



Propuesta de Lineamientos Generales de Formación en la Práctica Profesional de la Psicología

22 de agosto de 2019

Dra. María Estela Jiménez Hernández

Mtra. Olga Raquel Rivera Olmos



PROPUESTA DE LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA

22 de agosto de 2019

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
I. ANTECEDENTES	3
A. PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIO VIGENTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA	3
B. NECESIDADES DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA	5
<i>Resultados de evaluaciones</i>	5
<i>Programas de Formación en Escenarios Profesionales: Panorama 2010 - 2019</i>	6
<i>Resultados de la 1ª Jornada de Trabajo para Impulsar la Formación en la Práctica Profesional de la Psicología</i>	10
<i>Necesidad de conformar lineamientos académico-administrativos generales</i>	12
C. ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM	13
D. FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA EN ESCENARIOS PROFESIONALES	15
E. CÓMO SE ESTRUCTURÓ LA PROPUESTA DE LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN EN ESCENARIOS PROFESIONALES	16
F. CONSIDERACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA EN ESCENARIOS REALES	17
II. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA EN ESCENARIOS PROFESIONALES	20
1. Aspectos socialmente relevantes del programa de formación en escenarios	20
<i>Se explicitará la trascendencia, los alcances o el impacto que justifican el programa de formación profesional, así como la problemática que busca atender, o los procesos sociales que pretende favorecer.</i>	20
• <i>Referentes teóricos: Incisos I-III</i>	20
2. Escenario de formación profesional.	20
3. Competencias profesionales que desarrollarán los alumnos.	20
4. Estrategias de formación.	21
5. Actividades del alumno en la sede de formación.	21
6. Responsable académico del programa de formación.	21
7. Responsable de formación en la práctica y actuación en el escenario de desarrollo profesional.	22
8. Formación continua de docentes responsables de formación en la práctica en escenarios profesionales.	22
9. Protección de alumnos y profesores.	23
10. Responsabilidad ética de profesores y alumnos con la comunidad.	23
11. Número de créditos y de horas en escenario de formación profesional.	24
12. Campo(s) de conocimiento	24



13. Prerrequisitos	24
14. Evaluación integral	24
15. Bibliografía básica y complementaria	25
III. REFERENTES TEÓRICOS GENERALES Y CONSIDERACIONES INSTITUCIONALES DE LA PROPUESTA DE LINEAMIENTOS	26
I. ORIENTAR LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA A LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL.	26
II. INSERCIÓN EN ESCENARIOS PROFESIONALES PARA CONSOLIDAR LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA.	27
III. VINCULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA	28
IV. RESPONSABILIDAD EN LA FORMACIÓN EN ESCENARIOS PROFESIONALES Y NECESIDADES DE LOS ALUMNOS	30
V. ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS	33
ENFOQUE TEÓRICO	34
DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS, CARACTERÍSTICAS Y VENTAJAS	35
DIFICULTADES Y NECESIDADES PARA FAVORECER EL CAMBIO	40
VI. CONSOLIDAR UNA EVALUACIÓN FORMATIVA	41
VII. FORMACIÓN CONTINUA DE RESPONSABLES DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA EN ESCENARIOS PROFESIONALES.	43
REFERENCIAS	45



INTRODUCCIÓN

La práctica en escenarios profesionales es crucial en la formación de los universitarios, particularmente para los psicólogos. En nuestra facultad, dicha formación presenta grandes retos. La presente propuesta para conformar lineamientos generales de los programas de formación en escenarios se estructura en tres partes: en la sección de antecedentes se justifica la necesidad de conformar y sistematizar dichos lineamientos; en el segundo apartado se describen los quince lineamientos que se proponen, y en la última sección, se recuperan referentes teóricos generales, así como los requerimientos o compromisos institucionales que los sustentan.

I. ANTECEDENTES

A lo largo de la formación universitaria, participar en contextos de aprendizaje en escenarios profesionales y comunitarios, tiene un valor formativo decisivo para los alumnos, particularmente para quienes cursan la carrera de Psicología. A pesar del innegable valor de la formación en la práctica profesional, tanto curricular como extracurricular, gran parte de los estudiantes de nuestra Facultad no tiene esta oportunidad. Para responder a dicha necesidad se propone una serie de lineamientos encaminados a fortalecer la formación en la práctica profesional en escenarios y asegurar el derecho de los alumnos a desarrollar las competencias profesionales requeridas con acompañamiento docente, considerando medidas para preservar su integridad y la de los profesores en los escenarios, al mismo tiempo que se dan certezas a la comunidad con la que se trabaja.

A. Plan y programa de estudio vigentes de la Licenciatura en Psicología

En 2008, la Propuesta de Modificación al Plan y Programa de Estudio destacó que la formación en la práctica es un componente esencial del currículum para asegurar el perfil de egreso definido en el plan de estudios. Este perfil establece que el egresado cuenta con “un conjunto de conocimientos, teórico-conceptuales significativos de las tradiciones de pensamiento psicológico, así como con el dominio actualizado de los aspectos metodológicos cuantitativos y cualitativos y las técnicas propias de al menos dos campos de aplicación profesional...”, además cuenta con habilidades de pensamiento crítico, análisis de eventos, capacidad innovadora, de gestión y de comunicación para



realizar una práctica especializada y de investigación, encaminada a la solución de problemas y a la promoción del desarrollo social, comunitario e individual, con base en una actitud ética y responsable, profundamente comprometida con el bienestar social e individual” (Facultad de Psicología, 2008, p. 22).

Asimismo, se denota que en función de los campos de conocimiento que haya cursado el estudiante y de los escenarios en que se haya formado en el último trayecto de sus estudios, el psicólogo egresado:

... podrá atender necesidades y problemas de salud mental, bienestar emocional y rehabilitación neurológica (por ejemplo, atención a personas con depresión, estrés, adicciones, conflictos en las relaciones de pareja e interpersonales, o que han sufrido algún daño neurológico), de índole educativa (por ejemplo, bajo aprovechamiento escolar, rezago educativo, apoyo a personas que viven con la condición de discapacidad intelectual y/o enfrentan barreras para su inclusión, aprendizaje y motivación, educación de padres, formación de profesores, orientación y tutoría educativa, innovación en la enseñanza, educación especial), organizacionales (por ejemplo, estrés y desgaste profesional, capacitación y selección de personal, educación al consumidor, manejo de clima laboral), procesos psicosociales y culturales (por ejemplo, educación comunitaria, solución de conflictos sociales, intervención en grupos, educación cívica y política) (Facultad de Psicología, 2008, pp. 22 y 23).

Si bien se ha señalado la importancia de fortalecer el perfil de egreso en cuanto a su “adecuación a ocho semestres y a su especificidad para cada uno de los seis campos de conocimiento” (COSEDIC, 2015, p.11), la trascendencia de la formación en la práctica para alcanzar el perfil de egreso es indiscutible, en tanto que le permiten desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores descritos en el Plan de Estudios (Facultad de Psicología, 2008, pp. 23 y 24).

Es tal la relevancia de este rubro, que uno de los antecedentes para conformar el plan de estudios vigente, fue precisamente reconocer que las fallas de la formación en la práctica dificultan “que el alumnado afiance los conocimientos profesionales y, sobre todo, logre construir las competencias profesionales para su inserción laboral” (Facultad de Psicología, 2008 p. 17). También se plantea que, para establecer una auténtica formación teórico-práctica, es necesario analizar la forma de conceptualizar dicha formación y las maneras en cómo se organiza, considerando que, “la incorporación de los estudiantes en



escenarios reales donde abundan las problemáticas psicológicas es una de las principales tendencias en la formación de psicólogos en el ámbito internacional” (Facultad de Psicología, 2008, p.17).

Aunado a lo anterior, se reconoció que, como en otras carreras universitarias, no había sido sencillo vincular la formación teórica y la exigencia práctica; que en nuestra Facultad había prevalecido la formación teórica sobre la práctica y que se presentaban distintas problemáticas como la impartición de ambas en momentos diferentes, su desvinculación, la poca correspondencia con las exigencias del campo profesional, la falsa concepción de la subordinación de la práctica a la teoría, en la que la primera representa sólo una aplicación de la segunda, el trato de la práctica como una extensión de la teoría, y la carencia de escenarios profesionales y espacios comunitarios (Facultad de Psicología UNAM, 2008).

Con el fin de atender dichas problemáticas, se propuso la búsqueda de nuevos espacios educativos que integraran, entre otros, una perspectiva innovadora de formación en la práctica que permitiera al alumnado “una sólida formación profesional con su inmersión en escenarios reales, en los que recibirá apoyos de supervisión y tutoría académica a cargo de personal académico actualizado y con amplia experiencia como profesionales e investigadores” (Facultad de Psicología, 2008, p. 28); no obstante, este proceso de mejora ha enfrentado numerosos retos.

B. Necesidades de la Formación en la Práctica Profesional de la Psicología

Resultados de evaluaciones

En 2015, el *Grupo de Coordinación y Seguimiento del Diagnóstico Curricular* (COSEDIC) señaló que uno de los aspectos más discutidos del plan de estudios 2008 fue “la viabilidad para impartir las distintas asignaturas del plan. [y que en muchos casos la viabilidad se remite] a aspectos instrumentales para una efectiva formación en escenarios o realización de prácticas”. A este respecto, los estudiantes mencionaron que se requería más formación práctica que teórica, que había poca experiencia práctica y que hacía falta un programa de prácticas en escenarios (COSEDIC, 2015).

Estas necesidades se reiteraron en el primer estudio de seguimiento a egresados del Plan de Estudios 2008, de las generaciones 2009 a la 2012 (División de Estudios



Profesionales), en el que 591 de 1217 participantes sostuvieron que se requería mayor formación práctica.

Dichos datos son coincidentes con los resultados de la encuesta para alumnos de la Facultad de Psicología llevada a cabo por la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular de la UNAM (CODEIC, 2017), ya que uno de los aspectos menos satisfactorios para los alumnos con respecto al plan de estudios 2008, fue la experiencia práctica. El 74.4% de los alumnos de 5º semestre que contestaron, no estaban satisfechos con las prácticas en escenarios externos, 56.1% de los de 7º con las prácticas simuladas (role playing) y el 72.8% de los alumnos de 8º con las prácticas de laboratorio. Una sugerencia común de mejora por parte de los alumnos encuestados, fue fortalecer la práctica a lo largo de la carrera. En ese sentido, el 36.4% de los alumnos de quinto semestre sugirieron aumentar la cantidad y calidad de las prácticas desde los primeros semestres y realizar prácticas de campo, el 39.6% de séptimo semestre señalaron el fortalecimiento de la práctica profesional, ampliando la difusión y la oferta de los escenarios externos para realizar prácticas profesionales, mientras que el 47% de octavo semestre propuso ampliar y fortalecer la oferta de los escenarios externos para la realización de las prácticas profesionales.

Programas de Formación en Escenarios Profesionales: Panorama 2010 - 2019

De acuerdo con datos de la Secretaría de Administración Escolar de las generaciones 2010 a 2016, se obtuvieron los promedios de inscripción al total de asignaturas que brindan formación en la práctica en escenarios profesionales en los semestres 5º al 8º (señalado por los Coordinadores de los Campos), los promedios de aprobación y no aprobación de estas asignaturas, y también el promedio de alumnos no inscritos a ellas, lo cual se presenta en la tabla 1.

A partir del promedio de alumnos inscritos al total de asignaturas de 5º a 8º semestres (575), del promedio de alumnos no inscritos a asignaturas con formación en la práctica en escenarios (469), y considerando además, los promedios de aprobación de asignaturas con formación en la práctica en escenarios profesionales (102) y los de no aprobación de las mismas (4), se estima que el porcentaje de alumnos que cursa asignaturas con formación en escenarios es del 18%, mientras que el 82% de los alumnos no las ha cursado. Se destaca que se trata de una estimación aproximada, debido a que los datos de las asignaturas engloban a todos los grupos en las que se imparten; sin



embargo, no en todos los grupos de las asignaturas identificadas se brindan oportunidades de formación en escenarios profesionales.

Tabla 1. Inscripciones a Asignaturas del área de formación profesional (5° a 8° semestres) de las generaciones 2010 a 2016

GENERACIÓN	TOTAL DE ALUMNOS	PROMEDIO ALUMNOS INSCRITOS TOTAL DE ASIGNATURAS 5o A 8º	ASIGNATURAS 5o A 8o CON FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA EN ESCENARIOS PROFESIONALES		PROMEDIO ALUMNOS NO INSCRITOS A ASIGNATURAS DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA EN ESCENARIOS 5o A 8º
			PROMEDIO APROBACIÓN 5o A 8º	PROMEDIO NO APROBACIÓN 5o A 8º	
2010	616	552	85	5	462
2011	627	576	91	8	477
2012	633	585	90	4	491
2013	641	592	119	3	470
2014	627	576	102	2	472
2015	625	568	106	5	457
2016	629	576	118	3	455

Elaboración propia con datos de la Secretaría de Administración Escolar de las generaciones 2010-2016. Los datos se obtuvieron con las claves de las asignaturas que brindan formación en la práctica en escenarios profesionales, de acuerdo con el catálogo de los siguientes campos de conocimiento: PSC, PE, PCS y CCC

Una de las dificultades para que todos los alumnos tengan formación en escenarios profesionales parece ser la viabilidad para instrumentarla, como señaló la COSEDIC en 2015. Se observa que hasta el semestre 2019-1, en promedio, el 17% de las asignaturas optativas de los diferentes campos de conocimiento incluyeron formación en escenarios profesionales¹:

- En Procesos Psicosociales, 7 de las 21 asignaturas.
- En Psicología de la Educación 6 de las 20.
- En Psicología Clínica y de la Salud, 2 de las 24 (una de ellas desde 2019-2).
- En Psicobiología y Neurociencias, 3 de las 28 (que corresponden a grupos piloto desde 2018-1).
- En Ciencias Cognitivas y del Comportamiento, 5 de las 23 incluyeron formación en laboratorio de investigación con cupo de alumnos restringido.

¹ CCC: Taller de Investigación I (5°), II (6°) y III (7°), Taller de Investigación y Docencia Supervisada I (8°), Taller de Práctica Supervisada I (8°); PSC: Procesos Colectivos y Problemas Sociales (5°), Conflicto, Conformidad y Consenso (6°), Intervención en Procesos Psicosociales. (7°), Intervención Psicosocial Comunidad (8°), Sexualidad Humana y Género (8°), Comunicación y Psicología Política (8°), El delito, una construcción social (8°); PCS: Psicogerontología (8°), Promoción y Educación para la Salud (8°); PyN: Registro Psicofisiológico (5°), Temas Selectos en Psicobiología I, Selectos en Psicobiología III; PE: Evaluación en Psicología de la Educación (5°), Investigación en Educación (6°), Inducción a la Intervención en Educación (7°), Diseño y Evaluación Educativos I (8°), Intervención en Educación en la Diversidad I (8°), Intervención en Psicología Escolar I (8°).



Al mismo tiempo, se denota una marcada diferencia en la carga horaria que los Campos de Conocimiento destinan a la formación en escenarios profesionales, la cual va de dos a diez horas semanales; hasta 2019-1, el promedio de horas prácticas semanales establecidas en el plan de estudios correspondientes a las asignaturas que brindan dicha formación es de: 9.4 horas en CCC, 6 horas en PSC, 2 horas en PCS, 7 horas en PE y de 3 horas en PyN. En este último caso, dos de las tres asignaturas que ofertan formación en escenarios están señaladas como asignaturas teóricas, las cuales dieron cabida a dicha formación como parte de un estudio piloto. En este último campo, existen otros espacios curriculares para la formación en escenarios, pero no se les ha documentado con la misma precisión que a los grupos piloto.

Cabe destacar que no en todos los grupos en los que se imparten las asignaturas mencionadas, brindan la oportunidad de formación en escenarios profesionales; esto depende de la posibilidad de los docentes de contar con espacios adecuados para la formación en la práctica y además, la cantidad de alumnos de los grupos que se pueden inscribir, se limita a los que los escenarios pueden aceptar.

Otro aspecto que muestra la necesidad de fortalecer la formación en escenarios en el actual plan de estudios, es el considerable número de alumnos de 5º, 6º, 7º y 8º semestres, que han solicitado participar en los programas extracurriculares de formación en la práctica que se llevan a cabo en los cinco Centros de Formación y Servicios Psicológicos y en 10 sedes externas; en los programas de los semestres comprendidos entre 2018-2 y 2019-2, se registraron 597 alumnos en programas extracurriculares.

Ante la preocupación de autoridades y profesores por incrementar las oportunidades curriculares de formación en la práctica en los campos de conocimiento con mayor demanda de alumnos, en el semestre 2020-1 se abrirán nuevos grupos piloto; en Psicología Clínica y de la Salud se incluirá la formación en escenarios profesionales en cinco de 24 asignaturas, con 12 grupos y un total 150 alumnos; en Psicología Organizacional, en dos de las 20 asignaturas, con dos grupos en dos escenarios, dos tutores y 20 alumnos.

Las iniciativas para incrementar las opciones para que los alumnos se formen brindando servicios, favoreciendo procesos psicosociales o colaborando con la comunidad como parte de su formación, de ninguna manera implica que todas las



asignaturas del Área de Formación Profesional (Sustantiva y Terminal) deban tener formación en la práctica en escenarios reales. Tampoco demerita la riqueza de la diversidad de las prácticas que se han venido realizando en la Facultad; algunas de ellas, requieren ser demostrativas u observacionales por las necesidades propias de la formación, particularmente al inicio de la carrera. En lo que respecta a los programas extracurriculares de formación en la práctica, no se cuestiona la necesidad de mantenerlos en los espacios que han abierto y preservado los Centros de Formación y Servicios Psicológicos.

Se vislumbra que a pesar de todos los esfuerzos realizados, numerosos estudiantes de nuestra Facultad terminan sus estudios sin haber tenido acceso a la formación en un escenario profesional y que se carece de lineamientos generales mínimos de operación para los programas de formación en escenarios. Si bien tres Centros de la Facultad se encuentran certificados en la norma de calidad ISO 9001-2015 y la certificación alcanza el servicio de formación supervisada, la particularidad de sus procesos no abarcan el hacer de todos los campos y cómo cada claustro acuerda la proyección que dará a la formación en escenarios. Es por ello que se requiere que dichos lineamientos sean lo suficientemente amplios para favorecer la actuación de alumnos y profesores en los escenarios de distintas áreas.

Ante el panorama presentado de la formación en la práctica de nuestra Facultad, surgen los siguientes propósitos de mejora:

- Dar respuesta a las necesidades de la sociedad cumpliendo con nuestra responsabilidad como psicólogos de la UNAM.
- Cuidar la integridad y el bienestar físico, moral y emocional de alumnos, profesores y de la comunidad.
- Asegurar a los alumnos el desarrollo de las competencias requeridas para ejercer la profesión.
- Garantizar que todos nuestros egresados hayan tenido al menos una experiencia de formación en la práctica profesional de la Psicología en escenarios reales.
- Considerar aspectos mínimos indispensables que aseguren su operación y el logro de sus propósitos académicos y de servicio.
- Brindar mayor oportunidad a los alumnos para conocer y elegir entre la diversidad de opciones de formación en la práctica en escenarios profesionales que se ofertan.



Resultados de la 1ª Jornada de Trabajo para Impulsar la Formación en la Práctica Profesional de la Psicología

En este esfuerzo realizado en enero de 2019 con el fin de rescatar la perspectiva de la comunidad sobre la formación en la práctica, los profesores y alumnos participantes señalaron los avances, las dificultades y los retos de esta labor (Jiménez & Rivera, 2019).

Lo más relevante que se evidenció a lo largo de la jornada, fue el interés de los profesores por consolidar la formación en la práctica de nuestra Facultad y su compromiso para la formación de profesionistas de alto nivel que respondan a las necesidades de la sociedad en distintos ámbitos.

Se apreció la diversidad en las modalidades y estrategias de formación, así como los avances en los diferentes campos de conocimiento; no obstante, persiste la imperiosa necesidad de que todos los estudiantes puedan acceder a la formación en la práctica, de contar con más escenarios profesionales que cumplan con los criterios requeridos, y con más profesores y supervisores especializados que se encarguen de esta labor. Los análisis y propuestas derivadas, denotaron la necesidad de definir como comunidad, lo que implica la formación en la práctica profesional de la psicología y el papel de los docentes encargados de la misma.

Los participantes también destacaron la necesidad de sistematizar los programas de profesionalización en la práctica y tener continuidad en éstos, lo cual se logrará a través de la definición conjunta de marcos de acción, alcances, mecanismos de operación y regulación, dentro de un sistema institucional de formación.

En el ámbito curricular, se observó la necesidad de reflexionar hacia dónde debería orientarse la formación en la práctica, ya que en algunos momentos se habla de que sea hacia el perfil del egreso de la licenciatura y, en otros, hacia el cumplimiento de los perfiles de egreso por campo.

Se señaló la importancia de determinar las competencias que deben desarrollarse y evaluarse en los estudiantes y docentes, fortalecer los programas extracurriculares de formación en la práctica para que tengan valor curricular, y también favorecer los programas de formación anuales que permitan dar continuidad a las intervenciones, lo cual permitirá consolidar una estrategia de formación que vaya más allá de un semestre y de los esfuerzos aislados de un profesor. En ese sentido, se evidenció la preocupación



por delinear una formación integral, enriquecida por la colaboración intra e interdisciplinaria.

Sobre el abordaje de la formación, se subrayó la relevancia de que la formación no se limite a un solo enfoque y responda a las necesidades de la comunidad; que se desarrolle en el marco de líneas de investigación o proyectos de intervención con impacto de mediano y largo plazo y de solución de problemas sociales; y también, que el modelo educativo-teórico sea concebido de manera integral con la práctica, para garantizar la adquisición y fortalecimiento de las competencias.

Se observó que una estrategia de formación en algunos campos, es la integración de comunidades de aprendizaje entre estudiantes de diferentes semestres, servicio social y posgrado, por lo que es importante consolidar esta estrategia, haciendo explícitos los mecanismos de enseñanza y de aprendizaje para los diferentes niveles.

Otro aspecto que se detectó, fue la necesidad de diferenciar el aprendizaje entre pares, de las actividades propiamente académicas y de formación que corresponden a los docentes y/o supervisores responsables de la formación, quienes desempeñan el cargo institucional y cuentan con el título y experiencia para ejercer la profesión.

En el Sistema de Universidad Abierta se sostuvo el apremio de crear una estructura y modalidades de formación en la práctica propias de este sistema, que contemple el uso de las tecnologías digitales para el modelamiento, la supervisión, el monitoreo y la reflexión; por ej. laboratorios de casos o videgrabaciones de la labor del psicólogo en los escenarios de prácticas que permita el análisis de actitudes y procesos, etc.

En lo concerniente a la evaluación, se priorizó la necesidad de definir las competencias que los alumnos desarrollarán en cada campo de conocimiento y los indicadores de logro, para orientar y evaluar el aprendizaje de los alumnos, los programas y la labor de los profesores y supervisores. De igual forma, se señaló la relevancia de la evaluación del impacto de la atención psicológica brindada y la evaluación continua de la labor de formación en la práctica.

Si bien se cuenta con escenarios profesionales diversos, se requiere fortalecer y ampliar la vinculación con las instituciones, de manera que se pueda ofrecer, tanto a los alumnos como a las instituciones, programas de formación en servicio de largo alcance,



que no se circunscriban a la duración del semestre. Además, se subrayó la conveniencia de contar con un compendio de escenarios, así como de las necesidades y programas de cada campo de conocimiento, y de propiciar mecanismos de colaboración entre los campos para favorecer la transversalidad del proceso de formación profesional.

En ambas divisiones se mencionó que es indispensable el apoyo institucional requerido para la formación de profesores de materias teórico-prácticas y de supervisores. Aunado a ello, se consideró apremiante desarrollar mecanismos de protección y seguridad para los docentes y alumnos que realizan prácticas en escenarios (reglamento, protocolos, ampliar cobertura del seguro de los alumnos) y otorgar mayor reconocimiento y apoyos a los docentes (PRIDE, transporte, materiales, entre otros).

Se concluyó que partiendo de las fortalezas, dificultades y necesidades señaladas, se propiciará permanentemente la participación de la comunidad en el proceso continuo de mejora.

Necesidad de conformar lineamientos académico-administrativos generales

La complejidad y la alta exigencia que implica integrar la formación teórica y la práctica en escenarios reales para responder a las necesidades sociales relevantes, requieren un cuidadoso análisis con el fin de conformar lineamientos **académico-administrativos generales** que respeten “la diversidad de enfoques teóricos y abordajes metodológicos y de docencia propios de las distintas tradiciones psicológicas... [y que] al mismo tiempo, [promuevan] la realización de prácticas supervisadas que fomenten competencias académicas y profesionales de alto nivel” (Facultad de Psicología, 2008, p.17), así como el carácter situado de las prácticas en cada campo de conocimiento e intervención.

De ahí la importancia de **sistematizar lineamientos para los programas de formación** en la práctica que permitan transparentarlos **haciendo explícitos sus fines, procesos, mecanismos y alcances con la finalidad de consolidarlos, fortalecerlos o reorientarlos**, lo que permitirá visibilizar la riqueza de las oportunidades de formación en este ámbito. La formalización busca que los programas sean claros y visibles de forma que puedan ser “analizados por los interesados, y que sea posible la coordinación e



incluso el disenso, con respecto a alguno de sus enfoques o contenidos” (Zabalza, 2012, p.21).

La búsqueda de sistematización atiende a la necesidad de clarificar cómo se desarrollan las actividades prácticas de acuerdo con el numeral 13 de los Lineamientos Generales acerca de los Planes y Programas de Estudio del Marco Institucional de Docencia (UNAM, 2003).

C. Enseñanza basada en competencias en la Facultad de Psicología, UNAM

La formación en la práctica en escenarios profesionales implica el desarrollo de competencias profesionales en los alumnos cuyos referentes están en el plan de estudios vigente.

El diseño del Plan de Estudios 2008, se basó en un modelo mixto de derivación curricular que combina el diseño por competencias y el diseño curricular por objetivos, cuyos contenidos de aprendizaje se organizan en asignaturas (Facultad de Psicología, 2008, p. 13). La derivación de competencias profesionales contempló la inclusión de:

- Competencias disciplinarias, vinculadas con los desarrollos teóricos y metodológicos de la disciplina psicológica.
- Competencias técnicas vinculadas con los problemas propios de la práctica profesional.
- Competencias contextuales y adaptativas, relacionadas con la capacidad del alumnado y de los egresados de la licenciatura, para adecuar su intervención a las condiciones particulares del contexto de aplicación profesional.
- Competencias éticas. Vinculadas con el componente ético del ejercicio profesional laboral y de la investigación.

En el nivel de licenciatura de nuestra Facultad, se han desarrollado y evaluado programas orientados a la formación de competencias profesionales. Ejemplo de ello son los distintos programas de Formación en Escenarios del Campo de Psicología de la Educación y los programas registrados en la Coordinación de Centros de Formación y Servicios Psicológicos. En los CFSP se tienen registrados, hasta 2019-2, 135 programas, donde las aportaciones de los estudiantes en formación profesional contribuyen a favorecer el bienestar comunitario y dar respuesta a necesidades en diversas áreas de



atención psicológica que frecuentemente requieren trabajo intra e interdisciplinario. Los alcances del impacto en la formación de los alumnos coadyuvan en su percepción de mayor dominio y satisfacción de su ejercicio profesional; incluso podrían ayudar a fortalecer su trayectoria y experiencia profesional y a disminuir el abandono escolar. Al mismo tiempo, disminuyen la brecha de servicios que recibe la población afectada para evitar que su problemática incremente.

Otras experiencias de programas orientados a la formación de competencias en nuestra Facultad operan en el Programa Único de Especializaciones en Psicología y el Posgrado. En las especializaciones del Campo de Psicología de la Educación se lleva a cabo un Modelo de formación socio-profesional multinivel por proyectos académicos en contextos socio-profesionales, que ha sido probado con cinco generaciones de alumnos a partir de 2012. El eje fundamental de formación es el desarrollo de competencias siguiendo una visión constructivista del aprendizaje y la formación de un profesional reflexivo en actividades de aprendizaje experiencial. Este modelo ha dado muestra de sus alcances, ya que los estudiantes han construido una perspectiva epistemológica congruente con los principios teóricos y metodológicos de formación y disciplinares, y son capaces de intervenir diseñando y regulando procesos y comunicando resultados (Delgado & Lara, 2017).

Asimismo, la enseñanza basada en competencias que se ha implementado en la Residencia en Psicología Escolar desde 2008, ha mostrado ser flexible y ha permitido ajustes, tanto en la estructura curricular como en las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación; esta aproximación ha permitido responder a las diversas demandas del contexto en que se interviene y considerar los cambios constantes que se derivan del avance en los conocimientos disciplinares y estrategias formativas (García & Pineda, 2017).



D. Formación en la práctica en escenarios profesionales

Entendemos por formación en la práctica en escenarios profesionales (reales o naturales como indistintamente se expresa en el plan de estudios), aquella que conforma un proceso de enseñanza-aprendizaje desde una postura de formación compleja, situada y auténtica, orientada a la intervención-servicio, encaminada al desarrollo de competencias propias del profesional de la psicología, desarrollada en contextos de inserción profesional para los psicólogos, bajo un esquema de acompañamiento docente que brinde participación guiada (Delgado & Lara, 2017; Delgado et al., 2018; Facultad de Psicología, 2008). Esta postura no limita la formación en escenarios reales a contextos institucionales públicos o privados y abarca comunidades y laboratorios de Psicología.

En la formación en la práctica, se considera que el conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión que permea la interpretación de la realidad en la que vive y sobre la que actúa el alumno, haciendo que deje de ser un mediador pasivo entre lo teórico y lo práctico, para convertirse en mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías (Edelstein, 2011, en Erausquin, Basualdo, García Labandal & Meschman, 2014). Asimismo, se pretende que la formación en la práctica genere agencia, entendida como el conjunto de potencialidades y posiciones de los sujetos para la creación de nuevas herramientas con las cuales transformar su vida y su entorno (Yamazumi, 2009, en Erausquin, 2014).

Los aspectos anteriormente expuestos son fundamentales para la formación en la práctica en escenarios profesionales de las asignaturas del Área de Formación Profesional; no obstante, también abarcarían a las asignaturas prácticas y teórico-prácticas del Área de Formación General, cuando éstas contemplen la inserción de los alumnos a escenarios profesionales.

Es importante distinguir la formación en la práctica del servicio social, aunque concuerdan en gran medida en sus objetivos académicos y sociales, como se aprecia en su Reglamento Interno (Facultad de Psicología, 2016):

- En el servicio social, al igual que en la formación en la práctica en escenarios reales, se busca fortalecer la participación activa de los alumnos en la transformación de la sociedad a partir del acercamiento a la problemática socio-económica del país; empero, en el servicio social, se parte de que la formación del prestador lo posibilitan para brindar un servicio a la comunidad aplicando sus



competencias (bajo supervisión permanente por parte del Responsable del Programa aprobado por la UNAM y asesoría académica mensual por parte de la Facultad de Psicología); incluso, le permiten tener acceso a una retribución por los servicios que brindan. Para lograr los objetivos del servicio social es deseable que los alumnos hayan tenido formación en la práctica en escenarios, cuyo énfasis está en su proceso formativo, es decir, en las competencias para el desempeño profesional que desarrollarán al insertarse en la complejidad de un escenario y buscar responder a las necesidades de la población. En distintas áreas, esto se logra a través del monitoreo continuo que favorezca el aprendizaje por aproximaciones sucesivas de menor a mayor complejidad; propiciando la reflexión sobre su actuación y resultados en el escenario, entre otras formas.

- Otra diferencia es que para acceder al programa de servicio social es necesario tener cubiertos el 70% de los créditos, lo que no sucede con la formación en la práctica en escenarios reales, en la que los alumnos eligen asignaturas curriculares o buscan opciones extracurriculares que les brinden la posibilidad de enriquecer su formación.
- En cuanto a la operación, la Facultad de Psicología mediante el Departamento de Servicio Social y Bolsa de Trabajo, programa, controla, asesora, supervisa y certifica el cumplimiento del Servicio Social de los alumnos, participa en los acuerdos interinstitucionales, mantiene contacto con los supervisores de Servicio Social que nombran las instituciones y designa a los supervisores de la Facultad que darán acompañamiento al prestador de servicio; a diferencia de ello, la operación de la formación en la práctica en escenarios reales recae en el docente titular y se respalda de los mecanismos administrativos correspondientes.

E. Cómo se estructuró la propuesta de lineamientos generales para la formación en escenarios profesionales

La presente propuesta surge de las necesidades de formación en la práctica de nuestra Facultad, expresadas por numerosos alumnos, egresados y profesores



que fueron recogidas en distintos momentos y foros. Se consideraron la información derivada de los estudios previos (CODEIC 2017, COSEDIC 2015 y Seguimiento de egresados, 2018), numerosas entrevistas a profesores de forma individual o grupal con respecto a las necesidades de la formación en escenarios, la “Propuesta para la conformación de un modelo institucional de formación en la práctica en escenarios profesionales” elaborada por profesores del claustro de Psicología de la Educación (Delgado et al., 2018), los lineamientos para la formación y atención propuestos por la Coordinación de Centros de Formación y Servicios en Psicología, derivados de sus procesos de certificación, así como las necesidades planteadas en la 1ª Jornada de trabajo para Impulsar la Formación en la Práctica Profesional de la Psicología, que estuvo abierta a toda nuestra comunidad.

Aunado a lo anterior, se estudió la literatura reciente de la formación en la práctica en el nivel de la educación superior, con el fin de fundamentar teórica y empíricamente la propuesta.

Posteriormente, se tomaron en cuenta las observaciones derivadas del análisis realizado por los Coordinadores de los campos de las dos Divisiones con profesores de sus claustros, así como las recomendaciones presentadas por diversos profesores de forma individual.

Finalmente, se integraron las consideraciones presentadas por distintos profesores sobre la implementación de la formación en escenarios, las cuales se presentan a continuación.

F. Consideraciones para la implementación de la formación en la práctica en escenarios reales

Los señalamientos siguientes responden a las observaciones presentadas por numerosos profesores, después de revisar la propuesta previa que se llevó a los claustros en mayo de 2019.

Requerimientos curriculares:

- Revisar que el Perfil de Egreso se ajuste a un plan de 8 semestres.
- Evitar la sobreespecialización ya que va en contra de la formación integral y complementaria.
- No separar las prácticas del conjunto de asignaturas del área.



- Especificar en cuántas áreas se puede formar el alumno.

Sobre planeación de programas de formación en la práctica:

- Que los programas de formación en la práctica en escenarios profesionales consideren los 4 criterios que propone Sánchez Sosa (2008).
- Los programas de formación en la práctica deben estar formulados en términos de competencias.
- Que los alumnos tengan como requisito asistir y presentar sus trabajos en coloquios, foros, encuentros, entre otros.
- Transitar hacia una formación semipresencial a través de plataformas como Moodle, analizando si las horas de enseñanza aprendizaje no presenciales son reconocibles dentro del plan de estudios y si estas son teóricas, prácticas o mixtas.
- Aulas virtuales como herramientas de supervisión, seguimiento, evaluación, etc. similares a las que se utilizan en distintos centros de trabajo. Medios colaborativos digitales, formas de trabajo ágiles y flexibles para permanecer actualizados.

Sobre capacitación y actualización docente:

- Debe existir una adecuada capacitación a los docentes para el diseño de programas por competencias para que todos los programas tengan el mismo constructo.
- Capacitación a los docentes de ambas divisiones sobre el Plan de Estudios 2008 ya que se han observado dificultades en su implementación. Esto particularmente a profesores de nuevo ingreso como en el caso del Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de carrera (SIJA).
- Trabajo continuo entre formadores en la práctica a través de talleres, seminarios, grupos de reflexión, análisis de casos y otras estrategias que permitan compartir información y recibir retroalimentación entre pares con posibilidad de trabajo inter e intradisciplinario entre campos.
- Habilitar a los profesores en las nuevas tecnologías (como aulas virtuales) para poder permanecer en la formación aún a distancia.

Requerimientos administrativos:

- Considerar el número de profesores capacitados, aulas disponibles y horarios para no competir entre asignaturas de interés para los alumnos.



- Dejar los horarios para las clases en la Facultad en días alternados a los días de prácticas para liberar los horarios.
- Asegurar la estructura administrativa para la contratación de acuerdo con la carga horaria.
- Apoyar en la búsqueda de nuevos escenarios y el establecimiento de convenios, acuerdos, etc.
- Contratar más docentes en nuevas temáticas de formación profesional.
- Proveer de material didáctico, computadoras, web
- Generación de infraestructura y capacitación para el manejo de instrumentos y técnicas actuales.



II. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA EN ESCENARIOS PROFESIONALES

A continuación se enlista un conjunto de aspectos prioritarios, resultado de las consultas y foros con los claustros académicos. La propuesta se adhiere al reglamento de prácticas de campo aprobado por Consejo Universitario en 2012 (que se encuentra disponible en la página de la Universidad), contempla las condiciones de seguridad del escenario o contexto profesional (escolar, institucional, o comunitario, público y privado, de asistencia civil, o de organizaciones no gubernamentales) y, en su caso, cumpliendo con los convenios o bases de colaboración institucionales pertinentes.

1. Aspectos socialmente relevantes del programa de formación en escenarios

Se explicitará la trascendencia, los alcances o el impacto que justifican el programa de formación profesional, así como la problemática que busca atender, o los procesos sociales que pretende favorecer.

- *Referentes teóricos: Incisos I-III*

2. Escenario de formación profesional.

Se describirán los escenarios de formación en los que los alumnos desarrollarán competencias profesionales, que podrán ser comunidades, instituciones públicas o privadas o los laboratorios. Se incluirán los datos de su ubicación, y los días y horarios en que los alumnos acudirán, ya algunas otras especificaciones generales.

Se precisará hacia quiénes orientarán sus acciones y con qué finalidad. Asimismo, se especificará el nombre del responsable de la institución y del área o el representante de la comunidad, así como su número telefónico (lineamientos 6 y 7).

Referentes teóricos: Incisos II-V

3. Competencias profesionales que desarrollarán los alumnos.

Se describirán las competencias profesionales que desarrollarán los alumnos durante el programa, las cuales comprenderán los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios. Ello permitirá que los alumnos tengan claridad de lo que se



espera que sean capaces de hacer y que los profesores y supervisores brinden a los alumnos el apoyo que cada uno requiere a lo largo de su formación.

- *Referentes teóricos: Incisos V*

4. Estrategias de formación.

Se describirán las estrategias generales a emplear, explicando cómo propician el desarrollo de competencias en los alumnos y los alcances esperados.

En el caso de recurrir a estrategias de formación multinivel, actividades de monitoreo o supervisión entre pares, así como la creación de comunidades de aprendizaje, es primordial hacer explícitas las actividades y alcances de todos los implicados, así como los aprendizajes y las competencias que desarrollará cada uno en su proceso de formación. Es crucial distinguir dichas estrategias, valiosas para la formación en la práctica, de las funciones que desempeña el responsable de formación en escenario profesional, ya que éste tiene mayor experiencia y alcances, ante la complejidad que implica la inserción de los alumnos en los escenarios profesionales.

- *Referentes teóricos: Incisos III y V*

5. Actividades del alumno en la sede de formación.

Se describirán las actividades generales que desempeñarán los alumnos en el escenario profesional para atender las necesidades de la comunidad, institución o personas, que al mismo tiempo respondan a las necesidades de formación de los alumnos. La especificidad con que se describan dependerá del ámbito de acción; sin embargo, se clarificará la finalidad de las actividades y los mecanismos o formas en las que se llevarán a cabo, con el propósito de señalar los compromisos que adquieren los alumnos y profesores con las instituciones o personas.

- *Referentes teóricos: Incisos III y V*

6. Responsable académico del programa de formación.

Nombre del profesor de la Facultad de Psicología que se responsabiliza del diseño, operación y evaluación del programa de formación, así como de la evaluación de las competencias de los alumnos y del impacto en las personas de la comunidad o escenario.



7. Responsable de formación en la práctica y actuación en el escenario de desarrollo profesional.

Se especificará el nombre del profesor de la Facultad de Psicología que se responsabilizará de la formación de los alumnos en el escenario profesional. Esta función la puede desempeñar el mismo profesor que funge como responsable académico.

El responsable de formación organiza las actividades y medios que empleará para favorecer el desarrollo de competencias de los alumnos, su inserción, actuación y vinculación con los distintos actores del escenario de formación, siempre preservando la integridad de los alumnos, asegurando que las acciones de éstos privilegien el respeto a la dignidad de las personas y los derechos humanos y se orienten a beneficiar a la población, comunidad o personas atendidas, garantizando la calidad de su formación profesional.

Cuando este cargo no lo desempeñe el responsable académico, podrá llevarlo otro profesor de la Facultad o profesional de la psicología, corresponsable de la formación de los alumnos. Ambos mantendrán una estrecha comunicación entre sí y establecerán continuamente acuerdos que optimicen la formación de los alumnos y los servicios psicológicos que ofrecen o los procesos psicosociales o psicoeducativos que promueven. En estos casos, el profesor titular de la asignatura será corresponsable de la evaluación de las competencias de los alumnos, de la labor del docente que guía a los alumnos en el escenario y del programa de formación.

De acuerdo con el enfoque teórico y metodológico de formación en cada campo de conocimiento, al responsable se le podrá identificar como supervisor, acompañante, guía, o con otro término que haga referencia a estas funciones.

- *Referentes teóricos: Incisos III, IV y V*

8. Formación continua de docentes responsables de formación en la práctica en escenarios profesionales.

Se mencionarán las actividades o el programa para fortalecer el desarrollo y la formación continua de los responsables de la formación, privilegiando acciones que integren la experiencia entre campos; por ejemplo, seminarios de reflexión permanentes, talleres, mesas de trabajo, entre otros.



- *Referente teórico: Inciso VII*

9. Protección de alumnos y profesores.

Se especificarán las medidas de protección y cuidado para profesores y alumnos, acordes con las necesidades particulares de los programas, las cuales estarán apegados a la normatividad universitaria y a la regulación jurídica correspondiente.

Comprenderá el desarrollo de protocolos de seguridad, así como los horarios y personas que se encuentran fuera de la Facultad, haciendo explícitos los mecanismos para su cumplimiento.

Se incluirán los datos de las personas a quienes se puede contactar en caso de emergencia, y también la programación de cursos de primeros auxilios médicos y psicológicos y de protección civil para profesores y alumnos, que serán organizados por la Coordinación de Formación en la Práctica en Escenarios Profesionales.

Se propone que la compilación de dichas medidas sea realizada por un grupo académico plural formado por profesores con experiencia en la formación en la práctica de los diferentes campos y divisiones, para ser integradas en una propuesta de Reglamento Interno de Formación en la Práctica de la Facultad, que sea revisada y enriquecida por la Comisión de Reglamentos del HCT, y después sometida al pleno del HCT. De esta manera, se cumplirá con lo estipulado en los Lineamientos Generales para la Realización de Prácticas de Campo (UNAM, 2012).

10. Responsabilidad ética de profesores y alumnos con la comunidad.

Se especificarán las medidas de protección y cuidado a la comunidad, población o personas atendidas que enmarcan el hacer de profesores y alumnos, así como los mecanismos que llevarán a cabo para su cumplimiento.

Dentro de los principios éticos básicos que rigen la conducta de los psicólogos en México, se encuentra el respeto a los derechos y a la dignidad de las personas así como el cuidado responsable (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010). Es recomendable que las medidas de protección y cuidado a la comunidad que se elaboren, enmarquen el hacer de profesores y alumnos de acuerdo con éstos y otros principios éticos de los psicólogos (Knapp, VandeCreek, & Fingerhut, 2017; Sociedad



Mexicana de Psicología, 2010), con la normatividad universitaria (UNAM, 2001; 2014; 2015), las Normas Oficiales Mexicanas aplicables y con la regulación jurídica correspondiente (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018).

Al mismo tiempo, los profesores y alumnos deben conocer y seguir el reglamento y/o los códigos de comportamiento de la institución o comunidad en donde se lleve a cabo la formación en la práctica profesional.

Al igual que en el caso de las medidas de protección, se propone que el grupo académico plural formado por profesores con experiencia en la formación en la práctica de los diferentes campos y divisiones, realice la propuesta de normas éticas para el quehacer de profesores y alumnos en escenarios profesionales y la integren al Reglamento Interno de Formación en la Práctica de la Facultad, que será revisado y enriquecido por la Comisión de Reglamentos del HCT y después por el pleno del HCT.

11. Número de créditos y de horas en escenario de formación profesional.

A partir del consenso y con base en la carga crediticio/horaria y “pensum”, se declara el número de créditos para los programas de formación, asimismo se especifica el número de horas semanales en las que el alumno realizará actividades en el escenario, en concordancia con el número de créditos.

12. Campo(s) de conocimiento

Se aclara si el programa se inserta en un campo específico o si corresponde a un proyecto de formación que vincula el trabajo entre campos.

Es necesario que el programa esté registrado en la coordinación y división correspondiente.

- *Referentes teóricos: Incisos III, V*

13. Prerrequisitos

Se considerarán cuando algún programa requiera que los alumnos posean competencias mínimas o materias previas para insertarse en el escenario de formación profesional.

14. Evaluación integral

Se especificarán **las formas de evaluación** que darán cuenta de:



- El proceso de adquisición de las competencias profesionales de los alumnos; esto es, al inicio, durante y al final de su formación en el escenario.
- El impacto de la labor de los alumnos en las personas atendidas en distintos momentos del proceso de formación.
- La labor de formación de profesores y supervisores.
- En su caso, el funcionamiento del convenio o de las bases de colaboración.

La evaluación no se circunscribe a una modalidad específica como la estandarizada, sino a las formas idóneas para cada campo o área. Asimismo, la evaluación de resultados no implica la culminación del programa de formación, sino las aportaciones del alumno en las personas o en procesos atendidos durante el periodo de formación en el escenario específico.

- *Referentes teóricos: Inciso VI*

15. Bibliografía básica y complementaria

Se incluirá la bibliografía que se revisará en el curso del programa y la que se recomienda revisar para ampliar los conocimientos.



III. REFERENTES TEÓRICOS GENERALES Y CONSIDERACIONES INSTITUCIONALES DE LA PROPUESTA DE LINEAMIENTOS

I. Orientar la Formación en la Práctica Profesional de la Psicología a la transformación social.

La condición de desarrollo en la que se encuentra nuestro país, incrementa su vulnerabilidad ante el entorno económico actual (Abeles & Valdecantos, 2016) y también la de la población frente a distintos procesos, como el de salud-enfermedad. Nuestra sociedad requiere atención a sus diversas necesidades sociales, problemas de salud mental, neurológicos, educativos, organizacionales o culturales, por lo que los egresados de la licenciatura en Psicología necesitan poseer los conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para comprender, diagnosticar e intervenir en la satisfacción de las necesidades y la solución de problemas psicológicos en escenarios diversos, complejos y cambiantes (Facultad de Psicología, UNAM, 2008).

La Facultad de Psicología, preservando el carácter de entidad educativa pública, laica, gratuita y autónoma de la UNAM, ha sido “rectora de la formación del profesional de la psicología en México y ha mantenido un papel preponderante en la generación, aplicación y difusión del conocimiento propio de la disciplina psicológica, creada para contribuir al desarrollo humano, calidad de vida y bienestar social de los mexicanos” (Facultad de Psicología, 2008, p. 27).

Responder ante las necesidades de nuestra sociedad se enmarca en los estatutos generales de la Universidad Nacional Autónoma de México, en los que se establece que uno de sus fines es “...formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos de excelencia e integridad académica, útiles a la sociedad...” y que su propósito esencial es “...estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social...” (UNAM, 2014). Estos aspectos, de acuerdo con Martínez (2006), atañen y se concretan en las esferas de formación ciudadana y cívica de sus alumnos.

Las universidades tienen una responsabilidad social (Harkins, 2013). Ante este principio, existe una necesidad urgente de que nuestras instituciones de educación superior asuman la responsabilidad de su impacto en la sociedad, en todas sus actividades, a través de una reflexión continua sobre su papel social, que va más allá de una filantropía asistencialista o de presentar una buena imagen ante la comunidad; esta



responsabilidad difiere del compromiso, ya que mientras este último puede quedar como una promesa de cumplimiento, la responsabilidad conlleva la orden de responder por algo o por alguien, no por las consecuencias legales o morales que pudieran tenerse, sino porque a través de ella se define nuestra humanidad: “siendo para el otro es como nos humanizamos” (Vallaey, 2018).

En este contexto, es importante orientar la formación en la práctica profesional de la Psicología para que, desde todos los campos, contribuya a la conformación de una sociedad más inclusiva, digna, justa y democrática (Martínez, 2006; Sociedad Mexicana de Psicología, 2010).

II. Inserción en escenarios profesionales para consolidar la formación en la práctica.

La dimensión ética de la Formación en la Práctica Profesional de la Psicología no puede reducirse a “la transmisión, instrucción y reproducción de valores [democráticos y cívicos],... es necesario construir espacios de convivencia y aprendizaje universitarios, en los que tales valores estén presentes de forma cotidiana y natural” (Martínez, 2006).

Lograr la vinculación universidad-sociedad implica que los conocimientos y prácticas de docentes y alumnos sean significativos y puedan ser transferidos con mayor conciencia a contextos sociales (González, 2017). De esta manera, universidad y sociedad, establecen lazos de confianza y apoyo, y a partir de ello, ambas partes reconocen la capacidad transformadora y de implicación activa que pueden tener en la determinación de las necesidades, el establecimiento de las metas y la generación de vías de solución y acción, con miras a lograr el bienestar comunitario y social (Harkins, 2013).

Siguiendo a Martínez (2006), no se trata de realizar tareas de voluntariado en actividades no académicas de ayuda a la comunidad. Se busca ofrecer un servicio y de manera simultánea, desarrollar competencias en los alumnos que les permitan obtener al mismo tiempo, créditos académicos que reconozcan dichos méritos.

En este contexto, toma mayor sentido la noción de *El Practicum*. A diferencia de las prácticas que pertenecen a una organización atomizada de los estudios con las materias como referencia. De acuerdo con Zabalza (2011), el prácticum implica una visión



más integrada del plan de estudios y se instituye como uno de sus componentes que permiten alcanzar el perfil de egreso.

Se trata de un espacio privilegiado de inicio de la socialización profesional, de intersección entre el ámbito laboral y el formativo, en el que los estudiantes salen de la Universidad y se insertan en escenarios de formación profesional (Zabalza, 2012).

Frecuentemente se ha destacado la relevancia de la formación de los estudiantes en los contextos reales donde se ejerce la profesión. García et al. (2016), argumentan que en los escenarios de práctica profesional, los estudiantes pueden relacionar más claramente la teoría con la práctica y reflexionar a partir de sus acciones para mejorar sus conocimientos y habilidades.

La diversidad de los campos de conocimiento de la Psicología, da la pauta para que los escenarios de formación profesional abarquen los distintos espacios en los que los alumnos pueden desarrollar competencias profesionales, contribuyendo a la transformación y bienestar social en comunidades, instituciones y organizaciones públicas o privadas.

III. Vinculación teoría-práctica

En algún tiempo, se tenía la creencia de que la enseñanza universitaria se concentraba en la esfera teórica y se alejaba de los problemas que enfrentaban los futuros profesionales. En la actualidad, se ha evidenciado que las rupturas entre la teoría y la práctica empobrecen la formación universitaria y la dejan incompleta; por lo tanto, muchas de las carreras que privilegiaban la formación teórica, ante la necesidad de equilibrar ambos componentes, han reflexionado y reorientado sus fines y acciones (Zabalza, 2012).

En ese sentido, es un error pensar que el aprendizaje en los escenarios profesionales que se da en el Practicum, es diferente de los contextos académicos, porque los primeros privilegian la práctica y los segundos la teoría, “ambos componentes de la experiencia formativa, el aprendizaje en la Universidad y el aprendizaje del Practicum, contienen elementos teóricos y prácticos. Es el proceso de aprender y los contenidos que se aprenden, lo que cambia” (Zabalza, 2011, p. 27).



Profesores del campo de Psicología Clínica y de la Salud de la Facultad de Psicología, destacan que, la formación profesional y su práctica se entienden como una educación para la vida que genera actitudes, habilidades y disposiciones orientadas al desarrollo humano (Gutiérrez, Ruiz, Valenzuela, Díaz & Morales, 2017).

Por otro lado, profesores del Claustro de Psicología de la Educación (2008) señalan que es importante visualizar la formación en la práctica profesional como un espacio de integración de los contenidos teóricos y prácticos, entrecruzando la teoría de la práctica y la práctica de la teoría con una influencia recíproca.

En el caso de los Centros de Formación y Servicios Psicológicos, esta vinculación permite responder a la alta demanda de atención que se genera en sus propios escenarios.

Ante la relevancia que tiene la integración de teoría y práctica, se derivan cuatro criterios mínimos que son indispensables en la formación de todo psicólogo profesional y que a continuación se describen (Sánchez Sosa, 2008):

1) Intervenciones basadas en la investigación. Es de suma importancia que la formación de los psicólogos se oriente al dominio de tratamientos o intervenciones fundamentados en estrategias y procedimientos derivados de resultados de la investigación.

2) Lógica y metodología que genere hallazgos creíbles y confiables. Esto con el fin de contribuir a la construcción de explicaciones generales, congruentes y susceptibles de modificación de nuevos hallazgos. En el caso de investigadores este requisito adquiere relevancia medular por la naturaleza de su responsabilidad científica y social.

3) Intervenciones basadas en principios regulatorios naturales. Existen serios riesgos sociales y profesionales cuando se forman psicólogos como si fueran artesanos. Es indispensable que los psicólogos en formación identifiquen los principios generales que organizan y gobiernan al comportamiento; que dominen tanto el conocimiento del efecto de dichos mecanismos como la forma que adoptan en escenarios naturales del quehacer humano. Sólo así podrán los psicólogos identificar el origen de sus decisiones profesionales y elegir o diseñar intervenciones que beneficien a los usuarios.



4) Apoyo en explicaciones generales o teorías que evolucionan. Para actuar con eficacia, es necesario considerar que el comportamiento humano es objeto de numerosas variables que lo afectan y que van desde lo molecular hasta lo social; no obstante, es posible identificar mecanismos regulatorios cuyo efecto englobe, rebase y module los que genera la cultura. De acuerdo con numerosas investigaciones muchos aspectos de las relaciones interpersonales y sociales que acaban conformando la cultura, se aprenden por la acción de mecanismos naturales que funcionan de la misma manera en una gran diversidad de contextos comunitarios y sociales (Bandura, 1974, Seligman, 1970, como se citan en Sánchez Sosa, 2008).

IV. Responsabilidad en la formación en escenarios profesionales y necesidades de los alumnos

Con base en la diversidad de los programas de formación en la práctica de nuestra Facultad, se observa que es indispensable un esquema de acompañamiento, guía, monitoreo o supervisión para los alumnos, que sea congruente con la postura teórica y metodológica de cada campo y que asegure el desarrollo de competencias en escenarios de formación profesional, que respalde el actuar de los alumnos y que asegure su bienestar y el de la comunidad.

Para caracterizar este esquema, proponemos referirnos a la figura que cada claustro determine como responsable de formación. Aunque no se pretende circunscribir la función de dicho actor a la supervisión profesional, encontramos aspectos valiosos en la definición de ésta que bien pueden ser comunes en la configuración del responsable en cada claustro. Turner, Lucas y Whitaker (2018) definen la supervisión profesional como un **ambiente de aprendizaje reflexivo** donde el supervisor (en adelante responsable), está específicamente capacitado para ver de forma integral el sistema en el cual se están llevando a cabo las actividades o los compromisos de trabajo. Destacan que si bien es un espacio que se co-construye por las partes, lo significativo es **la intención del responsable de formación, que es desarrollar la competencia, habilidad y capacidad en el otro para que llegue a ser un profesional reflexivo sobre su práctica**. Esto permite entender a la supervisión como una relación profesional que brinda un apoyo invaluable durante y para la formación profesional.

Las funciones del responsable de formación y los procesos que favorece son: brindar apoyo, motivar, animar, guiar, modelar, mostrar, observar habilidades, identificar



áreas de oportunidad y alentar su desarrollo, evaluar, intervenir, favorecer la solución de problemas, proveer información, enseñar a través del cómo y por qué de la teoría (comparar, contrastar, criticar) monitorear y registrar, dar apoyo y colaborar (Cocharane & Newton, 2018).

En el contexto de la formación en escenarios, el responsable de formación es un mediador que favorece: a) la inserción de los alumnos en el escenario; b) la interacción entre la población y los alumnos, impulsando la solución de conflictos que pudieran presentarse; c) la reconstrucción crítica de la experiencia en los estudiantes, la cual puede entenderse como la puesta en tensión de situaciones, sujetos, acciones y decisiones, así como de los supuestos implicados dentro de una reflexión sobre los contextos sociales y políticos (Erausquin, Basualdo, García & Meschman, 2014); y e) aplica estrategias sugeridas por la investigación sobre la enseñanza, considerando los intereses, ideas previas y procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos.

Así, el responsable de formación en escenarios profesionales acompaña la transición del alumnado hacia la consolidación de competencias que le permitan contribuir a la transformación social.

En algunos casos puede ser que otro profesor de la Facultad de Psicología o profesional de la Psicología se responsabilice del programa académico, lo que implica el diseño, operación y evaluación del programa de formación, así como de la evaluación de las competencias de los alumnos y del impacto en los usuarios de la comunidad o escenario, esto siempre bajo un esquema de estrecha colaboración con el profesor responsable de la formación in situ.

A continuación, presentamos tres ejemplos de cómo podemos concebir al responsable de formación y sus acciones correspondientes al ámbito de la PCS, la PE y los PPC.

En el claustro de Psicología Clínica y de la Salud la figura de responsable de formación toma la forma de “supervisor”, concibiendo la supervisión como “un proceso de formación flexible, gradual, recursivo y multidimensional de competencias profesionales”, que se distingue por su carácter *formativo*, en tanto que se dirige al desarrollo de competencias desde la licenciatura hasta el posgrado, centrándose en un modelo personalizado que considera las necesidades y recursos de cada alumno; *integrativo*, en tanto que considera las diferentes aproximaciones teóricas para la evaluación,



intervención e investigación psicológicas y la necesidad de integrar estrategias y recursos que conduzcan a la optimización del proceso de supervisión; *contextual comunitario o institucional*, enfatizando los métodos de investigación, acercamiento e inserción comunitaria para trabajar o atender a la población que enfocada como comunidad, se constituye por los usuarios de diferentes instituciones de salud, educativas o sociales (Gutiérrez, Ruiz, Valenzuela, Díaz & Morales, 2017).

En el proceso de supervisión, se distinguen las cuatro etapas que proponen Fernández, Linares & Ortega (citados por Gutiérrez, Ruiz, Valenzuela, Díaz & Morales, 2017). En la primera etapa, se busca desarrollar habilidades básicas para que el estudiante en formación identifique las funciones que debe ejercer como psicólogo. En la siguiente etapa, se favorece la adquisición de competencias profesionales centradas en habilidades para identificar, diseñar e implementar acciones adecuadas a las personas y a los objetivos de la intervención. En un tercer momento, la atención se dirige a desarrollar habilidades para identificar y analizar patrones de comportamiento problemático o adecuado en el estudiante, hasta que, finalmente, en la cuarta etapa, el alumno hace uso de sus propios recursos, es capaz de autoevaluarse en los diferentes momentos de su práctica y toma decisiones independientes. En esta última etapa, el supervisor y el supervisado tienen menor distancia jerárquica y el estatus de colaboración en la actividad supervisada, es de colegas o pares.

Por otra parte, en el campo de Procesos Psicosociales y Culturales, se hace referencia a un proceso de facilitación de procesos, acompañamiento en la formación teórica y modelamiento de los acercamientos en comunidad por parte del docente, lo cual favorece la reconstrucción del sentido de sensibilidad social, la conciencia del impacto que tienen en la sociedad y la necesidad de vincular la universidad pública con ésta (Profesor de PSC, 1ª jornada de trabajo para impulsar la formación en la práctica profesional de la Psicología, 23 y 24 de enero de 2019).

De manera similar, en el campo de Psicología de la Educación, se plantea la figura de un Docente de Formación en la Práctica o Docente Socio-formador (Claustro de Psicología de la Educación, 2008), quien a partir de la “articulación del currículum [con] las asignaturas teórico-prácticas, desde su mirada de experto en los objetos bajo análisis, las situaciones problema a intervenir, las condiciones del contexto situado, las posibles vías de toma de decisiones, etc., participa en el escenario en tareas de mediación,



asesoramiento, diálogo reflexivo, supervisión, evaluación comprensiva in situ, negociación y comunicación en la toma de decisiones, entre otras, y se enfoca a la promoción, desarrollo y perfeccionamiento de competencias del alumnado” (Delgado et al., 2018, p.8).

A partir de dichas posturas, se observa la innegable necesidad de que los alumnos tengan la guía de un responsable de formación en el escenario profesional, quien requiere una amplia experiencia en los procesos prácticos y en las acciones formativas conducentes a desarrollar competencias profesionales situadas, tanto en la profesión como en los espacios en que se ejerza la misma (Gutiérrez, Ruiz, Valenzuela, Díaz & Morales, 2017).

V. Enseñanza basada en competencias

Atender los problemas sociales y económicos, enfrentar los retos tecnológicos actuales y superar las crecientes dificultades de empleabilidad, requiere de pensadores dinámicos y flexibles, que sepan trabajar en colaboración con otros; que analicen, piensen críticamente, solucionen problemas, comuniquen efectivamente y tomen el liderazgo (Justice et al., 2009), lo cual confirma la importancia del desarrollo de competencias en las profesiones actuales y del futuro (Astirraga & Carrera, 2018).

Ante esta necesidad, las universidades se enfrentan al reto de emplear diferentes pedagogías, que propicien el involucramiento de los alumnos, en vez de pedirles que reciban pasivamente nueva información; ya no se trata de impartir conocimiento; sino de crear experiencias de aprendizaje que brinden a los estudiantes la oportunidad de desarrollar las habilidades del siglo XXI, principalmente las capacidades para pensar, procesar y colaborar (Jones & Olswang, 2017).

La educación basada en competencias surge de la convergencia de dos acontecimientos: a) El replanteamiento de la educación como "facilitación del aprendizaje" asociado a la explicación del proceso de aprendizaje como un fenómeno del individuo que aprende; b) la formación de profesionales capaces de resolver problemas eficientemente en el ámbito de desempeño real, sin menoscabo de los saberes en lo conceptual, procedimental y actitudinal (Ruiz, 2009, como se cita en Irigoyen, Jiménez, & Acuña, 2011).



Actualmente, los estudiantes son más diversos demográficamente, han crecido en un mundo de acelerado cambio y las instituciones de educación media y superior no siempre resultan adecuadas para atender sus necesidades; los aprendices digitales desean tener más control de su propio aprendizaje, de los recursos para aprender y de su tiempo de aprendizaje (Sorensen & Kevan, 2017).

Una potencial solución a los problemas que se presentan en la educación superior ha sido la educación basada en competencias (Book, 2014). En años recientes, se ha extendido su adopción entre dichas instituciones (Klein-Collins, 2013), lo que se refleja en un dramático cambio hacia programas que enfatizan la demostración de competencias, en vez de la cobertura de cursos (Jones & Olswang, 2017).

Los programas de estudio basados en competencias, buscan una mejor alternativa al aprendizaje enciclopedista, memorístico y abstracto de los programas de estudio rígidos y ajenos a las necesidades sociales, al sustituirlos por actuaciones éticas y sociales que se fundamentan en el conocimiento (Coll & Martin, 2006, Corvalan & Hawes, 2006, como se citan en García-Méndez & Vargas, 2008).

Las políticas educativas en el plano universitario, se han orientado a formar profesionales en un nuevo escenario, que implica pensar, trabajar y tomar decisiones en colaboración con otros profesionales, para resolver problemas de la mejor manera posible (Orozco, 2000, como se cita en Irigoyen et al., 2011).

Se requiere un modelo de instrucción que cambie del tradicional centrado en el instructor al centrado en el estudiante, que otorga el control del proceso de aprendizaje a los aprendices, permitiéndoles que progresen a su propio ritmo, acelerando o desacelerando donde ellos eligen (Jones & Olswang, 2017).

La educación basada en el desarrollo de competencias busca la formación de individuos que se ajusten a circunstancias y problemas cambiantes de la disciplina, de la sociedad y del ámbito laboral de manera variada y efectiva (Irigoyen et al., 2011).

Enfoque teórico

En el Plan de Estudios vigente de la Licenciatura en Psicología se propone la formación a través del desarrollo de competencias, como parte de un modelo mixto (Facultad de Psicología, 2008, p.13).



La educación por competencias inicialmente fue descrita en 1959 por White, como un concepto para la motivación del desempeño; más tarde, en 1973, el término ganó reconocimiento con McClelland's, quien argumentó la conveniencia de la evaluación de la competencia en lugar de la inteligencia (como se citan en Jones & Olswang, 2017).

El aprendizaje basado en competencias está profundamente enraizado en la teoría constructivista (Jones & Olswang, 2017). Desde 1938, Dewey enfatizó la importancia del aprendizaje basado en experiencias de la vida real (Dewey, 1938). La teoría constructivista ha planteado que los individuos construyen su propia comprensión y conocimiento del mundo a través de la experiencia con el mundo y la reflexión de las experiencias; esta aproximación en los programas de formación profesional, puede favorecer que los estudiantes piensen independientemente, contextualicen y definan los problemas, y evalúen sus propias decisiones (Schweitzer & Stephenson, 2008).

Definición de competencias, características y ventajas

Westera (2001) puntualiza que las competencias son una estructura cognitiva que facilita conductas específicas; representa la habilidad para enfrentar situaciones complejas e impredecibles que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes, metacogniciones y pensamiento estratégico, además de que presuponen la toma de decisiones conscientes e intencionales.

Se trata de una aproximación al aprendizaje centrada en el estudiante, en la que se le otorga mayor responsabilidad y control a los estudiantes en cómo aprender y entender y cómo hablar de su aprendizaje (Clearly, Wozniak, Marienau, Wilbur, Tolliver & Meyer, 2017).

Un programa basado en competencias especifica claramente lo que se espera de los estudiantes y las instituciones; en vez de enfocarse en los contenidos a enseñar, se centra en lo que los estudiantes deben aprender, lo cual permite que los estudiantes tomen la responsabilidad de su aprendizaje y progreso (Jones & Olswang, 2017).

Esta aproximación es empleada para la enseñanza de conocimientos y habilidades que se consideran concretos, observables y medibles; las competencias proveen representaciones de los resultados de aprendizaje que son más flexibles y transparentes, y que pueden ser aplicadas en múltiples contextos dentro y fuera de las instituciones educativas (Everhart & Seymour, 2017).



Las competencias consideran las demandas actuales del campo de trabajo y comprenden tres áreas de resultados principales: conocimiento de fundamentos y contenidos, habilidades sociales y profesionales, y habilidad para aplicar correctamente el nuevo aprendizaje en contextos profesionales (Jones & Olswang, 2017).

Cada unidad de instrucción se encuentra bien detallada y definida, especificando exactamente lo que va a aprender el estudiante; han sido diseñadas para enseñar de una a tres competencias al mismo tiempo; los estudiantes deben mostrar maestría en todas las competencias de una unidad para poder pasar a la siguiente (Jones & Olswang, 2017).

En las modalidades de formación abierta y a distancia, la educación basada en competencias permite que los estudiantes y particularmente los adultos que trabajan, completen sus estudios en su propio tiempo, aprovechando sus conocimientos y experiencia previos; representa una oportunidad de conseguir un grado a estudiantes que no podrían atender cursos en el formato tradicional de salón de clase (Jones & Olswang, 2017). Los estudiantes pueden completar los cursos conforme van desarrollando competencias; quienes tienen facilidad pueden avanzar más y quienes presentan dificultades pueden recibir mayor apoyo docente o recursos adicionales que propicien su avance (Jones & Olswang, 2017).

Bajo este enfoque de enseñanza y aprendizaje se puede proveer gran parte del contenido de instrucción en línea, incluyendo recursos educativos abiertos (video conferencias o cursos en línea, revistas de investigación, así como colaboración entre estudiantes, discusiones, etc.); es por ello que los estudiantes pueden completar la instrucción en horarios propios y progresar con base en su habilidad para demostrar maestría de las competencias, para lo cual podrían requerir poco o mucho apoyo de su mentor (Jones & Olswang, 2017).

Se puede concluir que la educación basada en competencias comprende las siguientes características y ventajas (Jones & Olswang, 2017; Sorensen & Kevan, 2017):

- Aproximación centrada en el estudiante de forma personalizada.
- La participación del estudiante es activa.
- Identificación y medición de las competencias a desarrollar, lo cual destaca la relevancia de los programas académicos para el posterior aprendizaje y el futuro empleo en el campo profesional.



- Las competencias son explícitas, medibles y transferibles.
- Expectativas claras de aprendizaje y mayor guía docente a los estudiantes.
- La creación de mapas curriculares ofrece mayor coherencia y transparencia para profesores y estudiantes.
- Métodos de medición rigurosa de resultados significativos de aprendizaje.
- La creación y publicación de rúbricas que muestran el aprendizaje gradual, informan a los estudiantes acerca de lo que será medido, lo cual incrementa su confianza.
- Permite al estudiante analizar críticamente su desempeño, dirigir y controlar su propio aprendizaje.
- Los estudiantes avanzan con base en su adquisición y demostración de competencias.
- Permite a los estudiantes progresar más rápidamente en áreas en las que tienen mayor habilidad.

Con relación al impacto de la educación basada en competencias, se ha demostrado que los estudiantes así formados, muestran más persistencia y mayor terminación de sus estudios (Klein-Collins, 2013)

Papel del docente

Diversos autores han señalado que se requiere pasar de una lógica de la enseñanza que incluye sólo la modalidad discursiva, a otra en situaciones problema, en donde el docente auspicie, modele, ilustre y retroalimente los desempeños idóneos como alternativas de solución (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2004, Perrenoud, 2006, como se citan en Irigoyen et al., 2011).

Bajo el enfoque de la formación de competencias, enseñar es involucrar a los estudiantes en su aprendizaje (Smith, Sheppard, & Johnson, 2005). El responsable del programa de formación asume un rol activo único, drásticamente diferente del educador tradicional; cuenta con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que le permiten guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje, principalmente mediante preguntas, conversación y brindándole sugerencias para recabar información o investigación adicional; orienta al aprendiz sobre los recursos que requiere y se asegura de que tenga todo lo que necesita para lograr el éxito (Jones & Olswang, 2017).



En los programas basados en competencias, se ha demostrado la necesidad de apoyo intensivo y continuo en formas diferentes a las tradicionales para asegurar el éxito (Sorensen & Kevan, 2017). Los docentes responsables del programa mantienen contacto con los estudiantes a través de su jornada educativa, promueven la confianza en sus capacidades y desempeño, lo cual es esencial para el aprendiz, sobre todo cuando se está adaptando al ambiente académico (Jones & Olswang, 2017).

El docente emplea preguntas abiertas para guiar activamente a los estudiantes en su proceso de pensamiento, permitiendo que contesten sus propias preguntas, lo que comúnmente se refiere como la enseñanza a través de la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1978). Cuando los estudiantes no cuentan con habilidad independiente para la indagación y solución de problemas requeridas para lograr el dominio, deben involucrarse en la solución de los problemas bajo la guía docente o en colaboración con compañeros más capaces. Inicialmente, el instructor guía al alumno en cada situación de aprendizaje y conforme progresa en su aprendizaje, el aprendiz es cada vez más capaz de demostrar la competencia por sí mismo. El uso de la estrategia de andamiaje, que considera la ZPD, así como las preguntas abiertas, son pasos críticos del proceso hacia el aprendizaje que permitirá a los alumnos aprender por si mismos y construir las competencias que requieren para llegar a contribuir a la fuerza de trabajo de la sociedad (Jones & Olswang, 2017).

Para maximizar el aprendizaje mediante el andamiaje, Wiggins & McTighe (2007) proponen:

- Establecer situaciones, problemas e investigaciones a través de la discusión.
- Guiar a los estudiantes para favorecer su entendimiento.
- Brindar modelamiento y animar a los estudiantes en el uso de estrategias y hábitos de pensamiento.
- Trabajar para llegar a ser innecesario.

Schweitzer y Stephenson, relacionan la teoría constructivista con la práctica del docente formador de competencias, por su deseo de “producir pensadores analíticos independientes que puedan funcionar flexiblemente en los lugares de trabajo y como ciudadanos tomadores de decisiones prudentes” (2008, p. 578).



Evaluación de competencias

En la educación basada en competencias del nivel superior, se requiere que los estudiantes demuestren continuamente sus competencias para aplicar los nuevos conocimientos y que sean capaces de emplearlas en situaciones reales del contexto profesional. Se requiere una estrecha vinculación entre las actividades del aprendiz y los datos de la evaluación para asegurar que los estudiantes obtienen el tipo de ayuda que necesitan (Sorensen & Kevan, 2017)

El modelo de evaluación directa de la educación basada en competencias permite a los estudiantes ir a su propio paso y se requiere que demuestren maestría para avanzar al nivel siguiente del programa (Book, 2014).

Los programas deben articular y documentar la maestría de las competencias mediante evaluaciones de calidad que determinen con precisión y confiabilidad el progreso del estudiante y su certificación (Sorensen & Kevan, 2017). El desarrollo de evaluaciones de calidad depende de la clara definición de la competencia, la validación de instrumento de medición y el establecimiento de los niveles de adquisición de las competencias (McClarty & Gaertner, 2015)

Las rúbricas son comúnmente empleadas como medios de evaluación que proveen información clara y detallada acerca de las expectativas para cumplir la competencia. Estas guías brindan dirección a los estudiantes acerca de lo que se espera de su desempeño para alcanzar las competencias definidas. Una vez que el estudiante alcanza la competencia es capaz de avanzar a la siguiente (Jones & Olswang, 2017).

Las evaluaciones en contextos reales serán posibles mediante tecnologías interactivas y de colaboración, experiencias de realidad virtual y un creciente número de recursos educacionales abiertos (Johnson, Becker, Estrada, & Freeman, 2014).

Se coincide con Zabalza (2003) en que la valoración de las competencias de los estudiantes debe servir para mejorar la calidad de los cursos, los métodos de evaluación y los programas de formación. Debe dirigirse a todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Zabala & Arnau, 2010).

Los datos de la efectividad del desempeño de los estudiantes en los niveles conceptuales y de competencia individual y grupal, pueden ser empleados para evaluar la eficiencia del programa, la relación costo-beneficio para los alumnos, y también el



progreso del programa y de la institución educativa (Lumina Foundation, 2017).

Dificultades y necesidades para favorecer el cambio

A pesar de los avances del enfoque de competencias, aún existen brechas en la teoría y la investigación de sus procesos y resultados. No existe un amplio acuerdo con respecto a los estándares y las mejores prácticas para el diseño de un programa de alta calidad y para una válida, confiable y auténtica evaluación del aprendizaje de los estudiantes; empero, se ha observado que mejora la evaluación del aprendizaje, el proceso de continua mejora y se pueden obtener medidas rigurosas de la calidad del programa; las evidencias permiten afirmar que la educación basada en competencias favorece el éxito de estudiantes en su vida y su formación profesional (Lumina Foundation, 2017)

En nuestro país, al igual que en diversos países, la educación superior se encuentra en el proceso de adopción de las competencias como eje de la formación. Debido al acelerado cambio de los conocimientos y en consecuencia, la provisionalidad de los saberes, la formación universitaria que parte de modelos basados en una concepción de los contenidos como objetivos primordiales del aprendizaje está siendo modificada; no obstante, el proceso de cambio, enfrenta creencias profundamente arraigadas sobre qué es enseñar, aprender y evaluar (Irigoyen et al, 2011).

Para transformar los cursos tradicionales en los basados en competencias, es necesario que directivos y docentes comprendan la filosofía y las metas subyacentes, así como sus beneficios y las diferencias estructurales que fortalecen el aprendizaje individual. Los programas requieren estar orientados a la acción, donde los estudiantes desarrollen competencias alineadas con las necesidades de la sociedad y las empresas; competencias que integren conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en lugar de memorizar conocimientos (Jones & Olswang, 2017)

Para lograr este cambio en los programas se requiere una extensa revisión y rediseño (Jones & Olswang, 2017), orientando los esfuerzos hacia el desarrollo individualizado de contenido, apoyo docente para el aprendizaje autorregulado, recursos tecnológicos de instrucción y autenticidad en la evaluación (Prineus & Cini, 2011, en Sorensen & Kevan, 2017). Asimismo, es indispensable desarrollar mediciones rigurosas y confiables de resultados, asegurando competencias que sean transferibles a diferentes contextos sociales y profesionales (WICHE, 2014).



A la fecha se ha incrementado el interés por la educación basada en competencias; mientras algunas instituciones cuentan con programas totalmente basados en competencias, otros se encuentran aún en la fase exploratoria.

En el nivel de licenciatura y posgrado, numerosas instituciones educativas, entre ellas, la Universidad Nacional Autónoma de México (Hamui, 2014; Delgado & Lara, 2017; García & Pineda, 2017), han buscado que sus programas y acciones educativas transiten hacia el desarrollo de competencias en sus alumnos. Si bien es un camino que ha presentado diversos retos de orden académico y operativo, vale la pena que, en la medida de lo posible, la formación en la práctica profesional de la psicología se consolide hacia esos fines.

Los currículos ya están definidos con base en competencias, pero se requiere avanzar en el cambio metodológico (mediante metodologías activas) y de evaluación (considerando los resultados de aprendizaje) para que la inserción de las competencias en la formación profesional y en la universidad sea completa (Astirraga & Carrera, 2018).

VI. Consolidar una evaluación formativa

La evaluación ha sido parte inherente de la práctica docente. Esta puede concebirse como un proceso y un resultado. Su primera acepción se refiere a la obtención de información con la finalidad de formar juicios de valor que sustenten la toma de decisiones. Como resultado, permite valorar la congruencia de las metas u objetivos con los resultados del proceso (Escobar, Castaño, Ruíz, & Restrepo, 2016).

Scriven (1967) destaca que a pesar de los argumentos en contra de la evaluación formativa y sumativa, particularmente los que aluden a la subjetividad de los juicios de valor y del establecimiento de sus criterios, las bondades de la evaluación como actividad lógica, radican justo en la reunión y combinación de los datos acerca de las ejecuciones con relación a las metas, lo cual permite que la evaluación en el contexto educativo adquiera un papel enormemente variado, desde conocer los resultados de programas de formación docente hasta el desarrollo del currículo.

En el ámbito de la formación en la práctica profesional, la evaluación formativa permite al docente conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos, para reorientar sus acciones de formación y encaminar sus esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias de los alumnos en un área de conocimiento específica, dando cuenta de ello a través de



la evaluación sumativa (Siobhán, 2015); por lo tanto, es necesario reflexionar y hacer una transformación crítica de las prácticas evaluativas que se utilizan convencionalmente (Escobar et al., 2016).

Evaluación docente orientada a la mejora continua

Distintos estudios han demostrado que los docentes constituyen una de las influencias más poderosas para lograr el aprendizaje, como se hizo evidente en el análisis de 800 meta-análisis sobre los factores que afectan en el rendimiento académico del estudiante (Hattie, citado por Carlos-Guzmán, 2016). Es por ello que la evaluación docente requiere valorar cómo las acciones del maestro contribuyen a este logro, pero no desde una perspectiva tradicional, simplista, demasiado general o descontextualizada, sino asumiendo la complejidad de la docencia, su grado de idoneidad y la pertinencia de las acciones realizadas, todo ello de manera justa, integral y siguiendo propósitos formativos (Carlos-Guzmán, 2016), se coincide con dicho autor y numerosos docentes e investigadores, en la necesidad de una evaluación docente orientada a la comprensión y la mejora.

Es un hecho que las tecnologías de la comunicación en la educación han puesto en tela de juicio el papel de los profesores y estudiantes respecto al conocimiento y la función de la propia de la institución escolar; las nuevas formas de acceso al conocimiento, el incremento de la información disponible y la posibilidad de comunicación e intercambio a distancia, vienen a modificar sustancialmente el papel de los docentes y estudiantes, y también de los directivos o administradores educativos; nos obliga a replantear los procesos que surgen de estas prácticas y a reflexionar sobre nuestra labor en las aulas, talleres, prácticas de campo y laboratorios (Rueda, Díaz-Barriga, & Díaz, 2001).

Para que el proceso de evaluación tenga sentido y significado para los docentes/supervisores, se requiere promover su reflexión en y sobre su práctica en los escenarios de formación. Como se ha reiterado frecuentemente, un mecanismo para favorecer la reflexión del docente, es a través del análisis de su propia práctica, desde una perspectiva formativa en la que se brinde retroalimentación y se busque propiciar el mejoramiento de su desempeño (García et al., 2016).



Considerar la perspectiva de los estudiantes puede contribuir a la mejora de la docencia; sin embargo, es necesario que esta valoración sea realizada por los propios profesores, con el fin de que sean ellos quienes se apropien del proceso evaluativo; mientras no haya una apropiación personal del proceso, la evaluación será vista como una imposición externa y generará mecanismos de resistencia y simulación (Rueda, 2001).

Así, la evaluación en educación superior está cambiando del enfoque único en el juicio del docente a una evaluación multi-dimensional que incluya auto-evaluación, evaluación de pares, evaluación del empleador, retroalimentación de los profesionales en el campo, así como el uso de herramientas tecnológicas (Weise & Christensen, 2014).

Se requiere que los sistemas de evaluación de la docencia incluyan evaluaciones participativas, donde se expresen las posturas de los diversos grupos involucrados, y se analice el quehacer docente de forma dinámica, atendiendo a las múltiples expresiones del papel docente, donde se empleen varias fuentes e instrumentos para obtener información e interpretarla. En este proceso, es conveniente que los resultados se analicen considerando las condiciones institucionales para el quehacer docente y que se vinculen directamente con programas de formación de profesores (Díaz-Barriga, 2001).

Es importante no olvidar que “en el contexto actual de complejización y diversificación creciente de las prácticas educativas, una visión acrítica y sin sustento científico de lo que se hace, lo que se pretende y lo que se logra con los alumnos, representa un obstáculo de cualquier intento de transformación e innovación del quehacer docente” (García & Navarro, 2001).

VII. Formación continua de responsables de formación en la práctica en escenarios profesionales.

La función docente es una actividad humana y profesional sumamente compleja (Rueda, Díaz-Barriga & Díaz, 2001), que busca modificar a las personas en un sentido deseable, tanto para sí mismas como para la sociedad de la que forman parte (Carlos-Guzmán, 2016).

Por un lado están la naturaleza y el impacto de las acciones docentes y por otro, el contexto en el que se desarrollan, lo cual es particularmente importante en la docencia universitaria.



De acuerdo con Carlos-Guzmán (2011), una de las metas más citadas en el nivel universitario es promover el pensamiento crítico de los alumnos, lo cual incluye: enseñar a los alumnos a analizar ideas y temas de manera crítica, desarrollar en los estudiantes habilidades intelectuales y de pensamiento, y enseñar a los alumnos a comprender principios y generalizaciones; tales actividades han sido identificadas como buenas prácticas de enseñanza que realiza el académico de educación superior en sus funciones de tutoría, asesoría, investigación, etc.; no obstante, es necesario ampliar el estudio de éstas y fundamentarlas teóricamente para fortalecer las vías de formación.

Si bien el desarrollo profesional proporciona a los docentes oportunidades para explorar nuevas funciones, desarrollar nuevas técnicas de instrucción, refinar su práctica y enriquecerse, como educadores y como individuos (Komba & Nkumbi, citados por Zide & Mokhele, 2018), son los docentes quienes deben elegir lo que consideran útil para su actualización y quienes se encargan de apoyar a los docentes en sus esfuerzos de innovación, deben brindar asesoría y seguimiento, siendo acompañantes y no directores (Carlos-Guzmán, 2011). En ese sentido, es importante identificar las necesidades de los profesores, con la finalidad de planear y organizar actividades y eventos académicos que permitan la actualización constante.



REFERENCIAS

- Abeles, M, & Valdecantos, S. (2016). *Vulnerabilidad externa en América Latina y el Caribe: un análisis estructural*. CEPAL. Recuperado el 25 de junio de 2019 de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40502-vulnerabilidad-externa-america-latina-caribe-un-analisis-estructural>
- Astigarraga Echeverría, E. & Carrera Farran, X. (2018). Necesidades a futuro y situación actual de las competencias en educación superior en el contexto de España. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 35-58. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.731>
- Book, P. A. (2014). *Ten lessons form early adopters of competency-based education*. Boulder, CO: Western Interstate Commission for Higher Education.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (19 de enero de 2018). Ley reglamentaria del artículo 5o. constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 28 de marzo de 2019, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208_190118.pdf
- Carlos-Guzmán, J. (2011) La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*. IISUE-UNAM XXXIII.
- Carlos-Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-358. Doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124)
- Claustro de Psicología de la Educación, (2008). *Modelo de Formación Profesional del Psicólogo de la educación*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Clearly, M. N., Wozniak, K., Marienau, C., Wilbur, G., Tolliver, D. E., & Meyer, P. (2017). Learning, adults and competency-based education. En K. Rasmussen, P. Northrup, & R. Colson. *Handbook of research on competency-based education in university settings*. Hershey, PA: IGI Global, cap. 11, pp. 210-231
- Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, CODEIC, UNAM (2017). *Facultad de Psicología. Encuesta para alumnos sobre el Plan de Estudios. Síntesis de Resultados*. UNAM.



Delgado, G., Díaz-Barriga, F., Fierro, F., Morales, C., Rigo, M.A., Romay, M., Saad, E. (2018). *Propuesta para la conformación de un Modelo Institucional de Formación en la Práctica en Escenarios Profesionales. Facultad de Psicología, UNAM.* Manuscrito no publicado.

Delgado, G. & Lara, Y. (2017). Formación socioprofesional en las especializaciones del campo psicología de la educación: Aprendizajes escolares, y educación en la diversidad y desarrollo Humano. Ponencia Presentada en el XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa. COMIE, San Luis Potosí, SLP, 22 de noviembre de 2017.

Dewey, J. (1938). *Experience in education.* New York, NY: Kappa Delta Pi.

División de Estudios Profesionales. Facultad de Psicología, UNAM (2018). *Principales Resultados del Primer Estudio de Seguimiento a Egresados del Plan de Estudios 2008.*

Erausquin C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Epoca, 13* 173-197.

Erausquin, C., & Basualdo, M., & García Labandal, L., & Meschman, C. (2014). Formadores de profesores de Psicología, prácticas de enseñanza y construcción de saberes: Cruzando fronteras entre escenarios y perspectivas diferentes. *Anuario de Investigaciones, XXI*, 75-91.

Escobar, J. V., Castaño, D. A., Ruíz, M. P., & Restrepo, J. C. (2016). Evaluación auténtica del impacto social de procesos, proyectos y productos de investigación universitaria: un acercamiento desde los grupos de investigación. *Revista Lasallista de Investigación, 13* (1), 166-180.

Everhart, D. & Seymor, D. M. (2017). Challenges and opportunities in the currency of higher education. En K. Rasmussen, P. Northrup, & R. Colson. *Handbook of research on competency-based education in university settings.* Hershey, PA: IGI Global, cap. 3, pp. 41-66.



Facultad de Psicología (2008). *Propuesta de Modificación al Plan y Programa de Estudio de la Licenciatura en Psicología Para el Sistema Escolarizado y Abierto. Tomo 1.* México: UNAM.

Facultad de Psicología (2016). *Reglamento Interno de Servicio Social de la Facultad de Psicología.* México: UNAM. Recuperado el 10 de junio de: http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/ss/Reglamento_Interno_SS_2016_CT.pdf

García B. & Pineda, V. J. (2017). Derivación curricular por competencias: El caso de la Residencia en Psicología Escolar de la Facultad de Psicología de la UNAM. *Psicología Educativa*, 5(1), 17-30.

García-Méndez, M. & Vargas, P. (2008). Hacia la formación del psicólogo por competencias. En Carpio (Coord.). *Competencias profesionales y científicas del psicólogo. Investigación, experiencias y propuestas*, pp. 75-102.

García, A. (2019). *Formación en la práctica profesional de la Psicología Organizacional.* Manuscrito no publicado.

García, B., García, M., Martínez, S., Seda, I., & Morales, C. (2017). Diseño y validación de los instrumentos de evaluación de la docencia. Las concepciones de profesores universitarios sobre la función docente de supervisión en escenarios de práctica profesional en Psicología. En: Luna, E., y Rueda, M.(Coord.) *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica.* UABC: México. Disponible en <http://iide.ens.uabc.mx/images/libros/experienciasdeevaluaciondeladocenciaeniberoamerica.pdf>

González, Y. (2017). ¿Cómo evaluar la competencia investigativa desde la responsabilidad social universitaria? *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 4-13.

Grupo de coordinación y seguimiento del diagnóstico curricular (COSEDIC). (2015) *Resúmenes Ejecutivos. Ejes de trabajo.* Facultad de Psicología.

Gutiérrez, M., Ruiz, V., Valenzuela, Ma. A., Díaz, N. & Morales, S. (2017). *Modelo de supervisión para la formación en la práctica profesional en Psicología.* Manuscrito no publicado, Facultad de Psicología, UNAM, México.



- Hamui, L. (2014). *La Facultad de Medicina de la UNAM en transición hacia el paradigma de las competencias. Un modelo de evaluación curricular cualitativa*. México: Ediciones Díaz Santos.
- Harkins, A. (2013). *Beyond the Campus. Building a Sustainable University-Community Partnership*. EUA: Information Age Publishing.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48).
- Jiménez, M. E. & Rivera, O.R. (2019). *1ª Jornada de Trabajo para impulsar la Formación en la Práctica Profesional de la Psicología*. Manuscrito no publicado, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Johnson, L., Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon report: 2014 higher education. Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Jones, K. A., & Olswang, S. G. (2017). Building competence: A historical perspective of competency-based education. En K. Rasmussen, P. Northrup, & R. Colson. *Handbook of research on competency-based education in university settings*. Hershey, PA: IGI Global, cap. 2, pp. 28-40.
- Justice, C., Rice, J., Roy, D., Hudspith, B., & Jenkins, H. (2009). Inquiry-based learning in higher education: Administrators' perspectives on integrating inquiry pedagogy into the curriculum. *Higher Education*, 58(6), 841-855. doi:10.1007/s10734-009-9228-7
- Klein-Collins, (2013). *Sharpening our focus on learning: The rise of competency-based approaches to degree completion*. (Occasional Paper, 20). Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Knapp, S. J., VandeCreek, L., & Fingerhut, R. (2017). *Practical Ethics for Psychologists: A Positive Approach* (3a Edición). Washington: American Psychological Association
- Lumina Foundation (2017). Foreword. En K, Rasmussen, P. Northrup, & R. Colson, *Handbook of research on competency-based education in university settings*. Hershey, PA: IGI Global.



- Martínez, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42. Recuperado el 29 de marzo de 2019, de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a05.htm>
- McClarty, K. L., & Gaertner, M. N. (2015). *Measuring mastery: Best practices for assessment in competency-based programs*. Washington, DC: Center for College and Career Success.
- Prineus M., & Cini, M. (2011). *Assessing learning in online education: The role of technology in improving student outcomes*. Occasional Paper 12. Champaign, IL: National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Rueda, M., Díaz-Barriga, F., & Díaz, H. (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM
- Sánchez Sosa, J. J. (2008). Competencias científicas y profesionales: Cimientos metodológicos y de integración en las ciencias del comportamiento. En Carpio (Coord.). *Competencias profesionales y científicas del psicólogo. Investigación, experiencias y propuestas*, 247-282
- Schweitzer, L., & Stephenson, M. (2008). Charting the challenges and paradoxes of constructivism: A view from professional education. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 583-593.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. EUA: Social Science Education Consortium. Recuperado el 29 de marzo de 2019, de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014001.pdf>
- Siobhan, D.W. (2015). *Embedding Formative Assessment. Practical Techniques*. EUA: Learning Science International.
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of engagement: classroom-based practices. *The Journal of Engineering Education*, 94(1), 87-102.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código Ético del Psicólogo*. México: Trillas.
- Sorensen Irvine, C. K. & Kevan, J. M. (2017). Competency-based education in higher education. En K. Rasmussen, P. Northrup, & R. Colson. *Handbook of research on*



competency-based education in university settings. Hershey, PA: IGI Global, cap. 1, pp. 1-27.

Turner, T., Lucas, M. & Whitaker, C. (2018). *Peer Supervision in Coaching and Mentoring. A Versatile Guide for Reflective Practice*. Londres: Routledge. Taylor & Francis Group

UNAM (13 de agosto de 2012). Lineamientos generales para la realización de las prácticas de campo de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta UNAM*. Recuperado el 30 de marzo de 2019, de: <https://www.fisica.unam.mx/documentos/Lineamientos-practicas-de-campo-2012.pdf>

UNAM (20 de enero de 2014). Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta UNAM*. Recuperado el 30 de marzo de 2019, de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wo15528.pdf>

UNAM (2001). Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales. *Biblioteca jurídica virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*. Recuperado el 29 de marzo, de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/256/44.pdf>

UNAM (30 de julio de 2015). Código de ética de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta UNAM*, pp. 27-29. Recuperado el 30 de marzo de 2019 de: <http://www.ifc.unam.mx/pdf/codigo-etica-unam.pdf>

UNAM (6 de octubre de 2003). Normatividad Académica de la UNAM. Docencia y Planes de Estudio. Marco Institucional de la Docencia. México. *Gaceta UNAM*, Recuperado el 25 de junio de 2019 de: <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum00/article/view/51114/51102?3%20de%20octubre%20de%202003>

Vallaey, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 34-58. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.716>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (14th ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.



- Weise, M. R. & Christensen, C. M. (2014). Hire education: Mastery, modularization, and the work-force revolution. Retrieved from <http://www.chistenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/07/Hire-Education.pdf>
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.
- WICHE Cooperative for Educational Technologies (2014). *Big audacious conversation about competency-based education*. Retrieved July 31, 2015 from <http://wcet.wiche.edu/connect/competency-based-education-webcast>.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2007). *Schooling by design: Mission, action, and achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, (354), 21-43. Recuperado el 10 de marzo de 2019, de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10 (3), 17-48. Recuperado el 26 de marzo de 2019, de: <http://www.red-u.net/>
- Zide, L., & Mokhele, M. L. (2018). Enlisting on Teacher Professional Development: Reflections of Teachers' Experiences. *E-BANGI Journal*, 15(4), 36–47. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=133714934&site=ehost-live>