar y se construye a partir de una interpretación del plan de estudios. Los docentes, ya sea de forma individual o en academias, se enfrentan a la tarea de adecuar el programa del plan de estudios a su realidad y desarrollar los elementos básicos establecidos en él. Es en la experiencia, ligada a su propia práctica, dónde cada docente tiene condiciones para construir nuevas significaciones. A través de su participación en la elaboración del programa de estudios, se posibilita la oportunidad de reflexionar y elaborar un desarrollo conceptual sobre la forma en que han desarrollado los contenidos con los grupos que han trabajado, las principales estrategias metodológicas empleadas y de los resultados grupales e individuales obtenidos.

Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Bachillerato (DGB, 2009), con el objetivo de elevar el nivel de calidad en las instituciones bajo su coordinación, consideró relevante estimular el trabajo colegiado con la participación activa de los docentes, ya que ellos son los que modelan y transforman el proceso educativo. La DGB destaca el trabajo colegiado como una estrategia de consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación entre los profesores de una institución educativa, más allá del trabajo en el aula y la participación en programas de formación y actualización de docentes. A través del trabajo colegiado pretende: promover la participación total de los docentes a partir de acciones de planeación, seguimiento y evaluación curricular; posibilitar el análisis, la reflexión y el intercambio académico sobre la práctica docente y constituir espacios para la realización de investigación y propuestas pedagógicas innovadoras orientadas a fortalecer el proceso educativo del bachillerato general.

Aunque siempre se ha reconocido la participación del docente para la concreción del currículo oficial en las aulas, es en años recientes que se están desarrollando mecanismos para

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

incorporar estas prácticas de manera sistemática e intencionada por parte de la institución, tal es el caso de la labor de la DGB en México.

3.5 Implementación del currículo por competencias

Tobón (2013) señaló que uno de los mayores obstáculos para implementar el currículo por competencias ha sido la confusión que aún prevalece entre objetivos y propósitos, correspondiente al paradigma de formación que ha prevalecido por más de tres décadas. En el enfoque por objetivos se establecen las conductas concretas que deben lograr los estudiantes, al finalizar un periodo de estudio bien delimitado y se plantean con base en los contenidos académicos. Los propósitos, como metas de aprendizaje, se establecen desde la perspectiva del docente, con énfasis en el proceso didáctico y en la evaluación. En cambio las competencias son concebidas como desempeños integrales, que articulan los tres saberes y procesos metacognitivos para resolver problemas con idoneidad, ética y mejoramiento continuo. Su evaluación consiste en demostrar, desde el inicio de su formación, la manera en que se desempeñan los estudiantes frente a retos del contexto, a través de situaciones lo más cercanas a la vida real.

En el mismo sentido descrito por Tobón (2013), Argudín (2005) hizo referencia a la necesidad de transformar los objetivos tradicionales de aprendizaje, en resultados, como una primera aproximación al currículo por competencias, de tal manera que en su redacción se refleje las necesidades de la demanda laboral.

Para convertir los objetivos en resultados se recomienda que respondan a preguntas cardinales como: ¿Qué hacer en la vida real con los conocimientos adquiridos? ¿Cómo se pueden utilizar estos conocimientos para confrontar situaciones reales? ¿Qué se espera que el alumno sea capaz de realizar como resultado del curso? Verbos como *describir, discutir, identificar, explicar,*

en general demandan que se demuestre el conocimiento como resultado final; en cambio verbos como: *aplicar, integrar, implementar, diferenciar o formular* implica especificar el desempeño esperado. Es preciso establecer también el nivel esperado y las condiciones en que se demostrará el dominio de la competencia (Argudín, 2005).

3.5.1 Los componentes de la competencia.

De acuerdo con algunos autores (Argudín, 2005; Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010 y Serrano, 2010), las competencias deberán redactarse con un lenguaje claro y preciso. Se componen de un conjunto de proposiciones que inician con un verbo de acción o desempeño seguido de un objeto conceptual, también llamado contenido o complemento, el cual describe el conocimiento o habilidad que debe lograr el estudiante; la situación de contexto que alude a una finalidad y una condición de referencia a la calidad ética de la disciplina o valores esperados del estudiante. Asimismo Tobón, et al. (2010) refieren que en México la estructura para formular competencias es: Verbo + contenido + situación en contexto. Sin embargo, aclara Tobón (2013), las competencias pueden redactarse de manera libre, siempre y cuando el desempeño se explicita como una actuación integral. En la Tabla 4 se presenta, como ejemplo, la competencia correspondiente a la Unidad de aprendizaje “Evaluación de la personalidad”, de la Licenciatura de Psicología del Plan de estudios 2003-2.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

Tabla 4

Ejemplo de los componentes de la Competencia

Componentes de la Competencia			
Verbo de desempeño	Objeto conceptual (contenido)	Finalidad (Situación en contexto)	Referencia de calidad
Qué	Cómo	Para qué	De qué manera
Competencia Evaluación de la personalidad			
Interpretar cualitativamente la personalidad	Mediante el manejo de instrumentos psicológicos proyectivos y objetivos	Para el diagnóstico a pacientes que reciben atención psicológica.	Con respeto, responsabilidad, sensibilidad, empatía y comprometido.

Nota. Adaptado de "Aprendizaje y evaluación de competencias", por S. Tobón, J. H. Pimienta y J. A. García Fraile, 2010, *La evaluación de las competencias como proceso de valoración*, IV, p. 133.

Además de atender las recomendaciones arriba explicadas, respecto a los componentes de las competencias, se requiere transitar de la enseñanza por objetivos, a la enseñanza por competencias, lo que implica fomentar, en la construcción del conocimiento, aprendizajes significativos.

3.5.2 Construcción del conocimiento.

Dentro de los procesos de construcción del conocimiento Coll (2001) y Serrano y Pons (2011) mencionan que en las prácticas educativas dentro de los contextos escolares, se presentan al alumno saberes culturales fuera de su contexto natural en forma de contenidos escolares, con el fin de facilitar su aprendizaje. Para garantizar el significado y el sentido a lo aprendido en su reconstrucción, se requiere de tres principios esenciales: (1) la actividad constructiva del alumno como elemento mediador entre su estructura cognitiva y los saberes previamente establecidos; (2) la atribución de sentido y construcción de significados deben ser acordes y compatibles con

lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales ya elaborados, y (3) la responsabilidad del profesor de orientar y guiar el engarce más adecuado entre la actividad mental constructiva de los alumnos, con el significado, el sentido social y cultural, incluidos en el currículo como contenidos de aprendizaje.

En este sentido, al ser de naturaleza artificial las situaciones en que se dan la mayor parte de los aprendizajes dentro del salón de clases, es que se ha resaltado, en el Modelo Educativo por Competencias, el desempeño del estudiante frente a actividades reales o simuladas propias del contexto, así como que desarrolle la capacidad de recuperar dicho aprendizaje a la hora de realizar nuevas tareas en situaciones diferentes al ámbito donde fueron adquiridas, es decir, que desarrolle la competencia de transferir el conocimiento a distintos contextos en la resolución de problemas a través de procedimientos adecuados.

Sin embargo, Ausubel, Novak y Hanesian (1983), señalaron que poco tiene de método científico reproducir procedimientos en la resolución de problemas “tipo” si no se comprenden los principios metodológicos y sustanciales subyacentes que intervienen. La reproducción de procedimientos y resolución de problemas serán experiencias genuinamente significativas siempre y cuando satisfagan dos condiciones: primero, estar fundadas en conceptos y principios claramente comprendidos, y segundo, que las operaciones constitutivas sean significativas por sí mismas.

Ausubel et al. (1983) aclararon que hay tres tipos de aprendizajes significativos: (1) de representaciones, (2) de conceptos y, (3) de proposiciones. (1) El aprendizaje de representaciones es el tipo básico y de este dependen los demás aprendizajes, consiste en hacerse del significado de símbolos socialmente compartidos donde las palabras representan un objeto, situación o concepto unitario; denota aprender lo que dichos símbolos o palabras representan y equivale a

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

nombrar, clasificar y definir. (2) Los conceptos es un tipo mayor de aprendizaje de representaciones, al igual que este último, está representado por símbolos solos, salvo que las palabras conceptos representan ideas unitarias genéricas o categóricas. El nuevo concepto aprendido está representado por una nueva palabra concepto dada, equivalente a éste, es decir el concepto nuevo se relaciona con la estructura cognoscitiva para producir un significado genérico nuevo unitario; implica aprender cuáles son sus atributos de criterio, los cuales sirven para identificarlo o distinguirlo de otros conceptos. (3) El aprendizaje de proposiciones se ocupa de los significados de las ideas compuestas expresados por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones. La nueva proposición se relaciona con la estructura cognoscitiva para producir un nuevo significado compuesto. En este caso, el aprendizaje significativo consiste en captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones verbales que expresan ideas diferentes a las de equivalencia representativa, más allá de la suma de significados de las palabras que componen la proposición. Para aprender los significados de proposiciones verbales es menester conocer primero los significados de sus términos componentes, o lo que estos representan. Así pues, el aprendizaje de representaciones es básico, o condición necesaria, para el verdadero aprendizaje de proposiciones cuando éstas se expresan verbalmente.

En el aprendizaje de conceptos así como en el de proposiciones, el proceso mismo de adquirir información produce una modificación en la información recién adquirida, así como en la estructura cognoscitiva con la que la información se relaciona; a este proceso Ausubel et al. (1983) le llamaron *Asimilación*.

Como se puede apreciar en el proceso de asimilación descrito por Ausubel, el aprendizaje significativo es un proceso reiterativo holístico, que incorpora el nuevo conocimiento con la

estructura cognoscitiva previa del estudiante de una manera dinámica, diferencial e inclusiva, no lineal. De ahí la importancia de conocer y representar de la misma manera los procesos mentales que utilizan los estudiantes a la hora de evidenciar su dominio. Es decir, se requiere saber cómo los docentes identifican si los alumnos se están apropiando de los contenidos de manera significativa, a la vez que integral y diferenciada.

3.6 Articulación del *Saber conocer*, *Saber hacer*, *Saber ser* y las habilidades metacognitivas a través de Indicadores de desempeño

Varios autores (De la Orden, 2011; Díaz Barriga, 2009; Perrenoud, 2000; Tardif, 2008; Tobón et al., 2010 y Tobón, 2013) han coincidido en señalar que falta trabajo por hacer para llevar el currículo por competencias a las aulas; no es suficiente nombrar una comisión para elaborar modificaciones a planes y programas de estudio y anteponer verbos de acción a los conocimientos disciplinares. Para lograr un cambio en las prácticas educativas tradicionales, se requiere la construcción de espacios colegiados que posibiliten la reflexión del trabajo en el aula; articular prácticas pedagógicas que pongan mayor énfasis en la resolución de problemas, en la ética y el mejoramiento continuo. Que incorpore la evaluación como una experiencia significativa de aprendizaje y formación, precisando el grado de desarrollo esperado para cada una de las competencias, a lo largo y al término de la instrucción, así como establecer indicadores intermedios de desarrollo; cuidando que haya la máxima congruencia entre las características de los saberes deseados claramente especificadas, los criterios de evaluación y el proceso educativo o de formación. Estos aspectos deberán estar incorporados en la Misión y la Visión de las instituciones, plasmado en el currículo y concretado por los docentes, en el aula. Lo cual implica, como requisito inicial, tener claridad en los contenidos que se enseñan a los alumnos, en la formación de las competencias.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

Hasta el momento de concluir la presente investigación, no se encontraron trabajos de investigación que incorporen, en un solo estudio, todos los factores señalados en el párrafo anterior.

Sin embargo se encontró un estudio de validación de un examen para certificar el dominio del inglés como lengua extranjera, realizada por Velasco (2011), quien consideró que es posible obtener evidencias del dominio de competencias complejas, al representarlo por un conjunto de tareas específicas similares a las que el sustentante encontraría en la vida real. Lo anterior permite generalizar las inferencias sobre el dominio que se tiene del idioma, siempre y cuando estas tareas sean relevantes y representativas del dominio que se pretende evaluar, obteniendo así, validez de contenido. Para ello es fundamental contar con una definición precisa de la habilidad que se pretende medir, diferenciándola de otras características del sustentante, logrando de esta manera validez de constructo. Para guiar de manera adecuada la validez de contenido, Velasco (2011) procedió a elaborar una conceptualización de lo que debería medir dicho examen con base en la opinión de jueces expertos y contar así, con una definición explícita del constructo a medir.

Sobre la metodología para abordar las competencias Tobón (2013) propone trabajar las competencias atendiendo ejes clave: establecer problemas del contexto, determinar las competencias, construir criterios clave, plantear las evidencias necesarias y esenciales y, formular los niveles de desempeño.

3.6.1 Conceptualización de Criterios clave o de dominio, Indicadores de desempeño y Niveles de logro.

Dado que no es posible medir las competencias en forma directa, es preciso describir criterios e indicadores de desempeño que posibiliten inferir los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, a través de sus manifestaciones en conductas observables.

Acerca de los criterios (también denominados estándares) Tobón et al. (2010) y Tobón (2013) refieren que son los desempeños esperados o resultados concretos que orientan la formación y la evaluación de las competencias y presentaron algunas sugerencias para su elaboración. Se recomienda elaborar de tres a 10 criterios para cada competencia. Su redacción sigue la misma forma que las competencias sin incluir la finalidad; se deben evitar adjetivos como excelente, muy bien, etc.; deberán ser evaluables y que aborden aspectos clave y relevantes de la competencia, así como sus diferentes saberes. Por otra parte los Indicadores, refieren Tobón et al. (2010), son señales del nivel de dominio en el desarrollo de una competencia a partir de los criterios; para cada criterio se establecen indicadores que permiten su evaluación y son descriptores más puntuales de los aspectos clave descritos en los criterios.

Para Garduño y Guerra (2008) los Indicadores son señales que aportan información acerca del desarrollo de las competencias, permiten saber lo que el alumno puede hacer solo y domina y aquello para lo cual necesita ayuda. Los indicadores se describirán de tal forma que los rasgos puedan observarse durante las actividades cotidianas; deberán presentarse de tal modo que permitan observar el desarrollo paulatino de las competencias en el proceso educativo.

Los Indicadores se consideran como comportamientos observables que ofrecen evidencias del desempeño de los estudiantes; permiten identificar si se ha alcanzado lo que se predijo (MINEDUC, s/f). Los indicadores deben ser considerados como un referente para

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

determinar el dominio de un estudiante en una habilidad determinada (Ministerio de Educación República Dominicana, 2010). Desde esta perspectiva, el indicador es el referente y el grado de dominio se establecería a través de los Niveles de logro.

En la elaboración de indicadores, al ser estos la expresión de los resultados de la competencia, se redactarán en un lenguaje claro y específico, deberán iniciar con un verbo de acción que describa el resultado del comportamiento esperado, deberán ser consistentes con los criterios previamente establecidos; incluir una sola idea y, al igual que los criterios, deberá evitarse incluir adjetivos como de manera adecuada, correctamente, etc. (Argudín, 2005, CENEVAL, 2009 y Tobón, 2013).

Es decir, en la evaluación educativa, para la elaboración de Criterios e Indicadores se deberá cuidar que estos cumplan con ciertos requisitos de calidad (Lukas y Santiago, 2004). Los criterios deberán contribuir potencialmente a alcanzar los objetivos y metas programados (*suficiencia*); deberán ser adecuados para responder a las necesidades del programa (*pertinencia*); la propiedad a que hacen referencia es de tipo esencial (*relevancia*); deberán estar expresados con claridad semántica y sin ambigüedad (*brevedad expresiva*). Los Indicadores por su parte harán referencia a alguna propiedad expresada en los criterios (*significatividad*); ofrecer datos integrables en un sistema de indicadores (*coherencia*); cada indicador solicita información de una sola cosa (*universalidad*); el enunciado será directo y descriptivo (*claridad*) y por último, deberá existir coherencia de los propios elementos internos de los criterios y los elementos de los indicadores (*congruencia*).

Además de elaborar los indicadores de desempeño, se requiere hacer explícitos los parámetros que permitan discriminar, de manera justa y objetiva, a los alumnos competentes de

los que no lo son, así como determinar el grado de dominio que poseen los alumnos en la o las competencias implicadas en la valoración, a través de un sistema de estándares.

El establecimiento de estándares en educación requiere de la elaboración de Niveles de Logro, estos se definen como los comportamientos de que son capaces los estudiantes, a la hora de ser evaluados, basándose en los conocimientos y habilidades asociados a ese nivel.

Para la elaboración de los Niveles de logro existen las recomendaciones especificadas por el “Establecimiento de estándares en un examen criterial”, elaborado por el CENEVAL. Con base en estos estándares, se considera necesario: (1) definir el número de niveles de logro; (2) seleccionar los nombres o etiquetas de cada nivel (por ejemplo Aun no satisfactorio, Suficiente, sobresaliente), los cuales deberán tener un valor diferencial que permita discriminar claramente entre dos categorías; (3) elaborar descripciones guía que reflejen de manera global el desempeño esperado en cada categoría; (4) desarrollar las descripciones por especialistas en el área de conocimiento por evaluar; estas descripciones deben ser sucesivamente más complejas, las diferencias deben ser de orden cualitativo; deben ser positivas, es decir, deben señalar de una manera clara y explícita los comportamientos y habilidades que los sustentantes pueden realizar; no deberán referirse a contenidos explícitos, sino a lo que los sustentantes pueden realizar con base en éstos, y (5) evaluar el establecimiento de los niveles de logro. El establecimiento de estándares contribuye a una mejor toma de decisiones al hacer explícitos y objetivos los criterios de la evaluación (Herrera, Benavides y Monroy, 2009).

Como se especificó con anterioridad al referirnos al proceso de asimilación, se requiere saber cómo los docentes identifican si los alumnos se están apropiando de los contenidos de manera significativa, a la vez que integral y diferenciada, para ello se consideró pertinente recurrir a la Taxonomía de Bloom revisada.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

3.6.2 Uso de la Taxonomía de Anderson y Krathwohl.

Los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje fueron organizados de manera sistemática en una Taxonomía por Benjamín Bloom y un grupo de colaboradores en 1956. En dicha taxonomía se clasificaron los procesos cognitivos en seis categorías con un orden jerárquico y progresivo que va desde lo simple a lo complejo y desde lo concreto a lo abstracto, donde el logro de la habilidad siguiente, más compleja, requiere haber logrado la previa. Las categorías son: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación. Cada una de dichas categorías fueron divididas en subcategorías, con excepción de Aplicación (Krathwohl, 2002).

Posteriormente la taxonomía fue revisada por Lorin W. Anderson y David R. Krathwohl (2001), discípulos de Bloom. En esta revisión, dividieron el dominio en procesos cognitivos y tipos de conocimiento, con ello hicieron explícito los tipos de conocimiento (implícitos en la Taxonomía de Bloom) e incorporaron el conocimiento metacognitivo. Se utiliza el sustantivo y el verbo como una manera de separar dimensiones, donde el sustantivo hace referencia a la dimensión del tipo de conocimiento que se aprende –factual, conceptual, procedimental o metacognitivo- y el verbo alude al proceso cognitivo utilizado al aprender –recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar o crear-. Si bien en esta revisión se conservan seis categorías de procesos cognitivos, estas son renombradas e invierten las dos últimas categorías, quedando Evaluar después de Análisis, y Síntesis al final y la renombran Crear. Asimismo crearon la Tabla Taxonómica (TT) de doble entrada, como un medio para facilitar la identificación de los procesos cognitivos, asociados a los diferentes tipos de conocimientos, a la hora de elaborar los dominios del aprendizaje (Krathwohl, 2002; Tristán, 2006). La dimensión de Conocimiento corresponde al eje vertical y los Procesos Cognitivos al eje horizontal. En el Apéndice J se

presentan tres tablas que contienen las Dimensiones del tipo de conocimiento, los Procesos cognitivos y la Tabla Taxonómica.

La taxonomía de Bloom ha sido ampliamente utilizada como apoyo al diseño curricular y la evaluación del aprendizaje. Asimismo, ha resultado una herramienta útil para analizar la complejidad relativa que implica el aprendizaje de un determinado contenido, así como para elaborar preguntas cuyas respuestas proporcionen información significativa sobre el dominio del contenido (Contreras s/f).

A través del uso de la Taxonomía de Anderson y Krathwohl se puede evidenciar la articulación existente entre las dimensiones del conocimiento, es decir, entre el *Saber conocer* y el *Saber hacer*, así como las habilidades metacognitivas que forman parte de las dimensiones del conocimiento. Para incorporar el *Saber ser* se requiere establecer un referente con el cual poder contrastar si los alumnos están desarrollando esta competencia, más allá de los contenidos incluidos dentro del currículo, en asignaturas que aborden actitudes y valores. En el desempeño del profesional de la Psicología se cuenta con Principios Básicos y Normas de conducta que regulan el proceder ético, descritos en el Código Ético del Psicólogo y que pueden servir como parámetro para atender el *Saber ser*.

3.6.3 El *Saber ser*: Código ético del psicólogo en México.

La Sociedad Mexicana de Psicología (SMP), en coparticipación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), emitieron la revisión más reciente del Código Ético del Psicólogo (2010). El Código establece cuatro Principios Básicos que rigen el comportamiento de los psicólogos en México: A. Respeto a los derechos y a la dignidad de las personas; B. Cuidado responsable; C. Integridad en la relaciones, y D. Responsabilidad hacia la sociedad y a la humanidad. Todas las Normas de Conducta establecidas en el Código, se apoyan

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

en uno o varios de estos principios propuestos. Las Normas de Conducta están organizadas en tres capítulos: (1) De la calidad del trabajo desempeñado por el psicólogo, (2) De los resultados del trabajo del psicólogo, y (3) De las relaciones que establece el psicólogo. Asimismo se establecen los Límites de toda actividad que desempeñen los psicólogos y de las Sanciones a que puede ser acreedor el psicólogo, en caso de violar el Código, las cuales pueden ser desde amonestaciones, hasta suspensión de la licencia para ejercer la Psicología.

Los Principios Básicos establecidos en el Código Ético se rigen por un axioma fundamental: “El psicólogo asume la responsabilidad de actuar, en el desempeño de sus actividades profesionales, académicas y científicas bajo un criterio rector, que es garantizar en todo momento el bienestar de todos aquellos individuos, grupos u organizaciones que requieran de sus servicios, dentro de los límites naturales de la práctica de la Psicología” (SMP, 2010, p. 45). Para ello, deberá adherirse a los Principios Básicos y Normas de Conducta expresados en la tabla 5.

Tabla 5

Código Ético del Psicólogo (SMP, 2010)

Principios Básicos que rigen el Comportamiento de los Psicólogos			
A. Respeto a los derechos y a la dignidad de las personas	B. Cuidado Responsable	C. Integridad en la Relaciones	D. Responsabilidad hacia la sociedad y la humanidad
<p>En el desempeño de sus actividades, los psicólogos tienen la responsabilidad de respetar, proteger y fomentar el derecho de las personas a la privacidad, la autodeterminación, la libertad personal y la justicia. Este principio incluye el derecho a la libertad, la dignidad, el consentimiento informado, la confidencialidad, la autonomía, el trato justo, la igualdad y el derecho a establecer y dar por terminada la relación con el psicólogo.</p>	<p>“El psicólogo muestra preocupación por el bienestar y evita el daño a cualquier individuo, familia, grupo o comunidad. Coloca en una posición de prioridad a las personas con las que se relaciona directamente, pues son las que se encuentran en una posición de vulnerabilidad a su influencia (como sus estudiantes, pacientes, etc.). Sin embargo también incluye aquéllas con las que se relaciona indirectamente. Este principio obliga a distinguir entre los posibles daños y los beneficios producto de sus métodos y procedimientos, a predecir los daños posibles, y a proceder solamente si los beneficios superan los daños. Asimismo se basa en normas de conducta relativas a la capacidad y el conocimiento que todo psicólogo debe tener para desempeñar su profesión; es decir, sólo debe realizar</p>	<p>El psicólogo debe demostrar en su actuación: precisión y honestidad, apertura y sinceridad, máxima objetividad y mínimo sesgo o prejuicio, y evitar conflictos de interés. La integridad en las relaciones apoya normas de comportamiento como evitar el engaño, el fraude, el empleo de títulos que no posea, la falsificación de resultados, los sesgos al realizar investigación. Para ello, el psicólogo debe comprender y estar consciente de las circunstancias que rodean su actividad, de su propia historia y valores personales, y de la forma en que éstos afectan sus decisiones, interpretaciones, sugerencias y comportamiento, buscando siempre la máxima objetividad. Estas normas muestran al psicólogo cómo debe fomentar su integridad hacia la ciencia, la enseñanza y la práctica psicológica, así como su respeto, honestidad y justicia</p>	<p>La Psicología como disciplina se desarrolla dentro de un contexto social, por consiguiente, el psicólogo buscará aumentar el conocimiento y promover el bienestar de la humanidad, por medio de métodos y procedimientos éticos, así como no dañar el medio ambiente. El psicólogo tiene la responsabilidad de dar a conocer los conocimientos y contribuciones de la Psicología que benefician a los demás seres humanos.</p>

	<p>actividades para las que recibió la formación suficiente, es competente, y para las que posee conocimientos y destrezas actualizadas; hace esfuerzos por estar consciente de cualquier prejuicio o sesgo que afecte sus acciones, interpretaciones, y recomendaciones. También evita que, por causa de su acción, los individuos pierdan su habilidad para auto determinarse y tomar decisiones.</p>	<p>hacia las personas con las que se relaciona en el desempeño de estas actividades. El psicólogo aclara a estas personas siempre su papel, su enfoque, sus funciones y los servicios que ofrece.</p>
Normas de Conducta		
De la calidad del trabajo desempeñado por el psicólogo	De los resultados del trabajo del psicólogo	De las relaciones que establece el psicólogo
<p>Competencia y honestidad del psicólogo: Artículos 1 a 14. Calidad de la Valoración y/o Evaluación Psicológica: Artículos 15 a 28. Calidad de las Intervenciones psicológicas: Artículos 29 a 36. Calidad de la Enseñanza/Supervisión e Investigación: Artículos 37 a 49.</p>	<p>Comunicación de los resultados: Artículos 50 a 60. Confidencialidad de los resultados: Artículos 61 a 69.</p>	<p>Relación de autoridad: Artículos 70 a 80. Relaciones duales o múltiples: Artículos 81 a 92. Relaciones sexuales: Artículos 93 a 97. Relaciones económicas: Artículos 98 a 102. Relaciones con colegas y otros profesionales: Artículos 103 a 112. Terminación de las relaciones: Artículos 113 a 117. Consentimiento informado: Artículos 118 a 131. Confidencialidad: Artículos 132 a 139.</p>

3.6.4 La reticulación: reflejo gráfico de la articulación de los saberes de la competencia, a lo largo del trayecto.

La técnica de reticulación resulta un procedimiento útil si se quiere evidenciar, de manera gráfica, la articulación existente entre los contenidos del currículo y la red de servicios entre éstos.

La técnica de reticulación o red curricular, aplicable al diseño de instrumentos de evaluación de tipo criterial resulta una herramienta útil para el análisis de contenido de manera sistemática, dado que permite determinar la organización de los contenidos incluidos en un currículo y las relaciones entre ellos de manera gráfica plasmados en una red (González, Martínez, Marín y Bañuelos, 2010). El análisis reticular así empleado se fundamenta en la teoría de sistemas en la cual los elementos que conforman el sistema se encuentran interrelacionados e interdependientes, de tal manera que el comportamiento de uno influye sobre los otros miembros del sistema. Esta interrelación se puede representar de manera gráfica y se sustenta en la teoría de grafos, de acuerdo con Alvarado y Robredo, 1984; Pizarro, 2004 y Solano, 1983 (como se citan en González et al., 2010).

Esta técnica ha sido empleada por Contreras (2000 y 2009^a) y Contreras, Caso y Rodríguez (2009b) en el diseño de pruebas educativas donde se genera una matriz en la que se representan los contenidos por eje curricular y grado educativo y se explicitan las relaciones de servicio entre contenidos. Esta relación de servicios permite identificar la naturaleza de los contenidos que pueden ser: contenidos *fuentes*, que prestan servicios a otros contenidos; contenidos *sintéticos*, reciben servicios de otros contenidos; contenidos *rama* o de enlace, dan y reciben servicios simultáneamente y contenidos aislados, es decir, no presentan relaciones con otros contenidos. A través del número y el tipo de enlaces que se identifican es posible establecer

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

criterios de relevancia e importancia de los contenidos, lo cual permite tomar decisiones acerca de los contenidos que habrán de ser incluidos en el examen.

El análisis curricular reticular tendría que estar sustentado en juicios consensuados emitidos por docentes expertos en el currículo (Contreras, 2000), es decir, familiarizados con las unidades de aprendizaje a evaluar. Asimismo tales juicios deberán contar con evidencias de validez.

3.6.5 El concepto de validez en las pruebas educativas.

De acuerdo con los *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA, APA y NCME, 1985), la validez es la consideración más importante en la evaluación de una prueba. Es decir, validar una prueba implica acumular evidencias que den soporte científico a las interpretaciones derivadas de la prueba, dado que son las interpretaciones y sus usos las que deben ser evaluadas. La validez está relacionada con el significado de las inferencias elaboradas a partir de los resultados de las pruebas. Las Normas destacan que son las inferencias lo que se validan y no la prueba en sí. La idea es que ninguna prueba es válida o no válida en sí misma (Wright y Stone, 1999).

Popham (2000) recogió de la literatura los principios más importantes acerca de qué es y no es la validez y los sintetiza en: la validez se refiere al uso que se deriva de las puntuaciones y no al test en sí mismo; es una cuestión de grado, no planteada con base en todo o nada, por lo que no debe hablarse de resultados válidos o no válidos; siempre es específica a algún uso particular o interpretación de las puntuaciones; es un concepto unitario basado en diferentes tipos de evidencia; implica un juicio evaluativo global en términos del soporte que garantice sus interpretaciones.

El Comité sobre Pruebas Psicológicas de la *American Psychological Association* (APA) desde 1950-54 especificó las cualidades que debe poseer un test antes de ser publicado. Dicho Comité distinguió cuatro tipos de validez: (1) validez predictiva, (2) validez concurrente, (3) validez de contenido y (4) validez de constructo. Las dos primeras (predictiva y concurrente) habrán de ser establecidas por diferentes tipos de investigación y requerirán diferentes interpretaciones (Crombach y Meehl, 1955).

Los *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA, et al., 1999) continuaron con la clasificación de contenido, criterio y constructo, pero las consideró como tipos de evidencia que dan soporte a la validez y no como tipos de validez en sí. Entonces, de acuerdo con los Estándares nacionales e internacionales, habremos de referirnos a las evidencias relacionadas con el contenido, con el criterio y con el constructo (Martínez, M., Hernández y Hernández, 2006).

3.6.5.1 Evidencias de validez relacionadas con el contenido.

Acerca de la validez de contenido los *Standards for Educational and Psychological Testing* de 1954 la consideraban como: el grado en que el contenido de la prueba representa una muestra adecuada del dominio que se pretende evaluar. Es decir, la validez de contenido se establece demostrando, por deducción, que los elementos de una prueba son una muestra del universo que se está investigando, a través de la definición de un universo de ítems y el muestreo sistemático dentro de este universo para constituir la prueba (Cronbach, 1955).

La validez de contenido se basa en juicios profesionales respecto a la relevancia del contenido de la prueba y del contenido de un dominio de interés específico.

Han sido publicadas varias definiciones de validez de contenido, se cuenta con la incluida en los *Standards for Educational and Psychological Testing* de 1985; Anastasi y Urbina, 1988;

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

Messick, 1995; Nunnally y Bernstein, 1994; Suen, 1990; Walsh, 1995. Aunque redactado de manera diferente, la mayoría de estas definiciones abarcan conceptos incluidos en la siguiente definición: “La validez de contenido es el grado en que los elementos de un instrumento de evaluación son relevantes y representativos del constructo a medir con un propósito particular” (Haynes, Richard y Kubany, 1995, p. 3).

Haynes et al. continúan con un desglose de la definición y aclararon que: los *elementos* son aquellos aspectos del proceso que afectan la obtención de datos (ítems, formatos de respuesta, instrucciones, etc.); con *grado*, especifican que la validez de contenido está basada en juicios cuantitativos; el término *constructo* se refiere al concepto, atributo o variable a medir, con un *propósito particular*, alude a los índices de relevancia y representatividad del instrumento, los cuales pueden variar dependiendo de la función que tenga la evaluación; la *relevancia* se refiere a qué tan apropiados son los elementos para el constructo y propósito de la evaluación y, finalmente, la *representatividad* es el grado en que los elementos son proporcionales a las facetas del constructo (áreas, factores).

Acorde con Messick (1989b; 1995) todas las categorías de validez están implícitas en la validez de constructo para la cual, la validez de contenido resulta un componente muy importante en virtud de que provee evidencias acerca del grado en el cual los elementos del instrumento de evaluación son relevantes y representativos del constructo (Haynes et al. 1995).

A lo largo de la presente exposición teórica se ha resaltado la necesidad de incorporar la interpretación que hacen los docentes del currículo oficial, a través del trabajo colegiado, como una forma de lograr implementar el currículo por competencias en las aulas, a la vez que se articulen los tres saberes y las habilidades metacognitivas. En el siguiente apartado se expone el método que se siguió en esta investigación, procurando atender criterios de rigurosidad científica.

4 Método

Investigación de tipo cualitativo, en la cual se realiza análisis de contenido de documentos (especificados en 4.1.1 Materiales) y la aplicación de la técnica de juicio de expertos por consenso grupal, realizada por expertos en la formación de la competencia *Evaluar*, de la carrera de Psicología de la UABC.

El trabajo se realizó en tres etapas: La primera se concentró en el análisis general del Plan de estudios 2003-2 de la carrera de Psicología. La segunda abarcó el proceso de valoración del currículo por jueces y la tercera etapa destinada a obtener evidencias de validez de contenido. Cada etapa contribuye al desarrollo de la siguiente. En este capítulo se presenta la metodología que se siguió para lograrlo.

4.1 Etapa 1: Análisis general de Plan de estudios 2003-2 de la carrera de Psicología de la UABC

El análisis **del modelo educativo y del plan de estudios** se realizó por dos psicólogas, responsables de la presente investigación, con amplia experiencia en el ejercicio de la profesión a nivel institucional y privado. Una de ellas doctora en investigación educativa, con experiencia en elaboración de exámenes a gran escala y en docencia, ha participado en la dirección de numerosos trabajos de investigación, además de dar consulta psicológica privada; es docente-investigador de tiempo completo en la FCAyS de la UABC. La otra participante ha trabajado a nivel institucional y privado; cuenta con 30 años de experiencia en psicoterapia; Maestría en Investigación Educativa y es docente de asignatura en la carrera de Psicología en la FCAyS de la UABC.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

4.1.1 Materiales.

Para realizar los análisis pertinentes a esta etapa se utilizaron como referentes para contrastar el Plan de estudios 2003-2, los siguientes documentos que explicitan las características del currículo por competencias y el Perfil del profesional de la Psicología:

- Proyecto *Tuning* (pdf)
- Libro Blanco del título de grado de Psicología de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), de España (pdf).
- Principales lineamientos para el pregrado de Psicología de la *American Psychological Association* APA (2013) (pdf).
- Perfil profesional del psicólogo del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. (CNEIP).
- Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología, 2010.
- El Plan de Estudios 2003-2 de la carrera de Psicología: PDF obtenido de la página oficial de la UABC, el cual contiene:
 - Filosofía educativa: postura psicológica y pedagógica.
 - Descripción de la propuesta del plan de estudios: Etapas de formación.
 - Mecanismos de operación: modalidades de acreditación, organización académica, prácticas profesionales, etc.
 - Plan de estudios: relación de asignaturas comunes homologadas y competencias básicas genéricas para las licenciaturas: Ciencias de la

Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología que se imparten en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH).

- La Descripción Genérica de las unidades de aprendizaje (asignaturas) del currículo, cuyo contenido es nombre de las unidades de aprendizaje, etapa y eje de formación al que pertenece, competencia a desarrollar y evidencias de desempeño, distribución de horas-créditos y contenidos temáticos (Apéndice A).
- Tabla adicional en la que se enlistan siete competencias y siete evidencias de desempeño (Apéndice B).
- Tablas de Análisis de competencias del Perfil de egreso, cuyo contenido es Competencia general, Competencias específicas, Conocimientos (*saber*) que aluden a las materias que contribuyen a desarrollarlas, Habilidades (*hacer*) donde se antepone una codificación (CMU, MSS CFC, etc.) que corresponden al modelo tridimensional de la estructura del intelecto de Guilford y un listado de Actitudes y valores (*ser*). En el Apéndice D se incluye la tabla de Análisis correspondiente a la Competencia *Evaluar*.
- Los programas de asignatura (derivados de la descripción genérica) que especifican: propósito general del curso, competencias del curso y evidencias de desempeño; competencias por unidades y los contenidos a desarrollar a lo largo del semestre en el aula, las prácticas, metodología de trabajo, criterios de evaluación y bibliografía. Las asignaturas consideradas son Técnicas de la entrevista, Psicometría, Evaluación de la personalidad e Integración de estudios psicológicos (Apéndice C).
- Estatuto escolar de la UABC.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

4.1.2 Procedimiento.

1. Identificación de las características del Plan de estudios conforme a los Lineamientos internacionales establecidos, a través del análisis de contenido de los documentos enlistados (Álvarez Gayou, 2003). El objetivo fue conocer de qué manera el currículo obedece a un modelo por competencias, así como tomar decisiones sobre la manera de enlazar el currículo oficial con el currículo real. Se comparó el Plan con las características generales que deben tener los programas por competencias, establecidas por organismos internacionales como la OCDE a través del Proyecto de la Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo); el Proyecto *Tuning* (Tabla 6); el Libro Blanco para el título de grado en Psicología de la ANECA de España, el Perfil Profesional del Psicólogo del CNEIP. Bajo dicha óptica se buscó identificar las siguientes categorías en el Plan de estudios 2003-2 de Psicología:

- La propuesta del Plan de estudios.
- Objetivos que propone lograr.
- Organización de la estructura curricular en tres etapas: básica, disciplinaria y terminal.
- Marco filosófico: postura psicológica y postura pedagógica.
- La definición de Competencia Profesional.
- Perfil de egreso del Psicólogo.
- Las competencias que integran el Perfil de egreso.
- Descripción de las competencias incluidas en esta investigación.
- Descripción de los contenidos para desarrollar las competencias de este estudio.
- Evaluación de las competencias de los estudiantes.

En la Tabla 6 se presentan las categorías utilizadas para identificar si el Plan de estudios 2003-2 de Psicología de la UABC, atiende los Lineamientos Internacionales para programas de estudio por competencias.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Tabla 6

Categorías de análisis en el Plan de estudios 2003-2 contrastadas con los Lineamientos Internacionales para programas por competencias

OCDE: Definición y Selección de Competencias Clave (ver pág. 25)	Proyecto <i>Tuning</i> : Metodología para diseñar, programas de estudio por competencias (ver pág. 27)	UABC: Plan de estudios 2003-2 de Psicología (ver pág. 16)
Competencias Transversales	Competencias Profesionales	Categorías de análisis
<p>1. Usar herramientas de manera interactiva.</p> <p>2. Interactuar en grupos heterogéneos.</p> <p>3. Actuar de manera autónoma.</p> <p>4. Uso de habilidades metacognitivas.</p>	<p>1. Determinar la necesidad social del programa.</p> <p>2. Definición del perfil de egreso.</p> <p>3. Descripción de los objetivos del programa y de los resultados del aprendizaje.</p> <p>4. Identificación de las competencias genéricas y específicas de cada área del programa.</p> <p>5. Traducción al plan de estudios.</p> <p>6. Traducción a unidades y actividades educativas: en términos de competencias, combinación dinámica, de manera integrada y cíclica.</p> <p>7. Definición de los enfoques de enseñanza y aprendizaje y de los métodos de evaluación.</p> <p>8. Desarrollo de un sistema de evaluación: Resultados de aprendizaje expresados en niveles de competencia. Se valorarán en diferentes fases de un curso y a lo largo del programa.</p>	<p>• Definición de Competencia Profesional.</p> <p>• Perfil de egreso del Psicólogo.</p> <p>• Descripción de la propuesta del plan de estudios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos que propone lograr. • Organización de la estructura curricular. <p>• Competencias que integran el Perfil de egreso.</p> <p>• Descripción de las competencias incluidas en esta investigación.</p> <p>• Descripción de los contenidos para desarrollar las competencias de este estudio.</p> <p>• Marco filosófico: postura psicológica y postura pedagógica.</p> <p>• Evaluación de las competencias de los estudiantes.</p>

Para identificar estos rubros se realizaron las siguientes acciones:

- Análisis y síntesis del Plan de estudios 2003-2 de la carrera de Psicología, para conocer de qué manera el currículo obedece a un modelo por competencias. Se elaboró un capítulo donde se sintetizó la información, el cual se incorporó en el Capítulo 2, previo al marco teórico.
 - Selección de la competencia a ser evaluada: en el Proyecto *Alfa Tuning- América Latina*, en el Libro Blanco, en los lineamientos de la APA, en el perfil profesional del CNEIP así como en el de la UABC, se identificó la competencia *Evaluar* como la inicial y de base para las otras competencias. Con base en ello se eligió esta competencia, cuya unidad de aprendizaje integradora del trayecto disciplinar es Integración de estudios psicológicos.
2. Revisión del Estatuto escolar. El propósito fue identificar las especificaciones acerca de la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Se revisó el Título tercero de la evaluación del aprendizaje, particularmente lo referente a la forma de evaluación, los tipos de exámenes y las evaluaciones de carácter institucional.
 3. Identificación de la relación entre los documentos (1) Análisis de Competencias (*Evaluar*) del Perfil, (2) Descripción genérica y (3) Programas de las asignaturas que componen el trayecto disciplinar: Técnicas de la entrevista, Psicometría, Evaluación de la personalidad e Integración de estudios psicológicos. En esta sección se buscó, en primer lugar, identificar las características de la Competencia *Evaluar* del Perfil del Psicólogo, para posteriormente establecer su relación con la Descripción genérica y los Programas de asignatura, de cada una de las materias consideradas en esta investigación. El propósito de esta actividad fue identificar la congruencia existente

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

entre lo especificado en el Plan de estudios (Competencias del Perfil y Descripción genérica) y lo que se enseña en el aula, descrito en los Programas de asignaturas.

- a. La primera actividad fue revisar las tablas de Análisis de competencias del Perfil del psicólogo (documento 1) para identificar sus componentes: competencia general y específica, conocimientos (*saber*), habilidades (*hacer*) y actitudes y valores (*ser*). Se revisaron las siete tablas, en general, con especial atención en el de la competencia *Evaluar* (ver Apéndice D).
- b. Se buscó identificar en los documentos 2 y 3 los elementos de la competencia: verbo + objeto conceptual + situación en contexto + referencia de calidad. Para ello se separó cada elemento, como puede apreciarse en la Tabla 7.

Tabla 7

Componentes de la Competencia Evaluación de la personalidad

Componentes de la Competencia			
Verbo de desempeño	Objeto conceptual (contenido)	Finalidad (Situación en contexto)	Referencia de calidad
Qué	Cómo	Para qué	De qué manera
Descripción Genérica (2)			
Interpretar cualitativamente la personalidad,	mediante el manejo de instrumentos psicológicos proyectivos y objetivos	para el diagnóstico a pacientes que reciben atención psicológica.	Con respeto, responsabilidad, sensibilidad, empatía y comprometido.
Programa de asignatura (3)			
Identificar, aplicar e interpretar	(cualitativamente y cuantitativamente), las diferentes técnicas psicológicas	para evaluar rasgos de personalidad en un individuo,	con ética, responsabilidad y respeto.

Nota. Adaptado de "Aprendizaje y evaluación de competencias", por S. Tobón, J. H. Pimienta y J. A. García Fraile, 2010, *La evaluación de las competencias como proceso de valoración*, IV, p. 133.

- c. Se buscó identificar la manera en que se desglosan los contenidos del programa especificando el *saber conocer*, *el saber hacer*, *el saber ser* y habilidades metacognitivas, asimismo identificar los criterios de evaluación.

Para facilitar el análisis se registró la información de los documentos 2 y 3 en tablas (Apéndice E). En cada tabla se especifica el nombre de la materia; las competencias: genérica, general de la asignatura y por unidades. Se incluyen tres columnas donde se especifican los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y habilidades metacognitivas. Acerca de los conocimientos, se da el nombre de la Unidad y de los contenidos generales que se revisan. La columna de habilidades corresponde a la descripción de la estructura de las prácticas. Las

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

actitudes y valores, y las habilidades metacognitivas son aquellos que se enuncian en algún lugar de los documentos. Por último, se especifican las evidencias de desempeño.

4. Las decisiones que se tomaron a partir del análisis de los documentos mencionados en el inciso anterior fueron:

- Elaborar Criterios de dominio⁵ de la competencia que se espera logren los alumnos al final de cada curso. Siguiendo las recomendaciones de algunos autores (Tobón et al., 2010; CENEVAL, 2009), se procedió a identificar los aspectos esenciales del desempeño esperado en el propósito general del curso; la competencia general y de cada unidad del curso; en los contenidos temáticos por unidad; en las evidencias de desempeño; en las prácticas del curso y en la metodología de trabajo, con el objetivo de que los criterios fueran adecuados y suficientes para responder a las exigencias del programa de asignatura (*pertinencia y suficiencia*). Tras este análisis, se procedió a redactar cada Criterio de dominio de manera concreta y específica, considerando los tres saberes y habilidades metacognitivas y procurando no incluir adjetivos como “de manera adecuada” “buen”, etc. (*brevedad expresiva*). La redacción de cada criterio inicia con un verbo activo observable. Asimismo se tuvo cuidado en verificar que los criterios se refirieran a aspectos clave y relevantes de la competencia (*relevancia*). Se realizó este procedimiento para cada unidad de aprendizaje.
- Para que los docentes elaboraran Indicadores de desempeño alineados a los Criterios de dominio (Apéndice F), se decidió utilizar la Taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwhol (2001), dado que lo que se busca explicitar (y medir) son los procesos

⁵ El término criterios posee distintas acepciones, en este trabajo se optó por el término Criterios de dominio para especificar que se refiere al dominio esperado de la competencia del curso y evitar así, posibles confusiones.

cognitivos asociados a las dimensiones del conocimiento, que subyacen a la realización de las tareas implicadas en las competencias.

- Para incorporar la dimensión del *Saber ser* se decidió utilizar los Principios Generales y las Normas de Conducta del Código Ético del Psicólogo (SMP, 2010), como parámetro de referencia de los valores y actitudes del psicólogo.
- Como ya se especificó, se seleccionó el trayecto disciplinar de la competencia Evaluar, del Perfil de egreso del Psicólogo, como motivo del presente estudio. Las unidades de aprendizaje que contribuyen a la formación de esta competencia a lo largo de la carrera son: (1) Desarrollo de habilidades del pensamiento; (2) Estadística descriptiva; (3) Estadística inferencial; (4) Técnicas de la entrevista; (5) Psicometría; (6) Evaluación de la personalidad y (7) Integración de estudios psicológicos. Para este estudio sólo se incluyeron las unidades de aprendizaje cuatro a la siete, por ser las que corresponden al trayecto disciplinar de la competencia *Evaluar*. Estadística descriptiva e inferencial no se consideraron, porque forman parte de la competencia Investigar.

El procedimiento utilizado en el estudio de Velasco (2011), sirvió como apoyo para identificar el nivel intermedio de desarrollo de la competencia *Evaluar*, establecido por la competencia de la materia integradora de la etapa disciplinar del currículo de la UABC, la cual es Integración de estudios psicológicos. En esta competencia se establecen tareas específicas que debe realizar el psicólogo a la hora de hacer evaluaciones psicológicas. Estas tareas son, a su vez, competencias que deberá ir desarrollando el alumno en las unidades de aprendizaje que conforman el trayecto disciplinar. Asimismo, las tareas estarán representadas por los Criterios de dominio y operacionalizadas a través de los Indicadores de desempeño (Figura 1). Como señala Velasco (2011) las tareas deberán ser

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

relevantes y representativas del dominio a evaluar. Si las tareas de la situación a evidenciar son relevantes, pertinentes y suficientes representarán el dominio de la competencia, independientemente del Plan de estudios en cuestión, ya que es lo que se espera que sepa hacer el psicólogo en la competencia *Evaluar*.

Las decisiones que se tomaron se sustentan en la metodología para abordar las competencias, en la que se recomienda contar con Criterios (también llamados estándares), los cuales son los desempeños o resultados concretos que orientan tanto la formación como la evaluación de las competencias; tener evidencias o Indicadores de dichos desempeños así como establecer niveles de logro (Tobón, 2013). Los Indicadores y los niveles de logro se obtuvieron en la Etapa 2.

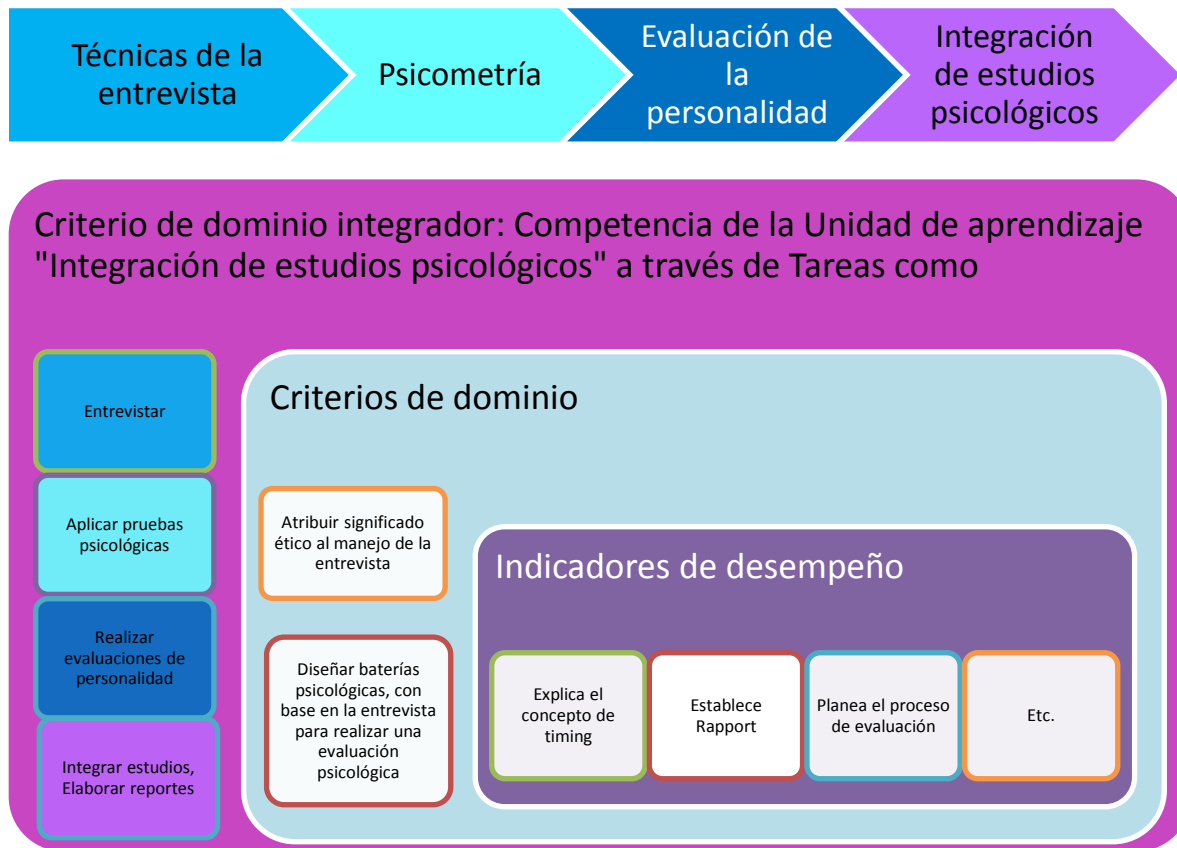


Figura 1. Unidades de aprendizaje que forman la competencia *Evaluar*, hasta el nivel intermedio de desarrollo, representado por el Criterio de dominio integrador⁶ a través de tareas.

⁶ Criterio de dominio integrador: evidenciar si el alumno es capaz de: “Integrar evaluaciones psicológicas con calidad y ética profesional, realizadas en instituciones de las áreas clínica, laboral y educativa, con base en la aplicación, calificación e interpretación de las diferentes técnicas de evaluación como entrevistas y pruebas psicológicas, para elaborar informes o reportes en los que se presente un diagnóstico, un pronóstico y se proponga una intervención o tratamiento, manejando con respeto y discreción la información obtenida de las personas a quienes se les realizan los estudios” (Carta descriptiva de la Unidad de Aprendizaje Integración de estudios psicológicos, página 2).

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

4.2 Etapa 2: Proceso de revisión del currículo por jueces

Se utilizó el método de consenso grupal para obtener el juicio de expertos, a quienes se explicó la tarea a desarrollar hasta lograr homogeneidad en la comprensión de esta y, obtener así, un juicio significativo (INSHT, 1996; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Se analizó y discutió, de manera colegiada hasta lograr un consenso, la articulación entre el currículo oficial y el currículo real a partir del análisis de las cartas genéricas y las cartas descriptivas del trayecto disciplinar de la competencia *Evaluar* del Plan de estudios 2003-2, de la carrera de Psicología.

El trabajo de esta etapa se realizó en dos momentos: el correspondiente a la validación de Criterios de dominio y capacitación de los integrantes del comité para la elaboración de Indicadores de desempeño. Concluida la capacitación los docentes continuaron con la elaboración de los indicadores en cada campus y los enviaron a la investigadora, esta actividad se coordinó por e-mail. En un segundo momento se revisaron y consensuaron los indicadores ya elaborados por el propio Comité.

4.2.1 Participantes.

Se formó un Comité de jueces del currículo conformado por 12 profesores de la carrera de Psicología de la UABC, los cuales realizaron el análisis del contenido curricular, 11 docentes de asignatura y uno de tiempo completo: tres de Mexicali, siete de Ensenada y tres de Guadalupe Victoria. Los integrantes de los paneles tienen de dos y hasta 20 años de experiencia docente en, al menos una de las asignaturas del trayecto disciplinar de la competencia *Evaluar*. Todos cuentan con experiencia profesional en psicodiagnóstico y psicoterapia, adicional a la docencia. El Comité estuvo conformado en su mayoría por

docentes del campus Ensenada, los docentes del campus Guadalupe Victoria no pudieron asistir, pero se trabajó con ellos en videoconferencia y en línea.

4.2.2 Materiales.

Carpetas de apoyo para los miembros del Comité de jueces del currículo (CJC), con documentos para los trabajos a realizar:

- Descripción Genérica de las unidades de aprendizaje del trayecto disciplinar: Técnicas de la entrevista, Psicometría, Evaluación de la personalidad e Integración de estudios psicológicos.
- Cartas descriptivas de las mismas unidades de aprendizaje.
- Tabla de Criterios de dominio (Apéndice F).
- Formato para elaborar Indicadores de desempeño (Apéndice G).
- Formato para validar Indicadores de desempeño (Apéndice H).
- Tabla de Niveles de logro (Apéndice I).
- Taxonomía de Bloom revisada (Apéndice J).
- Principios Generales y las Normas de Conducta del Código Ético del Psicólogo presentados en la tabla 5 (p. 55).

4.2.3 Procedimiento.

En esta etapa las actividades se encaminaron a revisar el currículo para buscar la manera de evidenciar los contenidos que se enseñan en el aula y así articular el currículo oficial con el currículo real. Para ello se formó un Comité de jueces y se les capacitó para que elaboraran Indicadores de desempeño que permitieran verificar si los alumnos han logrado desarrollar

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

las competencias expresadas en el currículo, así como los Niveles en que lo logran, a través del trabajo colegiado de los docentes participantes.

Se convocó a 20 profesores que imparten las unidades de aprendizaje antes mencionadas en tres campus de la UABC para colaborar en la investigación y formar parte del CJC; 12 profesores aceptaron y trabajaron en paneles de discusión colegiada.

4.2.3.1 Capacitación.

1. Presentación en *Power Point* (PP) de los objetivos de la investigación, de los hallazgos del análisis de la primera etapa y las decisiones tomadas para lograr articular el currículo oficial con el currículo real.
2. Capacitación de los profesores en la metodología de trabajo que consistió en el análisis, discusión e identificación de los contenidos mínimos y las tareas específicas, relevantes y representativas de las competencias a desarrollar, correspondientes a las unidades de aprendizaje en las que dan clase.

Se explicó que, dado que no es posible medir las competencias en forma directa, se requiere contar con estándares e indicadores de desempeño que permitan evidenciar las competencias y poder así, valorar niveles de logro. Estos parámetros son los Criterios de dominio que se les presentaron.

- A. La primera tarea fue validar los Criterios de dominio (ver Apéndice F) elaborados previamente por la investigadora (inciso 4, primera etapa). Se presentaron los criterios de cada una de las asignaturas en PP y se fueron revisando y contrastado uno a uno con las respectivas Descripciones genéricas y los Programas de asignatura. Se solicitó valoraran si los criterios

correspondían con los objetivos y contenidos de cada programa, es decir, si se apegaban al currículo oficial.

- B. Capacitación para elaborar Indicadores de desempeño. Se aclaró también que es preciso redactar indicadores que posibiliten inferir los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de los estudiantes, a través de sus manifestaciones en conductas observables. Con base en los criterios ya validados, se preguntó al panel cómo era que ellos se daban cuenta que sus alumnos estaban logrando cumplir los criterios descritos. Pusieron ejemplos como “explica el concepto de validez”, “planea el proceso de evaluación” etc. Se aclaró que estos son acciones observables o Indicadores del desempeño de los alumnos. Por pares, se solicitó entonces que redactaran indicadores, tomando en cuenta las siguientes consideraciones:
- a. Alinear los indicadores con los Criterios de dominio validados.
 - b. Iniciar el enunciado con un verbo activo observable (explica, organiza, contrasta, etc.). Para ello se podían auxiliar con la tabla de verbos de la taxonomía de Bloom (revisada), incluida en el folder de trabajo.
 - c. Procurar una redacción clara, comprensible, que permita establecer claramente la relación entre el indicador y los Criterios de dominio.
 - d. Considerar una sola acción para cada indicador.
 - e. No incluir atributos de calificación ambiguos, como “de manera adecuada”, “correcta”, etc.

Para esta tarea se les proporcionó un formato (Apéndice G) con la siguiente información: Título de la unidad de aprendizaje; Competencia de la asignatura Integración de estudios psicológicos; Criterios de dominio (ya validados); los Procesos

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

cognitivos (numerados del 1 al 5) y las Dimensiones del conocimiento (numerados como 0, 1 y 2) correspondientes a la Taxonomía de Anderson y Krathwohl (Bloom revisada); Niveles de relevancia, con los rubros de Indispensable (i), Necesario (n) y Deseable (d); Filas para redactar los indicadores y columnas donde cruzar con una X los recuadros de los números y letras correspondientes a la taxonomía y los niveles de relevancia. Al final de la tabla se incluyen espacios para juzgar la suficiencia y pertinencia de los indicadores.

Mientras los profesores trabajaban se estuvo coordinando la actividad de cada mesa, se apoyó en la redacción de los indicadores y se aclararon dudas que surgieron.

C. Uso de la taxonomía de Anderson y Krathwohl (Bloom revisada). Tras dar tiempo para elaborar algunos indicadores, se explicó que para poder analizar la complejidad implicada en los procesos cognitivos del aprendizaje, se ha recurrido al uso de taxonomías como apoyo en el diseño curricular y en la evaluación del aprendizaje. En la taxonomía de Bloom se clasificaron los procesos cognitivos en seis categorías con un orden jerárquico y progresivo que va desde lo simple a lo complejo y desde lo concreto a lo abstracto, donde el logro de la habilidad siguiente, más compleja, requiere haber logrado la previa. Las categorías son: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación. En la taxonomía de Anderson y Krathwohl, se utiliza el sustantivo y el verbo como una manera de separar dimensiones, donde el sustantivo hace referencia a la dimensión del tipo de conocimiento que se aprende –factual, conceptual, procedimental o metacognitivo- y el verbo alude al proceso cognitivo utilizado al aprender –

Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar o Crear-. Tras esta breve explicación y dado que los docentes están familiarizados con dicha taxonomía, se solicitó que identificaran, en cada indicador, el proceso cognitivo y la dimensión del conocimiento involucrado, de acuerdo a la taxonomía de Anderson y Krathwohl, con apoyo del material proporcionado (Apéndice J). Asimismo se solicitó que señalaran el peso que asignaban a cada indicador con los rubros de: indispensable, necesario y deseable.

- D. El Comité acordó elaborar los indicadores a partir del proceso cognitivo: (1) comprender, (2) aplicar (3) analizar (4) evaluar y (5) crear. Respecto a la dimensión del conocimiento: (0) conceptual, (1) procedimental y (2) metacognitivo, dejando fuera el proceso cognitivo recordar y la dimensión factual del conocimiento, como el nivel mínimo a lograr al finalizar cada curso. Se hicieron las correcciones pertinentes en el formato.

Concluida la capacitación se decidió que los integrantes del Comité de cada campus seguirían trabajando en la elaboración de Indicadores y los enviarían a la investigadora por correo electrónico, quien estuvo coordinando y asesorando en esta tarea.

Conforme a los estándares de validez consignados por la AERA, la APA, el NCME y el JCSEE (1999, 2014), los indicadores que elaboraron unos profesores se reenviaron a otros para que los revisaran e hicieran observaciones y obtener así, evidencias de validez cruzada. El trabajo realizado por profesores de Ensenada se reenvió a los docentes de Mexicali y Guadalupe Victoria; el trabajo de Guadalupe Victoria y Mexicali se presentó a los docentes de Ensenada.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

4.2.3.2 Codificación.

Finalmente, se atendieron las recomendaciones de los miembros del comité y se procedió a vaciar la información en el Formato para validar Indicadores de desempeño (Apéndice H) y anteponer, a cada indicador, el código correspondiente a la taxonomía utilizada, con base en los marcadores registrados en las columnas de cada tabla de indicadores del Apéndice G. Como puede apreciarse en el siguiente ejemplo (Tabla 8), la codificación corresponde a: (2) el proceso cognitivo analizar; (B) el área de dominio; (4) la dimensión del conocimiento metacognitivo y (24) el número consecutivo del indicador de desempeño. Adicionalmente se señala en negritas la norma de conducta del Código ético con que se relaciona este indicador (actividad desarrollada en el siguiente apartado):

Tabla 8

Ejemplo de codificación

2.B.4.24 Reconoce el impacto que tiene una correcta aplicación de los instrumentos en la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos: Calidad de la valoración.

4.2.3.3 Incorporación del Saber ser y validación de Indicadores y Niveles de logro

Los criterios para realizar la validación fueron: si los Criterios e Indicadores eran adecuados para responder a los requerimientos de los programas (*pertinencia*), coherencia de los propios elementos internos de los criterios y los elementos de los indicadores, y de los Indicadores con los procesos cognitivos y dimensiones del conocimiento (*congruencia*), si contribuyen potencialmente a alcanzar los objetivos y metas programados (*suficiencia*), si son adecuados para responder al desarrollo de las competencias del curso y a la competencia *Evaluar* (*pertinencia*), si el Indicador es parte integral del sistema de

indicadores (*coherencia*) y, si la propiedad a que hacen referencia es de tipo esencial (*relevancia*).

Una vez elaboradas y finalizadas las tablas que contenían los Indicadores de desempeño se convocó a otra reunión. Los objetivos de esta fueron: (1) Lograr la validación de: Indicadores de desempeño vs. Criterios; Indicadores para los tres campus; Procesos cognitivos y tipos de conocimiento asociados a los Indicadores; (2) Identificar si algunos de los Indicadores de desempeño aludían a algún principio ético y especificar cuál, con base en los Principios básicos que rigen el comportamiento de los psicólogos del Código ético del psicólogo (destacado en negritas en la Tabla 8). (3) Elaborar los Niveles de Logro para cada asignatura y sus respectivas etiquetas, para poder discriminar a los alumnos competentes de los que no lo son (Apéndice I). El procedimiento fue:

1. Se les proporcionó a los docentes el Formato para validar Indicadores de desempeño del Apéndice H, de cada una de las asignaturas. Este formato tiene las mismas características del Formato G, (descritas en la capacitación, p. 77), con la salvedad de que en el H ya están los indicadores elaborados y codificados. Se les señaló que las observaciones que ellos habían enviado a través de correo electrónico, estaban anotadas al final de cada formato, para que las consideraran en la revisión. Por parejas, se solicitó que revisaran y contrastaran si los Indicadores elaborados eran congruentes a los Criterios y adecuados para responder a las necesidades expresadas en los Criterios (*pertinencia*). Las observaciones las anotaron en el apartado correspondiente, del mismo formato, para someterlas a discusión.

Posteriormente, de manera colegiada:

- a. Se revisaron uno a uno los Indicadores para los tres campus, los procesos cognitivos y tipos de conocimiento asociados a cada Indicador, así como el

orden consecutivo (*coherencia*). Hicieron los cambios que consideraron pertinentes, con base en la experiencia que tienen al impartir las materias y del ejercicio profesional.

- b. Se solicitó que considerarán si estos Indicadores contribuyen potencialmente a desarrollar la competencia *Evaluar (suficiencia)*.
- c. Asimismo se solicitó que determinaran, con base en su experiencia, los niveles de *relevancia* (indispensable, necesario y deseable) de cada indicador y se marcaron en el mismo formato. Lo anterior con la intención de aportar elementos útiles en la elaboración de los Niveles de Logro para el caso de construir un examen posteriormente.
- d. A la vez que se hacía esta revisión se indicó a los docentes que identificaran si algunos de los indicadores de desempeño aludían a algún principio ético y especificaran cuál. Esta tarea se realizó con base en los Principios básicos que rigen el comportamiento de los psicólogos, definidos en el Código Ético del Psicólogo (SMP, 2010) y con la intención de establecer un parámetro de referencia de los valores y actitudes del psicólogo.
- e. Considerando que la elaboración de los Indicadores fue realizada por cada campus y enviados por e-mail a la investigadora, se solicitó al comité emitir su juicio sobre la suficiencia, relevancia y pertinencia de los indicadores para evidenciar el dominio de la competencia *Evaluar*, hasta este trayecto. El comité consideró que eran suficientes, relevantes y pertinentes.

2. Una inquietud que surgió en el panel de discusión fue la relativa al cambio del Plan de estudios. Ellos consideraron que, independientemente de las modificaciones que

se hagan al Plan de estudios, estos indicadores son pertinentes para las tareas que un estudiante debe realizar, en la competencia *Evaluar*. En atención a esta inquietud, se explicó el procedimiento que Velasco (2011) utilizó para evidenciar el dominio de competencias complejas, independientemente del Plan de estudios en cuestión, ya que es lo que se espera que sepa hacer el psicólogo en la competencia *Evaluar*. Con base en esta explicación, decidieron que en vez de materias o unidades de aprendizaje, se estableciera la categoría de Áreas de dominio, y se cambiara el nombre, quedando cuatro áreas, con los nombres respectivos de: (A) Obtención de datos cara a cara (verbal); (B) Medición de procesos psicológicos: teoría, aplicación, calificación e integración de pruebas; (C) Evaluaciones psicológicas de la personalidad; y (D) Integración de estudios psicológicos.

3. Se aclaró que, además de los indicadores de desempeño, se requiere hacer explícitos los criterios que permitan discriminar, de manera justa y objetiva, a los alumnos competentes de los que no lo son, así como determinar el grado de dominio que poseen los alumnos en la o las competencias implicadas en la enseñanza y la evaluación, por lo cual es necesario establecer Niveles de logro.

Se trabajó con una guía por asignatura elaborada previamente para tal fin (Apéndice D), respetando las recomendaciones del CENEVAL acerca de los criterios a seguir en la construcción de Niveles de logro (Herrera, et al., 2009), las cuales son:

- Elaborar descripciones guía que reflejen de manera global el desempeño esperado en cada categoría.
- Desarrollar las descripciones por especialistas en el área de conocimiento a medir (Comité de expertos del currículo).

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

- Definir el número de niveles de logro.
- Seleccionar los nombres o etiquetas de cada nivel (por ejemplo Aun no satisfactorio, Suficiente, Sobresaliente).
- Los niveles deberán tener un valor diferencial que permita discriminar claramente entre dos categorías.
- Estas descripciones deben ser sucesivamente más complejas.
- Las diferencias deben ser de orden cualitativo.
- Deben señalar de una manera clara y explícita los comportamientos y habilidades que los sustentantes pueden realizar.
- No deberán referirse a contenidos explícitos, sino a lo que los sustentantes pueden realizar con base en éstos.
- Evaluar el establecimiento de los niveles de logro. NOTA: este rubro se atendió en la Etapa 3, por el Comité ampliado para validación.

Con base en los criterios antes descritos el Comité de jueces del currículo revisó y discutió de manera colegiada e hicieron observaciones y correcciones para poder discriminar a los alumnos competentes de los que aún no lo son. Los panelistas estuvieron de acuerdo en establecer tres niveles para cada área y adoptar las etiquetas de: Aun no satisfactorio (ANS), Satisfactorio (S) y Sobresaliente (SS).

4.2.3.4 Reticulación.

Una vez elaborados y codificados los Indicadores de desempeño, se procedió a elaborar una retícula con el objetivo de representarlos de manera gráfica y articulada, de acuerdo al código utilizado (ver Tabla 8).

El procedimiento se basó en el método desarrollado por Contreras (2000). Se generó una matriz en la que se representaron, de manera gráfica, los contenidos por dimensiones de conocimiento y procesos cognitivos (en vez de eje curricular) y se explicitaron las relaciones de servicio entre contenidos. Esta relación de servicios permite identificar la naturaleza de los contenidos que pueden ser: contenidos *fuentes*, que prestan servicios a otros contenidos; contenidos *sintéticos*, reciben servicios de otros contenidos; contenidos *rama* o de enlace, dan y reciben servicios simultáneamente y contenidos aislados, es decir, no presentan relaciones con otros contenidos. Se utilizó la matriz de doble entrada de Anderson y Krathwhol (2001), para representar los procesos cognitivos y dimensiones del conocimiento, salvo que se excluyó la dimensión del conocimiento factual, y el proceso cognitivo recordar, acorde con las decisiones tomadas por el Comité.

Ya elaborada la retícula se solicitó a los miembros del Comité que establecieran las relaciones de servicio (flechado) que dan y reciben los indicadores entre sí, dentro de cada área y a lo largo del trayecto.

Se convocó una reunión con los docentes del campus Guadalupe Victoria. Este grupo del Comité constituido por tres docentes, familiarizados con el currículo y que no participaron en la identificación de servicios, revisaron e hicieron observaciones a la retícula, particularmente en las líneas de servicio.

Una tarea adicional, por parte de la investigadora, consistió en analizar la retícula donde se pudieron identificar Líneas de servicio a lo largo del currículo y categorizarlas por nombre y colores (La Retícula se anexa al final del documento).

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

4.3 Etapa 3: Proceso de validación de los Indicadores de desempeño y los Niveles de logro por jueces del Comité ampliado

Se formó un segundo Comité, más amplio que el Comité de jueces del currículo, para someter a un minucioso escrutinio el trabajo realizado hasta la etapa 2. La razón de esta tercera etapa se sustenta en las recomendaciones acerca de la validez de contenido de la AERA, la APA, el NCME y el JCSEE (1999, 2014) así como la validez para la evaluación de realizaciones, conforme al criterio de significatividad y que especifica que las tareas propuestas deberán ser percibidas como significativas y valiosas por los profesores y los alumnos (De la Orden, 2011) y por lo mismo, se recomienda su participación a fin de mejorar el proceso de evaluación (Tobón, et al., 2010).

Al igual que en la Etapa 2, se utilizó la técnica de juicios consensuados para obtener evidencias de validez del trabajo desarrollado por el Comité de jueces del currículo, cuyo producto fue la elaboración de Indicadores de desempeño y Niveles de logro.

Se dieron a conocer a los directores de las escuelas de los tres campus de la UABC, que tienen el Plan de estudios 2003-2 de la carrera de Psicología, los resultados del trabajo colegiado logrado en la Etapa 2 de esta investigación. La intención fue que se convocara de manera oficial a formar parte del Comité ampliado para validación, a docentes cuyas asignaturas reciben servicios de la Competencia *Evaluar*, es decir, donde se requiera que el alumno realice evaluaciones psicológicas. Al ser de carácter oficial, El Comité podría tomar decisiones sustentadas en la presente investigación, que impacten en la reformulación de Programas de Unidades de Aprendizaje (PUA) del nuevo Plan 2012-2 de Psicología, que contribuyen a desarrollar dicha competencia.

Se invitó a 32 docentes de los tres campus de la UABC y a cuatro ex alumnos de la carrera de Psicología, formados con el Plan de estudios 2003-2 para formar el Comité de validación; 13 docentes y 2 ex alumnas respondieron a la convocatoria.

4.3.1 Participantes.

Un total de 15 psicólogos participaron en el Comité ampliado para validación (CV), de los cuales 4 formaron parte del comité que elaboró los Indicadores de desempeño; 13 docentes de la carrera de Psicología de la UABC -8 de asignatura y 5 de tiempo completo- de los cuales 1 fue coordinador de la carrera y otro ostenta ese cargo actualmente. De Ensenada participaron 7 profesores; de Mexicali 4 y 2 de Guadalupe Victoria. Todos ellos cuentan con 4 a 25 años de experiencia docente en asignaturas que contribuyen a formar la competencia *Evaluar* y/o reciben servicio de esta competencia. Dos panelistas más son psicólogas ex alumnas de la UABC, formadas con el Plan de estudios 2003-2, con más de 5 años de ejercicio profesional; una de ellas tiene experiencia en análisis y elaboración de programas de estudio por competencias, orientado a la evaluación de resultados del aprendizaje. Todos cuentan con experiencia profesional en psicodiagnóstico y psicoterapia, adicional a la docencia.

4.3.2 Materiales.

- Carpetas de apoyo para los miembros del Comité ampliado para validación, con documentos para los trabajos a realizar:
 - Resumen del trabajo de investigación y el programa de las actividades a realizar.
 - Tabla de “Análisis de competencias”: *Evaluar*.
 - Tabla de “Análisis de Descripción genérica y Programa de asignatura”

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

- Formato de “Análisis de Descripción genérica y Programa de asignatura”.
 - Programas de cada una de las Unidades de aprendizaje del trayecto disciplinar de la Competencia *Evaluar*: Técnicas de la entrevista, Psicometría, Evaluación de la personalidad e Integración de estudios psicológicos.
 - Criterios de dominio de cada una de las Unidades de aprendizaje del Trayecto disciplinar de la Competencia *Evaluar*.
 - Tablas de Indicadores de desempeño de cada una de las Áreas de dominio.
 - Niveles de logro.
 - Tabla de los Principios básicos y Normas de conducta del Código Ético del Psicólogo.
 - Tablas de la Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001, Boom revisada).
- Sábana de la Retícula del Trayecto Disciplinar de la Competencia *Evaluar*.

4.3.3 Procedimiento.

4.3.3.1 Actividades de validación

Se elaboró una presentación en *Power Point* (PP) acerca de los objetivos de la investigación, de la manera en que se logró articular el currículo oficial con el currículo real, así como acerca de los resultados logrados por el Comité que analizó el currículo con la finalidad de elaborar Indicadores de desempeño y Niveles de logro. Las actividades de validación a desarrollar fueron:

1. Comparación de las Cartas descriptivas con los Criterios de dominio. Los participantes se reunieron en mesas de trabajo con el objetivo de:
 - A. Identificar si los Criterios de dominio son congruentes con los aspectos esenciales del desempeño esperado descritos en los programas de asignatura y si son adecuados o pertinentes y suficientes para responder a los requerimientos de los programas. Para ello se solicitó que revisaran en el programa: la competencia general y de cada unidad del curso, los contenidos temáticos por unidad, las evidencias de desempeño, las prácticas del curso y la metodología de trabajo.
 - B. Revisar la redacción de cada criterio. Se explicó que su redacción sigue la misma forma que las competencias sin incluir la finalidad; es decir, inician con un verbo activo observable, se deben evitar adjetivos como excelente, muy bien, etc.; deberán referirse a aspectos clave y relevantes de la competencia; considerando los tres saberes y las habilidades metacognitivas y si están redactados de manera concreta y específica (*brevedad expresiva*).
2. Comparación para validar la congruencia de los Criterios de dominio con los Indicadores de desempeño.
3. Validar la redacción de los Indicadores, siguiendo los mismos lineamientos para los Criterios de dominio considerando una sola acción para cada Indicador.
4. Correspondencia de Indicadores de desempeño con los Principios Básicos y las Normas de Conducta del Código Ético del Psicólogo.

Las actividades de validación 2, 3 y 4 se realizaron a la par, de manera consensuada por todo el comité. Se presentó (en la pantalla) las Tablas de Indicadores de

desempeño por Área de dominio y se analizaron uno a uno los indicadores. Se solicitó:

- A. Alinear los Indicadores con los Criterios de dominio; es decir, si corresponden con los Criterios.
- B. Revisar la redacción de los Indicadores de desempeño: deben cumplir las siguientes consideraciones:
 - Iniciar el enunciado con un verbo activo observable (explica, organiza, contrasta, etc.).
 - Procurar una redacción clara (*claridad*).
 - Considerar una sola acción para cada indicador (*universalidad*).
 - No incluir atributos de calificación, como “de manera adecuada”, “correcta”, etc (*brevidad expresiva*).
- C. Validar el proceso cognitivo, tipo de conocimiento y nivel de significancia que especifica cada Indicador, es decir, si estaban de acuerdo con la clasificación realizada por el Comité que elaboró los Indicadores. Para ello se podían auxiliar con las tablas de la Taxonomía de Anderson y Krathwohl (Bloom revisada), incluida en su carpeta de apoyo.
- D. Identificar si estaban de acuerdo con los Principios éticos a los que aluden los Indicadores de desempeño escritos en **Negritas**. Se solicitó que si consideraban algún otro Indicador que aludiera a algún principio ético especificaran cuál.
- E. Considerar si estos Indicadores contribuyen potencialmente a desarrollar la competencia *Evaluar (suficiencia)*.

Las observaciones que señalaba el Comité se fueron anotando en cada una de las Tablas de Indicadores de desempeño.

5. Validación de Niveles de logro (corresponde al inciso 5 de las recomendaciones del CENEVAL, pág. 83, el cual es “Evaluar el establecimiento de los niveles de logro”). Con base en los Criterios de dominio y los Indicadores de desempeño previamente revisados y validados los miembros del Comité: revisaron, analizaron y discutieron los Niveles de Logro para cada Área de dominio. Para ello se siguieron las especificaciones descritas en el inciso 3 del encabezado 4.2.3.3 y, con base en su experiencia, hicieron los cambios que consideraron pertinentes.
6. Revisión de la Retícula del Trayecto disciplinar de la Competencia *Evaluar*: se presentó al Comité la Retícula que posibilita evidenciar, de manera gráfica, la articulación de los tres saberes, las habilidades metacognitivas y las Líneas de servicio que guarda cada Indicador entre sí, y a lo largo del Trayecto.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

5 Resultados

Los resultados expuestos representan la secuencia que se siguió a lo largo de toda la investigación. Primero se revisó el Plan de estudios 2003-2, a la vez que se contrastaba este con los Lineamientos internacionales en materia de elaboración de planes y programas por competencias y corresponde a la etapa 1. Tras los hallazgos de esta etapa se tomaron decisiones que contribuyeron al trabajo colegiado desarrollado en la etapa 2. En la etapa 3 se obtuvieron evidencias de validez de contenido de los insumos generados en las dos etapas anteriores.

5.1 Etapa 1: Análisis general de Plan de estudios 2003-2 de la carrera de Psicología de la UABC

Este apartado contribuye a responder la pregunta de investigación y al objetivo particular número 1

1. Identificación de las características del Plan de estudios conforme a los Lineamientos establecidos.

El Plan de estudios 2003-2 de la carrera de Psicología cumple los requisitos para la formación de psicólogos, establecidos por los estándares de la APA, el Proyecto DeSeCo, el Proyecto *Tuning*, el Libro Blanco de la ANECA y el CNEIP:

- Asume la propuesta de la UNESCO (1995) de propiciar aprendizajes significativos dirigidos a: *Aprender a ser*, *Aprender a aprender*, y *Aprender a hacer*. Se describen los objetivos del programa y de los resultados de aprendizaje en términos de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades que deberán cumplirse.

- Se centra en el estudiante como responsable de su propio aprendizaje y sus acciones. Así lo especifica en la postura pedagógica y en los objetivos del Plan: “Establecer una formación centrada en el estudiante, reconociéndolo como sujeto activo capaz de autoaprendizaje” (UABC, 2002, p. 8).
- Se especifican los enfoques de enseñanza y aprendizaje, en la postura psicológica y pedagógica. Sustenta el Plan en las aportaciones humanistas de Carl R. Rogers, el desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget y la estructura del intelecto de J. P. Guilford. Con base en ello busca: (a) orientar el proceso y la naturaleza del aprendizaje a favor del alumno, más que de los saberes, (b) asumir una visión constructivista, dado que concibe la educación como activa, continua, participativa, holística (afectivo, social e intelectual) e inseparable de los procesos naturales de maduración del ser y (c) retomar los elementos de Guilford (quien enfatizó los conceptos de la inteligencia compuesta por aptitudes múltiples con efectos transferenciales) con la intención de determinar las habilidades intelectuales de los conocimientos implicados en las competencias, a la vez que desarrollar un modelo de evaluación de las mismas (UABC, 2002).
- Los esfuerzos educativos están orientados a desarrollar habilidades para la resolución de problemas del ejercicio profesional y a lo largo de la vida, por lo que pasa de una concepción centrada en el dominio de la disciplina, a otra centrada en el desarrollo de competencia profesional.
- La formación de los estudiantes está orientada al desarrollo de competencias profesionales *básicas, genéricas y específicas*. Las competencias *básicas* describen comportamientos elementales asociados a conocimientos formativos: lectura,

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

redacción, aritmética, matemáticas, comunicación oral. Se desarrollan en los dos primeros semestres. Las competencias *genéricas* o transferibles son las capacidades “generales” que describen comportamientos asociados a desempeños profesionales comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva. Las competencias técnicas o *específicas* son capacidades “tecnológicas o constitutivas”, que describen conocimientos de índole técnico vinculados a una función productiva profesional específica.

- Presenta el Mapa curricular en tres etapas: Básica, la cual comparte el Tronco común con las carreras de Ciencias de la Educación, Comunicación y Sociología; abarca los dos primeros semestres. Etapa disciplinaria, 3° a 7° semestre, y Etapa profesional, 8° y 9° semestres.
- Define la Competencia Profesional general a las carreras que imparte en la Facultad de Ciencias Humanas (Educación, Psicología, Comunicación y Sociología) como: “Posesión y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a un sujeto desarrollar actividades en su área profesional, adaptarse a nuevas y cambiantes situaciones, transferir sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales próximas; además integra capacidades para aprender a aprender, para desarrollar conocimientos y la posibilidad de participar activamente en la resolución de problemas” (UABC, 2002, p. 6).
- Describe los requerimientos de la disciplina y la sociedad orientados a una preparación para el mercado laboral y la ciudadanía, mismos que están especificados en el Perfil Profesional del Psicólogo: “El psicólogo es el profesional que estudia los fenómenos psicológicos a través de métodos de investigación

cuantitativos y cualitativos con base en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes propias de su disciplina, capaz de evaluar, diagnosticar, intervenir y comunicar con juicio ético; promover procesos relacionados con el desarrollo humano integral y con disposición positiva al trabajo interdisciplinario. Sus ámbitos de acción son los campos de la salud, la educación, las organizaciones, los espacios comunitarios y sociales” (UABC, 2002, p. 58).

- Establece siete competencias específicas a la Licenciatura de Psicología: Diagnosticar, Intervenir, Comunicar, Investigar, Valorar éticamente, Gestionar y Evaluar.
- Cada competencia es presentada en tablas de Análisis de Competencias, donde se describe la Competencia general, las específicas, los conocimientos (*saber*), las habilidades (*hacer*) y un listado de actitudes y valores (*ser*). Los conocimientos corresponden a las materias del currículo que contribuyen al desarrollo de la competencia general. Las habilidades están especificadas de acuerdo al modelo tridimensional de Guilford (s.f).
- Presenta una tabla de evidencias de desempeño (como producto deseable) de las competencias específicas del Licenciado en Psicología. En esta tabla se encuentran las competencias Diagnosticar, Intervenir, Comunicar, Investigar, Valorar Éticamente, *Promover* y Evaluar. La competencia Gestionar no está incluida, a la vez, se nombra la competencia *Promover*, de la cual no existe el Análisis de Competencia respectivo.
- Hace una Descripción genérica de cada una de las unidades de aprendizaje o asignaturas, que se imparten a lo largo de la carrera y que contribuyen a desarrollar

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

las competencias del Perfil Profesional. En esta descripción se especifica la etapa y el eje de formación, la competencia, evidencia de desempeño, la distribución de los créditos y los contenidos temáticos. No se observa ninguna referencia a la manera en que el saber hacer se desarrolle de acuerdo con el modelo de Guilford.

- Sobre evaluación se enuncian las competencias específicas para el Licenciado en Psicología y las evidencias de desempeño, como producto deseable. Las evidencias se refieren a elaborar reportes técnicos de caso o de investigación (verbales o escritos), elaborar ensayos y programas de intervención, o diseñar y aplicar instrumentos propios de la psicología. No se especifican criterios de dominio, ni una propuesta metodológica de evaluación, que permita identificar el nivel de competencias logrado por los estudiantes.

En la Tabla 9 se presentan, de manera esquemática y sintética, las categorías que guiaron estos análisis y sus resultados.

Tabla 9

Categorías del análisis de documentos con las que cumple el Plan de estudios de Psicología 2003-2

OCDE: Definición y Selección de Competencias Clave (pag. 25)	Proyecto <i>Tuning</i> : Metodología para diseñar, programas de estudio por competencias (pag. 27)	UABC: Plan de estudios 2003-2 de Psicología (pag. 16)	Incluido en el Plan 2003-2		
Competencias Transversales	Competencias Profesionales	Categorías de análisis	NO	SI	En parte
1. Usar herramientas de manera interactiva. 2. Interactuar en grupos heterogéneos. 3. Actuar de manera autónoma. 4. Uso de habilidades metacognitivas.	1. Determinar la necesidad social del programa. 2. Definición del perfil de egreso. 3. Descripción de los objetivos del programa y de los resultados del aprendizaje.	[Blank] • Definición de Competencia Profesional. • Perfil de egreso del Psicólogo. • Descripción de la propuesta del plan de estudios <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos que propone lograr. • Organización de la estructura curricular. 	0	1	2
UABC Plan de estudios 2003-2 Relación de asignaturas comunes homologadas y competencias básicas genéricas para las licenciaturas: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología que se imparten en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH).	4. Identificación de las competencias genéricas y específicas de cada área del programa. 5. Traducción al plan de estudios. 6. Traducción a unidades y actividades educativas: en términos de competencias, combinación dinámica, de manera integrada y cíclica.	• Competencias que integran el Perfil de egreso. • Descripción de las competencias incluidas en esta investigación. • Descripción de los contenidos para desarrollar las competencias de este estudio.		1	1 1 2 Enunciadas pero no desarrolladas

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

	7. Definición de los enfoques de enseñanza y aprendizaje y de los métodos de evaluación.	• Marco filosófico: postura psicológica y postura pedagógica.	1
	8. Desarrollo de un sistema de evaluación: Resultados de aprendizaje expresados en niveles de competencia. Se valorarán en diferentes fases de un curso y a lo largo del programa.	• Evaluación de las competencias de los estudiantes.	0

2. Revisión del Estatuto Escolar

Con la intención de obtener información sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, adicionalmente se revisó el Estatuto Escolar (UABC, 2006b). El Título tercero se aboca a la Evaluación del aprendizaje. Se especifica que el resultado del aprendizaje será expresado en una escala de 0 a 100, considerando 60 como la calificación mínima aprobatoria. Se establece que “el alumno tendrá derecho a ser evaluado con los criterios de evaluación del programa”, (p. 17) y que los profesores deberán evaluar de forma permanente el grado de aprendizaje de los alumnos, considerando los conocimientos, aptitudes, participación y el desempeño en los ejercicios, prácticas, trabajos y los exámenes parciales realizados en cada periodo escolar (mínimo dos). Los tipos de exámenes son: ordinarios, extraordinarios, de regularización, especiales y de competencias. Se describen los criterios que deberá cubrir el alumno para cada tipo de examen. Asimismo se mencionan las evaluaciones de carácter institucional: exámenes departamentales, de trayecto y de egreso; cuyo propósito es contar con información adecuada para valorar los resultados del proceso educativo y propiciar su mejora continua. La presentación de estos exámenes será obligatoria para los alumnos.

Se especifican los objetivos de los exámenes departamentales: “I Conocer el grado de dominio que el alumno ha obtenido sobre la unidad de aprendizaje que cursa; II Verificar el grado de avance del programa de la unidad de aprendizaje de conformidad con lo establecido en el presente estatuto, y III Conocer el grado de homogeneidad de los aprendizajes logrados por los alumnos de la misma unidad de aprendizaje que recibieron el curso con distintos profesores” (UABC, 2006b, Art. 82, p. 20).

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

Se menciona el propósito de los exámenes de trayecto, como una variante de la evaluación departamental, con el cual se busca evaluar las competencias académicas logradas por los alumnos al término de una o más etapas de formación del plan de estudios en que estén inscritos.

Acerca de los exámenes de egreso, declara que su propósito es determinar el grado de aprovechamiento global del alumno al concluir el plan de estudios y se aplicará en el último periodo del mismo. Pueden ser aplicados por la unidad académica que imparte el plan de estudio o por un organismo acreditador o evaluador.

En el Estatuto Escolar se especifican los tipos de exámenes que deben realizarse para evaluar a los estudiantes. La evaluación hecha por los docentes en el aula corresponde a las calificaciones registradas en el historial académico de los alumnos. Acerca de las evaluaciones institucionales, aunque se mencionan en el documento, no se realizan exámenes departamentales ni de trayecto, en la práctica, para la carrera de Psicología. El examen de egreso es realizado por un organismo evaluador externo (CENEVAL).

3. Identificación de la relación entre los documentos: (1) Competencia del Perfil, (2) Descripción genérica y (3) Programas de asignatura

Primero se analizó el documento 1 para, posteriormente, contrastar los tres documentos.

3.1. Revisión de tablas de Análisis de competencias del Perfil del Psicólogo para identificar sus características

En el Perfil Profesional se contempla la formación de siete competencias. Estas se encuentran descritas en tablas. En cada tabla se definen las competencias generales y específicas; los conocimientos (*saber*), las habilidades (*hacer*) y las actitudes y valores

(*ser*). Los conocimientos aluden a las asignaturas del currículo que contribuyen a desarrollar la competencia del Perfil. En las habilidades enunciadas se antepone una codificación (EMI, EMS, etc.⁷), que corresponden al modelo tridimensional de la estructura del intelecto de Guilford (como se menciona en el documento). Respecto al saber ser, se proporciona un largo listado de las actitudes y valores que habrán de desarrollarse.

Para esta investigación se consideró sólo la tabla de Análisis de la competencia *Evaluar*, aunque se revisaron las siete competencias.

3.2. Identificación de los componentes de la competencia

Se inició por identificar en los documentos 2 y 3 los componentes de la competencia, es decir, si su redacción obedece a las recomendaciones que la literatura señala. Con este propósito se utilizó la Tabla 10, en la que se transcriben las competencias de la Descripción genérica (2) y de los Programas de asignatura (3). Los componentes no necesariamente están redactados en el orden en que se desagregan en la tabla.

⁷ Guilford (1986) ubica tres dimensiones del intelecto: Operación, Contenido y Producto, a su vez, éstas se dividen en cinco, cuatro y seis categorías respectivamente, que conforma un modelo tridimensional. Cada sigla indica la categoría de la dimensión a la que pertenece, por ejemplo: EMI E evaluación, M semántica, I implicaciones; traducido al español sería Evaluación de Implicaciones Semánticas (EIM); Evaluación de Sistemas Semánticos (ESM). López, M. (2013). *Evidencias de validez de criterio concurrente del examen Programa de Desarrollo Integral de la Persona (PRODIP-R)*. Tesis de Maestría. IIIDE, UABC.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

Tabla 10

Componentes de la Competencia Técnicas de la entrevista

Componentes de la Competencia			
Verbo de desempeño	Objeto conceptual (contenido)	Finalidad (Situación en contexto)	Referencia de calidad
Qué	Cómo	Para qué	De qué manera
Descripción Genérica (2)			
Aplicar los fundamentos básicos de la entrevista, los modelos de entrevista, así como formatos de reporte y divulgación que se utilizan en los diferentes escenarios psicológicos,		para la recopilación de información	con ética, respeto y empatía, que permita realizar el diagnóstico y la intervención pertinente.
Programa de asignatura (3)			
El alumno revisará, conocerá y utilizará las diferentes técnicas de la entrevista psicológica,	con rigor científico y responsabilidad,	para conocer y analizar a los sujetos a entrevistar a fin de determinar los diferentes diagnósticos o evaluaciones del sujeto.	con rigor científico y responsabilidad,

Nota. Adaptado de "Aprendizaje y evaluación de competencias", por S. Tobón, J. H. Pimienta y J. A. García Fraile, 2010, de *La evaluación de las competencias como proceso valoración*, IV, p 133.

3.3. Análisis de la Descripción Genérica (2) de cada materia con su respectivo

Programa de asignatura (3), contrastado a la vez con la revisión del (1)

Análisis de la Competencia (inciso 3.1)

El análisis se realizó a través de tablas, “Análisis de Descripción genérica y Programa de asignatura”, (descritas en el Método, p. 69 y presentada en el apéndice E) y conforme a la Figura 2, la cual se lee de lo general a lo particular, es decir, desde el Análisis de la Competencia Evaluar, pasando por las unidades de aprendizaje que contribuyen a su formación: Técnicas de la entrevista, Psicometría, Evaluación de la personalidad e Integración de estudios psicológicos; hasta las unidades de contenidos de cada programa de asignatura. Los elementos que se consideran son la descripción de las Competencias y las Evidencias de desempeño y se revisa la articulación entre Conocimientos, Habilidades, Actitudes y valores, y las Habilidades metacognitivas.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

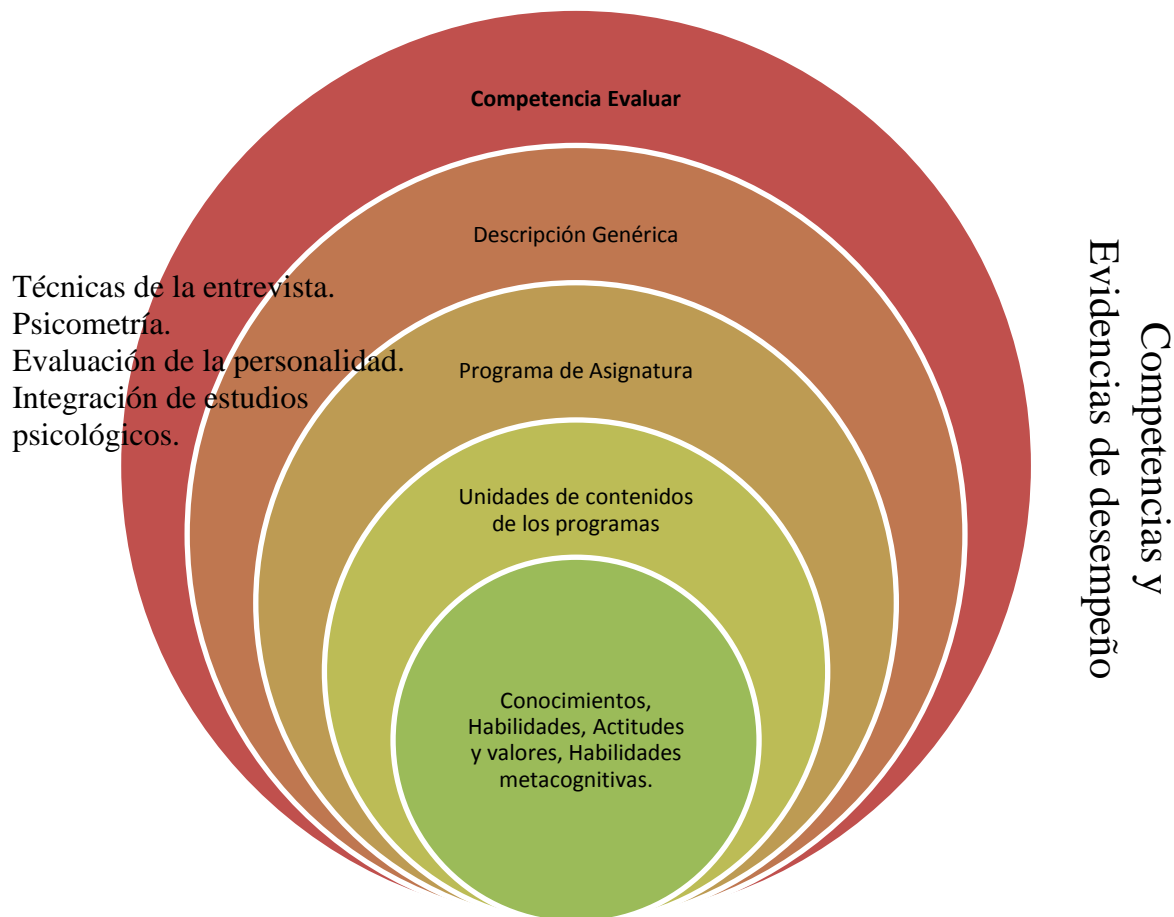


Figura 2. Relación entre la Competencia *Evaluar* hasta su expresión en las Unidades de contenido de los programas de asignatura (Elaboración propia).

4. Resultados del Análisis de la Competencia, Descripción genérica y Programa de asignatura (documentos 1, 2 y 3)

- Contraste de los elementos de los tres documentos: Análisis de la competencia *Evaluar*, las descripciones genéricas y los programas de asignatura. En los dos últimos se enuncia la competencia general del curso, sin que se refleje el *saber hacer* conforme al modelo de Guilford. Es decir, no se hace referencia a las habilidades, ni su respectiva nomenclatura descritas en el Análisis de la Competencia *Evaluar*, como por ejemplo: “EMI Juzgar la adecuación de una

deducción significativa, (aplicar razonamiento deductivo) y analizar sus implicaciones para inquirir las características de un hecho, proceso o fenómeno psicológico” (UABC, 2002, p. 275). Acerca de las actitudes y valores, se nombran algunos como: con ética, respeto, responsabilidad, sensibilidad, empatía, orden y disciplina, etc. No se menciona un marco de referencia para contrastar las actitudes y valores enunciados.

- Componentes de la Competencia. Tanto las descripciones genéricas como los programas de asignatura están redactadas en términos de competencias. Es decir, se describe el conocimiento o habilidad que debe lograr el estudiante; la situación de contexto que alude a una finalidad; y una condición de referencia a la calidad ética de la disciplina o valores esperados del estudiante (Verbo + contenido + situación en contexto + referencia de calidad), aunque no necesariamente conserva este orden. En algunas competencias no queda claro el cómo, es decir, el componente que alude a la manera en que se aplicará la acción (verbo de desempeño). La misma condición se observa al revisar las competencias por Unidades de contenido de los programas, aunque en algunas unidades no se incluye referencia de calidad.
- Contenidos conceptuales (*conocer*) son enunciados de forma general, de tal manera que si se pretendiera partir de estos contenidos para diseñar un instrumento de evaluación, no se contaría con información clara y suficiente de lo que se enseña en las aulas. Las asignaturas Psicometría y Evaluación de la personalidad incluyen el dominio de 12 y 10 pruebas psicológicas, respectivamente, además de los contenidos conceptuales, para ser dominados en 56 horas/curso.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

El programa de la asignatura Evaluación de la personalidad presenta varias irregularidades: se incluyen los instrumentos Domino's, WAIS y WISC, RAVEN⁸ para adultos e infantil. Es importante señalar que estas son pruebas de Inteligencia, no de Personalidad, además de formar parte de la materia Psicometría. En la Descripción genérica se consideran los instrumentos CIP y CAT, mismos que no se incluyen en el Programa de asignatura.

- En el campus Ensenada los docentes informaron de algunas modificaciones al currículo oficial: de la asignatura Psicometría descartaron dos pruebas incluidas en el programa (Domino's y Estudio de valores de Allport) incluyeron dos (Figura humana: Koppitz y Goodenough) y presentaron versiones actualizadas de Army-Beta IIIIR y WISC 4. En Evaluación de la personalidad descartaron los instrumentos de Inteligencia y 16 FP, señalados en el programa, e incluyeron TAT, CAT señalados en los contenidos temáticos de la descripción genérica, pero no en el programa de asignatura; también se incluye Valoración del estado mental. El instrumento de la Figura Humana (Koppitz) se aborda en las dos asignaturas, B. A. Ruíz y N. Meza (comunicación personal, septiembre, 2012).
- Las Habilidades (*hacer*) son descritas en las prácticas del curso. Algunas de estas aluden a la dimensión conceptual como “Analizar las diferentes teorías del estudio de evaluación de la personalidad”, “Analizar formatos de entrevista y de registros observacionales”. Otras se refieren a la aplicación, calificación, interpretación de instrumentos e integración de estudios psicológicos.

⁸ Se está respetando la forma en que son presentados los nombres de las pruebas, en los Programas de asignatura, es decir, no se incluye el nombre completo de los instrumentos.

- Las actitudes y valores (*ser*) se enuncian en las competencias de la descripción genérica y general del curso, sin que se aclare cómo se incluirá su formación a lo largo del curso.
- Las habilidades metacognitivas no son explicitadas, salvo en una referencia en la asignatura Integración de estudios psicológicos, en la competencia de la Unidad I: “considerando las características a evaluar de las personas así como las condiciones o limitantes prácticas...”
- Finalmente, se especifican las evidencias de desempeño donde tampoco se menciona cómo se evaluará el grado de dominio de competencia en los alumnos; sólo se establecen los criterios de acreditación de la materia, en porcentajes, para asistencia, participación, ensayos y prácticas.
- La asignatura de Técnicas de la entrevista guarda una condición particular por lo que su análisis se presenta aparte de las otras tres materias:
 - Los componentes de la competencia no se identifican en las unidades del programa, sino que están redactadas en términos de objetivos, como por ejemplo en la Unidad I: “Identificará con objetividad la importancia de la entrevista psicológica”.
 - Los contenidos conceptuales del programa no están clara, ni secuencialmente articulados. Por ejemplo, en el tema 1 de la Unidad 1 se inicia con la definición de entrevista grupal; el tema 3 de la misma unidad “Cómo estructurar una entrevista” incluye los subtemas Problemas prácticos y Factores de tiempo, que pertenecen al Encuadre (abordados en el tema 2). En la misma Unidad, el tema 4 “Transiciones entre entrevistas” no proporciona mayor información

acerca del tema. Unidad II “Tipos de entrevista”, se abordan en tema 1, Entrevista Clínica y en subtemas, fase inicial, fase media, fase final y entrevistas ulteriores. Sin embargo no guarda la misma secuencia para las entrevistas educativa y laboral, donde se hace referencia a las “Situaciones que atiende” en estas dos áreas. Por ejemplo, orientación escolar y calificación, rendimiento académico, orientación psicopedagógica, proceso de selección de personal, etc. Los contenidos son abordados desde una perspectiva predominantemente clínica, aunque se mencionan las áreas laboral, educativa y social. Por ejemplo, la Unidad IV, que es donde se concentran los resultados en un informe, solicita que la interpretación deberá hacerse desde un diagnóstico multiaxial, conforme al DSM IV.

- Las habilidades (*hacer*) descritas en las prácticas, alude a la dimensión conceptual más que a lo procedimental, por ejemplo: revisión bibliográfica y analizar videos.
- Las actitudes y valores (*ser*) y las habilidades metacognitivas no se explica cómo se abordarán, al igual que en las otras asignaturas.

Estos resultados contribuyen a responder la pregunta y el objetivo número 2.

Los hallazgos derivados del análisis aquí realizado reflejan, en términos generales, que no existe una clara relación entre lo establecido en el documento del Plan de estudios 2003-2 (hasta las descripciones genéricas) y su concreción en el aula, a través de los programas de asignatura –lo que corresponde al currículo oficial-. Dicha condición da pie a que cada profesor interprete el currículo desde su propia formación y experiencia profesional –currículo moldeado (Gimeno 1988)-. Es decir, falta claridad en los contenidos

conceptuales y cómo articular estos, con las habilidades, actitudes, valores y habilidades metacognitivas, que se deben desarrollar en una enseñanza por competencias. Respecto a la evaluación, el estatuto escolar establece que se realicen al menos dos exámenes escritos, lo que implica una evaluación de conceptos; sin embargo no se especifica cómo evaluar por competencias.

Los hallazgos descritos sustentaron el objetivo de esta investigación. Se buscó diseñar una aproximación que permita clarificar el contenido que se enseña en las aulas, de tal manera que articule los saberes en términos de competencias. Para ello se elaboraron Criterios de dominio, mismos que se presentan en la Tabla 11, donde se especifica el nombre de la materias y sus respectivos Criterios de dominio: Técnicas de la entrevista, cinco criterios; Psicometría, seis criterios; Evaluación de la personalidad, siete criterios; e Integración de estudios psicológicos, 10 criterios.

Esta aproximación permite responder la pregunta de investigación 3 y se complementa con la elaboración de los Indicadores de desempeño (resultados de la etapa siguiente), los cuales reflejan la interpretación colegiada que hacen los docentes del currículo oficial.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Tabla 11

Criterios de dominio para cada Unidad de aprendizaje

Técnicas de la entrevista	Psicometría	Evaluación de la personalidad	Integración de estudios psicológicos
1. Comprender el proceso de la entrevista para la obtención de datos.	1. Comprender los sistemas de medición utilizados en las pruebas psicológicas para el estudio del comportamiento humano.	1. Comprender los principios teóricos y los métodos utilizados en el proceso de evaluación de la personalidad.	1. Analizar las diferentes técnicas de evaluación con base en las características (motivo de estudio) a evaluar.
2. Secuenciar de manera sistemática y organizada el proceso de la entrevista para la obtención de datos en las áreas laboral, educativa, social y clínica.	2. Investigar los procesos psicológicos (inteligencia, habilidades mentales, intereses y valores) por medio de pruebas psicométricas.	2. Integrar conocimientos del desarrollo de la personalidad (niños) y tipos de personalidad (<i>adultos</i>) con sus manifestaciones en la entrevista y los instrumentos de evaluación.	2. Diseñar baterías psicológicas, con base en la entrevista, para realizar una evaluación psicológica.
3. Atribuir significado ético al manejo de la entrevista.	3. Analizar e interpretar de manera objetiva las calificaciones numéricas obtenidas a través de instrumentos de valoración psicológicos (tests).	3. Evaluar rasgos de la personalidad a través de pruebas estructuradas y de técnicas proyectivas.	3. Secuenciar de manera sistemática y organizada el proceso de evaluación del comportamiento humano a través del uso de pruebas psicológicas, de acuerdo al área de aplicación: clínica, laboral y educativa.
4. Analizar y resumir los datos obtenidos a través de la entrevista, en un informe psicológico (<i>reporte de entrevista</i>).	4. Atribuir significado ético al manejo de instrumentos de evaluación psicométrica.	4. Analizar e interpretar de manera objetiva los datos obtenidos a través de instrumentos de valoración de la personalidad (tests proyectivos y estructurados).	4. Atribuir significado ético al manejo de instrumentos de evaluación psicológica.
5. Reflexionar sobre los aspectos que favorecen y dificultan la entrevista.	5. Analizar y sintetizar los datos obtenidos a través de los <i>tests</i> psicológicos, en un informe (<i>reporte</i>) psicológico.	5. Atribuir significado ético al manejo de instrumentos de evaluación de la personalidad.	5. Atribuir significado ético, respetuoso y discreto a la información obtenida de las personas evaluadas.

<p>6. Reflexionar sobre el valor de los instrumentos de evaluación psicométrica como herramientas válidas y confiables en el estudio del comportamiento humano.</p>	<p>6. Integrar los datos obtenidos a través de los <i>tests</i> psicológicos de personalidad, en un informe <u><i>(reporte psicológico)</i></u>.</p>	<p>6. Integrar las evaluaciones psicológicas considerando un diagnóstico aproximativo inicial.</p>
	<p>7. Reflexionar sobre el valor de los instrumentos de evaluación de la personalidad como herramientas válidas y confiables en el estudio del comportamiento humano.</p>	<p>7. Predecir un pronóstico con base en la evaluación psicológica.</p>
		<p>8. Recomendar algún tipo de intervención o seguimiento.</p>
		<p>9. Realizar un informe o reporte psicológico que integra las evaluaciones psicológicas e incluye diagnóstico, pronóstico y recomendaciones dirigido a instancias oficiales.</p>
		<p>10. Integrar un plan guía de devolución de resultados dirigidos a usuarios del servicio psicológico, familiares y profesionistas que solicitaron el estudio.</p>

Nota: Las palabras en cursiva y subrayadas refieren las modificaciones recomendadas por el Comité ampliado para validación, correspondiente a la Etapa 3.

5.2 Etapa 2. Proceso de valoración del currículo por jueces

Los jueces, docentes de las asignaturas ya antes mencionadas, revisaron y validaron los Criterios de dominio descritos anteriormente y, con base en estos, procedieron a elaborar Indicadores de desempeño, presentados en tablas (Apéndice K). Este trabajo refleja la manera en que los docentes interpretan el currículo oficial, es decir, representa el currículo real y permite atender el objetivo particular 3.

Los resultados de esta etapa son:

1. Indicadores de desempeño que permiten evidenciar de manera articulada el *saber conocer, el saber hacer, el saber ser* alineado al Código ético del psicólogo y habilidades metacognitivas de los estudiantes de psicología de la UABC. Para lograr dicha articulación, se enunció la competencia (integradora) que se busca desarrollar, a través de las asignaturas que cada docente- juez imparte, y los respectivos Criterios de dominio. Cada Indicador de desempeño implica algún tipo de proceso cognitivo, correspondiente a alguna dimensión del conocimiento; estos están numerados de acuerdo a la Taxonomía de Anderson y Krathwohl (Bloom revisada). Cada Indicador posee distinto nivel de relevancia para desarrollar la competencia en cuestión, marcado como (i) Indispensable, (n) Necesario, (d) Deseable. Además de aludir a procesos cognitivos y tipos de conocimientos, algún Indicador puede estar relacionado con criterios del Código Ético del Psicólogo, destacado con negritas, como por ejemplo: “Emite un juicio fundamentado sobre los procesos psicológicos medidos: **Calidad de la valoración**”. Con la intención de representar los Indicadores en la retícula, se les asignó un código. En la Tabla 12 se presenta una muestra de los Indicadores. En el apéndice K se presentan todos los Indicadores. En

la Tabla 13 se presenta un concentrado de la articulación de la competencia Evaluar, desagregada en tareas y presentadas en Indicadores de desempeño.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Tabla 12

Muestra de Indicadores de desempeño (ya validados por el Comité ampliado para validación)

Área de dominio A: Obtención de datos cara a cara (verbal)

1.A.2.6.8 Establece un *rapport* con las personas a entrevistar: **Cuidado responsable.**

2.A.4.6.9 Reconoce las repercusiones de reacciones contratransferenciales: **Integridad en las relaciones, Cuidado responsable.**

1.A.3.13. Adapta su discurso para establecer comunicación con el entrevistado. **Respeto a los derechos y dignidad de las personas, Calidad de las intervenciones.**

Área de dominio B: Medición de procesos psicológicos: teoría, elaboración, aplicación, calificación e integración de pruebas

0.B.3. 2 Distingue la diferencia entre psicometría y evaluación psicológica.

0.B.3.7 Distingue los tipos de validez: Constructo, Contenido, de criterio o empírica (concurrente y predictiva), de facie o aparente.

2.B.4.20 Detecta el impacto de las características personales y del contexto del evaluado en los resultados de la evaluación: **Respeto a los derechos y dignidad de las personas.**

Área de dominio C: Evaluaciones psicológicas de la personalidad

2.C.4.8 Reconoce los factores que influyen en una evaluación de la personalidad, que atentan contra la validez y la confiabilidad: **Calidad de la evaluación.**

1.C.4.13 Contrasta el desarrollo de la personalidad normal vs. desviada con la aplicación de pruebas que evalúan la personalidad en desarrollo.

1.C.4.29 Emite una hipótesis fundamentada sobre la estructura de personalidad del evaluado: **Calidad de la evaluación.**

Área de dominio D: Integración de estudios psicológicos

1.D.4.5 Selecciona los instrumentos pertinentes para realizar la evaluación psicológica, considerando las características del evaluado (sexo, edad, escolaridad), objetivo del estudio, condiciones y limitaciones prácticas: **Calidad de la evaluación.**

1.D.4.10 Relaciona la información obtenida durante la entrevista con las técnicas o instrumentos utilizados.

1.D.2.17 Maneja un lenguaje adecuado, claro y profesional, acorde a las características del evaluado para informar sobre las recomendaciones específicas de cada caso: **Respeto a los derechos y dignidad de las personas, Comunicación de los resultados.**

Tabla 13

Tareas desagregadas a lo largo del currículo de la Competencia Evaluar: resultados del Comité de jueces del currículo y validado por el Comité ampliado

Indicadores de desempeño			Procesos cognitivos					Dimensión del conocimiento			Nivel de relevancia		
Área	I/Á	I/CÉ	1	2	3	4	5	0	1	2	i	n	d
A	39	16	7	2	12	12	6	17	15	7	32	7	0
B	30	10	4	4	10	11	1	11	11	8	29	1	0
C	33	10	5	6	4	15	3	8	19	6	32	1	0
D	18	7	1	2	2	7	6	1	10	7	18	0	0
Total	120	43	17	14	28	45	16	37	55	28	111	9	0
Total en %	100	35.8	14.1	11.6	23.3	37.5	13.3	30.8	45.8	23.3			

Nota: I/Á= Indicadores por Área. I/CÉ= Indicadores asociados al Código Ético. Procesos cognitivos: 1= comprender, 2= aplicar, 3= analizar, 4= evaluar y 5= crear. Dimensión del conocimiento = 0) conceptual, 1) procedimental y 2) metacognitivo. Nivel de relevancia: i= indispensable, n= necesario y d= deseable.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

En los resultados presentados en la Tabla 13 el Área de dominio con mayor número de Indicadores es el A, lo cual no es de extrañar que sea así, pues con base en el procedimiento empleado en esta investigación, se desagregó la competencia *Evaluar* en tareas a desarrollar en las unidades de aprendizaje, a lo largo del trayecto. En la medida que va avanzando el trayecto, cada nueva tarea incorpora el dominio de la anterior e incluye las nuevas tareas a revisar y desarrollar en el curso actual. De tal manera que en la unidad de aprendizaje integradora de todas las tareas, representada por el Área de dominio D, el alumno deberá estar aplicando los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y habilidades metacognitivas propias de una evaluación psicológica, representados en los 18 Indicadores de desempeño de esta Área de dominio. Por otra parte, los docentes incorporaron las actitudes y valores a través de relacionar 43 indicadores que propician un desempeño ético, con base en el Código ético del psicólogo. Respecto a los procesos cognitivos al parecer se espera que los estudiantes evalúen y analicen aunque no haya tanto reforzamiento en la comprensión del conocimiento ni en el uso en contexto, característico de las habilidades metacognitivas, como puede observarse por la baja proporción en indicadores que aluden a procesos de menor complejidad conceptual (comprender, aplicar), indispensable para lograr procesos más complejos como evaluar o crear. Acerca de las dimensiones del conocimiento se pone mayor atención en la dimensión conceptual en las áreas de inicio, la cual va decreciendo en los niveles superiores. Se estimula más el conocimiento procedimental y en menor medida el metacognitivo. Los Indicadores se consideraron indispensables en su mayoría.

2. Niveles de logro de las competencias. Una vez elaborados los Indicadores de desempeño, se planteó a los panelistas la necesidad de establecer criterios que permitan determinar el nivel de desarrollo alcanzado en las competencias y, poder así, discriminar a los alumnos competentes de los que no lo son. Estos se expresan en Niveles de logro. De esta manera se atendió la pregunta de investigación número 4.

Para la competencia *Evaluar* del Perfil profesional, hasta la etapa disciplinar, se determinaron tres niveles para cada una de las tareas que deben realizar los estudiantes, correspondientes a las Áreas de dominio: (1) Obtención de datos cara a cara (verbal); (2) Medición de procesos psicológicos: teoría, aplicación, calificación e integración de pruebas; (3) Evaluaciones psicológicas de la personalidad; y (4) Integración de estudios psicológicos. En la Tabla 14 se presentan los niveles de logro correspondientes al Área de dominio B, previo a las observaciones realizadas en la Etapa 3. La primera columna pertenece al título o etiqueta asignada para cada nivel, en la segunda columna se describen las características de lo que el alumno debe demostrar.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Tabla 14

Niveles de logro Área de dominio B Medición de procesos psicológicos: teoría, aplicación y calificación de pruebas

Etiqueta	Descripción del nivel de logro
Aun no Satisfactorio (ANS)	Muestra el dominio mínimo de conocimientos y habilidades implicados en la medición de procesos psicológicos de las personas objeto de estudio. Identifica las pruebas psicológicas que miden y evalúan el comportamiento humano.
Satisfactorio (S)	Muestra un dominio adecuado de conocimientos y habilidades, implicados en la estructura teórico-metodológica de la medición y evaluación de procesos psicológicos de la persona objeto de estudio. El sustentante identifica, selecciona y aplica pruebas psicológicas de acuerdo con el motivo de estudio y maneja la información con ética.
Sobresaliente (SS)	Muestra un dominio óptimo o superior de conocimientos y habilidades implicado en la estructura teórico-metodológica de la medición y evaluación de procesos psicológicos de la persona objeto de estudio. El sustentante identifica, selecciona, aplica, analiza, resume y atribuye significado a la información obtenida en el proceso de medición, adecuando los procedimientos a distintos contextos. Relaciona la práctica ética y profesional con resultados válidos y confiables en el estudio del comportamiento humano.

3. Mapa reticular que refleja de manera gráfica la manera en que se articulan los Indicadores de desempeño. Con este procedimiento se atendió la pregunta de investigación 5.

La retícula refleja la interpretación **colegiada** que hacen los docentes del currículo oficial, expresada en Indicadores de desempeño. Los contenidos están expresados a través de Indicadores de desempeño que posibilitan inferir los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de las competencias. Es decir, reflejan las conductas observables de los alumnos al ir apropiándose de los

contenidos que los docentes enseñan. Para expresar los Indicadores en la retícula se combinó el método desarrollado por Contreras (2000) y la Tabla Taxonómica de doble entrada de Anderson y Krathwohl (2001), de tal manera que el eje curricular está representado por las dimensiones del conocimiento (filas), las Unidades de contenido por los procesos cognitivos (columnas), y en vez de grado educativo se expresan las Áreas de dominio en el desarrollo paulatino de la competencia del Perfil de egreso. Debido a que los procesos cognitivos no necesariamente guardan una relación unidireccional progresiva entre sí, ni con las dimensiones del conocimiento, las líneas de servicio entre los Indicadores, representadas por flechas, pueden ir de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, o a la inversa.

A través de la Retícula se logró explicitar la manera en que cada curso del trayecto disciplinar contribuye a la formación de competencias del Perfil de egreso, por lo que resulta un recurso útil para docentes y alumnos.

Las características de la retícula son:

Se organizó por Áreas de dominio en vez de grado educativo, por procesos cognitivos en lugar de Unidades de contenido y por dimensiones del conocimiento que corresponderían con la macro, meso y micro retícula o ejes del currículo.

Nombre: Retícula del Trayecto disciplinar de la competencia *Evaluar*.

Cuatro secciones correspondientes a las Áreas de dominio de competencias:

Cada sección está dividida por una línea gruesa.

En cada Área hay cinco columnas que aluden a los procesos cognitivos, con los rubros: 1 Comprender, 2 Aplicar, 3 Analizar, 4 Evaluar y 5 Crear; a estos rubros

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

se antepone la letra del área correspondiente (A, B, C, o D). Cada proceso cognitivo está separado por una línea segmentada.

En cada Área hay tres filas correspondientes a las dimensiones del conocimiento (0) Conceptual, (1) Procedimental y (2) Metacognitivo. Cada dimensión del conocimiento está dividida por una línea punteada.

Se incluyen los Indicadores de desempeño en cuadros de texto rectangulares. Los indicadores que aluden, además, a algún principio o norma de conducta del Código Ético, se presentan en cuadros de texto rectangulares redondeados.

A continuación se estableció la relación existente entre los indicadores, por medio de flechas. Estas flechas indican la secuencia o el servicio que un indicador da a otro. Por lo regular en el método de reticulación las flechas se orientan de izquierda a derecha, debido a la secuencia temporal y progresiva de los contenidos del aprendizaje, es decir, indica que un contenido debe abordarse por completo para pasar al siguiente. En la retícula aquí presentada, debido a que los procesos cognitivos no necesariamente guardan una relación unidireccional progresiva entre sí, ni con las dimensiones del conocimiento, las flechas pueden ir de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, o a la inversa.

Una tarea adicional al trazado de líneas de servicio entre Indicadores, consistió en analizar la retícula, donde se pudo identificar indicadores que estructuraban Líneas de servicio a lo largo del trayecto disciplinar. Lo que reveló que existen bloques concretos de Indicadores que contribuyen a desarrollar, de manera paulatina, las competencias específicas que debe dominar el psicólogo para realizar evaluaciones psicológicas con ética y profesionalismo, como por


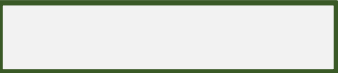
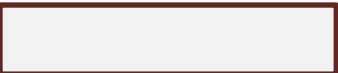

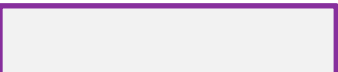


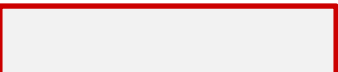
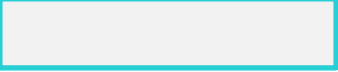
ejemplo bloque “Competencia comunicativa con el evaluado” y “Formulación de hipótesis diagnóstica” (ver Tabla 15). Estos bloques de indicadores se caracterizaron por nombres y se les asignaron colores particulares a los recuadros y a las flechas de servicio. Con esta tarea se ve reflejada la articulación de los saberes involucrados en la competencia *Evaluar*, así como el proceso de Asimilación descrito por Ausubel et al. (1983). La Retícula se anexa al final del documento.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Tabla 15

Categorización de Indicadores en Líneas de formación dentro de la Retícula

Líneas de formación a lo largo del trayecto disciplinar

	Conceptualización de evaluación psicológica.
	Ámbitos de aplicación de estudios psicológicos.
	Competencia comunicativa con el evaluado.
	Estudios psicológicos válidos, confiables, con ética y profesionalismo.
	Selección de técnicas e instrumentos de evaluación.
	Integrar datos obtenidos a través de distintos procedimientos.
	Formulación de hipótesis diagnósticas.
	Integración y elaboración de estudios psicológicos.
	Informar resultados.

5.3 Etapa 3: Proceso de validación de los Indicadores de desempeño y los Niveles de logro

Se formó un segundo Comité más amplio que el Comité de jueces del currículo, para someter a un minucioso escrutinio el trabajo realizado hasta la etapa 2. Los resultados obtenidos hasta la etapa 2 contribuyeron a atender el objetivo de investigación número 4. En la Tabla 16 se presenta el proceso que se siguió para lograr dicha aproximación metodológica, incluida la Etapa 3 la cual se desglosa después de la tabla.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Tabla 16

Aproximación metodológica de la interpretación colegiada del currículo oficial por parte de los docentes, articulando los tres saberes y las habilidades metacognitivas.

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Análisis cualitativo de documentos	Método de consenso grupal por juicio de expertos: Comité de jueces del currículo.	Método de consenso grupal por juicio de expertos: Comité ampliado para validación.
Análisis de contenido	Acciones	Acciones
Procedimiento	Procedimiento	Procedimiento
<p>Documentos:</p> <p>(1) Análisis de Competencias (<i>Evaluar</i>) del Perfil de egreso.</p> <p>(2) Descripción genérica de las asignaturas del trayecto disciplinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Técnicas de la entrevista. Psicometría. Evaluación de la personalidad. Integración de estudios psicológicos. <p>(3) Programas de las mismas asignaturas.</p> <p>Procedimiento:</p> <p>A. Relación entre 1, 2 y 3.</p> <p>B. Relación entre 2 y 3.</p>	<p>1. Validación de Criterios de dominio: Si se apegan al Currículo oficial.</p> <p>2. Capacitación para elaborar Indicadores de desempeño.</p> <p>Se solicitó ejemplificar acciones que reflejan la apropiación de los Criterios = Indicadores de desempeño.</p> <p>Interpretación colegiada que hacen los docentes del currículo oficial = Currículo real.</p>	<p>Para cada asignatura:</p> <p>Analizar y contrastar los Criterios de dominio con los documentos 2 y 3: Valorar si los Criterios corresponden con los objetivos y los contenidos enunciados.</p> <p>1. Redacción:</p> <p>a. Alinear Indicadores con Criterios.</p> <p>b. Iniciar con verbo activo observable.</p> <p>c. Redacción clara.</p> <p>d. Una acción por Indicador.</p> <p>e. No incluir atributos de calificación como “de manera adecuada”.</p> <p>2. Identificar el proceso cognitivo y la dimensión del conocimiento en cada Indicador (Taxonomía de Anderson y Krathwohl, 2002).</p> <p>3. Identificar normas y/o principios éticos en los Indicadores (Código ético del</p>



Elaborar Criterios de dominio

	<p>psicólogo).</p> <p>4. Señalar peso a cada Indicador: indispensable (i), necesario (n) o deseable (d).</p> <p>5. Juzgar si los Indicadores eran suficientes y pertinentes, con base en los Criterios de dominio.</p> <p>6. Se optó considerar los Indicadores por Áreas de dominio, en vez de asignaturas.</p>	<p>2. Validar la congruencia de los Criterios de dominio con los Indicadores de desempeño.</p> <p>3. Validar la redacción de los Indicadores.</p> <p>4. Correspondencia de Indicadores con los Principios éticos del psicólogo.</p>	<p>Las actividades 2, 3 y 4 se realizaron a la par:</p> <p>A. Correspondencia entre Criterios de dominio e Indicadores de desempeño.</p> <p>B. Revisión de redacción de Indicadores conforme a los criterios descritos en la Etapa 2.</p> <p>C. Validación de proceso cognitivo, tipo de conocimiento y nivel de significancia de cada Indicador.</p> <p>D. Validación y/o modificación de las normas y principios éticos asignados a los Indicadores.</p>
<p>3. Niveles de Logro</p> <p>Se presentaron descripciones guía del desempeño esperado para cada categoría, con base en las recomendaciones del CENEVAL (Herrera, et al. 2009).</p>	<p>1. El Comité desarrolló las descripciones.</p> <p>2. Se definieron tres Niveles con las etiquetas de Aun no Satisfactorio (ANS), Satisfactorio (S) y Sobresaliente (SS).</p> <p>3. Diferenciar, de manera cualitativa y claramente entre dos categorías.</p> <p>4. Sucesivamente más complejas.</p> <p>5. Señalar de manera clara y explícita los comportamientos y habilidades esperados para cada nivel.</p> <p>6. No referirse a contenidos explícitos.</p>	<p>5. Validación de Niveles de Logro.</p>	<p>Con base en los Criterios de dominio y los Indicadores de desempeño previamente revisados y validados los miembros del Comité: Revisaron, analizaron y discutieron los Niveles de Logro para cada Área de dominio.</p> <p>Se siguieron las especificaciones descritas en la columna tres de esta tabla y, con base en su experiencia, hicieron los cambios que consideraron pertinentes.</p>

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

4. Retícula Representación gráfica de la articulación de los tres saberes y las habilidades metacognitivas a través de los Indicadores de desempeño.	1. Miembros del Comité en Ensenada establecieron las relaciones de servicio entre Indicadores de desempeño dentro de cada Área de dominio y a lo largo del trayecto. 2. Los miembros del Comité de Guadalupe Victoria revisaron e hicieron observaciones a las líneas de servicio.	Validación de la Retícula	Se presentó al Comité de validación la Retícula para su revisión. No hicieron observaciones. Recomendaron incluir los cambios realizados en los Indicadores de desempeño.
---	---	---------------------------	---

Los jueces: docentes elaboradores de Indicadores, de asignaturas que reciben servicio de la Competencia *Evaluar* y ex alumnos de la UABC analizaron y validaron los Criterios de dominio, los Indicadores de desempeño y los Niveles de logro. Las observaciones realizadas fueron:

1. Criterios de dominio: en el Criterio 4 del Área de dominio A: Obtención de datos cara a cara (verbal), propusieron cambiar “informe psicológico” por Reporte de entrevista psicológica. Ello en virtud de que la Unidad de aprendizaje que contribuye a formar esta competencia se imparte al inicio del trayecto disciplinar y los alumnos aún no tienen bases suficientes para elaborar un informe psicológico. En el Criterio 2 del Área de dominio C Evaluaciones de la personalidad, decidieron agregar el vocablo “adultos” después de tipos de personalidad, para que haya consistencia con la especificación que se hace en “desarrollo de la personalidad (niños)”; también lo consideraron pertinente por la utilidad que aportan estos Criterios al nuevo Plan 2012-2, el cual considera un semestre para Evaluación de adultos y otro para Evaluación infantil. En el Criterio 6 de la misma Área de dominio, decidieron cambiar “Informe” por Reporte psicológico, en virtud de que sólo se solicita que integre los datos obtenidos a través de los *tests* psicológicos utilizados y no se requiere un Informe.
2. Indicadores de desempeño: Tras analizar los indicadores del Área de dominio B, el Comité decidió agregar “elaboración” al nombre de esta Área, en virtud de cubrir contenidos abordados en la unidad de aprendizaje Elaboración de instrumentos, incorporada a partir de la modificación Plan 2012-2. El nuevo título quedó: Área de dominio B: Medición de procesos psicológicos: teoría, elaboración, aplicación, calificación e integración de pruebas.

Se cambió el proceso cognitivo y la dimensión del conocimiento a un Indicador del Área A y uno del Área B, y sólo el proceso cognitivo a un Indicador del Área C.

Las observaciones realizadas a los indicadores en las cuatro Áreas de dominio se presentan en las tablas 17 a 20, donde la primera columna corresponde al Indicador de desempeño elaborado por el Comité de jueces del currículo, antes de ser sometido a validación, en la segunda columna se presenta el Indicador corregido por el Comité ampliado para validación y en la tercera columna la justificación para su modificación.

3. Niveles de Logro: Los panelistas consideraron pertinente incluir el referente del Código ético del psicólogo como un criterio diferenciador de dominio entre los niveles. Hicieron modificaciones puntuales y sustantivas que permiten mayor claridad en la diferenciación entre niveles, para cada una de las Áreas de dominio. Las observaciones realizadas se presentan en tablas de Niveles de logro por áreas en el apéndice I.
4. Retícula: Se presentó a los miembros del Comité la Retícula (impresa) del trayecto disciplinar de la competencia *Evaluar*, motivo de análisis del presente estudio. Se explicó que esta retícula refleja la interpretación colegiada que hacen los docentes del currículo oficial, expresada en Indicadores de desempeño. Tras revisar la Retícula el Comité recomendó que los cambios realizados en los Indicadores de desempeño también se hicieran en la retícula. Se atendió esta recomendación en cuanto a la redacción de los indicadores, no así respecto a su ubicación en la retícula, en virtud que sólo eran tres indicadores y del impacto en el trazado de líneas de servicio.

Tabla 17

Validación de Indicadores de desempeño Área A

Área de dominio A. Obtención de datos cara a cara (verbal)		
Indicador de desempeño original	Indicador de desempeño Validado	Justificación
1.A.5.3. Diseña encuestas y cuestionarios de acuerdo a los objetivos	Se eliminó	Se consideraron las implicaciones teórico-técnicas que se requieren para diseñar instrumentos, mismas que no se abordan en el trayecto disciplinar de la competencia <i>Evaluar</i> .
1.A.3.6.1 Reconoce la importancia de las condiciones del espacio (intimidad, tranquilidad y comodidad) para un buen curso de la entrevista.	1.A.3.6.1 Reconoce la importancia de las condiciones del espacio (intimidad, tranquilidad y comodidad) para el curso de la entrevista: Calidad de la valoración.	Se eliminó el atributo de calificación. Alude a una Norma de conducta del Código Ético (CÉ).
0.A.1.6.3 Explica la importancia del <i>rapport</i> para un buen desarrollo de la entrevista.	0.A.1.6.3 Explica la importancia del <i>rapport</i> para el desarrollo de la entrevista.	Se eliminó el atributo de calificación.
2.A.4.6.5 Relaciona el concepto de <i>timing</i> con el manejo ético de la información frente al entrevistado: Respeto.	2.A.4.6.5 Relaciona el concepto de <i>timing</i> con el manejo ético de la información frente al entrevistado: Calidad de las intervenciones.	Se cambió la norma de conducta del CÉ.
2.A.4.6.9 Reconoce las repercusiones de manejo inadecuado de la contratransferencia: Integridad en las relaciones, Cuidado responsable.	2.A.4.6.9 Reconoce las repercusiones de reacciones contratransferenciales: Integridad en las relaciones, Cuidado responsable.	Se eliminó el atributo de calificación.
2.A.4.6.10 Reconoce el impacto del manejo adecuado de la ansiedad del entrevistador y	2.A.4.6.10 Reconoce el impacto del manejo de la ansiedad del	Se eliminó el atributo de calificación “adecuado” y “buen curso”, se agregó

el entrevistado para un buen curso de la entrevista: **Cuidado responsable.**

1.A.3.6.13 Aplica de manera adecuada los distintos tipos de intervención verbal para la obtención de datos (interrogar, clarificar, informar, confrontar, interpretar, recapitular, etc): **Cuidado responsable.**

1.A.5.8. Diseña una guía de entrevista de acuerdo al propósito de la misma.

1.A.4.12. Maneja la ansiedad propia y del entrevistado de manera adecuada: **Cuidado responsable**

1.A.3.13. Adapta su discurso para establecer comunicación con el entrevistado.

1.A.4.14. Investiga adecuadamente las áreas de historia de vida del entrevistado: **Cuidado responsable.**

1.A.5.16. Adapta la secuencia y tipo de intervenciones para obtener información relevante para el diagnóstico.

2.A.5.18. Reconoce la importancia de hacer interpretaciones al entrevistado sólo en el contexto de entrevista y el *timing* adecuado: **Respeto a los derechos y dignidad de las personas**

entrevistador y el entrevistado durante la entrevista: **Cuidado responsable.**

1.A.3.6.13 Aplica los distintos tipos de intervención verbal para la obtención de datos (interrogar, clarificar, informar, confrontar, interpretar, recapitular, etc): **Cuidado responsable.**

0.A.2.8. Organiza una guía de entrevista de acuerdo al propósito de la misma.

1.A.4.12. Maneja la ansiedad propia y la del entrevistado: **Cuidado responsable**

1.A.3.13. Adapta su discurso para establecer comunicación con el entrevistado: **Respeto a los derechos y dignidad de las personas y Calidad de las intervenciones**

1.A.4.14. Investiga las áreas de historia de vida del entrevistado de acuerdo al objetivo: **Cuidado responsable.**

1.A.5.16. Adapta la secuencia de las intervenciones para obtener información relevante para el diagnóstico.

2.A.5.18. Reconoce la importancia de hacer interpretaciones al entrevistado sólo en el contexto de entrevista y del *timing*: **Respeto a los derechos y dignidad de las personas**

“durante el”.

Se eliminó el atributo de calificación “de manera adecuada”.

Se consideró que aún no tienen las bases suficientes para “Diseñar”, por lo que se cambió el proceso cognitivo y tipo de conocimiento.

Se eliminó el atributo de calificación y se agregó “la” lo que deja claro que se refiere a la ansiedad.

Alude a Principios básicos y Normas de conducta del Código Ético (CÉ).

Se eliminó el atributo de calificación y se especifica el objetivo, por aludir a las áreas de aplicación.

Se eliminó “y tipos de” ya que aludía a dos acciones.

Se eliminó el atributo de calificación.

<p>2.A.4.22. Identifica los aspectos que obstaculizan un buen desarrollo de la entrevista.</p> <p>0.A.4.23. Interpreta la información para integrar hipótesis diagnósticas: Responsabilidad.</p>	<p>2.A.4.22. Identifica los aspectos que obstaculizan el desarrollo de la entrevista.</p> <p>Se acepta este Indicador con reservas para el 3er. Semestre. Calidad de la valoración.</p>	<p>Se eliminó el atributo de calificación.</p> <p>Se consideró que el alumno no cuenta con los prerequisites indispensable para lograr este desempeño en este nivel.</p> <p>Se modificó la Norma de conducta del CÉ.</p> <p>Para este nivel sólo se solicita que elabore un reporte de entrevista. Se cambió el nivel de relevancia a Indispensable.</p>
<p>1.A.4.24. Sintetiza la información obtenida en un reporte psicológico. (Necesario)</p>	<p>1.A.4.24. Sintetiza la información obtenida en un reporte de entrevista psicológica.</p>	

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Tabla 18

Validación de Indicadores de desempeño Área B

Área de dominio B. Medición de procesos psicológicos: teoría, elaboración, aplicación, calificación e integración de pruebas		
Indicador de desempeño original	Indicador de desempeño Validado	Justificación
0.B.3.5 Distingue la relación entre los ámbitos de aplicación e investigación de las pruebas psicométricas.	0.B.3.5 Distingue entre los ámbitos de aplicación de las pruebas psicométricas.	Se acotó a los ámbitos de aplicación, pues el término investigación se prestaba a confusiones.
0.B.3.7 Distingue los tipos de validez: Constructo, Contenido, de criterio o empírica (concurrente y predictiva), de facies o aparente. <i>Necesario.</i>	Nivel de relevancia Indispensable.	Se consideró Indispensable el dominio de este Indicador.
0.B.1.8 Explica el concepto de confiabilidad. <i>Necesario.</i>	Nivel de relevancia Indispensable.	Se consideró Indispensable el dominio de este Indicador.
0.B.3.9 Distingue los tipos de confiabilidad: test re-test, método por mitades e índices de confiabilidad. <i>Necesario.</i>	Nivel de relevancia Indispensable.	Se consideró Indispensable el dominio de este Indicador.
0.B.1.10 Describe la clasificación de los test psicométricos.	0.B.1.10 Distingue la clasificación de los test psicométricos.	Se cambió el verbo por considerar que “describir” implica recordar y no comprender.
1.B.2.13 Aplica los principales <i>tests</i> de: Inteligencia, Intereses, Aptitudes, Habilidades y Valores.	1.B.2.13 Aplica los <i>tests</i> de: Inteligencia, Intereses, Aptitudes, Habilidades y Valores, conforme a los manuales correspondientes.	Se eliminó “principales” por considerarse atributo de calificación. Se puntualiza el criterio de uso de manuales.
1.B.3.14 Atribuye significado a los datos numéricos obtenidos. <i>Necesario.</i>	1.B.3.14 Identifica el significado de los datos numéricos obtenidos, de acuerdo a las escalas correspondientes. Nivel de relevancia Indispensable.	Consideraron “atribuye” como ambiguo por lo que se cambia por “identifica” y se especifica el punto de referencia. Se consideró Indispensable.

<p>1.B.2.17 Describe lo que observa no emite juicios: Integridad en las relaciones.</p>	<p>1.B.2.17 Describe lo que observa de manera objetiva: Integridad en las relaciones.</p>	<p>Se especificó la manera en que se observa.</p>
<p>1.B.4.18 Relaciona los valores obtenidos en las distintas pruebas con sus escalas.</p>	<p>1.B.4.18 Relaciona los valores obtenidos entre las distintas pruebas aplicadas.</p>	<p>Se modificó por considerar que era similar al Indicador 14, tras haber sido éste reformulado. De esta manera conserva la intención de relación entre pruebas. Se consideró un Indicador Indispensable.</p>
<p>1.B.3.21 Organiza la información. <i>Necesario</i></p>	<p>Nivel de relevancia Indispensable</p>	
<p>1.B.4.22 Integra los datos significativos obtenidos en un reporte. <i>Necesario.</i></p>	<p>Nivel de relevancia Indispensable.</p>	<p>Se consideró un Indicador Indispensable.</p>
<p>0.B.1.25 Describe la importancia del manejo ético del evaluador en el uso de las pruebas psicométricas. <i>Necesario</i></p>	<p>2.B.3.25 Describe la importancia del manejo ético del evaluador en el uso de las pruebas psicométricas: Cuidado responsable. Nivel de relevancia Indispensable.</p>	<p>Se modificó el tipo de conocimiento, proceso cognitivo y Nivel de relevancia. De conceptual a metacognitivo; de comprender a analizar y de Necesario a Indispensable. Además se le relacionó con los Principios básicos del CÉ.</p>
<p>2.B.2.29 Maneja un lenguaje adecuado, claro y profesional, para informar sobre los resultados: Respeto a los derechos y dignidad de las personas.</p>	<p>2.B.2.29 Maneja un lenguaje claro y profesional, acorde a las características del evaluado para informar sobre los resultados: Respeto a los derechos y dignidad de las personas.</p>	<p>Se eliminó el atributo de calificación y se especificó el contexto del evaluado.</p>

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Tabla 19

Validación de Indicadores de desempeño Área C

Indicadores de desempeño Área de dominio C: Evaluaciones psicológicas de la personalidad		
Indicador de desempeño original	Indicador de desempeño Validado	Justificación
0.C.3.2 Distingue las premisas de los principales enfoques de la personalidad según: el Psicoanálisis, el Humanismo, el Conductismo y el Aprendizaje social. <i>Necesario.</i>	Nivel de relevancia Indispensable.	Se consideró un Indicador Indispensable.
0.C.1.5 Explica los principales fundamentos teóricos de la evaluación de la personalidad.	0.C.1.5 Explica los fundamentos teóricos de la evaluación de la personalidad.	Se eliminó la palabra “principales” por considerarse innecesario.
0.C.1.7 Relaciona los tipos de personalidad con los criterios que maneja el Manual de Desórdenes Mentales.	0.C.1.7 Relaciona los tipos de personalidad con los criterios que maneja el Manual de Desórdenes Mentales (DSM) vigente y/o CIE 10	Se consideró agregar el CIE 10 y no limitarse al DSM, ya que en la práctica profesional no sólo se utiliza el DSM.
2.C.4.8 Reconoce los posibles factores que influyen en una evaluación de la personalidad, que atentan contra la validez y la confiabilidad: Calidad de la evaluación.	2.C.4.8 Reconoce los factores que influyen en una evaluación de la personalidad, que atentan contra la validez y la confiabilidad: Calidad de la evaluación.	Se consideró innecesario el vocablo “posibles”, por dar pie a la falta de conocimiento: los reconoce o no.
1.C.4.10 Selecciona la entrevista adecuada para el objetivo de estudio. <i>Necesario.</i>	1.C.4.10 Selecciona el tipo de entrevista según el objetivo de estudio. Nivel de relevancia Indispensable.	Se modificó la redacción para eliminar el atributo de calificación. Se modificó el Nivel de relevancia.
2.C.5.11 Reconoce la importancia de un buen manejo de entrevista, para la evaluación de la personalidad: Calidad de	2.C.5.11 Reconoce la importancia del manejo de la entrevista acorde a la normatividad, para la evaluación de la	Se eliminó el atributo de calificación y se especificó un parámetro de manejo de entrevista, para reducir interpretaciones.

la evaluación.

1.C.2.12 Utiliza el lenguaje y la aproximación adecuada durante el proceso de evaluación, de acuerdo a la edad del sujeto (niño o adulto): **Cuidado responsable.**

1.C.4.13 Contrasta el desarrollo de la personalidad con la aplicación de pruebas que evalúan la personalidad en desarrollo (niños).

1.C.2.15 Aplica pruebas psicológicas en forma diferenciada para explorar rasgos de personalidad.

1.C.4.28 Contrasta los rasgos de personalidad obtenidos en cada *tests* aplicado con los criterios del DSM.

2.C.2.32 Maneja un lenguaje adecuado, claro y profesional, para informar sobre los resultados: **Respeto a los derechos y dignidad de las personas.**

personalidad: **Calidad de la evaluación.**

1.C.2.12 Utiliza el lenguaje y la interacción de acuerdo a la edad del sujeto en el proceso de evaluación (niño o adulto): **Cuidado responsable.**

1.C.4.13 Contrasta el desarrollo de la personalidad normal vs. desviada, con la aplicación de pruebas que evalúan la personalidad en desarrollo.

1.C.3.15 Selecciona la batería de pruebas psicológicas para explorar rasgos de personalidad.

1.C.4.28 Contrasta los rasgos de personalidad obtenidos en cada *tests* aplicado con los criterios del DSM vigente y/o CIE 10.

2.C.2.32 Maneja un lenguaje claro y profesional, acorde a las características del evaluado, para informar sobre los resultados: **Respeto a los derechos y dignidad de las personas, Comunicación de los resultados**

Se modificó la redacción del Indicador con el objetivo de eliminar el atributo de calificación.

Se agregó Normal vs. Desviada para lograr claridad en el Indicador

Se modificó la redacción para lograr claridad en el Indicador.

Se modificó el proceso cognitivo: de Aplicar pasó a Analizar.

Se consideró agregar el CIE 10 y no limitarse al DSM.

Se eliminó el atributo de calificación y se especificó el contexto del evaluado.

Se agregó un atributo de las Normas de conducta del CÉ.

Tabla 20

Validación de Indicadores de desempeño Área D

Indicadores de desempeño Área de dominio D: Integración de estudios psicológicos		
Indicador de desempeño original	Indicador de desempeño Validado	Justificación
1.D.3.2 Identifica el motivo de estudio que amerita la aplicación de una batería de pruebas psicológicas de acuerdo al área (clínico, laboral, educativo).	1.D.3.2 Identifica el motivo de estudio que amerita la aplicación de una batería de pruebas psicológicas de acuerdo al ámbito profesional (clínico, laboral, educativo).	Se modificó área por “ámbito profesional”.
1.D.3.3 Selecciona el tipo de entrevista, de acuerdo al motivo de estudio y el contexto.	1.D.3.3 Selecciona el tipo de entrevista, de acuerdo al motivo de estudio y el ámbito profesional.	Se modificó “contexto” por “ámbito profesional” para conservar la continuidad con los Indicadores previos.
1.D.2.6 Aplica el proceso de evaluación en una secuencia pertinente, atendiendo las características que explora cada técnica utilizada.	1.D.2.6 Aplica el proceso de evaluación atendiendo las características que explora cada técnica utilizada.	Se eliminó el atributo de calificación “secuencia pertinente”.
2.D.4.8 Reconoce la importancia del manejo adecuado del espacio, la privacidad, confidencialidad y el material pertinente y completo de la aplicación, para la validez y confiabilidad de los resultados: Cuidado responsable.	2.D.4.8 Reconoce la importancia del espacio, la privacidad, confidencialidad y el material pertinente y completo de la aplicación, para la validez y confiabilidad de los resultados: Cuidado responsable, Calidad de la evaluación.	Se eliminó el atributo de calificación. Se agregó un atributo de las Normas de conducta del CÉ.
1.D.4.9 Contrasta las puntuaciones obtenidas en las pruebas aplicadas con sus respectivas escalas, da una calificación.	1.D.4.9 Contrasta las puntuaciones obtenidas en las pruebas aplicadas con sus respectivas escalas: da una calificación.	Se modificó la coma (,) después de “escalas” por dos puntos (:) porque se consideró que en el primer caso implicaba dos acciones.
2.D.5.14 Discrimina la información pertinente y necesaria en la devolución de los resultados. Comunicación de los	2.D.5.14 Selecciona la información pertinente y necesaria para la devolución de los resultados. Comunicación de los	Se cambió “Discrimina” por “Selecciona” por ser una acción más específica.

resultados.

2.D.4.16 Reconoce la importancia de un manejo ético en la devolución de resultados: **Respeto a los derechos y dignidad de las personas.**

1.D.2.17 Maneja un lenguaje adecuado, claro y profesional, para informar sobre las recomendaciones específicas de cada caso: **Respeto a los derechos y dignidad de las personas.**

resultados.

2.D.4.16 Reconoce la importancia de un manejo ético en la devolución de resultados: **Respeto a los derechos y dignidad de las personas. Comunicación y confidencialidad de los resultados**

1.D.2.17 Maneja un lenguaje claro y profesional, acorde a las características del evaluado para informar sobre las recomendaciones específicas de cada caso: **Respeto a los derechos y dignidad de las Personas. Comunicación de los resultados.**

Se agregó un atributo de las Normas de conducta del CÉ.

Se eliminó el atributo de calificación y se agregó el contexto del evaluado. Se agregó un atributo de las Normas de conducta del CÉ.

6 Discusión

Este trabajo surge de inquietudes, por parte de la investigadora, durante el ejercicio docente con la intención de contribuir de alguna manera a la formación de psicólogos. Un cuestionamiento personal era ¿Cuáles son los conocimientos que los planes y programas de estudio consideran que debe adquirir el psicólogo a lo largo de su formación profesional en la época actual, y cómo los docentes lo plasman en la enseñanza en las aulas? Esta inquietud dio pie a formular el objetivo general de esta investigación: Analizar el Plan de estudios 2003-2 de la carrera de Psicología de la UABC, a través de la revisión del trayecto disciplinar de la competencia *Evaluar*, para explicitar la interpretación que hacen los docentes del currículo oficial, articulando el *saber conocer*, *el saber hacer*, *el saber ser* y las habilidades metacognitivas.

A la hora de analizar el documento correspondiente al Plan de estudios 2003-2 de la carrera de Psicología de la UABC, contrastándolo con los criterios especificados en el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005), con la metodología del proyecto *Tuning* (2006), así como con los perfiles internacionales para obtener el Título de Psicología del Libro Blanco de la ANECA (2005) del Proyecto Alfa *Tuning*- América Latina (2014) y los estándares de la APA (2013) se identificó que dicho plan está elaborado conforme a los lineamientos establecidos. Es decir, cumple con los siguientes criterios: está centrado en el estudiante; establece con claridad las competencias específicas de la disciplina, definidas en el perfil profesional de egreso; hace una descripción de los objetivos del programa y de los resultados del aprendizaje, considerando los tres saberes y las habilidades metacognitivas; establece temas a cubrirse y estructura de créditos; en la formación del psicólogo abarca conocimientos teóricos para comprender y explicar el comportamiento humano, habilidades

para analizarlo y evaluarlo así como para intervenir en diferentes ámbitos de su actuación profesional; define los enfoques de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo no se desarrolla un sistema de evaluación de competencias coherente con el modelo educativo, que permita valorar su adquisición de manera integral a lo largo de su formación, y que contribuya a incrementar de modo constante la calidad del plan de estudios.

Al realizar el análisis para identificar la manera en que lo declarado en el Plan de estudios es presentado a los profesores, como traducción del currículo prescrito (Gimeno 1988), a partir de la tabla “Análisis de competencias” (en la cual se determinan las habilidades *-hacer-* con base en la estructura del intelecto de Guilford), este sufrió una modificación sustancial en la postura psicológica y pedagógica, en virtud de que al presentarlo a los profesores, a través de las cartas genéricas y los programas de asignatura, en estas no se observa ningún aspecto que incorpore la teoría de Guilford, mucho menos se especifica la manera en la que los docentes lo desarrollarían con los estudiantes. Cabe aclarar que mientras se estuvo capacitando a los docentes para la elaboración de los Indicadores (y en otros momentos), varios de ellos comentaron que desconocían la teoría del intelecto de Guilford y/o cómo incorporarla en la enseñanza. Con esta modificación se pierden los beneficios de determinar las habilidades intelectuales de los conocimientos implicados en las competencias, a la vez que desarrollar un modelo de evaluación de las mismas, como se especifica en el citado plan (UABC, 2002, pag. 30).

De la Descripción genérica a los Programas de asignatura se observa otra transformación, pues los contenidos temáticos explicitados en la primera no necesariamente se incluyen en la segunda, sobre todo en lo que se refiere a las pruebas psicológicas. Algunos docentes deciden qué pruebas incluir o cambiar, en función de su ejercicio profesional y experiencia docente como señaló Díaz Barriga (2009), lo que corresponde al

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

currículo moldeado en términos de Gimeno (1988). Asimismo los contenidos conceptuales en los programas de asignatura, al menos en las unidades de aprendizaje consideradas en este estudio, no están claramente especificados o desagregados.

Acerca de las habilidades, estas aluden a prácticas a desarrollar a lo largo del curso, por ejemplo en Psicometría y Evaluación de la personalidad se incluyen de 10 a 12 pruebas psicológicas, mismas que deberán aplicarse en prácticas. Sin embargo de acuerdo con Ausubel et al. (1983), la reproducción de procedimientos y resolución de problemas deberán estar fundadas en conceptos y principios claramente comprendidos, para que se consideren experiencias genuinas de aprendizaje significativo; lo cual es poco probable que suceda en el dominio de pruebas, con tan sólo 56 horas/curso y, al menos, 35 alumnos por grupo, lo que dificulta la evaluación y retroalimentación oportuna.

Respecto a los valores y actitudes, se enuncian algunos en la descripción de la competencia y, al no explicitar un parámetro de referencia, queda a criterio de cada docente su manejo. En cuanto a la evaluación de las actitudes y valores éstas debieran estar relacionadas de manera integral, con el grado de dominio esperado para cada competencia, a lo largo de su formación. Es decir, se deben establecer operacionalmente las modalidades de evaluación de los recursos internos desarrollados por los estudiantes como refiere Tardif (2008). Cabe recordar que el Plan de estudios 2003-2 de Psicología no establece modalidades de evaluación por competencias.

Las destrezas metacognitivas como declara la OCDE (2005), forman parte nodal en lograr que los alumnos sean responsables de su propio aprendizaje, que desarrollen la habilidad de pensar por sí mismos, de manera reflexiva para tomar decisiones y llevarlas a la acción, así como la capacidad de entender y considerar el contexto más amplio de dichas

acciones y decisiones. En el Modelo educativo de la UABC de 2006 y en el Plan de estudios 2003-2, están declaradas dichas habilidades metacognitivas, sin embargo no se incorporan en ningún documento que traduce el currículo prescrito a los profesores, lo que repercute en que no lo trabajen, ni evalúen en el aula de manera intencionada para desarrollarlas.

El análisis del Plan de estudios realizado en esta investigación reveló la falta de articulación de los tres saberes y las habilidades metacognitivas a la hora de implementar el currículo por competencias en las aulas; asimismo se identificó que la falta de claridad en la traducción del currículo oficial a los profesores, contribuye a un mayor margen de interpretación del mismo por parte de los docentes frente a grupo. Es decir, se logró identificar las transformaciones que sufre el currículo oficial, hasta su concreción en el aula (pregunta 2) y aportar así, evidencias de la congruencia entre el currículo oficial y el currículo real, objetivo particular 2 de esta investigación.

Con la intención de lograr enlazar el currículo oficial con la interpretación que hacen los docentes del mismo, procurando que se refleje la articulación del *saber conocer*, *saber hacer*, *saber ser* y las habilidades metacognitivas que se espera de los modelos por competencias (pregunta 3 de investigación), se decidió elaborar Criterios de dominio para la competencia *Evaluar*, con base en las recomendaciones de expertos en la elaboración de Criterios. Conforme a los estándares de la AERA, la APA, el NCME y el JCSEE (1999, 2014) sobre evidencias de validez de contenido, estos criterios fueron validados por juicio de expertos en el currículo. A la vez se atendieron los señalamientos de Díaz Barriga (1997) y de la Dirección General de Bachillerato (DGB, 2009) al incorporar la participación colegiada de los docentes en el análisis del currículo.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

Parte nodal de esta investigación fue lograr la participación activa de los docentes a través del trabajo colegiado, lo cual posibilitó reflexionar sobre la forma en que ellos han trabajado con los grupos para desarrollar los contenidos señalados en el programa, lo que corresponde al currículo real (o en acción en términos de Gimeno). Al incorporar el trabajo colegiado se aportan elementos para fortalecer la calidad en la formación de psicólogos de la UABC ya que, como señaló Díaz Barriga (1997), son los docentes quienes modelan y transforman el proceso educativo al enfrentar la tarea de adecuar el Plan de estudios a la realidad escolar.

El trabajo colegiado posibilitó incorporar la interpretación que hacen los docentes del currículo oficial, al explicitar las conductas esperadas del aprendizaje de los alumnos y el desarrollo paulatino y sistemático de las competencias, a través de Indicadores intermedios del desempeño esperado y su progresión para la obtención del título. Los indicadores de desempeño se elaboraron con base en la taxonomía de Anderson y Krathwohl, lo que posibilitó atender las recomendaciones de incorporar de manera articulada el *Saber conocer* y el *Saber hacer* de la competencia y las habilidades metacognitivas. Para incorporar el *Saber ser* se utilizó el Código Ético del psicólogo, como parámetro de referencia, para guiar a los docentes acerca de las actitudes y valores ético-profesionales que deben desarrollar los alumnos en cada una de las asignaturas del trayecto disciplinar a lo largo de su formación.

A través de los Indicadores de desempeño se logró incorporar la interpretación colegiada de los docentes del currículo oficial, llevando a un nivel de concreción el currículo. Sin embargo es necesario llamar la atención a la explicación de la Tabla 13 (p.115), donde se presenta el número y tipo de procesos cognitivos y dimensiones del

conocimiento que asignaron los docentes-jueces a los Indicadores de desempeño. En esta tabla se observa que al inicio del trayecto es mayor el número de Indicadores (39 en el Área A) y a partir del Área B, cada etapa del trayecto *incorpora las tareas previas como competencias ya adquiridas*, lo que se refleja en la unidad integradora de la competencia, con sólo 18 Indicadores. No obstante hasta el momento en que se concluyó esta investigación, no se aplica algún tipo de evaluación de competencias, departamental o de trayecto, que posibilite verificar su adquisición y grado de desarrollo, tal y como lo establece el Estatuto Escolar en el artículo 79 (UABC, 2006b).). Los Indicadores de desempeño posibilitarían elaborar exámenes diagnósticos al inicio de cada curso, a lo largo del trayecto de formación, lo cual brindaría la oportunidad de implementar acciones remediales oportunas, en caso de que aún no se haya logrado el dominio esperado. También con ello se puede plantear un modelo de evaluación formativa para el tramo disciplinar, que vaya garantizando que los alumnos están logrando los niveles de competencia requeridos.

En la misma tabla 13, al observar los procesos cognitivos asignados a los indicadores, al parecer se espera que los estudiantes evalúen y analicen aunque no haya tanto reforzamiento en la comprensión del conocimiento ni en el uso en contexto, propio de las habilidades metacognitivas; lo que se deduce por la baja proporción de indicadores de menor complejidad como comprender y aplicar, indispensables para lograr procesos más complejos como evaluar o crear. Respecto a la dimensión del conocimiento a que aluden los indicadores, se da más atención al conocimiento procedimental y en menor medida al metacognitivo. Lo anterior lleva a cuestionar si se estará propiciando un aprendizaje significativo, de acuerdo con la declaración de Ausubel et al. (1983) acerca de que la reproducción de procedimientos y resolución de problemas serán experiencias

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

genuinamente significativas siempre y cuando estén fundadas en conceptos y principios claramente comprendidos y las operaciones constitutivas sean significativas por sí mismas.

Para reflejar de manera gráfica la articulación de los tres saberes y las habilidades metacognitivas lograda a través de los Indicadores, se elaboró una retícula. Para ello se combinó la Tabla Taxonómica de doble entrada que Anderson y Krathwohl (2001) elaboraron -para facilitar la identificación de los procesos cognitivos y las dimensiones del conocimiento a la hora de identificar los dominios del aprendizaje-, con el método desarrollado por Contreras (2000) en el diseño de pruebas educativas -donde se genera una matriz en la que se representan los contenidos por eje curricular y grado educativo y se explicitan las relaciones de servicio entre contenidos-. De esta manera se pudieron representar los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, expresados en conductas observables, y la relación que guardan entre ellos a lo largo de la formación de las competencias. Dicha relación la establecieron los docentes por medio de flechas. Estas flechas reflejan la secuencia que consideran, como expertos en la competencia *Evaluar*, debe existir entre un Indicador y otro. El hecho de elaborar la retícula por procesos cognitivos y dimensiones del conocimiento, y no por unidades secuenciales de contenidos, dio como resultado que en vez de lograr conexiones orientadas de izquierda a derecha (lo cual indica que un contenido debe abordarse por completo para pasar al siguiente), las flechas se orientaron de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, o a la inversa. Es decir, quedó gráficamente representado el proceso de asimilación descrito por Ausubel et al. (1983), donde el aprendizaje significativo es un proceso reiterativo holístico, que incorpora el nuevo conocimiento con la estructura cognoscitiva previa del estudiante de una manera dinámica, diferencial e inclusiva, no lineal.

Una vez realizada la relación entre Indicadores, se procedió a analizar dicha relación y se identificaron bloques específicos de Indicadores que estructuraban Líneas de servicio, a lo largo del trayecto disciplinar, que contribuyen a desarrollar de manera paulatina las competencias. Estas Líneas de servicio se categorizaron por nombres y se asignaron colores para resaltarlas en la Retícula.

La utilidad que representa la Retícula es diversa: el análisis realizado por los docentes para establecer la relación de servicios entre indicadores a lo largo del trayecto en la retícula, les permitió identificar la manera en que se ubican los saberes que ellos deberán trabajar con sus alumnos para desarrollar la competencia *Evaluar*, y a la vez esclarecerlo a los estudiantes, como una herramienta útil para hacerlos responsables de su propia formación.

Otra aportación es que posibilita elaborar las cartas descriptivas o Programas de Unidades de Aprendizaje (PUA) claramente enlazadas entre sí, al haberse explicitado las Líneas de servicio a lo largo del currículo.

La retícula también cubre la primera etapa en la elaboración de exámenes de tipo criterial, al esclarecer los contenidos que se están enseñando en el aula, en al menos una competencia, con la ventaja de incorporar la interpretación colegiada que hacen los docentes del currículo oficial. Con este insumo se podría realizar un examen de trayecto sumativo de competencias, apegado a los estándares internacionales para la construcción de pruebas.

Otra tarea realizada por el Comité de jueces del currículo consistió en establecer los niveles de logro que posibiliten discriminar a los alumnos competentes de los que aún no lo son, de manera justa y objetiva y poder, así, proporcionar una retroalimentación oportuna que contribuya a un mejor nivel en el desarrollo de competencias. Lo cual resulta útil para

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

realizar una evaluación formativa de las tareas implicadas en la competencia, a través de elaboración de rúbricas derivadas de un trabajo colegiado, así como explicitar a los alumnos los niveles de competencia que deben lograr al finalizar cada curso.

Con el objetivo de aportar evidencias de validez de contenido para los Criterios de dominio, para los Indicadores de desempeño y para los Niveles de logro y de acuerdo con los estándares internacionales para el diseño de pruebas educativas, el trabajo realizado por los docentes-jueces que imparten las unidades de aprendizaje incluidas en esta investigación, fue sometido a un escrutinio minucioso por otro Comité ampliado para validación y realizaron las modificaciones que consideraron pertinentes. Este Comité estuvo constituido por algunos de los docentes que elaboraron los indicadores, por coordinadores de la carrera de Psicología, ex alumnos y docentes de otras asignaturas que reciben servicios de la competencia *Evaluar*, es decir, donde los alumnos deberán realizar evaluaciones psicológicas.

A través del trabajo aquí desarrollado se lograron cumplir los objetivos de investigación propuestos. Es decir, la manera en que se realizó el análisis del Plan de estudios 2003-2 permitió conocer su estructura y la forma en que están articuladas las competencias del perfil de egreso del psicólogo. Se aportaron evidencias de las transformaciones del currículo oficial, hasta su concreción en el aula, es decir, se identificó la interpretación que hacen los docentes del currículo oficial. Se incorporó el currículo real a través del trabajo colegiado de docentes, tras el análisis de los programas de estudio de las materias comprometidas en la formación de la competencia *Evaluar*, hasta la etapa disciplinar.

El trabajo desarrollado en esta investigación constituye una aproximación metodológica para el análisis de los programas de estudio, la cual permite explicitar los contenidos que se enseñan en el aula, articulando los tres saberes y las habilidades metacognitivas, desde la interpretación colegiada de los docentes, a través de la elaboración de Indicadores de desempeño de lo que debe lograr dominar un psicólogo. Es decir, se procuró atender las recomendaciones de distintos autores (ver Marco teórico), para tratar de implementar el currículo por competencias en las aulas.

Adicionalmente los resultados obtenidos en esta investigación contribuyen a: (1) elaborar cartas descriptivas enlazando el currículo oficial con el real, (2) realizar un examen de trayecto sumativo de competencias, al haber explicitado los contenidos a medir, (3) una evaluación formativa de las tareas implicadas en la competencia, a través de elaboración de rúbricas derivadas de un trabajo colegiado, (4) explicitar a los alumnos los niveles de competencia que deben lograr al finalizar cada curso, (5) explicitar cómo contribuye cada curso del trayecto, a la formación de competencias del Perfil de egreso, con sus respectivos niveles de logro, (6) elaborar exámenes diagnósticos al inicio de cada curso, a lo largo del trayecto de formación, y (7) aporta un parámetro con el cual poder comparar el nuevo Plan de estudios 2012-2. Todo ello posibilita a las autoridades ofrecer experiencias de aprendizaje acordes a las necesidades detectadas y proponer y diseñar las mejoras necesarias encaminadas a lograr un mayor nivel de logro en el desarrollo de competencias en los alumnos.

Al lograr los objetivos propuestos en esta investigación de manera viable, válida y confiable en una competencia, posibilita replicar el mismo procedimiento a la competencia *Diagnosticar* y así sucesivamente, hasta lograr abarcar todas las competencias del perfil de egreso de Psicología y eventualmente de otras carreras.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

También los resultados de esta investigación cubren la primera etapa en el diseño de pruebas educativas, para contar con un proceso de evaluación adecuado, válido, coherente con un modelo educativo por competencias, viable y alineado al currículo. Ello permitiría valorar la eficacia de los programas y realizar las acciones remediales pertinentes, además de verificar si se están alcanzando las metas planteadas. Lo que es más importante, se obtendrían evidencias de la calidad en la formación de psicólogos con base en el programa de la institución, independientemente de los resultados obtenidos en el CENEVAL, el cual parte de un currículo general que no necesariamente refleja la calidad de los psicólogos egresados de la UABC. Asimismo aporta elementos para atender las recomendaciones por parte del CIEES de 2008 y 2010, mencionadas en la justificación de este trabajo.

Poder desarrollar este trabajo requirió de la buena disposición de los docentes para trabajar de manera colegiada. La mayoría de ellos son profesores de asignatura y tuvieron que disponer de tiempo adicional al comprometido con la UABC. Los docentes de tiempo completo, aunque mostraron interés en participar, contribuyeron en menor proporción. La carga de trabajo institucional, o la necesidad de tramitar autorización oficial para participar en grupos de trabajo colegiado, limitó su participación. Con base en esta experiencia se promovió ante los directores de los tres campus a que se convocara, de manera oficial, a formar parte del Comité amplio para validación, en virtud de los beneficios que se pudieran derivar de esta investigación. Se logró, así, revisar y validar el trabajo. Adicionalmente se tomaron decisiones que pudieran ser incorporadas en la reformulación de algunos de los Programas de Unidades de Aprendizaje (PUA) del nuevo Plan de estudios 2012-2 de Psicología.

El Plan de estudios 2003-2 fue modificado recientemente. Con base en ello se realizó una revisión general al Plan de Psicología 2012-2, con la intención de indagar acerca de la utilidad que aporta esta investigación al nuevo plan.

A continuación se describen algunas modificaciones identificadas en el Plan de estudios 2012-2 de Psicología:

- Se reduce la duración de la carrera de nueve a ocho semestres, con un total de 336 créditos a cubrir, en lugar de los 378 créditos considerados en el Plan 2003-2. Dicha modificación está sustentada en el objetivo de ayudar a aumentar la eficiencia terminal (UABC, 2012).
- Disminución de siete a cuatro Competencias del Perfil de egreso, estas son: Evaluar, Diagnosticar, Intervenir e Investigar. Esta modificación se da como respuesta a compensar la disminución en la duración de la carrera, con la intención de lograr una articulación precisa de las competencias específicas del profesional de la Psicología (UABC, 2012). Es menester recordar que en los dos primeros semestres los alumnos cursan asignaturas destinadas a reforzar competencias básicas y, que por ser comunes a otras carreras (Tronco común), aún no entran en formación las competencias propias de la disciplina. Es decir, en el actual Plan de estudios se destinarán cuatro semestres para la formación de competencias disciplinares, en los dos últimos semestres los estudiantes deberán de estar desempeñándose ya en el ámbito profesional a través de servicio y prácticas profesionales.
- Al igual que en el Plan 2003-2, una de las teorías que sustentan la postura psicológica es la estructura del intelecto de J. P. Guilford, sin embargo ya no se incluye, en el Análisis de las competencias del Perfil de egreso, la descripción del

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Saber hacer y la respectiva nomenclatura sustentada en dicha teoría, como se observaba en el Plan 2003-2; tampoco se hace mención alguna en la Descripción genérica ni en los Programas de Unidades de Aprendizaje (PUA).

- Algunas de las modificaciones del Mapa curricular del Plan 2003-2 realizadas en el Plan 2012-2, en relación con el trayecto disciplinar de la competencia *Evaluar* son: la unidad de aprendizaje Técnicas de la entrevista cambió por Entrevista psicológica; Psicometría por Elaboración de instrumentos; Evaluación de la personalidad se dividió en dos semestres: Evaluación adultos y Evaluación Infantil; Integración de estudios psicológicos pasó a formar parte de la etapa terminal del currículo en el nuevo plan. Sin embargo al revisar los PUA se identificó que los programas de Entrevista psicológica e Integración de estudios psicológicos son los mismos del Plan 2003-2; Entrevista psicológica continúa impartándose en 3er. Semestre (Ensenada) y en 4º en los otros *campi*. En las dos unidades de aprendizaje de Evaluación (adultos e infantil) prevalece la misma observación al Plan 2003-2, ya que se consideran de 10 a 12 pruebas psicológicas en cada curso.

Al momento de finalizar esta investigación, todavía está en proceso la actualización de algunos PUA.

En términos generales, las observaciones realizadas al Plan de estudios 2003-2 de Psicología, derivadas de esta investigación, son pertinentes y oportunas para el nuevo Plan 2012-2. Los Indicadores de desempeño aquí presentados son útiles para evidenciar el desarrollo paulatino y progresivo de los alumnos de psicología, en la competencia *Evaluar*, independientemente del plan en cuestión. Asimismo el procedimiento que se siguió para analizar el trayecto disciplinar de la competencia *Evaluar* sería de mucha utilidad para las

otras competencias del Perfil de egreso y lograr articular los tres saberes de la competencia y las habilidades metacognitivas, así como incorporar el currículo real a través del trabajo colegiado de los docentes.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

7 Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco*.

Estudios de Grado en Psicología. Universidad de Barcelona. Barcelona: Autor.

Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

American Educational Research Association, American Psychological association y National Council on Measurement in Education. (1985). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: Autor

American Educational Research Association, American Psychological association y National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: Autor.

American Educational Research Association, American Psychological association y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: Autor.

American Psychological Association (2013). *APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major. Version 2.0*. Washington, DC: Autor, pdf.

Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos* (7ª ed.). Prentice Hall.

Anderson, W. y Krathwohl, R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001).
Anuario estadístico 2000, México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2003).
Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico 1990-2000, México:
Autor. Recuperado de http://www.anui.es.mx/e_proyectos/html/diagnostico.htm
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2011).
Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico 2000-2009, México:
Autor. Recuperado de:
<http://www.anui.esnoreste.org.mx/Documents/ConsejoRegional/2011.1/ANUIESNE>
[CR2_11.1-\(05\)-MercadoLaboraldeProfesionistas-Word.pdf](#)
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Ausubel, D., Novak. J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2009). *Material de apoyo para el Taller de elaboración de reactivos del CENEVAL*. Comité técnico para la construcción de exámenes. México: autor.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2012). *Informe anual de resultados 2011. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Psicología*.
Recuperado de <http://www.ceneval.mx/ceneval-web/content.do?page=6464>

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2008). *Recomendaciones del Comité de Administración y Gestión de los CIEES*. 4ª visita de evaluación, 24 al 26 de octubre 2007. Recuperado del sitio de internet de la Universidad Autónoma de Baja California, Unidad de Transparencia: http://sriagral.uabc.mx/transparencia/Estado_Indic/R0ecomendacionesCIEES20081.pdf

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2010). Informe de Evaluación, Licenciatura en Psicología. *Recomendaciones del Comité de Ciencias Sociales y Administrativas*. Visita del 3 al 5 de noviembre 2010. CIEES

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A. C. (2000). *Taller: “El Perfil Profesional del Psicólogo del Próximo Milenio”*. México: Autor.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2014). ¿Qué es el COPAES?. Antecedentes. Recuperado del sitio de Internet: <http://www.copaes.org.mx/home/Inicio.php>

Contreras, L. A. (2000). *Desarrollo y pilotaje de un examen de español para la educación primaria en Baja California*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, B. C. México.

- Contreras, L. A. (2009^a). *Manual para el desarrollo de pruebas criteriales de gran escala alineadas con el currículo*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Unidad de Evaluación Educativa. PDF.
- Contreras, L. A.; Caso, J.; Rodríguez, J. C. y Urias, E. (2009b). *Desarrollo y resultados del Examen de Formación Cívica y Ética (EFCyE)* (Reporte Técnico No. UEE RT 09 –001). Ensenada, B. C.: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Unidad de Evaluación Educativa.
- Contreras, L. A. (s/f). Anexo 2. Principales taxonomías de aprendizaje que orientan el desarrollo de pruebas. *Documento interno*. PDF.
- Cronbach, L. y Meehl, P. (1955). Construct Validity in Psychological Tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302
- De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), 1-21. Consultado el 16 de noviembre de 2011 en:
<http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenidodelaorden2.html>
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: UNAM.
- Dirección General de Bachilleratos (2009). *Consideraciones para el trabajo colegiado*. México: SEP. PDF. Recuperado de:

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

<http://transparencia.cobatlxcala.edu.mx/ART.%2015/XIX.%20INFORMACI%C%93N%20GENERAL/ConsideracionesTrabajoColegiado.pdf>

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Colombia: Institución Universitaria Iberoamericana. pdf

Espacio Europeo de Educación Superior EEES (1999). Declaración de Bolonia.
Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

Esparza, M. E. y Blum, G. B. (2009). Evaluación del programa para optimizar la formación del psicólogo clínico. *Revista de la Educación Superior*, 38 (152), 97-112.

Galindo, E. (2004). Análisis del desarrollo del psicología en México hasta 1990. *Psicolatina*, 2. Recuperado de: http://psicolatina.org/Dos/analisis_psicol.html#15top

Garay, A. de (2008). Los Acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. *Universidades*, 58 (37), 17-36.

Garduño, T. y Guerra, M. E. (2008). *Una educación basada en competencias*. México: SM de ediciones.

Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- González, E., Martínez, P., Marín, D. y Bañuelos, J. (2010). *Red curricular: una herramienta para el diseño de instrumentos de evaluación. Cuaderno 5*. CENEVAL: México.
- Gutiérrez, T. y Pallarès, S. (2007). La titulación de psicología en España: primeras fases del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6, 35 – 44.
- Haynes, S., Richard, D., y Kubany, E. (1995). Content Validity in Psychological Assessment: A Functional Approach to Concepts and Methods. *American Psychological Association. Psychological assessment*, 7(3), 238-247.
- Hernández. A. R. y Rodríguez, K. (2008). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, y la Definición de Competencias en Educación Superior: El caso de México. *Educere*, 12, (43), 751-758, pdf
- Herrera, A. (1993). La formación profesional del psicólogo. Líneas de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión. *Perfiles educativos*, enero-marzo, 59, pdf.
- Herrera, M., Benavides, D. y Monroy, L. (2009). *Establecimiento de estándares en un examen criterial. Cuaderno técnico 3*. México: CENEVAL, pdf.
- Hickson, D. J y Thomas, M. W. (1969). Professionalization in Britain: A preliminary measurement. *Sociology*, 3, 37-53.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (1996). NTP 401: Fiabilidad humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos. España: Autor.

- Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.
- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *THEORY INTO PRACTICE*, 41 (4), 212-218.
- López, M. (2013). *Evidencias de validez de criterio concurrente del examen Programa de Desarrollo Integral de la Persona (PRODIP-R)*. Tesis de Maestría. IIDE, UABC.
- Luengo, G. E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. Recuperado de www.anuies.mx/.../04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Macotela, S. (2007). Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (1), 5-25
- Martínez, L. (2006). *Flexibilización curricular. El caso de la UABC*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, M. R., Hernández, M. J. y Hernández, V. (2006). *Psicometría*. Alianza Editorial.
- Martínez, L., Ortiz, A., Santillan, M. E. y Vilorio, E. (2009). *Plan de estudios por competencias y flexibilidad curricular en la UABC*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Messick, S. (1989b). *Validity. Educational Measurement*. (3a. ed.). New York: Macmillan.
- Messick, S. (1995). Validity of Psychological Assessment. *American Psychologist*, 50 (9), 741-749.

- Ministerio de Educación –MINEDUC- . (s/f). *Manual para el desarrollo en el aula. Subárea de Psicología. Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación. Currículum Nacional Base*. Guatemala: Gobierno de Guatemala.
- Ministerio de Educación República Dominicana (2010). *Indicadores de logro. Segundo Ciclo. Nivel Básico*. República Dominicana: Autor.
- Mouret, E. y Ribes, E. (1977). Panorámica de la enseñanza de la psicología en México. [Conferencia Magistral, Tercer Congreso Mexicano de Psicología] En Ribes, E. (1982).
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3a. ed.). New York: McGraw Hill.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1995). *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior: La educación superior del siglo XXI*. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2002). Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy paper. Recuperado de:

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.8>

[902.DownloadFile.tmp/oecddesecostrategypaperdeelsaedcericd20029.pdf](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.8)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *La Definición y Selección de Competencias Clave*. Resumen ejecutivo. Autor.

Ortíz, G. (2005). *La formación del psicólogo en México*. Ponencia presentada en el Foro: Formación de Recursos Humanos en Salud, Estado Actual y Perspectiva.

Organizado por la Comisión de Salud de la LIX Legislatura de la Cámara de

Diputados del H. Congreso de Unión. México, D. F. Recuperado de:

www.cneip.org/enterate/noviembre2005.pdf

Padilla, L., Telléz, A. y Moreno. F. (Octubre, 2011). *Enseñanza de la psicología en México: Un reto para el ejercicio profesional de la psicología*. [Power point] Conferencia presentada en la Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México.

Perrenoud, P. (2000). El Arte de Construir Competencias. Recuperado de:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2000/2000_30.html

Popham, W. J. (2000). Assessing Mastery of Wish-List Content Standards. *The NASSP Bulletin*, 84 (620), 30-36.

Preciado, H. y Rojas, L. A. (1989). Notas sobre la enseñanza de la psicología en México: Estado actual y perspectivas de desarrollo. *ANUIES*, No. 72. Recuperado de:

http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res072/info072.htm

- Serrano, J. M. (2010). *Definición y alcance de la competencia*. Recuperado de la presentación en Power Point “Doctorado” presentado en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. 3a. ed. Madrid: Morata.
- Suen, H. K. (1990). *Principles of test theories*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16 Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875003>
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2013). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Tristan, A. y Molgado, D. (2006). *Compendio de Taxonomías. Clasificación para los aprendizajes de los dominios educativos*. México: Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada, S. C.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo*.

Tuning Educational Structures in Europe (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Socrates – Tempus. Education and Culture. PDF.*

Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning- América latina, 2004-2007. España: Universidad de Deusto. PDF.*

Tuning (2011). *Proyecto Tuning, área de Psicología. Primera Reunión General del Proyecto realizada del 18 al 20 de Mayo 2011. Bogotá. Colombia. Recuperado de: <http://tuningal.org/es/reuniones/presentaciones-colombia-18-20-mayo-2011> enero 2012*

Tuning (2014). *Tuning América Latina. 2011-2013 Innovación Educativa y Social. Competencias específicas de Psicología. Última actualización: Martes 15 de Julio de 2014. <http://www.tuningal.org/es/areas-tematicas/psicologia/competencias-especificas-de-psicologia>*

Universidad Autónoma de Baja California. (2002). *Modelo curricular flexible orientado al desarrollo de competencias: programa de Licenciatura en Psicología. Mexicali: Autor.*

Universidad Autónoma de Baja California. (2003). *Estatuto General de la Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali: Autor.*

Universidad Autónoma de Baja California. (2006^a). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali: Autor.*

- Universidad Autónoma de Baja California. (2006b). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*. (Oficial). Mexicali: Autor.
- Universidad Autónoma de Baja California UABC, (2007). *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010 de la Universidad Autónoma de Baja California*. Mexicali: Autor.
- Universidad Autónoma de Baja California UABC, (2010). Propuesta de modificación de la Licenciatura en Psicología. Tijuana: Autor. pdf.
- Universidad Autónoma de Baja California UABC. (2012). Proyecto de modificación del Programa de Licenciado en Psicología. Mexicali: Autor. pdf.
- Universidad Autónoma de Baja California UABC. (2013). *Reporte de resultados generales por fecha del Examen General de Egreso de la Licenciatura de Psicología*. Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales: Coordinación de egresados. Ensenada.
- Universidad Autónoma de Baja California UABC, (s/f). Coordinación de formación básica. Recuperado el 2 de junio 2011 de:
<http://www.uabc.mx/formacionbasica/orientacion.htm>
- Velasco, V. (2011). *Evidencias de validez del examen de egreso del idioma inglés (Exedii)*. Mexicali: UABC.
- Walsh, W. B. (1995). *Tests and assessment*. New York: Prentice-Hall.
- Wright, B. y Stone, M. (1999). *Measurement Essentials* (2a. ed.). Wilmington, Delaware: Wide Range, Inc.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Apéndice A Descripción Genérica de las Unidades de aprendizaje

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

A1. Descripción genérica Técnicas de la entrevista

Descripción Genérica

Materia: Técnicas de entrevista

Etapa: Disciplinaria

Eje de formación: Metodológico – Instrumental

Competencia: Diagnosticar, intervenir, investigar, comunicar, enseñar y evaluar

- Aplicar los fundamentos básicos de la entrevista, los modelos de entrevista, así como formatos de reporte y divulgación, que se utilizan en los diferentes escenarios psicológicos, para la recopilación de información con ética, respeto y empatía que permita realizar el diagnóstico y la intervención pertinente

Evidencia de desempeño: Presentar un reporte técnico de un estudio de caso de acuerdo al formato del APA, que incluya reporte descriptivo de las entrevistas realizadas. Ejercicios de role playing.

Distribución	HC	HL	HT	HPC	HE	CR	Requisito
	01			03	01	5	

Contenidos Temáticos

- Modelos de entrevista
- Modelo teórico, método
- Técnica de la entrevista
- Definición de la entrevista
- Perfil del entrevistador y tipos de entrevista

A2. Descripción genérica: Psicometría**Descripción Genérica****Materia:** Psicometría**Etapa:** DisciplinariaEje de formación: Metodológico - InstrumentalCompetencia: Evaluar, diagnosticar, comunicar e investigar

- Aplicar la teoría de la medida, las escalas de medición, los instrumentos de evaluación, para indagar sobre los fenómenos como la inteligencia, lenguaje, percepción y actitudes, entre otras para diagnosticar la conducta humana con orden, disciplina y empatía.

Evidencia de desempeño: Elaborar diagnóstico de las características de inteligencia, habilidades, intereses y/o del comportamiento del estudio de caso

Distribución	HC	HL	HT	HPC	HE	CR	Requisito
	01		03		01	5	

Contenidos Temáticos

- Introducción a la teoría de la medida
- Escalas de medición
- Elaboración de instrumentos
- Clasificación de pruebas
- Áreas sujetas a evaluación
- Inteligencia
- Intereses
- Habilidades múltiples
- Diagnóstico psicométrico

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

A3. Descripción genérica: Evaluación de la personalidad

Descripción Genérica

Materia: Evaluación de la personalidad

Etapa: Disciplinaria

Eje de formación: Metodológico - Instrumental

Competencia: Diagnosticar, intervenir, investigar, **comunicar**, y evaluar

- Interpretar cualitativamente la evaluación de la personalidad, mediante el manejo de instrumentos psicológicos proyectivos y objetivos para el diagnóstico a pacientes que reciben atención psicológica. Con respeto, responsabilidad, sensibilidad, empatía y comprometido

Evidencia de desempeño: Entregar un reporte de evaluación de la personalidad con calificación e interpretación de los tests proyectivos y objetivos.

Distribución	HC	HL	HT	HPC	HE	CR	Requisito
	01		03		01	5	

Contenidos Temáticos

- Evaluación proyectiva y objetiva de la personalidad,
- Instrumentos proyectivos de la personalidad (Bender, HTP, CAT, TAT, Frases incompletas y otras), los instrumentos objetivos de la personalidad como el MMPI, 16FP, CIP.
- Integración de estudios psicológicos a partir de procesos de evaluación de la personalidad mediante la realización de casos prácticos.
- Elaboración de estudio diagnóstico integral

A4. Descripción genérica: Integración de estudios psicológicos**Descripción Genérica****Materia:** Integración de estudios psicológicos**Etapa:**

Disciplinaria

Eje de formación: Metodológico – Instrumental**Competencia: Valorar éticamente, evaluar, diagnosticar**

- Sistematizar las diversas técnicas de observación, detección y medición propios de la psicología para elaborar un dictamen en el que se integre información de un paquete de pruebas aplicadas. Con respeto, responsabilidad, sensibilidad y empatía.

Evidencia de desempeño: Presentará un estudio de integración diagnóstica de un caso de acuerdo a los estándares ético y profesionales.

Distribución	HC	HL	HT	HPC	HE	CR	Requisito
	01			03	01	5	

Contenidos Temáticos

- Métodos y procedimientos para la realización de entrevistas
- Aplicación de pruebas psicométricas de desarrollo intelectual
- Pruebas objetivas y proyectivas de personalidad

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Apéndice B. Evidencias de desempeño

Evidencias de desempeño de las competencias de Licenciado en Psicología, Plan 2003-2

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO (PRODUCTO EVALUABLE)
DIAGNOSTICAR	Reportes técnicos de un estudio de caso con calidad de difusión.
INTERVENIR	Elaborar programas de intervención integral en educación, en organizaciones, en instituciones, en la sociedad, a nivel individual, grupal o familiar.
COMUNICAR	Elaborar reportes verbales o escritos para su divulgación y difusión.
INVESTIGAR	Elaborar reportes de investigación con calidad de difusión. De acuerdo con la APA.
VALORAR ÉTICAMENTE	Elaborar ensayos y programas de intervención grupal e individual, con calidad de difusión.
PROMOVER	Elaborar programas de intervención y difusión de la salud, con calidad de difusión.
EVALUAR	Diseñar y aplicar instrumentos propios de la psicología para generar información de un hecho o fenómeno psicológico individual o grupal.

Apéndice C Programas de asignatura por competencias de las unidades de aprendizaje.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE ASIGNATURA POR COMPETENCIAS

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

- 1.- Unidad Académica (s): Facultad de Ciencias Humanas
2. Programa (s) de estudio: (Técnico, Licenciatura (s): Licenciado en Psicología
3. Vigencia del plan: 2003-2
4. Nombre de la Asignatura: Técnicas de la Entrevista
5. Clave: 4874
6. HC: 1 HL HT HPC 3 HCL HE 1 CR 5
7. Ciclo Escolar: 2005-2
8. Etapa de formación a la que pertenece: Disciplinaria
9. Carácter de la Asignatura: Obligatoria: X Optativa:
10. Requisitos para cursar la asignatura: Ninguna

Formuló: PSIC. FRANCISCO GARCÍA FONSECA, PSIC. SANDRA GPE. AISPURO Vo. Bo. MTRA., VICTORIA SANTILLAN BRICEÑO
FLORES y PSIC. ESMERALDA COVARRUBIAS NÚÑEZ Cargo: SUBDIRECTOR ACADEMICO

Fecha: Agosto del 2005.

II. PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

La materia de técnicas de la entrevista es una asignatura disciplinaria para los estudiantes de la carrera de psicología en las que se revisaran y se pondrán en práctica las diferentes técnicas que han dado cuenta del proceso de la entrevista en sus diferentes áreas: laboral, educativa, social y clínica y sus implicaciones en la psicología. por lo que la asignatura se encuentra ubicada en el quinto semestre de la carrera y se relaciona con las materias de integración de estudios psicológicos y evaluación de la personalidad. la asignatura es un espacio que da la oportunidad de contribuir en la formación de profesionales de la psicología en el campo de la entrevista, partiendo de sus fundamentos teóricos, diagnóstico y prácticos, así como del uso y aplicación de técnicas y tácticas que faciliten una observación sistemática y objetiva tanto de manera grupal como individual.

Uno de los propósitos centrales del curso es que se revisen y se practiquen las diferentes técnicas de la entrevista obteniendo un adecuado uso de los mismas en la práctica profesional.

III. COMPETENCIA (S) DEL CURSO

El alumno revisara, conocerá y utilizara las diferentes técnicas de la entrevista psicológica con rigor científico y responsabilidad para conocer y analizar a los sujetos a entrevistar a fin de determinar los diferentes Diagnósticos o Evaluaciones del sujeto entrevistado.

IV. EVIDENCIA (S) DE DESEMPEÑO

A1. FINALIZAR EL CURSO EL ALUMNO SERA CAPAZ DE :

1. Establecer una relación interpersonal terapéutica.
2. Utilizar técnicas para obtener información del entrevistado.
3. Manejar el diagnostico multiaxial.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

V. DESARROLLO POR UNIDADES	
COMPETENCIA de la Unidad I: PRINCIPIOS GENERALES DE LA ENTREVISTA.	
EL ALUMNO IDENTIFICARA CON OBJETIVIDAD LA IMPORTANCIA DE LA ENTREVISTA PSICOLÓGICA.	
Contenido	Duración _____
1. INTRODUCCIÓN Y TÉRMINOS BÁSICOS Definición de entrevista grupal Rapport Observación psicológica Historia psicológica Tipos de Entrevista; estructurada, no estructurada	
2. ENCUADRE Y ÉTICA Consideraciones de espacio Intimidad y comodidad Horarios y honorarios Rol profesional Encuentro fortuito del paciente fuera de la entrevista	
3. COMO ESTRUCTURAR UNA ENTREVISTA problemas prácticos factores de tiempo	
4. TRANSICIÓN ENTRE ENTREVISTAS	10 HORAS

V. DESARROLLO POR UNIDADES	
Competencia de la Unidad II: TIPOS DE ENTREVISTA	
EL ALUMNO REVISARA E IDENTIFICARA LOS DIFERENTES TIPOS DE ENTREVISTA Y SUS TÁCTICA.	
Contenido	Duración _____
<ol style="list-style-type: none"> 1. ENTREVISTA CLÍNICA. <ul style="list-style-type: none"> Fase inicial (encuentro con el paciente) Desarrollo de la relación Fase media Fase final Entrevistas ulteriores 2. ENTREVISTA EDUCATIVA: Situaciones que atiende <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Orientación escolar y calificación 2.2 Rendimiento escolar 2.3 Orientación psicopedagógica 2.4 Problemas sociales 2.5 Orientación vocacional 2.6 Evaluación psicometría 3. ENTREVISTA LABORAL: Situaciones que atiende <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Proceso de selección de personal 3.2 Validez y función de la entrevista de selección y para contrato de trabajo 4. ENTREVISTA SOCIAL <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Socio grama de moreno 4.2 Entrevista de campo 5. ENTREVISTA CON EL NIÑO 	20 horas

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

V. DESARROLLO POR UNIDADES	
Competencia de la Unidad III: DATOS DE LA ENTREVISTA	
EL ALUMNO IDENTIFICARA Y ASIMILARA LOS ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DE UNA ENTREVISTA VALORANDO LA IMPORTANCIA DE SU CONOCIMIENTO.	
Contenido	Duración _____
3. CONTENIDO Y PROCESO	
3.1 Datos introspectivos e inspectivos	
3.2 Afecto y pensamiento	
4. EL PACIENTE	
4.1 Elementos fuertes de la personalidad	
4.2 Transferencia y contra transferencia	
5. RESISTENCIA	
5.1 resistencia de transferencia	
5.2 resistencia de ganancia secundaria	
5.3 resistencia del superego	
5.4 resistencia repetición- compulsión	
5.5 manifestaciones clínicas de resistencia	
5.5.1 La censura	
5.5.2 Intellectualización	10 HORAS

V. DESARROLLO POR UNIDADES	
Competencia de la Unidad IV: EVALUACIÓN Y DIAGNOSTICO DE LA ENTREVISTA	
EL ALUMNO ANALIZARA Y EVALUARA LA INFORMACIÓN OBTENIDA PARA SU DIAGNOSTICO O RESULTADOS.	
Contenido	Duración _____
1. EVALUACIÓN MULTIAXIAL EJE I. TRASTORNOS CLÍNICOS EJE II. TRASTORNOS DE LA PERSONALIDAD. RETRASO MENTAL. EJE III. ENFERMEDADES MÉDICAS. EJE IV. PROBLEMAS PSICOSOCIALES Y AMBIENTALES. EJE V. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD GLOBAL.	
2. ENTREVISTA (ROLE PLAY) Y MANEJO DE CASOS.	20 HORAS.

VII. METODOLOGÍA DE TRABAJO
<p>EL MAESTRO :REALIZARA PRESENTACIONES ORALES DE CADA UNIDAD CON SUS RESPECTIVOS MODELOS DE ENTREVISTA PARA LOS ALUMNOS</p> <p>EN CADA CLASE SE IDENTIFICARAN LOS ELEMENTOS DE LA ENTREVISTAY SE LLEVARAN A LA PRACTICA COORDINADOS POR EL MAESTRO</p> <p>EL ALUMNO: REALIZARAN VISITAS A INSTITUCIONES DE SALUD PSICOLOGICA PARA REALIZAR PRACTICAS DE ENTREVISTAS . ADEMAS PRESENTARA POR ESCRITO LAS OBSERVACIONES Y ANALISIS DE ENTREVISTAS OBSERVADAS</p> <p>PARTICIPARA EN CLASES CON PREVIA LECTURA ASI COMO ENTREVISTAS O ROLE PLAY EN SU GRUPO</p> <p>PRESENTARA POR ESCRITO UNA EVALUACION MULTIAXIAL</p>

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

ASISTENCIA	10%
REVISIÓN Y PARTICIPACIÓN	25%
ENSAYOS Y TRABAJOS	15%
PRACTICAS	50%

CRITERIOS DE ACREDITACION:

EL ALUMNO DEBERA CUBRIR CON EL 80% DE ASISTENCIA EN EL CURSO

EL PROMEDIO APROBATORIO ES DE 6.0

IX. BIBLIOGRAFÍA	
Básica	Complementaria
<p>LA RELACION BIBLIOGRAFICA A CONTINUACION DESCRITA, PRETENDE SER SOLO UNA GUIA DE CONSULTA, DADO QUE SE SUGIERE QUE EL PARTICPANTE DEL CURSO, ADQUIERA LAS HABILIDADES PARA CONSIDERAR DIVERSAS FUENTES DE INFORMACION.</p> <p>ENTREVISTA PSICOLOGICA NAHOUM LIMUSA</p> <p>ORIENTADOR EXPERTO RGAN IBEROAMERICANA COMO SELECCIONAR NUESTRO PERSONAL BLANCA COHEN LIMUSA</p> <p>ENTREVISTA MOTIVACIONAL MILLER LA ENTREVISTA CLINICA POUSSIN LIMUSA ESTRATEGIA DE ENTREVISYAS PARA TERAPEUTAS COHEN EL PROCESO DE LA ENTREVISTA CONCEPTOS MODELOS ACEVEDO IBAÑEZ LIMUSA</p>	<p>LA ENTREVISTA PERFECTA KEATS DAPHNE PAX MEXICO COMO SELECCIONAR A LOS MEJORES MARNELL</p> <p>DSM IV</p>

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

VI. ESTRUCTURA DE LAS PRÁCTICAS				
No. de Práctica	Competencia(s)	Descripción	Material de Apoyo	Duración
I	REVISARA E IDENTIFICARA LOS PRINCIPIOS GENERALES DE LA ENTREVISTA	EL ALUMNO REVISARA PREVIA LECTURA Y PARTICIPARA DE MANERA INDIVISUAL Y GRUPAL EN DONDE MANIFIESTE SU APRENDIZAJE	BIBLIOGRAFIA	5
	REVISARA EIDENTIFICARA LOSTIPOS DE ENTREVISTA	EL ALUMNO ANALIZARA Y REVISARA FORMATOS Y LLEVARA A CABO ENTREVISTAS EN LAS DIFERENTES AREAS PARA QUE IDENTIFIQUE DICHAS AREAS	FORMATOS DE ENTREVISTAS	5
II	IDENTIFICARA Y ASIMILARA LOS DATOS DE LA ENTREVISTA	EL ALUMNOANALIZARA UN VIDEO PARA REFORZAR SU APRENDIZAJE POR MEDIO DEL APRENDIZAJE MODELO	VIDEOS	4
III	ANALIZARA Y EVALUARA LAS ENTREVISTAS Y SU DIAGNOSTICO	REALIZARA ROLE PLAY DE ENTREVISTAS EN EL GRUPO COMO VISITAS A INSTITUCIONES DONDE SE REA;LICEN	ENTREVISTAS A OBSERVAR EN CAMPO O INSTITUCION	10
IV				

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE ASIGNATURA POR COMPETENCIAS**

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. **Unidad Académica:** Facultad de Ciencias Humanas
2. **Programa de estudio:** Licenciatura en Psicología
3. **Vigencia del plan:** 2003-2
4. **Nombre de la asignatura:** Psicometría
5. **Clave:** 4870
6. HC 1 HL HT 3 HPC HE CR 5
7. **Ciclo escolar:** 2005-1
8. **Etapa de la formación a la que pertenece:** Disciplinaria
9. **Carácter de la asignatura:** obligatoria
10. **Requisitos para cursar la asignatura:** ninguno

Formuló:

M.A. Francisco Javier Galarza Del Ángel

Vo. B. Victoria Elena Santillán Briceño

Coordinador de carrera

Fecha: Noviembre de 2004.

II. PROPÓSITO GENERAL DE LA ASIGNATURA

El curso de “Psicometría” constituye una asignatura disciplinar obligatoria de la licenciatura en psicología, con la cual se da continuidad a la línea de formación de la métrica de la conducta teniendo como referente previo la asignatura de estadística descriptiva, procesos psicológicos básicos I y procesos psicológicos básicos II, así como la visión general del ámbito de la psicología como ciencia a través de las asignaturas de desarrollo humano y teorías y sistemas en psicología, dando continuidad con asignaturas posteriores como evaluación de la personalidad, técnicas de la entrevista, integración de estudios y métodos y técnicas de investigación cuantitativa; la cual tiene como propósito abordar la relación entre la estadística y la psicología y su integración como disciplina centrada en el estudio del comportamiento humano y animal mediante la comprensión y aplicación de métodos, instrumentos y técnicas para la medición, evaluación, investigación y explicación de la conducta humana mediante el establecimiento de las diferencias individuales.

Asignatura eminentemente práctica, organizada a través de experiencias reales de aplicación individual y autoadministración de tests e instrumentos de medición y evaluación psicológica de inteligencia, habilidades mentales, valores e intereses para el desarrollo de habilidades psicométricas, es decir, del manejo, evaluación e interpretación de los datos proporcionados por tales instrumentos de valoración como destrezas sustanciales de las competencias de investigar, diagnosticar, evaluar e intervenir; de manera tal que se consolide una formación profesional que permita una práctica interdisciplinaria responsable, sensible y transformadora en el campo profesional en los escenarios educativo, social, organizacional, clínico y de la salud.

III. COMPETENCIA (S) DEL CURSO

Utilizar de manera responsable, crítica, objetiva y flexible instrumentos y técnicas de medición y evaluación psicológica identificando el valor de los mismos como herramientas válidas y confiables de aproximación para la explicación del comportamiento de los individuos, mediante la comprensión de la estructura teórico-metodológica que los sustenta, a fin de elaborar reportes de resultados donde se establezcan predicciones y/o pronósticos conductuales derivados de los datos proporcionados por estos instrumentos.

IV. EVIDENCIA (S) DE DESEMPEÑO

Elaborar reportes de resultados debidamente estructurados producto de prácticas reales individuales y/o autoadministraciones de los distintos tests e instrumentos de medición y evaluación psicológica, derivados del análisis cuantitativo y cualitativo correspondiente.

V. DESARROLLO POR UNIDADES	
UNIDAD 1	Competencia: Analizar las bases teóricas que sustentan el proceso de la medición, en particular la medición psicológica mediante el reconocimiento del aporte de la estadística en la recopilación, análisis e interpretación de datos conductual mediante una actitud reflexiva, objetiva y crítica.
Contenido Temático:	Duración:
1.1 Conceptualización de medición	1 hrs.
1.2 Medición psicológica y estadística	1 hrs.
1.3 Conceptualización de validez	1 hrs.
1.4 Conceptualización de confiabilidad	1 hrs.
	Total: 4 hrs.

V. DESARROLLO POR UNIDADES	
UNIDAD 2	Competencia: Definir los diferentes procesos de manipulación estadística de la datos numéricos derivados de un proceso de medición, mediante la obtención de información diferenciada para la interpretación conductual a partir de la aplicación de los distintos niveles de medición con sentido crítico y objetivo.
Contenido Temático:	Duración:
2.1 Escala de medición	
2.1.1 Conceptualización	2 hrs.
2.2 Niveles de Medición	
2.2.1 Nominal	
2.2.2 Ordinal	
2.2.3 Intervalo	
2.2.4 Razón	2 hrs.
	Total: 4 hrs.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

V. DESARROLLO POR UNIDADES	
UNIDAD 3	Competencia: Establecer las unidades de medida derivadas de los sistemas de medición; reconocidos como procesos estadísticos de identificación del dato base de comparación para el análisis e interpretación objetiva de las calificaciones numéricas producto de mediciones psicológicas.
Contenido Temático:	Duración:
3.1 Sistemas de medición 3.1.1 Estandar absoluto 3.1.2 Intraindividual 3.1.3 Interindividual	2 hrs.
3.2 Unidades de medición 3.2.1 Calificaciones naturales 3.2.2 Calificaciones derivadas	2 hrs.
Total: 4 hrs.	

V. DESARROLLO POR UNIDADES	
UNIDAD 4	Competencia: Establecer las unidades de medida derivadas de los sistemas de medición; reconocidos como procesos estadísticos de identificación del dato base de comparación para el análisis e interpretación objetiva de las calificaciones numéricas producto de mediciones psicológicas.
Contenido Temático:	Duración:
4.1 Tests Psicológicos 4.1.1. Conceptualización de test 4.1.2 Clasificación de los Tests 4.1.3 Conceptualización de Psicometría	4 hrs.
Total: 4 hrs.	

V. DESARROLLO POR UNIDADES

Apéndices

<p>UNIDAD 5</p>	<p>Competencia: Medición de procesos psicológicos (inteligencia, habilidades mentales, intereses y valores), mediante la aplicación de tests psicométricos para la elaboración de reportes escritos de resultados donde se establezcan evaluaciones y/o pronósticos conductuales derivados de los datos proporcionados por estos instrumentos de manera responsable y objetiva.</p>		
<p>Contenido Temático: TESTS PSICOLÓGICOS</p> <p>Tests de Inteligencia Adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> • WAIS • DOMINO'S • RAVEN • BARSIT • ARMY – BETA IIR <p>Tests de Inteligencia Escolares WISC - RM</p>	<p>INVENTARIO DE INTERESES</p> <p>HERFORD ISMAEL VIDALES THURSTONE HOLLAND</p> <p>TEST DE HABILIDADES</p> <p>HABILIDADES MENTALES PRIMARIAS</p>	<p>TEST DE VALORES</p> <p>ESTUDIO DE VALORES DE ALLPORT</p>	<p>Duración:</p> <p>48 hrs.</p> <p>Total: 48 hrs.</p>

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

VI. ESTRUCTURA DE LAS PRÁCTICAS				
No. Práctica	Competencia (s)	Descripción	Material de apoyo	Duración
24	Competencia: Medición de procesos psicológicos (inteligencia, habilidades mentales, intereses y valores), mediante la aplicación de tests psicométricos para la elaboración de reportes escritos de resultados donde se establezcan evaluaciones y/o pronósticos conductuales derivados de los datos proporcionados por estos instrumentos de manera responsable y objetiva.	Se realizarán prácticas reales de tipo individuales y autoadministración, mediante la administración de diversos instrumentos para la medición y evaluación psicológica	TESTS DE INTELIGENCIA ❖ ESCALAS WESHLE WAIS Escala de inteligencia para adultos WISC Escala de inteligencia para niños ❖ DOMINO'S ❖ RAVEN ❖ BARSIT ❖ ARMY – BETA IIR INVESTARIOS DE INTERESES ❖ HERFORD ❖ ISMAEL VIDALES ❖ THURSTONE ❖ HOLLAND TEST DE HABILIDADES ❖ HABILIDADES MENTALES PRIMARIAS (HMP) TEST DE VALORES ❖ ESTUDIO DE VALORES DE ALLPORT	48 hrs.
VII. METODOLOGÍA DE TRABAJO				
<p>El trabajo de la asignatura se desarrollará a través de la participación activa y permanente de los estudiantes mediante la investigación previa de los temas que permitan en forma grupal la construcción y precisión conceptual de los elementos teóricos que fundamentan el proceso de la medición.</p> <p>La realización de prácticas reales de medición y evaluación psicológica de carácter individual y en algunos casos de autoadministración, de las cuales deberán elaborarse sus correspondientes reportes de resultados.</p> <p>La participación del docente como guía de las actividades de aprendizaje desarrolladas en comunidades dialógicas para la retroalimentación, así como exposición y supervisión de prácticas.</p>				

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA	
Participación en actividades de aprendizaje (revisión teórica y de prácticas)	50 %
Participación en prácticas reales (individuales y autoadministración)	50 %
	100%
CRITERIOS DE ACREDITACION	
<ul style="list-style-type: none"> • 80 % asistencia • 6.0 Promedio final aprobatorio 	

IX. BIBLIOGRAFIA	
Básica	Complementaria
<p>Nunnally, Jum C., Bernstein, Ira J. (1995). Teoría Psicométrica. Ed. McGrawHill, tercera edición, México, D. F.</p> <p>Cohen, Ronald Jay, Swerdlik, Mark E. (2000). Pruebas y evaluación psicológicas (introducción a las pruebas y a la medición). Ed. McGrawHill, cuarta edición, México, D. F.</p> <p>Herrans, Laura L. (2000). Psicología y Medición. Ed. McGrawHill, segunda edición, México, D. F</p> <p>Bermúdez, F. María Teresa (1991). Cuaderno Docente (Compendio de Psicometría). Facultad de Ciencias Humanas. UABC. Mexicali, B. C.</p>	<p>Puedo, Antonio Andrés (1997). Manual de psicología diferencial. Ed. McGrawHill, Madrid, España.</p>

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA
DIRECCION GENERAL DE ASUNTOS ACADEMICOS
PROGRAMA DE ASIGNATURA POR COMPETENCIAS

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

- 1.- Unidad Académica (s): **Facultad de Ciencias Humanas**
2. Programa (s) de estudio: (Técnico, Licenciatura (s): **Licenciado en Psicología**
3. Vigencia del plan: **2003-2**
4. Nombre de la Asignatura: **Evaluación de la Personalidad**
5. Clave: **4879**
6. HC: 02 HL HT 02 HPC HCL HE 02 CR 06
7. Ciclo Escolar: **2003-2** 8. Etapa de formación a la que pertenece: **Disciplinaria**
8. Carácter de la Asignatura: Obligatoria: **X** Optativa

9. Requisitos para cursar la asignatura: **Se sugiere que el alumno curse Psicometría, Teorías de la Personalidad y Técnicas de la Entrevista.**

Formuló: Mtra. Margarita Barak Velásquez
Mtra. Norma Irene Solache Barajas

Vo. Bo. Mtro. Fernando Ceron Esquivel
Cargo: Coordinador de la Carrera de Lic. en Psicología

Fecha: Diciembre del 2007.

II. PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

Proporcionar al alumno los elementos teórico-prácticos de las diferentes técnicas psicológicas (entrevista, observación, pruebas estructuradas y técnicas proyectivas) que le permitan aplicarlas, calificarlas e interpretarlas para llevar a cabo la evaluación de la personalidad tanto de un adulto como de un niño.

III. COMPETENCIA (S) DEL CURSO

Identificar, Aplicar e interpretar (cualitativamente y cuantitativamente), las diferentes técnicas psicológicas para evaluar rasgos de personalidad en un individuo con ética, responsabilidad y respeto.

IV. EVIDENCIA (S) DE DESEMPEÑO

Realizar un reporte de evaluación de la personalidad en un adulto, en un niño y una auto evaluación, incluyendo aplicación e interpretación de las diferentes técnicas psicológicas.

V. DESARROLLO POR UNIDADES

Competencia de la Unidad I: Investigar y comunicar los principios teórico básicos para el manejo de las diferentes técnicas psicológicas de evaluación.

Contenido

Duración 12horas

INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD

1.1 Los orígenes del estudio de la personalidad

1.2 Evaluación de la personalidad entrevista y observación

1.3 La historia de las pruebas psicológicas.

V. DESARROLLO POR UNIDADES

Competencia de la Unidad II: Evaluar y diagnosticar mediante las técnicas psicológicas para elaborar un estudio de personalidad en adultos de forma integral con ética, responsabilidad y respeto en el manejo de los resultados obtenidos.

Contenido

Duración 38 horas

EVALUACION PARA ADULTOS

Entrevista (HISTORIA CLINICA)

Pruebas Estructuradas: Inteligencia (WAIS, DOMINOSY RAVEN), Cuestionarios e inventarios de personalidad (MMPI, 16 FP)

Técnicas Proyectivas (DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA, BENDER GUESTALTICO, HTP, FRASES INCOMPLETAS).

V. DESARROLLO POR UNIDADES

Competencia de la Unidad III:

Evaluar y diagnosticar mediante las técnicas psicológicas para elaborar un estudio de personalidad en niños de forma integral con ética, responsabilidad y respeto en el manejo de los resultados obtenidos.

Contenido

Duración 14 horas

EVALUACION INFANTIL

Entrevista

Pruebas Estructuradas de Inteligencia: WISC y RAVEN INFANTIL.

Técnicas Proyectivas: DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA, HTP, BENDER GUESTALTICO, y FAMILIA.

VI. ESTRUCTURA DE LAS PRÁCTICAS

No. de Práctica	Competencia(s)	Descripción	Material de Apoyo	Duración
1	Investigar historia y orígenes de la evaluación de la personalidad.	Analizar las diferentes teorías del estudio de evaluación de la personalidad.	Lecturas Previas	2 horas
2	Valorar la utilidad e importancia de la	Revisar diferentes formatos de entrevista.	Formatos de entrevista.	4 horas

	entrevista y la observación en la evaluación psicológica.			
3	Investigar los orígenes de las pruebas psicológicas de personalidad.	Identificar las características básicas de las diferentes pruebas psicológicas de personalidad.	Lecturas previas, fichas técnicas.	2 horas
4	Evaluar y diagnosticar las pruebas psicológicas de la personalidad.	Aplicar, calificar e interpretar las pruebas psicológicas en una auto aplicación.	Material de pruebas psicológicas.	38 horas
5	Evaluar y diagnosticar las pruebas psicológicas de la personalidad.	Aplicar, calificar e interpretar las pruebas psicológicas en un adulto.	Material de pruebas psicológicas.	
6	Evaluar y diagnosticar las pruebas psicológicas de la personalidad.	Aplicar, calificar e interpretar las pruebas psicológicas en un niño.	Material de pruebas psicológicas.	14 horas

VII. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Lecturas previas para discusión en grupo
Se realizaran ejercicios de auto evaluación de las técnicas proyectivas
Se revisaran el análisis y la interpretación de las técnicas psicológicas aplicadas para llegar a la conclusión de casos.
Se realizara un reporte de resultados por práctica.

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para tener derecho a la evaluación final, se requiere del 80% de asistencia.

* Reportes de lectura	20%
* Exámenes parciales	20%
* Practicas: Auto evaluación, Adulto y Niño.	60%

IX. BIBLIOGRAFÍA	
Básica	Complementaria
<p>*Nuñez, Rafael (1979). Aplicación del Inventario Multifasico de la Personalidad (MMPI) a la Psicopatología, Ed. Manual Moderno.</p> <p>*Bellak, Leopold (1979). El uso Clínico de las Pruebas Psicológicas del TAT, CAT y SAT, Ed. Manual Moderno.</p> <p>*Bender, Laretta (2002). Test Guestaltico Visomotor (B.G) usos y Aplicaciones Ed. Paidos.</p> <p>*Cattell, B. Raymond Cuestionario de 16 Factores de la Personalidad Ed. Manual Moderno</p> <p>*Cattell, Birkett Heather (1993). Lo más Profundo de la Personalidad Aplicación del 16 FP, Ed. Manual Moderno.</p> <p>HTP</p> <p>*Machover, K. Test de la Figura Humana Ed. Paidos Buenos Aires.</p>	<p>*Cortada de Kohan, Nuria (2000). Técnicas Psicológicas de Evaluación y Exploración. Editorial Trillas. Capítulos: 10, 11 y 12.</p> <p>* Aiken, Lewis R. (1996). Tests Psicológicos y Evaluación. Editorial Prentice Hall, 8va. Edición. Capítulos: 9 y 10.</p> <p>*Hogan, Thomas P. (2004). Pruebas Psicológicas. Una introducción practica. Editorial Manual Moderno. Capítulos 12 (páginas 361-368) y 13.</p> <p>* Gregory, Robert J. (2001). Evaluación Psicológica. Historia, Principios y Aplicaciones. Editorial Manual Moderno. Capítulos 12 y 13.</p>

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN BASICA
PROGRAMA DE ASIGNATURA POR COMPETENCIAS

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Unidad Académica (s): Facultad de Ciencias Humanas
2. Programa (s) de estudio: (Técnico, Licenciatura (s)) Lic. En Psicología 3. Vigencia del plan: 2003-2
4. Nombre de la Asignatura: Integración de Estudios Psicológicos 5. Clave _____
6. HC: 2 HL _____ HT 2 HPC _____ HCL 2 HE _____ CR 8
7. Ciclo Escolar: 2004-2 8. Etapa de formación a la que pertenece: Profesional
9. Carácter de la Asignatura: Obligatoria _____ Optativa X
10. Requisitos para cursar la asignatura: Ninguno.

Formuló: Teresa Ana Dueñas Olmedo

Vo. Bo. Ernesto Alvarez Rosales

Fecha: 29 de junio del 2004

Cargo: Coordinador de la carrera de Psicología.

II. PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

En este curso el alumno desarrolla la capacidad de integrar sus conocimientos teórico-prácticos de las diferentes técnicas de evaluación psicológica (entrevistas, tests, observación) al realizar estudios en contextos reales de trabajo (clínico, laboral y educativo), integrando los resultados de sus evaluaciones en informes o reportes psicológicos en los que formula diagnósticos, pronósticos y propone recomendaciones de tratamiento o de manejo, redactados en forma clara y accesible para las personas o instituciones que solicitan las evaluaciones.

Esta asignatura se ubica en la etapa profesional del plan de estudios y corresponde al área de conocimiento metodológico e instrumental.

Los conocimientos y la práctica que se adquieren en este curso, son muy necesarios en el ejercicio profesional del psicólogo, debido a que la integración de estudios psicológicos reduce costos y tiempos en los diferentes campos de aplicación de la psicología, ya que:

A nivel clínico, facilitar la toma de decisiones para el manejo terapéutico o correctivo de las personas evaluadas.

En el área laboral, brinda elementos objetivos para la adecuada selección y reubicación del personal.

En el campo educativo, identifica las necesidades e intereses de atención, tanto de aprendizaje como de orientación vocacional.

En general, la integración de estudios psicológicos es una herramienta indispensable en la toma de decisiones, ya que brinda elementos objetivos que son básicos para intervenir, que de otra manera se corre el riesgo de cometer errores por insuficiente información.

III. COMPETENCIA (S) DEL CURSO

Integrar evaluaciones psicológicas con calidad y ética profesional, realizadas en instituciones de las áreas clínica, laboral y educativa, con base en la aplicación, calificación e interpretación de las diferentes técnicas de evaluación como entrevistas y pruebas psicológicas, para elaborar informes o reportes en los que se presente un diagnóstico, un pronóstico y se proponga una intervención o tratamiento, manejando con respeto y discreción la información obtenida de las personas a quienes se les realizan los estudios.

IV. EVIDENCIA (S) DE DESEMPEÑO

Realizar diferentes prácticas que dirijan los esfuerzos hacia la integración de las evaluaciones psicológicas, una del área clínica, una laboral y una vocacional, en las que se incluya un informe o reporte psicológico que integre los resultados de las evaluaciones y cada una presente un diagnóstico, un pronóstico y recomendaciones de intervención o manejo terapéutico, respaldadas por constancias oficiales de las instituciones en las que se lleven a cabo las evaluaciones.

V. DESARROLLO POR UNIDADES: Unidad I

Competencia.

Analizar con objetividad las diferentes técnicas de evaluación, considerando las características a evaluar de las personas así como las condiciones o limitantes prácticas, para proponer baterías de estudios psicológicos aplicadas en las diferentes áreas de la psicología, valorando el respeto y discreción que se requiere para el manejo adecuado de la información que se obtiene a través de las evaluaciones psicológicas.

Contenido

Duración

UNIDAD I. La Evaluación Psicológica

- 1.1 Introducción
- 1.2 Entrevistas y observación
- 1.3 Pruebas Psicológicas
- 1.4 Ética profesional en la evaluación psicológica
- 1.5 Diseño de baterías

10 horas

V. DESARROLLO POR UNIDADES: Unidad II	
Competencia.	
Realizar con profesionalismo una Integración de Estudios Psicológicos en una institución clínica, basada en el diseño y aplicación de una batería, que integre en un informe los instrumentos utilizados, los resultados de los estudios, diagnóstico, pronóstico y recomendaciones de tratamiento, valorando la importancia de manejar la información recabada con discreción y respeto.	
Contenido	Duración
UNIDAD II Integración de estudios Psicológicos en el área clínica 1.1 Importancia del estudio de casos clínicos 1.2 Elementos que incluye el estudio de casos clínicos 1.3 Informe psicológico 1.4 Devolución de resultados	8 horas__

V. DESARROLLO POR UNIDADES: Unidad III	
Competencia.	
Realizar con profesionalismo una Integración de Estudios Psicológicos en una organización, basada en el diseño y aplicación de una batería, que integre en el informe, los resultados de la evaluación psicológica así como diagnóstico, pronóstico y recomendaciones de manejo o intervención, valorando la importancia de la discreción y respeto hacia la información recabada.	
Contenido	Duración
UNIDAD III. Integración de estudios Psicológicos en el área laboral 1.1 Reclutamiento y selección de personal 1.2 Elementos que incluye la batería laboral 1.3 Informe psicológico en el área laboral	6 horas__

V. DESARROLLO POR UNIDADES: Unidad IV	
Competencia.	
Realizar con profesionalismo una Integración de Estudios Psicológicos en una institución educativa, basada en el diseño y aplicación de una batería vocacional, que incluya los resultados de la evaluación así como un reporte o informe psicológico y la devolución de los resultados, elaborando un diagnóstico, un pronóstico y recomendaciones de ubicación vocacional valorando la importancia de la discreción y respeto hacia los resultados de los estudios llevados a cabo con las personas.	
Contenido	Duración
UNIDAD IV. Integración de estudios Psicológicos en el área educativa 1.1 El proceso de la Orientación Vocacional 1.2 Toma de decisiones 1.3 Información profesigráfica 1.4 Informe o reporte vocacional	6 horas

VI. ESTRUCTURA DE LAS PRÁCTICAS

No. de Práctica	Competencia(s)	Descripción	Material de Apoyo	Duración
1	Valorar la utilidad e importancia de la entrevista y la observación en la evaluación psicológica.	Analizar diferentes formatos de entrevista y de registros observacionales y obtener conclusiones acerca de sus usos.	Formatos	4 horas
2	Discriminar la utilidad y las ventajas de las pruebas psicológicas en la evaluación psicológica.	Realizar ejercicios en los que se aprecie la diferencia y la utilidad de las diferentes pruebas psicológicas.	Formatos	4 horas

3	Valorar la importancia de la evaluación psicológica en el área clínica.	Entrevistar a un psicólogo que se desempeñe profesionalmente en el área clínica y realizar una conclusión personal.	Formato de entrevista	de 2 horas
4	Valorar la importancia de la evaluación psicológica en el área laboral.	Entrevistar a un psicólogo que se desempeñe profesionalmente en el área laboral y realizar una conclusión personal.	Formato de entrevista	de 2 horas
5	Valorar la importancia de la evaluación psicológica en el área educativa vocacional.	Entrevistar a un psicólogo que se desempeñe profesionalmente en el área educativa vocacional y realizar una conclusión personal.	Formato de entrevista	de 2 horas
6	Discriminar los elementos que forman una integración de estudios psicológicos en el área clínica.	Diseñar una batería de estudios psicológicos para aplicarla a una persona en el campo clínico.	Proyecto con protocolos de evaluación	de 2 horas
7	Discriminar los elementos que forman una integración de estudios psicológicos en el área laboral.	Diseñar una batería de estudios psicológicos para aplicarla a una persona en el campo laboral.	Proyecto con protocolos de evaluación	de 2 horas
8	Discriminar los elementos que forman una integración de estudios psicológicos en el área educativa vocacional.	Diseñar una batería de estudios psicológicos para aplicarla a una persona en el campo educativo vocacional.	Proyecto con protocolos de evaluación	de 2 horas
9	Integrar un estudio psicológico en el área clínica con profesionalismo y ética profesional.	Integrar un estudio clínico que presente los resultados de la evaluación psicológica, calificación, interpretación, diagnóstico, pronóstico, sugerencias de tratamiento así como un plan guía de devolución de	Expediente con formatos aplicados, calificados, interpretados,	16 horas

Apéndices

		resultados, dirigidos al paciente, familiares y profesionistas que solicitan el estudio.	informe psicológico, plan guía de devolución de resultados, constancia de la institución en la que se realiza la evaluación.	
10	Integrar un estudio psicológico en el área laboral con profesionalismo y ética profesional.	Integrar un estudio psicológico en el campo laboral, que presente los resultados de la evaluación psicológica, calificación, interpretación, que en el informe psicológico incluya diagnóstico y recomendaciones de contratación o reubicación, así como un plan guía de devolución de resultados, dirigidos a la persona evaluada y a la institución que solicita el estudio.	Expediente con formatos aplicados, calificados, interpretados, informe psicológico, plan guía de devolución de resultados, constancia de la institución en la que se realiza la evaluación.	15 horas
11	Integrar un estudio psicológico en el área educativa vocacional con profesionalismo y ética profesional.	Integrar un estudio psicológico en el campo educativo vocacional, que presente los resultados de la evaluación psicológica, calificación, interpretación, que en el	Expediente con formatos aplicados, calificados,	15 horas

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

informe psicológico incluya diagnóstico, área vocacional y carreras sugeridas, así como un plan guía de devolución de resultados, dirigidos a la persona evaluada y a la persona que solicita el estudio.

interpretados, informe psicológico, plan guía de devolución de resultados, constancia de la institución en la que se realiza la evaluación.

VII. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Lecturas previas para discutir en comunidad de cuestionamiento los contenidos teóricos. Se aclaran dudas de parte del profesor.

Se realizan ejercicios elaborados previamente por el profesor y se discuten durante las clases.

Se revisan en clase las entrevistas a profesionistas y se comparan las opiniones de los diferentes entrevistados, así como las conclusiones personales de los alumnos.

Los proyectos de evaluación los integran los alumnos y se revisan durante las clases.

Los avances de las integraciones finales se presentan en clase y se retroalimenta a los alumnos, para que corrijan y entreguen correctamente sus estudios, tanto al profesor como a las instituciones en las que se llevan a cabo las integraciones.

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Para tener derecho a la evaluación final, se requiere del 80 % de asistencia.	
Exámenes por unidad	20 %
Prácticas de la 1 a la 8	20 %
Prácticas de la 9 a la 11	60 %
Calificación final	<hr style="width: 20%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/> 100 %

IX. BIBLIOGRAFÍA	
Básica	Complementaria
<p>Arias Galicia, Fernando (1989); Administración de Recursos Humanos. Ed. Trillas, México.</p> <p>Dueñas Olmedo, Teresa Ana (1990); Compilación Bibliográfica de Orientación Vocacional. C.B.B.C., Mexicali.</p> <p>Grados, Jaime (1988); Inducción, Reclutamiento y Selección. Ed. El Manual Moderno, México.</p> <p>Núñez, Rafael (1984); Integración de Estudios Psicológicos. Ed. El Manual Moderno, México.</p> <p>Rivera, Ofelia y Cols. (1986); Integración de Estudios Psicológicos. Ed. Diana, México.</p>	<p>Bermúdez Ferreiro, Ma. Teresa (1991); Manual de procedimientos teórico-prácticos para la asignatura de Evaluación de la Personalidad. UABC, Mexicali.</p> <p>Esquivel, Fayne y Cols. (1994); Psicodiagnóstico Clínico del Niño. Ed. El Manual Moderno, México.</p> <p>Guía de carreras de la UABC (2001). Mexicali.</p> <p>Jay Cohen, Ronald; Swerdlik, Mark (2000); Pruebas y Evaluación Psicológicas. Ed. Mc-Graw Hill, México.</p> <p>Morgan, J.; Cogger, J. (1975); El Manual del entrevistador. Ed. El Manual Moderno, México.</p> <p>Sociedad Mexicana de Psicología (2002); Código Ético del Psicólogo. Ed. Trillas, México.</p>

Apéndice D Análisis de competencias: *EVALUAR*

Competencia general	Competencias específicas	Conocimientos (<i>saber</i>)	Habilidades* (<i>hacer</i>)		Actitudes y valores (<i>ser</i>)
<p>EVALUAR(p. 275, 276) “Ser capaz de indagar, analizar y delimitar las características de un hecho, proceso o fenómeno psicológico de índole grupal o individual, a través de diversas técnicas de observación, detección y medición propios de la psicología para obtener datos y productos que permitan tomar decisiones”</p>	<p>1. Indagar las características de un hecho, fenómeno o proceso psicológico de índole grupal o individual.</p> <p>2. Analizar las características de un hecho, fenómeno o proceso psicológico de índole grupal o individual aplicando las diversas técnicas de observación, detección y medición propios de la psicología.</p> <p>3. Delimitar las características de un hecho, fenómeno o proceso psicológico de índole grupal o individual, que permitan obtener datos para la toma de decisiones.</p>	<p>Métodos y técnicas de evaluación en psicología.</p> <p>Modelos de evaluación en organizaciones.</p> <p>Elaboración de instrumentos.</p> <p>Técnicas de entrevista y su aplicación.</p>	NMR	Aplicar el razonamiento analógico para correlacionar ideas sobre los hechos, procesos o fenómenos psicológicos.	<p>Inteligencia Criticidad Profesionalismo Honestidad Justicia Responsabilidad Asertividad Salud Respeto por la vida Cultura Búsqueda de la verdad Sensibilidad Creatividad Intuición Altruismo Competente (capaz) Congruencia Integridad Libertad Tolerancia Diálogo Pluralidad.</p>
			EMI	Juzgar la adecuación de una deducción significativa, (aplicar razonamiento deductivo) y analizar sus implicaciones para inquirir las características de un hecho, proceso o fenómeno psicológico.	
			EFC	Realizar juicios de analogías y juzgar semejanzas y diferencias entre hechos, proceso o fenómenos psicológicos.	
			ESC	Juzgar la aplicabilidad de las propiedades clasificatorias de una información simbólica obtenida a través de las diversas técnicas de observación, detección y medición propias de la psicología.	
			EMS	Evaluar diferentes aspectos y secuencias de los hechos, procesos o fenómenos psicológicos.	
			EMI	Juzgar las adecuaciones de ideas y propuestas y analizar las implicaciones de los hechos, procesos o fenómenos psicológicos.	
			EMR	Seleccionar y evaluar relaciones a fin de organizar la información obtenida, para delimitar las características de un hecho, proceso o fenómeno psicológico, para la toma de decisiones.	
			NSM	Acomodar ideas en una secuencia significativa que permita explicar los planteamientos realizados durante una evaluación.	

Apéndice E Análisis de Descripción genérica y programas de asignaturas

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

E1. Análisis de Descripción genérica y Programa de asignatura: Técnicas de la entrevista.

Técnicas de la entrevista				
Descripción genérica (UABC, 2002, p. 105).	<p>Competencia: Aplicar los fundamentos básicos de la entrevista, los modelos de entrevista, así como formatos de reporte y divulgación, que se utilizan en los diferentes escenarios psicológicos, para la recopilación de información con ética, respeto y empatía que permita realizar el diagnóstico y la intervención pertinente.</p> <p>Evidencias de desempeño: Presentar un reporte técnico de un estudio de caso de acuerdo al formato APA, que incluya reporte descriptivo de las entrevistas realizadas. Ejercicios de rol playing.</p> <p>Contenido Temático: Modelos de entrevista; Modelo teórico, método; Técnica de la entrevista y Perfil del entrevistados y tipos de entrevista.</p>			
	Distribución	Hora Clase 01	Hora Práctica de Campo 03	Hora Extra clase 01
Competencia del Curso	El alumno revisará, conocerá y utilizará las diferentes técnicas de la entrevista psicológica, con rigor científico y responsabilidad, para conocer y analizar a los sujetos a entrevistar a fin de determinar los diferentes diagnósticos o evaluaciones del sujeto.			
Competencia por Unidad	Conocimientos (saber)	Habilidades (hacer)	Actitudes y valores (ser)	Metacognición
I Identificará con objetividad la importancia de la entrevista psicológica	<p>PRINCIPIOS GENERALES DE LA ENTREVISTA</p> <p>1. Introducción y términos básicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición de entrevista grupal - Rapport - Observación psicológica - Tipos de entrevista; estructurada, no estructurada. <p>2. Encuadre y ética</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideraciones de espacio - Intimidad y comodidad - Horarios y honorarios - Rol profesional - Encuentro fortuito del paciente fuera de 	Revisión bibliográfica.	<p>En la descripción genérica: “con ética, respeto y empatía”.</p> <p>En la competencia general: “con rigor científico y responsabilidad”.</p> <p>Por unidades: No se especifica</p>	No se especifica

Apéndices

	<p>la entrevista 3. Como estructurar una entrevista - Problemas prácticos - Factores de tiempo 4. Transiciones entre entrevistas DURACIÓN: 10 Horas</p>			
<p>II Revisará e identificará los diferentes tipos de entrevista y sus tácticas</p>	<p>TIPOS DE ENTREVISTA 1. ENTREVISTA CLÍNICA Fase inicial (encuentro con el paciente) Desarrollo de la relación Fase media Fase final Entrevistas ulteriores 2. ENTREVISTA EDUCATIVA: Situaciones que atiende 2.1 Orientación escolar y calificación 2.2 Rendimiento escolar 2.3 Orientación psicopedagógica 2.4 Problemas sociales 2.5 Orientación vocacional 2.6 Evaluación psicometría 3. ENTREVISTA LABORA: Situaciones que atiende 3.1 Proceso de selección de personal 3.2 validez y función de la entrevista de selección y para contrato de trabajo 4. ENTREVISTA SOCIAL 4.1 Sociograma de Moreno 4.2 Entrevista de campo 5. ENTREVISTA CON EL NIÑO DURACIÓN: 20 Horas</p>	<p>Revisión de formatos de entrevistas.</p>		

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

<p>III Identificará y asimilará los elementos significativos d una entrevista valorando la importancia de su conocimiento.</p>	<p>DATOS DE LA ENTREVISTA 3. CONTENIDO Y PROCESO 3.1 Datos introspectivos e inspectivos 3.2 Afecto y pensamiento 4. EL PACIENTE 4.1 Elementos fuertes de la personalidad 4.2 Transferencia y contratransferencia 5. RESISTENCIA 5.1 Resistencia de transferencia 5.2 Resistencia de ganancia secundaria 5.3 Resistencia del superego 5.4 Resistencia de repetición-compulsión 5.5 Manifestaciones clínicas de resistencia 5.5.1 La censura 5.5.2 Intelectualización</p> <p>DURACIÓN: 10 Horas</p>	<p>Analizar Videos.</p>		
<p>IV Analizará y evaluará la información obtenida para su diagnóstico o resultados.</p>	<p>EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LA ENTREVISTA 1. EVALUACIÓN MULTIAXIAL EJE I. Trastornos clínicos EJE II. Trastornos de la Personalidad. Retraso Mental EJE III. Enfermedades Médicas EJE IV. Problemas Psicosociales y Ambientales EJE V. Evaluación de la Actividad Global. 2. Entrevista (role play) y manejo de casos.</p>	<p>Observar entrevistas en campo; role play.</p>		

Apéndices

	DURACIÓN: 20 Horas			
Evaluación Criterios de acreditación en porcentajes (asistencia, participación, ensayos, prácticas).	Evidencias de desempeño: Al finalizar el curso el alumno será capaz de: 1. Establecer una relación interpersonal terapéutica; 2. Utilizar técnicas para obtener información del entrevistado; y 3. Manejar el diagnóstico multiaxial. * No se especifica de qué manera se valorara si se logró desarrollar la competencia.			

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

E2. Análisis de Descripción genérica y Programa de asignatura: Psicometría.

Psicometría				
Descripción genérica (UABC, 2002, p. 100).	<p>Competencia: Aplicar la teoría de la medida, las escalas de medición, los instrumentos de evaluación, para indagar sobre fenómenos como inteligencia, lenguaje, percepción y actitudes, entre otras para diagnosticar la conducta humana con orden, disciplina y empatía.</p> <p>Evidencia de desempeño: Elaborar diagnóstico de las características de inteligencia, habilidades, intereses y/o del comportamiento del estudio de caso.</p> <p>Contenidos Temáticos: Introducción a la teoría de la medida. Escalas de medición. Elaboración de instrumentos. Clasificación de pruebas. Áreas sujetas a evaluación. Inteligencia, Intereses. Habilidades múltiples. Diagnóstico psicométrico.</p>			
	Distribución	Hora Clase 01	Hora Taller 03	Hora extra clase 01
Competencia del Curso	Utilizar de manera responsable, crítica, objetiva y flexible instrumentos y técnicas de medición y evaluación psicológica identificando el valor de los mismos como herramientas válidas y confiables de aproximación para la explicación del comportamiento de los individuos, mediante la comprensión de la estructura teórico-metodológica que los sustenta, a fin de elaborar reportes de resultados donde se establezcan predicciones y/o pronósticos conductuales derivados de los datos proporcionados por estos instrumentos.			
Competencia por Unidad	Conocimientos (<i>saber</i>)	Habilidades (<i>hacer</i>)	Actitudes y valores (<i>ser</i>)	Metacognición
1 Analizar las bases teóricas que sustentan el proceso de la medición, en particular la medición psicológica mediante el reconocimiento del aporte de la estadística en la recopilación, análisis e interpretación de datos conductuales mediante una actitud reflexiva, objetiva y crítica.	1.1 Conceptualización de medición 1.2 Medición psicológica y estadística 1.3 Conceptualización de validez 1.4 Conceptualización de confiabilidad Duración: 4hrs.	No. Prácticas 24 Descripción: Se realizarán prácticas reales de tipo individuales y autoadministración, mediante la	En la descripción genérica: “con orden, disciplina y empatía”. En la competencia general: “ de	No se especifica.

Apéndices

<p>2 Definir los diferentes procesos de manipulación estadística de los datos numéricos derivados de un proceso de medición, mediante la obtención de información diferenciada para la interpretación conductual a partir de la aplicación de los distintos niveles de medición con sentido crítico y objetivo.</p>	<p>2.1 Escalas de medición 2.1.1 Conceptualización 2.2 Niveles de medición 2.2.1 Nominal 2.2.2 Ordinal 2.2.3 Intervalo 2.2.4 Razón Duración: 4 hrs.</p>	<p>administración de diversos instrumentos para la medición y evaluación psicológica.</p>	<p>manera responsable, crítica, objetiva y flexible”.</p> <p>Por unidades:</p>	
<p>3 Establecer las unidades de medida derivadas de los sistemas de medición; reconocidos como procesos estadísticos de identificación del dato base de comparación para el análisis e interpretación objetiva de las calificaciones numéricas producto de mediciones psicológicas.</p>	<p>3.1 Sistemas de medición 3.1.1 Estándar absoluto 3.1.2 Intraindividual 3.1.3 Interindividual 3.2 Unidades de medición 3.2.1 Calificaciones naturales 3.2.2 Calificaciones derivadas Duración: 4 hrs.</p>		<p>Actitud reflexiva, objetiva y crítica</p> <p>Interpretación objetiva de las calificaciones numéricas.</p>	
<p>4 Establecer las unidades de medida derivadas de los sistemas de medición; reconocidos como procesos estadísticos de identificación del dato base de comparación para el análisis e interpretación objetiva de las calificaciones numéricas producto de mediciones psicológicas.</p>	<p>4.1 Tests psicológicos 4.1.1 Conceptualización de test 4.1.2 Clasificación de los Tests 4.1.3 Conceptualización de Psicometría Duración: 4 hrs.</p>		<p>De manera responsable y objetiva.</p>	
<p>5</p>	<p>TESTS PSICOLÓGICOS</p>			

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

<p>Medición de procesos psicológicos (inteligencia, habilidades mentales, intereses y valores), mediante la aplicación de tests psicométricos para la elaboración de reportes escritos de resultados donde se establezcan evaluaciones y/o pronósticos conductuales derivados de los datos proporcionados por estos instrumentos de manera responsable y objetiva.</p>	<p>Tests de Inteligencia Adultos - WAIS - DOMINO'S * - RAVEN - BARSIT - ARMY-BETA IIR° Test de inteligencia Escolares - WISC-RM° INVENTARIO DE INTERESES - HERFORD - ISMAEL VIDALES - THURSTONE - HOLLAND</p> <p>TEST DE HABILIDADES - HABILIDADES MENTALES PRIMARIAS</p> <p>TEST DE VALORES - ESTUDIO DE VALORES DE ALLPORT*</p> <p>Campus Ensenada: * No los incluyen ° Cambiaron por nueva versión: Army-Beta IIR, WISC 4 Duración: 48 hrs.</p>			
<p>Evaluación Criterios de acreditación en porcentajes: revisión teórica y participación en prácticas.</p>	<p>Evidencias de desempeño: Elaborar reportes de resultados debidamente estructurados producto de prácticas reales individuales y/o autoadministraciones de los distintos tests e instrumentos de medición y evaluación psicológica, derivados del análisis cuantitativo y cualitativo correspondiente.</p>			

Apéndices

E3. Análisis de Descripción genérica y Programa de asignatura: Evaluación de la personalidad.

Evaluación de la personalidad				
Descripción genérica (UABC, 2002, p. 111).	<p>Competencia: Interpretar cualitativamente la evaluación de la personalidad, mediante el manejo de instrumentos psicológicos proyectivos y objetivos para el diagnóstico a pacientes que reciben atención psicológica. Con respeto, responsabilidad, sensibilidad, empatía y comprometido.</p> <p>Evidencias de desempeño: Entregar un reporte de evaluación de la personalidad con calificación e interpretación de los tests proyectivos y objetivos.</p> <p>Contenidos Temáticos: Evaluación proyectiva y objetiva de la personalidad. Instrumentos proyectivos de la personalidad (Bender, HTP, CAT, TAT, Frases incompletas y otras), los instrumentos objetivos de la personalidad como el MMPI, 16FP, CIP. Integración de estudios psicológicos a partir de procesos de evaluación de la personalidad mediante la realización de casos prácticos.</p>			
	Distribución	Hora Clase 01	Hora Taller 03	Hora Extra clase 01
Competencia del Curso	Identificar, Aplicar e interpretar (cualitativamente y cuantitativamente), las diferentes técnicas psicológicas para evaluar rasgos de personalidad en un individuo con ética, responsabilidad y respeto.			
Competencia por Unidad	Conocimientos (<i>saber</i>)	Habilidades (<i>hacer</i>)	Actitudes y valores (<i>ser</i>)	Metacognición
I Investigar y comunicar los principios teórico básicos para el manejo de las diferentes técnicas psicológicas de evaluación.	<p>INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD</p> <p>1.1 Los orígenes del estudio de la personalidad</p> <p>1.2 Evaluación de la personalidad entrevista y observación</p> <p>1.3 La historia de las pruebas psicológicas.</p> <p>DURACIÓN: 12 Horas</p>	<p>6 Prácticas y sus respectivas Competencias.</p> <p>Analizar las diferentes teorías del estudio de evaluación de la personalidad.</p>	<p>En la Descripción genérica: “Con respeto, responsabilidad, sensibilidad, empatía y comprometido”.</p> <p>En la competencia</p>	
II	EVALUACIÓN PARA ADULTOS			

<p>Evaluar y diagnosticar mediante las técnicas psicológicas para elaborar un estudio de personalidad en adultos de forma integral con ética, responsabilidad y respeto en el manejo de los resultados obtenidos.</p>	<p>- Entrevista (Historia clínica) - Pruebas estructuradas: : Inteligencia (WAIS, DOMINOSY RAVEN), Cuestionarios e inventarios de personalidad (MMPI, 16 FP) Técnicas Proyectivas (DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA, BENDER GUESTALTICO, HTP, FRASES INCOMPLETAS).</p> <p>DURACIÓN: 38 Horas</p>	<p>Revisar diferentes formatos de entrevista.</p> <p>Identificar las características básicas de las diferentes pruebas psicológicas de personalidad.</p>	<p>general: No se especifica.</p> <p>Por Unidades: En las unidades II y III: “de forma integral con ética, responsabilidad y respeto en el manejo de los resultados obtenidos.</p>	
<p>III Evaluar y diagnosticar mediante las técnicas psicológicas para elaborar un estudio de personalidad en niños de forma integral con ética, responsabilidad y respeto en el manejo de los resultados obtenidos.</p>	<p>EVALUACIÓN INFANTIL Entrevista Pruebas Estructuradas de Inteligencia: WISC y RAVEN INFANTIL. Técnicas Proyectivas: DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA, HTP, BENDER GUESTALTICO, y FAMILIA.</p> <p>DURACIÓN: 14 Horas</p>	<p>Aplicar, calificar e interpretar las pruebas psicológicas en una auto aplicación.</p> <p>Aplicar, calificar e interpretar las pruebas psicológicas en un adulto.</p> <p>Aplicar, calificar e interpretar las</p>		

Apéndices

		pruebas psicológicas en un niño.		
Evaluación Criterios de acreditación en porcentajes: reportes de lectura, exámenes parciales y prácticas.	Evidencias de desempeño: Realizar un reporte de evaluación de la personalidad en un adulto, en un niño y una auto evaluación, incluyendo aplicación e interpretación de las diferentes técnicas psicológicas.			

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

E4. Análisis de Descripción genérica y Programa de asignatura: Integración de estudios psicológicos.

Integración de estudios psicológicos				
Descripción genérica (UABC, 2002, p. 105).	<p>Competencia: Sistematizar las diversas técnicas de observación, detección y medición propios de la psicología para elaborar un dictamen en el que se integre información de un paquete de pruebas aplicadas. Con respeto, responsabilidad, sensibilidad y empatía.</p> <p>Evidencias de desempeño: Presentará un estudio de integración diagnóstica de un caso de acuerdo a los estándares ético y profesionales.</p> <p>Contenidos Temáticos: Métodos y técnicas para la realización de entrevistas. Aplicación de pruebas psicométricas de desarrollo intelectual. Pruebas objetivas y proyectivas de personalidad.</p>			
	Distribución	Hora Clase 01	Hora Práctica de Campo 03	Hora Extra clase 01
Competencia del Curso	Integrar evaluaciones psicológicas con calidad y ética profesional, realizadas en instituciones de las áreas clínica, laboral y educativa, con base en la aplicación, calificación e interpretación de las diferentes técnicas de evaluación como entrevistas y pruebas psicológicas, para elaborar informes o reportes en los que se presente un diagnóstico, un pronóstico y se proponga una intervención o tratamiento, manejando con respeto y discreción la información obtenida de las personas a quienes se les realizan los estudios.			
Competencia por Unidad	Conocimientos (<i>saber</i>)	Habilidades (<i>hacer</i>)	Actitudes y valores (<i>ser</i>)	Metacognición
I Analizar con objetividad las diferentes técnicas de evaluación, considerando las características a evaluar de las personas así como las condiciones o limitantes prácticas, para proponer baterías de estudios psicológicos aplicadas en las diferentes áreas de la psicología, valorando el respeto y	<p>I. La Evaluación Psicológica</p> <p>1.1 Introducción</p> <p>1.2 Entrevistas y observación</p> <p>1.3 Pruebas Psicológicas</p> <p>1.4 Ética profesional en la evaluación psicológica</p> <p>1.5 Diseño de baterías</p> <p>DURACIÓN: 10 Horas</p>	<p>Analizar formatos de entrevista y de registros observacionales.</p> <p>Realizar ejercicios en los que se aprecie la diferencia y la</p>	<p>En la descripción genérica: “. Con respeto, responsabilidad, sensibilidad y empatía”.</p> <p>En la competencia</p>	<p>En la competencia de la Unidad I: “considerando las características a evaluar de las personas así como las condiciones o</p>

Apéndices

<p>discreción que se requiere para el manejo adecuado de la información que se obtiene a través de las evaluaciones psicológicas.</p>		<p>utilidad de las diferentes pruebas psicológicas.</p>	<p>general: con calidad ética y profesional... , manejando con respeto y</p>	<p>limitantes prácticas...”</p>
<p>II Realizar con profesionalismo una Integración de Estudios Psicológicos en una institución clínica, basada en el diseño y aplicación de una batería, que integre en un informe los instrumentos utilizados, los resultados de los estudios, diagnóstico, pronóstico y recomendaciones de tratamiento, valorando la importancia de manejar la información recabada con discreción y respeto.</p>	<p>II. Integración de estudios Psicológicos en el área clínica 1.1 Importancia del estudio de casos clínicos 1.2 Elementos que incluye el estudio de casos clínicos 1.3 Informe psicológico 1.4 Devolución de resultados DURACIÓN: 8 Horas</p>	<p>Entrevistar a psicólogos que se desempeñen profesionalmente, en las áreas clínica, laboral y educativa vocacional. Diseñar y aplicar baterías de estudios psicológicos en los campos clínico, laboral y educativo vocacional.</p>	<p>discreción la información. Por unidades: respeto y discreción.</p>	
<p>III Realizar con profesionalismo una Integración de Estudios Psicológicos en una organización, basada en el diseño y aplicación de una batería, que integre en el informe, los resultados de la evaluación psicológica así como diagnóstico, pronóstico y recomendaciones de manejo o intervención, valorando la importancia de la discreción y</p>	<p>III. Integración de estudios Psicológicos en el área laboral 1.1 Reclutamiento y selección de personal 1.2 Elementos que incluye la batería laboral 1.3 Informe psicológico en el área laboral DURACIÓN: 6 Horas</p>	<p>Integrar estudios psicológicos y un plan guía de devolución de resultados, dirigidos al paciente, familiares y</p>		

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

<p>respeto hacia la información recabada.</p>		<p>profesionistas que solicitan el estudio.</p>		
<p>IV Realizar con profesionalismo una Integración de Estudios Psicológicos en una institución educativa, basada en el diseño y aplicación de una batería vocacional, que incluya los resultados de la evaluación así como un reporte o informe psicológico y la devolución de los resultados, elaborando un diagnóstico, un pronóstico y recomendaciones de ubicación vocacional valorando la importancia de la discreción y respeto hacia los resultados de los estudios llevados a cabo con las personas.</p>	<p>IV. Integración de estudios Psicológicos en el área educativa 1.1 El proceso de la Orientación Vocacional 1.2 Toma de decisiones 1.3 Información profesiográfica 1.4 Informe o reporte vocacional DURACIÓN: 6 Horas</p>			
<p>Evaluación Criterios de acreditación en porcentajes: prácticas y exámenes por unidad.</p>	<p>Evidencias de desempeño: Realizar diferentes prácticas que dirijan los esfuerzos hacia la integración de las evaluaciones psicológicas, una del área clínica, una laboral y una vocacional, en las que se incluya un informe o reporte psicológico que integre los resultados de las evaluaciones y cada una presente un diagnóstico, un pronóstico y recomendaciones de intervención o manejo terapéutico, respaldadas por constancias oficiales de las instituciones en las que se lleven a cabo las evaluaciones.</p>			

Apéndice F. Criterios de dominio

Criterios de dominio de cada Unidad de aprendizaje del Trayecto disciplinar de la Competencia Evaluar (validados por el Comité ampliado)

Técnicas de la entrevista	Psicometría	Evaluación de la personalidad	Integración de estudios psicológicos
Área de dominio A: Obtención de datos cara a cara (verbal)	Área de dominio B: Medición de procesos psicológicos: teoría, elaboración, aplicación, calificación e integración de pruebas	Área de dominio C: Evaluaciones de la personalidad	Área de dominio D: Integración de estudios psicológicos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender el proceso de la entrevista para la obtención de datos. 2. Secuenciar de manera sistemática y organizada el proceso de la entrevista para la obtención de datos en las áreas laboral, educativa, social y clínica 3. Atribuir significado ético al manejo de la entrevista 4. Analizar y resumir los datos obtenidos a través de la entrevista, en un Reporte de entrevista psicológica. 5. Reflexionar sobre los aspectos que favorecen y dificultan la entrevista. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender los sistemas de medición utilizados en las pruebas psicológicas para el estudio del comportamiento humano. 2. Investigar los procesos psicológicos (inteligencia, habilidades mentales, intereses y valores) por medio de pruebas psicométricas. 3. Analizar e interpretar de manera objetiva las calificaciones numéricas obtenidas a través de instrumentos de valoración psicológicos (<i>tests</i>). 4. Atribuir significado ético al manejo de instrumentos de evaluación psicométrica. 5. Analizar y sintetizar los datos obtenidos a través de los 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender los principios teóricos y los métodos utilizados en el proceso de evaluación de la personalidad. 2. Integrar conocimientos del desarrollo de la personalidad (niños) y tipos de personalidad (adultos) con sus manifestaciones en la entrevista y los instrumentos de evaluación. 3. Evaluar rasgos de la personalidad a través de pruebas estructuradas y de técnicas proyectivas. 4. Analizar e interpretar de manera objetiva los datos obtenidos a través de instrumentos de valoración de la personalidad (<i>tests</i> proyectivos y estructurados). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar las diferentes técnicas de evaluación con base en las características (motivo de estudio) a evaluar. 2. Diseñar baterías psicológicas, con base en la entrevista, para realizar una evaluación psicológica. 3. Secuenciar de manera sistemática y organizada el proceso de evaluación del comportamiento humano a través del uso de pruebas psicológicas, de acuerdo al área de aplicación: clínica, laboral y educativa 4. Atribuir significado ético al manejo de instrumentos de evaluación psicológica. 5. Atribuir significado ético, respetuoso y discreto a la

<p><i>tests</i> psicológicos, en un Reporte psicológico.</p> <p>6. Reflexionar sobre el valor de los instrumentos de evaluación psicométrica como herramientas válidas y confiables en el estudio del comportamiento humano.</p>	<p>5. Atribuir significado ético al manejo de instrumentos de evaluación de la personalidad.</p> <p>6. Integrar los datos obtenidos a través de los <i>tests</i> psicológicos de personalidad, en un Reporte psicológico.</p> <p>7. Reflexionar sobre el valor de los instrumentos de evaluación de la personalidad como herramientas válidas y confiables en el estudio del comportamiento humano.</p>	<p>información obtenida de las personas evaluadas.</p> <p>6. Integrar las evaluaciones psicológicas considerando un diagnóstico aproximativo inicial.</p> <p>7. Predecir un pronóstico con base en la evaluación</p> <p>8. Recomendar algún tipo de intervención o seguimiento.</p> <p>9. Realizar un informe o reporte psicológico que integra las evaluaciones psicológicas e incluye diagnóstico, pronóstico y recomendaciones dirigido a instancias oficiales.</p> <p>10. Integrar un plan guía de devolución de resultados dirigidos a usuarios del servicio psicológico, familiares y profesionistas que solicitaron el estudio.</p>
--	---	--

Apéndices

Apéndice G. Formato 1 para elaborar Indicadores de Desempeño.

Competencia del Trayecto Disciplinar: Integración de estudios psicológicos (Contribuye a la Competencia del Perfil de Egreso: Evaluar)		Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001; Bloom revisada)					Nivel de Relevancia													
		Procesos cognitivos		Dimensión del conocimiento																
Integrar evaluaciones psicológicas con calidad y ética profesional, realizadas en instituciones de las áreas clínica, laboral y educativa, con base en la aplicación, calificación e interpretación de las diferentes técnicas de evaluación como entrevistas y pruebas psicológicas , para elaborar informes o reportes en los que se presente un diagnóstico, un pronóstico y se proponga una intervención o tratamiento, manejando con respeto y discreción la información obtenida de las personas a quienes se les realizan los estudios.		1) <i>Comprender</i> 2) <i>Aplicar</i> 3) <i>Analizar</i> 4) <i>Evaluar</i> 5) <i>Crear</i>		0) <i>Conceptual</i> 1) <i>Procedimental</i> 2) <i>Metacognitivo</i>			i) <i>Indispensable</i> n) <i>Necesario</i> d) <i>Deseable</i>													
Aspecto a Evaluar: Unidad de Aprendizaje																				
Criterios	Indicadores	Taxonomía					Conocimiento			Relevancia										
		1	2	3	4	5	0	1	2	i	n	d								
Suficiencia	¿Considera usted que todos estos indicadores son suficientes para evaluar los criterios enunciados?	SI NO		Si su respuesta fue No, redacte los indicadores que considere hacen falta.																
Pertinencia	¿Considera usted que todos estos indicadores son pertinentes a los criterios que se pretenden medir?			Si su respuesta fue No, señale con un * aquellos que considere no pertinentes y explique por qué.																

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Apéndice H. Formato 2 para validar Indicadores de Desempeño (codificado).

Competencia del Trayecto Disciplinar: Integración de estudios psicológicos (Contribuye a la Competencia del Perfil de Egreso: Evaluar)	Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001; Bloom revisada)		Nivel de Relevancia
	Procesos cognitivos	Dimensiones del conocimiento	
Integrar evaluaciones psicológicas con calidad y ética profesional, realizadas en instituciones de las áreas clínica, laboral y educativa, con base en la aplicación, calificación e interpretación de las diferentes técnicas de evaluación como entrevistas y pruebas psicológicas, para elaborar informes o reportes en los que se presente un diagnóstico, un pronóstico y se proponga una intervención o tratamiento, manejando con respeto y discreción la información obtenida de las personas a quienes se les realizan los estudios.	1) <i>Comprender</i> 2) <i>Aplicar</i> 3) <i>Analizar</i> 4) <i>Evaluar</i> 5) <i>Crear</i>	0 <i>Conceptual</i> 1 <i>Procedimental</i> 2 <i>Metacognitivo</i>	i) <i>Indispensable</i> n) <i>Necesario</i> d) <i>Deseable</i>
Área A. Obtención de datos (verbal)			
Criterios			
1. Comprender el proceso de la entrevista para la obtención de datos 2. Secuenciar de manera sistemática y organizada el proceso de la entrevista para la obtención de datos en las áreas laboral, educativa, social y clínica 3. Atribuir significado ético al manejo de la entrevista 4. Analizar y resumir los datos obtenidos a través de la entrevista, en un informe psicológico. 5. Reflexionar sobre los aspectos que favorecen y dificultan la entrevista.			

Área A. Obtención de datos cara a cara (verbal)													
Código	Indicadores	Taxonomía					Conocimiento			Relevancia			
		1	2	3	4	5	0	1	2	i	n	d	
Dimensión del Conocimiento: 0 Conceptual 1 Procedimental	0.A.3.1 Distingue los diferentes instrumentos de obtención de datos cara a cara (entrevista, encuesta y cuestionario)			x			x					x	
	0.A.1.2. Explica los distintos tipos de entrevista según su estructura (abierta, cerrada, semidirigida, etc.)	x					x					x	
	1.A.5.3. Diseña encuestas y cuestionarios de acuerdo a los					x		x					

<p>2 Metacognitivo</p> <p>Área a evaluar:</p> <p>A Obtención de datos</p> <p>Proceso Cognitivo:</p> <p>1 Comprender</p> <p>2 Aplica</p> <p>3 Analizar</p> <p>4 Evaluar</p> <p>5 Crear</p> <p>Indicador:</p> <p>1, 2, 3,</p>	objetivos.																			
	0.A.1.4. Explica los distintos tipos de entrevista según el área (clínica, laboral, social, educativa)	x								x										x
	0.A.1.5 Explica el concepto de entrevista psicológica																			x
		1.A.5.27. Conduce la entrevista de devolución de información adaptando las intervenciones a la respuesta y reacción del entrevistado: Calidad de las intervenciones																		
	Suficiencia	¿Considera usted que todos estos indicadores son suficientes para evaluar los criterios enunciados?	Si	No	Si su respuesta fue No, redacte los indicadores que considere hacen falta.															
Pertinencia	¿Considera usted que todos estos indicadores son pertinentes a los criterios que se pretenden medir?	Si	No	Si su respuesta fue No, señale con un * aquellos que considere no pertinentes y explique por qué.																

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Apéndice I Niveles de logro validados

II. Niveles de logro Área de dominio A

Etiqueta	Descripción del nivel de logro
Aun no Satisfactorio (ANS)	<p>Área de dominio A: Obtención de datos cara a cara (verbal)</p> <p>Muestra el dominio mínimo de conocimientos y habilidades necesarias para la obtención de información del sujeto motivo de estudio a través de la entrevista. Establece relaciones básicas entre procedimientos y conceptos.</p>
Satisfactorio (S)	<p>Muestra un dominio adecuado de conocimientos y habilidades para utilizar las técnicas de la entrevista en la obtención de información del sujeto motivo de estudio. Identifica conceptos, secuencia procedimientos, organiza datos, establece relaciones entre esos elementos y atribuye significado al manejo de los mismos, de manera ética y profesional con base en el Código Ético del Psicólogo.</p>
Sobresaliente (SS)	<p>Muestra un dominio óptimo de conocimientos y habilidades para utilizar la entrevista psicológica en la obtención de información de la (s) persona (s), con rigor científico y con base en el Código Ético del Psicólogo. Identifica conceptos, secuencia procedimientos, organiza datos, establece relaciones entre esos elementos, generaliza y adecua los procedimientos y conceptos a los distintos objetivos y contextos. Analiza, resume y hace inferencia a partir de los datos obtenidos. El sustentante es capaz de reconocer los aspectos que favorecen y dificultan la obtención de información.</p>

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

12. Niveles de logro Área de dominio B

Etiqueta	Descripción del nivel de logro
Aun no Satisfactorio (ANS)	Muestra el dominio mínimo de conocimientos y habilidades implicados en la medición de procesos psicológicos de las personas sujeto de estudio. Identifica las pruebas psicológicas que miden y evalúan el comportamiento humano.
Satisfactorio (S)	Muestra un dominio adecuado de conocimientos y habilidades, implicados en la estructura teórico-metodológica para el diseño de instrumentos y la medición y evaluación de procesos psicológicos de la persona sujeto de estudio. El sustentante identifica, selecciona, aplica y califica pruebas psicológicas de acuerdo con el motivo de estudio y maneja la información con base en el Código Ético del Psicólogo.
Sobresaliente (SS)	Muestra un dominio óptimo de conocimientos y habilidades implicado en la estructura teórico-metodológica en el diseño y elaboración de instrumentos, en la medición y evaluación de procesos psicológicos de la persona sujeto de estudio. El sustentante identifica las propiedades y características de un instrumento válido y confiable, selecciona, aplica, analiza, resume y atribuye significado a la información obtenida en el proceso de medición, adecuando los procedimientos a distintos contextos. Relaciona la práctica ética y profesional con resultados válidos y confiables en el estudio del comportamiento humano, con base en el Código Ético del Psicólogo.

13. Niveles de logro Área de dominio C

Etiqueta	Descripción del nivel de logro
Aun no Satisfactorio (ANS)	<p>Área de dominio C: Evaluaciones psicológicas de la personalidad</p> <p>Muestra el dominio mínimo de conocimientos y habilidades, para evaluar la personalidad. Comprende los conceptos básicos de las teorías de personalidad, de la entrevista psicológica, de la medición de procesos psicológicos, y distingue las pruebas estructuradas de las proyectivas y los objetivos de aplicación.</p>
Satisfactorio (S)	<p>Muestra el dominio adecuado de conocimientos y habilidades acerca de la personalidad (desarrollo y tipos) y sus manifestaciones en el proceso de evaluación. El sustentante relaciona los fundamentos de las teorías de personalidad, de la entrevista psicológica, de la medición de procesos psicológicos, para obtener datos, secuenciar procedimientos, seleccionar, aplicar y calificar pruebas psicológicas, de manera ética, respetuosa y responsable, para evaluar rasgos de personalidad.</p>
Sobresaliente (SS)	<p>Muestra el dominio óptimo de conocimientos y habilidades sobre el desarrollo y los tipos de personalidad, para su evaluación a través de pruebas estructuradas y proyectivas. Integra las teorías de personalidad, de la entrevista psicológica, de la medición de procesos psicológicos, y aplica los procedimientos de evaluación de la personalidad, adecuándolos al motivo de estudio y las características del evaluado. Analiza e interpreta la información obtenida por medio de las distintas técnicas (entrevista, aplicación de pruebas) para caracterizar rasgos de personalidad y emitir recomendaciones, a través de un reporte de resultados, atendiendo los Principios básicos y las Normas de conducta del Código Ético del Psicólogo.</p>

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

14. Niveles de logro Área de dominio D

Etiqueta	Descripción del nivel de logro
Aun no Satisfactorio (ANS)	<p>Área de dominio D: Integración de estudios psicológicos</p> <p>Muestra el dominio mínimo de conocimientos y habilidades de las diferentes técnicas de evaluación psicológica de acuerdo al motivo de estudio.</p>
Satisfactorio (S)	<p>Muestra el dominio adecuado de conocimientos y habilidades de las diferentes técnicas de evaluación psicológica. Diseña baterías psicológicas con base en el motivo de estudio, secuencia procedimientos de aplicación de manera sistemática y organizada y analiza la información para emitir un juicio sobre las características de la persona evaluada, cuidando la confidencialidad y el respeto adecuado y lo integra en un informe o reporte psicológico.</p>
Sobresaliente (SS)	<p>Muestra el dominio óptimo de conocimientos y habilidades implicadas en el proceso de evaluación psicológica en distintos ámbitos profesionales, con base en las teorías de la personalidad y de la medición de procesos psicológicos, con rigor científico y ético. Diseña baterías psicológicas con base en el motivo de estudio y secuencia el proceso de evaluación de manera sistemática y organizada. Realiza entrevistas psicológicas, aplica y califica los distintos instrumentos, organiza y analiza la información obtenida para diagnosticar, predecir y emitir recomendaciones. Integra la evaluación en un Informe Psicológico, cuidando la confidencialidad de la información y el respeto hacia el evaluado, con base en el Código Ético del Psicólogo.</p>

Apéndice J Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001; Bloom revisada)

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

J1. *Dimensión del tipo de conocimiento. Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001; Bloom revisada)*

Tipos	Subtipos de conocimiento	Ejemplos
A. Conocimiento Factual.- Conocimientos para iniciar el aprendizaje avanzado de una asignatura, área o disciplina.	AA. Terminología	Términos técnicos y símbolos utilizados en una especialidad.
	AB. Detalles y componentes específicos	Datos propios de la signatura, referencias donde consultar esos mismos datos.
B. Conocimiento Conceptual.- Interrelaciones y estructuras de los conocimientos de base, para funcionar combinadamente.	BA. Clasificaciones y categorías	Tipos de plantas, etapas históricas, tipos de verbos y funciones gramaticales.
	BB. Principios y generalizaciones	Teoremas matemáticos. Reglas de decisión en estadística.
	BC. Teorías, modelos y estructuras	Teoría de los gases y otras leyes termodinámica. Organización de programas informáticos.
C. Conocimiento Procedimental.- Saber cómo hacer algo, investigar y usar criterios. Incluye el uso y aplicación de destrezas, algoritmos, técnicas y métodos.	CA. Destrezas específicas en un tema y algoritmos (puede incluir componente psicomotor)	Uso de la regla de tres, algoritmos para calcular sucesiones y series. Destrezas para la pintura y la escultura.
	CB. Técnicas y métodos	Aplicación de una técnica pictórica. Uso correcto de equipo de laboratorio.
	CC. Criterios para decidir la pertinencia de un procedimiento	Determinar en qué condiciones se aplica la regla de la cadena para una derivada. Reconocer cuándo usar un mapa conceptual contra un diagrama de flujo.
D. Conocimiento Metacognitivo.- Capacidad para tener conciencia, control y conocimiento de la propia cognición.	DA. Estratégico	Procedimiento para explotar la información contenida en un reporte técnico.
	DB. Tareas cognitivas, conocimiento contextual y condicional	Identificar patrones de comportamiento en las especies a estudiar en el laboratorio.
	DC. Autoconocimiento de la propia persona	Reconocimiento de las cualidades y estilos personales de aprendizaje, de sus capacidades y limitaciones, para tener el mayor éxito en el estudio.

Nota. Tomado de "Compendio de Taxonomías: Clasificación para los aprendizajes de los dominios educativos", por A. Tristán y D. Molgado, de 2.15 Taxonomía de Lorin W. Anderson y col., 2, p. 69.

J2. Dimensiones del proceso cognitivo Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001; Bloom revisada).

Categorías	Procesos cognitivos	Ejemplos
1. Recordar.- Recuperar información de la memoria.	1.1 Reconocer	Identificación de un cierto conocimiento en la memoria, relativo a un mensaje o material dado. Reconocer los datos de lugares geográficos.
	1.2 Recordar	Recuperar de la memoria un conjunto de elementos de conocimiento. Recordar datos distintivos dentro de un mapa.
2. Comprender.- Construir nuevos mensajes en forma verbal o de otro tipo, sobre conocimientos presentados de otra forma.	2.1 Interpretar	Clasificar datos, parafrasear un mensaje a otra forma, representarlo o traducirlo. Interpretar el sentido de un poema.
	2.2 Ejemplificar	Ejemplificar o ilustrar conceptos o principios. Dar ejemplos de los estilos de autores de piezas musicales.
	2.3 Clasificar	Categorizar objetos de un conjunto en clases, concepto o principio. Clasificar conjuntos de plantas de acuerdo con sus características.
	2.4 Resumir	Abstraer los puntos relevantes de un tema dado. Preparar una semblanza acerca de una novela estudiada.
	2.5 Inferir	Extrapolar los conceptos a nuevas situaciones. Predecir resultados de un experimento. Establecer conclusiones acerca del comportamiento estudiado en el laboratorio. Reconocer las reglas empleadas en un proceso.
	2.6 Comparar	Contrastar las características de un conjunto de objetos. Comparar el comportamiento de animales respecto al del humano.
	2.7 Explicar	Construir modelos explicativos del comportamiento de un grupo de personas en una situación actual. Explicar las causas del origen de la Revolución Soviética.
3. Aplicar.- Utilizar un modelo o procedimiento para resolver un caso.	3.1 Ejecutar	Realizar un conjunto de pasos para resolver un problema dado. Calcular manualmente la raíz cuadrada de un número.
	3.2 Implementar	Aplicar un procedimiento a un problema novedoso. Balancear una ecuación química.
4. Analizar.- Separar un objeto en sus partes, determinar sus relaciones.	4.1 Diferenciar	Discriminar los aspectos pertinentes de los que no lo son para resolver una situación o problema.
	4.2 Organizar	Estructurar un grupo de objetos dentro de un sistema. Identificar elementos que dan

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

		coherencia a un párrafo al aprender una segunda lengua. Organizar un conjunto de hechos para explicar un proceso de cultivo agrícola.
	4.3 Atribuir	Establecer los elementos distintivos de una opinión. Separar un objeto en sus partes constitutivas. Distinguir una opinión dentro de la nota editorial de un diario.
5. Evaluar.- Emitir juicios basados en criterios y especificaciones.	5.1 Verificar	Determinar la calidad de un producto. Detectar deficiencias de un procedimiento y la pertinencia de usar otros elementos para mejorarlo. Monitorear un proceso.
	5.2 Criticar	Juzgar la pertinencia de un procedimiento al resolver un caso, con un criterio dado de antemano. Juzgar la calidad de los resultados.
6. Crear.- Organizar objetos en un nuevo producto o sistema.	6.1 Generar	Establecer hipótesis sobre las causas que producen ciertos efectos en un proceso.
	6.2 Planear	Planear un proceso de investigación documental. Diseñar un esquema de trabajo, con tiempos y actividades.
	6.3 Producir	Construir un modelo o un objeto para resolver alguna necesidad. Construir un invernadero para un tipo especial de planta.

Nota. Tomado de "Compendio de Taxonomías: Clasificación para los aprendizajes de los dominios educativos", por A. Tristán y D. Molgado, de 2.15 Taxonomía de Lorin W. Anderson y col., 2, p. 70.

J3. Tabla Taxonómica (TT). Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001; Bloom revisada).

Dimensión del conocimiento	Dimensión del proceso cognitivo					
	1. Recordar	2. Comprender	3. Aplicar	4. Analizar	5. Evaluar	6. Crear
A. Factual						
B. Conceptual						
C. Procedimental						
D. Metacognitivo						

Nota. Tomado de "Compendio de Taxonomías: Clasificación para los aprendizajes de los dominios educativos", por A. Tristán y D. Molgado, de 2.15 Taxonomía de Lorin W. Anderson y col., 2, p. 68.

Apéndice K Indicadores de desempeño por Áreas de dominio validados

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

K1. Indicadores de desempeño (validados). Área de dominio A: Obtención de datos cara a cara (verbal)

Competencia del Trayecto Disciplinar: Integración de estudios psicológicos (Contribuye a la Competencia del Perfil de Egreso: <i>Evaluar</i>)		Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001; Bloom revisada)					Nivel de Relevancia					
		Procesos cognitivos		Dimensiones del conocimiento								
Integrar evaluaciones psicológicas con calidad y ética profesional, realizadas en instituciones de las áreas clínica, laboral y educativa, con base en la aplicación, calificación e interpretación de las diferentes técnicas de evaluación como entrevistas y pruebas psicológicas, para elaborar informes o reportes en los que se presente un diagnóstico, un pronóstico y se proponga una intervención o tratamiento, manejando con respeto y discreción la información obtenida de las personas a quienes se les realizan los estudios.		1) <i>Comprender</i> 2) <i>Aplicar</i> 3) <i>Analizar</i> 4) <i>Evaluar</i> 5) <i>Crear</i>		0 <i>Conceptual</i> 1 <i>Procedimental</i> 2 <i>Metacognitivo</i>			i) <i>Indispensable</i> n) <i>Necesario</i> d) <i>Deseable</i>					
Criterios de dominio												
1. Comprender el proceso de la entrevista para la obtención de datos. 2. Secuenciar de manera sistemática y organizada el proceso de la entrevista para la obtención de datos en las áreas laboral, educativa, social y clínica. 3. Atribuir significado ético al manejo de la entrevista. 4. Analizar y resumir los datos obtenidos a través de la entrevista, en un reporte de entrevista psicológica. 5. Reflexionar sobre los aspectos que favorecen y dificultan la entrevista.												
Área de dominio A: Obtención de datos cara a cara (verbal)												
Código	Indicadores de desempeño	Procesos cognitivos					Conocimiento			Relevancia		
		1	2	3	4	5	0	1	2	i	n	d
Dimensión del Conocimiento: 0 Conceptual 1 Procedimental 2 Metacognitivo	0.A.3.1 Distingue los diferentes instrumentos de obtención de datos cara a cara (entrevista, encuesta y cuestionario).			x			x				x	
	0.A.1.2. Explica los distintos tipos de entrevista según su estructura (abierta, cerrada, semidirigida, etc.).	x					x				x	
	0.A.1.4. Explica los distintos tipos de entrevista según el área (clínica, laboral, social, educativa).	x					x				x	

Apéndices

<p>Área de dominio:</p> <p>A Obtención de datos cara a cara (verbal)</p> <p>Proceso Cognitivo:</p> <p>1 Comprender 2 Aplicar 3 Analizar 4 Evaluar 5 Crear</p> <p>Indicador de desempeño: 1, 2, 3, 4 ...</p>	0.A.1.5 Explica el concepto de entrevista psicológica.			x			x			x		
	0.A.1.6. Identifica los elementos críticos de la entrevista para la obtención de información relevante a casos en las diversas áreas (clínica, educativa, laboral, social).	x					x			x		
	1.A.3.6.1 Reconoce la importancia de las condiciones del espacio (intimidad, tranquilidad y comodidad) para el curso de la entrevista: Calidad de la valoración.			x				x			x	
	0.A.3.6.2 Reconoce el impacto de establecer y mantener el encuadre para la validez de la interpretación de los datos obtenidos en la entrevista.			x				x			x	
	0.A.1.6.3 Explica la importancia del <i>rappport</i> para el desarrollo de la entrevista.	x						x			x	
	0.A.1.6.4 Explica el concepto de <i>timing</i> .	x						x			x	
	2.A.4.6.5 Relaciona el concepto de <i>timing</i> con el manejo ético de la información frente al entrevistado: Calidad de las intervenciones.				x					x	x	
	0.A.1.6.6 Explica el concepto de transferencia.	x						x			x	
	0.A.1.6.7 Explica el concepto de contratransferencia.	x						x			x	
	1.A.2.6.8 Establece un <i>rappport</i> con las personas a entrevistar: Cuidado responsable.		x							x	x	
	2.A.4.6.9 Reconoce las repercusiones de reacciones contratransferenciales: Integridad en las relaciones, Cuidado responsable.				x					x	x	
	2.A.4.6.10 Reconoce el impacto del manejo de la ansiedad del entrevistador y el entrevistado durante la entrevista: Cuidado responsable.				x					x	x	
	0.A.3.6.11 Explica los tipos y usos de las transiciones en la entrevista.			x				x			x	
0.A.3.6.12 Explica los distintos tipos de intervención verbal para la obtención de datos (interrogar, clarificar, informar, confrontar,			x				x				x	

interpretar, recapitular, etc).												
1.A.3.6.13 Aplica los distintos tipos de intervención verbal para la obtención de datos (interrogar, clarificar, informar, confrontar, interpretar, recapitular, etc): Cuidado responsable.			X				X			X		
1.A.3.7. Selecciona el tipo de entrevista de acuerdo al propósito de la misma.		X					X			X		
0.A.2.8. Organiza una guía de entrevista de acuerdo al propósito de la misma.					X		X				X	
0.A.3.9. Distingue las distintas fases del proceso de la entrevista (apertura, cuerpo y cierre).			X				X				X	
0.A.3.10. Distingue los niveles de comunicación: verbal y no verbal.			X				X			X		
2.A.4.11. Reconoce la importancia del rol ético del psicólogo dentro y fuera de la situación de entrevista: Integridad en las relaciones.				X					X	X		
1.A.4.12. Maneja la ansiedad propia y la del entrevistado: Cuidado responsable.				X			X			X		
1.A.3.13. Adapta su discurso para establecer comunicación con el entrevistado. Respeto a los derechos y dignidad de las personas. Calidad de las intervenciones.			X				X			X		
1.A.4.14. Investiga las áreas de historia de vida del entrevistado de acuerdo al objetivo: Cuidado responsable.				X			X			X		
1.A.4.15. Conduce la entrevista adaptando las intervenciones a las características del entrevistado.				X			X			X		
1.A.5.16. Adapta la secuencia de las intervenciones para obtener información relevante para el diagnóstico.					X		X			X		
2.A.5.17. Reconoce la importancia del contexto del entrevistado para una interpretación válida de la información obtenida: Respeto a los derechos y dignidad de las personas.					X				X	X		
2.A.5.18. Reconoce la importancia de hacer interpretaciones al entrevistado sólo en el contexto de entrevista y del <i>timing</i> : Respeto a					X				X	X		

Apéndices

	los derechos y dignidad de las personas.												
	1.A.4.19. Contrasta concordancias y divergencias en el discurso del entrevistado con su historia de vida.				X			X			X		
	1.A.4.20. Contrasta concordancias y divergencias entre el contenido verbal, el tono emocional y las conductas observadas del entrevistado.				X			X			X		
	1.A.3.21. Organiza la información obtenida de la entrevista.			X				X			X		
	2.A.4.22. Identifica los aspectos que obstaculizan el desarrollo de la entrevista.				X					X	X		
	*0.A.4.23. Interpreta la información para integrar hipótesis diagnósticas: Calidad de la valoración.				X		X				X		
	1.A.4.24. Sintetiza la información obtenida en un reporte de entrevista psicológica.				X			X			X		
	0.A.3.25. Explica la teoría y la técnica de la entrevista de devolución de información al entrevistado: Comunicación de los resultados.			X			X				X		
	1.A.5.26. Elabora un plan guía de la entrevista de devolución de información al entrevistado: Comunicación de los resultados.					X		X			X		
	1.A.5.27. Conduce la entrevista de devolución de información adaptando las intervenciones a la respuesta y reacción del entrevistado: Calidad de las intervenciones: Calidad de las intervenciones, Comunicación de los resultados.					X		X			X		
Total	39 Indicadores	16 Indicadores asociados al Código Ético	7	2	12	12	6	17	15	7	32	7	0

1.A.5.3. Diseña cuestionarios de acuerdo a los objetivos: Indicador eliminado. Se consideraron las implicaciones teórico-metodológicas requeridas en el diseño de instrumentos, las cuales no se abordan en el trayecto disciplinar de la Competencia *Evaluar*.

* Se aceptó este Indicador con reservas. Se consideró que el alumno no cuenta con los prerrequisitos indispensables para lograr este desempeño en este nivel.

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

K2. Indicadores de desempeño (validados). Área de dominio B: teoría, elaboración, aplicación, calificación e integración de pruebas

Competencia del Trayecto Disciplinar: Integración de estudios psicológicos (Contribuye a la Competencia del Perfil de Egreso: <i>Evaluar</i>)		Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001; Bloom revisada)					Nivel de Relevancia					
		Procesos cognitivos		Dimensiones del conocimiento								
Integrar evaluaciones psicológicas con calidad y ética profesional, realizadas en instituciones de las áreas clínica, laboral y educativa, con base en la aplicación, calificación e interpretación de las diferentes técnicas de evaluación como entrevistas y pruebas psicológicas, para elaborar informes o reportes en los que se presente un diagnóstico, un pronóstico y se proponga una intervención o tratamiento, manejando con respeto y discreción la información obtenida de las personas a quienes se les realizan los estudios.		1) <i>Comprender</i> 2) <i>Aplicar</i> 3) <i>Analizar</i> 4) <i>Evaluar</i> 5) <i>Crear</i>		0 <i>Conceptual</i> 1 <i>Procedimental</i> 2 <i>Metacognitivo</i>			i) <i>Indispensable</i> n) <i>Necesario</i> d) <i>Deseable</i>					
Criterios de dominio												
1. Comprender los sistemas de medición utilizados en las pruebas psicológicas para el estudio del comportamiento humano. 2. Investigar los procesos psicológicos (inteligencia, habilidades mentales, intereses y valores) por medio de pruebas psicométricas. 3. Analizar e interpretar de manera objetiva las calificaciones numéricas obtenidas a través de instrumentos de valoración psicológicos (tests). 4. Atribuir significado ético al manejo de instrumentos de evaluación psicométrica. 5. Analizar y sintetizar los datos obtenidos a través de los <i>tests</i> psicológicos, en un Reporte psicológico. 6. Reflexionar sobre el valor de los instrumentos de evaluación psicométrica como herramientas válidas y confiables en el estudio del comportamiento humano.												
Área de dominio B: teoría, elaboración, aplicación, calificación e integración de pruebas												
Código	Indicadores de desempeño	Procesos cognitivos					Conocimiento			Relevancia		
		1	2	3	4	5	0	1	2	i	n	d
Dimensión del Conocimiento: 0 Conceptual 1 Procedimental	0.B.1.1 Explica el concepto de psicometría.	x					x			x		
	0.B.3. 2 Distingue la diferencia entre psicometría y evaluación psicológica.			x			x			x		
	0.B.3.3 Distingue los niveles de medición: nominal, ordinal, de intervalo y de razón.			x			x				x	

Apéndices

2 Metacognitivo Área de dominio: B Teoría, elaboración, aplicación, calificación e integración de pruebas Proceso Cognitivo: 1 Comprender 2 Aplicar 3 Analizar 4 Evaluar 5 Crear Indicador de desempeño: 1, 2, 3, 4 ...	0.B.3.4 Describe el procedimiento para la construcción de pruebas psicológicas.			x			x			x		
	0.B.3.5 Distingue entre los ámbitos de aplicación de las pruebas psicométricas.			x			x			x		
	0.B.1.6 Explica el concepto de validez.	x					x			x		
	0.B.3.7 Distingue los tipos de validez: Constructo, Contenido, de criterio o empírica (concurrente y predictiva), de facies o aparente.			x			x			x		
	0.B.1.8 Explica el concepto de confiabilidad.	x					x			x		
	0.B.3.9 Distingue los tipos de confiabilidad: test re-test, método por mitades e índices de confiabilidad.			x			x			x		
	0.B.1.10 Distingue la clasificación de los test psicométricos.	x					x			x		
	0.B.3.11 Identifica los objetivos de cada prueba psicométrica.			x			x			x		
	1.B.4.12 Selecciona las pruebas de acuerdo a la finalidad del estudio y el contexto del evaluado.				x			x			x	
	1.B.2.13 Aplica los <i>tests</i> de: Inteligencia, Intereses, Aptitudes, Habilidades y Valores, conforme a los manuales correspondientes.		x					x			x	
1.B.3.14 Identifica el significado de los datos numéricos obtenidos, de acuerdo a las escalas correspondientes.			x				x			x		
1.B.4.15 Relaciona el valor de las escalas con su significado.				x			x			x		
1.B.4.16 Distingue la información relevante obtenida durante la aplicación.				x			x			x		
1.B.2.17 Describe lo que observa de manera objetiva: Integridad en las relaciones.		x					x			x		
1.B.4.18 Relaciona los valores obtenidos entre las distintas pruebas aplicadas.				x			x			x		
1.B.4.19 Contrasta los resultados de la observación con los de las pruebas aplicadas.				x			x			x		

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

	2.B.4.20 Detecta el impacto de las características personales y del contexto del evaluado en los resultados de la evaluación: Respeto a los derechos y dignidad de las personas.					X				X	X		
	1.B.3.21 Organiza la información.			X					X		X		
	1.B.4.22 Integra los datos significativos obtenidos en un reporte.					X			X		X		
	1.B.4.23 Emite un juicio fundamentado sobre los procesos psicológicos medidos: Calidad de la valoración.					X			X		X		
	2.B.4.24 Reconoce el impacto que tiene una correcta aplicación de los instrumentos en la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos: Calidad de la valoración.					X				X	X		
	2.B.3.25 Describe la importancia del manejo ético del evaluador en el uso de las pruebas psicométricas: Cuidado responsable			X						X	X		
	2.B.2.26 Maneja con discreción y respeto la confidencialidad del evaluado: Confidencialidad de los resultados.		X							X	X		
	2.B.4.27 Reconoce la importancia de una conducta profesional y ética en la aplicación de los <i>tests</i> psicométricos: Integridad en las relaciones.					X				X	X		
	2.B.4.28 Reconoce la importancia de un manejo ético en la devolución de resultados: Comunicación de los resultados.					X				X	X		
	2.B.2.29 Maneja un lenguaje claro y profesional, acorde a las características del evaluado para informar sobre los resultados: Respeto a los derechos y dignidad de las personas.		X							X	X		
	2.B.5.30 Planea las estrategias a seguir para informar los resultados a instituciones y/o personas evaluadas: Comunicación y Confidencialidad de los resultados.						X			X	X		
Total	30 Indicadores	10 Indicadores asociados al Código Ético del Psicólogo	4	4	10	11	1	11	11	8	29	1	0

Apéndices

K3. Indicadores de desempeño (validados). Área de dominio C: evaluaciones psicológicas de la personalidad

Competencia del Trayecto Disciplinar: Integración de estudios psicológicos (Contribuye a la Competencia del Perfil de Egreso: <i>Evaluar</i>)		Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001; Bloom revisada)					Nivel de Relevancia					
		Procesos cognitivos			Dimensiones del conocimiento							
Integrar evaluaciones psicológicas con calidad y ética profesional, realizadas en instituciones de las áreas clínica, laboral y educativa, con base en la aplicación, calificación e interpretación de las diferentes técnicas de evaluación como entrevistas y pruebas psicológicas, para elaborar informes o reportes en los que se presente un diagnóstico, un pronóstico y se proponga una intervención o tratamiento, manejando con respeto y discreción la información obtenida de las personas a quienes se les realizan los estudios.		1) <i>Comprender</i> 2) <i>Aplicar</i> 3) <i>Analizar</i> 4) <i>Evaluar</i> 5) <i>Crear</i>			0 <i>Conceptual</i> 1 <i>Procedimental</i> 2 <i>Metacognitivo</i>		i) <i>Indispensable</i> n) <i>Necesario</i> d) <i>Deseable</i>					
Criterios de dominio												
<p>1. Comprender los principios teóricos y los métodos utilizados en el proceso de evaluación de la personalidad.</p> <p>2. Integrar conocimientos del desarrollo de la personalidad (niños) y tipos de personalidad (adultos) con sus manifestaciones en la entrevista y los instrumentos de evaluación.</p> <p>3. Evaluar rasgos de la personalidad a través de pruebas estructuradas y de técnicas proyectivas.</p> <p>4. Analizar e interpretar de manera objetiva los datos obtenidos a través de instrumentos de valoración de la personalidad (tests proyectivos y estructurados).</p> <p>5. Atribuir significado ético al manejo de instrumentos de evaluación de la personalidad.</p> <p>6. Integrar los datos obtenidos a través de los <i>tests</i> psicológicos de personalidad, en un reporte psicológico.</p> <p>7. Reflexionar sobre el valor de los instrumentos de evaluación de la personalidad como herramientas válidas y confiables en el estudio del comportamiento humano.</p>												
Área de dominio C: Evaluaciones psicológicas de la personalidad												
Código	Indicadores de desempeño	Procesos cognitivos					Conocimiento			Relevancia		
		1	2	3	4	5	0	1	2	i	n	d
Dimensión del Conocimiento:	0.C.1.1 Explica el concepto de personalidad.	x					x			x		
	0.C.3.2 Distingue las premisas de los principales enfoques de la personalidad según: el Psicoanálisis, el Humanismo, el Conductismo y			x			x			x		

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

0 Conceptual	el Aprendizaje social.													
1 Procedimental	0.C.1.3 Explica el desarrollo de la personalidad a través del ciclo vital del ser humano.	x						x						x
2 Metacognitivo	0.C.1.4 Explica el concepto de evaluación de la personalidad.	x						x					x	
Área de dominio:	0.C.1.5 Explica los fundamentos teóricos de la evaluación de la personalidad.	x						x					x	
	0.C.3.6 Distingue las áreas de aplicación de la evaluación de la personalidad: clínica, educacional, laboral, criminal.				x			x					x	
C Evaluaciones psicológicas de la personalidad	0.C.1.7 Relaciona los tipos de personalidad con los criterios que maneja el Manual de Desórdenes Mentales vigente (DSM) y/o CIE 10	x						x					x	
	2.C.4.8 Reconoce los factores que influyen en una evaluación de la personalidad, que atentan contra la validez y la confiabilidad: Calidad de la evaluación.					x					x		x	
Proceso Cognitivo:	0.C.4.9 Distingue los fundamentos teóricos de cada <i>test</i> a aplicar.					x		x					x	
	1.C.4.10 Selecciona el tipo de entrevista según el objetivo de estudio.					x			x				x	
1 Comprender	2.C.5.11 Reconoce la importancia del manejo de la entrevista acorde a la normatividad, para la evaluación de la personalidad: Calidad de la evaluación.					x					x		x	
2 Aplicar	1.C.2.12 Utiliza el lenguaje y la interacción de acuerdo a la edad del sujeto en el proceso de evaluación (niño o adulto): Cuidado responsable.			x						x			x	
3 Analizar	1.C.4.13 Contrasta el desarrollo de la personalidad normal vs. desviada con la aplicación de pruebas que evalúan la personalidad en desarrollo.					x				x			x	
4 Evaluar	1.C.4.14 Integra los tipos de personalidad con sus manifestaciones en la aplicación de pruebas de personalidad.					x				x			x	
5 Crear	1.C.3.15 Selecciona la batería de pruebas psicológicas para explorar rasgos de personalidad.				x					x			x	
Indicador de desempeño: 1, 2, 3, 4 ...														

Apéndices

1.C.2.16 Aplica las pruebas psicológicas de acuerdo a los términos específicos de cada <i>tests</i> .		x				x		x		
1.C.4.17 Relaciona los resultados de las pruebas aplicadas con las interpretaciones de los manuales de aplicación.				x		x		x		
1.C.5.18 Emite un juicio fundamentado sobre los hallazgos de cada <i>tests</i> .					x	x		x		
1.C.4.19 Contrasta los resultados de la observación con los de las pruebas aplicadas.				x		x		x		
1.C.4.20 Distingue los rasgos de personalidad que arroja cada prueba aplicada para la creación de un informe.				x		x		x		
2.C.4.21 Reconoce la importancia de la confidencialidad de los datos obtenidos, respetando la identidad del sujeto de estudio y resguardando la información adquirida: Respeto a los derechos y a la dignidad de las personas.				x			x	x		
2.C.4.22 Reconoce la importancia de una actitud ética y profesional en todo el proceso de evaluación: Respeto a los derechos y a la dignidad de las personas.				x			x	x		
1.C.3.23 Organiza la información en un reporte psicológico.			x			x		x		
1.C.2.24 Describe la apariencia y actitudes del evaluado durante la evaluación.		x				x		x		
1.C.2.25 Describe el nivel afectivo.		x				x		x		
1.C.2.26 Describe niveles intra e inter personal.		x				x		x		
1.C.3.27 Discrimina los rasgos de personalidad del sujeto evaluado.				x		x		x		
1.C.4.28 Contrasta los rasgos de personalidad obtenidos en cada <i>tests</i> aplicado con los criterios del DSM vigente y/o CIE 10.				x		x		x		
1.C.4.29 Emite una hipótesis fundamentada sobre la estructura de personalidad del evaluado: Calidad de la evaluación.				x		x		x		
1.C.5.30 Emite recomendaciones basadas en los resultados de la					x	x		x		

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

	evaluación: Calidad de la evaluación.											
	2.C.4.31 Reconoce la importancia de un manejo ético en la devolución de resultados: Comunicación de los resultados.					x				x	x	
	2.C.2.32 Maneja un lenguaje claro y profesional, acorde a las características del evaluado, para informar sobre los resultados: Respeto a los derechos y dignidad de las personas, Comunicación de los resultados.			x						x	x	
	2.C.5.33 Planea las estrategias a seguir para informar los resultados a las personas evaluadas y/o instituciones: Comunicación y Confidencialidad de los resultados.						x		x		x	
Total	33 Indicadores	10 Indicadores asociados al Código Ético del psicólogo	5	6	4	15	3	8	19	6	32	1 0

Apéndices

K 4. Indicadores de desempeño (validados) Área de dominio D: Integración de estudios psicológicos

Competencia del Trayecto Disciplinar: Integración de estudios psicológicos (Contribuye a la Competencia del Perfil de Egreso: <i>Evaluar</i>)	Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001; Bloom revisada)					Nivel de Relevancia										
	Procesos cognitivos		Dimensiones del conocimiento													
Integrar evaluaciones psicológicas con calidad y ética profesional, realizadas en instituciones de las áreas clínica, laboral y educativa, con base en la aplicación, calificación e interpretación de las diferentes técnicas de evaluación como entrevistas y pruebas psicológicas, para elaborar informes o reportes en los que se presente un diagnóstico, un pronóstico y se proponga una intervención o tratamiento, manejando con respeto y discreción la información obtenida de las personas a quienes se les realizan los estudios.	1) <i>Comprender</i> 2) <i>Aplicar</i> 3) <i>Analizar</i> 4) <i>Evaluar</i> 5) <i>Crear</i>		0 <i>Conceptual</i> 1 <i>Procedimental</i> 2 <i>Metacognitivo</i>			i) <i>Indispensable</i> n) <i>Necesario</i> d) <i>Deseable</i>										
Criteria de dominio																
1. Analizar las diferentes técnicas de evaluación con base en las características (motivo de estudio) a evaluar. 2. Diseñar baterías psicológicas, con base en la entrevista, para realizar una evaluación psicológica. 3. Secuenciar de manera sistemática y organizada el proceso de evaluación del comportamiento humano a través del uso de pruebas psicológicas, de acuerdo al área de aplicación: clínica, laboral y educativa 4. Atribuir significado ético al manejo de instrumentos de evaluación psicológica. 5. Atribuir significado ético, respetuoso y discreto a la información obtenida de las personas evaluadas. 6. Integrar las evaluaciones psicológicas considerando un diagnóstico aproximativo inicial. 7. Predecir un pronóstico con base en la evaluación 8. Recomendar algún tipo de intervención o seguimiento. 9. Realizar un informe o reporte psicológico que integra las evaluaciones psicológicas e incluye diagnóstico, pronóstico y recomendaciones dirigido a instancias oficiales. 10. Integrar un plan guía de devolución de resultados dirigidos a usuarios del servicio psicológico, familiares y profesionistas que solicitaron el estudio.																
Área de dominio D: Integración de estudios psicológicos																
Código	Indicadores de desempeño					Procesos cognitivos					Conocimiento			Relevancia		
						1	2	3	4	5	0	1	2	i	n	d

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Dimensión del Conocimiento:	0.D.1.1 Distingue los diferentes ámbitos profesionales en los que se utiliza la evaluación psicológica (clínico, laboral, educativo).	x					x			x		
0 Conceptual	1.D.3.2 Identifica el motivo de estudio que amerita la aplicación de una batería de pruebas psicológicas de acuerdo al ámbito profesional (clínico, laboral, educativo).			x				x		x		
1 Procedimental	1.D.3.3 Selecciona el tipo de entrevista, de acuerdo al motivo de estudio y el ámbito profesional.			x				x		x		
2 Metacognitivo	1.D.5.4 Planea el proceso de evaluación con base en la información obtenida en la entrevista psicológica.					x		x		x		
Área de dominio:	1.D.4.5 Selecciona los instrumentos pertinentes para realizar la evaluación psicológica, considerando las características del evaluado (sexo, edad, escolaridad), objetivo del estudio, condiciones y limitaciones prácticas: Calidad de la evaluación.				x			x		x		
D Integración de estudios psicológicos	1.D.2.6 Aplica el proceso de evaluación atendiendo las características que explora cada técnica utilizada.		x					x		x		
Proceso Cognitivo:	2.D.4.7 Reconoce la importancia de la ética profesional en el trato directo con la persona en la evaluación de la misma: Integridad en las relaciones.				x				x	x		
1 Comprender	2.D.4.8 Reconoce la importancia del espacio, la privacidad, confidencialidad y el material pertinente y completo de la aplicación, para la validez y confiabilidad de los resultados: Cuidado responsable. Calidad de la evaluación.				x				x	x		
2 Aplicar	1.D.4.9 Contrasta las puntuaciones obtenidas en las pruebas aplicadas con sus respectivas escalas: da una calificación.				x				x	x		
3 Analizar	1.D.4.10 Relaciona la información obtenida durante la entrevista con las técnicas o instrumentos utilizados.				x				x	x		
4 Evaluar	1.D.4.10.1 Complementa la información obtenida en la entrevista con los instrumentos utilizados.				x				x	x		
5 Crear	2.D.5.11 Integra los resultados para generar un informe completo del estudio aplicado.					x				x	x	
Indicador de desempeño:												
1, 2, 3, 4 ...												

Apéndices

	2.D.5.12 Emite un juicio diagnóstico con base en los resultados de la integración.						X			X	X		
	2.D.5.13 Emite las recomendaciones pertinentes.						X			X	X		
	2.D.5.14 Selecciona la información pertinente y necesaria para la devolución de los resultados. Comunicación de los resultados.						X			X	X		
	1.D.5.15 Planea las estrategias a seguir para informar los resultados a instituciones y/o personas evaluadas: Comunicación y Confidencialidad de los resultados.						X		X		X		
	2.D.4.16 Reconoce la importancia de un manejo ético en la devolución de resultados: Respeto a los derechos y dignidad de las personas. Comunicación y confidencialidad de los resultados					X				X	X		
	1.D.2.17 Maneja un lenguaje claro y profesional, acorde a las características del evaluado para informar sobre las recomendaciones específicas de cada caso: Respeto a los derechos y dignidad de las personas. Comunicación de los resultados		X						X		X		
Total	18 Indicadores	7 Indicadores asociados al Código Ético del psicólogo.	1	2	2	7	6	1	10	7	18	0	0

Contreras, A. R. (2015). *Aproximación metodológica para implementar el currículo por competencias desde la interpretación colegiada docente en la elaboración de Indicadores de desempeño de competencias del psicólogo.*

Figura 3. Retícula de la competencia EVALUAR

