

Universidad Autónoma de Chiapas

Colección Oro. Medio Siglo de la UNACH



APORTES DE LA PSICOPEDAGOGÍA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

EL LEGADO DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE CHIAPAS

LILIA GONZÁLEZ VELÁZQUEZ

GRELDIS GISELDA SANTIAGO GÓMEZ

PATRICIA ESMERALDA GUTIÉRREZ ACEVES

COLECCIÓN
ORO



Aportes de la Psicopedagogía a la Educación Superior

El legado de la Universidad Autónoma de Chiapas



Aportes de la Psicopedagogía a la Educación Superior

El legado de la Universidad Autónoma de Chiapas

Lilia González Velázquez
Grelidis Giselda Santiago Gómez
Patricia Esmeralda Gutiérrez Aceves

2024



Aportes de la Psicopedagogía a la Educación Superior
El legado de la Universidad Autónoma de Chiapas

ISBN UNACH Colección: 978-607-561-250-8, Volumen: 978-607-561-262-1

ISBN ANUIES Colección: 978-607-451-224-3, Volumen: 978-607-451-235-9

D.R. © 2024. **Universidad Autónoma de Chiapas**

Boulevard Belisario Domínguez Km. 1081 sin número,
Colina Universitaria, Terán, C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

D.R. © 2024. **Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior**

Tenayuca # 200 Col. Santa Cruz Atoyac C.P. 03310 Alcaldía Benito Juárez Ciudad
de México, México

Autoras

Lilia González Velázquez

Grelidis Giselda Santiago Gómez

Patricia Esmeralda Gutiérrez Aceves

Ambas Instituciones forman parte de la Red Nacional de Editoriales Universitarias y Académicas de México, Alttexto y de la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe, EULAC.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores de la publicación; la información y el análisis contenidos en esta publicación son estrictamente responsabilidad de las autoras. Se autoriza la reproducción parcial o total de los textos aquí publicados, siempre y cuando se haga sin fines comerciales y se cite la fuente completa. Las imágenes de portada, la composición de interiores y el diseño de cubierta son propiedad de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Esta publicación fue evaluada por pares académicos, mediante un proceso a doble ciego.

Hecho en México

Made in Mexico

Contenido

Mensaje de rector	11
Prólogo	13
Presentación	17
Abreviatura	21
Capítulo I. La Psicopedagogía: disciplina emergente en el siglo XXI	23
Orígenes de la Psicopedagogía, un recorrido histórico por diversos territorios	26
La Psicopedagogía y su reconocimiento por la comunidad científica	27
El objeto de estudio de la Psicopedagogía	32
Instituciones de enseñanza y de investigación que respaldan el quehacer psicopedagógico	38
Difusión de los hallazgos de las investigaciones psicopedagógicas	41
Roles del profesional de la Psicopedagogía	43
El quehacer del profesional de la Psicopedagogía ante los retos y desafíos de la educación superior	45
Modelo educativo centrado en el estudiante y el aprendizaje	49
Los actores del proceso educativo desde el enfoque centrado en el aprendizaje y el papel del psicopedagogo	55
La Psicopedagogía hoy: interdisciplina para el cambio	57

Capítulo II. La formación del psicopedagogo. La experiencia innovadora de la Maestría en Psicopedagogía de la UNACH	63
La misión de la Psicopedagogía en la sociedad chiapaneca	65
¿Quién es el psicopedagogo?	70
La Maestría en Psicopedagogía. De la teoría a la acción	72
Plan de estudios 2002	74
Plan de estudios 2005	87
Seguimiento de egresados	98
Capítulo III. Centros de Apoyo Psicopedagógico: trazando la evolución de los espacios para la formación integral del estudiante en la UNACH	105
Antecedentes de los Centros de Apoyo Psicopedagógico	109
Concursos de Oposición y la formación de una red de trabajo psicopedagógico	114
Estructura, fundamentos y funciones de los CAPP 2008-2024	122
Misión	123
Visión	123
Filosofía	123
Propósitos	124
Metas (2008)	124
Modelo Académico	125
Organigrama institucional general (2008)	127
Coordinación del Centro de Apoyo Psicopedagógico	128
Funciones de los Coordinadores de los Centros de Apoyo Psicopedagógico	129

Fundamentación de la propuesta de los CAPP	132
Los CAPP en el 2024: construyendo atención psicopedagógica en escenarios complejos	136
Reflexiones finales	157
Referencias	155



Mensaje del rector

La conmemoración de los primeros 50 años de vida de la Universidad Autónoma de Chiapas marca un hito en su historia, no solo como una celebración del pasado, sino como un reflejo del compromiso de la institución con la educación, la investigación y el servicio a la sociedad. Estos cincuenta años representan un trayecto de esfuerzo, dedicación y adaptación a los cambios del entorno, consolidando a la UNACH como un referente en la formación académica en el sureste mexicano. En este contexto, el fortalecimiento de la investigación ha sido clave para impulsar la generación de conocimiento, desarrollando proyectos con pertinencia social y científica que responden a las necesidades locales, nacionales y globales.

Este aniversario subraya también el crecimiento de la producción académica, con un enfoque en la calidad y la innovación. La UNACH ha promovido la formación de cuerpos académicos y la creación de redes de colaboración que fortalecen el impacto de su labor investigativa. En este medio siglo, la universidad ha reafirmado su papel como un espacio de reflexión crítica y de desarrollo intelectual, comprometido con el avance de la ciencia y la tecnología, así como con la búsqueda de soluciones a los desafíos contemporáneos, siempre con un enfoque ético y de responsabilidad social.

En este marco surge la **“Colección Oro. Medio Siglo de la UNACH”**, integrada por 16 libros académicos, generados como resultado de las funciones de docencia o investigación, y cuyas personas autoras, adscritas a alguna Unidad Académica de nuestra Institución, cuentan con el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de

Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) y se encuentran en la categoría de Candidata o Candidato a Investigadora o Investigador Nacional.

A través de esta iniciativa, respaldamos investigaciones en áreas clave, reafirmando nuestro compromiso con la excelencia académica y científica, al incluir libros de diversas áreas: Ciencias Agropecuarias, Ciencias Administrativas y Contables, Enseñanza de las Lenguas, Arquitectura e Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Jurídicas y Gestión Pública, y Sociedad e Interculturalidad.

Este logro ha sido posible gracias al esfuerzo y la participación de académicas y académicos de nuestra Universidad, quienes atendieron puntualmente la Convocatoria para esta Colección; agradezco y reconozco el compromiso de los evaluadores (externos a la UNACH) quienes, al realizar una dictaminación a doble ciego, garantizan la calidad de cada libro. Es importante recalcar que, para la publicación de esta Colección, ha sido fundamental el respaldo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), organismo nacional que, al coeditar estos textos, reconoce la relevancia de cada uno de ellos y su contribución a la ciencia y la academia.

En este año tan significativo para nuestra universidad, confiamos en que la **“Colección Oro. Medio Siglo de la UNACH”** será un recurso fundamental para la comunidad universitaria y la sociedad en general, aportando conocimiento de interés, así como contribuyendo al desarrollo de nuevas ideas y soluciones a los retos que se enfrentan no solo en Chiapas, sino también a nivel internacional.

“Por la conciencia de la necesidad de servir”

Dr. Carlos F. Natarén Nandayapa

Rector de la Universidad Autónoma de Chiapas

Prólogo

Los viajes son siempre el inicio de algo nuevo.

Anónimo

Inicio este prólogo con la referencia a un viaje, porque así se comenzó a gestar la idea de un gran proyecto del que este libro narra su historia a través de sus páginas.

Conocí a Lilia González Velázquez en el año 1996, cuando coincidimos en nuestros estudios de posgrado en la Universidad Complutense de Madrid; ella estaba iniciando el Doctorado en Educación y yo realizaba mis estudios de Maestría en el área de Psicología Educativa. Nos presentó una compañera mutua en la cafetería de la Facultad de Psicología. Quizá nunca se imaginó lo que significaría ese enlace y las múltiples historias que han ocurrido desde aquellos años.

Compartimos no solo el café en aquella facultad, sino numerosos encuentros académicos con el grupo de mexicanos afincados en aquella gran ciudad europea, y numerosas tertulias nocturnas cuando compartimos techo en un departamento del sur de Madrid, donde los cuatro vientos se encuentran en un solo lugar.

Desde esos años, Lilia ya tenía en mente la creación de la Maestría en Psicopedagogía, uno de los programas pioneros en el área en nuestro país. En cuanto regresó a México, terminando sus estudios de doctorado, diseñó el

plan de estudios para la Universidad Autónoma de Chiapas y lo registró en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT. Este programa benefició a numerosos profesionistas del área de la Psicología y de la educación del estado de Chiapas y del interior de la República mexicana durante varias generaciones.

Tuve la fortuna de ser invitada por Lilia a diseñar un par de seminarios que integraron la currícula de aquel posgrado, así como a participar como docente de la primera generación de la Maestría, en el año 2002. No olvidaré aquellos calurosos veranos chiapanecos en los que dábamos formación intensiva al alumnado, a la vez que me adentraba a uno de los estados más bonitos que tiene nuestro país.

Con la inquietud que siempre la ha caracterizado, Lilia proyectó la trascendencia de aquella formación de posgrado hacia el interior de la propia universidad, vinculando a los mejores perfiles, con la creación de lo que hasta hoy se conocen como Centros de Apoyo Psicopedagógico. Un claro ejemplo de esto son dos de las coautoras de este libro, Patricia Esmeralda Gutiérrez Aceves y Gredis Giselda Santiago Gómez, egresadas de la segunda y cuarta generación de la Maestría en Psicopedagogía, quienes obtuvieron sus plazas PROMEP por concurso abierto de oposición para coordinar dichos centros.

La inauguración de los Centros de Apoyo Psicopedagógico en la Universidad Autónoma de Chiapas en 2007 marcó un hito significativo en el ámbito educativo de la región. Estos centros no solo representaron un avance en la atención a las necesidades de los estudiantes universitarios, sino que también evidenciaron el compromiso de la universidad con la formación de especialistas en Psicopedagogía.

La creación de estos centros fue una respuesta concreta a la diversidad de desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios, independientemente de su área de estudio. Al ofrecer atención personalizada y programas de formación especializada, la Universidad Autónoma de Chiapas se posicionó como líder en la provisión de recursos para el éxito académico y personal de sus estudiantes.

Siguiendo la metáfora inicial y citando la frase “No hay viaje que no te cambie algo” del poeta inglés David Mitchell, es esencial conocer la historia y la evolución de los proyectos innovadores, viéndolos como un gran viaje del

cual nunca regresamos siendo los mismos. Este libro ofrece un análisis detallado de la importancia y el impacto de los Centros de Apoyo Psicopedagógico en la Universidad Autónoma de Chiapas. A través de estudios de casos y reflexiones, se evidencia cómo estos centros han contribuido significativamente a la mejora del rendimiento académico y al bienestar emocional de los estudiantes.

Esperamos que este libro sirva como un recurso valioso para otras instituciones educativas que buscan implementar estrategias efectivas para apoyar a sus estudiantes universitarios en su camino hacia el éxito académico y personal.

Doctora Gabriela López Aymes
Profesora-investigadora
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Presentación

La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) cumple cincuenta años de fundación alcanzando su madurez institucional. Desde sus difíciles y convulsos inicios en 1974, ha superado numerosos obstáculos que, lejos de debilitarla, la han fortalecido, hasta llegar al momento actual en que se distingue por ser el *Alma Mater* de miles de profesionales en numerosas ramas del conocimiento. En esta trayectoria histórica, el esfuerzo colectivo de la comunidad académica ha sido relevante, dadas las históricas condiciones de Chiapas como el estado del país con el más alto índice de rezago socioeconómico y educativo. Como universidad pública, la UNACH tiene el compromiso, ético y social, de coadyuvar con el desarrollo de la entidad mediante propuestas de solución a los graves problemas que la aquejan, con base en el conocimiento científico, tecnológico y humanista.

Uno de los grandes problemas de México y, en particular de Chiapas, es la educación. La complejidad de la situación educativa tiene que ver no solo con la cobertura de los servicios, sino fundamentalmente con la calidad de los mismos. Consecuente con la responsabilidad social de aportar propuestas pertinentes e innovadoras para mejorar las capacidades de aprender de los estudiantes y de los docentes para enseñar a pensar y aprender por sí mismos desde la perspectiva de la Psicopedagogía, es así como apenas iniciado el siglo XXI se crearon dos importantes e innovadores proyectos: la Maestría en Psicopedagogía y la red de los Centros de Apoyo Psicopedagógico en la Universidad,

que tuvieron como objetivo común generar programas y acciones para el desarrollo integral del estudiante en todos los niveles de educación.

El propósito de este libro es describir los aportes de la UNACH al campo de la innovación y práctica de la Psicopedagogía como una interdisciplina de alta pertinencia científica y social para la comprensión y mejora de la calidad de la educación mediante dos experiencias únicas en el país, como fueron la formación de expertos en la Maestría en Psicopedagogía y la estrategia de implantación del Modelo Educativo en la Universidad, a través de la creación de los Centros de Apoyo Psicopedagógico en las escuelas y facultades y el ofrecimiento de servicios de acompañamiento a los jóvenes estudiantes durante su trayectoria escolar.

El documento está integrado por tres capítulos. El primero hace un recorrido histórico y geográfico de la construcción conceptual y el estatus epistemológico de la Psicopedagogía como interdisciplina que aporta infinidad de saberes a la vida de los sujetos y a las instituciones educativas. Asimismo, se presenta un bosquejo del futuro cercano hacia donde se construye el quehacer psicopedagógico, el cual se vislumbra como un escenario complejo y de grandes retos, mismos que el profesional de la Psicopedagogía deberá enfrentar.

El segundo capítulo describe la creación de la Maestría en Psicopedagogía con las dos versiones de su plan de estudios, correspondientes a los años 2002 y 2005, distinguiéndose, junto con la Maestría en Biotecnología de la UNACH, en ser en 2005 los primeros programas educativos de posgrado en ingresar al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT en toda la historia de Chiapas.

El tercer capítulo aborda el proyecto de creación e implementación de los trece centros de atención psicopedagógica, tomando en consideración los inicios de los servicios de orientación educativa para luego construir la propuesta de los Centros de Apoyo Psicopedagógico para igual número de escuelas y facultades de la UNACH, con un modelo innovador y único de gestión en el país. Las personas responsables de la coordinación de esos centros fueron elegidas a través de un concurso de oposición, cuyos perfiles disciplinares y experiencias laborales eran completamente relacionados con la Psicopedagogía y les convertirían en el asesor o asesora de muchos procesos de cambio en las

unidades académicas. Además de ello, en este capítulo, se podrán observar algunas de las actividades que forman parte de la historia de los mismos, así como las dificultades a que se han enfrentado; sin embargo, la enorme vocación por el trabajo y el apoyo de las unidades académicas, han llevado a los Centros de Apoyo Psicopedagógico a convertirse en un espacio reconocido en las unidades académicas en donde colaboran.

Abreviaturas

ANUIES:	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CA:	Cuerpo Académico
CAPP:	Centro de Apoyo Psicopedagógico
CENEVAL:	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CIEES:	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CGME:	Coordinación General del Modelo Educativo
CONACYT:	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CON EVAL:	Consejo Nacional de Evaluación
CPU:	Centro Psicopedagógico Universitario
DES:	Dependencia de Educación Superior
DFIE:	Dirección de Formación e Investigación Educativa
DOE:	Departamento de Orientación Educativa
ECOSUR:	El Colegio de la Frontera Sur
IES:	Instituciones de Educación Superior
FECES:	Fondo para Elevar la Calidad de la Educación Superior
INEGI:	Instituto Nacional de Geografía y Estadística
OCDE:	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
PAT:	Programa de Acción Tutorial
PDI:	Plan de Desarrollo Institucional
PE:	Programas Educativos

PISA:	Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos
PIT:	Programa Institucional de Tutorías
PND:	Plan Nacional de Desarrollo
PNPC:	Padrón Nacional de Posgrados de Calidad
PRODEP:	Programa de Desarrollo Profesional Docente
PROMEP:	Programa de Mejoramiento del Profesorado
SIINVUNACH:	Sistema Institucional de Investigación de la Universidad Autónoma de Chiapas
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UVD:	Unidad de Vinculación Docente

Capítulo I

La Psicopedagogía: disciplina emergente en el siglo XXI



Han pasado más de dos décadas desde que la Psicopedagogía arribó a Chiapas, aunque hace casi un siglo que surgió como disciplina y se ha fortalecido en distintos territorios, hasta la actualidad. Para ello, la Psicopedagogía ha tenido que atravesar distintas adversidades, algunos sinsabores y enfrentarse con firmeza ante los saberes “puros” de aquellas disciplinas de donde emergió, principalmente de la Psicología y la Pedagogía, y de quienes adjudican que el quehacer psicopedagógico es posible únicamente como un “auxiliar”, un apoyo, o alguien que trabaja desde lo asistencial o remedial, cuando en realidad la práctica ha develado funciones sustanciales que el profesional de la Psicopedagogía puede ejercer en cualquier ámbito educativo y/o institucional.

La presencia de la Psicopedagogía en México, específicamente en la Universidad Autónoma de Chiapas ocurrió desde la Facultad de Humanidades, donde confluyeron docentes y especialistas que, desde su formación y trayectoria profesional, gestaron la Maestría en Psicopedagogía y, posteriormente, cursos y diplomados en tópicos psicopedagógicos. De dicho posgrado emergieron ideas que hicieron tangible el quehacer psicopedagógico, como fue el proyecto innovador que se presentó en 2007 como tesis de grado, denominado “El Centro de Apoyo Psicopedagógico de la Facultad de Ingeniería de la UNACH (CAPP-FI)” (Santiago, 2007), mismo que sentó las bases para la creación de los Centros de Apoyo Psicopedagógico.

Tanto la Maestría en Psicopedagogía como los Centros de Apoyo Psicopedagógico, han sido grandes proyectos institucionales que la Universidad

Autónoma de Chiapas ha aportado a la sociedad chiapaneca y al país en general, los cuales se detallan de manera específica en los siguientes capítulos. En este capítulo nos detendremos a revisar el estatus epistemológico de la Psicopedagogía como disciplina emergente en el presente siglo, desde sus orígenes, su evolución y principales aportes al ámbito escolar, primordialmente en las instituciones de educación superior, así como los principales paradigmas educativos y los retos a los que se enfrenta el profesional de la Psicopedagogía en la actualidad.

Orígenes de la Psicopedagogía, un recorrido histórico por diversos territorios

Cuando nos preguntamos qué es la Psicopedagogía, de dónde surge, quiénes la han construido y hacia dónde camina, aparecen en el horizonte escenarios que nos posicionan ante un análisis amplio desde dos variables fundamentales, lo temporal y lo territorial. Dicho análisis nos permite conocer su estatus epistemológico; por ello, es importante presentar los principales acontecimientos que refiere la bibliografía consultada, y aquellos contextos sociohistóricos que precedieron a lo que hoy conocemos como Psicopedagogía, donde se articula lo local, lo regional, lo continental e intercontinental.

Para delimitar el entramado del estatus epistemológico de la Psicopedagogía tomaremos los criterios del planteamiento que realiza Ricci (2023) desde un análisis crítico de lo que se ha escrito sobre la situación epistemológica de la Psicopedagogía en Iberoamérica, a través de un abordaje conceptual, relacional, histórico, contextual, situado y complejo.

Estos criterios, aunque clásicos y no limitativos para considerar una disciplina, son: a) Si hay una denominación de la disciplina que es reivindicada por una comunidad científica y que se emplea corrientemente. b) Si existe un consenso relativo en cuanto a que una serie de problemáticas incumben en especial a esa disciplina (objeto). c) Si hay instituciones de enseñanza y de investigación con probabilidades de perdurar, especialmente a través de un sistema de reclutamiento, reconocidas como científicamente legítimas. d) Si hay medios propios de difusión y de discusión de

los resultados de la investigación como por ejemplo coloquios, revistas, libros. (p. 421)

LA PSICOPEDAGOGÍA Y SU RECONOCIMIENTO POR LA COMUNIDAD CIENTÍFICA

Respecto al primer criterio, se observa la existencia de “una denominación de la disciplina que es reivindicada por una comunidad científica y que se emplea corrientemente” (Ricci, 2023, p. 421). La Psicopedagogía ha sido enunciada y reconocida por la comunidad de investigadores, académicos y gestores educativos, puesto que se ha requerido de la presencia de profesionales del quehacer psicopedagógico, principalmente para la atención de dificultades en los procesos educativos del sujeto que aprende.

Si bien la Psicopedagogía es enunciada por una comunidad científica, es importante exponer: ¿de qué manera está siendo reconocida? ¿cómo se le nombra? ¿la Psicopedagogía es una ciencia, una disciplina, un saber, un paradigma? Ricci (2022) plantea que:

Los términos Psicopedagogía y psicopedagógico/a, en tanto sustantivo y adjetivo, condensan un amplio abanico de posiciones y definiciones epistemológicas. Sus principales características son ser, al mismo tiempo, ciencia, ciencia compartida, ciencia interdisciplinar, ciencias psicopedagógicas; disciplina, disciplina emergente, disciplina de naturaleza difusa; saber, perspectiva emergente, reflexión epistemológica, discurso, dominio, ámbito, profesión, área de conocimiento, área de desempeño profesional, área interdisciplinar, área formativa; práctica, prácticas del conocimiento, comunidad de prácticas, acción, actividad, quehacer; territorio, campo, campo disciplinar, campo profesional, campo de formación profesional, campo de prácticas de intervención, campo de investigación y campo de ejercicio de la docencia. Todas estas clasificaciones centradas y vinculadas al aprendizaje. (p. 77)

Al apropiarse de cada una de las características en mención, para el quehacer psicopedagógico es inevitable plantearse: ¿qué caminos ha construido

la Psicopedagogía para lograr el estatus de la actualidad?, ¿quiénes han gestado las ideas para crear la sinergia de saberes que confluyeron en lo psicopedagógico?

Desde su nacimiento, a finales del siglo XIX, la Psicopedagogía emergió desde los saberes pedagógicos y psicológicos, principalmente aquellos del orden experimental. Desde esta perspectiva, las bases científicas disciplinares y sociales de quien ejerce la Psicopedagogía se vislumbran en los trabajos enfocados en la infancia, en el interés por la enseñanza obligatoria y la experimentación aplicada al estudio de las diferencias individuales. Era fundamental la educación para la ciudadanía y la construcción del conocimiento que permitiera la explicación de su comportamiento individual, ante situaciones específicas de aprendizaje (Cabrera y Bethencourt, 2010).

Como disciplina científico-profesional, la Psicopedagogía fue ganando espacios en distintos países de América y Europa, lo cual permitió que se ubicara en distintos niveles educativos, principalmente con las infancias y juventudes. El carácter de la intervención psicopedagógica naciente del siglo pasado se centraba en lo asistencial y remedial, sobre todo en aquellos casos de infantes con alguna discapacidad, como se expone en la siguiente tabla.

Tabla 1. Orígenes de la Psicopedagogía en países de Europa

País	Año	Acciones
Francia	1925	Henri Wallon Primer Laboratorio de Psicopedagogía en la escuela pública.
	1927	Laboratorio de Psicología del niño.
	1946	Centro Psicopedagógico modélico.
	1970	Creación de la Asociación Francesa de Centros Psicopedagógicos.
	1947	Langevin-Wallon impulsan la Reforma de la enseñanza, donde se fijaron las principales funciones del psicopedagogo.
	1946	Zazzo publica sus obras:
	1966	<i>El devenir de la inteligencia, Nueva escala métrica de inteligencia, Los niños de 6 a 12 años, Los débiles mentales y Manual para el examen psicológico del niño.</i>
	1969	
1969		
1970		

Continuación de Tabla

País	Año	Acciones
España	1914	Francisca Rovira Propone un “método psicopedagógico” para el tratamiento de la sordera.
		Anselmo González en su obra <i>Diagnóstico de niños anormales</i> utiliza el término psicopedagogo y psicopedagógico.
	1922	Revista <i>Infancia Nostra</i> contaba con una sección de Psicopedagogía, donde se vertían las experiencias sobre la reeducación de menores.
	1970	Ley General de Educación. Reconocimiento del derecho del estudiantado a recibir servicios de orientación escolar, personal y profesional.
	1977	Orden ministerial para la creación de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional, y los Equipos Multiprofesionales.
	1979	Con la instauración de los ayuntamientos democráticos, se crean los Servicios Psicopedagógicos Municipales.
	1982-1985	Cataluña: Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica.
		Valencia: Servicios Psicopedagógicos Escolares. Galicia: Equipos Psicopedagógicos de Apoyo a la Escuela.
1990	Promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, aglutina el conocimiento que había estado diseminado y fragmentado.	

Fuente: Adaptado de Cabrera y Bethencourt, 2010; Moreu y Bisquerra, 2014.

Como en innumerables ámbitos, la influencia europea, respecto a los movimientos de la Psicología y la Pedagogía, también se observó en Latinoamérica, a partir de fenómenos psicológicos que se aplicaron directamente al campo de la Educación, a lo cual se le llamó Psicopedagogía, aunque a partir de los años cincuenta por influencia norteamericana se observó un desplazamiento por el término de Psicología Educativa o Educacional. Para Ortiz y Mariño (2014), el movimiento de la Escuela Nueva, cuyos precursores fueron Rousseau

(1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1849) y Herbart (1782-1852), permitió la integración entre ambas disciplinas destacando la necesidad de apoyarse en las características psicológicas de los estudiantes para educarlos de acuerdo con las exigencias de la época.

Como se plantea, la Psicopedagogía surge primero como la profesión para afrontar las dificultades de aprendizaje y los problemas de conducta en las instituciones educativas, principalmente de infancias. “Esta profesión interviene cuando un sujeto no puede establecer un vínculo con un objeto de conocimiento institucionalizado (contenidos escolares, conocimientos escolarizados) o tiene dificultades para hacerlo, según los cánones institucionales y son etiquetados como ‘normales’” (Ricci, 2022, p. 88).

Ya sea como disciplina, profesión, ciencia, discurso, reflexión y/o paradigma, el consenso respecto al estatus científico de la Psicopedagogía es divergente entre la comunidad científica. Para algunos la Psicopedagogía no solo tiene un carácter independiente, sino también interdisciplinario; sin embargo, otros insisten en reconocer únicamente a las disciplinas de base. Al respecto, existen varios argumentos teóricos a favor del estatus epistemológico de la Psicopedagogía como nueva ciencia interdisciplinaria (Ortiz y Mariño, 2014):

- La imposibilidad actual de estudiar los fenómenos educativos desde la Psicología o desde la Pedagogía de forma paralela. Para el logro de un estudio verdaderamente científico es imprescindible que su objeto de investigación sea de carácter psicopedagógico, de lo contrario se estaría parcelando la realidad educativa.
- La acumulación cuantitativa y cualitativa de conocimientos científicos cuya esencia es psicopedagógica, contribuye al desarrollo de un *corpus* teórico y metodológico que sustenta a esta disciplina.
- El aporte de métodos y técnicas investigativas que ya no son patrimonio exclusivo de la Psicología o de la Pedagogía, facilitan la obtención de conocimientos científicos más integrales que brindan respuestas oportunas y certeras a los problemas de la práctica educativa.

Aunque estos argumentos defienden la existencia de la Psicopedagogía con un objeto de estudio, métodos, técnicas y un sistema de conocimientos

delimitados, la investigación teórica dirigida a ofrecer mayores argumentos científicos que la fundamenten como nueva disciplina es todavía insuficiente, ya que aún no se refleja la esencia de su contenido interdisciplinario (Ortiz y Mariño, 2014). Sin embargo, el camino construido cada vez es más sólido y los fenómenos educativos de los que se encarga el quehacer psicopedagógico, aunque se presentan con mayores complejidades debido a la época que vivimos, son resueltos por la intervención psicopedagógica como aquello que le atañe.

EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOPEDAGOGÍA

A lo que el segundo criterio refiere, sobre la existencia de un consenso relativo en cuanto a que una serie de problemáticas incumben en especial a la Psicopedagogía (Ricci, 2023). Este criterio es fundamental para exponer la complejidad del objeto de estudio de la Psicopedagogía que, con el devenir de la historia, se ha delimitado y ha sembrado una presencia de gran valor en las instituciones, principalmente en el ámbito escolar, para la mejora de los procesos de aprendizaje de los sujetos que ahí se forman.

Como hemos mencionado, aunque surgió de la Psicología y la Pedagogía, la Psicopedagogía ha definido un tipo de saberes pedagógicos y psicológicos, vinculado a situaciones educativas con necesidades especiales o diferenciadas. Así, los profesionales del quehacer psicopedagógico se desarrollan en contextos educativos formales y no formales, y se destacan como profesionales de la intervención psicopedagógica (Cabrera y Bethencourt, 2010).

En una investigación de hace más de una década, Cabrera y Bethencourt (2010) realizaron un estudio de revisión de artículos indexados, que incluyen en el título los términos “psicopedagógico”, “psicopedagógica”, o “Psicopedagogía”, explorando un conjunto de 943 referencias, que organizaron atendiendo a las siguientes categorías de análisis: funciones profesionales; conceptualización, formación y profesionalización; teorías, modelos y métodos de intervención; y finalmente, áreas de intervención. Los hallazgos presentan un amplio abanico sobre el quehacer psicopedagógico en distintos ámbitos de la vida en sociedad (la familia, la escuela, el barrio, la comunidad, lo laboral, etcétera):

1. Funciones profesionales

- Asesoramiento y adaptaciones curriculares.
- Coordinación de otros servicios comunitarios.
- Dinamización de la intervención y mediación.
- Diagnóstico y evaluación psicopedagógica, detección y análisis de necesidades.
- Metodologías de investigación psicopedagógica y estrategias de investigación aplicadas.
- Experiencias de innovación en Psicopedagogía.

2. Conceptuación y profesionalización

- Conceptuación de la Psicopedagogía: perfil profesional, formación y desarrollo profesional (competencias).
- Formación en los estudios de Psicopedagogía (practicum).
- Historia, concepto y modelos de orientación e intervención y enfoques teóricos de intervención.
- Asociaciones profesionales.
- Ética y deontología profesional.
- Intervención psicopedagógica y calidad.
- Modelos de equipos psicopedagógicos.
- Gabinetes psicopedagógicos universitarios.
- Intervención hospitalaria.
- Intervención psicopedagógica con mayores.
- Intervención psicopedagógica comunitaria y compensatoria.
- Orientación vocacional y sociolaboral.
- Investigación psicopedagógica en educación social (adaptación social), educación no formal.
- Niños en contextos familiares de riesgo o problemáticos y familias de niños con dificultades.
- Participación de padres en la escuela y contexto familiar.

3. Teorías, modelos y métodos de intervención

- Modelos y teorías psicológicas aplicadas.
- Métodos y estrategias de intervención psicopedagógica.
- Programas de intervención.
- Medios educativos y materiales didácticos (*hardware* y *software* para la diversidad).
- Modelo de tele-enseñanza, nuevas tecnologías, televisión, recursos electrónicos, entornos virtuales.

4. Áreas de intervención

- Profesorado: formación psicopedagógica, pensamiento, actitudes y calidad de la enseñanza.
- Estrategias y dificultades de aprendizaje, enseñanza estratégica, enfoques de aprendizaje, reeducación cognitiva, etc.
- Discapacidad, diversidad y necesidades educativas especiales, trastornos del desarrollo, altas capacidades, inclusión.
- Desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Educación temprana e infantil.
- Intervención en educación secundaria.
- Enseñanza e intervención específica.
- Psicomotricidad, aptitudes y rendimiento, hiperactividad.
- Contexto escolar y ambientes de aprendizaje.
- Acción tutorial.
- Riesgo social en la escuela.
- Otras áreas de apoyo u objeto de intervención (educación física, publicidad y alcohol, comportamiento cívico y social, exploración y creatividad).

Dichos quehaceres y saberes psicopedagógicos evidencian la existencia de la construcción de un *corpus* de conocimientos, pero también la imperiosa necesidad de ámbitos de acción profesional, dentro y fuera de la escuela, que procuren una formación integral para los sujetos de cualquier comunidad.

En el ámbito escolar, los agentes educativos (docentes, directivos y gestores) juegan un papel fundamental junto al profesional de la Psicopedagogía. En ese sentido, a través de un estudio realizado en Argentina, Messi, Rossi y Ventura (2016), identificaron que “los docentes representaron la intervención psicopedagógica como la reeducación de dificultades de aprender de los alumnos, sustentada frecuentemente mediante mecanismos terapéutico/clínicos individuales y adaptaciones curriculares” (p. 110). Todos los docentes encuestados señalaron que es necesario contar con un espacio dentro de las instituciones educativas destinado a trabajar con los problemas que se generan con el proceso de aprendizaje, y que el psicopedagogo es quien posee las herramientas para trabajar fundamentalmente con las dificultades de aprendizaje. Como se observa, desde la mirada de otros agentes del ámbito educativo, se sigue pensando a la Psicopedagogía desde lo remedial y/o asistencial.

Para dar paso a una intervención psicopedagógica integral, Solé (1998, citado en Messi, Rossi y Ventura, 2016) plantea cuatro ejes en torno a los que se organizan habitualmente las acciones:

1. Los objetivos, los cuales oscilan entre tareas que se focalizan prioritariamente en el alumno y aquellas que buscan abordar el contexto educativo, abarcando aspectos curriculares y organizativos; sin que las mismas deban ser entendidas de manera excluyente;
2. La modalidad, pudiendo tener un sentido correctivo-asistencial o preventivo;
3. El posicionamiento que incide en el carácter más o menos directo sobre el alumno, que fluctúa entre tratamientos individuales y directos hasta tratamientos que combinan momentos de atención individual con abordajes más indirectos como, por ejemplo, la intervención con los agentes educativos que se relacionan con él;
4. El lugar, vinculado con los niveles y los contextos. Por ejemplo, se pueden realizar abordajes a nivel del aula o con la institución en su conjunto; o en una etapa o ciclo educativo determinado.

La intervención psicopedagógica evidencia la coexistencia de distintos modelos de actuación, ya sea de manera directa o indirecta, individual o grupal,

dentro de la institución o fuera de ella, basada en lo asistencial o correctivo-remedial y proactiva u orientada hacia la prevención y el desarrollo (Valle, 2012, citado en Messi, Rossi y Ventura, 2016).

De acuerdo con los hallazgos mencionados, el quehacer psicopedagógico en el ámbito escolar se centra en la construcción de condiciones para la mejora del aprendizaje individual y/o grupal en las instituciones educativas y de salud, así como mantener, mejorar y restablecer la posibilidad de aprender en todas las personas. Asimismo, se observa que el quehacer psicopedagógico es de sentido asistencial o correctivo-remedial más que preventivo ante su carácter de agente para resolver problemas específicos. De los resultados más importantes destacan los que se observan en la siguiente tabla.

Tabla 2. El quehacer psicopedagógico en el ámbito escolar desde la mirada de docentes

Atribuciones de los docentes	Expectativas sobre la intervención psicopedagógica	Profesionales que deben integrar un Equipo de Intervención Escolar
<p>Se centran más en las condiciones y sus resultados que en sus procesos, a través de la creación de un ambiente que genere un buen aprendizaje de sus alumnos.</p> <p>Relegan a un último lugar de importancia a la investigación, orientación y asesoramiento hacia la institución educativa en su conjunto.</p>	<p>Todos los docentes encuestados afirmaron que es necesario contar con un espacio dentro de las instituciones educativas destinado a trabajar con la problemática del aprender.</p>	<p>Los docentes incluyeron con especial énfasis a los psicopedagogos, a los psicólogos, a los docentes mismos y a los fonoaudiólogos.</p> <p>La participación del psicopedagogo en este espacio se funda en las herramientas que posee para trabajar con las dificultades de aprendizaje.</p> <p>No se declararon experiencias de intervenciones conjuntas entre psicopedagogos/as y docentes.</p> <p>Asumen con cierta debilidad que en la escuela son los tutores, los docentes y los directivos quienes se convierten en protagonistas teniendo el psicopedagogo la posibilidad de colaborar con ellos, mediante la corresponsabilidad de las funciones.</p>

Fuente: Adaptado de Messi, Rossi y Ventura, 2016.

La Psicopedagogía ha ido reconfigurando su objeto de estudio. A casi una década de los hallazgos mencionados, Ricci (2023) plantea que es esencial

representar el objeto de la Psicopedagogía como resultado de las transformaciones sociales, históricas, culturales e institucionales para poder precisar el cuerpo de conocimientos específicos que hacen a su entidad, identidad y legitimidad.

En definitiva, coincidimos con Ricci (2023) en que “la realidad fenoménica que aborda la Psicopedagogía es el aprendizaje humano individual y/o colectivo en tanto procesos situados de aprendizajes considerando los contextos, historias, condiciones subjetivas, sociales, culturales y sus vicisitudes” (p. 427).

INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA Y DE INVESTIGACIÓN QUE RESPALDAN EL QUEHACER PSICOPEDAGÓGICO

El tercer criterio alude a la existencia de instituciones de enseñanza y de investigación con probabilidades de perdurar, reconocidas como científicamente legítimas (Ricci, 2023). Como profesión, la Psicopedagogía presenta una necesidad de formación disciplinar específica, con la suficiente amplitud para abordar las competencias profesionales generales y específicas, así como de especialización en ámbitos concretos de intervención y estrategias de investigación (Cabrera y Bethencourt, 2010).

Si lo anterior es un desafío, plantear la necesidad de espacios institucionales de investigación en el campo psicopedagógico lo es aún más, pues es a partir de la investigación que dicho campo puede fortalecerse. Desde un horizonte epistemológico y metodológico, a partir de la ecología de saberes y la hibridez de experticias, Ricci (2023) distingue dos tipos de prácticas de investigación: 1. La investigación en Psicopedagogía, y 2. La investigación psicopedagógica. Desde ambos tipos de investigación los procesos formativos implican tanto lo metodológico como lo relativo a la escritura científica-académica y se reconoce que no se puede reducir a las Instituciones de Educación Superior (IES) la responsabilidad exclusiva de la producción de conocimiento y la configuración de saberes de la práctica profesional.

Por lo tanto, junto con las universidades, los Institutos de Educación Superior (IES) y las asociaciones, órdenes, colegios profesionales son ‘usinas’ y ‘canteras’ privilegiados para promover, producir, legitimar, socializar, comunicar y difundir estos dos tipos epistémicos resultado de metodologías propias, específicas y diferenciables. Al mismo

tiempo cada profesional de forma individual también lo es. Esto es así porque además del conocimiento científico y tecnológico, cuya forma de producción privilegiada es la cooperativa y colaborativa, hay un tipo particular de conocimiento, el saber profesional que solamente pueden producir los Profesionales en Psicopedagogía en el desarrollo profesional (Ricci, 2023, pp. 434-437).

En México, es un desafío la creación de espacios de formación e investigación en Psicopedagogía. En todas las latitudes se precisa instituir una cultura investigativa y reflexiva desde el inicio de la formación de los profesionales en Psicopedagogía y, sostenida a lo largo del ejercicio y desarrollo profesional, sustentada, nutrida y difundida por medio de prácticas de escritura y de lectura académico-científicas (Ricci, 2023), esta investigación reflexiva es posible a partir de la formación profesional, así como de los saberes que se generan desde la práctica en el campo psicopedagógico, desde un saber hacer que subjetiva los conocimientos científicos hasta hacerlos parte de una comunidad científica y de la sociedad. A continuación, se observan las características que distinguen a las investigaciones psicopedagógicas de las investigaciones en Psicopedagogía.

Tabla 3. Características distintivas de las investigaciones psicopedagógicas y las investigaciones en Psicopedagogía

	Investigaciones psicopedagógicas	Investigaciones en Psicopedagogía
Definición	<p>Saber profesional que implica un saber hacer en el que convergen procesos simbólicos, emocionales, relacionales, contextuales, conceptuales, lógicos y propios del ejercicio de la profesión.</p> <p>Dimensión subjetiva de los conocimientos científicos en la singularidad de las intervenciones.</p> <p>Los saberes toman estado público y son útiles a otros profesionales.</p>	<p>Conocimiento científico, disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar y/o transdisciplinar.</p> <p>Tienen un carácter público y crítico; metódico y sistemático; con capacidad descriptiva, explicativa y predicativa fundamentada lógica y empíricamente; comunicable a través de un lenguaje preciso y con pretensión de cierta objetividad y generalización.</p>
Objetivos	<p>Trascienden la experiencia personal aportando al saber del campo y del quehacer psicopedagógico, transformando saberes experienciales en saberes profesionales.</p> <p>Socializan los saberes profesionales construidos en situaciones inéditas de intervención psicopedagógica.</p>	<p>Consolidan la condición disciplinar de la Psicopedagogía en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales. Aportan conocimientos que fortalezcan el diálogo interdisciplinar en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales.</p>
Propósitos	<p>Potencian la construcción personal y colectiva de conocimientos disciplinares y saberes de la práctica profesional psicopedagógica en el marco del quehacer psicopedagógico y del desarrollo de prácticas del conocimiento.</p> <p>Contribuyen a la construcción y fortalecimiento de comunidades de prácticas.</p>	

Fuente: Adaptado de Ricci, 2021, 2023.

Las características distintivas de los dos tipos de investigación en el campo psicopedagógico ponen de manifiesto la urgencia de que las instituciones que habilitan el ejercicio de las prácticas del conocimiento en Psicopedagogía (universidades, colegios profesionales, servicios de asistencia y orientación, institutos, entre otras), establezcan espacios institucionales para que los profesionales en Psicopedagogía desarrollen prácticas de investigación psicopedagógica y de investigación en Psicopedagogía, en torno al objeto y quehacer de su disciplina, propiciando la conformación de comunidades de prácticas que incluyan a las comunidades académicas-científicas, pero que las trasciendan (Ricci, 2021).

DIFUSIÓN DE LOS HALLAZGOS DE LAS INVESTIGACIONES PSICOPEDAGÓGICAS

Finalmente, está el último criterio sobre la presencia de “medios propios de difusión y de discusión de los resultados de la investigación como por ejemplo coloquios, revistas, libros” (Ricci, 2023, p. 421). La consolidación de la Psicopedagogía también se observa en todas las acciones encaminadas a difundir y presentar los hallazgos en el campo de lo psicopedagógico: la edición de revistas con título psicopedagógico, la celebración de congresos estatales e internacionales, las asociaciones profesionales y las prácticas y/o voluntariados en las instituciones de todo tipo, principalmente aquellas del ámbito escolar.

Tabla 4. Acciones de difusión del quehacer psicopedagógico en España

Edición de revistas	Revistas especializadas en temas psicopedagógicos: <i>Ámbitos de Psicopedagogía</i> ; <i>Revista Catalana de Psicopedagogía y Educación</i> ; <i>Revista Española de Orientación y Psicopedagogía</i> ; <i>EduPsykhé</i> ; <i>Revista de Psicología y Psicopedagogía</i> ; <i>Revista Galega de Psicopedagogía</i> ; <i>Revista de Orientación Psicopedagógica</i> ; <i>Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica</i> , <i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i> .
----------------------------	---

Continuación de Tabla

Congresos y eventos científicos	<p>Modelos de Investigación en Educación; las Jornadas de Educación Especial; o los Congresos de Pedagogía, Psicología y Educación; etcétera.</p> <p>Destaca la celebración sistemática de congresos propiamente psicopedagógicos como son las Jornadas Nacionales de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, celebradas anualmente; las Jornadas de Psicopedagogía de la Universidad de Deusto, celebradas en Bilbao (2002); o el Congreso Internacional de Psicopedagogía celebrado en Melilla (2006).</p>
Asociaciones profesionales	<p>El ejemplo más evidente es la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP), la cual, en el año 2004, se incorporó a la “Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España” (COPOE), que se creó en ese mismo año, con la finalidad de aglutinar a colectivos de profesionales que persiguen objetivos y competencias similares. La COPOE integra un considerable número de asociaciones psicopedagógicas como: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía; Asociación Canaria de Orientación y Psicopedagogía; Asociación Madrileña de Orientación y Psicopedagogía; Asociación de Psicopedagogía de Euskadi; Asociación Psicopedagógica de la Universidad Oberta de Catalunya; etcétera.</p>
Instituciones y servicios sociales	<p>El ejercicio profesional fuera del sistema educativo ha dejado de denominarse “pedagogo especializado en educación especial”, “orientación”, o “psicólogo escolar”, y prevalecen centros y servicios psicopedagógicos.</p> <p>Los gabinetes privados adquieren denominaciones diversas, en función de sus finalidades, pero casi siempre aludiendo a la acción o intervención psicopedagógica. Algunos ejemplos son: “Gabinete de Psicopedagogía”; “Centro de evaluación e intervención psicopedagógica”; “Servicio de intervención psicopedagógica”; “Gabinete de Psicopedagogía y logopedia”, etcétera.</p> <p>Las instituciones públicas con finalidades educativas van incorporando servicios con esta denominación, como los asesores y servicios psicopedagógicos universitarios, hospitalarios, municipales, etcétera.</p>

Fuente: Adaptado de Cabrera y Bethencourt, 2010.

Como señalan algunos estudios (Cardinale y Cuevas, 2013 y Ventura, 2015, citados en Messi, Rossi y Ventura, 2016) desde su institucionalización académica en distintos países, la Psicopedagogía emprendió un camino de redefinición de sus campos de acción, amplió sus intervenciones circunscritas al ámbito clínico y desarrolló procesos de intervención relativamente propios.

Roles del profesional de la Psicopedagogía

Con los cambios que se advierten ha sido necesaria la reconceptualización de la labor psicopedagógica para adecuarla a las necesidades sociales y educativas, así como para diferenciarla de la intervención que, por muchos años se realizó en las instituciones educativas, desde la orientación educativa.

El psicopedagogo es un profesional cuyas tareas son complejas y variadas, por lo que en el presente texto nos enfocamos en su quehacer en la educación institucionalizada. Así, podemos observar que los roles del psicopedagogo planteados por Martínez (2002, citado en Santiago, 2007) siguen vigentes:

1. Agente de cambio: Si la acción psicopedagógica es un proceso para el cambio o transformación de la realidad, no podemos obviar este rol, pues estamos ante una sociedad cambiante que evoluciona y progresa de forma continua y el psicopedagogo tiene una función importante para promover una acción que se dirija al cambio y la transformación personal, social y organizativa.
2. Evaluador e investigador: Si se quiere que la Psicopedagogía avance y su acción sea efectiva se ha de adoptar un rol de investigador-evaluador de la propia acción. La investigación y la evaluación de la acción aportan una información valiosa para realizar otras tareas, como asesorar a distintos colectivos para tomar decisiones, ofrecer datos a entidades colaboradoras y financiadoras de sus acciones, informar sobre la validez y fiabilidad de su acción, etcétera.
3. Formador de formadores: Los cambios educativos crean y suscitan problemas, rechazos y perplejidades entre los docentes y demás agentes educativos, por lo que se hace necesario invertir en la perfección y renovación del profesorado para lograr una educación de calidad.

Desde los centros educativos, el psicopedagogo puede detectar muchas carencias y necesidades del profesorado y de la comunidad educativa y puede colaborar en su formación desde distintas maneras.

4. Innovador educativo: El psicopedagogo como innovador educativo debe apoyar y potenciar cualquier iniciativa directa o indirecta que permita la profundización cultural que suponen los cambios educativos.
5. Asesor: El psicopedagogo es un asesor por excelencia en el contexto educativo, actuando a través de una relación indirecta con el sujeto de la acción psicopedagógica, pues desde este rol forma a los agentes mediadores para que trabajen con él de forma colaborativa y cooperativa.
6. En los contextos educativos en los que está inmerso el psicopedagogo, el conocimiento es una propuesta en construcción, y no un resultado o producto acabado; por lo tanto, este proceso exige una continua comunicación en la que los asesores tienen que realizar tareas de cooperación dentro de una relación igualitaria.
7. Colaborador: El psicopedagogo debe adaptarse e integrarse en el medio en el que va a intervenir, y para ello, debe cooperar con el resto de los agentes implicados en esa acción, pues cuando se trabaja en equipo se pueden desarrollar acciones de amplio alcance.

En la época tan compleja que vivimos, es imprescindible que el profesional de la Psicopedagogía diversifique aún más sus ámbitos de acción y los roles que lo convocan. Como menciona Espinoza (2019):

Las necesidades presentes en las realidades donde conviven los psicopedagogos invitan a mirar el enfoque de una Psicopedagogía que va más allá del empirismo y la sensación de seguridad que genera la aplicación de instrumentos estadísticamente validados, de las técnicas de intervención probadas como si se tratara de una receta de cocina y de la cosificación que ha invadido el ejercicio de la Psicopedagogía. Es posible abrir espacios diversos y uno de ellos, según esta propuesta, se enfoca en el asesoramiento que puede realizar el psicopedagogo como profesional que comprende el fenómeno del aprender humano.

Los roles del psicopedagogo que requiere nuestra sociedad postmoderna y compleja en la actualidad se anclan en los principios de la inclusión como ejercicio de justicia social y mediación de los aprendizajes. Independiente del contexto y el espacio laboral que exista, el psicopedagogo asume que la necesidad de su presencia es para favorecer el acceso a diversos aprendizajes que están ahí, pero que por diversas razones no han podido ser subjetivados. (p. 5)

Dependiendo de la formación universitaria que reciba el profesional de la Psicopedagogía, ya sea en pregrado o posgrado, se definirán los roles que ejecutará en las instituciones educativas. En algunos países, el énfasis que se hace en la formación básica se relaciona con la práctica docente y/o con la intervención en situaciones de educación asistencial y/o remedial; en el caso de la formación del psicopedagogo de la Universidad Autónoma de Chiapas, se tuvo especial cuidado en la formación de un profesional en las siguientes líneas curriculares: Bases teóricas de la Psicopedagogía, Intervención y evaluación psicopedagógica, Proyectos psicopedagógicos y titulación, Programas e instrumentación psicopedagógica y Cursos complementarios (UNACH, 2008), como se señala ampliamente en el siguiente capítulo.

El quehacer del profesional de la Psicopedagogía ante los retos y desafíos de la educación superior

Las sociedades enfrentan cambios diversos y simultáneos de tipo económico, social, político, tecnológico, filosófico, entre otros, lo cual hace que la comprensión y la adaptación ante estos sean cada vez de mayor exigencia, tanto para las generaciones nuevas, como las ya presentes, quienes deben romper paradigmas para crear nuevos, adecuados a los retos que les presenta la vida cotidiana. Es así como la globalización es una realidad en la que los seres humanos se cuestionan sobre cómo es la mejor manera de vivir en un planeta con tanta diversidad económica, social y cultural.

Particularmente, en la educación se han generado diversos cambios a través de nuevas políticas educativas, reformas, modelos, etc., donde se debate

acerca de cómo deberán ser el mejor modelo y los planteamientos curriculares que permitan enfrentar los retos de este siglo. Frente a este contexto tan complejo, la educación es el punto de encuentro en donde se fincan las esperanzas de un bienestar para todos los ciudadanos, como lo expresa Dominique (2004) al señalar que la educación se vuelve cada vez más determinante como inversión y valor importante tanto para los individuos como para las sociedades. El desarrollo económico sostenible, la asistencia social, la cohesión, la justicia, así como el bienestar personal, son factores que están íntimamente relacionados con el conocimiento, las habilidades, las competencias y el aprendizaje.

Delors (1996b), menciona ante la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura que dados estos cambios la educación tiene una doble exigencia, deberá transmitir un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y prácticos adecuados a la civilización cognoscitiva, y al mismo tiempo, deberá habilitar al individuo para identificar y seleccionar la información necesaria de manera crítica y reflexiva, reflexión que sigue vigente hasta nuestros días. Básicamente la educación ha de promover el *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*; toda esta perspectiva sobre la necesidad del manejo de la información se ha conocido como la Sociedad del Conocimiento, la cual se caracteriza no solo por la cantidad y calidad de los contenidos que el ser humano deberá adquirir y almacenar, sino por el uso excesivo de las tecnologías de información y comunicación en todos los ámbitos sociales, la globalización de los procesos económicos y la emergencia de una civilización tecnológica (Krüger, 2006).

La Sociedad del Aprendizaje y del Conocimiento, representa un paradigma que explica los principios sobre los cuales ha empezado a girar la dinámica del cambio. Es así como el siglo **xxi** representa, para muchos educadores y estudiosos de los procesos de enseñanza-aprendizaje; el tiempo preciso para romper esquemas y proponer nuevas formas de aprender y desarrollar competencias para la vida y en la formación de ciudadanos felices, capaces de desarrollar habilidades autogestoras que promuevan la toma de decisiones efectivas para el bienestar común, desde una visión colaborativa.

Así, las perspectivas actuales a nivel mundial nos permiten reconocer que los diferentes sistemas educativos tienen frente a sí un reto crucial para el

desarrollo económico y social de las naciones, pues deberán proporcionar los elementos necesarios para formar hombres y mujeres comprometidos con el progreso científico y social de su comunidad, apegados a un marco ético y humanitario que apoye el avance y la mejora en la totalidad de las comunidades.

Ferreya y Pedrazzi (2007), conciben la práctica escolar como un proceso complejo caracterizado por:

Multidimensionalidad. En el sentido de que en el aula coexisten diferentes motivaciones e intereses. A esto se suman las distintas influencias del medio social como las de la propia institución, un currículo oficial que respetar, etcétera. El docente bajo estos condicionantes despliega su accionar de acuerdo con su perfil profesional.

Simultaneidad. Dentro del aula ocurren muchas cosas y todas a la vez. Por lo tanto, el docente debe estar alerta a todos los acontecimientos; es decir, estudiantes que trabajan, otros que no, atender a la evolución del proceso de enseñanza y sus resultados, los contenidos que debe transmitir, cómo se producen las relaciones en el aula, etcétera.

Impredictibilidad. Son muchas las variables que intervienen en una situación determinada, por ende, estas no pueden predecirse totalmente. En razón de ello, el docente aprende a responder de acuerdo con su intuición, orientado por imágenes generales de cómo comportarse y no por leyes precisas.

Es así como esta realidad, invita a reflexionar y analizar sobre el desarrollo que hasta ahora ha tenido la educación, hacia la creación de nuevas propuestas curriculares encaminadas a enfrentar de manera exitosa los retos e incertidumbres de este siglo.

Actualmente México cuenta con un sistema de educación superior extenso, conformado por 216 IES (ANUIES, 2024), entre universidades, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, politécnicas, universidades a distancia, públicas y privadas, etc., que deben cumplir la demanda de formación profesional de alta calidad. En el ciclo escolar 2022-2023, la matrícula total en las IES fue de 5,192,618 (ANUIES, 2024) y, de acuerdo con datos de la página Cuéntame de México, del INEGI (2024), la población de dieciocho a veinticuatro años supera

los diez millones de personas. Por lo tanto, se observa que únicamente cerca de 50 % accede a las IES, siendo Chiapas uno de los cinco estados con mayor rezago.

Es así como cada institución busca ofertar una educación de calidad con el fin de dar respuestas a las necesidades del país y avanzar hacia un futuro laboral más próspero para sus egresados. Por ello, dirigen su interés hacia la formación por competencias que permitan desarrollar de manera eficiente y eficaz los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en sus estudiantes.

En México, las políticas educativas para las Instituciones de Educación Superior (IES) tanto de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como de organismos relacionados (ANUIES, CIEES, CENEVAL, OCDE, UNESCO, entre otros), establecen como prioridad el seguimiento de la calidad reflejada en indicadores que evidencien los esfuerzos que cada una está realizando para este fin. Se tiene entonces que las demandas de la sociedad a las IES ya no son solo formar profesionales, sino que deben formar personas con competencias básicas para desarrollar aprendizajes complejos y situados en campos multidisciplinarios, innovadores, con mentes flexibles y críticas, autogestores de su propio conocimiento (autoconocimiento y autoevaluación), capaces de resolver problemas inéditos en situaciones de presión y recursos limitados, con liderazgo para el trabajo colaborativo en equipos que integran la diversidad como elemento enriquecedor, con valores éticos y ciudadanos que contribuyan a la construcción de sociedades democráticas con alto bienestar social. Es decir, ahora a las IES se les exige lo que Lanz y sus colaboradores (2003) identifican como una enseñanza metaprofesional: ir más allá de una profesión, lo que equivale a crear una nueva cultura pedagógica y académica profesional.

Como centro generador de conocimiento, la Universidad tiene el compromiso estratégico de transformar su entorno inmediato y mediato, con el fin de mejorar permanentemente la calidad de vida de la población, para ello debe formar profesionales con las competencias suficientes para asumir roles de alta responsabilidad en el mundo laboral. (Romero, 2001, citado en Villasmil *et al.*, 2017, p. 122)

La formación integral del estudiante universitario con equidad, calidad y pertinencia es una prioridad para la nación al incrementar el talento humano, garantía de la independencia tecnológica y el desarrollo sustentable de la sociedad.

MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN EL ESTUDIANTE Y EL APRENDIZAJE

Durante mucho tiempo, la acción educativa se ha centrado en la enseñanza; la preocupación más relevante se dirigía hacia qué y cuántos conocimientos deberán transmitirse a los estudiantes, de tal manera que el docente es el actor principal desde el cual se generan todas las demás dinámicas: el conocimiento lo tiene el profesor, es él quien sabe qué es lo mejor para los estudiantes, la enseñanza depende del estilo del profesor, la institución contrata a los docentes que tienen mayor reconocimiento de sus conocimientos, la disciplina en el aula es implementada por el docente, entre otros aspectos. Si bien, esta forma de enseñanza ha prevalecido mucho tiempo en la educación de muchas generaciones y fue funcional, en la actualidad en un mundo de dinámica constante, este modelo educativo ha dejado de ser eficiente, dado que los niños y los jóvenes egresados de este sistema, regularmente se convierten en seres pasivos, receptivos, seguidores de indicaciones, poco propositivos y con rasgos de dependencia que terminan manifestando una conducta cognitiva inflexible, que no se adapta a los cambios con rapidez y que propone poco ante las necesidades del contexto.

Este panorama obligó al debate sobre los fines de la educación y la creación de nuevos modelos curriculares que tuvieran como propósito formar recursos humanos preparados para enfrentar las exigencias del mundo del siglo XXI. Como parte de las recomendaciones de la UNESCO en el 2001 se concibió que el planteamiento curricular deberá modificarse de su diseño tradicional para enfocarse directamente al aprendizaje, incorporando los cuatro pilares de la educación que señala Delors (1996) saber conocer, saber ser, saber hacer, saber convivir. Lo que refiere a dar máxima prioridad a las competencias básicas de aprendizaje y centrarse en los procesos del estudiante; ya que la educación superior debe formar ciudadanos capaces de innovar y transmitir conocimientos actuales, pertinentes en el campo académico y relevantes en la sociedad. Los desafíos que enfrenta la sociedad se refieren a que surja una

sociedad de aprendizaje equilibrada, así como la evolución del aprendizaje a diferentes niveles de complejidad, y principalmente, asegurar que las diferentes realidades del aprendizaje interactúen entre ellas.

En este sentido, se propone una educación centrada en el aprendizaje y en el desarrollo de capacidades y saberes que se mantengan a lo largo de la vida. Desde este modelo, el estudiante es el elemento central, visto al hombre en su totalidad bio-psico-educativa-social, afectivo y espiritual, visto como un ser activo con la capacidad para aprender y construir su propio conocimiento, además de poder desarrollar habilidades y estrategias que le permitan alcanzar las metas de aprendizaje propuestas. Se orienta a la atención de las necesidades de aprendizaje desde la cual se enmarcan las necesidades de enseñanza, es decir, toma en cuenta las características y particularidades cognitivas, sociales y culturales del estudiante.

El rol del estudiante desde este paradigma es el de movilizar sus propios recursos cognitivos, de su personalidad y su cultura, haciendo uso de los que pueda obtener de su contexto para integrarlos a su proceso de aprendizaje, de manera autorregulada y autogestiva, con el objetivo de lograr aprendizajes significativos que le permitan aplicarlos de manera eficiente y eficaz en su entorno. Es decir, es un sujeto que construye su propio conocimiento, se autoevalúa, se plantea problemas, utiliza estrategias de aprendizaje, realiza toma de decisiones de manera crítica y reflexiva, es consciente de su realidad social y se compromete con ella.

Por su parte, el docente se constituye como mediador (facilitador) que aproxima al estudiante los medios necesarios y pertinentes para el desarrollo de procesos de aprendizaje eficientes, es él quien diseña las actividades donde el estudiante participa de manera activa, favorece la adquisición de estrategias de aprendizaje, guía la actividad mental constructiva de sus estudiantes, promueve la creación de ambientes de aprendizajes, evalúa el aprendizaje como un proceso dinámico y brinda tutoría cuando se necesita.

Tabla 5. Características de los paradigmas de la educación: centrado en la enseñanza y centrado en el aprendizaje

Paradigma centrado en la enseñanza	Aspecto	Paradigma centrado en el aprendizaje
Positivismo-funcionalismo	Fuentes/ fundamentos	Fenomenología- materialismo dialéctico
Clásico-activo-técnico	Modelo	Sociocognitivo-afectivo
Equilibrio/orden	Sociedad	Desequilibrio/desorden
Estática	Cultura	Dinámica
Ser racional	Hombre	Totalidad bio-psico- afectiva-social y espiritual
Proceso necesario/ biológico	Desarrollo	Proceso mediatizado/ entorno sociocultural
Verdades absolutas/ certeza	Conocimiento	Verdades provisorias/ incertidumbre
Transmisor	Docente	Mediador/facilitador
Transmitir contenidos y métodos	Enseñar	Autogestión / ajuste constante
Receptor pasivo	Estudiante	Protagonista/ asume el proceso de apropiación del aprendizaje
Repetir	Aprender	Transferir
Escolarización/ homogeneización	Educación	Proceso permanente/ emancipadora
Recipiente estable	Contexto	Resignificado/ situacionalidad
Cerrado	Currículo	Abierto
Adaptación pasiva	Cambio	Adaptación activa

Fuente: Ferreyra (2007).

Desde el modelo centrado en el aprendizaje, se establece el enfoque basado en competencias el cual se mantuvo como uno de los paradigmas educativos con mayor impacto en los distintos niveles educativos del país y particularmente en la educación superior, lo cual ha significado cambios profundos en el planteamiento de sus modelos educativos y por tanto en el currículo. Aunque el término de competencia ya existía en los últimos años, su aplicación y adecuación a la educación superior ha tenido cambios importantes hasta concebirse de manera general como el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se manifiestan en el desempeño de la actividad.

El enfoque por competencias surge inicialmente en el mundo del trabajo, donde las competencias se refieren a las capacidades que el sujeto pueda tener en el desempeño eficiente y eficaz de una actividad laboral. En 1993, se creó en México el Sistema Normalizado por Competencias Laborales y Sistema de Certificación Laboral, derivados del Proyecto General sobre Educación, Tecnología y Modernización de la Capacitación inicialmente propuesto por el doctor Ernesto Zedillo cuando era secretario de Educación. Según el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Secretaría de Educación Pública, 2015) desde sus orígenes, el Sistema Nacional de Competencias aspiraba a:

- Ser un sistema de calidad para el desempeño de las personas.
- Constituirse en un sistema de información que opera como referente de orientación por medio de una Norma de Competencia.
- Estar orientado a resultados y enfocado a la demanda.
- Ser incluyente, flexible, participativo y reflexivo.
- Apoyar la transformación de la organización del trabajo y de la formación, desde su concepción hasta los métodos y técnicas utilizados.
- Considerar a la capacitación y a la educación, como una actividad de largo plazo, en la cual se evalúa la capacidad de aplicar los conocimientos y no el saber por sí mismo.

Posteriormente, este interés se traslada al ámbito de la educación superior por la formación basada en competencias profesionales que comprende una preparación más completa y congruente entre las necesidades del mundo laboral y las del propio estudiante.

Huerta, Pérez y Castellanos (2000), señalan que la propuesta de las competencias profesionales, en general, constituye un modelo que incorpora las demandas laborales, al mismo tiempo que atiende la formación integral de los estudiantes de manera humana, profesional y disciplinar, de modo que este planteamiento ha generado cambios sustanciales en los planteamientos curriculares de las distintas instituciones de educación superior. Sin embargo, en los últimos años, surge la propuesta de las competencias integrales, que reconoce las múltiples variables y enfoques que convergen en la actuación competente, por lo que integra aspectos complejos de la dimensión del ser humano, a saber, lo biológico, lo intelectual, lo social y lo interpersonal (Roegiers, 2010). Este enfoque reconoce la conducta manifestada en el desempeño de los sujetos, que integra las competencias personales y sociales, así como el desarrollo cognitivo alcanzado para enfrentar la tarea.

De lo anterior, se desprenden algunas definiciones del término *competencia*:

- Es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2001, citado en Zabala, 2007).
- Es la capacidad de movilizar diversos tipos de recursos (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, esquemas...) para hacer frente a situaciones cada vez más complejas en un contexto determinado (Ruiz, 2010).
- La competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problemas. La "Pedagogía de la integración", pretende integrar los conocimientos escolares entre sí, así como su vinculación con la vida (Roegiers, 2010).

Esta última definición, se sustenta desde la propuesta de la Pedagogía de la integración de Xavier Roegiers (2010), quien establece que el estudiante debe ser capaz de transferir sus aprendizajes del contexto escolar al contexto

cotidiano, lo cual implica integrar los conocimientos (saberes), los saber-hacer y el saber-ser, y utilizarlos de forma concreta en situaciones de la vida diaria.

Roegiers (2010) plantea que:

- Solo hay integración si el estudiante posee diferentes recursos: conocimientos (saberes), saber-hacer y saber-ser.
- Solo hay integración si el estudiante vuelve a usar sus aprendizajes en un nuevo contexto (una nueva situación-problema).
- Solo hay integración si el estudiante se implica personalmente en la resolución de la situación-problema.
- Nadie puede integrar por otra persona.

Es así que las competencias integrales se manifiestan en situaciones complejas, donde el estudiante pone en práctica el aprendizaje, comprueba que ha adquirido los nuevos conocimientos y que sabe utilizarlos de nuevo en diversas situaciones.

Aunque las competencias integrales dan mayor énfasis al aprendizaje situado, en las últimas décadas tras un arduo análisis de la educación y sus modelos educativos y pedagógicos, se plantean otras posibilidades que dan mayor sentido al aprendizaje y, principalmente, al sujeto que aprende y que vive en un contexto determinado. El modelo educativo basado en competencias ha recibido innumerables críticas, una de ellas señala que “privilegia el desplazamiento del rol legitimador del Estado en favor del mercado, nuevo encargado de valorar y legitimar los conocimientos, convertidos en competencias evaluables por parte de la empresa, haciendo más crudo el rol estamentalizador social de la educación” (Garcés, 2007, pp. 4-5).

Los Saberes Socialmente Productivos constituyen una categoría más abarcativa que saberes técnicos, prácticos o útiles; y aunque no tiene vinculaciones causa-efecto simples con los cambios de la sociedad o de la conducta de las personas, no dejan de intervenir en la complejidad de factores que inciden en dichos cambios. Aunque la noción es susceptible de distintos usos, hablamos de “aquellos saberes que crean y recrean tejido social. Son saberes

que ya sean patrimonio de una clase o de un sector social, cultural o productivo, ya sean conocimientos y capacidades distribuidas ampliamente en la sociedad; son los que sirven en última instancia al desarrollo del conjunto". (Puiggrós *et al.*, 2003, citado en Garcés, 2007, p. 12)

Los Saberes Socialmente Productivos (SSP) generan fuertes lazos sociales y se potencian como redes de sostén, posibilitando altos niveles de inclusión social. "Pensar en Tejido Social, es pensar en alianzas sociales que fundan intereses convergentes (culturales, sociales, ambientales, productivos, etc.) que garantizan nuevos bienes simbólicos compartidos para el conjunto, en un momento histórico determinado" (Garcés, 2007, p. 12). Dicho tejido social, "entramado social democrático, se visualiza como dador y receptor de subjetividad, lo cual conforma una trama de producción de significados compartidos, que es condición de construcción, inscripción e identidad colectiva que hace foco en los sujetos, situándolos histórica y socialmente" (Garcés, 2007, p. 12).

LOS ACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO DESDE EL ENFOQUE CENTRADO EN EL APRENDIZAJE Y EL PAPEL DEL PSICOPEDAGOGO

Como hemos mencionado con anterioridad, el nuevo paradigma en la educación ha cambiado sustancialmente el centro de gravedad; de centrarse en el docente y en la enseñanza, lo está en el aprendizaje y en el sujeto que aprende. Los supuestos centrales de este paradigma llevan a acentuar los procesos internos a la persona que aprende y no los factores externos al proceso de aprender.

Un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los procesos cognitivos, en el rol de docentes y estudiantes, y suministra cambios educativos que no son posibles de lograr con los paradigmas centrados en el contenido, en el docente y en el papel pasivo del estudiante.

El constructivismo es uno de los paradigmas en educación que se organiza en torno a tres ideas fundamentales: el estudiante es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, la actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración, y la función del docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante

con el saber colectivo culturalmente organizado (Coll, 1990, citado en Agama-Sarabia y Crespo-Knopfler, 2016). Al respecto, Navarro (2017) señala:

Podemos decir que la construcción del conocimiento es un proceso de elaboración en que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente. (p. 45)

Por su parte, el quehacer psicopedagógico es un proceso para la transformación de la realidad, y dado que estamos ante una sociedad cambiante que evoluciona y progresa de forma continua, el psicopedagogo tiene una función vital para promover dicho quehacer, que empuje hacia el cambio y la transformación, no solo social y organizativa, sino también personal.

Si se quiere continuar con la construcción de la Psicopedagogía como interdisciplina y que su quehacer trascienda, el psicopedagogo tiene que adoptar un rol de investigador-evaluador de la propia acción. La investigación y evaluación de la acción aporta una información valiosa para realizar otras tareas, como asesorar a distintos actores educativos para tomar decisiones, ofrecer datos a entidades colaboradoras y financiadoras de sus acciones, informar sobre la validez y fiabilidad de su acción, etcétera.

Los cambios educativos crean y suscitan problemas, rechazos y perplejidades entre los docentes y demás agentes educativos, por lo que se hace necesario invertir en la formación y actualización de los profesores para lograr una educación de calidad. Desde los centros educativos, el psicopedagogo puede detectar muchas carencias y necesidades del profesorado y de la comunidad educativa y puede colaborar en su formación de distintas maneras.

El psicopedagogo como innovador educativo debe impulsar cualquier iniciativa que permita la profundización cultural que implican los cambios educativos. Así mismo, dicho profesional es un asesor por excelencia en el contexto educativo, actuando a través de una relación indirecta con el sujeto de la

acción psicopedagógica, pues desde este rol forma a los agentes mediadores para que trabajen con él de forma colaborativa y cooperativa.

El psicopedagogo debe adaptarse e integrarse en el medio en el que va a intervenir, y para ello debe cooperar con el resto de agentes implicados en esa acción, pues cuando se trabaja en equipo se pueden desarrollar acciones de amplio alcance.

La Psicopedagogía hoy: interdisciplina para el cambio

La sociedad actual tiene como rasgo distintivo la innovación, ese capital intangible produce conocimientos que se han convertido en un valor y elemento fundamental para el desarrollo de un país. El conocimiento y las habilidades a los que nos referimos tienen nuevas características, no se trata de ese conocimiento enciclopédico y la capacidad de memorizarlo, sino aquel que es reflexivo, innovador, crítico y autorregulado, que posibilita que las personas sean capaces de entender y actuar sobre el mundo actual.

Al respecto, Casas (2005) señala que “si el siglo XX fue el siglo de las certezas científicas y del desarrollo acelerado de las diferentes disciplinas del conocimiento humano, el presente siglo está llamado a ser el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinariedad” (p. 2). El mayor reto en el presente siglo es la generación de modelos y estrategias que ayuden a comprender y manejar las complejas situaciones que evidencian las limitaciones de los paradigmas que sirvieron de base en el siglo pasado.

Además de esos desafíos, en México, la universidad debe enfrentar, el hecho de la creciente demanda de educación superior de miles de jóvenes, con una interseccionalidad cada vez más enfática, diversidades de todo tipo: de origen, de creencias, de orientación sexogenérica, de aprendizajes, etc. Todo ello, exige programas educativos con altos estándares de calidad, instituciones flexibles, con roles de los agentes educativos más apegados a un paradigma centrado en el aprendizaje: el docente como mediador que acerca al estudiante herramientas cognitivas, tecnológicas y culturales para aprender a aprender, con el estudiante como gestor de su propio aprendizaje.

En este escenario, las universidades tienen un papel de gran importancia, ya que por su naturaleza son espacios dedicados al cultivo del conocimiento y del aprendizaje. Ante este reto, es necesaria la participación activa y efectiva

de los diferentes actores educativos, inmiscuyéndose en cada uno de los procesos educativos.

Este cambio es visto como un proceso, que desde la naturaleza del contexto donde se desarrolle, implica movimientos significativos de confrontación de paradigmas, flexibilidad frente a los hábitos en las prácticas escolares, nuevas formas de organización escolar, dinámicas sociales, conflictos cognitivos, apropiación de nuevas herramientas, etc.; situación para la cual las instituciones de educación superior y el propio sistema nacional de educación han desarrollado distintas propuestas que permitan este proceso de transición.

Desde este sentido, la Psicopedagogía como disciplina aplicada que favorece la comprensión de los fenómenos educativos de manera más amplia, profunda, propositiva e integral; es una de las propuestas que busca favorecer dicho proceso. Desde el siglo pasado, algunos impulsores de la Psicopedagogía, como Coll (1999), señalan que surge de la necesidad de unificar la formación del conjunto de profesionales que intervienen en el campo psicoeducativo.

La Psicología y la Pedagogía tradicionalmente han trabajado de manera separada en su intento de comprender a los seres humanos que aprenden y enseñan en contextos educativos comunitarios, familiares, escolares y laborales. Como hemos mencionado, la Psicopedagogía es una interdisciplina que integra a la Psicología y Pedagogía para explicar los fenómenos que se dan en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ser humano, a lo largo de la vida. Propone métodos, técnicas y procedimientos innovadores para el desarrollo del potencial humano con las competencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales para la construcción de sociedades democráticas, justas y con cultura de paz. Matteoda (1998) señala que es una convergencia conceptual al caracterizar al aprendizaje, al sujeto en situación contextualizada de aprendizaje y a los procesos psicoeducativos como objetos de la intervención y de la reflexión psicopedagógica, aspectos que constituyen una problemática multidimensional involucrando una compleja serie de factores.

Esta interdisciplina no tiene como único ámbito laboral a las instituciones educativas, también se desarrolla en contextos empresariales, familiares, recreativos, comunitarios, educación no formal (escuela para padres, adultos, centros de formación y capacitación), etc., pues su actividad está dirigida a la potenciación del desarrollo humano a través de la atención especializada de

los procesos educativos dentro de cada uno de esos espacios, de tal manera que las acciones realizadas por el profesional psicopedagogo se plantean desde diferentes roles: mediador, orientador, gestor, diseñador, implementador, investigador, entre otros. En ella confluyen las aportaciones de la Psicología y Pedagogía para el estudio de las conductas humanas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, apoyándose además de otras disciplinas como la Psicología Evolutiva, la Sociología, la Epistemología, la Didáctica, la Psicología Cognitiva, etc.; sin contar que ha comenzado a generar su propio saber interdisciplinario con el fin de construir nuevas propuestas para la formación del nuevo ciudadano frente a las situaciones de incertidumbre y de gran complejidad, por lo que requiere estar en una situación de constante aprendizaje, partiendo de su entorno sociocultural.

La Psicopedagogía y sus profesionales tienen como principal campo de conocimientos al aprendizaje humano desde múltiples referentes. Coll (1999) señala que la Psicopedagogía está llamada a ser la interdisciplina emergente que requiere la construcción de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje.

Esta disciplina permite a las instituciones dar paso a una mirada de mayor integralidad entre los actores del proceso educativo y de las actividades en las que intervienen, promoviendo el trabajo dinámico, sistémico e interdisciplinario. Es así que la apropiación de las nuevas propuestas educativas ha generado una demanda de profesionistas formados en este campo, con la finalidad de apoyar el desarrollo integral de los estudiantes. Las áreas de intervención de la Psicopedagogía buscan proporcionar modelos explicativos integrales de proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado; diseñar procedimientos generales y específicos de intervención y articularlos con modelos explicativos para la resolución de problemas concretos y singulares.

La Psicopedagogía se integra en el diseño de nuevos modelos curriculares que respondan a las exigencias de la época, innovando a través de programas de enseñar a pensar, asesoría curricular, educar para y en la diversidad, así como la elaboración de proyectos que impulsen el desarrollo de las organizaciones escolares, etc. Podemos decir que el trabajo central de la Psicopedagogía se encamina a brindar asesoramiento para una mejor calidad de los procesos de aprendizaje en diferentes espacios educativos, por lo que su aportación en la educación superior ha sido fundamental para el desarrollo de

los trabajos de mejora de la calidad educativa desde los diferentes ámbitos de intervención.

Messi, Rossi y Ventura (2016) exponen que los ámbitos de acción del profesional de la Psicopedagogía se han ampliado en los últimos años:

1. En el entorno escolar: Tareas y actividades de coordinación y asesoramiento de profesorado y servicios escolares, y de estos con otros servicios comunitarios; mediación y gestión de conflictos interpersonales e interculturales; compensación de diferencias educativas de origen cultural y social; gestión y fomento de la participación de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos e hijas; asesoramiento al profesorado en tareas de acción tutorial; asesoramiento y coordinación en la elaboración de proyectos curriculares de centro; intervención en programas de apoyo al currículum; etcétera.
2. En el entorno de la orientación profesional: Orientación laboral a colectivos con acceso restringido (mujeres, mayores de cuarenta años, colectivos excluidos socialmente); información, gestión, acompañamiento y seguimiento de las inserciones laborales de inmigrantes; formación en estrategias de búsqueda de empleo; orientación y ayuda al alumnado universitario de final de carrera y en el tránsito hacia el mercado laboral; etcétera.
3. Menores en riesgo de desatención y descuido familiar; información y formación familiar y social; acciones preventivas de carácter comunitario destinados a la infancia y juventud; atención educativa personalizada a menores bajo tutela administrativa y/o a menores con medidas judiciales; etcétera.
4. En el ámbito de la atención a la diversidad y la educación inclusiva: apoyo educativo fuera del sistema educativo a personas con necesidades especiales y sus familias; estimulación temprana e intervención en trastornos del desarrollo; eliminación de barreras sociales; atención educativa a personas dependientes y sus familias; servicios de psicomotricidad; intervención con jóvenes y adolescentes con comportamientos disruptivos y conflicto social; etcétera.

5. Intervención comunitaria, en general: Asesoramiento e intervención psicopedagógica en la edad adulta o formación a lo largo de la vida; atención a mayores, a través de programas y acciones de estimulación física y cognitiva; intervención hospitalaria; programas de intervención comunitaria en todos los ámbitos de acción psicopedagógica; etcétera.

Como se observa, la labor psicopedagógica en los sistemas escolares e institucionales es ardua. Esta surge en respuesta a las necesidades de formación que tienen los ciudadanos para incorporarse y generar espacios laborales donde desplieguen sus saberes, abonando a un futuro construido entre todas las personas que habitamos el planeta.

Es evidente que la Psicopedagogía se enfrenta a sujetos con nuevas formas de ser, estar y convivir en un mundo tan complejo, principalmente, después de las vicisitudes atravesadas por la pandemia por la COVID-19 en 2020. En los espacios escolares nos encontramos con sujetos con tiempos, espacios, rutinas, necesidades y saberes, totalmente diversos, que precisan de una atención diferenciada y contextualizada. Por tanto, el cambio en los procesos educativos es inminente, pues la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO (2022) plantea que el compromiso de todas las personas es contribuir con ideas “[...] desde cómo reimaginar los espacios de aprendizaje, hasta la descolonización de los planes de estudio y la importancia del aprendizaje social y emocional, y se nutre de sus temores reales y crecientes ante el cambio climático, crisis como la pandemia de COVID-19, las noticias falsas y la brecha digital” (p. 1).

Por tanto, la Psicopedagogía amplía sus ámbitos de intervención y conocimiento en términos de las crisis que se viven actualmente, de las diversidades que se presentan en los sujetos que aprenden y sus distintas prácticas en las comunidades de pertenencia.

De acuerdo con el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022), es fundamental adoptar medidas urgentes para cambiar el rumbo porque el futuro de las personas depende del porvenir del planeta, y ambos están en peligro.

El informe propone un nuevo contrato social para la educación, que tiene como objetivo reconstruir las relaciones entre nosotros, con el planeta y con la tecnología. Este nuevo contrato social es nuestra oportunidad de reparar las injusticias del pasado y transformar el futuro. Por encima de todo, se basa en el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, adoptando la enseñanza y el aprendizaje como esfuerzos compartidos por la sociedad y, por tanto, como bienes comunes. Hacer realidad esta visión de la educación no es una tarea imposible. Hay esperanza, especialmente entre las generaciones más jóvenes. Sin embargo, necesitaremos la creatividad y la inteligencia de todo el mundo para garantizar que la inclusión, la equidad, los derechos humanos y la paz definan nuestro futuro. En última instancia, eso es lo que nos invita a hacer este informe. Solo por esa razón, contiene lecciones valiosas para todos y cada uno de nosotros. (pp. V-VI)

La Psicopedagogía hoy es una interdisciplina en constante movimiento, que atiende y prioriza las diversidades de todas las personas y sus contextos. Los profesionales del quehacer psicopedagógico tienen grandes posibilidades de contribuir a la construcción de una educación sostenible.

Capítulo II

La formación del psicopedagogo. La experiencia innovadora de la Maestría en Psicopedagogía de la UNACH



El surgimiento de la Psicopedagogía en Chiapas no es casual, responde a la necesidad de formar profesionales preocupados por los problemas que enfrenta la sociedad relacionados con la educación y el empoderamiento social mediante el fortalecimiento de las capacidades de las personas para aprender y transformar su realidad.

La misión de la Psicopedagogía en la sociedad chiapaneca

Iniciamos este apartado diciendo cuál es la misión de la Psicopedagogía en el contexto de los problemas relacionados con la educación de la gente chiapaneca y, en general, de los ciudadanos del mundo. La riqueza de un pueblo no está solo en sus bienes materiales como antaño, sino también en el capital intangible que representan las capacidades humanas de sus habitantes. Estamos en el siglo XXI y el mundo se ha ido complejizando cada vez más. La relevancia del conocimiento y de la capacidad de aprender estratégicamente son claves para el desarrollo de cualquier país.

Los nuevos fenómenos del siglo XXI como la sociedad del conocimiento, los crecientes procesos de mundialización de la economía y los acelerados progresos de las tecnologías, exigen que las personas adquieran competencias intelectuales y sociales de alto nivel. Se pueden mencionar algunas como son tomar decisiones y asumir riesgos, resolver problemas ambiguos, transferir conocimientos de un área a otra de manera rápida y eficiente; trabajar en equipos horizontales; poseer un pensamiento flexible, crítico y creativo; ser resiliente y poseer valores de honestidad, liderazgo y respeto a la diversidad,

solo por mencionar algunos. Sin duda, la pandemia por covid-19 dejó muy en claro la importancia de fomentar estas capacidades.

A pesar de los avances señalados y la demanda de nuevos conocimientos y capacidades en las personas, la educación formal por la que millones de estudiantes transitaron durante el siglo pasado con el modelo educativo tradicionalista, sigue vigente en la gran mayoría de las escuelas, en todos los niveles de educación. Sus principios y metodologías han cambiado muy poco, persisten las concepciones epistemológicas del conocimiento como algo fijo e inalterable, por tanto, el aprendizaje significa la capacidad de reproducir la información proporcionada por el docente o por los dispositivos electrónicos; mientras que el currículo, real y oculto, sigue centrado en los contenidos y la enseñanza, más que en el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Las consecuencias han sido graves y van desde los indicadores del fracaso escolar hasta el creciente desencanto de los alumnos por estudiar. Es cierto que la sociedad está en constante transformación, sin embargo, los cambios no se dan de igual forma y ritmo en todos los ámbitos. Por ejemplo, si observamos el desarrollo de las tecnologías de la información, o de las neurociencias, los avances son sorprendentes; no así en la educación, donde suele haber resistencias e inercias difíciles de superar a corto plazo.

En cuanto a nuestro contexto de estudio, hay que señalar que Chiapas es un estado ubicado al sur de México, haciendo frontera con Guatemala. Sus principales características son su población pluricultural y pluriétnica, además de que cuenta con recursos naturales de extraordinaria belleza y diversidad, así como una historia de luchas sociales ancestrales. Sin embargo, también es uno de los estados del país con mayor pobreza e índices de marginación. Al ser una región fronteriza con Centroamérica, en los últimos tiempos se ha incrementado el tránsito de flujos migratorios, del mismo modo que el tráfico de armas y drogas, los cuales han dado lugar a numerosos incidentes de violencia e inseguridad dejando en situación de vulnerabilidad a personas y pueblos que habitan principalmente zonas rurales y comunidades indígenas.

La persistencia de las condiciones de inequidad y desigualdad social de un porcentaje importante de la población no es reciente. Desde la Colonia hasta los tiempos modernos, subsisten situaciones de pobreza y marginación social de las comunidades indígenas y rurales que se mantienen hasta nuestros días.

Así lo señala el reciente estudio realizado por Ruiz Dávila *et al.* (2023), quienes demostraron que en los últimos dieciséis años la desigualdad, pobreza y exclusión en Chiapas continúan, e incluso, se han agravado en algunas zonas por las recientes situaciones de violencia en la entidad.

Como referencia a la persistencia de esta situación, se puede citar el Informe del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020), que refiere que en 2018 y “de acuerdo con los resultados de la medición de la pobreza 2018, el 76.4 % de la población de la entidad vivía en situación de pobreza” (p. 14).

En cuanto a la situación de la educación, el mismo informe (CONEVAL, 2020) señala que, si bien se ha encontrado una leve disminución del rezago educativo en Chiapas, aún es importante la brecha educativa, en especial entre los jóvenes de dieciséis años, que no terminaron la secundaria. Entre las condiciones que inciden en la posibilidad de que los ciudadanos puedan acceder a los servicios educativos con la calidad requerida y la pertinencia necesaria, se mencionan las siguientes:

- Contar con una oferta educativa suficiente que abarque todos los niveles de educación obligatoria.
- Que los servicios educativos sean accesibles para personas con condiciones particulares (condición socioeconómica, pertenencia étnica, discapacidad, entre otras).
- Que los medios, los procesos de aprendizaje y los contenidos sean de calidad.
- Se sugiere explorar diferentes mecanismos para la inclusión educativa, focalizados a estos segmentos de la población.

Para atender esta recomendación es imprescindible una mayor inversión en educación. Al respecto, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) menciona que, si bien en las políticas públicas de nuestro país el gasto público en educación se plantea como una prioridad, en los hechos no es así (OCDE, 2019):

[...] el gasto por estudiante sigue siendo el más bajo entre los países de la OCDE. En 2016, el gasto público total de educación primaria a educación superior en México representó el 16.4 % del gasto gubernamental total, muy por encima del promedio de la OCDE (10.8 %). Sin embargo, el gasto público total en todos los servicios fue solo de 25.9 % del Producto Interno Bruto (PIB), el segundo más bajo entre los países de la OCDE, lo que significa que el gasto público en educación representó 4.2 % del PIB, por debajo del promedio de la OCDE (4.4 %). (p. 4)

En otro estudio reciente, la OCDE (2024) señala que, en México, la educación sigue siendo inequitativa, con claras diferencias regionales (como es el caso de los estados del sur como Chiapas), además de la baja inversión en programas de formación continua de los docentes, lo que sin duda tiene repercusiones en los mínimos de calidad en la enseñanza que se deberían de asegurar.

Es precisamente el tema del desarrollo de las capacidades para aprender de los jóvenes y sus repercusiones para comprender y participar en su contexto social, lo que constituye uno de los retos más desafiantes del sistema educativo de cualquier país, por lo que contar con datos puntuales al respecto es fundamental para tomar decisiones oportunas. Al respecto, el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos del año 2018 (por sus siglas en inglés, PISA), aporta información relevante sobre el nivel de conocimientos y habilidades de los estudiantes de quince años. En el caso de México, reporta que los estudiantes mexicanos se ubicaron por debajo de la media de la puntuación internacional en esta prueba en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2018).

En México, solo el 1 % de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (Promedio OCDE: 16 %), y el 35 % de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas. (OCDE, 2018, p. 1)

Nuestro país aún tiene serios problemas de equidad e inclusión en el acceso a la educación para todos sus ciudadanos. Datos recientes del censo del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2020) encontraron que de cada 100 mexicanos de quince años y más: 13 no tienen ningún grado de escolaridad, 55 tienen la educación básica terminada y solamente 18 terminaron la educación superior. En este mismo recuento, el Instituto comprobó que mucho de este rezago pertenece a Chiapas, en particular el que se refiere a personas analfabetas: 14 de cada 100 en comparación con el promedio nacional de 5 de cada 100.

La situación de la educación en Chiapas ha sido también verificada por los datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2020), que muestran que el grado promedio de escolaridad de la población de quince años y más en Chiapas al 2020, fue de 7.8, equivalente al segundo año de secundaria, en comparación con el promedio nacional que es de 9.7 años de escolaridad. Este dato está en correlación con el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que es uno de los más bajos del país.

Esta somera descripción de la situación socioeconómica y educativa de Chiapas nos sirve para destacar la importancia de la educación superior para ejecutar acciones concretar que ayuden a mitigar, en lo que le corresponde, los graves problemas de la entidad como es la calidad de la educación. Es aquí donde la formación de expertos en Psicopedagogía se convierte en una estrategia poderosa para ayudar a los docentes, estudiantes, autoridades y familias en su misión educadora, al aportar conocimientos de alto nivel, generar modelos teóricos y propuestas de intervención innovadoras que mejoren la vida de las personas.

Por ende, es fundamental introducir elementos dinamizadores del cambio. La Psicopedagogía y su profesional, el psicopedagogo, pueden fungir como agentes de cambio a partir de impulsar acciones desde esta interdisciplina que hagan posible que los educadores visibilicen la necesidad y las ventajas de dar un fuerte viraje de timón en las prácticas educativas actuales, con el fin de transitar hacia un paradigma educativo que “enseñe a pensar” más que a “repetir y acumular información”; es decir, que oriente a las personas hacia un aprendizaje significativo, autónomo y autorregulado. Se trata, como

dice Sternberg (1999), de lograr que las personas “aprendan a pensar bien y por sí mismas”.

Pretender introducir cambios sustanciales en la educación exige claridad en los propósitos, desarrollar estrategias y programas innovadores, tiempo, recursos y personal preparado, a fin de que estos sean pertinentes, eficaces y duraderos. En total coherencia con su misión y responsabilidad social, la UNACH asumió el compromiso de formar este nuevo profesional mediante la creación de la Maestría en Psicopedagogía y, de esta manera, contribuir con a la atención de los graves problemas de la educación en Chiapas. La Psicopedagogía, entonces, se visualizó como una profesión emergente, de naturaleza preventiva, social, contextual, colaborativa y dinamizadora, orientada a hacer valer el derecho humano a una educación de calidad, para todas las personas.

¿Quién es el psicopedagogo?

El psicopedagogo es el profesional que ejerce la Psicopedagogía. Esta interdisciplina se ocupa del aprendizaje como proceso mediado por la enseñanza en contextos formales e informales; comparte ámbitos con la Pedagogía y la Psicología, ya que ambas tratan de comprender e intervenir en los procesos de aprendizaje de los seres humanos, desde los planos individual, grupal, comunitario e institucional.

Este profesional se hace preguntas que le llevan a vincular la teoría con la práctica, por ejemplo: ¿cómo se construye el conocimiento escolar?, ¿cómo se activan los diferentes tipos de aprendizaje cuando el alumno trata de aprender?, ¿qué obstaculiza este proceso?, ¿cómo superar estas dificultades?, ¿qué es enseñar desde el aprendizaje?, ¿cuál es la relación entre el conocimiento cotidiano y el escolar?, ¿cómo potenciar las capacidades para aprender de las personas?, entre muchas otras.

Desde estos referentes, ejercer el rol del psicopedagogo exige una amplia formación interdisciplinaria en estos dos campos, debiendo adquirir una visión amplia y prospectiva de los procesos formativos, manejar una variedad de metodologías y programas de intervención psicoeducativa y poseer habilidades, actitudes y valores basados en la empatía y compromiso con los ideales de cambio y del bien común, de las personas y la sociedad.

Para la institución escolar, el psicopedagogo es un importante asesor que ayuda a los agentes educativos a interpretar la complejidad del aprendizaje desde el reconocimiento y respeto de la diversidad del alumnado; ayuda en la interpretación de los propósitos y estrategias de aprendizaje contenidos en las propuestas curriculares de cada nivel educativo, orienta a los docentes en temas de actualización referidos a la formación integral del educando y a los tutores en los procesos de mediación y diagnóstico, entre otros. De acuerdo con Miret *et al.* (2002, p. 8), el psicopedagogo “se ocupa del sujeto en situación de aprendizaje” durante las distintas etapas de su ciclo vital.

Las funciones profesionales de los psicopedagogos son variadas y se han ido ampliando con el paso del tiempo. Recordemos que, en un inicio, su principal actividad estuvo vinculada a la atención de niños con dificultades de aprendizaje y con lo que se definía antes como “necesidades educativas especiales”. Posteriormente, ya en los escenarios del siglo XXI, cuando el mundo entró de lleno a la competencia mundial, las empresas se enfrentaron a nuevas reglas que exigían un perfil diferente en sus trabajadores. Ahora deberían ser capaces de aprender rápidamente, ser flexibles e innovar, trabajar colaborativamente para resolver problemas complejos e inéditos, tener alta capacidad de adaptación y reciclaje ante los cambios tecnológicos e incrementar su productividad. El lema fue “renovarse o morir”. Estos nuevos escenarios fueron una gran oportunidad para la Psicopedagogía y su profesional, que potencialmente tienen, en un futuro cercano, un papel relevante más allá del tradicional contexto escolar y clínico, para incursionar en las empresas y en cualquier espacio donde se desarrollen procesos de aprendizaje humano intencionados. Sus aportaciones para el sector productivo o de servicios son múltiples: identificar las necesidades de capacitación del personal, incluyendo el directivo; diseñar e implementar programas y estrategias de intervención enfocadas al desarrollo de habilidades de aprendizaje aplicadas a la productividad de la empresa, pero también al bienestar y satisfacción personal del trabajador como resultado del incremento de sus habilidades para aprender; al igual que el impulso de la motivación orientada a la calidad, capacidad de autogestión del cambio y una mejor comunicación y liderazgo compartido.

Aunque la presencia del psicopedagogo en este sector aún no está suficientemente visualizada por los empresarios, no hay duda de que es cuestión de tiempo y que pronto será un elemento indispensable en el ámbito laboral.

La Maestría en Psicopedagogía. De la teoría a la acción

La UNACH es pionera en México en la formación del psicopedagogo a nivel posgrado. Por mucho tiempo, la formación de este profesional fue de licenciatura. En países europeos y sudamericanos, como Argentina, esta carrera tiene una larga trayectoria. En nuestro país, la experiencia es más reciente, aunque la práctica profesional de la Psicopedagogía tiene más de cincuenta años siendo ejercida principalmente por psicólogos, bajo un enfoque clínico, centrada en la atención de niños con alguna dificultad o discapacidad que pudiera afectar su escolaridad e inclusión en la sociedad.

En la actualidad, se considera que la intervención psicopedagógica debe estar más enfocada en la prevención; se trata de una concepción más amplia que trata de sustituir el antiguo concepto que tiende a asociar este campo solo como educación especial para niños con dificultades de aprendizaje, retrasos en el desarrollo, conducta inadaptada, etc., olvidándose de la innovación educativa para el desarrollo de las habilidades que se requieren en el potenciamiento del aprendizaje de cualquier persona (Coll, 1999).

En consonancia con esta perspectiva y debido a la inexistencia en Chiapas incluso de una licenciatura en Psicopedagogía, se optó por diseñar, como estrategia, en una primera etapa, un programa de maestría con el propósito de formar varias generaciones de expertos de alto nivel, que serían los pioneros y agentes de socialización de la Psicopedagogía en el Estado. Se consideró que el ingreso al posgrado de una diversidad de profesionales vinculados con los procesos del aprendizaje y la enseñanza constituiría, en el mediano plazo, una excelente oportunidad para difundir e introducir esta interdisciplina en múltiples espacios socioeducativos y académicos aportando nuevos enfoques y metodologías de alta pertinencia con el fin de coadyuvar en la construcción de una mejor educación y sociedad.

Con esta perspectiva, en 2002 se dio apertura a la primera promoción de la Maestría en Psicopedagogía en la Facultad de Humanidades, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, en el sureño estado de Chiapas, México. Cabe hacer notar

que la maestría tuvo dos versiones del plan de estudios, la primera se diseñó en 2002 y contó con tres promociones; la segunda, correspondió a su actualización en 2005 y tuvo siete promociones. En total fueron diez promociones en las que se especializaron pedagogos, psicólogos y docentes de todos los niveles de educación. El plan de estudios se cursaba en dos años, con ingreso anual, aunque hubo algunos ajustes posteriores a esta periodicidad. La última promoción egresó en 2019. Sin embargo, debido a problemas de eficiencia terminal, se decidió cerrar el programa para diseñar una nueva propuesta, a fin de estar en posibilidades de buscar un nuevo registro en la SEP que permitiera su reingreso al Padrón de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT; hoy Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías [CONAHCYT]). Este compromiso aún está pendiente.

A continuación, se describen los componentes curriculares de las dos versiones del plan de estudios, sus alcances, evaluaciones, logros y aspectos a mejorar que se experimentaron en poco más de una década de intensa actividad académica y social. Es importante destacar que ambas versiones fueron una creación totalmente original del equipo de diseño curricular local, de ahí su carácter único en Chiapas y en el país. Incluso, después de su puesta en marcha, varias instituciones educativas privadas copiaron partes sustanciales del plan de estudios, sin autorización ni reconocimiento de su origen, lo que es otra evidencia de la trascendencia que tuvo en la entidad esta propuesta formativa en ese tiempo y que a la fecha sigue vigente.

El plan de estudios de la Maestría en Psicopedagogía se diseñó en 2001 y en 2005 se realizó su actualización, que básicamente consistió en la reducción del número de créditos para mejorar la planeación académica y descongestionar el calendario escolar, la supresión de las especialidades, la creación de nuevas asignaturas y actualización del resto. Debido a que la primera versión del plan de estudios nunca se publicó de manera impresa por la Universidad, la información que se cita a continuación procede de la única publicación del documento curricular de 2008, correspondiente a la actualización del plan de estudios, versión 2005, misma que incluye la descripción de la versión 2002, como antecedentes referidos al proceso de evaluación curricular (UNACH, 2008).

PLAN DE ESTUDIOS 2002

El primer plan de estudios de la Maestría en Psicopedagogía se diseñó con una orientación profesionalizante y cuatro especialidades terminales. Consta de 160 créditos, con una organización cuatrimestral que trazó una trayectoria escolar de dos años.

Fue aprobado por la Comisión de Asuntos Académicos del H. Consejo Universitario de la UNACH el 28 de mayo del 2001, según consta en el acta respectiva y ratificada por el H. Consejo Universitario en la reunión ordinaria del 9 de junio del mismo año. (UNACH, 2008, p. 11)

En 2002 ingresó la primera promoción con veinticinco alumnos.

Su diseño no fue ninguna ocurrencia. Para verificar si realmente había interés y condiciones en Chiapas para proponer a la Universidad la formación de este tipo de experto, se realizaron acciones como investigaciones en modalidad de tesis de licenciatura. Una de ellas consistió en un estudio exploratorio para recabar la opinión de docentes, psicólogos, pedagogos, padres de familia y autoridades sobre la iniciativa de formar a este especialista; para recabar la información, se diseñaron un cuestionario y entrevistas semiestructuradas. Los resultados dejaron clara su pertinencia y el gran interés de los consultados, quienes señalaron que la creación de este posgrado era una necesidad apremiante (Cabrera *et al.*, 2001). A partir de esta información, se integró un equipo de diseño curricular coordinado por la doctora Lilia González Velázquez, la maestra Elsa Velasco Espinosa y la doctora Ma. del Rosario González Velázquez, docentes de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Humanidades de la UNACH. En las diversas etapas del proceso curricular, también colaboraron, eventualmente, docentes la Universidad y de otras instituciones, así como estudiantes tesistas de pregrado y posgrado.

Modelo Curricular

La orientación teórica del programa de posgrado fue cognitiva, constructivista, humanista y sociocultural, en el sentido vigotskiano. Este mismo enfoque se mantuvo tanto en la versión inicial de 2002, como en su actualización en

2005. El modelo curricular está centrado en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias. La relación maestro-alumno es considerada de manera horizontal: es un equipo de profesionales que aprende y colabora mutuamente; el profesor se constituye en un mediador entre el conocimiento y el interés en él, y por el deseo de ayudar a la sociedad. Por su parte, el estudiante es activo, construye su conocimiento de manera estratégica y autorregula su aprendizaje, es consciente de su realidad social y se compromete con ella. En este modelo, se desea que el estudiante vaya más allá de lo solicitado por los docentes y los contenidos de las asignaturas, sino que sea proactivo; en este sentido, la maestría impulsa actividades que lleven a los estudiantes a “aprender a aprender” (UNACH, 2008).

Las características del modelo curricular se mantuvieron en lo esencial en ambas versiones, ya que en la evaluación del mismo se confirmó su pertinencia. A continuación, se describen los principales rasgos (UNACH, 2008):

Abierto: Incorpora nuevos conocimientos y facilita la incursión a nuevos campos de actuación profesional del psicopedagogo, por ejemplo, el trabajo con las organizaciones.

Flexible: Se adapta a los intereses y ritmo de estudio de los alumnos al ser posible que pueda cursar el programa educativo en un tiempo variable: en cuatro semestres o hasta un máximo de seis. También puede optar por materias complementarias que completen su formación y sean útiles para profundizar las áreas profesionales. Además, las asignaturas podrán cursarse de manera regular, intensiva, tutorial, *online* y a distancia.

Equilibrado: Establece una adecuada proporción en la oferta de unidades académicas teóricas, prácticas, teórico-prácticas y de investigación en una variedad de modalidades y tiempos que aseguren una formación de calidad.

Movilidad: Facilita al alumno cursar las materias complementarias en otros programas de posgrado de reconocido prestigio de la propia universidad, nacionales o extranjeros.

Proceso de admisión

A fin de que los aspirantes cumplieran con el perfil de ingreso necesario para asegurar un buen desempeño académico y la adquisición de las habilidades, actitudes y valores, propios del ser y hacer del psicopedagogo, se estableció un estricto proceso de selección en tres etapas:

1. Análisis del *Curriculum vitae*: trayectoria académica y laboral y entrevista personal, para conocer expectativas ante la maestría y condiciones para realizarla.
2. Perfil psicológico: aplicación de pruebas de personalidad, habilidades intelectuales y de lectura.
3. Curso propedéutico: con una duración de dos meses. No se aceptaron pasantes, ni profesionales de áreas poco relacionadas con este campo de conocimientos; se exigió inglés a nivel de comprensión de textos.

La primera promoción inició actividades académicas en la Facultad de Humanidades en abril del año 2002, con la selección de veinticinco aspirantes entre más de cuarenta solicitudes. Este proceso de selección aplicó para casi todas las promociones de la maestría.

Propósito General del Plan de estudios

Ofrecer estudios de posgrado en el campo de la Psicopedagogía para la formación de especialistas de alto nivel de asesoramiento, intervención e investigación de los procesos de aprendizaje en los contextos escolares, con base en un conocimiento amplio y profundo de los fundamentos teóricos de la Psicología y la Pedagogía (UNACH, 2008, p. 36).

Mientras que la misión del programa fue:

Formar especialistas de alto nivel que promuevan el campo interdisciplinario de la Psicopedagogía, capaces de impulsar líneas de

trabajo para la intervención con el propósito de potenciar los procesos intelectuales, afectivos y sociales de las personas y superar sus dificultades; podrá proponer innovaciones en el currículum y en el funcionamiento de las organizaciones para el desarrollo de competencias laborales; producir tecnología psicopedagógica y asesorar a empleadores, gestores, docentes y alumnos sobre los procesos cognitivos y de aprendizaje, todo ello para incidir en la calidad de la formación de los individuos, en contextos diversos como los escolares, empresariales, hospitalarios y comunitarios y en sectores públicos y privados, desde un nivel personal, institucional y social. Adicionalmente, el programa se concibe como una estrategia integral para coadyuvar en la atención de los graves problemas de rezago educativo y social en Chiapas (UNACH, 2008, pp. 36-37).

El programa educativo tuvo como visión:

En el 2006, los egresados de la Maestría en Psicopedagogía están plenamente reconocidos como asesores expertos en programas orientados al mejoramiento de las competencias intelectuales, sociales y afectivas de las personas en diversos ámbitos de actuación tanto en el ejercicio privado de la especialidad como en instituciones públicas y empresariales; sus estudiantes, egresados y docentes participan en programas de cooperación interinstitucional estatal, nacional e internacional con pertinencia y relevancia; sus servicios son ampliamente solicitados y bien valorados; diseñan productos tecnológicos innovadores en Psicopedagogía adaptados al contexto chiapaneco. Su plan de estudios está actualizado y responde a las exigencias de un posgrado de calidad (UNACH, 2008, p. 37).

Como se puede apreciar, desde un inicio se planteó una propuesta formativa de alto nivel, con amplio alcance para ejercer una diversidad de funciones en variados ámbitos de intervención, tal como se planteaba en ese

entonces en numerosas investigaciones y modelos referidos la prospectiva de la Psicopedagogía en el advenimiento del siglo XXI.

Perfil de egreso

El maestro en Psicopedagogía es un profesional capacitado para brindar asesoramiento en el diseño, intervención y evaluación de propuestas psicopedagógicas destinadas a potenciar las competencias y habilidades de las personas en contextos educativos, sociales y organizacionales diversos. Es un experto que conoce a fondo los procesos cognitivos, afectivos y sociales que intervienen en el aprendizaje humano (UNACH, 2002, p.10)

Estructura curricular

El modelo curricular se concibió flexible, abierto e innovador. Para lograr los objetivos, misión y visión, fue necesario idear una estructura curricular capaz de articular prácticas de intervención en los diversos campos profesionales fundamentados con un *corpus* de conocimiento de un alto nivel de actualización. El plan de estudios tuvo 160 créditos que se cursaban en seis periodos cuatrimestrales durante dos años. Cabe señalar que tal carga de créditos implicó la dedicación total de los estudiantes al estudio, incluso en vacaciones de verano e invierno fue necesario incluir cursos intensivos en algunas asignaturas. El posgrado se organizó en tres grandes núcleos (UNACH, 2002):

- Núcleo de Formación Básica, que tenía como finalidad que los estudiantes adquirieran el conocimiento disciplinario fundamental de la Psicología y la Pedagogía, de los modelos y la trayectoria de la Psicopedagogía; las asignaturas eran de carácter obligatorio para todas las especialidades.
- Núcleo de Formación por Especialidades, integrado por cuatro especialidades: 1. Orientación Educativa, 2. Educación para la Diversidad, 3. Enseñanza para el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento, y 4. Planeación y Gestión Educativa. El propósito central fue que los estudiantes

pudieran optar por un área de acción específica desde la Psicopedagogía, dado el posible amplio rango de acción de la disciplina en los contextos escolares tanto en la orientación, la atención a la diversidad y potenciación de las capacidades de los estudiantes, como la gestión de la institución centrada en el aprendizaje.

- Núcleo Complementario, que consistió en un conjunto de asignaturas optativas que tenían como fin profundizar la formación de las especialidades de acuerdo con el interés de los estudiantes.

Se establecieron tres líneas de formación: 1. Psicopedagógica, 2. Currículum y Gestión Educativa, y 3. Metodológica e Instrumental, que constituyeron los ejes de articulación del conocimiento psicopedagógico: la intervención, gestión e investigación. Estas líneas establecen la organización horizontal y vertical de la propuesta de formación, concertada en el mapa curricular.

Tabla 6. Tira de materias por líneas de formación y núcleos de la Maestría en Psicopedagogía, plan 2002

NÚCLEO DE FORMACIÓN BÁSICA				
LINEA DE FORMACION	MATERIAS	Tipo	Créditos	Carácter
PSICOPEDAGOGICA	Dimensiones y Modelos de la Psicopedagogía	CUR	6	B
	Psicología Evolutiva	CUR	6	B
	Psicología Educativa y Social	CUR	6	B
	Dificultades de Aprendizaje	SEM	8	B
	Evaluación Psicopedagógica	C – T	6	B
CURRICULUM Y GESTION EDUCATIVA	Problemas de Educación en México y Chiapas	CUR	6	B
	Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum	CUR	6	B
METODOLOGICA E INSTRUMENTAL	Metodología de la Investigación Psicopedagógica	SEM	6	B
	Estadística Aplicada a la Psicopedagogía	CUR	8	B
	Practicum	PRA	2	B
	Seminario de Investigación Psicopedagógica	SEM	6	B
	Taller de Titulación I	TALL	8	B
	Taller de Titulación II	TALL	8	B
NÚCLEO DE FORMACION POR ESPECIALIDADES				
EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD	Educación para la Diversidad	CUR	6	O
	Tópicos en Educación Especial	CUR	6	O
	Neuropsicología	CUR	6	O
	Educación para Niños Sobresalientes	SEM	6	C
	Educación de Género	CUR	6	C
	Trastornos del Lenguaje	SEM	6	C
ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	Integración Escolar	CUR	6	C
	Instrucción Cognitiva y Aprendizaje Escolar	CUR	6	O
	Estrategias de Aprendizaje	C - T	8	O
	Programas para Enseñar a Pensar	CUR	6	O
	Educación Inicial	C-T	6	C
	Mejora de la Comprensión Lectora	C – T	6	C
	Enseñanza de las Matemáticas	C-T	6	C
	Enseñanza de la Ciencia	SEM	6	C
	Pensamiento Crítico y Creativo para Solución de Problemas	C-T	6	C
Desarrollo de Habilidades Sociales, Afectivas y Valores	C-T	6	C	

Fuente: UNACH (2002), c. VI.

Modalidades de las asignaturas

Con el fin de mantener un equilibrio entre teoría y práctica, así como fomentar escenarios de aprendizaje diversos y estimulantes, se definieron modalidades de las unidades académicas como cursos, seminarios, talleres, curso-taller, seminario tutorial, tutorial y prácticum (UNACH, 2008).

- Curso: su naturaleza es inminentemente teórica, se enfoca a la adquisición de referentes conceptuales básicos que dan fundamentación a la acción psicopedagógica.
- Curso-taller: su naturaleza es teórico-práctica, brinda un espacio para la aplicación del conocimiento y solución de problemas reales y específicos del ámbito de la Psicopedagogía. También propicia la adquisición y desarrollo de competencias y actitudes relacionadas directamente con el ejercicio profesional.
- Seminario: apunta fundamentalmente a los propósitos de investigación, análisis y reflexión en temáticas concretas para: a) profundizar en el análisis de los contenidos de formación de estructuras básicas del conocimiento profesional y/o formación especializada en temáticas particulares asociadas, así como sobre posibles líneas de investigación de ellas derivadas, y b) el estudio de nuevas perspectivas del conocimiento metodológico, aplicado y teórico.
- Taller: es el espacio académico para el desarrollo de competencias prácticas en el campo de la Psicopedagogía.
- Tutoriales: son las unidades académicas que por su naturaleza requieren de un tutor que apoye el estudio independiente del alumno, para la construcción y desarrollo de su proyecto de titulación.
- Seminario-Tutorial: está constituido por dos momentos, uno en modalidad de seminario donde se diseña el proyecto psicopedagógico, y el segundo referido a la atención individualizada de cada alumno para el desarrollo y seguimiento de su proyecto.
- Prácticum: es el espacio de acción directa para el ejercicio profesional del psicopedagogo en instituciones y organizaciones diversas. Esta modalidad será situacional realizando una residencia intensiva en una institución con una duración de ochenta horas dentro o fuera del Estado,

con autorización de la Coordinación de la maestría y previo convenio entre la UNACH y la organización receptora.

Formas de organización de las Unidades Académicas

Como se mencionó antes, una de las innovaciones de este posgrado fue la diversidad de las modalidades en que se podían cursar las asignaturas. Tradicionalmente, los posgrados de esa época solo ofrecían cursos presenciales, lo que limitaba la flexibilidad curricular en cuanto a la disponibilidad de tiempo y lugar. El plan de estudios contempló hasta cuatro modalidades en función a las oportunidades intercambio académico, del interés de los docentes y de las condiciones de los estudiantes. Las unidades académicas pueden ser ofertadas en cualquiera de las siguientes formas (UNACH, 2008):

- Presenciales: son aquellas que son cursadas en la institución durante el periodo semestral y con asistencia obligatoria en el aula bajo la orientación directa del profesor. Pueden ser compactadas en tiempos variables dentro del periodo semestral, según las oportunidades de intercambio académico de profesores invitados.
- Virtuales o a distancia: son aquellas unidades académicas impartidas vía virtual por la institución u otras IES de reconocido prestigio, previa autorización de la Coordinación de la Maestría en Psicopedagogía. El profesor puede pertenecer a otra institución. Como apoyo deberá haber un tutor académico nombrado por la Coordinación de la maestría.
- *Online*: son las unidades académicas que se imparten en Internet, avaladas por instituciones de reconocido prestigio y/o por el propio programa educativo.
- Intensivo de verano-invierno: son aquellas unidades académicas que se cursan de manera intensiva durante los periodos intersemestrales de verano y de invierno con el fin de aprovechar los intercambios de profesores invitados de universidades nacionales y/o extranjeras.
- Tutoriales: son las unidades académicas que no requieren la presencia del alumno en el grupo escolar, ya que las actividades se realizan en el campo profesional o en la investigación. Las materias bajo esta forma implican una atención individualizada de un tutor académico, quien

guiará las actividades del alumno en función a su propio ritmo de aprendizaje e intereses profesionales, por ejemplo, los seminarios de titulación y el prácticum.

Planta docente

Para brindar una formación de máxima calidad y evitar la endogamia académica, la coordinación de la maestría, gestionó recursos y vínculos interinstitucionales para la contratación de los docentes provenientes de instituciones de educación superior nacionales e internacionales, en especial durante los periodos intensivos de verano e invierno. Algunas de las instituciones colaboradoras fueron la Universidad Autónoma de Morelos, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Iberoamericana, la Universidad Autónoma Metropolitana, El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR- Chiapas), la Universidad de Alcalá de Henares, España, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como destacados docentes de la UNACH.

Modalidades de titulación

Según los lineamientos del CONACYT en 2001, un programa de posgrado podía tener una orientación hacia la investigación o hacia la profesión. Por las características científico-prácticas de la maestría se le ubicó como un programa con orientación profesionalizante. Este tipo de programas valora la capacidad de los estudiantes para llevar y realizar proyectos de carácter profesional, empresarial o de innovación tecnológica que, en nuestro caso, significaba la posibilidad de hacer aportaciones significativas en los distintos campos de acción de la Psicopedagogía, tal como se mencionaba en su misión. En correspondencia, se definieron las siguientes opciones de titulación:

1. Tesis tradicional.
2. Proyecto de desarrollo institucional.
3. Intervención psicopedagógica.
4. Monografía.
5. Producto Tecnológico Innovador en Psicopedagogía.

Haciendo historia: CONACYT

Desde su inicio, este programa se distinguió por sus características innovadoras, su solidez académica y pertinencia social. Todo ello animó al equipo de trabajo de la Coordinación a solicitar el apoyo de la Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad para proponer su candidatura para el reconocimiento en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad de CONACYT. Para la integración de las evidencias requeridas por este organismo nacional, se diseñó el “Proyecto Integral para el mejoramiento de la Maestría en Psicopedagogía” que fue presentado para su financiamiento al Programa Institucional de Investigación de la Universidad (SIINVUNACH) en su convocatoria 2004. Una vez integrados los informes respectivos y evidencias, en ese mismo año se envió la candidatura del programa educativo en la Convocatoria de la SEP-PIFOP 2.0-CONACYT, para solicitar su reconocimiento como un programa de calidad y por tanto su ingreso al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad.

Este gran objetivo se logró, lo que significó que, por primera vez en la historia de Chiapas, un posgrado fuese aceptado para ingresar en ese exclusivo grupo nacional. Entre los beneficios que se recibieron al adquirir esta categoría se pueden mencionar el otorgamiento de 29 becas a los estudiantes de la tercera y cuarta promoción y recursos para la adquisición de libros y material psicométrico. Sin embargo, no se hizo entrega del resto de los recursos destinados a la compra de equipo de cómputo y al fortalecimiento de la gestión debido al fin de sexenio del gobierno federal en turno. Este incumplimiento afectó la revalidación del estatus en la siguiente convocatoria.

Figura 1. Entrega de becas CONACYT a los estudiantes de la tercera promoción



Fuente: Fotografía de la ceremonia de entrega de becas CONACYT por el rector de la UNACH, maestro Jorge Ordoñez Ruiz. Acervo Fotográfico UNACH, González (2005).

Figura 2. Ceremonia de graduación de los estudiantes de la tercera promoción



Fuente: Fotografía de la entrega de certificados de estudios a egresados de la tercera promoción. De izquierda a derecha: doctora Lilia González Velázquez, coordinadora de la Maestría; maestro Fredy Caballero, director general de Investigación y Posgrado, en representación del rector; maestra Elsa Velasco Espinosa, directora de la Facultad de Humanidades y la doctora Ma. del Rosario González Velázquez, secretaria académica de la Facultad de Humanidades. Acervo fotográfico UNACH, González (2005).

Figura 3. Egresados de la tercera promoción



Fuente: Fotografía de los egresados de la tercera promoción, con la coordinadora de la Maestría, Lilia González Velázquez. Acervo Fotográfico UNACH, González (2005).

PLAN DE ESTUDIOS 2005

Evaluación curricular, mejorando lo bueno

La experiencia de dos años de funcionamiento del programa de posgrado dejó claro que era necesario hacer ajustes curriculares que permitieran una mejor gestión de este. Con la participación de docentes, de académicos del cuerpo académico (CA) "Evaluación, Currículum y Psicopedagogía", alumnos tesistas de pregrado y posgrado y colaboradores de otras Instituciones de

Educación Superior (IES), los trabajos de actualización curricular dieron comienzo en 2004. Para esta actividad se implementaron diversas estrategias como talleres, entrevistas a estudiantes, docentes y empleadores que permitieron identificar las principales áreas a modificar. Entre los hallazgos más interesantes podemos mencionar los resultados del taller de autoevaluación realizado con la estrategia del análisis FODA. Se encontró que las fortalezas y oportunidades del plan son su enfoque innovador, la diversidad y actualidad de las materias, la calidad de los docentes, los procedimientos de selección para el ingreso y la pertinencia social. En cuanto a las amenazas y debilidades del programa educativo se mencionaron la sobrecarga de trabajo de los estudiantes por el alto número de créditos del posgrado (160), que dio lugar a un exceso de materias a cursar en cada cuatrimestre, ya que fue necesario el uso de los recesos intersemestrales para llevar materias como cursos intensivos y cumplir con los dos años establecidos en el plan de estudios; también se comentó el problema de incompatibilidad del calendario escolar de la maestría, organizado en cuatrimestres, con el calendario semestral de las demás carreras de la Facultad, lo que generó continuos desfases administrativos con el Departamento de Control Escolar. Con la participación de los docentes del posgrado e invitados de otras IES, se realizaron reuniones de trabajo por líneas y núcleos de formación curricular. En total se revisaron veintiún materias con una valoración cuidadosa de su pertinencia académica, profesional y social. También se identificó que, de las cuatro especialidades que se ofertaban, solo dos fueron las más demandadas por los estudiantes: Desarrollo de Habilidades del Pensamiento y Educación para la Diversidad; mientras que Orientación Educativa y Gestión y Desarrollo del Currículo casi no tuvieron alumnos, lo que elevó significativamente el costo del programa educativo, dado que, al ofertar todas las opciones, había la obligación de abrir la asignatura, aunque solamente hubiera un estudiante. De manera similar sucedió lo mismo con los cursos complementarios.

Aunque aún no era un problema grave, después del egreso de las tres primeras promociones, ya se percibía cierta tendencia hacia una baja eficiencia terminal en los primeros egresados. En una primera exploración, algunos egresados comentaron que la razón de no atender la elaboración de la tesis se debió a que la maestría les había dado buenas oportunidades laborales, o

les había incrementado sus responsabilidades profesionales, lo que les limitó de manera considerable el tiempo disponible para ello.

Para la obtención de información confiable y expedita sobre el funcionamiento del programa educativo en sus diferentes componentes, se invitó a estudiantes tesisistas de la carrera de Pedagogía y de egresados de la maestría, para investigar algunos de los aspectos de la evaluación del plan de estudios. Las tesis de licenciatura fueron cuatro, donde se cubrieron los siguientes aspectos: Cabrera, Muñoz y Pérez (2001), exploraron la opinión de alumnos y docentes sobre la necesidad de actualización del plan de estudios 2002; Salazar y Grajales (2003), se interesaron en la caracterización del perfil de los aspirantes a ingresar a la maestría en su primera promoción; desde el currículo real o vivido, las egresadas de licenciatura Hernández y Parra (2005), hicieron el primer estudio de trayectorias escolares de los estudiantes de las tres primeras promociones; y, por su parte, la tesis de Jiménez (2006) se centró en la evaluación de las competencias de los docentes del posgrado desde la perspectiva de los alumnos.

Con mayor amplitud conceptual, también se sumó a este propósito a egresados de la misma maestría, lo que añadió un extra a la valoración del programa desde uno de sus actores. Nos referimos a la tesis de Gutiérrez (2007), con el tema “Evaluación del currículum formal de la maestría en Psicopedagogía, Plan de Estudios 2002”, quien formó parte del equipo de evaluación curricular en el tiempo en que se efectuaron estos trabajos.

A pesar de que el plan de estudios 2002 fue bien evaluado por las comisiones de CONACYT-PIFOP 2.0, y aunque aún se consideraba reciente la apertura del posgrado al contar solo con tres promociones, la observación sistemática del desarrollo de las actividades académicas cotidianas y de los resultados previos obtenidos en los talleres y tesis de licenciatura y maestría, indicaron que era necesaria la actualización del plan de estudios, cuidando mantener lo mejor del anterior plan de estudios, pero reorientando los contenidos curriculares para dar paso a nuevos enfoques y a la ampliación del campo profesional del psicopedagogo.

El resultado de esta intensa actividad de evaluación curricular fue la actualización de doce asignaturas y el diseño de siete nuevas. Se redujo el número de créditos de 160 a 148, con el fin descongestionar la carga académica para

los alumnos y mejorar la gestión del programa. Se eliminaron las especialidades y la organización por núcleos de formación, con el fin de simplificar la estructura curricular de los contenidos. En su lugar, se establecieron cuatro líneas de formación general y un área de formación complementaria consistente en asignaturas optativas que podían ser propuestas por la Coordinación o los profesores de la maestría, en función de los temas emergentes referentes al avance científico del campo interdisciplinario y a los ámbitos de intervención de la Psicopedagogía en contextos diversos.

Igual que en la propuesta curricular 2002, en este nuevo plan de estudios se siguió concibiendo a la Psicopedagogía desde una perspectiva amplia y comprometida con el trabajo científico, técnico y humanístico de este especialista siempre orientado hacia la contribución del bien común y de la educación. El nuevo énfasis de los saberes curriculares se redefinió hacia temas como el desarrollo neurocognitivo, socioafectivo y el diseño de programas para mejorar las habilidades del pensamiento, la perspectiva de género, la motivación y logro académico, la disposición vocacional y la identidad profesional. Se avanzó en abrir nuevos espacios a la acción psicopedagógica en los planos personal, escolar, institucional y laboral. De hecho, este último se consideró una innovación, ya que, como se ha mencionado, tradicionalmente la acción de la Psicopedagogía y del psicopedagogo se reducían a la atención individual o escolar. Ahora se incluía una asignatura destinada a incursionar en el amplio campo del mundo laboral, urgido de nuevas competencias en los trabajadores, acordes a los nuevos escenarios del siglo XXI. Otras novedades fueron la inclusión de temas poco atendidos como tutoría, mediación y familia.

Por considerarse adecuado, se mantuvo la organización cuatrimestral, las modalidades de las asignaturas y las opciones de titulación.

A continuación, se describen los principales componentes de la actualización curricular que dieron lugar al plan de estudios 2005. Se hace notar que la mayoría de la información que aquí se menciona está tomada de la publicación de 2008 del plan de estudios de la maestría (UNACH, 2008).

Objetivo general del programa 2005

Formar profesionales de alto nivel en el campo de la Psicopedagogía capacitados para ofrecer servicios de orientación, intervención e investigación psicoeducativa destinados a promover el desarrollo integral de la persona y de los procesos de aprendizaje individual y grupal para impulsar el desarrollo social.

Objetivos específicos

- Que el estudiante adquiera un amplio marco teórico multidisciplinario que le permita tener una sólida fundamentación para la comprensión de la complejidad de los procesos de aprendizaje en los diferentes ámbitos del quehacer profesional de la Psicopedagogía.
- Que el estudiante adquiera las competencias y habilidades necesarias para el diseño, aplicación y evaluación de métodos e instrumentos psicopedagógicos para la potenciación del aprendizaje.
- Que el estudiante sea capaz de generar conocimiento a partir de líneas de investigación que contribuyan a dar propuestas de solución a los problemas de mayor demanda en Chiapas.
- Que el estudiante desarrolle actitudes éticas de compromiso profesional y social que garanticen un adecuado desempeño en los diversos ámbitos laborales en que preste sus servicios.
- Que el estudiante establezca vínculos académicos con estudiantes e investigadores de otros programas e instituciones afines para la consolidación de este campo interdisciplinario en el estado de Chiapas.

Perfil del egresado

El maestro en Psicopedagogía es un profesional capacitado para brindar asesoramiento en el diseño, intervención y evaluación de propuestas psicopedagógicas destinadas a potenciar las competencias y habilidades de las personas en contextos educativos, sociales y organizacionales diversos. Es un experto que conoce a fondo los procesos cognitivos, afectivos y sociales que intervienen en el aprendizaje humano (UNACH, 2008, p. 79).

A su egreso, el estudiante tendrá los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes (UNACH 2008):

Conocimientos

- Los procesos psicológicos básicos.
- Las perspectivas y modelos de la Psicopedagogía.
- Métodos para el desarrollo de competencias y habilidades para el aprendizaje.
- Mediación y aprendizaje cooperativo.
- Las bases neuropsicológicas de la cognición humana.
- El desarrollo psicosocial y afectivo del ser humano.
- Atención en y para la diversidad.
- Dificultades de aprendizaje.
- Procesos de motivación y aprendizaje.
- Diagnóstico psicopedagógico.
- Evaluación psicopedagógica.
- Estrategias cognitivas, metacognitivas y de autorregulación del aprendizaje.
- Diseño, implantación y evaluación del currículo centrado en el aprendizaje.
- Familia y perspectiva de género.
- Formación y evaluación de competencias para el mundo laboral.
- Modelos y enfoques metodológicos de investigación psicopedagógica.
- Programas para aprender a aprender.

Habilidades

- Identificar y analizar el nivel de desarrollo de dimensiones significativas (psicomotrices, cognitivas, afectivas, relacionales) en personas y grupos en diferentes contextos.
- Elaborar, aplicar y evaluar programas psicopedagógicos para mejorar el potencial de aprendizaje de las personas.
- Formar personal calificado para la atención en y para la diversidad.
- Diseñar, implantar y evaluar proyectos para el desarrollo de competencias para el mundo laboral.

- Proponer e implantar programas de formación para la renovación psicopedagógica de los docentes de los diferentes niveles educativos.
- Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación psicopedagógicos.
- Realizar diagnósticos psicopedagógicos.
- Asesorar a gestores educativos, docentes, padres de familia, empresarios y grupos sociales diversos sobre los procesos de aprendizaje y competencias.
- Formar a tutores y realizar actividades tutoriales con alumnos.
- Realizar procesos de mediación y modelaje desde el enfoque de enseñar a pensar.
- Aplicar estrategias para lograr la autorregulación del aprendizaje.
- Diseñar, aplicar y evaluar programas de desarrollo de competencias y habilidades.
- Aplicar estrategias para el desarrollo de habilidades sociales y afectivas.
- Proponer proyectos para la formación de personas que sean tomadoras de decisiones en situaciones complejas y cambiantes.
- Planear y desarrollar proyectos de investigación psicopedagógica.
- Formar y dirigir equipos inter y multidisciplinarios para realizar actividades de orientación, intervención e investigación en Psicopedagogía.
- Diseñar de propuestas para la innovación del currículo centrado en el aprendizaje.
- Dinamizar y promover el trabajo en equipos horizontales para una alta cooperación.

Actitudes

- De compromiso social para atender las demandas de formación de los diferentes grupos culturales.
- De sensibilidad para comprender la complejidad de los problemas educativos.
- Reconocimiento y respeto a las diferencias de género.
- Crítica y reflexiva ante los acontecimientos sociales.
- De apertura y adaptación al cambio.
- De predisposición al diálogo.
- Actitud de escucha.

- De flexibilidad de pensamiento para entender la diversidad.
- De colaboración interdisciplinaria.
- De autocrítica.
- De apego al código ético de la Psicopedagogía.
- De interés por saber más.
- Disposición abierta para su formación continua.
- De respeto a la diversidad.
- De liderazgo académico.

Estructura curricular

Con una organización cuatrimestral y 148 créditos, la nueva propuesta quedó integrada por cuatro líneas de formación curricular: Bases Teóricas de la Psicopedagogía, Intervención y Evaluación Psicopedagógica, Proyectos Psicopedagógicos y Titulación, Programas e Instrumentación Psicopedagógica y Complementaria (UNACH, 2008). Su propósito, al igual que en la primera versión, se concentró en formar al psicopedagogo para la adquisición de conocimientos y habilidades en las principales áreas de la Psicopedagogía, indispensables para la comprensión de su objeto de estudio y la posibilidad de realizar acciones de intervención eficaces y pertinentes a los diferentes contextos de actuación.

La reorganización de los contenidos curriculares teóricos y prácticos fue cuidadosa, se actualizaron enfoques, teorías y metodologías, entre los que se pueden mencionar los siguientes: las bases teóricas de la Psicología (procesos de desarrollo humano, teorías de aprendizaje, psicometría, diagnósticos), los procesos socioculturales, la reflexión filosófica sobre la construcción del conocimiento, las bases neuropsicológicas del aprendizaje, los fundamentos pedagógicos de las habilidades del pensamiento, la investigación psicopedagógica, el diseño e implementación de los programas para aprender a pensar y por supuesto, la Psicopedagogía para el mundo laboral. Las unidades académicas que abordan estos tópicos tienen una relación diacrónica y sincrónica (vertical y horizontal) en los cuatro semestres de duración del posgrado, lo que asegura una visión holística, inter y transdisciplinaria en la formación de los estudiantes.

Tabla 7. Peso académico de las líneas curriculares

Líneas curriculares	Peso académico	Porcentaje
Bases teóricas de la Psicopedagogía	48	32.40
Intervención y evaluación psicopedagógica	26	17.56
Proyectos psicopedagógicos y titulación	26	17.56
Programas e instrumentación psicopedagógica	24	16.21
Complementaria	24	16.21
Total	148	100.00

Fuente: Plan de estudios de la Maestría en Psicopedagogía, versión 2005
(UNACH, 2008, p. 69).

Estas líneas rectoras del currículo constituyeron una mejor definición de las amplias temáticas, enfoques y áreas de intervención de la Psicopedagogía. Cada línea aportó elementos concretos para el logro del perfil del egresado. A continuación, se describen, de manera sintética, cada una de ellas (UNACH, 2008):

- *Bases teóricas de la Psicopedagogía.* Aborda todos los conocimientos que fundamentan teóricamente el trabajo del psicopedagogo(a); los fines y funciones de la Psicopedagogía como campo interdisciplinario para la comprensión amplia de los procesos psicológicos, pedagógicos, sociales y neurológicos que intervienen en los procesos de aprendizaje, sus dificultades y las teorías psicológicas que lo explican. En estos cursos se desarrollan las competencias conceptuales y metodológicas profesionales que le dan identidad al experto en Psicopedagogía. Está conformada con siete unidades académicas: Dimensiones y Modelos de la Psicopedagogía, Psicología Evolutiva, Psicología Cognitiva, Construcción Social del Conocimiento, Neuropsicología Cognitiva, Motivación y Aprendizaje y Dificultades de Aprendizaje.

- *Intervención y evaluación psicopedagógica.* Esta línea tiene como propósito que los estudiantes reconozcan la diversidad psicológica y socio-cultural de los seres humanos. A partir de ello promueve habilidades para diagnosticar, evaluar, prevenir, asesorar e investigar modelos de intervención en contextos educativos, familiares, empresariales, hospitalarios, entre otros, y así proponer actividades de asesoramiento, mediación y tutoría para apoyar a otros profesionistas e instituciones en el mejoramiento de sus propias competencias profesionales. La integran las asignaturas: Educación en y para la Diversidad, Mediación, Aprendizaje Cooperativo y Tutoría, Diagnóstico y Evaluación Psicopedagógica y Estudios sobre Familia y Género.
- *Programas e instrumentación psicopedagógica.* Esta línea está orientada a propiciar el desarrollo de competencias para el diseño de propuestas de investigación y de intervención psicopedagógica. Posibilita al estudiante para trabajar como psicopedagogo en diferentes ámbitos laborales (instituciones educativas en sus diversos niveles, de salud, empresariales, entre otras), así como con los actores sociales más diversos (docentes, alumnos, obreros, burócratas, campesinos, amas de casa, padres de familia). Está integrada por cuatro asignaturas: Currículo Centrado en el Aprendizaje, Estrategias de Aprendizaje, Psicopedagogía para el Mundo Laboral, Programas para Enseñar a Pensar.
- *Proyectos psicopedagógicos y titulación.* Su propósito es favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y analítico (aprendizaje complejo) y el pensamiento cuidante para la solución de problemas y el diseño de propuestas innovadoras. Así mismo, la línea de formación pretende favorecer la generación de nuevas ideas y habilidades para pensar holísticamente y transferir los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones para un eficiente desempeño en el campo profesional (aprendizaje situado). La línea está integrada por los seminarios de Titulación I y II; los que tendrán como producto final el trabajo recepcional. También se encuentran el Taller de Elaboración de Proyectos Psicopedagógicos Institucionales y el prácticum.
- *Complementaria.* Esta línea da flexibilidad y pertinencia en temas emergentes al programa de posgrado. Esta circunstancia del programa posi-

bilita que los estudiantes se mantengan actualizados en tópicos de gran actualidad. Los estudiantes pueden optar por los cursos en este programa, de otro programa nacional o en el extranjero, siempre y cuando cumplan el propósito que se establece en esta línea.

En total, el plan de estudios contiene 23 unidades académicas, de las cuales diez son cursos, dos seminarios, un taller, seis cursos-taller, un seminario-tutorial, dos seminarios y uno destinado al prácticum.

Tabla 8. Unidades académicas por semestre

Semestre	Unidades académicas
1°	Dimensiones y Modelos de la Psicopedagogía Psicología Evolutiva Construcción Social del Conocimiento Psicología Cognitiva Complementaria 1
2°	Educación en y para la Diversidad Motivación y Aprendizaje Currículo Centrado en el Aprendizaje Neuropsicología Cognitiva Elaboración de Proyectos Institucionales Psicopedagógicos Complementaria 2
3°	Dificultades de Aprendizaje Diagnóstico y Evaluación Psicopedagógica Mediación, Aprendizaje Colaborativo y Tutoría Titulación I Prácticum Complementaria 3

Continuación de Tabla

Semestre	Unidades académicas
4º	Estrategias de Aprendizaje Programas para Enseñar a Pensar Psicopedagogía para el Mundo Laboral Estudios sobre Familia y Género Titulación II Complementaria 4

Fuente: Plan de estudios de la Maestría en Psicopedagogía, plan 2005 (UNACH, 2008, p. 55).

Como se puede apreciar, la propuesta curricular de la Maestría en Psicopedagogía, en sus dos versiones, fue el resultado del trabajo colegiado de docentes, estudiantes y del Cuerpo Académico “Currículo, Evaluación y Psicopedagogía” de la Facultad de Humanidades de la UNACH, así como de colaboradores de otras IES. Esta sinergia superó, con creces, planteamientos tradicionales y reduccionistas de programas existentes de nivel licenciatura en el país y rompió con la inercia de prácticas profesionales centradas en aspectos clínicos y asistencia-listas. La definición de un nuevo perfil de egreso fuertemente vinculado a la formación de la persona que aprende y la selección de los saberes curriculares desde una perspectiva multi y transdisciplinaria, fue algo realmente original, innovador y adelantado a su tiempo. Hoy queda esperar a que se den las condiciones y voluntades para que este posgrado vuelva a renacer y dar el prestigio que, en sus mejores tiempos, brindó a la Universidad y a Chiapas.

Seguimiento de egresados

Saber cuál es el resultado de la formación académica que reciben los estudiantes durante su trayectoria escolar en la institución educativa es el fin principal de los estudios de seguimiento de egresados. Proporcionan información valiosa sobre el perfil de los estudiantes y el cumplimiento de la Misión Institucional. A partir de ello, se pueden valorar objetivamente los aciertos y aspectos a mejorar, es decir, tomar decisiones oportunas y bien fundamentadas. En el caso que nos ocupa, el programa educativo contó con diez promociones y 105

egresados en dos periodos. El primero fue de 2002 al 2007 con cuatro promociones que cursaron con el plan 2002; y el segundo, de 2008 a 2019 con seis promociones. La historia de estas diez promociones está poco documentada.

En la tabla 9 se puede observar que la continuidad del programa se vio interrumpida casi seis años, reabriendo dos promociones más en 2016 y 2017. Las causas de esta situación son diversas y ameritan ser investigadas con más detenimiento. Aquí podemos decir, desde nuestra experiencia como fundadores y coordinadores hasta la quinta promoción, que el programa se vio afectado por la pérdida del reconocimiento de CONACYT en 2007, a pesar de que se integró un amplio y sustentado expediente para la impugnación de esta decisión federal. La primera consecuencia fue que se dejaron de recibir las becas para los estudiantes y esto desalentó la demanda de ingreso. Otra razón posible fue el cambio frecuente del personal en la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad, la contratación de docentes locales y de la misma facultad (endogamia académica), sin la experticia de los docentes de las primeras cuatro promociones, quienes, en más de la mitad, procedían de IES nacionales o de otros países.

De las tres primeras promociones se cuenta con amplia información, ya que fueron las participantes en el proceso de evaluación curricular de la maestría en 2004. A partir de la sexta promoción se percibió cierta desorganización y descuido, lo que afectó directamente la operatividad de este valioso posgrado. Todo ello hizo que disminuyeran el ingreso y el egreso, así como los recursos financieros suficientes para mantener la calidad del mismo.

Tabla 9. Número de egresados por promoción

Promoción	Año	Alumnos egresados	Beca CONACYT
Primera	2002	16	
Segunda	2003	9	
Tercera	2004	14	Sí
Cuarta	2005	7	Sí
Quinta	2006	15	
Sexta	2007	7	
Séptima	2008	13	
Octava	2010	6	
Novena	2016	8	
Décima	2017	10	
Total		105	

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados del Archivo de Control Escolar de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades, en mayo de 2024.

De manera formal, la institución no creó un programa de seguimiento de egresados para este posgrado, por lo que la información disponible procede de diversas fuentes como archivos de la coordinación de la maestría en diferentes administraciones, archivos personales de docentes y tesis de licenciatura en Pedagogía y de la misma maestría.

Con el fin de compartir algunos de los resultados, mencionamos el trabajo de tesis de dos egresadas de la maestría, quienes se interesaron en hacer un estudio de egresados de diferentes promociones. Primero mencionamos a Torres (2021), quien investigó la trayectoria escolar y opinión de la formación recibida por 84 egresados de siete promociones, a partir de información recuperada de los archivos de la Coordinación de Posgrado de la Facultad de Humanidades, y de la aplicación del cuestionario y metodología del Programa

Institucional de Seguimiento de Egresados (PISE) de la UNACH. Con estos recursos, la autora encontró los siguientes hallazgos (Torres, 2021):

Los resultados obtenidos muestran que el perfil de egreso de la Maestría en Psicopedagogía constituye un elemento satisfactorio para quienes egresaron del PE, como se observó en la tabla 1; debido a que adquirieron conocimientos que les permitieron cambiar su forma de pensar y actuar en el campo laboral para responder a las exigencias de los puestos ocupados. (pp. 93 y 95)

En la exploración sobre las recomendaciones que los egresados hacen a la Universidad están los siguientes:

Una de las áreas de oportunidad que se identificaron se relaciona con la ausencia de vinculación y transferencia del conocimiento que se genera en la maestría y entre las instituciones o empresas externas que pudieran fortalecer el proceso de formación a través de intercambios estudiantiles. Enfatizando el hecho de que esta vinculación podría generarse a través de distintos medios aprovechando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Torres (2021) señala que, en general, los egresados están altamente satisfechos con la formación recibida, aunque son críticos respecto a la desorganización que se dio en las últimas promociones. Sin embargo, esperan se rescate el programa y se vuelva a ofertar con mejoras sustanciales. Al final, cierra su investigación con esta expresión: "En este sentido, concluyo que la Psicopedagogía representa para la Universidad un camino al logro de la excelencia" (p. 98).

La siguiente tesis es reciente. Gómez (2024) también realizó un estudio de egresados para la obtención de su grado. Para ello se centró en las promociones séptima, octava y novena. Para la obtención de la información, la autora comenta que fue recopilada de diversas fuentes, como los archivos del Centro Psicopedagógico y de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades, la localización de sus compañeros de promoción,

conocidos y familiares de los egresados. A diferencia de la primera tesista, para realizar el trabajo de campo, utilizó la metodología e instrumento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Con este fin, aplicó el cuestionario de esta institución a 18 de los 26 egresados de estas promociones. Al término de su estudio, Gómez (2024) concluye que:

Los resultados revelaron que los egresados valoran positivamente la maestría, reconociendo su papel formativo al proporcionarles las herramientas y competencias necesarias para enfrentarse al ámbito laboral. Además, destacaron que el programa contribuyó a su crecimiento personal, autoestima y proyección profesional. Todos los egresados están empleados en áreas relacionadas con su formación en la maestría, lo que refleja la pertinencia de la formación recibida en diversos ámbitos laborales. (p. 61)

A la pregunta sobre la razón más importante para decidir ingresar a la maestría, Gómez (2024) encontró que “[...] 55.6% de los egresados respondieron que la razón más importante al momento de elegir en dónde estudiar la Maestría en Psicopedagogía fue el “prestigio de la institución”, el 11.1% contestó que “el posgrado solo se ofreció en esta institución” (p. 47). Finalmente, ante la pregunta del grado de satisfacción que los egresados obtuvieron como resultado de su formación, obtuvo la siguiente información (Gómez, 2024):

Ahora bien, interesa conocer el grado de satisfacción que han tenido los egresados de las tres promociones en el siguiente aspecto “coincidencia laboral con los estudios de Maestría”, donde el 66.7% manifestó mantener un trabajo en total coincidencia con la Maestría en Psicopedagogía, el 16% se encuentra en mediana coincidencia, el 11.1% en baja coincidencia y el 5.6% en nula coincidencia. Es pertinente hacer notar que la coincidencia laboral con los estudios de Maestría independientemente sea baja, media o total, el 94.5 % tiene coincidencia. (p. 51)

Como se constató, ambas autoras de estas dos tesis concluyen que la maestría fue pertinente, bien valorada por sus egresados, cumpliéndose, en buen grado, con las expectativas de los diseñadores, docentes y egresados.

Este recorrido de las aportaciones que este posgrado dio a la difusión de la Psicopedagogía fortalece la esperanza de que, en un futuro, inicie su tercera época, a fin de continuar con la formación de más y mejores profesionales de la disciplina para Chiapas y el país.

Capítulo III

Centros de Apoyo Psicopedagógico: trazando la evolución de los espacios para la formación integral del estudiante en la UNACH



La Universidad Autónoma de Chiapas tiene una importante trayectoria en el desarrollo de proyectos innovadores en torno a la formación integral del estudiante. En el capítulo trazamos el recorrido de la transformación de los espacios psicopedagógicos de atención a estudiantes que inició con la fundación del Departamento de Orientación Educativa, hasta la creación de los Centros Psicopedagógicos, también conocidos como CAPP por sus siglas. Con este propósito, hacemos un recuento de las propuestas de la administración central universitaria a principios de los años noventa, cuando aún la atención a este sector era centralizada (en cuanto al espacio) y en los principios y prácticas de la Orientación Educativa y Vocacional; continuamos con la descripción de su paulatina diversificación hacia la formación integral del estudiante y la inclusión institucional de la tutoría, ahora bajo el enfoque interdisciplinario de la Psicopedagogía, impulsado por un grupo de académicas de la Facultad de Humanidades. La llegada de la Psicopedagogía como disciplina a la Universidad ha sido importante, su influencia se puede evidenciar incluso en los fundamentos pedagógicos del Modelo Educativo de la UNACH.

La creación de los Centros de Apoyo Psicopedagógico es el aporte más relevante de la UNACH a la educación superior en Chiapas, al reconocer que el estudiante de este nivel educativo requiere, no solo una sólida formación disciplinaria, sino también acciones destinadas a fortalecer sus habilidades de aprendizaje, socioafectivas y ciudadanas, entre otras. Es importante mencionar que, por mucho tiempo, en la formación del estudiante de educación superior no consideraban importantes estos aspectos, eso era indicado para

educación básica. Sin embargo, la interacción entre la Psicología y la Pedagogía, que dio lugar al surgimiento de una nueva disciplina, la “psicopedagógica”, dejó claro que era imprescindible modificar el antiguo paradigma para asumir la responsabilidad institucional de brindar una *formación integral al estudiante* en el último tramo de su trayectoria escolar. En el caso concreto de la UNACH, durante la gestión rectoral 2006-2010, se creó, por primera vez, el Modelo Educativo (ME), centrado en el desarrollo integral del estudiante. Con el propósito de crear sinergias para la implantación del ME en las unidades académicas y actores educativos (directivos, docentes y alumnos/alumnas) se crearon los CAPP. Se trataba de un espacio coordinado por expertos y expertas en Psicopedagogía, con experiencia clínica y educativa y con la disposición de crear conocimiento para el desarrollo integral del estudiante.

Hacer este recorrido implica asumir una postura crítica para conocer los aciertos y los aspectos a mejorar de esta innovación educativa, sin que eso demerite el trabajo que cotidianamente se sigue realizando en estos espacios. Para ello, se presenta una síntesis de su evolución, misma que ha sido recuperada de los archivos de la Dirección de Formación e Investigación Educativa (DFIE, por sus siglas) y de lo que en su momento fue la Coordinación General del Modelo Educativo de la UNACH. Posteriormente, presentamos los fundamentos de los CAPP: su misión, visión, filosofía, funciones y organigrama. Finalmente, se expone cuál es el estado actual de los CAPP en torno a lo que originalmente se propuso, así como los programas y actividades que promueven para el desarrollo integral de los y las estudiantes.

Los CAPP trabajan bajo el Modelo Psicopedagógico por Programas y de Servicio; sus áreas de atención son los estudiantes, docentes, tutoría y el desarrollo curricular, que priorizan en función de los contextos que cada unidad académica presenta, dando muestra del dinamismo y la plasticidad de la Psicopedagogía y de su importancia para la Universidad. Actualmente los Centros siguen activos, continúan trabajando como una red sólida en la que, coordinadores y colaboradores, comparten conocimientos, experiencias y espacios de aprendizaje a través de la investigación y la docencia.

Antecedentes de los Centros de Apoyo Psicopedagógico

Para comenzar, debemos aclarar que los Centros Psicopedagógicos y la Psicopedagogía misma en Chiapas, tuvieron una gran influencia de las aportaciones que se generaron en España. Ejemplo de ello son los Centros Psicopedagógicos en España, los cuales en muchas ocasiones son tratados como sinónimos de centros de orientación educativa. Los centros psicopedagógicos españoles fueron desarrollándose conforme el contexto cambiaba, particularmente conforme la política educativa se iba transformando. Las funciones de estos centros psicopedagógicos comenzaron centrándose en la atención de infantes, con las denominadas “necesidades educativas especiales” y pasaron a ser un servicio de apoyo a la escuela en su conjunto, del que podían beneficiarse no solo los alumnos con problemas sino toda la comunidad escolar; es decir, docentes, directivos, padres de familia, y, por ende, la comunidad social.

En México, los Centros Psicopedagógicos, también tienen sus inicios en la educación especial:

Los Centros de Apoyo Psicopedagógico tienen sus antecedentes en la Educación Especial, la cual surge en 1867 cuando Don Benito Juárez funda la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 la Escuela Nacional de Ciegos; con avances muy lentos y logros significativos en la Educación Especial fue institucionalizada en 1935, a instancias del Dr. Roberto Solís Quiroga, promotor de la educación especial en México y América, cuando se creó un apartado en la Ley Orgánica de Educación, en el cual se protegía a los deficientes mentales. (Santiago, 2007, p. 69)

Según González (1995), posterior al enfoque de educación especial, se dio la creación de los Centros de Apoyo Psicopedagógico, por intervención de la Dirección General de Educación Especial en 1985, los cuales se precisaban como instituciones en las que un equipo multidisciplinario como maestros especializados, psicólogos, trabajadores sociales, médicos especialistas, etc., en equipo, realizaban el diagnóstico individual y tratamiento integral de los problemas de aprendizaje. En aquellos tiempos, el objetivo de los Centros Psicopedagógicos era brindar apoyo a estudiantes de educación básica que presentaban

dificultades en los procesos de aprendizaje y se encontraban en riesgo de reprobación el año escolar. Por tanto, su propósito consistía en mejorar la eficiencia de las escuelas primarias, al evitar altos niveles de reprobación y una mejor integración del alumnado en cuestión.

Los Centros Psicopedagógicos en Chiapas inician desde el mismo enfoque promovido por la Secretaría de Educación Pública, vistos como espacios de apoyo para la educación básica y promovidos propiamente por la Secretaría de Educación Pública. Además de ello, a finales de los años noventa, comenzaron a surgir algunos espacios o consultorios de atención psicopedagógica como servicios privados, dirigidos principalmente a infantes con dificultades de aprendizaje y lenguaje, así como con necesidad de atención en educación especial (Santiago, 2007).

En la educación superior, los antecedentes de la Universidad Autónoma de Chiapas se encuentran desde el año de 1987, como “servicios de apoyo a estudiantes cuyos propósitos fueron para crear espacios para la población estudiantil universitaria y del nivel medio superior” (González *et al.*, 2007, p. 5), iniciando las actividades del Departamento de Orientación Educativa (DOE) y localizando su área de trabajo en un cubículo del segundo nivel de la Biblioteca Central Universitaria. El DOE dependía de la Dirección de Superación y Servicios Académicos y estaba integrado por tres psicólogos y una secretaria.

Posteriormente, en 1988 el Departamento de Orientación quedó asignado a la Dirección de Servicios Escolares, integrado por cuatro psicólogos y una secretaria; un año después recibió el nombre de Departamento de Orientación Educativa y Exámenes de Selección y en 1990 se le cambió el nombre a Departamento de Orientación Vocacional y Profesional. Aunque este departamento se abrió como un espacio para apoyar a los jóvenes universitarios, se enfocaba principalmente a actividades de orientación vocacional, las cuales se fortalecían con actividades como ferias profesiográficas, participación en eventos a nivel estatal de orientación profesional para la elección de carrera y otros referidos a la logística u organización del examen de admisión (Archivos de la Coordinación del Modelo Educativo, 2007).

Para 1993, según González, Santiago y Velasco (2007), el Departamento de Orientación Educativa de la Universidad se convirtió en la Unidad de Orientación Educativa, que abrió las puertas a jóvenes interesados en recibir servicios

como Orientación Vocacional u Orientación Profesiográfica; o recibía visitas de diversas instituciones de educación media superior para conocer la oferta educativa de la UNACH. Además de lo anterior, esta unidad organizaba talleres de hábitos de estudio para los alumnos universitarios y cursos de inducción para los alumnos de nuevo ingreso en la universidad. En ese momento, la Unidad de Orientación Educativa era responsable del proceso de selección a los aspirantes a ingresar a la universidad y el personal que laboraba en ella se conformaba de dos psicólogos, dos pedagogos y una secretaria.

Siguiendo la senda de los archivos de lo que en su momento fue la Coordinación del Modelo Educativo de la UNACH (2007), podemos decir que la década de los noventa fue muy dinámica en cuanto a la creación de espacios de orientación educativa; muchas escuelas y facultades de la Universidad lograron abrir sus propios módulos de atención y se crearon espacios para eventos en los que se discutía la importancia de la orientación educativa en la educación superior. Por ejemplo, en marzo de 1996, se llevó a cabo el "II Encuentro Estatal de Orientación Educativa", el cual fue coordinado por el Departamento de Orientación Educativa de nuestra Universidad.

Particularmente, en 1996 se abrieron varios módulos de orientación: el *Módulo de Orientación Educativa*, asignado a la Dirección de Desarrollo Académico y localizado en la entrada principal del edificio de Recursos Humanos, teniendo como objetivo principal la aplicación de estudios de orientación vocacional y profesional con *tests* computarizados; en la Facultad de Medicina Humana, se creó la *Clínica de Atención Psicológica*, donde se brindaban servicios de evaluación psicométrica a los estudiantes de esa Facultad y la de Medicina Veterinaria y Zootecnia; también, en ese mismo tenor, iniciaron labores en el *Módulo de Orientación Educativa* en la Facultad de Ingeniería Civil, el cual brindaba atención de corte pedagógico y psicológico, se impartían talleres sobre hábitos de estudio y se orientaba sobre el plan de estudios y el campo de trabajo a estudiantes del nivel medio superior que deseaban ingresar a esta carrera (González *et al.*, 2007).

Otras facultades se fueron sumando en el propósito de abrir espacios de atención a la comunidad estudiantil de la misma Universidad, como de educación media superior; entre ellos el *Módulo de la Facultad de Contaduría Pública*, que brindaba atención a los alumnos de esta Facultad y la Facultad de Ciencias

Químicas. Sin embargo, los recursos humanos y materiales fueron disminuidos, lo cual afectó directamente la operatividad de los módulos de Ingeniería Civil y de Contaduría y Administración, mismos que dejaron de funcionar en 1991 y 1995, respectivamente. A pesar del cierre de los módulos en estas facultades, el ánimo no mermó, y se mantuvieron en intensa actividad todas las áreas que ya funcionaban; por tanto, para abril de 2004, la Universidad albergó la Primera Feria Profesiográfica Universitaria, en las sedes de Tuxtla Gutiérrez, Tapachula y San Cristóbal de las Casas, marcando así otro paso en la historia de la orientación educativa en Chiapas.

En este mismo impulso de la creación de los módulos de orientación educativa, el 14 de junio de 1990 se inauguró el *Módulo de Orientación Educativa* de la Escuela de Humanidades, ubicada en ese entonces en el Edificio Maciel, en el centro de la ciudad. En 1992, este espacio de apoyo para los estudiantes se amplió con la construcción de las nuevas instalaciones de lo que sería la Facultad de Humanidades en la delegación de Terán, en Tuxtla Gutiérrez. Posteriormente, en las actualizaciones del plan de estudios de Pedagogía, versiones 1993 y 2012, se integraron la línea y núcleo de Psicología Aplicada a la Educación con un número alto de créditos, lo cual fortaleció las actividades psicopedagógicas dentro de la Universidad.

Figura 4. Inauguración del Departamento de Orientación Educativa de la Escuela de Humanidades



Fuente: Inauguración del Departamento de Orientación Educativa de la Escuela de Humanidades por el rector de la UNACH, el doctor Antonio García Sánchez. Acervo Fotográfico Personal, González (1995).

De esta manera, la actual Facultad de Humanidades comenzó a ser un referente obligado para diferentes instituciones cuya prioridad era la atención a la diversidad, pues este módulo atendía a una gran población (no solo universitaria) y dio origen formalmente en 1998 al primer Centro Psicopedagógico Universitario (CPU) de la misma facultad. El CPU tuvo un gran impacto local también, pues incluso llegó a albergar una biblioteca con un acervo especializado en Psicopedagogía y disciplinas afines, único en el Estado (Archivos de la Coordinación del Modelo Educativo, 2007).

Algunos años después de la creación del CPU de Humanidades, comenzó la inquietud sobre la relevancia de la Psicopedagogía en la Universidad. La doctora Lilia González Velázquez, quien lideró la creación del CPU Humanidades, compartió el ímpetu y pasión por la Psicopedagogía no solo en ese proyecto,

sino en la formación de profesionales en Chiapas. Para ello, diseñó con un grupo de académicas de la misma facultad el primer posgrado en Psicopedagogía: la Maestría en Psicopedagogía, la cual formó parte del entonces denominado Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (PNPC-CONACYT). Estos trabajos antes mencionados, darían pie a uno de los proyectos más innovadores de la Universidad Autónoma de Chiapas: los Centros de Apoyo Psicopedagógico.

Concursos de Oposición y la formación de una red de trabajo psicopedagógico

A partir de la convergencia de estas contribuciones antes mencionadas, nació el proyecto de los Centros de Apoyo Psicopedagógico (CAPP) de la Universidad Autónoma de Chiapas. La creación de los CAPP surgió del reconocimiento y necesidad de la comunidad universitaria de fortalecer su modelo educativo basado en el enfoque por competencias, del paradigma de aprender a aprender y de la vinculación entre la universidad y la sociedad, en el escenario del siglo XXI.

En el Proyecto Académico 2006-2010, “Universidad para el desarrollo” (2007b) se hacía referencia que uno de los problemas que enfrentaba (y que aún presenta) la UNACH, es decir que la práctica docente está basada en un modelo tradicional centrado en el aprendizaje memorístico que en su mayoría implica la aprobación de la materia y en una mirada de la enseñanza y del conocimiento en donde no hay conexión entre la teoría y la práctica, mucho menos transferencia a situaciones de la realidad social; en consecuencia, no se producen cambios conceptuales, ni aprendizajes situados que permitan la solución de problemas de los contextos en los que se desarrollan los planes de estudio.

Por lo anterior, se planteó un Modelo Educativo...

[...] donde la docencia es entendida como el cultivo del ser con cualidades para poder ser y poder hacer, de tal manera que el estudiante sea capaz de reconocer la complejidad de la realidad en su tránsito por la universidad, ampliando sus horizontes en la construcción de sus saberes. (UNACH, 2010, p. 26)

En el Modelo Educativo también se erigió como objetivo promover la creación de Centros de Apoyo Psicopedagógico con personal académico de alto nivel en todos los campus, coordinados desde la administración central, para “brindar asesoría permanente y especializada a docentes, alumnos y autoridades de cada Dependencia de Educación Superior, para la mejora permanente de la práctica educativa” (UNACH, 2010, p. 121).

Para lograr lo anterior, la propuesta de los CAPP tendría una participación directa en el desarrollo del currículo para asegurar, junto con otros actores, la calidad de los programas educativos (PE), lo que incluye: el diseño, seguimiento y evaluación de los planes y programas de estudio, fomentando experiencias educativas reales que vinculen teoría con práctica bajo la modalidad de Unidades de Vinculación Docente (UVD); el acompañamiento de estudiantes durante su formación a través de procesos de orientación individual; apoyo a profesores en sus procesos formativos; realización de investigación participativa con los Cuerpos Académicos (CA) o redes sobre prácticas educativas y temas emergentes en las unidades académicas, para retroalimentar a los directivos y áreas en la toma de decisiones; la creación de programas innovadores para la diversidad y desarrollo personal del alumnado; asesoría a los directores y secretarios académicos de las facultades para implementar el modelo educativo en sus planes de desarrollo institucional (González *et al.*, 2007); y, por último, en la medida de lo posible, el involucramiento en la docencia.

Es así como en el 2007 la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) creó la red de Centros de Apoyo Psicopedagógico (CAPP), como un elemento base para su desarrollo:

[...] como una innovación educativa para gestionar el cambio desde el interior de cada una de sus escuelas, facultades y centros para lo cual brindan asesoramiento psicopedagógico a estudiantes, docentes y gestores académicos con el fin de consolidar el modelo de docencia centrado en el aprendizaje y en el desarrollo integral del estudiante (UNACH, 2010, p. 121).

Para cumplir estos propósitos, quien es responsable del CAPP realiza acciones de apoyo para mejorar la práctica educativa, las competencias

docentes, el desarrollo del currículo, realiza investigación, establece redes de colaboración con instituciones diversas (ya sea, estatales, nacionales e internacionales, públicas o privadas, organizaciones no gubernamentales) que le ayuden a cumplir su misión y también participa de la docencia. De esta manera, los CAPP se integraron al Proyecto Académico 2006-2010 "Universidad para el Desarrollo" como un subprograma del Programa de Desarrollo Académico, con el propósito de:

[...] proporcionar de manera integrada y permanente servicios de apoyo en cada facultad para la atención integral del estudiante, a los comités curriculares y a la formación psicopedagógica de los docentes, brindar asesoría permanente y especializada a docentes, alumnos y autoridades de cada DES, para la mejora de la práctica educativa. (UNACH, 2007b, p. 74)

La UNACH asumió su responsabilidad, en esos momentos de cambio, con un plan de desarrollo académico integral de gran alcance académico y de alta responsabilidad social, que articulaba un modelo de docencia y un modelo de gestión. Estos modelos se propusieron dinamizar en el currículo, entendido desde su concepción más amplia, como el conjunto dinámico, sistémico y crítico de conocimientos, representaciones, métodos, actitudes y valores, explícitos e implícitos que intervienen en el logro del proyecto de formación académico institucional, el cual se concreta en las prácticas educativas cotidianas caracterizadas por el contexto histórico, político, social y cultural que lo contiene.

Figura 5. Reunión de trabajo en la Coordinación del Modelo Educativo-UNACH

Fuente: Reunión de trabajo para determinar procesos de inserción de los CAPP en la DFIE, UNACH. Acervo Fotográfico UNACH, 2007.

Con estos fundamentos, en 2007, la Universidad Autónoma de Chiapas abrió la primera convocatoria para el *Concurso Abierto de Oposición para la obtención de plazas de profesores de tiempo completo* autorizadas en el Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP) de la SEP y del Fondo de Consolidación de la Educación Superior, destinadas al personal que sería el responsable de coordinar alguno de los nuevos Centros de Apoyo. Estas gestiones fueron promovidas por el doctor Roberto Villers Aispuro, director general de Planeación y por la Coordinación General del Modelo Educativo (CGME). Las funciones de los nuevos Centros consistieron en la difusión e implementación del Modelo Educativo en las unidades académicas y la mejora de la calidad de la

práctica educativa. Con tal fin, la Coordinación General del Modelo Educativo y su posterior conversión como Dirección de Formación e Investigación Educativa (DFIE), realizó una intensa actividad de gestión para promover el trabajo colegiado en redes de los CAPP en su calidad de ser un órgano académico universitario, destinado a consolidar las funciones y objetivos de la Universidad, conforme a los artículos 9° de la Ley Orgánica y 10° del Estatuto General respectivamente, con sede en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

La convocatoria se abrió en octubre de 2007 e invitaba a profesionales de la Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía al concurso de oposición abierto para obtener plazas de Profesor de Tiempo Completo con funciones de coordinador de un Centro Psicopedagógico. Las sedes que se cubrirían, en un primer momento, serían Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal, Tapachula, Villaflores y Huehuetán.

Los requerimientos esenciales de los aspirantes fueron: tener licenciatura y grado de maestría en áreas de Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía, de universidades con reconocimiento de estudios de validez oficial; experiencia docente en educación media, superior o como ponente en foros nacionales e internacionales de al menos dos años; experiencia en atención clínica, psicológica o educativa, asesorías psicopedagógicas u orientación educativa y poseer los méritos suficientes para concursar y obtener el perfil PROMEP, en el caso de docentes con maestría; y con méritos suficientes para concursar en el Sistema Nacional de Investigadores (hoy SNII), para los aspirantes con grado de doctor.

En una primera convocatoria se abrieron seis CAPP: Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, Facultad de Ingeniería Civil, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Arquitectura, Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas y la Facultad de Ciencias Agronómicas de Villaflores. El siguiente año, en 2008, también desde un concurso abierto de oposición, se abrieron tres centros más bajo las mismas condiciones laborales que la primera convocatoria, en la Facultad de Derecho, la Facultad de Ciencias Agrícolas en Huehuetán y la Facultad de Contaduría Pública en Tapachula. Y en un primer momento, las personas responsables de estos CAPP tuvieron un proceso de formación intensiva con relación a la Universidad Autónoma de Chiapas, su Modelo Educativo y Académico, y el Proyecto Académico 2006-2010 "Universidad para el Desarrollo".

Los trabajadores con perfil académico que ocuparon estos espacios al haber sido aprobados en el concurso abierto de oposición mencionado, fueron: Nancy Zárate Castillo (Medicina Veterinaria y Zootecnia), Grelidis Giselda Santiago Gómez (Ingeniería Civil), Yolanda Castañeda Altamirano (Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas), Miriam Rebeca Pérez Daniel (Ciencias Sociales), Patricia Esmeralda Gutiérrez Aceves (Arquitectura) y Martín Plascencia González (Ingeniería Agronómica). Posteriormente, en 2008, se sumaron Raúl Vázquez Gutiérrez (Derecho), Marco Antonio Hernández Falcón (Ciencias Agrícolas) y Luisa Ponce Hernández (Contaduría Pública de Tapachula).

Figura 6. Coordinadores de los CAPP, 2008



Fuente: Proceso de capacitación de los CAPP de la Convocatoria 2007, UNACH. Acervo Fotográfico UNACH, 2008.

El trabajo realizado en estos centros permitió dar cuenta de las múltiples necesidades de atención psicopedagógica que existían en la Universidad, los nueve centros no eran suficientes, por lo que se comenzó a generar una cultura y comprensión sobre la importancia de la atención al estudiante en aspectos diversos como orientación profesional, desarrollo de habilidades para el aprendizaje y problemas de salud pública como adicciones, violencia en el noviazgo, entre otros. Así también, se comenzó a valorar el papel de la asesoría psicopedagógica para los demás actores educativos (docentes, directivos) con relación al trabajo de tutorías, diseño y rediseño curricular, estrategias de enseñanza, gestión de procesos educativos interdisciplinarios, además de otras actividades que los coordinadores de los CAPP podrían atender a partir de las particularidades de cada contexto (Dirección de Formación e Investigación Educativa, 2009).

De tal manera, que en 2010, diferentes escuelas y facultades integraron a profesores de tiempo completo, de asignatura o técnicos académicos de su propia institución como responsables de los CAPP, surgiendo así los centros de Medicina Humana C-II ocupados por José Luis Maldonado Román, de la Facultad de Humanidades, con Marisol Mancilla Gallardo, Escuela de Ciencias Administrativas-Tonalá con Ricardo Morales Pineda y el Centro Mezcalapa de Estudios Agropecuarios con Julio César Martínez López, y en el 2012, Isabel Guzmán Torres en la Facultad de Medicina Humana, extensión Tapachula.

Durante el periodo de instalación de los CAPP en las unidades académicas en 2008 y durante su operación continua hasta 2015, primero como CGME y después como DFIE, la administración central estableció un programa de gestión y fortalecimiento coordinado por la maestra María Angélica Madrid Díaz. Se establecieron reuniones de planeación y evaluación semestrales, se les dotó de materiales especializados como baterías de pruebas psicológicas y acervo psicopedagógico para realizar evaluaciones de diversa índole: inteligencia, habilidades verbales, razonamiento lógico, procesos lecto-escritores, creatividad, personalidad, entre otros. Para promover la investigación psicopedagógica, se creó un Cuerpo Académico en formación en el que se incluyeron todos los nuevos PTC. La instancia de la administración central mantuvo comunicación constante con los coordinadores de los CAPP, con sus directivos y sus necesidades específicas de cada contexto, según fue posible.

Figura 7. Entrega de batería de pruebas



Fuente: Entrega de pruebas psicológicas y psicopedagógicas a los CAPP, UNACH. Acervo Fotográfico UNACH, 2009.

Para el 2014, la Dirección de Planeación de la UNACH a través del Fondo para Elevar la Calidad de la Educación Superior (FECES) promovió recursos para seis centros más con contrataciones por honorarios asimilados en las siguientes unidades académicas: Escuela de Lenguas en San Cristóbal de las Casas, Escuela de Gestión y Autodesarrollo Indígena en San Cristóbal de las Casas, Escuela de Humanidades en Pijijiapan, Centro Maya de Estudios Agropecuarios Playas de Catazajá, Facultad de Lenguas en Tuxtla y la Facultad de Contaduría y Administración C-I (Archivos de la Dirección de Formación e Investigación Educativa, 2014). En total, para este trayecto de la historia, se contaba con veinte sedes de CAPP en igual número de centros, escuelas y facultades de la Universidad.

Figura 8. Reunión de acuerdos para Red de los CAPP



Fuente: Reunión para formar la Red de CAPP, UNACH. Acervo Fotográfico UNACH, 2009.

Desde entonces, los Centros de Apoyo Psicopedagógico se asumieron como agentes de cambio en las unidades académicas, entendiendo que estas son dinámicas y que responden al contexto en el que se desarrollan; que aprenden y evolucionan para el bien de la sociedad. Por lo tanto, el papel central de los CAPP ha sido ubicarse como un *mediador* de los esfuerzos de los distintos actores educativos con el propósito último de que el alumnado viva trayectorias escolares estables dentro de nuestra universidad.

Estructura, fundamentos y funciones de los CAPP 2008-2024

De 2008 a 2010 se iniciaron los trabajos para definir el Manual de Funciones de los CAPP. En él se establecieron los fundamentos, misión, visión y funciones para

crear solidez no solo en su quehacer, sino en el financiamiento que sustentaría el proyecto a largo plazo. A continuación, se describen sus características centrales, tal cual como en su momento fueron presentadas a las autoridades centrales de acuerdo con lo establecido en el Modelo Educativo de la UNACH (2010) y en los Archivos de la Dirección de Formación e Investigación Educativa (2009):

MISIÓN

Contribuir a la formación integral de los sujetos y a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los programas educativos; a través del asesoramiento psicopedagógico en el marco del modelo educativo institucional vigente, en cumplimiento de los principios éticos y de responsabilidad social de la UNACH.

VISIÓN

En el 2024, el Centro de Apoyo Psicopedagógico es una instancia consolidada y reconocida por la comunidad universitaria por la calidad, pertinencia y eficiencia de los servicios de asesoría que ofrece en relación con la formación integral de los sujetos (Dirección de Formación e Investigación Educativa, 2009).

FILOSOFÍA

En el Modelo Educativo de la UNACH 2006-2010, se estableció que “Los Centros de Apoyo Psicopedagógico se sustentan en la concepción de que el sujeto se construye a lo largo de la vida a través de su interacción con otros dentro de contextos socioculturales” (p. 122); en este sentido, los CAPP están comprometidos con una formación socialmente incluyente. Además, estos centros debían asumir como eje central de su ejercicio un profundo respeto por la diversidad y promover el desarrollo de una cultura democrática y ciudadana. En esa descripción de los CAPP se determina lo siguiente:

Asimismo apoya la formación continua de los docentes, facilitándoles elementos teóricos y herramientas didácticas que les permitan la construcción de las nuevas competencias para ejercer su rol como profesionales y educadores del siglo XXI, que contribuyen

al crecimiento recíproco con sus alumnos y colegas, constituyéndose en verdaderas comunidades de diálogo y aprendizaje. De esta manera, los CAPP crean sinergias que favorecen el trabajo cooperativo, que recupera los conocimientos y buenas prácticas de la comunidad académica, guiándolos hacia proyectos comunes entre docentes, alumnos, administrativos y autoridades académicas (UNACH, 2010, p. 122).

PROPÓSITOS

Continuando en la línea de la descripción de los CAPP en el marco del Modelo Educativo de la UNACH 2006-2010, se estableció, textualmente, que los propósitos eran los siguientes:

- Contribuir a la mejora de la calidad de los programas educativos de la UNACH a través del asesoramiento psicopedagógico a estudiantes, docentes y gestores académicos, en los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.
- Brindar acompañamiento a las unidades académicas para la implementación del Modelo Educativo de la UNACH vigente (UNACH, 2010).

También, se indicó que “desarrollar proyectos y programas para el fortalecimiento de la práctica educativa, realizar investigaciones psicopedagógicas, sociales o transdisciplinarias, así como establecer redes de colaboración con las instancias que contribuyen a alcanzar las metas propuestas” (Archivos de la Dirección de Formación e Investigación Educativa, 2009).

METAS (2008)

En el 2008 se establecieron los alcances de los CAPP a dieciséis años. En ese momento se esperaba que gradualmente los CAPP existieran en todas las facultades de la universidad. Es importante aclarar que la visión de los CAPP ha sido abordada desde la Psicopedagogía, no desde la Psicología Clínica o Social; por lo que no podría ser considerado un espacio clínico, ni de salud mental, pues eso correspondería a otro tipo de atención especializada. La propuesta del

CAPP implica el trabajo multidisciplinario, incluso se llegó a proponer un equipo de trabajo que incluyera otras disciplinas: Medicina Familiar, Nutrición, Trabajo Social, Pedagogía, entre otras. De tal manera que la persona responsable del CAPP coordinara el trabajo de todos los implicados en la atención a la comunidad estudiantil. Sin embargo, esta parte del proyecto no se concretó por falta de financiamiento. Por ello, podríamos decir que se han cumplido parcialmente las metas propuestas para este año. Las metas que se establecieron en ese momento de creación fueron las siguientes, tal cual como se marcan en el Modelo Educativo UNACH 2006-2010:

- Que al 2024 todas las Facultades, Escuelas y Centros de la UNACH, cuenten con un Centro de Apoyo Psicopedagógico.
- Que la comunidad universitaria reconozca a los CAPP como una instancia profesional de asesoría psicopedagógica.
- Consolidación de la Red-CAPP, así como el trabajo interinstitucional con dependencias que coadyuven a la mejora de la calidad educativa.
- Que los estudiantes identifiquen al CAPP como un espacio de apoyo psicopedagógico para su trayectoria académica (UNACH, 2010).

MODELO ACADÉMICO

Los CAPP no eran un área administrativa, sino académica; por lo tanto, tenían su asentamiento de coordinación técnica en la Dirección de Formación e Investigación Educativa (DFIE), y al mismo tiempo se coordinarían con la Dirección de cada unidad académica. Así se menciona puntualmente en los documentos internos de la DFIE:

Los CAPP se constituyen con un modelo académico que conjunta los recursos de la Coordinación Técnica de los CAPP desde la Dirección de Formación e Investigación Educativa y la Dirección de cada Unidad Académica. Es decir, la coordinación técnica de los CAPP está bajo la responsabilidad de la Dirección de Formación e Investigación Educativa de la Secretaría Académica y tiene por funciones:

- Definir las políticas institucionales, los propósitos, las metas y funciones de los CAPP articulados al Modelo Educativo y Académico de la UNACH y al Proyecto Académico rectoral de la gestión que corresponda.
- Evaluar el perfil profesional del personal propuesto para ocupar el cargo de Coordinador de CAPP y otorgar el visto bueno para su contratación en todos los casos.
- Realizar la planeación estratégica que asegure la consolidación de la Red de CAPP.
- Establecer el plan semestral de desarrollo, seguimiento y evaluación de las actividades en colaboración con cada CAPP.
- Brindar formación y actualización continua disciplinaria al personal adscrito a los CAPP.
- Evaluar anualmente el desempeño profesional del personal adscrito a los CAPP a fin de que cumpla eficientemente con los objetivos para lo que fueron creados.
- Establecer acciones conjuntas con las autoridades de las Unidades Académicas para el cumplimiento del plan de trabajo del CAPP (Archivos de la Dirección de Formación e Investigación Educativa, 2009).

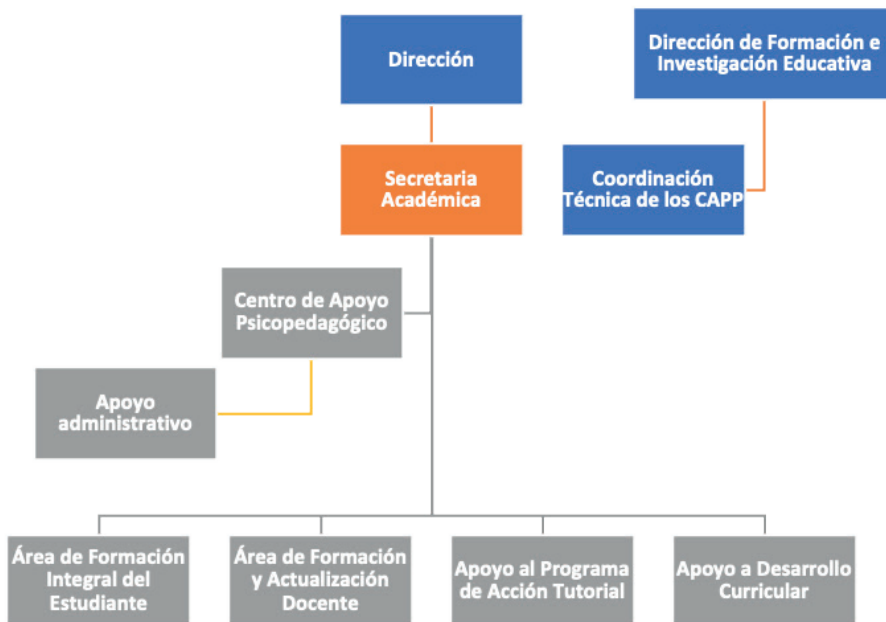
En cuanto a la relación de los CAPP con las unidades académicas, se plantea en los archivos de la DFIE (2009) lo siguiente:

- El director de la Unidad Académica es el responsable de facilitar los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para el cumplimiento de metas del plan de trabajo del CAPP.
- Otorgar el nombramiento de Coordinador del Centro de Apoyo Psicopedagógico con base al visto bueno otorgado por la Coordinación Técnica de los CAPP.
- Difundir las funciones y apoyar las actividades del CAPP en la comunidad universitaria de la Unidad Académica.
- Integrar al Coordinador de CAPP en los comités de Tutorías, Desarrollo Curricular, y los que estén relacionados con la operación del Modelo Educativo y Académico vigente de la Universidad, con voz y voto.

ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL GENERAL (2008)

Habíamos mencionado en párrafos anteriores que los CAPP tendrían una Coordinación Técnica desde la Dirección de Formación e Investigación Educativa (DFIE), y en las Unidades Académicas. Se consideró que los coordinadores de los CAPP debían mantener una estrecha relación de asesoría y toma de decisiones con el director de la facultad de su adscripción, y se posicionarían dentro de la estructura organizacional dirigidos por la Secretaría Académica del Programa Educativo. El CAPP se implicaría en dos áreas fundamentales: formación integral del estudiante y formación y actualización docente, además de apoyar a la Coordinación del Programa de Acción Tutorial y a la Coordinación de Desarrollo Curricular vigente en su momento. A continuación, se muestra en la figura 9 la propuesta de ubicación y relaciones del CAPP con las instancias antes mencionadas:

Figura 9. Ubicación en el organigrama del Centro de Apoyo Psicopedagógico en las unidades académicas



Fuente: Archivos de la Dirección de Formación e Investigación Educativa (2009).

COORDINACIÓN DEL CENTRO DE APOYO PSICOPEDAGÓGICO

El coordinador del CAPP deberá tener como formación profesional la Licenciatura en Psicología, Pedagogía, o carrera afín y contar con posgrado en Psicopedagogía o afín. Para cumplir con las funciones y metas de los CAPP se considera elemental que trabaje en estrecha relación y coordinación con:

- I. Formación integral del estudiante, Formación y Actualización Docente, Programa de Acción Tutorial y la Coordinación de Desarrollo Curricular.
- II. Personal administrativo de apoyo.

Los CAPP fueron diseñados para atender cuatro áreas en particular dentro de las unidades académicas: desarrollo integral del estudiante, formación docente, apoyo a tutorías y a los procesos de diseño curricular. Así mismo, se consideraba que habrían de internarse en actividades de docencia e investigación, que permitieran una constante retroalimentación a los asuntos prioritarios de cada facultad. A continuación, se presentan sus funciones específicas con base en el Modelo Educativo de la UNACH (2010) y Manual de Operación de los CAPP (2010) proveniente de la DFIE (documento no publicado).

FUNCIONES DE LOS COORDINADORES DE LOS CENTROS DE APOYO PSICOPEDAGÓGICO

Tabla 10. Funciones de los Centros de Apoyo Psicopedagógico

Funciones de la coordinación del CAPP	Actividades
<p>Planear, dar seguimiento y evaluar las actividades del CAPP a su cargo.</p>	<p>Presentar el plan de trabajo semestral ante las autoridades de la Unidad Académica de adscripción y a la Coordinación Técnica de los CAPP en la Dirección de Formación e Investigación Educativa de la UNACH.</p> <p>Asistir a reuniones y talleres programadas por Coordinación Técnica de los CAPP.</p> <p>Establecer acciones coordinadas entre los CAPP para ejecutar programas específicos.</p> <p>Adaptar la programación de actividades generales de los CAPP a las condiciones particulares de las Unidades Académicas.</p> <p>Elaborar un informe de las actividades realizadas durante el semestre.</p>
<p>Gestionar el vínculo con diversas instituciones educativas que ofrezcan carreras afines a la Psicopedagogía, para contar con prestadores de servicio social que apoyen a las funciones de los CAPP.</p>	<p>Elaborar programas de actividades de los prestadores de servicio social.</p> <p>Evaluar la labor de los prestadores de servicio social.</p>
<p>Área de Desarrollo Curricular</p>	
<p>Participar con el Comité de Desarrollo Curricular.</p>	<p>Asistir y participar en las reuniones convocadas por el Comité de Desarrollo Curricular.</p> <p>Mantener actualizado en términos psicopedagógicos (modelos curriculares y educativos) los planes y programas de estudio.</p> <p>Participar de los procesos de evaluación curricular.</p> <p>Proponer estrategias de aprendizaje adecuadas para la implementación de nuevos planes y programas.</p>

Continuación de Tabla

Funciones de la coordinación del CAPP	Actividades
Área de Formación Integral del Estudiante	
<p>Proporcionar atención individualizada en la prevención, detección y contención de dificultades emocionales.</p>	<p>Establecer registro de los casos atendidos.</p> <p>Utilizar determinadas pruebas o instrumentos psicopedagógicos que puedan aportar datos individuales.</p> <p>Brindar espacios de escucha a los estudiantes que presenten situaciones de crisis.</p> <p>Canalizar a las instancias correspondientes los casos que no sean competencia del psicopedagogo o psicopedagoga.</p>
<p>Apoyar el desarrollo de las habilidades académicas para la vida universitaria, así como una formación ciudadana crítica y activa.</p>	<p>Diseñar programas psicopedagógicos que apoyen el desarrollo de habilidades académicas implicadas en la vida escolar como razonamiento verbal, pensamiento crítico, razonamiento lógico-matemático, comprensión lectora, etc.</p> <p>Proponer espacios de formación para la construcción de ciudadanía estudiantil.</p> <p>Ejecutar y evaluar los programas diseñados.</p>
<p>Atender grupos con dificultades relacionadas con el proceso de aprendizaje y la convivencia escolar.</p>	<p>Intervenir ante las dificultades grupales que afectan los procesos de aprendizaje y la convivencia entre sus miembros, o con los profesores a cargo de la formación.</p>

Continuación de Tabla

Funciones de la coordinación del CAPP	Actividades
Área de Formación y Evaluación Docente	
<p>Colaborar con la Unidad Académica para el desarrollo del Programa de Formación y Evaluación Docente.</p> <p>Diseñar e implementar cursos, talleres, seminarios, etc. de formación docente.</p>	<p>Colaborar con el Programa Institucional de Formación y Evaluación Docente a través de la difusión de las actividades programadas.</p> <p>Participar en la creación e implementación del Programa de Formación y Evaluación docente de la Unidad Académica a la que pertenece.</p> <p>Participar en la Unidad Académica de adscripción y en otras Unidades Académicas de la UNACH como formador de formadores en los diferentes cursos, talleres y seminarios de los ejes curriculares.</p> <p>Orientar y/o diseñar sobre instrumentos de evaluación docente acordes al modelo pedagógico adoptado a cada plan de estudios.</p> <p>Implementar cursos/talleres que promuevan la reflexión de la práctica, la actualización en procesos psicopedagógicos relacionados con el aprendizaje, así como el desarrollo socioemocional de los estudiantes.</p>
Área de tutorías	
<p>Asesorar y capacitar a los tutores sobre aspectos psicológicos y pedagógicos propios de la etapa de los estudiantes.</p>	<p>Establecer vínculo con el comité tutorial y elaborar junto con ellos, un plan de trabajo semestral de formación de tutores, acorde al Programa Institucional de tutorías.</p>
<p>Apoyar a los programas de inducción de estudiantes.</p>	<p>Participar con el Programa de Acción Tutorial en el curso de Inducción o Bienvenida a estudiantes de primer ingreso.</p> <p>Participar en las reuniones de padres de familia.</p>
<p>Seguimiento individualizado de estudiantes que requieran una intervención especializada, referidos por el PAT.</p>	<p>Establecer registro de los casos canalizados por los tutores o el coordinador del Programa de Acción Tutorial.</p>

Continuación de Tabla

Funciones de la coordinación del CAPP	Actividades
Área de Investigación y docencia	
Realizar actividades de docencia e investigación dentro de la unidad académica a la que está adscrito/adscrita o en otras que empaten con su perfil.	<p>Realizar actividades de docencia que le permitan mantener un contacto directo con los y las estudiantes y conocer de la disciplina de la unidad académica en la que se desenvuelven.</p> <p>Investigar sobre problemas emergentes de índole psicológica, pedagógica, social, etc. que contribuyan a la mejora de la comunidad estudiantil.</p> <p>Mantener redes de trabajo colegiado con los CAPP u otras instancias de la universidad o externas para intercambiar experiencias que abonen al bienestar de la comunidad universitaria.</p> <p>Desarrollar actividades que impulsen su ingreso al Sistema Nacional de Investigadores u otros programas.</p>

Fuente: Información obtenida del Modelo Educativo (2010) y el Manual de Operación de los CAPP (documento interno de la DFIE, 2010).

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE LOS CAPP

Los CAPP se crearon para responder a un conjunto de necesidades instauradas a nivel regional, estatal y local sobre la calidad en la educación superior. Estas necesidades quedaron plasmadas en el Decreto de Creación de los Centros de Apoyo Psicopedagógico de la Universidad Autónoma de Chiapas (2007) y que en términos generales establece lo siguiente:

Que, en el marco del “Fondo para la Consolidación de las Universidades Públicas estatales y de Apoyo Solidario”, la Secretaría de Educación Pública ha autorizado, conforme al oficio 219/07-0751 de fecha 6 de junio de 2007 el proyecto “Consolidación del modelo educativo de la Universidad Autónoma de Chiapas”, que

contiene recursos para la creación de centros de apoyo psicopedagógico en las escuelas y facultades de la Universidad.

Por lo anteriormente expuesto, he tenido a bien expedir el siguiente:

Acuerdo por el que se crean los Centros de Apoyo Psicopedagógicos de la Universidad Autónoma de Chiapas

Artículo 1. Se crean los Centros de Apoyo Psicopedagógico, en lo sucesivo "CAPP", como un órgano académico universitario, para consolidar las funciones y objetivos de la Universidad, conforme a los artículos 9 de la Ley Orgánica y 10 del Estatuto General, respectivamente con sede en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Artículo 2. El Centro de Apoyo Psicopedagógico es un servicio especializado para la comunidad universitaria que depende técnicamente de la Dirección de Desarrollo Académico de la Secretaría Académica de la Universidad.

Artículo 3. El objetivo fundamental de los CAPP es mejorar la calidad de la educación superior a través del asesoramiento psicopedagógico a estudiantes, docentes y gestores académicos a fin de consolidar el modelo de docencia centrado en el aprendizaje de calidad y en el desarrollo integral del estudiante. Para ello, desarrollan proyectos y programas destinados a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, realizan investigación psicopedagógica y asesoran a los gestores académicos en la toma de decisiones fundamentadas (Archivos de la Coordinación del Modelo Educativo, 2007).

Así también, se retomó de la legislación mexicana, que señala que el desarrollo del ser humano deberá ser integral, enfatizando en el Artículo 3º Constitucional, fracción VII, que las Universidades e Instituciones de Educación Superior, tienen como principios rectores educar, investigar y difundir la cultura, estableciendo en un segundo párrafo del mismo artículo: "La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y la justicia" (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3º, 1917, p. 13). Este planteamiento jurídico es un eje rector del Sistema Educativo Nacional y se concreta en la planificación y prospectiva que el Estado Mexicano realiza para guiar la

vida nacional, por lo tanto, es necesario precisar cuál es, desde esta perspectiva normativa.

Además de lo anterior, este proyecto de los CAPP tenía una profunda conexión con el denominado Programa Institucional de Tutoría (PIT) (2012) de nuestra universidad. De esta manera ambos elementos de la UNACH retomaron la siguiente premisa del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, cuando planteaba lo siguiente:

El PND busca que las instituciones de educación superior funcionen con mayor equidad en la formación de ciudadanos, profesionales creativos y científicos comprometidos con su país y de competencia internacional. Por ello es necesario que dichas instituciones consoliden grupos de investigación capaces de generar conocimientos de vanguardia que sean útiles para generar desarrollo económico con justicia y equidad. Además, las instituciones de educación superior buscarán fortalecer la identidad de México como nación, enriqueciendo y ampliando las culturas que la nutren con las aportaciones de todos los países. (DOF, 2007; Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, citado en el Programa Institucional de Tutorías, 2012, pp. 17-18)

Al mismo tiempo, la creación de los CAPP atendía a los propósitos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 de ese momento. En ellos se establecían los objetivos siguientes:

1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional;
2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, e impulsar la equidad;
3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento;

4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos; a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural;
5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral;
6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones y corresponsabilice a los diferentes actores sociales (DOF, 2008).

Con base a estos ejes rectores, la Educación Superior se propuso “fomentar la operación de programas de apoyo y atención diferenciada a los estudiantes, para favorecer su formación integral y mejorar su permanencia, egreso y titulación oportuna” (DOF, 2008). Entre ellos se promovía impulsar y consolidar los programas de tutoría y de acompañamiento académico de la comunidad estudiantil durante su trayectoria escolar, con el propósito de mejorar su aprendizaje y rendimiento académico.

Por su parte, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) al 2018, en concordancia con el Proyecto Académico, planteaba una:

Universidad centrada en la formación para el desempeño profesional y social del siglo XXI, y entiende que la población estudiantil es cada vez más heterogénea y exigente de sus derechos, por lo tanto los procesos que impulse deben reconocerlo y particularizar sus programas para atender la diversidad con programas que asuman su compromiso con la equidad, la pertinencia y la responsabilidad social, impulsando acciones dirigidas a fortalecer la calidad de la formación de los alumnos de licenciatura y posgrado, reconociendo su dimensión como personas, con conocimientos previos, afectos, historias de vida, experiencias y saberes que pueden y deben ser compartidos para retroalimentar los procesos de formación y promover el crecimiento personal

y profesional, con profesores capacitados para el ejercicio de la docencia, la investigación, la extensión y la tutoría. Para lograr lo anterior, se estableció como uno de sus objetivos: ofrecer servicios de tutoría, apoyo psicopedagógico, deportivo y cultural en todas las unidades académicas para los alumnos que lo soliciten o requieran (UNACH, 2007a, p. 41).

Estos eran los fundamentos centrales que respaldaron la creación de los centros y que guiaron en primera instancia su funcionamiento. A continuación, veremos cuál es el estado actual en el que se desenvuelven dentro de la Universidad y cómo han atendido a los cambios que se han presentado en al menos dieciséis años de haberse fundado.

Los CAPP en el 2024: construyendo atención psicopedagógica en escenarios complejos

Consideramos que el Cincuenta Aniversario de la fundación de la UNACH es una extraordinaria oportunidad para dar a conocer a la comunidad universitaria y al público en general, la existencia de esta innovación educativa, única en el país. En este apartado se describirán algunas de las acciones realizadas por los CAPP, cuyos responsables son de la primera contratación a Tiempos Completos en el 2008: Veterinaria, Ingeniería Civil y Arquitectura. Se sabe que la UNACH cuenta con al menos cuatro CAPP más cuya situación laboral es diferente, pero, se desempeñan bajo el mismo criterio establecido al inicio del proyecto.

Después de dieciséis años de haberse iniciado el proyecto de los CAPP y en un ejercicio genuino de análisis crítico, podemos decir que el camino no ha sido fácil, pero se puede afirmar que esta iniciativa de desarrollo institucional se ha consolidado. Sin embargo, es cierto que el proceso no ha sido homogéneo ni constante en todos los casos; algunas unidades académicas han seguido caminos que se han bifurcado, mientras otras siguen manteniendo su paso, guiadas por los planteamientos originales en su trabajo cotidiano. Como se mencionó antes, la Coordinación Técnica de los CAPP se estableció en la Dirección de Formación e Investigación Educativa (DFIE) manteniéndose activa hasta el 2015. La responsable del enlace directo con las unidades académicas fue la maestra Angélica Madrid Díaz. Posterior a ese periodo, se dieron

cambios administrativos en la DFIE, quedándose los CAPP sin un responsable, por lo que la comunicación y el lazo administrativo y técnico se difuminó y también afectó la gestión de financiamiento para los centros, pues antes estos se tenían para la supervisión y formación continua de los coordinadores, la adquisición de equipos y materiales psicopedagógicos y la retroalimentación permanente de la práctica profesional entre los colegas. A pesar de ello y como una estrategia para compensar esta situación, los integrantes de la Red de los CAPP han sido autogestivos y han procurado mantener comunicación a nivel personal e institucional, compartiendo información y actividades conjuntas en la medida de sus posibilidades, lo que ha favorecido su subsistencia a lo largo de estos dieciséis años.

Para el funcionamiento de los CAPP, al igual que cualquier otra área de las facultades, están obligados a presentar un plan de trabajo semestral y rendir informes ante la Dirección de su Facultad y a la DFIE, en su momento. La planeación y el informe corresponden a los objetivos y funciones que les corresponden de manera general a todos los centros, pero siempre adecuados a las características y contexto de cada unidad académica; en ese sentido, se priorizan temas o programas en función de las problemáticas que emergen en ellas o desde la identificación de temáticas emergentes que las investigaciones en el campo disciplinario de la Psicopedagogía encuentran como relevantes. Por tanto, las actividades de los Centros de Apoyo Psicopedagógico no son improvisadas, sino parten de sólidos fundamentos teórico-metodológicos que guían sus prácticas. En ese sentido, los CAPP se basan en los principios propuestos por Rojas (2018), citado en Rojas, Torres y Pérez (2020), sobre los procesos de orientación psicopedagógica: prevención, desarrollo e intervención social. Indica que el proceso de orientación psicopedagógica implica:

[...] que se manifiesta en las diferentes áreas de actuación: la orientación profesional, la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y orientación para la prevención y el desarrollo, que se revelan en el contexto escolar, familiar y comunitario (Rojas *et al.*, 2020, p. 47).

El trabajo psicopedagógico de los CAPP también fija sus procedimientos principalmente en dos modelos de atención. En lo concerniente a la atención psicopedagógica grupal se denomina *Modelo de servicios actuando por programas*, que se refiere a:

Este nuevo modelo de intervención directa sobre grupos presenta la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizadas dichas necesidades, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas. (Castellanos, 1995, como se citó en Bausela, 2004, p. 4)

En cuanto a la atención individual, se habla de un *Modelo de servicios* que “se centra en la acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o déficit” (Castellanos, 1995, como se cita en Bausela, 2004, p. 4). A este modelo se suma la integración de la información recabada por la *entrevista funcional* que busca un Análisis Funcional de Conductas (AFC) y que es definida como la identificación de “las variables funcionales para la conducta-problema, es decir aquellas que sean relevantes, controlables y causales y cuya manipulación produzca un cambio clínicamente significativo de dicha conducta problema” (Haynes y O'Brien, 1990, como se cita en Rodríguez, 2013, p. 152), aunque en este caso está orientada a estudiantes en contextos educativos.

A continuación, describimos los aspectos que consideramos más relevantes de la situación actual de los CAPP desde la práctica cotidiana en la Universidad. Para ilustrar la concreción situada de los fines, estrategias y aportes del modelo, hacemos mención de algunas actividades de tres CAPP que representan un ejemplo de la aplicación del modelo de intervención, fundamentado en los principios de la Psicopedagogía y del Modelo Educativo y Académico institucional, por lo que deben ser el referente para la gestión de los otros centros que funcionan en la UNACH. Nos referimos a las facultades de Arquitectura, Ingeniería Civil y Medicina Veterinaria, todas en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, coordinados por sus fundadoras, quienes fueron elegidas por sus conocimientos y aptitudes

según el dictamen obtenido en el Concurso Abierto de Oposición para Profesores de Tiempo Completo (Plazas PROMEP, hoy PRODEP).

La permanencia de estos centros modelo, que han funcionado con los lineamientos del proyecto original por dieciséis años, se debe a diversos factores y condiciones favorables que han trascendido periodos rectorales y cambios de directores de las facultades. Aunque hay que mencionar que esta permanencia no ha estado exenta de dificultades, limitaciones presupuestales y de personal, pero, tal vez lo más preocupante, de un desconocimiento profundo por parte de algunos, de la trascendencia de su noble misión. A pesar de todo, en este momento podemos afirmar que la misión de los CAPP se ha cumplido en estos tres casos, demostrando la pertinencia y vigencia de su quehacer académico con los actores educativos que son objeto de su atención. Incluso, se puede decir que en numerosas unidades académicas de la Universidad existen CAPP, aunque algunos hayan modificado el nombre del centro (por ejemplo, Centro de Atención a Estudiantes), no ejerzan a cabalidad todas las funciones del planteamiento original y que sus coordinadores sean personal por contrato o de asignatura. En sentido contrario, es oportuno mencionar que, en seis de las nueve facultades que al inicio contaron con un CAPP con coordinadores fundadores, al paso del tiempo se han dedicado a la investigación y a la docencia, como funciones sustantivas prioritarias como profesores de tiempo completo, lo que ha permitido que personal administrativo con el perfil adecuado se sume al proyecto de los CAPP fundacionales. Es innegable que esta situación ha afectado, en cierto grado, al trabajo colegiado en Red que se venía desarrollando y ha limitado el alcance de objetivos en áreas importantes planteadas en el proyecto original.

Entre los factores positivos que han asegurado su permanencia y buen funcionamiento, se pueden mencionar la integración en el organigrama de la estructura académico-administrativa de la facultad, la continuidad laboral de las coordinadoras fundadoras, quienes han demostrado en su labor cotidiana, su gran profesionalismo y compromiso con la institución, lo que les ha valido el reconocimiento de la comunidad estudiantil y docente; también ha sido clave el apoyo decidido de las autoridades académicas de la facultad. No menos importante ha sido la valoración positiva, externa a la Universidad, de diversos organismos acreditadores en los procesos de evaluación de los

programas educativos, los cuales han dejado constancia escrita de que los CAPP son una fortaleza para la buena marcha del Modelo Educativo y de la mejora de la calidad de la educación superior, en particular en la Universidad.

Hasta la fecha, estas sedes pioneras, mantienen una relación directa y profesional entre sí, que permiten intercambios de estrategias psicopedagógicas de atención; actualización en torno a temas emergentes (particularmente problemáticas acentuadas o derivadas de la pandemia por COVID-19); generación de conocimiento producto de investigaciones en torno a la salud mental, género, docencia y aprendizaje; revisión de casos específicos; así como la organización de eventos relacionados con las diversas problemáticas que se enfrentan día a día dentro de las comunidades universitarias de cada unidad académica. A continuación, se mencionan algunas de las actividades recientes de las sedes mencionadas.

En el CAPP-Arquitectura en los últimos dos años, se han organizado las actividades en dos grandes áreas de atención: *Programa de atención psicopedagógica individual/grupal* y *Programa de Asesoría de Pares*. El primero tiene como propósito atender de manera individual y grupal a los estudiantes que así lo soliciten por cuestiones asociadas a su bajo rendimiento escolar, dificultades emocionales, dificultades económicas o de otra índole. En la atención grupal, se refiere a la organización y diseño de talleres sobre "Administración del tiempo", "Manejo de la ansiedad", "Los peligros de la procrastinación", entre otros. En cuanto a las *Asesorías de Pares*, se promueve atención académica con estudiantes de primeros semestres de Arquitectura, con el apoyo de estudiantes de octavo semestre que realizan servicio social en el CAPP, de tal manera que, ante una duda cotidiana sobre materiales de diseño o habilidades para la carrera, son sus propios pares quienes los asesoran.

Figura 10 . "Entrevista funcional"



Fuente: Taller sobre la "Entrevista funcional". Acervo Fotográfico CAPP-Arquitectura 2023.

Figura 11. Conferencia conmemorativa del Día Internacional de la Mujer.



Fuente: Conferencia “Las mujeres y el 8M” en Facultad de Arquitectura (Red-CAPP), UNACH.
Acervo Fotográfico CAPP Arquitectura, 2024.

Figura 12. Visita a la Biblioteca Central Universitaria



Fuente: Actividad "Biblioteca Central Universitaria: espacio de trabajo para todos/todas" en Facultad de Arquitectura, UNACH. Acervo Fotográfico CAPP Arquitectura, 2022.

De manera grupal, los asesores pares preparan talleres sobre "Dibujo arquitectónico", "Elaboración de maquetas", "Presupuesto", por mencionar algunos. Esto ha sido un trabajo que ha beneficiado a más de una centena de estudiantes, cuyas habilidades no están completamente desarrolladas para realizar sus tareas y trabajos en la carrera. A lo anterior se le suma, una participación activa en los últimos procesos de evaluación curricular del Plan de estudios 1996 (Licenciatura en Arquitectura); así como el diseño y evaluación del Plan de estudios 2013; y en la implementación del Programa de Formación y Evaluación Docente de la facultad.

Figura 13. Taller para mejorar habilidades docentes



Fuente: Taller “Aprendizajes significativos” en Facultad de Arquitectura, UNACH. Acervo Fotográfico CAPP Arquitectura, 2012.

En el caso del CAPP de Ingeniería Civil, de manera similar, las actividades se organizan para el desarrollo integral del estudiante, considerando a la población de manera individual y grupal. El CAPP Ingeniería Civil tiene una importante participación en el curso de inducción a la universidad para los estudiantes de primer ingreso de esta facultad, además prioriza los talleres sobre “Aprender a aprender” y “Fomento a la lectura” (ambos son permanentes), también sobre “Contención emocional” y reuniones con estudiantes en riesgo para identificar áreas de oportunidad y alternativas de atención. Así también mantiene una participación activa como parte del Comité del Programa de Acción Tutorial (PAT) y trabaja en la identificación de las diversidades para el aprendizaje en las ciencias exactas. En cuanto a la atención individual, el CAPP Ingeniería Civil atiende a estudiantes en contención socioemocional y en orientación vocacional, y canaliza a instancias internas o externas en caso de ser necesario.

Figura 14. Póster para el taller permanente "Aprender a Aprender"



Fuente: Póster de invitación para el Taller permanente de "Aprender a aprender" en Facultad de Ingeniería, UNACH. Acervo Fotográfico CAPP Ingeniería Civil 2023.

Figura 15. Póster “¿Eres foráneo?”



Fuente: Invitación “Eres foráneo”, Facultad de Ingeniería, UNACH. Acervo Fotográfico CAPP Ingeniería, 2024.

El CAPP de la Facultad de Veterinaria, en sus inicios y al igual que los CAPP que se crearon en 2008, tuvo como prioridad la implementación del modelo educativo en dicha facultad. Se centró en los procesos de evaluación que se implementaban en diferentes contenidos del plan de estudios, considerando el pensamiento crítico, etc. y promoviendo una dinamización diferente en las aulas a través de modelos basados en problemas, proyectos integradores, entre otros. Así como la inclusión del personal administrativo en los nuevos modelos educativos y su aplicación en el currículum, además de brindar un apoyo constante a través del programa de tutorías. Otra área de intervención ha sido brindar acompañamiento socioemocional y sobre todo desarrollar actividades de sensibilización en torno al género y la diversidad sexual.

A lo largo del tiempo, los CAPP han realizado diferentes proyectos de investigación que han aportado a la comprensión de diferentes temas y problemas que se dan en la vida cotidiana dentro de la universidad: el primer proyecto en el que se participó en Red, coordinado por la doctora Miriam Rebeca Pérez Daniel, abordaba la importancia de la interculturalidad dentro de la universidad. En dicho proyecto se involucraron un número importante de estudiantes de grupos originarios, así como los responsables de la coordinación de los CAPP que en el 2008 y 2009 habían iniciado sus labores en la UNACH. Ese proyecto fue una impronta para procurar mantenerse activos en la investigación: temas emergentes en las facultades como el síndrome de *Burnout* en docentes, los procesos lecto-escritores en la universidad, hábitos de salud física y mental, salud sexual y reproductiva, género y emociones, ciudadanía, entre otros, que han sido fuente de conocimiento y reflexión para estos espacios.

Figura 16. Talleres del proyecto de investigación sobre interculturalidad



Fuente: Talleres del proyecto de investigación sobre interculturalidad. Facultad de Ciencias Sociales, Ciencias Agrícolas, Ingeniería Civil, Arquitectura, UNACH. Acervo Fotográfico CAPP, 2009.

Para concluir este capítulo, nos queda ahora reiterar que los Centros de Apoyo Psicopedagógico son un espacio de sinergia, en donde confluyen las miradas de las autoridades, los docentes, administrativos y alumnos; y que representan una oportunidad de seguir en el trabajo por una mejor educación superior a través de la Psicopedagogía. Sin embargo, es necesario que tengan un soporte financiero para poder cumplir de una manera más adecuada los propósitos convenidos hace dieciséis años, así como su reconocimiento como una instancia que no ha detenido su trabajo en la universidad y que aporta a la mejora de la calidad educativa.

Los tiempos han ido cambiando y con ellos la universidad para la que trabajamos; ahora existen muchas más posibilidades de hacer que nuestros y nuestras estudiantes tengan trayectorias más estables y satisfactorias, que se sientan incluidos y que los procesos de formación docente respondan también a las necesidades de un mundo complejo. La inserción de las Comisiones de Género, así como la Secretaría de la Inclusión Social y la Diversidad Cultural, la Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios, y otras áreas, son ejemplo de que la universidad avanza en su compromiso social y los CAPP nunca han dejado de trabajar en ello con energía y entusiasmo.

En fecha reciente, en el marco del Cincuenta Aniversario de la UNACH, en junio de 2024 se realizó en la Facultad de Humanidades el Encuentro "Aportes al Campo de la Psicopedagogía desde la UNACH", que reunió a egresados de la Maestría en Psicopedagogía y a coordinadores de los Centros de Apoyo Psicopedagógico quienes, en diferentes momentos, aportaron sus conocimientos y experiencia para continuar con la misión. En sus participaciones, llenas de nostalgia y entusiasmo, ratificaron el legado de la Universidad como pionera en Chiapas en la formación de recursos humanos especializados beneficiando con sus nuevos conocimientos a niños y jóvenes de todos los niveles educativos, así como a otros sectores de la sociedad desde el ejercicio privado de la profesión. En cuanto a los CAPP, los participantes reiteraron que es importante que se rescate y fortalezca el programa porque es bueno y necesario para los estudiantes y para los programas y servicios de apoyo a la docencia y al desarrollo curricular que ofrece la UNACH.

Figura 17. Fotos del Encuentro "Aportes de la Psicopedagogía desde la UNACH"



Fuente: Coordinadores de CAPP y egresados de la Maestría en Psicopedagogía. Acervo Fotográfico González, 2024.

Reflexiones finales



A lo largo de la historia, como disciplina emergente, la Psicopedagogía ha dado grandes muestras de su valiosa presencia en el campo educativo, tal es el caso de los aportes que la Universidad Autónoma de Chiapas, como máxima casa de estudios de educación superior en el estado, ha dado este ámbito interdisciplinario.

En este documento hemos trazado la trayectoria histórica de dos innovaciones educativas desde el campo de la Psicopedagogía para que no se olvide de dónde surgieron y cuáles fueron sus aportes, pero, sobre todo, para dar constancia de que fueron proyectos institucionales que, en su momento, dieron gran prestigio a la UNACH y que deben ser reconsiderados en los tiempos actuales.

A más de veinte años de la puesta en marcha de la Maestría en Psicopedagogía y a dieciséis años de la creación de la red de Centros de Apoyo Psicopedagógico, se puede afirmar que estas iniciativas son un legado importante de la UNACH para el mejoramiento de la calidad de la educación en Chiapas. Así lo constatan sus diez promociones de la maestría con 105 egresados y la continuidad de los CAPP en las unidades académicas de la Universidad, donde diariamente son atendidos innumerables estudiantes, brindando asesoría permanente a docentes, tutores y autoridades educativas, contribuyendo a la actualización curricular de los planes y programas de estudio y realizando numerosas acciones de colaboración con las distintas instancias de la Universidad y fuera de ellas.

Hemos destacado que los Centros de Apoyo Psicopedagógico demuestran, en los hechos, la importancia de atender la formación integral del estudiante universitario y la relevancia de hacerlo bajo la mirada de la Psicopedagogía. Al hacerlo así en 2007, la Universidad se adelantó a su tiempo con el estudio de temáticas y la atención de problemas que hoy son una prioridad como son la atención a la diversidad, la inclusión, el género y la salud mental, por mencionar algunos.

La semilla que se plantó hace veinte años ha florecido, pero de manera desigual; hace falta cuidarla, poner nuevos nutrientes y esparcir sus beneficios para todos los universitarios y la sociedad misma. Desde aquí, damos reconocimiento a la ardua labor de las personas pioneras que han sembrado los saberes del campo disciplinar, creando comunidades de aprendizaje y de producción académica con énfasis en los sujetos que aprenden.

Los retos a los que nos enfrentamos como profesionales de la Psicopedagogía en la educación superior son grandes y diversos, principalmente, con la comunidad de estudiantes que, en Chiapas, asisten a las aulas desde comunidades rurales e indígenas, formando grupos heterogéneos con cosmovisiones y culturas singulares, pero también con problemáticas complejas que no solo atañen a los procesos de aprendizajes, sino también a cuestiones personales y subjetivas, las cuales, en diversas ocasiones, hay que acompañar, escuchar, contener, sostener y transferir a espacios especializados para su atención.

Sin lugar a dudas, en el quehacer psicopedagógico se pone de manifiesto nuestra formación y trayectoria, pero también nuestras subjetividades, miradas propias del ser sujeto de lenguaje, escuchas activas que sostengan y resuelvan de la mejor manera, atendiendo, más allá de los roles universitarios, a los sujetos que se expresan y viven el día a día en espacios tan diversos, como lo es cada Unidad Académica de la UNACH.

Hoy los frutos se están cosechando, a la par que es tiempo de reconstruir y reaprender sobre los caminos transitados en el campo psicopedagógico, por tanto, consideramos que ambos proyectos deben continuar y fortalecerse, pues han demostrado su pertinencia, compromiso académico y alta responsabilidad social.

Referencias

- Agama-Sarabia, A. y Crespo-Knopfler, S. (2016). Modelo constructivista y tradicional: influencia sobre el aprendizaje, estructuración del conocimiento y motivación en alumnos de enfermería. *Index de Enfermería* 25(1-2), 109-113. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100025&lng=es&tlng=es.
- Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2024). *Instituciones de Educación Superior*. <http://www.anui.es/instituciones-de-educacion-superior/#:~:text=Hoy%20en%20d%C3%ADa%2C%20la%20ANUIES,superior%20de%20todo%20el%20pa%C3%ADs>.
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación* 34(1), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie3412950>
- Cabrera, E., Muñoz, J. y Pérez, F.S. (2001). *Estudio de Factibilidad Académica para la Creación de la Maestría en Psicopedagogía de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas* [Tesis de Licenciatura en Pedagogía]. Facultad de Humanidades, UNACH.
- Cabrera, L. y Bethencourt, J. T. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8(21), 893-914. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i21.1385>
- Cardinale, L. y Cuevas, V. (2013). ¿Qué sujeto de aprendizaje? Recuperar el pasado para pensar la intervención psicopedagógica. *Pilquen- Sección Psicopedagogía* 10, 1-8.

- Casas, M. (2005). Nueva universidad en la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 2(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v2i2.252>
- Castellanos. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós Educador.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. Moneiro e I. Solé. (Comps.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 33-52). Alianza Editorial.
- Coll, C. (1999). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00003_81560
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2020). *Informe de pobreza y evaluación. Chiapas*. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/Pobreza_2020.aspx
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. Artículo 3°. (05 de febrero de 1917). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Coordinación del Modelo Educativo, UNACH. (2007). *Decreto de Creación de los Centros de Apoyo Psicopedagógico*. Archivos de la Dirección de la Coordinación del Modelo Educativo, UNACH.
- Delors, J. (1996a). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Compendio). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Delors, J. (1996b). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Comp.), *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2007, 31 de mayo). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Gobierno de México. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4989401&fecha=31/05/2007#gsc.tab=0

- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2008, 17 de enero). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008#gsc.tab=0
- Dirección de Formación e Investigación Educativa, UNACH. (2009). Archivos de la Dirección de la Dirección de Formación e Investigación Educativa, UNACH.
- Dirección de Formación e Investigación Educativa, UNACH. (2010). *Manual de Operación de los Centros Psicopedagógicos*. Archivos de la Dirección de la Dirección de Formación e Investigación Educativa, UNACH.
- Dirección de Formación e Investigación Educativa, UNACH. (2014). Archivos de la Dirección de la Dirección de Formación e Investigación Educativa, UNACH.
- Dominique, S. y Hersh, L. (2004). *Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Espinoza, R. (2019). Un acercamiento al enfoque y roles del/la Psicopedagogo/a desde la diversidad compleja. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía* 16(1), 1-6. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2300>
- Ferreira, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Editorial Noveduc.
- Garcés, L. (2007). *De las competencias a los saberes socialmente productivos* [Documento PDF]. Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional, Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación, Ministerio de Educación de Córdoba, Argentina. <https://www.igualdadcalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Diplomatura/Modulo2/De%20las%20competencias%20a%20los%20saberes%20socialmente%20%20%20productivos.pdf>
- Gómez, X. (2024). *Seguimiento de Egresados de la Maestría en Psicopedagogía Promociones 7º, 8º y 9º de la Facultad de Humanidades, C.VI de la UNACH* [Tesis de Maestría en Psicopedagogía]. Facultad de Humanidades, UNACH.
- González, L., Santiago, G. y Velasco, E. (2007). *Los Centros de Apoyo Psicopedagógico en la Universidad Autónoma de Chiapas: una innovación para impulsar la calidad del aprendizaje y el cambio institucional* [Conferencia]. Segundo Congreso Internacional de Innovación Educativa. Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México. <https://www.repo-cie.dfie.ipn.mx/pdf/651.pdf>
- González, L., Velasco, E., Aceves, P. y García, M. (2005). *La Maestría en Psicopedagogía de la UNACH, Un avance educativo* [Ponencia]. Congreso de Investigación Internacional de Educación, Sevilla.

- González, M.C. (1995). *Análisis de los criterios de ingreso, evolución y egreso en el Centro Psicopedagógico Colima, Turno Vespertino, a través del seguimiento de egresados* [Tesis de maestría]. Universidad de Colima. <https://es.slideshare.net/slideshow/pec-139751482/139751482>
- Gutiérrez, P. E. (2007). *Evaluación del currículum formal de la Maestría en Psicopedagogía, Plan de Estudios 2002* [Tesis de Maestría en Psicopedagogía]. Facultad de Humanidades, UNACH.
- Haynes, N. y O'Brien, H. (1990). Functional analysis in behavior therapy. *Clinical Psychology Review* 10(6), 649-668.
- Hernández, A. L. y Parra, P.C. (2005). *Trayectorias escolares de los alumnos de la maestría en psicopedagogía* [Tesis de Licenciatura en Pedagogía]. Facultad de Humanidades, UNACH.
- Huerta, J. J., Pérez, I. S. y Castellanos, A. R. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Educación* (13) 87-96. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Huerta-Amezola-J.-Desarrollo-curricular-por-competencias-profesionales-integrales.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Dinámica de la población*. Cuéntame de México. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/dinamica>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024). *Población por grupos de edad*. Cuéntame de México. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P>
- Jiménez, G. (2006). *Evaluación de las competencias docentes desde la perspectiva de los alumnos. El caso de la Maestría en Psicopedagogía* [Tesis de Licenciatura en Pedagogía]. Facultad de Humanidades, UNACH.
- Krüger, K. (2006, 25 de octubre). El concepto de 'sociedad de conocimiento'. *Biblio3W. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales, Universidad de Barcelona XI* (683). <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm#4>
- Lanz, R. (Comp.), *La universidad se reforma*. ORUS/IESALC/UNESCO/MES/UCV.
- Marengo, R. (2022). Los saberes socialmente productivos. Del análisis pedagógico a las prácticas del trabajo. *Revista Argentina de Investigación Educativa* 2(3), 109-129. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/141>
- Martínez, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Editorial EOS.

- Matteoda, M. C. (1998). Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema. En *Textos en Contexto N° 4: La escuela y la formación de lectores y escritores* (pp. 59-84). Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura.
- Messi, L., Rossi, B. y Ventura, A. C. (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educacional* 55(2), 110-128. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.409>
- Miret, L., Fuster, A., Peris, E., García, D. y Saldaña, P. (2002). *El perfil del psicopedagogo* [Ponencia]. Jornades de Foment de la Investigació, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79846/Forum_2002_41.pdf
- Moreu, Á. C. y Bisquerra, R. (2014). Los orígenes de la psicopedagogía: El concepto y el término. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 13(1), 17-29. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.13.num.1.20.02.11583>
- Navarro, E. (2017). Matemática superior para estudiantes de nivel secundaria con rendimiento académico alto: Contenido de la enseñanza aprendizaje: álgebra, trigonometría, geometría analítica, cálculo diferencial y cálculo integral. En R. Solís y R. Acuña (Eds.), *Memorias del X Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Matemática Asistida por Computadora* (pp. 39-60). <https://core.ac.uk/download/328834376.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2018). *Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes. Resultados México*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019). *Education at a Glance: OECD Indicadores*. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX_Spanish.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2024). *Economy*. <https://www.oecd.org/economy/panorama-economico-mexico/>
- Ortiz, E. y Mariño, M. Á. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta de Moebio* (49), 22-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100003>
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, (3) XIV, 503-523. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

- Prieto, R., García, J. y Bravo, S. (2017). Gestión del conocimiento: Una concepción desde el enfoque sistémico. En R. Prieto y J. García (Comps.), *Gerencia de las organizaciones. Un enfoque empresarial* (pp. 81-114). Ediciones Universidad Simón Bolívar. https://www.researchgate.net/profile/Milagros-Villasmil/publication/331503741_Gestion_del_conocimiento_Una_concepcion_desde_el_enfoque_sistemico/links/5c7dc025458515831f83d7ff/Gestion-del-conocimiento-Una-concepcion-desde-el-enfoque-sistemico.pdf
- Puigrós A., Garcés L., Ossanna E. y Ruiz J. (2003). *La enseñanza y aprendizaje de los saberes socialmente productivos. Los saberes del Trabajo*. Proyecto PAV-FONCyT 153.
- Ricci, C. R. (2021). Investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía: Diferenciación necesaria desde una perspectiva epocal, de la complejidad, disciplinar, profesional, inter y transdisciplinar. *Revista Perspectivas Metodológicas* 21, 1-22. <https://doi.org/10.18294/pm.2021.3442>
- Ricci, C. R. (2022). Reconfiguración del objeto de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre 2000-2020. Una investigación desde la perspectiva de los sujetos. *Revista Neuronum* 8(1), 75-100. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneyronum/article/view/379/460>
- Ricci, C. R. (2023). Bases epistemológicas, metodológicas y praxeológicas de la Psicopedagogía. *Revista Psicopedagogía*, 40(123), 417-444. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20230038>
- Rodríguez, J. M. (2013). Guía de entrevista para el análisis funcional de conductas en personas transexuales. *Papeles del Psicólogo* 34(2), 150-154. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2238.pdf>
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, A. L. (2018). *La orientación psicopedagógica en el contexto educativo*. Universo Sur.
- Rojas, A., Domínguez, Y., Torres, L. y Pérez, M. (2020). El proceso de intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 45-51. <https://doi.org/10.62452/shg60222>
- Romero, A. (2001). *La universidad tiene el compromiso estratégico de transformar*. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela: Faces Luz.
- Ruiz, B., García, G. y Marín, J. (2023). Desigualdad, pobreza y exclusión en Chiapas, 2006-2022. En S. De la Vega y H. M. Sáenz (Coords.), *Desigualdad regional y empobrecimiento. Gestión de los territorios con inclusión social* (Vol. VI) (pp. 31-48). UNAM-AMECIDER.

- Ruiz, M. (2010). *Enseñar en términos de competencias* (3ª ed.). Trillas.
- Salazar, N. y Grajales, N. (2003). *El perfil de ingreso de los aspirantes a la Maestría en Psicopedagogía 1ª. Generación* [Tesis de Licenciatura en Pedagogía]. Facultad de Humanidades, UNACH.
- Santiago, G. (2007). *El Centro de Apoyo Psicopedagógico de la Facultad de Ingeniería de la UNACH (CAPP-FI)* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Programa de Formación de Recursos Humanos basada en Competencias-PROFORHCOM-3136/OC-ME* [Documento PDF]. <https://conocer.gob.mx/contenido/seccionesExtras/transparencia/pdfs/CONOCERITPBID0022015.pdf>
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Horsori.
- Sternberg, R. (1999). *Inteligencia exitosa*. Paidós.
- Torres, A. L. (2021). *Seguimiento de egresados de la Maestría en Psicopedagogía en la Facultad de Humanidades, C.VI – UNACH* [Tesis de Maestría en Psicopedagogía]. UNACH.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). (2002). *Plan de estudios de la Maestría en Psicopedagogía 2002*. Archivo de la Coordinación del Posgrado, Facultad de Humanidades, UNACH.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). (2007a). *Plan de Desarrollo Institucional 2018*. UNACH.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). (2007b). *Proyecto Académico 2006-2010, Universidad para el Desarrollo*. UNACH.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). (2008). *Plan de estudios de la Maestría en Psicopedagogía 2005*. Archivo de la Coordinación del Posgrado, Facultad de Humanidades, UNACH.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). (2010). *Modelo Educativo*. UNACH.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). (2012). *Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Autónoma de Chiapas*. UNACH.
- Valle, M. (2012). La intervención psicopedagógica: problemas y perspectivas actuales. *Contextos de Educación* 12, 1-5.
- Ventura, A. C. (2015). Dificultades de aprendizaje y Psicopedagogía: Una perspectiva estilística. *Construção Psicopedagógica* 23(24), 6-19.
- Villasmil, M., Prieto, R., Urdaneta, A. y Palacios, A. (2017). Gestión académica y cultural de la investigación universitaria: Reflexiones desde la visión colombo-venezolana. En R. Prieto y J. García (Comps.), *Gerencia de las organizaciones. Un enfoque*

empresarial (pp. 115-147). Ediciones Universidad Simón Bolívar. https://www.researchgate.net/profile/Milagros-Villasmil/publication/331503741_Gestion_del_conocimiento_Una_concepcion_desde_el_enfoque_sistemico/links/5c7dc025458515831f83d7ff/Gestion-del-conocimiento-Una-concepcion-desde-el-enfoque-sistemico.pdf

Zabala, A. (2007). *11 ideas claves: cómo enseñar y aprender competencias*. Graó.



Aportes de la Psicopedagogía a la Educación Superior.
El legado de la Universidad Autónoma de Chiapas

Se terminó de editar en octubre de 2024

Universidad Autónoma de Chiapas