

Evaluación de los programas de investigación de un plan de estudios de licenciatura en Psicología¹

Evaluation of the research programs of a Psychology degree study plan

<https://doi.org/10.15332/22563067.9376>

Artículos

Jorge Guerra-García²

✉ guerra@unam.mx

 <http://orcid.org/0000-0003-1273-5752>

Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido: 21/09/2022

Revisado: 07/02/2023

Aceptado: 12/05/2023

Assol Cortés-Moreno

 <http://orcid.org/0000-0002-5944-3733>

Universidad Nacional Autónoma de México

Laura Evelia Torres-Velázquez

 <http://orcid.org/0000-0002-8258-0920>

Universidad Nacional Autónoma de México

Verónica Elsa López- Alonso

 <http://orcid.org/0000-0002-7957-9013>

Universidad Nacional Autónoma de México

Xóchitl López-Aguilar

 <http://orcid.org/0000-0002-0601-7845>

Universidad Nacional Autónoma de México

Citar como:

Guerra-García J., Cortés-Moreno A., Torres-Velázquez . L. E., López- Alonso V. E., & López-Aguilar X. (2023). EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN DE UN PLAN DE ESTUDIOS DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA. *Diversitas*, 19(2), 185–214. <https://doi.org/10.15332/22563067.9376>



¹ Proyecto financiado por el Programa UNAM-PAPIME PE305020

² Correspondencia: Jorge Guerra-García, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México. Dirección postal: Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, C.P. 54090. Correo electrónico: guerra@unam.mx

Resumen

Las instituciones de educación superior deben acreditar y certificar sus planes de estudio para mejorar su calidad académica a través de la evaluación continua. La Facultad de Estudios Superiores Iztacala implementó un nuevo plan de estudios, del cual ya han egresado tres generaciones, lo que permite formalmente su evaluación. El objetivo de esta investigación fue evaluar los programas de las asignaturas del ámbito de Investigación desde las tradiciones Conductual, Cognitivo-conductual e Interconductual. Precisamente, se pretende evaluar su coherencia interna, la consistencia entre ellos y su conexión con el perfil de egreso. Utilizando una adaptación de la taxonomía de Bloom, se diseñaron rúbricas y un instrumento para que 18 docentes, participantes en el estudio, evaluaran los cursos. El análisis se realizó utilizando como criterios para la coherencia interna: la complejidad de los objetivos generales y específicos, la jerarquía de los objetivos específicos, la relación entre objetivos y contenido, la viabilidad y actualización de la bibliografía. Para la consistencia, se tuvieron en cuenta las superposiciones o repeticiones de objetivos y contenidos entre las asignaturas, los vacíos temáticos y la conexión entre el perfil de egreso y los objetivos del conjunto de asignaturas. En los resultados se puede señalar que las cinco asignaturas evaluadas requieren modificaciones en algunos aspectos de coherencia interna. En cuanto a la consistencia, se identificaron superposiciones en los objetivos y contenidos temáticos, así como algunas brechas temáticas. Se discute una propuesta de modificación de programas de acuerdo con los resultados encontrados para una eventual discusión y aprobación de los profesores en el campo de la investigación.

Palabras clave: evaluación curricular, formación universitaria, plan de estudios, psicología.

Abstract

Higher educational institutions must accredit and certify their study plans to improve their academic quality, through continuous evaluation. The Iztacala Faculty of Higher Studies implemented a new curriculum, from which three generations have already graduated, formally allowing its evaluation. The objective of this research was to evaluate the programs of courses in the Research field from the Behavioral, Cognitive-behavioral, and Interbehavioral traditions; precisely, their internal coherence, consistency between them, and their connection with the graduation profile. Using an adaptation of Bloom's taxonomy, rubrics and an instrument were designed so that 18 teachers, participating in the study, who evaluated the courses. Analysis was performed using internal coherence criteria: the complexity of the general and specific objectives, a hierarchy of the specific objectives, the relationship between objectives and content, feasibility and updating of the bibliography; and for consistency, were overlaps or repetitions of objectives and contents between the subjects, thematic gaps and the connection between the graduation profile and the objectives of the set of academic courses. In the results it can be noted that the five courses

evaluated require modifications in some aspect of internal coherence. Regarding consistency, some overlapping objectives and thematic contents were identified, as well as thematic gaps. A proposal to modify the academic programs is discussed according to the results found for an eventual discussion and approval by the professors in the field of research.

Keywords: curriculum assessment, university instruction, educational programs, psychology.

Introducción

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución educativa de carácter público y laico, que tiene al menos tres tareas sustantivas que la definen: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. De acuerdo con la Ley Orgánica que la rige, sus principales finalidades son: a) respecto a la docencia, impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; b) en la investigación, planear y realizar estudios acerca de las condiciones y problemas nacionales y, c) en la cultura, extender la disponibilidad a toda la población, con la mayor amplitud posible, de las diferentes formas en que esta se manifiesta (Ley Orgánica de la UNAM, 1945).

Específicamente, el desempeño de la tarea docente implica que el personal docente oriente su enseñanza con base en un programa académico que les guíe en diversas actividades, con el propósito de lograr un aprendizaje profundo en el alumnado. Estos programas académicos, con el transcurso de los años, se vuelven obsoletos porque no responden al avance científico o no solucionan algunas necesidades sociales vigentes. Por esta razón, se realizan actualizaciones y modificaciones. Sin embargo, dichos programas académicos no se encuentran aislados, sino que están articulados en un Plan de Estudios que, en su conjunto, responden para conseguir un determinado perfil de egreso del estudiantado. De esta forma, es necesario también actualizar o modificar dicho plan.

La investigación que se reporta tiene como objetivo presentar los resultados de la evaluación hecha a diferentes programas académicos de un nuevo Plan de Estudios recientemente implantado en la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), de la UNAM.

Este artículo se ha estructurado de la siguiente forma. Primeramente, se definen algunos conceptos teóricos así como la estructura general del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología. Luego se describe la metodología utilizada haciendo énfasis en los participantes, variables estudiadas, instrumentos utilizados y análisis estadísticos; enseguida, se reportan los principales resultados obtenidos y, finalmente, se discute y se esbozan algunas conclusiones derivadas del presente estudio.

Plan de Estudios

Un plan de estudios consiste en la descripción de experiencias de aprendizaje planificadas, secuenciadas y sistemáticas con la finalidad de lograr las competencias del perfil de egreso del estudiantado en un área de conocimientos, en un plazo determinado, respaldado y supervisado por una institución educativa.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) señala que el Plan de estudios es un:

Documento prescriptivo de un nivel de la educación obligatoria que expresa de manera general, las finalidades, los contenidos fundamentales organizados secuencialmente por unidades de aprendizaje, las orientaciones o los principios metodológicos y los criterios, procedimientos de evaluación y acreditación que orientan la formación de los estudiantes en una institución educativa. (p. 6)

El Plan debe contener, mínimamente, un estudio diagnóstico que fundamente su origen, un perfil de ingreso y egreso del estudiantado y un mapa curricular organizado por asignaturas o módulos que conforman los programas de estudio (INEE, 2019; Zabalza, 2012). En los programas de estudio se establecen los aspectos básicos de los cursos y deben incluir, al menos, objetivos (general y particulares), contenidos, actividades de aprendizaje, evaluación y recursos bibliográficos para que puedan ser considerados como una herramienta que guíe al personal docente en su práctica educativa (Huerta *et al.*, 2017).

La elaboración de un plan, en cualquier área de conocimiento, conlleva una gran responsabilidad para quienes lo realizan, porque debe responder a las demandas de la sociedad, a los requerimientos de las instituciones educativas y a las competencias esenciales propias del área de conocimiento (Durán y Salceda, 2015).

Contexto

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), específicamente en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, los planes de estudios de sus carreras profesionales, no habían sido modificados desde hacía tiempo. Por ejemplo, Biología lo hizo en 1995, Cirujano Dentista en 1994, Enfermería en 2003, Médico Cirujano en 1997, Optometría en 2004, Psicología (modalidad presencial) en 1977 y Psicología (modalidad en línea) Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia SUAyED en 2005. No fue sino hasta la gestión administrativa 2008-2012 que se inició el proceso de modificación de los planes de estudio de las seis carreras del sistema escolarizado.

En el caso de la carrera de psicología, este proceso de cambio curricular tuvo como objetivo crear un Plan de Estudios centrado en diversas áreas de formación profesional que le permitiera al alumnado enfocarse en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes profesionales. De tal manera que, al egresar, pudieran desempeñar sus funciones en instituciones públicas, privadas y organizaciones de la sociedad civil y que dicho plan le proporcionara la oportunidad de desarrollarse con mayor profundidad en al menos cuatro ámbitos del ejercicio profesional, fundamentados teóricamente en una tradición de la psicología.

Después de llevar a cabo todos los trámites académico-administrativos pertinentes ante las autoridades universitarias, el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología fue aprobado el 3 de julio de 2015 por el Consejo Académico del Área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud (CAABQyS) de la UNAM.

El Plan de Estudio de la carrera de Psicología

El mapa curricular de la carrera de Psicología (Facultad de Estudios Superiores Iztacala [FESI] 2015a) está formado por tres módulos: teórico, metodológico y aplicado, los cuales se desarrollan de primero a octavo semestre.

El módulo teórico tiene como objetivo que el alumnado tenga conocimientos de los diferentes discursos y lenguajes científicos propios de la psicología, con el propósito de que pueda valorarlos y criticarlos. También le posibilita aplicar los conceptos derivados de alguna de las tradiciones psicológicas para explicar fenómenos de interés; analizar de forma crítica la información derivada de las investigaciones e intervenciones de cada tradición psicológica y aplicar los diversos fundamentos de los conceptos teóricos de alguna tradición psicológica, en los distintos ámbitos del ejercicio profesional. El módulo metodológico se basa en valorar los diversos tipos de aproximación al conocimiento para la fundamentación de métodos de investigación y aplicación; así como implementar explicaciones de los fenómenos psicológicos de interés a partir de estrategias, métodos, herramientas e instrumentos de investigación, de acuerdo con cada tradición psicológica analizada. Por último, el módulo aplicado es el eje rector del plan considerando que el alumnado entra en contacto con el ejercicio profesional de la psicología en diversos ámbitos de trabajo, haciendo uso de sus conocimientos teóricos y metodológicos y respondiendo de forma ética a los problemas y demandas sociales.

En general, el plan está organizado en dos etapas: la primera comprende una formación básica en psicología durante los primeros cuatro semestres de la licenciatura y, la segunda, la formación profesional supervisada, a través de los últimos cuatro semestres.

Durante la primera etapa se pretende que el estudiantado desarrolle y aprenda habilidades y conocimientos teóricos, metodológicos y aplicados en la psicología, en seis distintas tradiciones teóricas: cognoscitiva; complejidad y transdisciplina; conductual, cognitivo-conductual e interconductual; existencial humanista; psicoanálisis, y sociocultural y de la actividad.

En la segunda etapa, el alumnado puede elegir e inscribirse en quinto y séptimo semestre, a dos asignaturas de prácticas supervisadas (8 horas semanales para práctica básica y 15 horas semanales para práctica avanzada) en alguno de los siete ámbitos de ejercicio profesional que se ofertan (Clínica, Organizacional, Educación, desarrollo y docencia, Educación especial, Salud, Social e Investigación), vinculados con alguna de las seis tradiciones teóricas. Además, al alumnado se le impartirá una asignatura teórica y otra metodológica desde la misma tradición teórica de su interés, aparte de sesiones de tutorías individuales. También tiene la oportunidad de elegir y cursar de una larga lista, cuatro materias optativas (una por semestre) que tienen como propósito establecer una clara vinculación entre los intereses personales, ámbitos laborales, su formación científico-profesional y su compromiso ético-social (FESI, 2015a).

El nuevo plan de estudios propone conservar la relación entre teoría y práctica, el ejercicio de una práctica profesional supervisada en escenarios reales y la formación de un psicólogo general. Además, como algo novedoso, la inclusión del ámbito de investigación como práctica profesional, igualándolo con las típicas áreas de ejercicio profesional como son las de Clínica, Educación especial, Educación, etcétera, en contraste con otros planes de estudio en donde las habilidades relacionadas con la investigación se enseñan a través de cursos de metodología, estadística o prácticas breves.

En el nuevo plan, las asignaturas relacionadas con las prácticas (básica y avanzada) del ámbito de investigación implican que el estudiantado se incorpore en un proyecto avalado por una instancia académica de la Universidad para que tenga la oportunidad de involucrarse en las actividades propias de investigación, junto al personal académico con experiencia en esta actividad. La literatura destaca el beneficio de esta estrategia didáctica, dado que implica aprender teniendo al personal docente con experiencia en investigación para plantear y llevar a término un proyecto (Moeed, 2010; Peña, 2009; Waite y Davis, 2006). También se ha encontrado que el estudiantado con interés en investigar suele tener un perfil más centrado en la tarea y muestran disposición a profundizar en su aprendizaje (Murtonen *et al.*, 2008).

Evaluaciones de Planes de Estudio

Por otro lado, así como la elaboración de un plan es importante, lo es también su evaluación continua. Esta se puede entender como un proceso sistemático que implica recopilar y analizar información concerniente a los aspectos básicos del propio plan, así como también de sus figuras principales, personal docente y alumnado, con la finalidad de emitir juicios y propuestas fundamentadas ante las instancias institucionales educativas, para realizar cambios o ajustes que tiendan a mejorar el desempeño general de quienes participan (INEE, 2019; SEP, 2006).

La literatura sobre el tema muestra que las evaluaciones se han centrado tanto en el plan en general y en los componentes formales del currículo en específico, como en asignaturas particulares (Ayora y Guerrero, 2016; Castañeda *et al.*, 2012; Corona y Tejeda, 2016; Gutiérrez y padrón, 2016).

El nuevo Plan de Estudios de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala se implementó en el semestre 2017-1, y para el semestre 2022-2 han egresado tres generaciones. El Reglamento general para la presentación, aprobación, evaluación y modificación de planes de estudio de la UNAM (2015) señala específicamente en el Título III, Artículo 17 que: “Los planes podrán ser modificados nuevamente una vez que hayan sido implementados en su totalidad, más un año adicional, previa evaluación correspondiente” (p. 25). De acuerdo con esto, el nuevo Plan de Estudios de la carrera de psicología se encuentra en condiciones temporales de realizar los ajustes que se consideren pertinentes, en función de una evaluación profunda de sus programas. Por lo tanto, resulta necesario realizar evaluaciones constantes en los programas y en las planeaciones didácticas de las diversas asignaturas. Con base en estas consideraciones, el objetivo de la presente investigación fue evaluar los programas de las asignaturas del ámbito de investigación desde las tradiciones conductual, cognitivo-conductual e interconductual. Teniendo como objetivos específicos los siguientes:

- 1) Analizar la coherencia interna de los programas de estudio que conforman el ámbito de investigación.
- 2) Analizar la consistencia entre los programas de estudio que conforman el ámbito de investigación.
- 3) Identificar la coherencia interna de los programas de estudio mediante las opiniones del personal académico que imparten las asignaturas.
- 4) Analizar la relación de la coherencia interna obtenida en los resultados de la rúbrica y los obtenidos con el cuestionario aplicado al personal docente.

Método

Tipo y alcance de la investigación

La presente investigación se sitúa dentro de un modelo positivista, con un nivel de profundización descriptivo, de corte prospectivo, transversal y no experimental.

Pregunta de investigación

Con el propósito de evaluar y analizar si los objetivos y contenidos están organizados secuencialmente, si los principios metodológicos, criterios y procedimientos de acreditación de los programas de estudio son pertinentes para la formación del alumnado. El interés de este trabajo se centra en dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué medida los programas de estudio de las asignaturas del ámbito de investigación desde las tradiciones Conductual, Cognitivo-conductual e Interconductual (CCCI) presentan coherencia interna y consistencia?

Variables y su operacionalización

Para evaluar el programa de estudio, en esta investigación tomamos dos elementos importantes que denotan características fundamentales que deben tener dichos programas: coherencia interna y consistencia. A continuación, presentamos su definición y operacionalización.

Definiciones

Coherencia interna. Relación de correspondencia o articulación existente entre los elementos que componen un programa de estudio.

Consistencia. Relación de solidez, complementariedad, ausencia y repetición de elementos de los programas de estudio que conforman la estructura curricular del ámbito tradición (adaptación de la definición de Inciarte y Canquiz, 2001).

Operacionalización

Coherencia interna. Se entiende la coherencia interna del programa como la valoración, mediante la rúbrica 1, de la complejidad del objetivo general, la complejidad y jerarquización de los objetivos particulares, la relación entre los objetivos y el contenido temático, la viabilidad para llevarlo a cabo y la bibliografía sugerida.

Consistencia. Se entiende la consistencia como la valoración, mediante la rúbrica 2, de la articulación lógica de los elementos de los programas de estudio considerando las repeticiones de los objetivos y contenidos temáticos de las asignaturas del mismo semestre o de semestres consecutivos, posibles brechas temáticas, y la relación existente entre el perfil de egreso y los objetivos del conjunto de asignaturas.

Técnicas de recolección de datos (Instrumentos)

1) Rúbrica 1. Se construyó con el fin de evaluar diferentes aspectos de los programas de estudios con tres niveles de valoración: satisfactorio, suficiente y bajo. En cada asignatura se analizaron, con base en la adaptación de la taxonomía de Bloom realizada por Anderson y Krathwohl (Bancayán, 2017), los siguientes aspectos: el nivel de complejidad del objetivo general, el nivel de complejidad y la jerarquización de los objetivos particulares, la correspondencia entre los objetivos planteados y los contenidos temáticos y la bibliografía sugerida (Apéndice A).

2) Rúbrica 2. Se construyó con el objetivo de evaluar las relaciones verticales y horizontales entre las asignaturas del ámbito de investigación. El análisis se centró en la articulación lógica de contenidos considerando las repeticiones de los objetivos y contenidos de asignaturas del mismo semestre o de semestres consecutivos, posibles brechas temáticas, y la relación existente entre el perfil de egreso y los objetivos del conjunto de asignaturas (Apéndice B).

3) Cuestionarios aplicados al personal docente, uno para cada asignatura. Se construyó y validó el instrumento para cada una de las asignaturas que conforman el ámbito (Saldívar, 2022) con las

siguientes secciones: a) objetivo del instrumento, b) instrucciones, c) objetivos, general y específicos, del programa correspondiente, d) contenidos temáticos del programa correspondiente, e) reactivos en una escala de siete opciones de respuesta, que medían la relación (7) o no relación (1) entre el objetivo general y los objetivos particulares de cada unidad; la relación o no relación entre los contenidos de las distintas unidades y, finalmente, siete preguntas abiertas sobre la comunicación entre el personal docente que imparte alguna asignatura al mismo grupo sobre las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las sugerencias de cambios en el programa que imparten (Apéndice C).

Población y muestra

El personal académico del ámbito de investigación desde las tradiciones CCCI está conformado por 22 docentes, los cuales imparten alguna o algunas de las cinco asignaturas por semestre. A todos se les hizo la invitación para participar de forma voluntaria y se les informó del objetivo de la investigación; en total, 18 aceptaron. En porcentajes, la muestra estudiada representa el 82% de la población. Todos recibieron un tratamiento ético, no discriminatorio e igualitario (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010). En la primera fase colaboraron cinco, un docente por cada una de las asignaturas que se imparten al semestre y, en la segunda fase, 13 (cuatro de la asignatura de Práctica en investigación psicológica básica, tres en Investigación teórica y dos de cada una de las materias de Tutoría investigación, Metodología en Investigación y Práctica en investigación avanzada).

Procedimiento

A continuación, se describe el procedimiento que se llevó a cabo para el análisis de la coherencia interna y la consistencia llevado a cabo en la fase 1. Cabe señalar que el análisis se realizó a un año del egreso de la primera generación del nuevo plan de estudio.

Fase 1. Análisis de la coherencia interna y consistencia basados en las rúbricas

En esta fase participaron cinco docentes, uno de cada una de las materias del ámbito, quienes de manera coordinada evaluaron el nivel de complejidad del objetivo general, el nivel de complejidad y la jerarquización de los objetivos particulares; la correspondencia entre los objetivos planteados y los contenidos temáticos y la bibliografía sugerida. Cada docente realizó esta evaluación de la materia que imparte. Posteriormente, en reunión colegiada se analizaron las evaluaciones y se realizaron los ajustes pertinentes. Para el reporte de este estudio se utilizaron las rúbricas, centradas en la coherencia interna de cada asignatura y en la consistencia.

Fase 2. Análisis de la coherencia interna basado en el cuestionario para el personal docente

Se invitó al personal docente del ámbito para que contestaran el instrumento de la materia que imparten, el cual se envió mediante la herramienta *Google Forms*. Una vez obtenida la información, se vaciaron los resultados en una tabla por materia, tomando en cuenta los siguientes aspectos: reactivo del instrumento, opción de respuesta, argumentación de la respuesta y análisis de las categorías, para cada una de las secciones que comprende el instrumento.

Fase 3. Relación entre el análisis de la coherencia interna basado en la rúbrica y el cuestionario aplicado al personal docente.

Posteriormente, se añadieron dos columnas a la tabla de análisis: la relación entre los resultados derivados del análisis de la rúbrica y los derivados del instrumento aplicado a los docentes y las propuestas de ajustes a los programas de estudio.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva, la cual permitió realizar tablas de frecuencias de las categorías analizadas en cada una de las rúbricas, por materia y semestre. Así como obtener las frecuencias para cada una de las respuestas del cuestionario contestado por el personal docente, por materia y por reactivo. En cada tabla se obtuvieron medidas de tendencia central. Se optó por utilizar estadística descriptiva porque el número de participantes fue de 13, que dividido entre las materias que imparten se tenía un rango de dos a cuatro participantes por asignatura, lo cual no cumplía con los criterios para realizar un análisis inferencial.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados del análisis de la coherencia interna y consistencia de los programas a partir del empleo de las rúbricas (Fase 1) y del instrumento aplicado al profesorado (Fase 2), así como la relación entre el análisis de la coherencia interna basado en la Rúbrica 1 y el derivado de la opinión del cuerpo académico (Fase 3).

Fase 1

Esta fase comprendió el análisis de dos aspectos del plan de estudios evaluados mediante el empleo de rúbricas: la coherencia interna de los programas y la consistencia horizontal y vertical entre ellos.

Coherencia interna de cada asignatura

Se presentan los resultados relacionados con el análisis de la coherencia interna de cada una de las asignaturas, con base en los criterios de la Rúbrica 1 (Tabla 1).

Al examinar el nivel de complejidad cognitiva, se observó que en cuatro materias se requiere hacer algún ajuste menor a los objetivos generales. Los objetivos específicos de tres materias deben modificarse, pues se encontró que, tanto por el nivel de complejidad en que están planteados como por su jerarquización, son inadecuados para promover competencias y habilidades acordes a la formación profesional del estudiante y no conducen al alcance del objetivo general. En las asignaturas restantes el análisis reveló que requieren de ajustes menores.

Como una estrategia para clarificar lo dicho anteriormente, enseguida se procederá a ilustrar los análisis efectuados en los aspectos de los diferentes programas de estudio.

Ejemplo de evaluación del objetivo general:

El objetivo general de la asignatura Práctica básica se calificó con grado suficiente. Este objetivo está planteado en los siguientes términos: “Determinar los procedimientos y métodos pertinentes para la Investigación en psicología desde la tradición Conductual, interconductual y cognitivo conductual” (Facultad de Estudios Superiores Iztacala [FESI] 2015b, p. 391). Si bien en su planteamiento se incluyen elementos importantes para definir el desarrollo de esta asignatura práctica, no especifica claramente un criterio de logro al finalizarla. Además de ello, el verbo elegido implica un nivel de complejidad menor a los conocimientos y habilidades que se promueven con esta materia. Por lo tanto, se considera conveniente sustituir el verbo del objetivo por uno de mayor complejidad, a nivel de creación, como diseñar, construir, innovar o planear, que al mismo tiempo implica el alcance de un logro.

Ejemplo de evaluación de la jerarquización de los objetivos específicos:

Los objetivos específicos de la asignatura de Metodología se calificaron con grado bajo, ya que no están organizados jerárquicamente ni permiten alcanzar el objetivo general. El objetivo general señala: “Diseñar estrategias metodológicas éticas para la investigación de los fenómenos de interés a partir de la tradición Conductual, interconductual y cognitivo-conductual, comunicando los hallazgos de formas diversas” (FESI, 2015b, p. 266). Sin embargo, en ninguno de los objetivos específicos planteados en el programa se incorporan aspectos éticos. Por lo tanto, se visualiza la necesidad de hacer ajustes a estos objetivos para lograr la coherencia con el objetivo general.

En cuanto a la relación entre los objetivos y los contenidos temáticos, en tres materias se identificaron inconsistencias importantes, ya que los objetivos planteados no logran cubrirse con los temas propuestos. En las dos materias restantes, Práctica Básica y Práctica Avanzada, no es necesario hacer cambios importantes en este aspecto.

Ejemplo de evaluación de la coherencia entre los contenidos temáticos y los objetivos:

En la asignatura de Tutoría, asignatura orientada a apoyar la materia de Teoría, se le otorgó el grado de bajo al evaluar este aspecto porque los contenidos temáticos no se vinculan de manera suficiente con la asignatura teórica, ya que no hacen referencia a las aproximaciones conceptuales revisadas en materia que apuntalan; gran parte de los temas que se incluyen se orientan a la revisión

de las normas gramaticales que deben considerarse al momento de redactar un texto. Es necesario considerar que la idea de esta asignatura no es la de un taller de redacción, sino que se diseñó para reforzar, mediante un ensayo, la aplicación de los conceptos revisados en la teoría. De acuerdo con lo expuesto, se evidencia la necesidad de hacer un ajuste en los contenidos temáticos de esta materia.

Tabla 1

Grado de coherencia interna en los distintos aspectos de los programas

Asignatura	Criterios de evaluación					
	Complejidad objetivo general	Complejidad objetivos particulares	Jerarquización objetivos particulares	Relación objetivos/ contenidos	Viabilidad	Bibliografía
Práctica Básica	Suficiente	Bajo	Bajo	Suficiente	Bajo	Bajo
Práctica Avanzada	Suficiente	Bajo	Bajo	Suficiente	Satisfactorio	Bajo
Teoría	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bajo	Satisfactorio	Suficiente
Metodología	Satisfactorio	Bajo	Bajo	Bajo	Suficiente	Suficiente
Tutoría	Suficiente	Suficiente	Satisfactorio	Bajo	Satisfactorio	Bajo

Nota: Grado Satisfactorio: no requiere cambios; grado Suficiente amerita ajustes menores (afinar redacción o incorporar/eliminar algunos elementos no centrales); grado Bajo requiere un replanteamiento.

Fuente: elaboración propia con base en los criterios de la Rúbrica 1.

En relación con la viabilidad para cumplir el programa con las horas asignadas en el Plan, dos de las asignaturas se ubican en un grado satisfactorio. La Práctica básica se ubicó en un grado bajo, porque es difícil abarcar todos los contenidos del programa en el semestre escolar con las horas destinadas a la asignatura. El programa de Metodología se ubicó en grado suficiente, porque en algunas unidades el tiempo asignado no alcanza para revisar los temas que la comprenden.

Por otra parte, la bibliografía de cuatro asignaturas obtuvo asignaciones entre suficiente y bajo. Prácticamente todas las materias deben actualizar los materiales bibliográficos propuestos, debido a que los programas se empezaron a desarrollar desde el año 2008. Adicionalmente a la

actualización de la bibliografía, en aquellas asignaturas calificadas con grado bajo, algunos de los materiales propuestos no son los idóneos para cubrir el contenido temático.

Consistencia horizontal y vertical entre las asignaturas

Se identificaron algunos traslapes de objetivos y contenidos temáticos entre las asignaturas de Práctica básica o Práctica avanzada y Metodología, principalmente durante la elaboración del protocolo de investigación y en lo referente al análisis de datos. En cuanto a la consistencia vertical, se observó en los programas de las materias de Tutorías, Metodología, Práctica Básica y Avanzada la falta de continuidad en los objetivos y contenidos temáticos entre un semestre y otro.

Si bien es necesario realizar cambios importantes en algunas asignaturas, el conjunto de los objetivos y contenidos temáticos de las materias que conforman el ámbito es pertinente y suficiente para lograr las competencias y habilidades planteadas en el perfil de egreso para la actividad de investigación.

Fase 2

Análisis basado en el Instrumento para el profesorado

Recordando que en la escala de No relación-Relación los valores van del 1 al 7, los resultados de los cuestionarios respondidos por el personal académico puntúan a partir del valor central hacia arriba (Tabla 2).

Las calificaciones que el profesorado asignó a las relaciones entre el objetivo general y los objetivos particulares de su materia van en un rango de 4.2 a 6.5. La asignatura mejor evaluada en este aspecto fue la Práctica avanzada y la que obtuvo una puntuación menor fue la Práctica básica.

Los argumentos del cuerpo académico referentes a las relaciones entre los objetivos estuvieron centrados en la ambigüedad de los objetivos específicos y su falta de correspondencia con el objetivo general, particularmente quienes imparten la Práctica básica y Tutoría señalaron estas inconsistencias en la mayoría de los objetivos. El profesorado de las tres materias restantes señaló también inconsistencias, pero estos señalamientos se enfocaron de manera puntual solo hacia algunos de los objetivos específicos.

Tabla 2

Calificaciones del profesorado

Asignatura	Relaciones evaluadas	
	Objetivos particulares/general	Contenidos de las unidades
n	M (Min - Max)	M (Min - Max)

Práctica Básica	4	4.2 (4-7)	5.0 (4-7)
Práctica Avanzada	3	6.5 (5-7)	6.8 (6-7)
Teoría	2	4.4 (3-6)	3.9 (2-6)
Metodología	2	5.9 (4-7)	6.6 (2-7)
Tutoría	2	5.4 (1-7)	5.3 (3-7)

Fuente: Elaboración propia con base en el instrumento para profesores.

Con respecto a la relación entre los contenidos temáticos de las unidades de la asignatura que imparte cada docente, los resultados muestran mayor variación en las respuestas, y resulta evidente en la amplitud existente entre los valores mínimos y máximos otorgados. Nuevamente, el valor más bajo se encontró en la Práctica básica, las demás materias obtuvieron promedios altos. Quienes imparten esta asignatura enfatizaron en la falta de competencias precurrentes del alumnado para sostener las actividades previstas en el programa; también señalaron que el orden de las unidades no es el adecuado. En Teoría se apuntó a la desarticulación entre las unidades, en las cuales se revisan los diferentes modelos conceptuales; se señaló que el programa debe incorporar explícitamente la contrastación entre las distintas teorías revisadas y también aspectos prácticos dentro de cada aproximación. En Metodología solo se mencionaron algunas inconsistencias entre los contenidos, pero se aclaró que sí están enfocados a fortalecer las habilidades para el desarrollo de la práctica. El personal académico que imparte Tutoría no argumentó al respecto. Al analizar las respuestas en los temas de comunicación entre el grupo de docentes que atienden un mismo grupo, se encontró que, a excepción del trabajo colegiado y de las juntas de claustro de profesores del ámbito/tradición, la mayoría de ellos se comunica básicamente para asuntos administrativos e intercambio de calificaciones, y que eventualmente tienen contacto cuando algún educando presenta problemas. En cuanto a la pregunta sobre las dificultades que enfrentan con el alumnado al impartir su materia, algunos mencionaron que el orden de las unidades temáticas es inadecuado y que ocasiona dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje; también señalaron como un problema el desarrollo académico dispar entre el alumnado, ya que algunos integrantes evidencian un pobre dominio conceptual y se enfocan solo en los aspectos técnicos de la investigación.

Finalmente, las propuestas del cuerpo docente están guiadas a solventar los inconvenientes que prevalecen en los programas de sus asignaturas y en los perfiles de ingreso del alumnado al ámbito de investigación, entre las que destacan: reestructurar o realizar ajustes en la redacción de objetivos, incluir o eliminar contenidos temáticos y reordenar algunas unidades.

Fase 3

Relación entre el análisis basado en la rúbrica y el instrumento para el profesorado

En términos generales, las respuestas de los docentes participantes coincidieron con los resultados del análisis de las asignaturas basados en las rúbricas en cuanto a la vaguedad en la redacción de algunos objetivos y la falta de correspondencia entre el objetivo general y los particulares, así como a la jerarquización inadecuada de estos últimos.

Sobre las unidades temáticas, como se mencionó en la sección previa, el análisis del programa de la asignatura revela que algunos temas no se abordan con la profundidad adecuada o no tienen total correspondencia con los objetivos planteados; no se vinculan con la tradición en la que se inserta la práctica y algunas actividades están enfocadas a subsanar problemas de niveles educativos precedentes. El conjunto de los comentarios del profesorado concuerda con el análisis basado en las rúbricas, en que deben reestructurarse los contenidos temáticos en consonancia con el alcance de los objetivos de los programas.

Discusión

El objetivo de esta investigación consistió en evaluar los programas de las asignaturas del ámbito de investigación tomando en cuenta, como categorías de análisis, la coherencia interna y la consistencia de las asignaturas, considerando su impacto en el perfil de egreso descrito en el Plan de Estudios.

Los principales resultados relacionados con la coherencia interna de los programas de las asignaturas muestran que en todos se requiere realizar modificaciones en al menos uno de los criterios de evaluación. En particular, resalta el criterio de Relación entre los objetivos y los contenidos, donde todos los programas de las asignaturas requieren un replanteamiento para poder asegurar la relación entre ambos aspectos, a excepción de la Práctica básica que solo amerita cambios en la redacción de los objetivos y eliminar algunos aspectos no esenciales. Estos resultados pueden aproximarse a los obtenidos por Castañeda *et al.* (2012), quienes en su estudio evaluaron la coherencia interna y los componentes de la estructura curricular como perfil de egreso, programa de asignatura, plan de estudios, entre otros, de 10 carreras del área de la Pedagogía. Lo hicieron por medio de entrevistas semi-estructuradas a directores de las distintas carreras y también mediante la aplicación de diversos instrumentos y rúbricas. Entre los principales resultados mencionan que la coherencia fue de un 25% entre los principios orientadores de la formación docente y el perfil profesional. Así mismo, al evaluar las competencias descritas en los perfiles de egreso encontraron un nivel de coherencia básico e insatisfactorio. De igual manera, Corona y Tejeda (2016) hallaron deficiencias en la integración y en la continuidad de las distintas asignaturas, al evaluar el plan de estudios de la carrera de Comunicación e Innovación Educativa. Al realizar un análisis interno del

plan de estudios, encontraron que la formación teórica no se vinculaba con la formación metodológica ni procedimental; además, la inexistencia de congruencia entre algunas asignaturas, dado que no hallaron continuidad entre ellas.

En este estudio, las respuestas obtenidas por el instrumento que contestaron los profesores son congruentes con lo señalado antes sobre la coherencia interna y consistencia horizontal de las asignaturas del ámbito de investigación. Respecto a la relación entre el objetivo general y los específicos, todos los profesores de la muestra la han valorado con un puntaje superior a la media, y destacan la materia de la Práctica avanzada con un valor cercano al máximo y, debajo de ella, la de Metodología y Tutorías. Sin embargo, hubo comentarios relacionados con la redacción ambigua de algunos objetivos específicos. Aquí es importante mencionar que la redacción de los objetivos generales y específicos son los mismos para todas las asignaturas de los diferentes ámbitos de ejercicio profesional del actual Plan de Estudios, solo cambia la tradición teórica en la cual el alumno se forma académicamente.

Entre los contenidos temáticos y las diversas unidades didácticas, se destaca un ordenamiento inadecuado y desarticulado, lo que propicia que el propio profesor haga ajustes o cambios en su asignatura con el objetivo de darle mayor consistencia. Esto quizá tenga relación con lo mencionado anteriormente, pues los objetivos están redactados de la misma manera para todos los ámbitos y tiene repercusiones en la falta de un mejor ordenamiento de los contenidos específicos en cada materia.

Por último, en la sección de comunicación de este instrumento aplicado a los profesores, mencionan que solo hay interacción sobre aspectos administrativos. Es importante aclarar que los reactivos indagaban la comunicación entre los profesores que comparten un grupo de alumnos.

Este aspecto de la comunicación es relevante, dado que el conjunto de asignaturas del ámbito está organizado implícitamente con una idea modular, es decir, que exista una complementariedad entre los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, etcétera. Por esta razón, el intercambio de información es crucial para retroalimentar el desarrollo académico de cada alumno y remediar, en su caso, los déficits que pudieran presentarse en los conocimientos previos y habilidades esenciales para incursionar en el ámbito.

Finalmente, el análisis basado en la rúbrica y la evaluación de las respuestas al instrumento respondido por los profesores coincide en que existe vaguedad en la redacción de algunos objetivos, falta de correspondencia entre el objetivo general y los particulares y una jerarquización inadecuada de estos últimos. Además, agregan información complementaria.

El hecho de evaluar la relación del objetivo general con los objetivos específicos en la rúbrica, y la relación del objetivo general con los objetivos particulares de cada unidad en el instrumento a profesores, permitió contar con diferentes análisis para comparar estos aspectos y elaborar sugerencias que lleven a la mejora de los programas de estudio. De hecho, actualmente las nuevas

planeaciones didácticas de los diversos programas académicos contienen una nueva reestructuración de los objetivos y también se han eliminado temas que se consideraron que no contribuyen a conseguir el objetivo general.

Cabe mencionar que los instrumentos diseñados fueron sensibles para proporcionar información importante para el logro del objetivo de este estudio. Tanto las rúbricas como el instrumento fueron herramientas metodológicas relevantes para evaluar la coherencia interna y la consistencia horizontal de las asignaturas. Los criterios empleados para el desarrollo de los instrumentos utilizados responden a categorías de análisis expresadas por otros autores (Inciarte y Canquiz, 2001) que subrayan la importancia de identificar las relaciones internas de solidez, las reiteraciones de contenidos o su ausencia, la complementariedad y la articulación de los diferentes elementos que conforman el currículo para evaluar la coherencia y la consistencia de un plan de estudios.

Los resultados obtenidos en esta investigación, que representan la opinión del 82% de los profesores que participan en el ámbito, nos permiten conocer las bondades de los programas de estudio del ámbito de investigación, así como aquellos aspectos que requieren ser modificados. Actualmente, se plantea la posibilidad de indagar la opinión del estudiantado sobre la coherencia interna de cada materia así como la consistencia entre las asignaturas cursadas en el ámbito de investigación, con la finalidad de compararla con la del cuerpo académico.

Conclusiones

Las principales conclusiones y aportaciones que brindan los resultados obtenidos en este estudio son: a) evidenciar de forma precisa la coherencia en cada programa, identificando puntualmente la relación entre los objetivos, entre los contenidos, así como los cambios que los expertos que imparten la materia, consideran se deben realizar; b) conocer la congruencia entre los objetivos y contenidos en los programas planeados para estar articulados y, por tanto, comparten parte del conocimiento y habilidades que el alumno debe tener para ser capacitado en el ámbito de investigación; c) tener la información puntual de la congruencia entre los objetivos y contenidos en los programas que se imparten en la carrera, concretamente entre las materias comunes a toda la población estudiantil y los campos aplicados o ámbitos de ejercicio, particularmente el de investigación; d) contar con la visión de los profesores como expertos en los conocimientos y en las habilidades a desarrollar, lo que permite tener una base sólida y argumentada para poder plantear y discutir, de forma colegiada, las modificaciones que logren un mejor plan y planificación de cada materia; e) disponer de instrumentos sensibles que permitan contribuir al seguimiento y evaluación continua de los programas de estudio del ámbito de investigación.

Referencias

- Ayora, E. y Guerrero, H. (2016, septiembre/agosto). Evaluación curricular como instrumento en la calidad educativa. Evaluación de la percepción de logro de competencias de la asignatura Cultura Maya entre los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la UADY. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Evaluación*, 2(2), 3554-3563.
<https://posgradoeducacionuatx.org/ano2no2.html>
- Bancayán, C. (2017). Operacionalización de la taxonomía de Anderson y Krathwohl para la docencia universitaria. *Paideia*, 3(4), 109–119. <https://doi.org/10.31381/paideia.v3i4.931>
- Castañeda, M., Castro, F. y Mena, C. (2012). Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas. *Panorama*, 6(10), 73-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780122>
- Corona, D. y Tejeda, A. (2016). Evaluación curricular mixta del plan de estudios reestructuración 2007 de la licenciatura de comunicación e innovación educativa de la UATx. *Congreso Internacional de Educación Evaluación. Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Evaluación*, 2(2), 3388-3397. <https://posgradoeducacionuatx.org/ano2no2.html>
- Facultad de Estudios Superiores Iztacala (2015a). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. TOMO I*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://psicologia.iztacala.unam.mx/Docs-Cambio-Curricular/TomoIPsicologiaFESIztacala27_11_2015.pdf
- Facultad de Estudios Superiores Iztacala (2015b). *Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Psicología. Tomo II*. Universidad Nacional Autónoma de México.
https://psicologia.iztacala.unam.mx/psi_docs_cc.php
- Durán, G. P. y Salceda, L. L. (2015). *Las problemáticas de la realidad internacional y su impacto en la definición de los Planes de Estudio de la carrera de Relaciones Internacionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México, México]. TESIUNAM. <http://132.248.9.195/ptd2015/junio/0731198/Index.html>
- Gutiérrez, D. y padrón, L. (2016, 28-30 de enero). Evaluación curricular de la asignatura metodología de la investigación y estadística en medicina [Sesión de Congreso]. *Cuarta Jornada Científica Sociedad Cubana de Educadores de la Salud*, Holguín, Cuba.
<http://socecsholguin2015.sld.cu/index.php/socecsholguin/2015/paper/view/114/75>
- Huerta, M., Penadillo, R. y Kaqui, M. (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias. Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74. 83-106. <https://doi.org/10.35362/rie740609>
- Inciarte, A. y Canquiz, L. (2001). Análisis de la consistencia interna del currículo. *Informe de Investigaciones Educativas*, 15(1 y 2), 1–16. <https://biblat.unam.mx/es/revista/informe-de-investigaciones-educativas/articulo/analisis-de-la-consistencia-interna-del-curriculo>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019). *Orientaciones técnicas para la evaluación del diseño curricular. Evaluación de contenidos y métodos educativos*. (Primera edición). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1E217.pdf>

- Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (1945, 6 de enero). *Diario Oficial. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*. CXLVIII(5), 8-12.
https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4498108&fecha=06/01/1945&cod_diario=191231
- Moed, A. (2010). Teaching to investigate in Year 11 science, constrained by assessment. *The New Zealand Annual Review of Education*, (20), 74–101. <https://doi.org/10.26686/nzaroe.v0i20.1571>
- Murtonen, M., Olkinuora, E., Tynjälä, P. y Lehtinen, E. (2008). “Do I need research skills in working life?": University students' motivation and difficulties in quantitative methods courses. *Higher Education*, 56(5), 599–612. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9113-9>
- Peña, T. (2009). La formación en investigación en psicología. En C. Carpio (Ed.), *Investigación, formación y prácticas psicológicas* (pp. 1–22). México: UNAM-FES Iztacala.
- Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio de la UNAM (2015, 18 de septiembre). *Gaceta*.
http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/cosedic/Reglamento_General_Planes_Estudio_UNAM.pdf
- Saldívar, A. (2022). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar las percepciones de los profesores sobre la asignatura que imparten*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.
https://tesionam.dgb.unam.mx/F/DCCA595TX7GQ17AGKDC2SU99HNUU8NV3QYF59CFFH3R3M5UN25-01619?func=full-set-set&set_number=949062&set_entry=000006&format=999
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006). *Diario Oficial. Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan de Estudios para la Educación Secundaria*.
<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Secundaria/Plan/Acuerdo384.pdf>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo* (5ª ed.). Trillas.
- Waite, S. y Davis, B. (2006). Developing undergraduate research skills in a faculty of education: motivation through collaboration. *Higher Education Research and Development*, 25(4), 403–419.
<https://doi.org/10.1080/07294360600947426>
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista Docencia Universitaria*. 10(3), 17-48. Recuperado de
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6013/6078>

Apéndice A

Rúbrica 1. Evaluación de la coherencia interna en los programas de estudio

Criterio de evaluación	Grado Satisfactorio	Grado suficiente	Grado bajo	Observaciones
Objetivo general	Presenta el objetivo general de manera clara y se plantea con un nivel de complejidad adecuado para lograr las habilidades metodológicas y profesionales relacionadas con la tradición.	La redacción del objetivo no es clara, pero se presenta con un nivel de complejidad adecuado para lograr las habilidades metodológicas y profesionales relacionadas con la tradición.	La redacción no es clara y el nivel de complejidad no es adecuado para lograr las habilidades metodológicas y profesionales relacionadas con la tradición.	
Complejidad de los objetivos específicos	Los objetivos están planteados con un nivel de complejidad y jerarquía adecuados para lograr las habilidades metodológicas y profesionales relacionadas con la tradición.	Algunos de los objetivos están planteados con un nivel de complejidad adecuado, pero otros no, o no están organizados jerárquicamente.	Los objetivos no se plantean con un nivel de complejidad adecuado para alcanzar las competencias metodológico/profesionales relacionadas con la tradición.	
Jerarquización de los objetivos particulares	Todos los objetivos particulares guardan coherencia con el objetivo general y muestran una secuencia lógica para alcanzarlo.	Algunos de los objetivos particulares, pero otros no, guardan coherencia con el objetivo general y muestran una secuencia lógica para alcanzarlo.	La mayoría de los objetivos particulares no guardan coherencia con el objetivo general, o no muestran una secuencia lógica para alcanzarlo.	

Contenido temático	Los temas y/o actividades propuestas son adecuadas para alcanzar los objetivos de la asignatura.	La mayoría de los temas y/o actividades propuestas permiten alcanzar los objetivos de la asignatura, pero es necesario agregar y/o modificar algunas para alcanzarlos plenamente.	Los temas y/o actividades propuestas son insuficientes o inadecuadas para alcanzar los objetivos de la asignatura.	
Viabilidad de los objetivos y contenido temático y/o actividades.	Los objetivos y los temas y/o actividades propuestas son alcanzables en términos de las horas destinadas a la asignatura.	La mayor parte de los objetivos y los temas y/o actividades propuestas son alcanzables en términos de las horas destinadas a la asignatura.	Una parte importante de los objetivos y los temas y/o actividades no se pueden concretar en las horas destinadas a la asignatura.	
Viabilidad de los objetivos y contenido temático para nivel de pregrado	Los objetivos y actividades están desarrollados acorde a las competencias esperadas en un nivel de pregrado.	Algunos de los objetivos o las actividades rebasan las competencias esperadas en un nivel de pregrado.	La mayor parte de los objetivos o las actividades rebasan las competencias esperadas en un nivel de pregrado.	
Bibliografía	La bibliografía propuesta es pertinente para contenido temático, es actual y sigue los lineamientos de la APA.	La bibliografía es pertinente para el contenido temático, pero no está actualizada y/o no sigue los lineamientos APA.	La bibliografía no es pertinente para el contenido temático pudiendo incumplir o no con la actualidad y lineamientos APA.	

Nota: Se muestra la rúbrica con los criterios de logro generales para cada categoría de análisis y para cada nivel de evaluación. Es necesario aclarar que cada asignatura contó con criterios de logro adaptados de acuerdo con los conocimientos, habilidades y competencias promovidos en el curso.

Apéndice B

Rúbrica 2. Evaluación de la consistencia horizontal y vertical en los programas de estudio

Criterio de evaluación	Grado satisfactorio	Grado suficiente	Grado bajo	Observaciones
Complejidad de los objetivos	Los objetivos de las asignaturas están en un nivel de complejidad y jerarquía adecuados para lograr las competencias teórico-conceptuales, metodológicas y profesionales relacionadas con el ámbito/tradición	La mayoría de las asignaturas plantean sus objetivos con un nivel de complejidad adecuado, pero otras no, o no los organizan jerárquicamente.	Los objetivos planteados en la mayoría de las asignaturas no están planteados con un nivel de complejidad adecuado para alcanzar las competencias teórico-conceptuales, metodológicas y profesionales relacionadas con el ámbito tradición.	
Relación entre los objetivos de las asignaturas con el perfil de egreso	Las competencias y habilidades promovidas por las asignaturas corresponden al perfil de egreso de la carrera desarrollado en el Tomo I.	Las competencias y habilidades promovidas por las asignaturas corresponden parcialmente al perfil de egreso de la carrera.	Las competencias y habilidades promovidas por las asignaturas no corresponden al perfil de egreso de la carrera.	
Complementariedad y consistencia de los objetivos de las asignaturas	Los objetivos, contenidos y actividades de las diferentes asignaturas mantienen una consistencia horizontal y son complementarios entre sí.	Los objetivos, contenidos y actividades de las diferentes asignaturas parcialmente mantienen entre sí una consistencia horizontal y se complementan.	Los objetivos, contenidos y actividades de las asignaturas no son complementarias, ni mantienen consistencia entre ellas.	

Grado de exhaustividad	Los objetivos, contenidos y actividades son adecuados y suficientes para alcanzar las competencias y habilidades necesarias para desempeñarse en algún área del ámbito de investigación desde los enfoques CCI.	Los objetivos, contenidos y actividades son adecuados, pero no suficientes para alcanzar las competencias y habilidades necesarias para desempeñarse en algún área del ámbito de investigación desde los enfoques CCI.	Los objetivos, contenidos y actividades no son adecuados, ni suficientes para alcanzar las competencias y habilidades necesarias para desempeñarse en algún área del ámbito de investigación desde los enfoques CCI.	
Repetición vertical de contenidos (básica y profundización)	Los contenidos de las asignaturas de la etapa básica y la etapa de profundización son complementarios y no guardan traslapes importantes entre sí, solo en un grado suficiente para anclar ambas etapas.	Los contenidos de las asignaturas de la etapa básica y la de profundización se traslapan parcialmente, pero no se repite más del 50%.	Los contenidos de las asignaturas de la etapa básica y la de profundización se traslapan de manera importante, más del 50%.	
Repetición vertical de contenidos (semestres consecutivos)	Los contenidos de las asignaturas de ambos semestres (5° y 6° o 7° y 8°) son complementarios, muestran una continuidad y no guardan traslapes importantes entre sí, solo en un grado suficiente para anclar ambos semestres.	Los contenidos de las asignaturas de ambos semestres (5° y 6° o 7° y 8°) son mayormente complementarios, muestran un grado de continuidad aceptable continuidad y no se observan traslapes importantes.	Los contenidos de las asignaturas de ambos semestres (5° y 6° o 7° y 8°) se traslapan en de manera importante no permitiendo la continuidad entre ambos semestres.	

Armonía temporal de objetivos y actividades	Las actividades de las diferentes asignaturas de un semestre guardan un orden que permite la promoción de competencias y habilidades de manera armónica.	Las actividades de las diferentes asignaturas de un semestre presentan un orden que, en su mayoría, permite la promoción de competencias y habilidades de manera armónica.	Las actividades de las diferentes asignaturas de un semestre no mantienen un orden que permita la promoción de competencias y habilidades de manera armónica	
--	--	--	--	--

Apéndice C

Instrumento para evaluar asignaturas del ámbito de investigación por parte del personal docente

Teoría en Investigación I

El objetivo del presente instrumento es obtener información de los profesores del ámbito de investigación, acerca de los diferentes programas académicos impartidos, con la finalidad de evaluarlos.

Instrucciones

Se describen el objetivo general, los objetivos específicos y los contenidos temáticos de cada unidad de la asignatura, para que le sea más fácil recordar y responder a los reactivos que se enlistan más abajo.

Objetivo general de la asignatura

Explicar teóricamente desde la tradición Conductual, Cognitivo-Conductual e Interconductual los fenómenos de interés profesional.

Unidad 1. Fundamentos conceptuales del (tradición) (modelo) conductual.

Objetivos específicos

1. Que el alumno identifique los fundamentos históricos y teórico-metodológicos de la Tradición Conductual.
2. Comprenda teóricamente los fenómenos de interés profesional de acuerdo con el ámbito de la investigación psicológica, según la Tradición Conductual.
3. Explique los fundamentos teóricos metodológicos, derivados de la Tradición Conductual, en la investigación, evaluación, diagnóstico, e intervención de los fenómenos de interés profesional

Diversitas

ISSN: 1794-9998 | e-ISSN: 2256-3067 | DOI: <https://doi.org/10.15332/22563067>

Vol. 17 N.º 1 | enero-junio de 2021

4. Conozca los principios éticos empleados para la investigación documental, la comunicación de conceptos, principios, métodos y procedimientos propios de la psicología.

Unidad 2. Fundamentos y conceptos del modelo Cognitivo–conductual.

Objetivo específico

1. Que el alumno identifique los fundamentos conceptuales y antecedentes del modelo Cognitivo-conductual.

Unidad 3. Fundamentos conceptuales del (tradición) (modelo) interconductual.

Objetivos específicos

1. Que el alumno contraste los fundamentos teórico-metodológicos para la investigación, evaluación, diagnóstico e intervención profesional, derivados de la Tradición Interconductual.
2. Que el alumno explique los fundamentos teóricos metodológicos, derivados de la Tradición Interconductual, en la investigación, evaluación, diagnóstico, intervención y prevención de los fenómenos de interés profesional vinculados con la práctica supervisada.

Con base en el objetivo general y los objetivos específicos de cada unidad didáctica de la asignatura, en cada recuadro debe especificar el grado de relación–no relación y, de manera opcional, argumentar su respuesta. En la escala empleada, el número siete indica el máximo posible de relación entre las categorías a analizar, mientras que el uno, la escasa o nula relación entre ellas.

Reactivo									Argumentación	
<p>1. Especifique el grado de relación–No-relación entre el objetivo general de la asignatura con el objetivo específico 1 de la unidad 1.</p>	Relación	7	6	5	4	3	2	1	No-relación	

2. Especifique el grado de relación–No-relación entre el objetivo general de la asignatura con el objetivo específico 2 de la unidad 1.	<table border="1"> <tr> <td>Relación</td> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>No-relación</td> </tr> </table>	Relación	7	6	5	4	3	2	1	No-relación	
Relación	7	6	5	4	3	2	1	No-relación			
3. Especifique el grado de relación–No-relación entre el objetivo general de la asignatura con el objetivo específico 3 de la unidad 1.	<table border="1"> <tr> <td>Relación</td> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>No-relación</td> </tr> </table>	Relación	7	6	5	4	3	2	1	No-relación	
Relación	7	6	5	4	3	2	1	No-relación			
4. Especifique el grado de relación–No-relación entre el objetivo general de la asignatura con el objetivo específico 4 de la unidad 1.	<table border="1"> <tr> <td>Relación</td> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>No-relación</td> </tr> </table>	Relación	7	6	5	4	3	2	1	No-relación	
Relación	7	6	5	4	3	2	1	No-relación			
5. Especifique el grado de relación–No-relación entre el objetivo general de la asignatura con el objetivo específico 1 de la unidad 2.	<table border="1"> <tr> <td>Relación</td> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>No-relación</td> </tr> </table>	Relación	7	6	5	4	3	2	1	No-relación	
Relación	7	6	5	4	3	2	1	No-relación			
6. Especifique el grado de relación–No-relación entre el objetivo general de la asignatura con el objetivo específico 1 de la unidad 3.	<table border="1"> <tr> <td>Relación</td> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>No-relación</td> </tr> </table>	Relación	7	6	5	4	3	2	1	No-relación	
Relación	7	6	5	4	3	2	1	No-relación			
7. Especifique el grado de relación–No-relación entre el objetivo general de la asignatura con el objetivo específico 2 de la unidad 3.	<table border="1"> <tr> <td>Relación</td> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>No-relación</td> </tr> </table>	Relación	7	6	5	4	3	2	1	No-relación	
Relación	7	6	5	4	3	2	1	No-relación			

CONTENIDO TEMÁTICO

Diversitas

ISSN: 1794-9998 | e-ISSN: 2256-3067 | DOI: <https://doi.org/10.15332/22563067>

Vol. 17 N.º 1 | enero-junio de 2021

UNIDAD I. Fundamentos conceptuales del (Tradición) (modelo) conductual.

1.1 Antecedentes del conductismo, conductismo radical y conductismo empírico: Pavlov, Thorndike, Watson, Skinner y Bijou.

UNIDAD II. Fundamentos y conceptos del modelo Cognitivo–conductual.

3.1 Concepto de mapas cognitivos en modelos animales: Hull y Tolman.

3.2 Modelos en psicoterapia: Ellis y Beck.

UNIDAD III. Fundamentos conceptuales del (Tradición) (modelo) interconductual.

3.1 Antecedentes del Interconductismo.

3.2 Interconductismo: el sistema interconductual, la teoría de la conducta: Kantor, Ribes.

3.3 Interconductismo en el campo de la salud y el campo educativo.

Con base en los contenidos temáticos anteriormente presentados, en cada recuadro debe especificar el grado de relación–no relación y, de manera opcional, argumentar su respuesta. En la escala empleada, el número siete indica el máximo posible de relación entre las categorías a analizar, mientras que el uno, la escasa o nula relación entre ellas.

Reactivo								Argumentación		
8. Especifique el grado de relación–No-relación entre los contenidos de la unidad 1 con los de la unidad 2.	Relación	1	2	3	4	5	4	7	No-relación	

<p>9. Especifique el grado de relación–No-relación entre los contenidos de la unidad 1 con los de la unidad 3.</p>	<table border="1"> <tr> <td>Relación</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>7</td> <td>No-relación</td> </tr> </table>	Relación	1	2	3	4	5	4	7	No-relación	
Relación	1	2	3	4	5	4	7	No-relación			
<p>10. Especifique el grado de relación–No-relación entre los contenidos de la unidad 2 con los de la unidad 3.</p>	<table border="1"> <tr> <td>Relación</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>7</td> <td>No-relación</td> </tr> </table>	Relación	1	2	3	4	5	4	7	No-relación	
Relación	1	2	3	4	5	4	7	No-relación			

III. Conteste las siguientes preguntas.

11. ¿Tiene algún tipo de intercambio de comunicación con los profesores, del ámbito de investigación, que imparten al mismo grupo de usted, en relación con algún aspecto del programa académico o de otra índole?

SI ()

NO ()

12. En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa ¿Por qué medio de comunicación se lleva a cabo este intercambio?

13. ¿En qué situaciones llevan a cabo ese intercambio de comunicación? Por ejemplo, cuando hay un problema con algún alumno(a), cuando hay repeticiones de contenido entre su asignatura y las demás, en un intercambio académico de calificaciones, etcétera.

14. ¿Se han presentado algunas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura con sus alumnos? Sí es así, indique cuáles.

15. ¿Qué le agregaría al programa de su asignatura?

16. ¿Qué le quitaría al programa de su asignatura?

Nota: Se presenta el instrumento relacionado con la asignatura de *Teoría en Investigación I* como ilustrativo del formato empleado. Para las demás asignaturas se llevaron a cabo cambios en la redacción del instrumento, específicamente en el objetivo general, los objetivos específicos de cada unidad didáctica y el contenido temático, permaneciendo iguales las preguntas 11 a la 16.