



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
PSICOLOGÍA**

**LO DIGO, PERO NO LO HAGO: CONGRUENCIA EN EL
EJERCICIO DIDÁCTICO DE DOCENTES DE BACHILLERATO.**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

PRESENTA:

Brenda Abigail Pintle Díaz

TUTOR:

Dr. Germán Morales Chávez

Facultad De Estudios Superiores Iztacala

COMITÉ TUTOR:

Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez

Facultad De Estudios Superiores Iztacala

Dra. Ana Elena del Bosque Fuentes

Facultad De Estudios Superiores Iztacala

Maestra López Morales Elsa Guadalupe

Facultad De Estudios Superiores Iztacala

Maestra Hilda Paredes Dávila

Facultad de Psicología

Los Reyes Iztacala, Estado de México, Noviembre, 2020.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Resumen	3
Introducción	4
1. Educación Media Superior	6
1.2. Tipos de Bachillerato y objetivos de la Educación Media Superior	8
1.3. Bachillerato de la UNAM	12
1.4. Colegio de Ciencias y Humanidades	14
2. Plan de estudios del CCH	15
2.1. Enseñanza de la psicología en CCH	17
3. Docencia de Educación Media Superior	25
3.1. Enseñanza	30
3.2. La diada enseñanza-aprendizaje: interacción didáctica	30
3.3. La planeación didáctica	32
3.3.1. Estrategias como medios para cumplir objetivos de una planeación	33
4. La correspondencia entre la planeación y la ejecución: La congruencia del docente	36
4.1. Tipos de congruencia	38
4.1.1. Congruencia respecto el propio desempeño	38
4.1.2. Congruencia Institucional	39
4.1.3. Congruencia Didáctica	40
4.1.4. Congruencia Disciplinar	43
4.2. Consecuencias de la falta de congruencia en la docencia	46
4.3. Estudios empíricos sobre las planeaciones de los docentes para la enseñanza	47
5. Método	51
5.2. Congruencia institucional	63
5.3. Congruencia Didáctica	66
5.4. Congruencia disciplinar	75
5.5. Congruencia con el propio desempeño	81
6. Conclusiones	84
7. Referencias	93
8. Anexos	102

Resumen

En el presente escrito se sostiene que la congruencia didáctica es la correspondencia entre el desempeño del profesor en clase respecto de los objetivos que persigue la institución, los objetivos pedagógicos y los objetivos de la disciplina que enseña. Así mismo se reconoce a la planeación como medio para el diseño de situaciones y estrategias que reflejen los objetivos antes mencionados. Por lo tanto, se reconoce a la planeación como medio para auspiciar la congruencia didáctica. Se considera que hay dos momentos necesarios dentro de la enseñanza, la elaboración de la planeación y su implementación en el aula. Entre ellos debe haber una correspondencia que refleje el ajuste a los criterios antes mencionados. Dicha situación pone en ventaja a los docentes que así lo realizan respecto de los que planean a partir de otros criterios o bien no planean. Para sustentarlo se llevó a cabo la investigación cuyo objetivo fue evaluar la congruencia institucional, didáctica y disciplinar de las estrategias que los docentes de psicología del CCH implementan en clase a partir de la planeación. Participaron 2 profesores de psicología de los Colegios de Ciencias y Humanidades UNAM. Se realizó una entrevista, observación y análisis de sus planeaciones y desempeño en el aula. Se encontró que la falta de planeación por los docentes afecta diferencialmente la correspondencia de su desempeño en el aula con los criterios de congruencia institucional, didáctica y disciplinar.

Introducción

El Sistema Educativo Mexicano requiere de distintas figuras. El docente representa una de las más relevantes ya que mediante su función los estudiantes están en condiciones de cumplir con los objetivos impuestos curricularmente. Para cumplir con dichos objetivos los docentes requieren de una formación que les permita el establecimiento de relaciones funcionales requeridas en los episodios didácticos de un nivel educativo. Uno de estos niveles es el Medio Superior, cuyo crecimiento será mayor dados los ajustes realizados por la Secretaría de Educación Pública; haciendo necesario el análisis de las situaciones y factores que lo permean.

En ese tenor, se desarrolla el presente trabajo, para lo cual en la primera parte se desarrolla un panorama sobre el Sistema Educativo Mexicano, se presenta su organización por niveles, cifras y objetivos. Colocando a la educación Media Superior como un punto crítico en la formación de los individuos, al representar la finalización de la educación básica y cuya preparación tiene que brindar los elementos para la integración a un campo laboral o bien una formación universitaria. Razón por la cual posteriormente se realiza una revisión sobre la diversidad de Instituciones y objetivos dentro del nivel Medio Superior. Ante dicha multiplicidad el trabajo se enfoca en uno de los bachilleratos más relevantes en cuanto su cobertura e historia: el bachillerato de la UNAM a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencia y Humanidades.

Congruente al planteamiento inicial, en los capítulos subsiguientes se hace un análisis del ejercicio docente a partir de uno de los medios que auspician el diseño de situaciones de aprendizaje: la planeación. En ello contempla las estrategias y objetivos que el docente diseña y posteriormente implementa en el

aula. En los siguientes apartados se realiza una caracterización de la planeación sus implicaciones y señalamientos que han realizado diversos autores. A partir de la revisión teórica y empírica se coloca al ejercicio de la planeación como uno de los más importantes en la docencia, aunque no siempre realizado, dada la formación de los profesionales que imparten clase y la falta de obligatoriedad en su elaboración, entre otros. De tal manera que se discuten las implicaciones de la nula planeación y la poca correspondencia entre lo planeado e implementado en clase.

A partir de esa revisión y reconociendo las consecuencias que un desempeño docente cuyo origen es la falta de formación y carente de una planeación que refleje los objetivos, en este trabajo se propone desde la perspectiva interconductual, una forma de integración de las estrategias a la planeación a la luz de una correspondencia con criterios instituciones, didácticos y disciplinares.

1. Educación Media Superior.

México enfrenta una situación crítica, el 43.6% de la población vive en condiciones de pobreza; las personas enfrentan un horario de trabajo extremadamente largo y perciben un salario insuficiente. En temas de salud, la calidad del agua es inadecuada, el aire contiene partículas lo suficientemente pequeñas para penetrar y dañar los pulmones, la esperanza de vida es una de las más bajas a nivel internacional. En temas educativos los mexicanos tienen la expectativa de recibir menos años de escolaridad y tiene el más bajo rendimiento en las pruebas educativas internacionales (CONEVAL, 2016; OCDE, 2019).

Razón por la cual es necesario formar ciudadanos capaces de dar solución a todas las problemáticas presentes y prevenir las futuras, logrando el progreso de comunidades y con ello la creación de modos de vida sostenibles. En ese sentido se requiere apostar por la educación ya que representa el pilar fundamental para la transformación y mejora que urgentemente requiere el país; representa el medio a través del cual los individuos mejorar sus propias condiciones de vida y con ello impactan de manera favorable su contexto (UNESCO, 2011).

La formación de individuos debe obedecer a las necesidades de su contexto y ello implica considerar las exigencias de un mundo en constante cambio gracias a la globalización. Por dicho motivo, algunas habilidades resultarán más críticas que otras, de acuerdo con el Foro Económico Mundial (2016); Tamayo, Zona y Loaiza, (2015), Rafael (2015), Zamora, Acurio, Acurio y Vega, (2017) las habilidades, aptitudes y actitudes indispensable para los siguientes años son: el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el dominio de las nuevas tecnologías, la comunicación eficiente, la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de innovación. Ahora bien, las habilidades exigidas para quienes quieren convertirse en individuos competentes en un mundo actual son universales pero los formas que han de permitir que se desarrollen son particulares a cada nación. Siendo a partir de su surgimiento en occidente, la

escolarización de los individuos el método utilizado (Pineau, 2001; UNESCO, 2015).

Para encargarse de la escolarización, es decir, para proporcionar servicios educativos a través de instituciones específicas México cuenta con el Sistema Educativo Mexicano, que de acuerdo con el artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos, establece que todo individuo debe tener acceso a una educación de calidad. Dicha calidad entendida bajo tres rubros. 1) los espacios específicos e infraestructura necesaria, por ejemplo, espacios donde se construyan escuelas que cuenten con al menos los servicios suficientes para la enseñanza como salones, baños, luz, agua, butacas o pizarrones. 2) que los materiales a los que tengan acceso las escuelas sean suficientes en cantidad para alumnos y docentes. 3) garantizar que las personas vinculadas a los procesos educativos sean competentes profesionalmente, incluyendo, directivos, supervisores, asesores y por supuesto los docentes.

Las metas en torno a lo que se debe lograr a través de la educación parecen claras, sin embargo, no es claro cómo y cuándo se logrará, y es que existe una brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que se requieren para alcanzar las metas ya mencionadas, aunado a ello hay una inversión escasa a la ciencia y la tecnología, lo que repercute ya que la enseñanza y lo que se enseña deberá realizarse con base en los resultados del progreso científico (Diario Oficial de la Federación, 2013).

Agregado a ello el Sistema Educativo Mexicano tiene un escalonamiento respecto a los niveles que han de cursar los individuos, es decir las habilidades que auspicia cada nivel son diferenciales en tanto se anclan a objetivos específicos, esto quiere decir que para ser un individuo competente se requiere de entre otros factores de todo un proceso que no puede ser reducido únicamente a que las personas asistan a la escuela (cobertura) o a la construcción adecuada de la escuela (infraestructura) como lo plantea el artículo 3ro. Por esa razón es importante reconocer la naturaleza diferencial de los niveles educativos. Los

niveles educativos son tres: Educación Básica, Educación Media Superior y Superior.

La Educación Básica (EB) abarca desde las instituciones del preescolar, primaria y secundaria. La Educación Media Superior (EMS) es representada por alguna de las siguientes opciones: bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico y profesional técnico bachiller. Mientras que el nivel más alto corresponde a la Educación Superior (ES) cuyas variantes son: Técnico Superior Universitario, Normal Licenciatura, Licenciatura Universitaria y Tecnológica. Al término de uno de estos niveles se puede continuar con el Posgrado que se divide en Especialidad, Maestría y Doctorado (Barba, 2014; INEE, 2016).

Cabe destacar que no todos los individuos cursan todos los niveles, basta con revisar las cifras y encontrar que sólo el 56.3% de los mexicanos terminara el nivel medio superior (OCDE, 2018). La matrícula de EMS es de 5 millones de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y será la que mayor crecimiento presentará en los próximos años debido a que desde febrero del 2012 se ha establecido su obligatoriedad, esperando que dicha reforma tenga plena vigencia para el ciclo 2021-2022 (SEP, 2018; Solís, 2018). Lo anterior, quiere decir que obligatoriedad educativa ha incrementado desde 1993 dónde sólo la primaria era obligatoria hasta la actualidad, sin embargo, sigue sin parecer suficiente (Rojas, 2018).

1.2. Tipos de Bachillerato y objetivos de la Educación Media Superior.

De manera general el objetivo de la EMS es brindar elementos para continuar con una formación superior o bien capacitar para la incorporación al ámbito laboral (Alcántara & Zorrilla, 2010). Por lo que este periodo es crítico en la formación de los mexicanos, en tanto representa el enlace entre la educación básica y la superior. Contrario a los niveles anteriores, la Educación Media Superior es un nivel particularmente diverso. Sus múltiples objetivos obedecen a la

heterogeneidad en las formas de organización, al motivo de su creación y sobre todo a su intención formativa (Lozano, 2015).

Comenzar a entender los objetivos de la Educación Media Superior es comenzar a entender su estructura y su historia. A saber, con la creación de la SEP en 1921, José Vasconcelos instauró diferentes medidas para agrupar diferentes escuelas que ya funcionaban en todo México, por lo que se crea el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial en 1923 (SEP, 2019). Treinta y cinco años después Adolfo López Mateos crea la Subsecretaría de Enseñanza Media Técnica y Superior debido a la relevancia que habían alcanzado las escuelas con un enfoque técnico en el país. Casi dos décadas después esta última subsecretaría se transforma en la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEMS, 2019). La última reestructura que la SEP realizó fue en el 2005, creando así la Subsecretaría de Educación Medio Superior (SEMS) dependencia encargada del nivel Educativo Medio Superior.

Con la creación de la SEMS se crearon las siguientes direcciones generales:

- Dirección General del Bachillerato (DGB)
- Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT)
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)
- Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST)
- Dirección General de Educación Media Superior Agropecuaria (DGETA)
- Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM)

Las últimas dos direcciones desaparecieron a partir de enero del 2018 y la SEP integró ambas direcciones en una sola, así se creó la vigente: Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar, identificada por sus UEMSTAyCM. Por lo tanto, actualmente la subsecretaría de Educación Media Superior cuenta con cuatro direcciones y una unidad.

- Dirección General del Bachillerato (DGB)
- Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT)

- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)
- Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST)
- Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar, (UEMSTAyCM)

Tanto la unidad como cada una de las direcciones generales tiene a cargo planteles específicos. Respecto de la Dirección General del Bachillerato (DGB) las instituciones a su cargo son las siguientes:

- Centros de Estudio de Bachillerato
- Preparatorias Federales "Lázaro Cárdenas"
- Preparatorias Federales por Cooperación
- Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas
- Telebachillerato Comunitario
- Preparatoria Abierta
- Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad

Respecto de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) tiene por objetivo capacitar en algún oficio para la inserción al mundo laboral. Por lo que su formación es 80% práctica y 20% teórica. Sin embargo, también tiene distintas modalidades entre ellas la semipresencial y en línea. Una peculiaridad es que está dirigido a una población de 15 años o más. Al término de la formación bajo esta estructura se otorga un certificado de Reconocimiento Oficial de la Competencia Ocupacional (ROCO) Tienen adscritos los siguientes planteles:

- Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI)
- Institutos de Capacitación para el Trabajo (ICAT)

Respecto de la DGETI, es la dirección con más instituciones del país, tiene 456 planteles en todo México. Pertenecen a ella los siguientes centros educativos:

- Escuelas tecnológicas industriales
- Centro de estudios tecnológicos en el Distrito Federal

- Centro de estudios tecnológicos foráneos
- Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS)
- Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS)
- Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los estados (CECYTES)

Del mismo modo, los centros educativos quedan adscritos a la UEMSTAyCM tiene como objetivo general formar a los jóvenes en sectores agrícolas, ganadera y pesqueros, en los que desarrollen habilidades que les permitan aprovechar y conservar los recursos naturales de manera equilibrada y adecuada a su contexto. Al ser un bachillerato bivalente tiene por objetivo además el fomento y promoción al desarrollo tecnológico y a la investigación científica. De esta manera los centros educativos que pertenecen a este propósito son:

- Centro de Educación Tecnológica Agropecuaria (CBTA)
- Centro de Educación Tecnológica Forestal (CBTF)
- Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMar)
- Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC)

Finalmente, hay instituciones que dependen de la coordinación de la SEMS, pero no forman parte de su estructura son:

- Colegios de Bachilleres (COLBACH)
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
- Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI)
- Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral (CONOCER)

Independientemente de la dirección a la que se suscriba cada plantel de EMS puede tener uno de los tres modelos de bachillerato, propedéutico, bivalente o profesional técnico. A continuación, se detalla cada uno.

El Bachillerato General o propedéutico: es el bachillerato que prepara a los estudiantes para continuar con su formación en un nivel superior, tienen una formación en un tronco común, sin embargo, en el último año presentan un énfasis

en asignaturas que sean afines a conocimientos teórico prácticos que el estudiante vaya a requerir en su formación superior. Hay también un énfasis en la exploración del desarrollo personal en asignaturas específicas como artes o deportes. De acuerdo con Alcántara y Zorrilla (2010) cuentan con poco más de 60 por ciento del alumnado de la EMS. Su cobertura mayoritaria se ha mantenido desde su formación (Castañón, 2000).

El Bachillerato Bivalente: Es aquel que prepara a los jóvenes para continuar con una formación profesional a la par que brinda una formación técnica que permita la incorporación al campo laboral. Por lo tanto, al término los estudiantes obtienen dos certificados. Uno de ellos válido ante la Dirección General de Profesiones de la SEP y el otro que les permite continuar con su formación escolar. En este tipo de bachillerato hay una modalidad abierta.

El Bachillerato Profesional Técnico, tiene por objetivo brindar una formación que permita incorporar a los jóvenes al campo laboral, a partir de una carrera técnica, otorga al término un certificado válido por Dirección General de Profesiones de la SEP.

De igual forma el bachillerato puede ser escolarizado, no escolarizado, mixto o virtual, este último mediante el sistema de nacional de bachillerato en línea o, el Colegio de Bachilleres en Modalidad Virtual. Una variante es también el bachillerato no escolarizado mediante el cual se realiza una certificación por evaluaciones parciales, ejemplos de las instituciones que cuentan con este sistema son la Prepa Abierta o el Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres por sus siglas C.O. L. B. A. CH.

1.3. Bachillerato de la UNAM

Uno de los bachilleratos más importantes del país con modalidad propedéutica y escolarizada es el bachillerato de la UNAM. Cuya historia de creación es particular y al igual que otras instituciones entender sus orígenes permite comprender su estructura y objetivos.

Para entender el bachillerato de la UNAM es necesario conocer la historia de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) ya que fue sólo 43 años después de su creación y después de múltiples transformaciones en sus planes, programas de estudio, duración de ciclos, cambios administrativos que iban a la par de transformaciones del país que la ENP logró incorporarse a la Universidad Nacional.

La Escuela Nacional Preparatoria se creó mediante la expedición de "Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal" el 2 de diciembre de 1867. La ENP sería una institución cuyo fin era preparar a los individuos para el ingreso de lo que en ese entonces eran llamadas Escuelas de Altos Estudios. Basado en una corriente positivista Gabino Barreda quien más tarde sería nombrado director de la nueva Escuela Nacional Preparatoria buscaba replicar una formación europea, en particular la corriente de pensamiento de Augusto Comte, que enfatizara el razonamiento y la experimentación (Cortés, 2007; UNAM, 2019).

Hasta antes de dicha expedición del 2 de diciembre por parte del presidente Benito Juárez, la educación media superior tenía tres grandes colegios todos ellos con un enfoque dogmático donde se recibía sobre todo una instrucción religiosa y la preparación para oficios. A saber, los colegios eran el Colegio mayor de San Pedro, el Colegio mayor de San Pablo y el Colegio de San Ildefonso. Sin embargo, la contrapropuesta de la ENP era crear un espacio de formación integral que asegurara que cada uno de sus estudiantes lograr una ocupación que le permitiera subsistir económicamente al egreso de su curso. En términos actuales, podría decirse que en un inicio la idea era crear un bachillerato tecnológico. Más cuando la ENP redefinió la finalidad de sus estudios en 1916 decretó que su objetivo era formar estudiantes que pudieran continuar con sus estudios profesionales y lograr los conocimientos en torno a la cultura general (Chávez & Aguilar, 2007).

Cabe señalar que el bachillerato de la UNAM, contó con un pase automático a la educación superior muchos años después, gracias a quien fuera rector de la universidad en 1966, Javier Barros Sierra. Hasta ese momento las reformas solamente aplicaban a las escuelas preparatorias ya que fue hasta abril de 1971

que comenzó a funcionar el Colegio de Ciencias y Humanidades bajo la rectoría de Pablo González Casanova (CCH) (Marsiske, 2006); En particular en tres planteles, CCH Azcapotzalco, CCH Vallejo y CCH Naucalpan (e único en el estado de México); fue hasta 1972 que iniciaron labores CCH Sur y CCH Oriente, que para entonces contaba con cuatro turnos escolares

1.4. Colegio de Ciencias y Humanidades.

El surgimiento del CCH nació como una propuesta más flexible de bachillerato con el objetivo de formar la creciente demanda educativa que en la década de los 70's requería el país (UNAM, 2019b). En palabras de Fragoso (2012) con la creación del CCH "se trastocó las estructuras académicas, culturales y de formación que hasta ese entonces habían prevalecido" (p.11) a partir de su instauración se planteó un modelo educativo diferente a muchos otros, reflejado en sus planes y programas de estudio en los que trabajaron más de 80 profesores e investigadores encabezados por Roger Díaz de Cossio, (UNAM, 2019b). Se distinguía de otras instituciones debido a que le concedía importancia a la participación de los estudiantes en su aprendizaje, intentando formar jóvenes partícipes de su formación (Hernández, 2006; UNAM, 2016).

El CCH pretende ser un espacio en el que los estudiantes sean corresponsables de su propia formación, partícipes de la cultura que los rodea, con conocimientos útiles que les permitan resolver problemas nuevos. En otras palabras, estudiantes cuya característica sea un compromiso por aprender, pensar y proceder. De tal forma que la misión del CCH fue la creación de una institución donde los bachilleres tuvieran un espacio de formación con todas las bases para ingresar de manera exitosa a los estudios superiores. Enfatizando el papel de los estudiantes de quienes se espera que desarrollen una autonomía en su formación que vaya de la mano con valores, actitudes éticas que puedan manifestarse en tres posibles aristas: en lo artística, en la humanista, o en la científica. Se pretende a través de este espacio formar individuos que independientemente de sus propias

metas y autenticidad logren reconocer como meta la plenitud humana, es decir, estudiantes creativos, líderes, críticos, solidarios ante su contexto (Programa de estudios, 2016).

Para lograr lo anterior se siguen tres principios: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. La primera parte refiere a que los estudiantes cuenten con las habilidades para aprender por su propia cuenta, que sean capaces de identificar qué es lo que quieren saber de entre toda la información asequible y cómo podrían aprenderlo. En la segunda parte refiere a la capacidad que deben tener los estudiantes de poner en práctica lo aprendido en sus clases dentro del aula y el laboratorio. De acuerdo con la visión del CCH esto supone conocimientos sobre estrategias, métodos, procedimientos. Finalmente, la tercera parte hace hincapié en los valores cívicos y éticos que los alumnos deben desarrollar a la par de los otros conocimientos y actitudes.

Ahora bien, en una parte se encuentran los ideales, es decir la misión y visión sustentada institucionalmente y por otra se encuentra la realidad, es decir la forma de alcanzar dichas expectativas, lo cual se hace a través de un plan de estudios, en el que se encuentra de manera organizada las materias y asignaturas enseñadas en CCH.

2. Plan de estudios del CCH

El plan de estudios describe la organización de las asignaturas que el estudiante debe cursar para cumplir con el objetivo de la institución (Plan de estudios, 1996). Para contextualizar el análisis en el siguiente apartado se presenta la estructura de las asignaturas que los estudiantes del CCH cursan durante los tres años de bachillerato.

De acuerdo con el mapa curricular del plan de estudios 2016, se describe durante el primer semestre las asignaturas que llevan los estudiantes son: Matemáticas I, Taller de cómputo, Química I, Historia Universal Moderna y

Contemporánea I, Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, Inglés o Francés I. Durante el segundo semestre la carga académica es Matemáticas II, Taller De Cómputo, Química II, Historia Universal Moderna y Contemporánea II, Taller De Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II, Inglés o Francés II.

Para el segundo año de bachillerato, es decir durante tercer semestre las asignaturas correspondientes son las siguientes: Matemáticas III, Física I, Biología I, Historia De México I, Taller De Lectura, Redacción E Iniciación a la Investigación Documental III, Inglés III o Francés III. En el cuarto semestre las materias correspondientes son: Matemáticas IV, Física II, Biología II Historia de México II, Taller De Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV, Inglés IV o Francés IV.

Finalmente, en su último año previo a la educación superior, o bien, en el penúltimo semestre que los estudiantes tienen la oportunidad de elegir las asignaturas que cursarán en función de las habilidades y los aprendizajes que desean enfatizar para ingresar a una formación en el nivel superior. Así los estudiantes deben cursar en total 5 asignaturas obligatorias de entre las siguientes alternativas, para la primera asignatura deben elegir de entre Cálculo I, Estadística I, Cibernética y Computación I. Respecto de la segunda asignatura los estudiantes eligen entre Biología III, Física III, Química III. La tercera asignatura es Filosofía I y pueden optar por tomar también Temas Selectos de Filosofía I. La cuarta asignatura debe ser elegida de entre las siguientes opciones: Administración I, Antropología I, Ciencias De La Salud I, Ciencias Políticas y Sociales I, Derecho I, Economía I, Geografía I, Psicología I, Teoría De La Historia I. La quinta asignatura se elige de entre Griego I, Latín I, Lectura y Análisis De Textos Literarios I, Taller De Comunicación I, Taller De Diseño Ambiental I, Taller De Expresión Gráfica I.

En el último semestre que los estudiantes cursan en CCH deben dar continuidad a las asignaturas seleccionadas en el quinto semestre. De esta forma los alumnos cursan cinco asignaturas a elegir de entre: Cálculo II, Estadística II, Cibernética y Computación II para la primera asignatura; Biología IV, Física IV,

Química IV para la segunda asignatura; Filosofía II y Temas Selectos De Filosofía II (optativa) como tercera asignatura; Administración II, Antropología II, Ciencias De La Salud II, Ciencias Políticas Y Sociales II, Derecho II, Economía II, Geografía II, Psicología II, Teoría De La Historia II como son las opciones para elegir la cuarta asignatura. Por último, eligen entre Griego II, Latín II, Lectura y Análisis De Textos Literarios II, Taller de Comunicación II, Taller de Diseño Ambiental II, Taller de Expresión Gráfica II para la quinta asignatura.

Dicha organización del plan de estudios avanza progresivamente, lo que permite que cada área de conocimiento vaya de lo más básica a lo complejo. Planteando asignaturas que orienten a los estudiantes a un área de conocimientos específica, cumpliendo así el objetivo propedéutico para los estudiantes de CCH que ingresan a educación superior. Sin embargo, para una postura más compleja habría que evaluar la congruencia horizontal y vertical del plan de estudios, es decir, para evaluar si hay una congruencia entre lo que se enseña en una determinada asignatura respecto de la materia que la antecede y subsecuente. Así como evaluar, la congruencia entre las unidades de cada materia en específico, los objetivos, las estrategias e incluso la actualización de lo enseñado. Dados los objetivos del presente trabajo dicho ejercicio se realizará con la materia de psicología.

2.1. Enseñanza de la psicología en CCH

De esta manera, como se ha descrito la asignatura de psicología es una materia optativa de entre nueve opciones. La asignatura de Psicología persigue objetivos puntuales que a continuación se describen:

De acuerdo con el programa de psicología de CCH los estudiantes tienen como propósito general lo siguiente: comprender que la psicología, como producto histórico, está formada por una amplia diversidad de tradiciones, paradigmas, teorías y métodos de trabajo; reconocer que la psicología, como todas las

ciencias, tiene múltiples relaciones con la sociedad en que se desarrolla y cumple también una función social.

En otras palabras, hasta este punto, la enseñanza de la psicología en el CCH pareciera que persigue un objetivo meramente informativo para los estudiantes, es decir el objetivo es mostrar a los estudiantes la diversidad de formas teóricas y metodológicas que tienen los psicólogos dentro de la disciplina y justificar su utilidad en la sociedad mexicana. Así que se enseñan productos de la disciplina psicológica como contacto inicial de ésta.

¿Para qué sería útil en los bachilleres? En el programa justifica que de esta forma se logran desarrollar habilidades de análisis e interpretación del comportamiento humano en el contexto de la vida cotidiana, habilidades intelectuales y socio afectivas, pensamiento flexible, pensamiento crítico, pensamiento creativo, habilidades de autonomía, valores de compromiso, respeto hacia sí mismo, respeto por su entorno social, aprecio por su entorno cultural y finalmente actitud participativa y solidaria ante el trabajo colectivo.

Las habilidades que se persiguen definitivamente parecen indispensables, sin embargo, ¿cómo es que pueden lograrse todas esas habilidades con tan sólo explicar paradigmas de psicología y justificación social de la misma. Parece que se igualan la información referente a un tema con el desarrollo de habilidades.

La psicología es una asignatura del área de ciencias experimentales, en la que se recalcan los aprendizajes que se relacionan con el uso adecuado del lenguaje, comunicación verbal, comunicación escrita, habilidades de investigación cualitativa y experimental, pensamiento reflexivo y crítico. Nuevamente parece que la propia enseñanza de la disciplina podría dotar a los estudiantes de todas esas habilidades, sin embargo, esto no necesariamente sucede.

Si bien Psicología I y Psicología II son planteadas para ejercitar dichas habilidades de manera continua. Ambas asignaturas persiguen objetivos distintos. Psicología II tiene como fin darle continuidad a Psicología I, es decir, continuar con la formación acerca de la cultura psicológica básica y vincular los conocimientos

de psicología al análisis de diversas vivencias en los estudiantes. Dicho de otra manera, en primer semestre los docentes deben enseñar aspectos generales de la psicología, mientras que en el semestre posterior se intentan relacionar algunos contenidos muy específicos con la vida de los estudiantes.

Para darle sentido a lo anterior a continuación se presentan de manera puntual los objetivos de psicología II:

- Elaborar una concepción del desarrollo psicológico y la conformación del sujeto considerándolos como procesos en los que interactúan diversos aspectos.
- Ponderar la importancia de los procesos de desarrollo psicológico y la conformación del sujeto en distintos momentos de la vida.
- Comprender que la sexualidad es un elemento esencial en el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto que se construye socioculturalmente y se expresa en diversas prácticas sociales y simbólicas.
- Estimar valores éticos y cualidades estéticas ante las diferentes manifestaciones de la sexualidad.

Se abordan entonces dos ejes, el primero es la enseñanza del desarrollo humano enfatizando el desarrollo psicológico y el segundo eje es la sexualidad como una de las manifestaciones del comportamiento enfatizando la adolescencia.

El programa de la asignatura separa primero lo que se pretende enseñar y después lo que se espera que aprendan, que es más bien las habilidades que se supone deben generar los estudiantes a partir de los contenidos asignados. A continuación, se presentan los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes de acuerdo con el programa de estudios del CCH (2016):

- Comprenden que el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto son resultado de la interacción de diversos factores.
- Identifican diversos procesos significativos en el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto.

- Conocen diversas aproximaciones teóricas sobre el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto.
- Comprenden que, en el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto, la sexualidad es un elemento esencial que posee un carácter psicológico, simbólico y biológico
- Reconocen que la sexualidad es una construcción sociocultural.
- Desarrollan habilidades de búsqueda de información, comprensión de textos referidos a temas psicológicos y redacción de reportes de trabajo.
- Desarrollan habilidades básicas para elaborar proyectos de investigación (documental, de campo o experimentales).
- Aplican los conocimientos y habilidades desarrolladas, en el análisis e interpretación de diversos aspectos psicológicos, en el contexto de la vida cotidiana.
- Asumen y fortalecen valores de responsabilidad, autonomía, respeto y el compromiso con el mejoramiento de su entorno físico, social y cultural.
- Desarrollan una actitud participativa y solidaria ante el trabajo colectivo.

Lo que se puede destacar al respecto es que la palabra *aprendizajes* es usada para describir una diversidad de acciones, ya que en el mismo rubro de “aprendizajes esperados” se plantean: habilidades (muy heterogéneas en complejidad y ámbito), actitudes y valores. Aunado a ello hay palabras usadas dentro del programa cuyo sentido no es claro, por ejemplo, “reconocer” o “asumir”. A ello se debe agregar que al describir los aprendizajes esperados no hay distinción entre su naturaleza, igualando la complejidad entre enseñar a los estudiantes una actitud y una habilidad.

Al igual que en Psicología I los aprendizajes esperados se vinculan con temáticas específicas; es decir se empatan contenido con habilidades de manera simétrica, nuevamente como si la temática en turno tuviera la cualidad de desembocar un aprendizaje específico. Aunque amparado en la libertad de cátedra que tienen los docentes pueden hacer ajustes o determinar la forma en la

que lo presentarán, sin embargo, la pregunta sigue siendo ¿cómo lograr los aprendizajes esperados en cada estudiante? ¿es suficiente brindar al docente algunos temas? Porque pareciera que se empata el enseñar psicología con enseñar pensamiento crítico, reflexivo, etc. De otra manera parece que los docentes deben sólo enseñar contenidos psicológicos y que por añadidura los estudiantes aprenden ciertas habilidades.

En el programa de la asignatura se establece que la enseñanza de las temáticas es a través de las estrategias, razón por la cual hay un apartado de las estrategias sugeridas para el curso, las cuales se presentan de la misma manera que en Psicología I. Primero se presentan las estrategias de “previas a la enseñanza” donde principalmente se establezcan formas de trabajar evaluar. En segundo lugar, se encuentran las estrategias “para la enseñanza” las cuales el docente tiene posibilidad de elegir a lo largo del semestre, entre ellas: estrategias por proyectos, estrategia de solución de problemas, estrategia de trabajo de campo, estrategia de estudio de caso.

Las estrategias tienen un papel de suma importancia en tanto describen la forma en la que se enseñará tal o cual contenido, sin embargo, en el programa pareciera sólo ser una sección informativa dónde se enuncian únicamente cuatro tipos de estrategias. Sin anclarse a cómo es que dichas estrategias auspiciarían el desarrollo de determinadas habilidades o de qué forma se acotan a los contenidos disciplinares específicos. Esto resulta importante porque no todos los profesionales frente a los estudiantes tienen dominio pedagógico a pesar que, sí lo tengan en el dominio disciplinar, lo cual es una problemática muy grave.

Por su parte el material didáctico que se sugiere depende de la estrategia elegida, el docente puede valerse de debates, exposiciones, periódico mural, dramatizaciones incluso ensayos por lo que hay oportunidad de variación. Pero nuevamente la organización no queda del todo claro. Sugiriendo que todas las estrategias son igual de convenientes para alcanzar los objetivos y aprendizajes esperados, como si todas las estrategias fueran de la misma naturaleza y la elección de los docentes fuera sólo cuestión de gusto personal.

Y es que como algunos autores sugieren Martínez y Quintero (2017) cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje requiere inevitablemente el uso de materiales didácticos. Sin embargo, tanto los materiales como las estrategias deben estar planeados y siempre el sentido de seguirlos es alcanzar los objetivos propuestos de aprendizaje.

Aunado a lo anterior debe considerarse la infraestructura de la institución y la disponibilidad de los materiales. Por ejemplo, si el material didáctico a utilizar será una presentación Power Point se debe asegurar que el salón de clase tenga acceso a un cañón, laptop, e incluso que las condiciones de luz y sonido sean adecuadas para llevar a cabo dichas estrategias, lo cual en CCH no ocurre siempre pese a ser de las instituciones con mejores condiciones del país.

Por su parte, con respecto a la evaluación se puntualiza que se debe considerar establecer el qué, cómo y cuándo evaluar. Nuevamente pareciera una recomendación a cubrir, a la que muchos docentes pueden simplificar con una escala evaluativa. Además, se puntualizan los siguientes aspectos en torno a la evaluación que los docentes han de seguir en los cursos Psicología II (que es la misma que en Psicología I) (Programa de Estudios del CCH, 2016)

- La evaluación es imprescindible y permanente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Fundamenta las decisiones que debe tomar el docente. Para ello se realiza tres tipos de evaluaciones: inicial o diagnóstica, procesual o formativa y final o sumativa.
- La evaluación tiene que ser congruente, debe ir a la par de la estrategia y material didáctico que haya elegido el docente acorde a los objetivos por cumplir.
- La evaluación debe considerar los tres tipos de aprendizajes esperados: declarativos, procedimentales y actitudinales.
- La evaluación debe considerar realizarse tanto de manera cualitativa como cuantitativa.

- La evaluación debe permitir contrastar el desempeño de los estudiantes antes y después de la estrategia impuesta por el docente para el episodio didáctico.
- La evaluación debe siempre ir centrada a evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes que se encuentre como objetivo del programa.

De nuevo parece que queda claro que la evaluación es necesaria, sin embargo, no es explícito las formas de hacerlo, lo cual, desde una mirada psicopedagógica, en un programa de asignatura debería resultar imprescindible.

En el programa de la asignatura de Psicología II se sugieren algunos productos para la evaluación como portafolios, exposiciones, ensayos, resúmenes, cuestionarios, pruebas escritas, dinámicas grupales, organizadores conceptuales, reportes de lecturas, observaciones de campo, reporte de observación de vídeos, proyectos y desarrollo de investigaciones o participación en los trabajos en equipos. La división entre estrategias del tipo solución de problemas o proyectos y las de otro tipo como resúmenes y cuestionarios, se vuelve confusa en el programa. Cabe destacar en este punto se pretende enfatizar la problemática que conlleva la elección sin fundamentos de los profesores al solicitar dichas estrategias para los alumnos, y no así en la autonomía del docente de elegir los instrumentos metodológicos y de evaluación que considere convenientes. Dicho de otra manera, no se cuestiona a las estrategias, ni su uso en clase, sino más bien su uso al margen de un objetivo.

Otro de los puntos importantes es la bibliografía presentada se divide entre referencias para el alumno, referencias complementarias para el alumno, referencias para el profesor, referencias complementarias para el profesor; así como fuentes de información donde se pueden tener acceso a otra literatura, artículos y libros útiles para el cumplimiento de los objetivos. Se destacan sitios como Google escolar, bibliotecas UNAM, catálogo de revistas UNAM.

Algo a destacar es que la bibliografía recomendada para el alumno son libros introductorios a la psicología en su mayoría, mientras que la bibliografía para el

docente es en su mayoría acerca de la forma de enseñar, por ejemplo, estrategias docentes, enseñanza situada, diseño de instrumentos de evaluación. Además de retomar textos clásicos, se destaca que tanto en la bibliografía para el estudiante como en la del docente se retoman textos que oscilan de entre el 1994 a 2012. Lo que quiere decir que el material más actualizado que se sugiere es el año 2012.

La información que se les brinda respecto a las bases de datos y repositorios científicos no asegura que los estudiantes la realicen dicha búsqueda. Por lo cual sería necesario que los docentes aseguren que los estudiantes además de tener acceso a la información recomendada también interactúen con material actualizado.

3. Docencia de Educación Media Superior.

Como ya se ha destacado en la consecución de las metas de la Educación Media Superior, los docentes son una figura clave. A nivel nacional hay 2 millones, 64 mil 775 docentes, de los cuales sólo 417 mil 745 son docentes de educación media superior (INEE, 2017). Habría que considerar que se encuentran asignados a diferentes programas, sistemas y planteles, por lo que su preparación es heterogénea y en muchos casos, su inserción a la docencia obedece a criterios administrativos y urgencias institucionales que a un proceso de formación como docente de este nivel. Como ejemplo Peralta (2016) reporta que de los 213 docentes que imparten clase a nivel licenciatura en la Universidad Latinoamericana en la ciudad de Cuernavaca únicamente 6 docentes cuentan con alguna formación en docencia o pedagogía. Ya sea por maestría o por licenciatura.

Ahora bien, como parte del perfil de un docente de Educación Media Superior, se esperaría que cada uno de ellos cuente con un dominio disciplinar, es decir, debe ser capaz de relacionarse efectivamente con las prácticas, modelos y situaciones asociadas a aquello que va a enseñar (Carpio, et al. 1998). Sin embargo, también debe tener un dominio didáctico, es decir, debe saber enseñar, debe ser capaz de mediar la relación entre el estudiante con el objeto de estudio (Morales, Peña, Hernández & Carpio. 2017). Si los docentes no logran tener estos dos tipos de dominio se convierten en docentes poco idóneos, ya que no cuentan con las habilidades suficientes y necesarias para contribuir a que los estudiantes cumplan con los objetivos esperados (INNE, 2019); Cuestión que condiciona y daña la calidad educativa de todo un proyecto de nación.

Es necesario reconocer que las características del individuo están al margen de su función, es decir, lo crítico de la función docente es disponer las condiciones necesarias para que el estudiante logre acercarse al objeto de estudio, pero las formas en las que lo haga pueden ser diversas, siempre y

cuando cumpla su objetivo las cualidades personales del docente serán un factor que acompaña el episodio de enseñanza más no el factor causante. Por ejemplo, si un docente suele sonreír mucho durante sus clases eso no necesariamente lo convierte en un buen docente, antes habría que determinar si sus estudiantes han aprendido lo que se determinaba institucionalmente.

No con ello se prescinde de las cualidades de los docentes, como ya se ha mencionado el “estilo docente” o bien “la personalidad” del docente de acuerdo con algunos autores, es un factor que permea la enseñanza (Novoa, 2009). Lo que se pretende enfatizar es que no necesariamente, para continuar con el ejemplo, un profesor que sonríe más es mejor docente, o por el contrario es peor docente por sonreír. Si bien en la literatura se reconoce que hay características de los docentes que contribuyen a disponer mejores ambientes para la enseñanza, la función docente no debe ser reducida a ello, sino que debe incluir la interacción que establezca con la situación y con los estudiantes mismos.

Razón por la cual no es posible tener un perfil docente ideal. Ya que el tipo de interacciones que en el aula sucedan dependerá de múltiples factores. Y a ello se le atribuye que un mismo docente pueda tener distintos resultados con diferentes grupos; a pesar que el docente sigue siendo el mismo, cambia la situación, el aula, los estudiantes etc.; dando como resultado interacciones distintas. Por ello siempre es necesario apelar a la función docente y no a las características particulares del individuo que las lleva a cabo. Los docentes pueden ser distintos más no lo es su función: la enseñanza.

Las consideraciones anteriores permiten jerarquizar de entre lo que es imprescindible de la función docente de lo que no lo es. Por ejemplo, cuando se describe que la función docente consiste en ser el sujeto activo, creativo, que permitirá inculcar a los estudiantes las disposiciones del aprendizaje para toda la vida y sobre todo aquel que logre enseñar (Fernández, Guerra y Vivar, 2016). Debiera entonces reconocerse que lo indispensable de la función docente es lograr que los estudiantes aprendan a partir de un determinado objetivo y esto implica reconocer que no se puede considerar que se ha enseñado algo al margen

de si se ha aprendido. Dicho de una forma distinta en tanto se reconoce que el estudiante ha aprendido se reconoce también que alguien lo ha enseñado. es decir, se reconoce la afectación mutua entre el desempeño de un docente y el desempeño estudiantil.

De otra forma, las características personales de los docentes llevan a establecer generalizaciones que pueden resultar inadecuadas y que lejos de contribuir a la mejora de las descripciones de la función docente pueden representar un reto para actuar acorde a lo que establecen. Por ejemplo, las descripciones de la función y características de los docentes suelen contener verbos y descriptivos como “el docente debe ser un sujeto activo” una de las dificultades es comprender ¿qué es “ser activo”? ¿refiere a desplazarse por el aula constantemente? ¿o a hablar la mayor parte de la clase? ¿a realizar más de una actividad? Lo mismo sucede cuando se dice “el docente debe buscar ser creativo en el aula”, ¿lo creativo refiere a la capacidad de realizar actividades que sorprendan a los estudiantes? o hace referencia a ¿lo novedoso de los materiales utilizados? Ahora bien, considerar adjetivos calificativos por funciones puede llevar a caer en errores, del tipo: si ser creativo se describe como una de las funciones de los docentes ¿quiere decir que un docente que no es creativo debería ser considerado mal docente, debido a que no está cumpliendo su función?

Es frecuente también encontrar que en las descripciones de la función docente se encuentra frases en las que no se tiene una correspondencia con una acción específica, por ejemplo: “el docente debe inculcar a los estudiantes las disposiciones del aprendizaje” lo que puede derivar en una descripción poco clara de las acciones que pudieran determinar si se cumple o no con la función. En el ejemplo ¿Qué sería inculcar? pareciera que está limitado a la verbalización del docente pidiendo que los estudiantes aprendan, de ser así, la función docente pareciera más de una persona que aconseja aprender y no de alguien que propicia las condiciones para el aprendizaje.

Muestra de lo anterior es el trabajo realizado por Martínez y del Bosque (2016) en el que se reconoce que hay tres elementos que describen que el

docente debe llevar a cabo como parte de su función docente: dominio de aquello que enseña, habilidades pedagógicas para enseñarlo y actitudes favorables durante la enseñanza

Considerando lo antes descrito no es pertinente igualar acciones específicas con el papel del docente, de la misma forma que llevaría a errores igualar características personales del docente con su función. El desempeño didáctico es una categoría que permite superar ambas limitaciones y por ello es fundamental considerarla como eje de análisis para los docentes de cualquier nivel, incluyendo por supuesto los docentes de la EMS. Así entonces, el desempeño didáctico es el conjunto de relaciones funcionales por medio de las cuales el docente logra que el estudiante cumpla el objetivo.

Reconociendo el papel indispensable que los docentes tienen en la educación, se reconoce también que su formación es un factor determinante en la manera en la que se comportan para cumplir tanto con el dominio disciplinar y el dominio pedagógico, en tanto cada docente se encuentra inserto en un nivel educativo en específico también debe considerarse que los objetivos con los que deben cumplir son acordes a ello. Y en ese sentido los docentes de EMS deben tener espacios específicos que los preparen para desempeñarse de manera adecuada con lo que se espera y requiere en función de la institución en la que se encuentren.

Formar a los docentes de la EMS es una tarea compleja ya que si bien hay objetivos generales que permean todo el nivel medio superior hay también objetivos muy específicos que parten de la diversidad que existe en los tipos de instituciones de educación media superior. A pesar de ello se han realizado esfuerzos por crear espacios que reconocen la necesidad de formar a los docentes insertos en un nivel tan crítico como lo es el Medio Superior. Ejemplo de ello es el diplomado del programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Lozano, 2010).

Otro de los espacios destinados específicamente para formar a docentes específicamente para el Nivel Medio Superior fue en el 2004 con la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media superior (MADEMS) cuyo objetivo es formar docentes específicamente capacitados para la enseñanza en la educación media superior. Desde su inicio se han incrementado los campos de conocimiento en los que el programa de MADEMS, por lo que hasta ahora hay 11 campos de conocimiento, específicamente en biología, español, física, historia, matemáticas, química, ciencias sociales, filosofía, geografía, letras clásicas y psicología. En la MADEMS se participan en catorce entidades académicas de la UNAM entre las facultades que se imparten, Escuela Nacional Colegio De Ciencias Y Humanidades, Escuela Nacional De Estudios Superiores Morelia, Escuela Nacional Preparatoria, Facultad De Ciencias, Facultad De Ciencias Políticas Y Sociales, Facultad De Estudios Superiores Acatlán, Facultad De Estudios Superiores Cuautitlán, Facultad De Estudios Superiores Iztacala, Facultad De Filosofía Y Letras, Facultad De Psicología, Facultad De Química, Instituto De Investigaciones Filológicas, Instituto De Investigaciones Sobre La Universidad y la Educación, Instituto De Matemáticas.

De tal manera que la MADEMS busca que los docentes además de contar con el dominio disciplinar, cuenten con las habilidades para la enseñanza (Alcantara y Zorrilla, 2010; MADEMS, 2019; Vazquez, Weber, Gutiérrez & Romero, 2005).

Los esfuerzos son relativamente recientes, eran pocos los espacios dedicados en específico a la formación de docente de EMS, aunque si lo había para otros niveles como el básico, en escuelas normalistas, por ejemplo, o en el nivel superior. Sin embargo, ante la proyección del incremento en la matrícula de estudiantes de EMS que en los próximos años se espera, es necesario conservar los espacios existentes y seguir diseñando espacios nuevos donde se preparen los docentes que han de estar al frente de dichos estudiantes y por tanto al frente de ciudadanos capaces de transformar su vida y la de su contexto.

3.1. Enseñanza

En palabras de Echeverría (2011) y Guzmán (2016) la función docente es lograr que los estudiantes aprendan. Una respuesta concreta, sin ambigüedades. La pregunta es cómo lograrlo.

A propósito de ello, Silva, et al (2014) describen que la función docente es servir como mediador en la interacción del alumno con los referentes disciplinarios, facilitar que el estudiante actúe de acuerdo con los elementos necesarios para el aprendizaje de una disciplina y facilite el desarrollo de habilidades y competencias. Para los autores, hablar de la función docente no es hablar de una sola cosa; por el contrario, es hablar de situaciones, actividades, acciones, tareas incluso previas al aula que el docente debe realizar para cumplir su objetivo: la enseñanza.

3.2. La diada enseñanza-aprendizaje: interacción didáctica

La enseñanza escolar es un proyecto macro estructurado acorde a un plan nacional que pretende formar individuos competentes en el mundo actual (UNESCO, 2015), es decir, la enseñanza siempre se ajusta a un tipo de contexto específico, ya que depende de una cultura, un plan nacional, las instituciones que participan, los objetivos que persiguen, los currículos y los programas (León, Morales, Silva y Carpio, 2011). El docente debe ajustarse a ellos, para lo cual, desde la psicología, en particular desde una perspectiva Interconductual se retoma la noción de interacción didáctica. Las interacciones didácticas son aquellas que el docente tiene con el estudiante a partir de un objetivo durante un episodio didáctico y son fundamentales en la acción de enseña (Ver Figura 1) (Carpio, 1994; Morales, Alemán, Canales, Arrollo, Carpio, 2013; Ribes y López, 1985).

La enseñanza por lo tanto es la relación que tiene un docente con un objetivo específico (anclado a una tarea) y con el desempeño del estudiante en función de un criterio a lograr. Para la enseñanza el docente debe ser capaz de auspiciar las condiciones (propias y del contexto) que permitan que el estudiante cumpla dicho criterio. Sólo cuando el estudiante es capaz de modificar su comportamiento a partir de la relación que ha establecido tanto con el docente y la tarea se puede decir que el estudiante ha aprendido y por tanto que el docente ha enseñado (Morales, Chávez, Rodríguez, Peña & Carpio, 2016).



Figura 1. Las interacciones didácticas y sus relaciones de subordinación con otros niveles analíticos. H.S.E.= Historia Situacional Efectiva, H. R= Historia de referencialidad, H= Habilidades, C= Competencias, E.I.= Estilos interactivos y M= Motivos. De "Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior" por León, Morales, Silva y Carpio, 2011

3.3. La planeación didáctica

El proceso educativo requiere de una planeación didáctica que facilite la organización y la congruencia de actividades que el docente y el estudiante deben realizar para el cumplimiento de un objetivo pedagógico. A saber, la planeación didáctica es un instrumento mediante el cual los docentes describen qué se hará, cómo se hará, dónde se hará, qué recursos son necesarios, cómo evaluar que lo que se ha hecho ha sido útil, en el ámbito de la enseñanza (Chacín, 2011) Mientras que de acuerdo con Aquilino (2019) en la planeación didáctica se programa de manera ordenada de los contenidos, estrategias, actividades, recursos, que guían al docente en su práctica.

Peralta (2016) sostiene que “Las planeaciones didácticas, son el instrumento adecuado para explicitar intencionalidades, objetivos, métodos y criterios de una asignatura, en un marco educativo específico, por lo que es un documento interno de mucho valor para los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, así como para la gestión educativa” (p.129)

Ahora bien, hay diferentes formas de hacer una planeación, incluso hay plantillas donde se encuentran preestablecidos los rubros de una planeación “ideal”, como ejemplo se encuentra la propuesta de Pimienta (2007) quien en su esquema destaca elementos como el número de clase, las tareas, objetivos, estrategias de enseñanza aprendizaje, recursos, situaciones problema y formas de evaluación. Mientras que Díaz-Barriga (2013) señala en su propuesta para construir una secuencia didáctica: el número de asignatura, los contenidos, actividades de apertura, desarrollo y cierre, evaluaciones y recursos.

Es necesario puntualizar que la planeación va más allá de elegir el formato adecuado para realizarla, su sentido es ser la guía de las interacciones didácticas que sucedan en el aula. Es decir, su papel no es sólo formal sino funcional. En tanto que la planeación por sí sola no asegura que se puedan cumplir los objetivos académicos, más bien la planeación se integra como un elemento más de la interacción. La planeación por parte de los docentes es necesaria pero no

suficiente para la enseñanza. La planeación será didáctica hasta que haya contribuido a que el docente regule su hacer en la interacción con el estudiante y este último haya satisfecho el criterio que reguló la interacción. Antes de eso carece de sentido llamarla planeación didáctica ya que no es suficiente con colocarle por título “didáctica”.

En ese sentido, aunque los docentes hagan una planeación, también deben evaluar su desempeño a partir de ella en función de qué tanto les permitió cumplir el objetivo. Evaluar el desempeño a partir de la planeación es de suma importancia ya que permitirá evidenciar las consecuencias de lo implementado a la luz de un objetivo (Llarena de Thierry, 1992).

3.3.1. Estrategias como medios para cumplir objetivos de una planeación

Como ya se ha mencionado, la planeación didáctica debe contener la descripción del hacer del docente y estudiante que permitirá cumplir un objetivo durante el episodio didáctico. A dichas acciones se les llama estrategias. A las acciones que llevará a cabo el profesor para auspiciar que los estudiantes cumplan con el objetivo se le conocen como estrategias de enseñanza. Mientras que las acciones que los estudiantes realizan para cumplir con los objetivos impuestos por el docente se le llaman estrategias de aprendizaje.

Cabe aclarar que ninguna acción, o dicho de mejor manera ninguna estrategia es efectiva *a priori*, sino que se subordina a un objetivo. Es decir, la estrategia, ya sea de enseñanza o aprendizaje siempre describe una secuencia de pasos que permite a quien la esté realizando alcanzar un objetivo específico. Si la secuencia de acciones se llevó a cabo, pero no permitió que se satisficiera el objetivo no puede ser llamada estrategias (Pintle, 2017).

De la misma manera se destaca que en tanto la enseñanza y estudio son una interacción dentro del aula, carece de sentido suponer que las acciones del docente son independientes a las del estudiante o viceversa. Dicho de otra

manera, carece de sentido suponer que las estrategias de enseñanza son independientes a las estrategias de aprendizaje; ambas van concatenadas en función de un objetivo académico. La noción de interacción didáctica también permite reconocer que cuando se determina que alguien ha aprendido es porque alguien ha enseñado (cabe aclarar que en algunas situaciones específicas puede haber aprendizaje sin enseñanza, aunque las más de las veces es un aprendizaje no deseable o esperable); de la misma manera que no se puede decir que alguien ha enseñado si nadie ha aprendido.

Lo mismo sucede con las estrategias, no se puede sostener que se ha llevado a cabo una estrategia de enseñanza si a partir de ella nadie ha aprendido, ni tampoco puede hablarse de estrategia de aprendizaje si no conduce al aprendizaje. Dicho lo anterior, y reconociendo la relevancia que las estrategias juegan para una planeación didáctica y más aún para un episodio didáctico a continuación se describen algunas de ellas.

De acuerdo con Díaz- Barriga (2002) las estrategias más representativas para la enseñanza son: resúmenes, organizadores previos, ilustraciones, organizadores gráficos, analogías, preguntas intercaladas, señalizaciones, mapas y redes conceptuales, organizadores textuales, cuadros C-Q-A. Dichas estrategias pueden utilizarse para organizar la información nueva que se aprenderá, para realizar evaluaciones sobre los conocimientos previos a la situación de aprendizaje.

Hay diversas clasificaciones para las estrategias a utilizar, a continuación algunas derivadas de la investigación presente: se organizan por el momento en el que se utilizan (antes, durante y al finalizar la clase); por el proceso cognitivo (activar, organizar, retener, asimilar), por la habilidad que pone en juego (escritura, lectura, exposición) por la cantidad de estudiantes que se involucran (individual, pares, díadas, grupales), por el objetivo (conceptuales, procedimentales y declarativos). (Becerra, Colli & Portillo, 2014; Beltrán, 1993; Benítez, 2008; Bravo, Villalón, & Orellana, 2004; Castello, Clariana & Pérez, 1997).

Algo a destacar es que algunas estrategias que se reportan en algunos materiales como estrategias de enseñanza pueden aparecer en otros materiales como estrategia de aprendizaje. Así que es frecuente encontrar una misma estrategia como estrategia de enseñanza y a la vez como estrategias de aprendizaje. Generalmente la diferencia radica en si la estrategia la ha utilizado el docente o el estudiante. Nuevamente por esta distinción simple de segmentar las estrategias como si estas no estuvieran en interacción.

Incluso hay materiales en los que se habla de una misma estrategia y únicamente se cambia el “apellido” en función del lugar en el que se utilizan. A las estrategias que se llevan a cabo en la escuela se le llaman estrategias de aprendizaje, mientras a las estrategias que se llevan a cabo fuera de la escuela, en casa, por ejemplo, se le llaman estrategias de estudio. Incluso cuando la estrategia sea exactamente la misma. Considérese la situación en la que una persona puede realizar un resumen; si lo realiza en una situación en la que el docente no se encuentra presente puede ser llamada una estrategia de estudio. Mientras que si la misma persona realiza el mismo resumen en un aula y por indicación de la docente puede ser considerado una estrategia de aprendizaje. Incluso hay una tercera categoría recurrente “estrategias de enseñanza-aprendizaje”. Continuando con el ejemplo, si el estudiante sigue la estrategia en casa, pero el profesor intervino en dar la instrucción para hacerlo.

Lo anterior es muestra de una de las dificultades que presentan la literatura acerca de las estrategias, hay una inconsistencia en la clasificación de las mismas, tanto en las estrategias de estudio, aprendizaje y enseñanza. Definitivamente una de las causas es clasificar a las estrategias únicamente en función de quien las utiliza o en su defecto del lugar en el que las utiliza. Dicho de otra forma, la inconsistencia en la literatura de las estrategias obedece a no considerarlas como componentes una interacción.

Al margen su clasificación, es importante enfatizar nuevamente que tanto las estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza juegan un papel igual de fundamental para una planeación, sin embargo, para fines del presente trabajo el

análisis a las estrategias se hará desde el enfoque de la enseñanza a partir del enfoque interconductual (aunque pueden coincidir con las estrategias de aprendizaje por las consideraciones anteriormente desarrolladas), debido a que en un episodio didáctico es el docente el que dispone de todas las condiciones para la enseñanza-aprendizaje, es además quien realiza la planeación y quien tradicional e institucionalmente se le solicita determinar que se hará, cuándo y cómo para la enseñanza, de manera sintética, es al docente que se le solicita decidir qué estrategias utilizará y qué estrategias llevará a cabo el estudiante.

4. La correspondencia entre la planeación y la ejecución: La congruencia del docente.

Uno de los puntos a considerar cuando se habla de planeación es pasar de su diseño a su implementación. En tanto hay una diferencia sustancial entre las habilidades requeridas para su diseño y las habilidades requeridas para su aplicación. Autores como González y López (2017) reconocen que no basta con que los profesores identifiquen la importancia de la planeación para su ejercicio docente, o tengan las habilidades para elaborarla o hacer las modificaciones pertinentes si es requerido, esto no garantiza que los docentes lo hagan en su práctica. Por lo tanto, puede existir una incongruencia entre lo que los profesores han aprendido y lo que en realidad realizan en su ejercicio docente.

Al respecto Islas, Trevizo y Heiras (2014) apuntan que “la mayoría de los docentes universitarios se sienten capaces de diseñar los diferentes elementos que conforman una planeación, pero no lo realizan previo a la clase” (p.47)

La elaboración de una planeación va más allá de un requisito a cumplir, tiene que ver como en toda tarea profesional en reconocerla como una actividad que requiere la fundamentación teórica y metodológica por parte de quien la realiza (Ibáñez, 2007). La planeación tiene sentido como un ejercicio que fundamenta el curso del proceso enseñanza aprendizaje.

Aunado a ello se debe reconocer el carácter situacional que la planeación tiene, es decir, mientras que la elaboración de la planeación es una situación controlada, su aplicación no lo es, ya que en el espacio áulico suceden múltiples interacciones (no necesariamente didácticas) que pueden dificultar o impedir que se lleven a cabo las secuencias didácticas de la forma en la que se planificaron (Gorichon, Ruffinelli y Cisternas, 2015). Más ello no debe ser un justificante de no llevar a cabo las planeaciones que se han diseñado en tanto la planeación justo tiene como uno de sus objetivos considerar todos los factores que podrían facilitar o dificultar la enseñanza.

Lo anterior no quiere decir que las planeaciones sean una secuencia inamovible que se debe cumplir al margen de todo, ya que en la literatura se reconoce su carácter “flexible” el cual hace referencia a modificar aspectos particulares en función de la situación, sin embargo, esto no debe ser tomado como pretexto para no atender a la planeación realizada. Más bien, en cuyo caso que una planeación no se llevará a cabo por una modificación por parte del docente, se debe buscar ajustar las actividades, las estrategias o el elemento que se considere conveniente para cumplir los objetivos ya establecidos. Dicho de manera simple, el carácter adaptativo de la planeación hace referencia al ajuste de la misma para conseguir los objetivos ya establecidos. Y por lo tanto el carácter flexible de la planeación no da pauta a que el docente desligue su comportamiento de la planeación.

La planeación tampoco debe considerarse como un ejercicio burocrático o monótono. Por el contrario, debe ser un instrumento que contribuya al análisis por parte del docente de su desempeño y de sus estrategias. Ya que el docente debe ser capaz de justificar el porqué de su comportamiento para la consecución de los objetivos. De tal forma que con la planeación no sólo se trata de colocar estrategias en el rubro correspondiente, sino que se trata de fundamentar y analizar porqué es que tal o cual estrategia tiene sentido colocarla en ese rubro y porqué no es pertinente colocar otro tipo de estrategia. De lo contrario, tal como describe Tobón y Tobón (2018) habría docentes que se apeguen totalmente a la

planeación, pero esta sea inadecuada o su desempeño sea totalmente expositivo, sus evaluaciones inadecuadas y por tanto los objetivos no serían satisfechos a pesar que el docente se apegara a la planeación.

4.1. Tipos de congruencia.

Congruencia desde la perspectiva interconductual es una forma de ajuste conductual que el individuo puede desplegar en una determinada situación, la congruencia es una de las cinco formas de ajuste posibles y es casi la forma de ajuste más compleja (Ribes y López, 1985). Hay diferentes tipos de congruencia que un individuo puede desarrollar cuando se encuentra como docente en una situación de enseñanza, y en específico cuando el docente realiza una planeación didáctica.

4.1.1. Congruencia respecto el propio desempeño.

Al momento de realizar una planeación el docente describe las situaciones, las tareas, los objetivos, que llevará a cabo durante el proceso de enseñanza. De tal manera que se pueden identificar tres momentos clave del proceso. El primero se identifica cuando el docente elabora la planeación que le ha de permitir guiar su desempeño al momento del episodio didáctico, durante este momento el docente *escribe* en tanto es el medio para realizar su planeación. El segundo momento clave es posterior a la elaboración de la planeación, es decir, cuando el docente ya se encuentra en la situación de enseñanza, es decir *hace*, se comporta acorde a un documento. Mientras que en un tercer momento el docente puede referir su planeación y su desempeño en clase. Es decir, el docente *dice* lo que hizo y/o hará para cumplir sus objetivos como docente.

Todo docente enfrenta infinidad de veces los primeros momentos, sin embargo, el tercer momento descrito, es una situación a la que no todos los docentes están expuestos en tanto requiere de la interacción de otro individuo. Difícilmente un docente verbaliza de manera individual su desempeño, a diferencia

de los primeros dos momentos en los que no se requiere más del propio docente para realizarlo y, aun así, eso no asegura que haga una planeación adecuada.

En ese sentido, el escribir, decir y hacer del docente, puede evidenciar la congruencia que el docente despliega a partir de su propio desempeño, de la siguiente manera:

- Escribir y hacer: Refiere a si hay correspondencia entre lo que el docente escribió en su planeación y el desempeño que tiene en el aula.
- Escribir y decir: Refiere a si hay correspondencia entre lo que el docente escribe en su planeación y lo que dice que hará durante el episodio didáctico.
- Hacer y decir: Refiere a si hay correspondencia entre lo que el docente expresa que realizará durante clase y el desempeño que tiene en el aula.

Si bien el docente puede ser congruente con su propio desempeño en dos momentos diferentes, eso no asegura que cumpla con lo que institucionalmente se le demanda, de ahí que cobra relevancia la congruencia institucional.

4.1.2. Congruencia Institucional

La congruencia institucional permite determinar que tanta correspondencia existe entre el desempeño del docente y lo que la institución en la que labora estipula, para ello se pueden considerar los siguientes los siguientes elementos, es decir determinar si el docente es congruente institucionalmente:

- A partir de los objetivos de la institución: Como ya se había descrito cada institución cuenta con un objetivo social e institucional, mismos que subordinan lo que el docente debe realizar en el aula, así que cuando el docente realiza una planeación apegada a los objetivos de la institución en la que se encuentra adscrito está siendo congruente.

- A partir del plan de estudios: En tanto el plan de estudios representa la estructura general de asignaturas, contenidos y objetivos que seguirá la formación de los estudiantes, es de suma importancia que el docente realice su planeación apegada a lo establecido por el plan de estudios de la institución en la que se encuentre inserto, dado que esto asegura que la formación del estudiante tendrá una secuencia lógica en otras asignaturas y en consecuencia contará con las habilidades precurrentes para cumplir nuevos objetivos en otras instituciones. Por lo tanto, cuando un docente realiza su planeación a partir del plan de estudios está siendo congruente.
- A partir del programa de la asignatura: La concreción de los aprendizajes que el docente debe auspiciar en los estudiantes es mediante el programa de la asignatura. Razón por la cual es indispensable que el docente de cobertura a todos los contenidos y objetivos del plan de estudios. De tal forma que aquel docente que elabora su planeación a partir del programa de la asignatura que imparte estará siendo congruente.

4.1.3. Congruencia Didáctica

Congruencia didáctica: Independientemente del nivel o la institución en la que se encuentre el docente hay ámbitos de desempeño que deben ser imprescindibles en todo un episodio didáctico. Dichos ámbitos descritos por Silva et al (2014) de la siguiente forma:

- La planeación didáctica: refiere a la descripción de situaciones, tareas, actividades que tendrán lugar en el salón de clases al momento de enseñar. En este apartado el docente debe establecer qué debe aprender alguien y para qué debe aprenderlo, bajo que situaciones y cómo evidenciar que lo ha aprendido.

- Exploración competencial: El docente debe realizar una evaluación de aquellos a los que enseñará para identificar habilidades y competencias precurrentes. Con ello podrá hacer ajustes al plan elaborado.
- Explicitación de criterios: Refiere a mostrar al estudiante qué se espera que aprenda, que se espera que realice, cómo y en qué momento.
- Ilustración: El docente debe señalar al estudiante qué hacer, cómo, y para qué.
- Práctica supervisada: En algunos escenarios específicos es posible que el docente supervise y corrija momento a momento del estudiante.
- Retroalimentación: El docente debe señalar al estudiante qué hizo y la forma en la que lo realizó, contrastando con el desempeño ideal.
- Evaluación: a partir de los ámbitos anteriores se cuenta con un sistema de valoración que determine el grado de similitud del desempeño del estudiante con el del ilustrado por el docente.

De tal forma que cuando un docente realiza una planeación didáctica, está siendo congruente a un ámbito de desempeño docente y por lo tanto a una competencia didáctica. Se recalca que la planeación es didáctica a *posteriori* si y sólo si permitió que el docente cumpliera un objetivo. La elaboración de la planeación no es por sí misma didáctica. Dicho de otra forma, cuando se elabora la descripción de las situaciones de aprendizaje y sus objetivos sólo es una planeación mientras que cuando esta planeación conduce al aprendizaje ya es didáctica

En el mismo sentido, si un docente realiza una exploración competencial está siendo congruente con un ámbito de desempeño docente. Cabe destacar que la exploración competencial no está ligada con una sola estrategia, en tanto se reconoce que lo relevante es realizar una evaluación de los precurrentes del estudiante.

A su vez cuando un docente explicita o bien impone los criterios al estudiante está siendo congruente con un ámbito de desempeño docente. La explicitación tiene sentido una vez que el estudiante entra en contacto con los criterios. Es

decir, la explicitación de criterios no se reduce a la verbalización de objetivos, además de ello el docente evalúa que el estudiante cuente con los precurrentes para llevar a cabo la tarea, y evalúa que el estudiante identifica las estrategias y formas de cumplir con el objetivo impuesto.

En el mismo tenor, al ilustrar el desempeño ideal al estudiante, el docente es congruente a un ámbito de desempeño docente. La ilustración es un ámbito de desempeño que permite establecer la congruencia entre la planeación y la ejecución

Al igual que los otros ámbitos la práctica supervisada resulta igual de importante desempeñarla, y al hacerlo el docente es congruente a dicho ámbito; pero se reconoce que, dada la naturaleza de la práctica, la situación y los objetivos no siempre es posible llevarla a cabo. Debido a que los docentes no en toda situación enseñan habilidades prácticas, sino que su objetivo de enseñanza son contenidos teóricos. De la misma manera sucede con episodios de enseñanza cuyo objetivo es que los estudiantes interactúen de maneras complejas con elementos teóricos como sucede en educación superior. Por lo que, a diferencia de los otros ámbitos, este puede ser una excepción dependiendo del episodio didáctico que se esté llevando a cabo.

Por otra parte, la retroalimentación juega un papel indispensable. Cuando el docente retroalimenta es congruente a un ámbito de desempeño docente. Al igual que la explicitación de criterios, la retroalimentación no se reduce a la verbalización del docente, o a la descripción dicotómica “correcto” o “incorrecto” sino que a través de ella el docente debe lograr que el estudiante identifique aspectos particulares de su desempeño que fueron o no adecuados al logro de determinado objetivo.

Al evaluar el docente está comportándose congruentemente a un ámbito de desempeño docente, y de la misma forma que la retroalimentación la evaluación no se reduce a la dicotomía, la evaluación no se reduce a la imposición de un dígito, sino a el análisis de todos los elementos del comportamiento del estudiante, si bien si se les asigna un valor este debe estar fundamentado y por supuesto

debe haber sido explicitado al estudiante previo a la evaluación. Dicho de otra manera, la evaluación es contrastación de desempeños que lleva a cabo el docente, es decir, contrasta cómo se comportaba el estudiante de un punto “A” a un punto “B” a partir del objetivo que impuso, mientras que la calificación es la asignación de un valor cualitativo a partir de dicha evaluación. Por tanto, evaluación no se reduce a la asignación de una calificación.

En suma, cuando un docente realiza una planeación didáctica, explora las competencias de quien será parte de la interacción didáctica, explicita criterios, ilustra, retroalimenta, evalúa y si es necesario realiza una la práctica supervisada; el docente está siendo congruente a los ámbitos de desempeño docente y por tanto está teniendo congruencia didáctica. Cabe señalar que, a excepción de la práctica supervisada que no toda vez es pertinente, el docente debe cumplir con todos de los ámbitos para que hablemos de congruencia didáctica.

4.1.4. Congruencia Disciplinar

Particularmente en psicología hay una multiplicidad de paradigmas. Cada uno tiene su propio cuerpo teórico y metodológico; en consecuencia, sus propias implicaciones. Para la docencia resulta relevante en tanto el comportamiento de los docentes en el aula puede estar justificado a la luz del paradigma al que se apegue el docente. En particular se puede evidenciar mediante tipo de actividades y estrategias que los docentes llevan a cabo en las aulas (Lozano, 2015b).

La congruencia disciplinar también influye en el dominio de los contenidos que se requieren enseñar, un docente que no está relacionado con temas específicos de un paradigma al que no se adscribe, desempeñará su labor de manera distinta de otro docente que sí lo haga. Considérese una situación en la que un docente formado bajo el paradigma conductista deba enseñar temas específicos del psicoanálisis o viceversa; cabe la posibilidad que su ejercicio docente no cuente con todo el bagaje teórico suficiente para que los estudiantes alcancen los objetivos impuestos (López, 2015). O bien puede suceder que el

docente enseñe partiendo de un paradigma opuesto, verbigracia un docente apegado a la metodología humanista enseñando conductismo.

Aun bajo una misma temática la forma en la que se aproximen teóricamente los docentes se podría diferenciar. Por ejemplo, los programas de estudio enfatizan motivar a los estudiantes, no obstante, un docente que actúe bajo un paradigma conductista empleará formas de hacerlo diferentes a un docente que se desempeñe bajo una lógica humanista.

En consecuencia, el paradigma psicológico bajo el que el docente se desempeña impacta su práctica de diferentes formas, sin embargo, pueden ser capaces de apegarse y evaluar de acuerdo con lo que señale el plan de estudios que siguen (Martínez & del Bosque, 2018). Cuando un docente se apega un paradigma específico, y guía su actuación, planeaciones y estrategias a ello se está comportando de manera congruente.

En conclusión, la congruencia del desempeño docente puede ser consigo mismo, o bien respecto de su propio desempeño (Escribir, decir, hacer); congruencia con la institución (a partir de los objetivos de la institución, plan y programa de estudios), congruencia didáctica (ámbitos de desempeño docente) y congruencia disciplinar (paradigmas de la psicología). Con base en lo anterior se, se elaboró un cuadro que se presenta a continuación (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1.

Tipos de congruencia que pueden identificarse del desempeño docente en la enseñanza de la psicología a nivel medio superior.

Congruencia del desempeño docente.						
1) Congruencia respecto del propio desempeño						
Planeación Escribir		Desempeño en clase Hacer		Referir su propio desempeño Decir		
2) Congruencia institucional						
Objetivos de la institución		Plan de estudios		Programa de estudios		
3) Congruencia didáctica						
Planeación didáctica	Exploración competencial	Explicitación de criterios	Ilustración	Práctica supervisada	Retroalimentación	Evaluación
4) Congruencia disciplinar (paradigmas teóricos)						
Conductismo	Humanista	Psicoanalista	Cognitivo	Otros.		

4.2. Consecuencias de la falta de congruencia en la docencia.

En un ámbito profesional como la docencia la incongruencia puede conllevar complicaciones a diferentes escalas.

Si no hay congruencia disciplinar los docentes pueden mezclar discursos, métodos y técnicas cuya base y fundamento teórico es incompatible por lo tanto habrá una práctica inadecuada. En el mismo sentido, la incongruencia disciplinar puede repercutir en la misma enseñanza disciplinar del docente a los estudiantes, cuando un docente deba enseñar aspectos particulares de un paradigma psicológico como sucede en el nivel medio superior, podría enseñar conceptos y prácticas que no se correspondan con el paradigma en turno, revolviendo discursos y con ello alejando a los estudiantes de un dominio disciplinar.

Si no hay congruencia didáctica, es posible que se omita algún ámbito de desempeño docente por lo tanto se omitirán elementos críticos para la enseñanza que no permitirá que los estudiantes satisfagan el criterio de la interacción didáctica y sobre todo, seguirá perpetuándose una enseñanza discursiva, unidireccional y verbalista que homogeneiza planteamientos, aprendizajes y formas de evaluación. De la misma forma si no hay congruencia con los principios de alguno de los ámbitos de desempeño docente seguramente se llevarán a cabo de la manera incorrecta por lo que no contribuirá al objetivo del episodio didáctico. Por ejemplo, si un docente considera que ha explicitado criterios porque al inicio de la clase leyó los objetivos de la clase (escribió, envió por correo, o cualquier otra modalidad) pero ninguno de sus estudiantes entró en contacto con ello, no puede decirse que ha explicitado criterios, ya que el principio que fundamenta la explicitación de criterios es que el estudiante entre en contacto, reconociendo la relación interdependiente.

Si no hay congruencia institucional, probablemente el docente no enseñe lo que el programa indica que debe enseñar; al respecto hay dos posibilidades o el docente enseña algo que el programa no indica que se debe enseñar o el docente no enseña en su totalidad lo que debería enseñar en ambos casos habrá impedido

que los estudiantes logren un ajuste al plan de estudios, lo que causaría una formación insuficiente en otras asignaturas, niveles y áreas. Si no hay congruencia respecto de los planes de estudio, el objetivo de la institución no podrá ser cumplido, ya sea en términos de conocimientos o habilidades en los jóvenes (bachillerato propedéutico, bivalente o técnico).

Si no hay congruencia del docente respecto de la planeación que haya realizado, esta habrá sido un ejercicio sin sentido, en tanto no fue determinante en el episodio de enseñanza, aunado a que habrá mayor probabilidad que las actividades y la clase misma carezcan de objetivos definidos. La carencia de planeaciones o que se realicen y no se tomen en cuenta por parte del docente favorece que no haya una organización adecuada en tiempo lo que impediría que se diera total cobertura a los programas, una desorganización en torno al material y recursos a utilizar y por supuesto un ejercicio docente deficiente.

Parte de una docencia inefectiva respecto a los parámetros ya mencionadas son reflejadas en el desempeño de los estudiantes mediante carencias formativas que se potencializan con otros tantos factores producto de un sistema deficiente.

4.3. Estudios empíricos sobre las planeaciones de los docentes para la enseñanza.

Muestra de las consecuencias que conllevan la labor docente que se da al margen de los criterios de congruencia, se ha desarrollado mediante estudios empíricos dedicados a la descripción y análisis del tipo de las planeaciones de los profesores a distintos niveles. A continuación, se presentan algunos de ellos.

Paixão y Cachapuz (1999) llevaron a cabo un estudio con cuatro docentes que se encontraban en formación para integrarse a educación básica en el país de Portugal, con el objetivo de “Analizar las discrepancias entre el (currículo intencional) y la práctica pedagógica (currículo operacional)” (p. 71). Es decir analizar la congruencia entre lo que se espera que el docente enseñe versus lo que en realidad el docente enseña. Para ello realizaron observaciones a las clases

de cada uno de los docentes, misma que se video grabaron, posteriormente hicieron entrevistas individuales a los docentes que participaron en el estudio. Los resultados fueron que “el currículo intencional y el operacional están...lejos de ser congruentes” (p.75) dicho de otra manera los docentes no están enseñando ni en contenido ni en forma lo que deberían enseñar. Concluyen enfatizando la necesidad de formar a docentes que sean congruentes con la formación que han recibido y que esta sea adecuada a las necesidades del contexto.

En otro trabajo Peralta (2016) realizó un estudio en el que analizó las planeaciones de docentes de universidad a lo largo de dos años, cotejando qué tanta correspondencia había entre lo que los docentes escribían en sus planeaciones respecto de lo que el programa académico solicitaba, de la misma manera evaluó objetivos, estrategias, contenidos y la bibliografía presentada. Entre los resultados destaca el hecho que el error más frecuente es respecto a los datos institucionales, en tanto los docentes desconocen las características de la asignatura por ejemplo si es teórica o práctica, optativa u obligatoria. Lo cual por supuesto impacta en el tipo de estrategias que utilizan para su ejercicio docente. Además, se encontró que no hay variación de las estrategias que los docentes utilizan y ni un tiempo definido para las mismas. En el mismo sentido, se encontró que una parte de los docentes describen en el rubro de aprendizajes los productos o evidencias que se generan en clase y no las habilidades o los objetivos alcanzados. El estudio concluye enfatizando la importancia que tienen las planeaciones y en las implicaciones que tiene que los docentes desconozcan su importancia para la labor que desempeñan.

Trabajos como el anterior reflejan que la planeación, o en este caso los formatos de planeación son necesarios más no suficientes para realizar una planeación adecuada. Hay factores que intervienen, parte de ellos son retomados en el trabajo de Enríquez, Cabrero y Cobo (2017) que aplicaron un cuestionario a los docentes con diferentes años de experiencia en educación superior, encontraron que los docentes con mayor experiencia docente dedican mayor tiempo a realizar la planeación que llevarán a cabo, además se reporta que el

promedio semanal para realizar una planeación es de dos horas. Los datos muestran que también hay docentes que reportan que nunca o casi nunca consideran realizar modificaciones a su planeación; de igual manera destaca que el 16% de los docentes encuestados nunca o casi nunca lleva a cabo una evaluación sumativa, mientras que el 39% nunca o casi nunca lleva a cabo una evaluación formativa y el 36% nunca o casi nunca lleva a cabo una evaluación diagnóstica. Y por último se destaca que el 39% dice estar interesado en mejorar su planeación. Concluye destacando el papel reflexivo que los docentes deben tener respecto de su desempeño como una forma de mejorar su labor.

Por su parte, Avalos (2007) realizó un estudio comparando las coincidencias que existen entre profesores expertos, profesores novatos y profesores con años de experiencia docente; mediante un cuestionario Likert y grupos focales, encontró que existe una relación estrecha entre los conocimientos de psicología del aprendizaje y la forma en la que los docentes planean, las estrategias que siguen y los materiales que utilizan; en su estudio reporta también que para el 100% de los docentes expertos y con más años de experiencia la planeación es una de las actividades imprescindibles en la enseñanza mientras que los docentes con menos experiencia muestran un rechazo a esta.

Los estudios anteriores son una muestra de la importancia de la planeación, reconociéndola como uno de los medios que permiten auspiciar que los docentes diseñen situaciones que faciliten la interacción de los estudiantes con un objeto de estudio. Sin embargo, los trabajos anteriores también son muestra que no todos los docentes utilizan este medio o lo hacen de manera adecuada, convirtiendo a la planeación como un requisito administrativo, tedioso, e inútil, En dichos casos el ejercicio docente se torna improvisado poniendo en riesgo la formación de los estudiantes y el sentido de todo un sistema educativo.

Por lo anterior es necesario realizar trabajos que abonen al análisis del desempeño docente en clase para determinar en qué medida se basa o está regulado por las planeaciones, así como su correspondencia con toda una organización curricular e institucional (Díaz-Barriga & Hernández, 2002; León,

Morales, Silva & Carpio, 2011; Loredo, García & Mireya, 2017; Monroy, 2009; Morales, Marín, Quezada, Peña & Hernández, 2018; Morales, Peña, Hernández & Carpio, 2017; Pimienta, 2007; García y cols, 2016; Zorrilla 2013; García , 2017).

En otras palabras, es necesario el análisis del desempeño docente, contemplando los distintos momentos de su práctica, cómo las realizan, qué elementos consideran dentro de la planeación, qué estrategias utilizan y cómo se integran estas a la planeación, qué tanto se corresponde su labor en el aula con lo que planearon y a su vez cómo se corresponde su desempeño con los diferentes criterios enmarcados dentro del proceso de enseñanza aprendizaje sobre todo en la Educación Media Superior. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es evaluar la congruencia institucional, didáctica y disciplinar de las estrategias que los docentes de psicología del CCH implementan en clase a partir de la planeación.

5. Método

Participantes

Dos docentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ambos son licenciados en psicología e imparten las asignaturas de Psicología I y Psicología II, así mismo cuentan con 30 años de práctica docente en dicha institución.

Criterios de inclusión

- Profesores que impartan las asignaturas Psicología I y Psicología II dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Profesores que permitan el acceso a su clase para observar y grabar las mismas.
- Profesores dispuestos a compartir las planeaciones que realizan de sus clases.
- Profesores dispuestos a participar en una entrevista.

Materiales

- Cámara de video
- Tripie

Instrumentos

- Guía de entrevista, construida *ex professo* para el presente trabajo (Ver anexo)
- Consentimientos informados para los estudiantes
- Consentimiento informado para el profesor.

Escenario

Salón de clases del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco de la Universidad Nacional Autónoma de México

Tipo de diseño: Descriptivo correlacional

Procedimiento

El procedimiento consistió en dos etapas que se describen a continuación:

Entrevista

Se realizó una entrevista a los docentes (Anexo 1) en la que se indagaron aspectos referentes a la planeación didáctica y el desempeño docente. También se solicitó acceso a su planeación.

Observación

Se grabaron las clases de los docentes por dos semanas (10 horas en total; 5 clases) bajo los siguientes rubros:

- Elaboración de la planeación
- Implementación de la estrategia.

A partir de las grabaciones se realizó un análisis desde una perspectiva psicológica interconductual (Carpio, 1994); del desempeño docente a partir de los siguientes rubros:

- Objetivos de aprendizaje impuestos.
- Estrategias implementadas.
- Criterios impuestos a los estudiantes, basado en Carpio (1994) que contemplan en función de su complejidad: Ajustividad, Efectividad, Pertinencia y Congruencia y Coherencia.
- Tipos de evaluaciones realizadas.
- Tipos de retroalimentación.

Análisis de datos

Posterior a la observación se analizó la congruencia docente a partir de criterios institucionales, didácticos y disciplinares. Para lo cual se contrastó:

- La congruencia entre redactado en su planeación vs el desempeño docente en clase.
- La congruencia entre el desempeño docente en clase vs lo reportado en la entrevista
- La congruencia entre lo que el docente realizó en clase con respecto a los ámbitos de desempeño docente.
- La congruencia entre lo que el docente realizó en clase vs el programa de estudios.
- La congruencia entre el desempeño docente en clase vs los objetivos de la institución.
- La congruencia entre el desempeño docente en clase y el paradigma psicológico reportado por el docente.

Para fines de síntesis del método utilizado en el presente trabajo se elaboró un Cuadro 2, que a continuación se presenta.

Cuadro 2.

Diseño de investigación.

Entrevista	Observación de clase	Análisis
Entrevista previa a las observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación del docente • Planeación didáctica • Exploración competencial • Explicitación de criterios • Ilustración • Práctica supervisada • Retroalimentación • Evaluación 	Correspondencia: <ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos de desempeño docente • Programa de estudios. • Planeación • Hacer y decir del docente.

Resultados

Con el fin de evaluar la congruencia institucional, didáctica y disciplinar de los objetivos y estrategias que los docentes de psicología del CCH implementan en clase a partir de la planeación se desarrollan los datos obtenidos a partir dos rubros, a) análisis de las estrategias que los docentes implementan a partir de su planeación, b) congruencia de la planeación y su implementación.

A continuación, se describen los resultados de la evaluación retomando 4 niveles de congruencia analizados: congruencia institucional, congruencia didáctica, congruencia disciplinar y congruencia con el propio desempeño.

6.1. Análisis de las estrategias que los docentes implementan a partir de su planeación.

En torno a los resultados respecto las estrategias que los docentes utilizan en clase se encontró que el Profesor 1 utilizó mayor diversidad de estrategias respecto del Profesor 2. También se presentaron diferencias en cuanto a la frecuencia con la que los docentes recurren dichas estrategias (Ver figura 2).

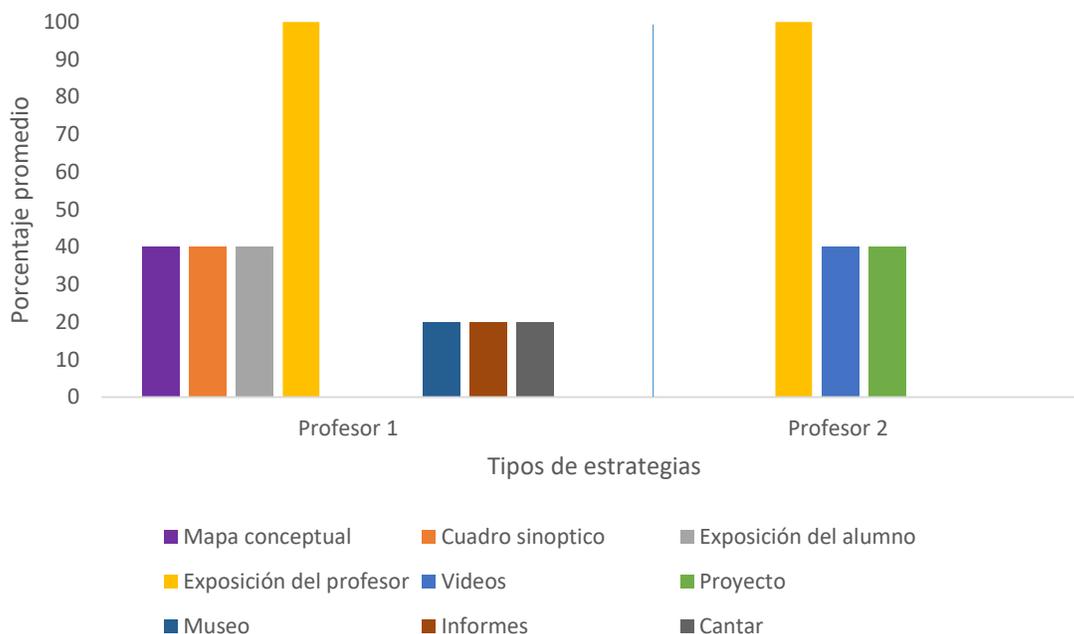


Figura 2. Porcentaje promedio de los tipos de estrategias utilizadas en el total de las clases.

Ahora bien, más allá de los tipos de estrategias los resultados de las mismas van vinculados al tipo de objetivos impuestos en clase, de otra manera es imposible determinar la pertinencia de las estrategias tanto en la planeación como en la clase. Dada la ausencia de planeaciones escritas por parte de los docentes, y la falta de explicitación de los objetivos en clase, sólo se retoman los objetivos que dentro del programa están contemplados y se comparan con los objetivos de cada estrategia.

El objetivo señalado en el programa con el que los profesores 1 y 2 trabajaron en clase, señala que la meta es lograr que el estudiante “conozca que la psicología es producto de una construcción histórico–social que se manifiesta en una diversidad de perspectivas teóricas, paradigmas o tradiciones y métodos de trabajo e investigación” de igual manera “comprender cómo la psicología estudia el comportamiento y la subjetividad”. Si bien, los objetivos no son claros, ya que no describen claramente cómo lograr lo establecido; en el programa se mencionan distintas habilidades que trabajan los estudiantes, entre ellas búsqueda

de información, análisis e interpretación de información, habilidades básicas para la elaboración de proyectos.

Basado en lo anterior las estrategias que recuperan los profesores parecen ser las adecuadas ya que las habilidades antes mencionadas concuerdan con las habilidades que se pueden trabajar mediante las estrategias. Sin embargo, afirmar lo anterior sería incorrecto sin reconocer el tipo de criterios o demandas que los profesores les imponían a partir de las estrategias. Para lo anterior, hay que reconocer que durante las clases observadas no toda vez que los docentes trabajaban con una estrategia se hacía con un fin didáctico.

Es decir, cuando los docentes trabajan con una estrategia se observaron dos tipos de criterios que imponían: criterios en torno a las estrategias y criterios en torno al aprendizaje. Los criterios en torno a la estrategia son demandas que impone el docente orientadas a solicitar aspectos formales en torno a las estrategias utilizadas en clase. Mientras que los criterios en torno al aprendizaje son las demandas que impone el docente en torno a las habilidades y conocimientos teóricos respecto a la disciplina enseñada. Para ilustrarlo se presentan algunos ejemplos en el Cuadro 3.

Cuadro 3.

Ejemplos de criterios en torno a la estrategia y en torno al aprendizaje.

Criterios en torno a la estrategia	Criterios en torno al aprendizaje
“El mapa debe estar elaborado en hojas recicladas”	El mapa conceptual debe incluir las diferentes escuelas psicológicas
“La extensión del resumen deben ser mínimo dos cuartillas”	En el resumen deben incluir a los psicólogos más relevantes de la época
“Formen equipos de 5 para elaborar el trabajo”	En equipo hagan una comparación entre los postulados de cada escuela psicológica
“Elijan 5 palabras clave”	Elijan 5 palabras que describan al psicoanálisis
“Necesito 5 voluntarios para exponer”	En la exposición deben describir y argumentar cuáles serían las habilidades necesarias para un psicólogo clínico.

Con base en lo anterior se graficaron los tipos de criterios impuestos durante las clases de los profesores. Los resultados muestran que los profesores imponen una mayor cantidad de criterios en torno a estrategias. De tal forma que el total de criterios que impone el profesor 1, sólo el 10% son referidos al aprendizaje mientras que para el profesor 2 sólo el 20% lo son (Ver Figura 3).

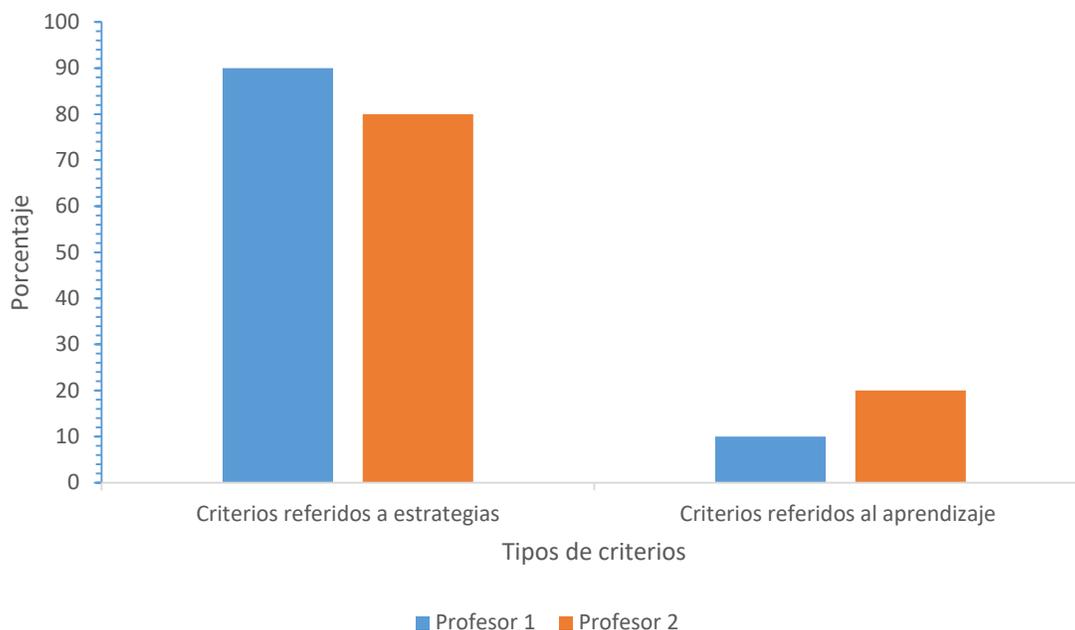


Figura 3. Porcentaje de los tipos de objetivos impuestos tomando como referente el total de sus clases.

De tal forma que, derivado de los datos anteriores, se puede afirmar que no toda vez que se trabaja con una estrategia esta va a contribuir con el objetivo impuesto, sino que esta se vincula con el tipo de demandas que el docente impone a partir de dicha estrategia. Ahora bien, en las situaciones en las que las estrategias sí se vinculaban con criterios de aprendizaje se debe considerar que no todos ellos eran de la misma complejidad.

En las clases observadas los docentes trabajaron con los siguientes criterios. El primero de ellos fue el criterio de ajustividad el cual consiste en solicitar que el estudiante se comporte ajustándose a los elementos físicos presentes en dichas situaciones, por ejemplo, cuando el profesor solicita que el estudiante recupere autores o fechas presentes en el texto que les compartió. El segundo tipo de criterio que se encontró fue el criterio de pertinencia en el cual el docente solicita que el estudiante se comporte variando su comportamiento de acuerdo con la variabilidad de la situación. por ejemplo, cuando el profesor solicita que los estudiantes no sólo repitan los autores, sino que además ordenen

cronológicamente a partir de la perspectiva psicológica la que cada uno corresponde.

Finalmente se observó que sólo el profesor 1, trabajó con un tercer tipo de criterio: coherencia; el cual exige que los estudiantes establecer relaciones en términos lingüísticos abstrayendo por completo las situaciones específicas de la clase, por ejemplo, cuando se pide que el estudiante argumente los hallazgos de un trabajo para la psicología. Como parte del análisis de resultados se elaboró el Cuadro 4 en el que se presentan los tipos de criterios que los profesores impusieron dichos resultados evidencian cómo los profesores se limitan a trabajar con los criterios más simples. Lo que provoca que los estudiantes no desarrollen habilidades más complejas dado que no se enfrentan a criterios más complejos. El tipo de criterios que imponen se vinculan con habilidades de repetición de información y por ende las estrategias que recuperan tienen el mismo fin, la estrategia sólo se vuelve un medio distinto de repetición, lo que aleja a los estudiantes de los objetivos perseguidos y repercute en su formación (Ver cuadro 4)

Cuadro 4.

Se muestran los tipos criterios que se impusieron durante los episodios didácticos en las clases de los profesores.

Tipos de criterio	Profesor 1	Profesor 2
Ajustividad	¿Qué es el conductismo (según la lectura)? ¿Qué personajes importantes mencionaron sus compañeros para la psicología? ¿En qué época se desarrolló la revolución de la psicología?	¿Qué ven en la imagen? ¿Qué se ve en el video? ¿Cómo va la cita en APA? ¿Según el video qué es la perspectiva?

	¿Cuántas escuelas psicológicas existen? ¿Qué es la psicología? ¿Quiénes participaron (en la revolución psicológica)?	
Pertinencia	“¿Me puedes dar un ejemplo?”	¿para que otra situación sirve hablar de perspectiva? Den ejemplos de condicionamiento operante.
Congruencia	“¿Qué tiene que ver esto con la psicología? “	

Ahora bien, ya se han señalado los tipos de criterios que los docentes impusieron, respecto a la frecuencia con la que los imponían. Los resultados son los siguientes:

Respecto del profesor 1, se encontró que impone criterios de distintas complejidades, en su mayoría criterios de baja complejidad, y en menor medida criterios más complejos. En el caso del profesor 2, se observa que hay una menor diversidad en los tipos de criterio que impone, siendo en mayor medida criterios de Ajustividad. Como ya se ha señalado esto tiene implicaciones en la formación de los estudiantes quienes al enfrentarse en mayor frecuencia con criterios menos complejos no serán competentes ante criterios más complejos que exige la formación a nivel superior (Ver Figura 4).

A pesar que ambos profesores imponen criterios de Pertinencia hay diferencia entre ellos dado que el profesor 2 impone una mayor cantidad respecto el profesor 1. Sin embargo, en proporción con los criterios menos complejos los criterios de pertinencia siguen representando una parte mínima de los episodios.

Por su parte el profesor 1 es el único que impone criterios de Congruencia, pero nuevamente son una parte mínima respecto a los criterios de ajustividad.

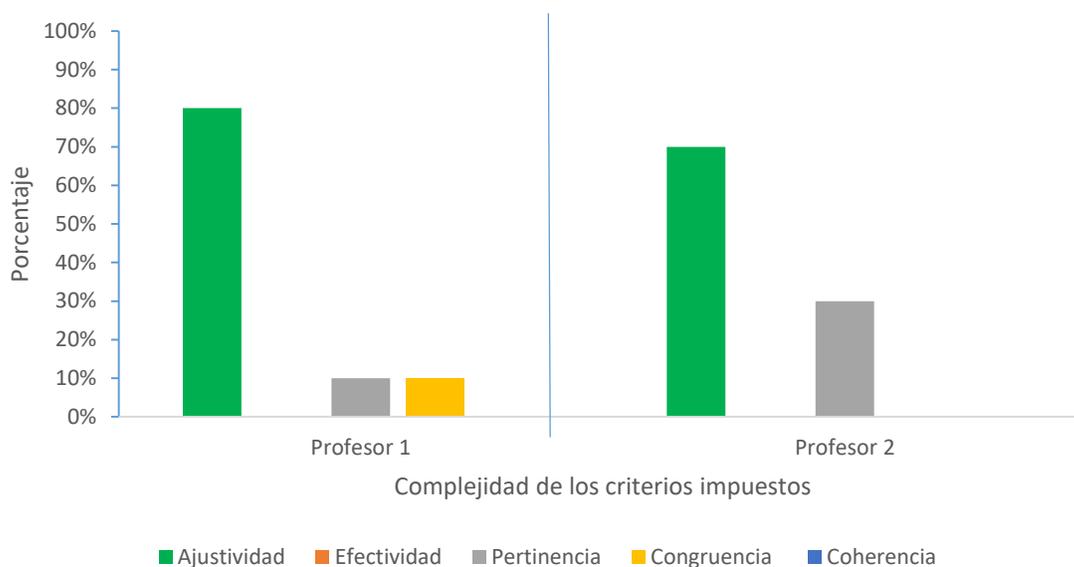


Figura 4. Porcentaje del tipo de criterios impuestos en las clases por los profesores, en función de la complejidad.

Aunado a lo anterior, la imposición de criterios por parte de los profesores no asegura que sean satisfechos por los estudiantes, razón por la que se graficó la satisfacción de criterios por parte de los estudiantes. Los resultados indican que del total de criterios de aprendizaje impuestos por los profesores sólo una proporción menor son satisfechos. Respecto de las clases del profesor 1, se observa que del total de criterios de Ajustividad que impuso sólo se satisfizo el 80% de ellos. Lo que indica que los estudiantes no son capaces de satisfacer el 20% de los criterios más sencillos. En el mismo sentido del total de criterios de pertinencia sólo el 50% fueron cumplidos. Mientras que los estudiantes no fueron capaces de satisfacer criterios de Congruencia.

Resulta relevante el dato anterior ya que el tipo de demandas que enfrentarán los estudiantes en el siguiente nivel educativo (Educación Superior) son justo demandas de congruencia que exigen formación y correspondencia teórica, metodológica y práctica, si los docentes no imponen este tipo de criterios

desde la EMS y los pocos que lo hacen no enseñan a los estudiantes cómo satisfacerlos quiere decir que no se está cumpliendo el objetivo del CCH, ya que no forman a los estudiantes para ser exitosos en el siguiente nivel.

Los profesores solo enseñan a los estudiantes a interactuar con el objeto de estudio de la manera más simple y a pesar de ello los estudiantes no son capaces de cumplirlos el total de las veces, cuestión que se observó en las clases del profesor 2 que impuso criterios de ajustividad y sólo el 80% de ellos fueron satisfechos, pero contrario a lo sucedido con el profesor 1, del total de criterios de pertinencia que el profesor 2 impuso se satisfizo el 100% de ellos (Ver Figura 5).

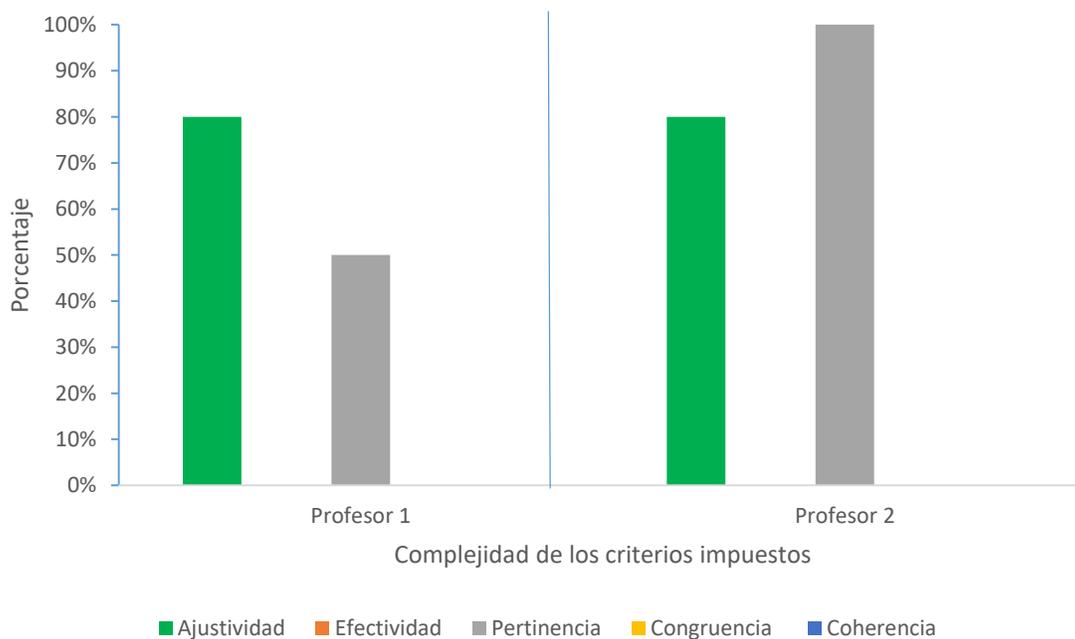


Figura 5. Porcentaje de episodios didácticos satisfechos en las clases por los profesores, en función de la complejidad.

Otro de los resultados en torno al análisis de las estrategias se realizan en función de la correspondencia que estas tienen con el programa de la asignatura. Se encontró que el Profesor 1 no sigue ninguna de las cuatro estrategias señaladas en el programa de la materia que imparte (estrategia de proyectos, estrategia de solución de problemas, estrategia de estudio de casos, estrategia de trabajo de campo), sin embargo, si recupera las actividades de organización de

información como mapas conceptuales y cuadros sinópticos. En el caso del Profesor 2 recupera la estrategia por proyecto señalada en el programa de Estudios de la materia que enseña.

Lo anterior implica que los docentes como estrategias varias actividades y no sólo las recomendadas por la institución. No obstante, a la luz de los resultados anteriores se evidencia que a pesar de la variabilidad de las estrategias estas no están vinculadas con criterios que promuevan las habilidades y competencias que el CCH debería de brindar para que sus alumnos sean competentes en el nivel superior. Dicho de otra forma, las estrategias que los docentes están utilizando no promueven situaciones de aprendizaje en los estudiantes.

5.2. Congruencia institucional

Al evaluar si el desempeño del docente se corresponde con lo establecido de manera institucional por el plantel en el que enseñan, se encontró mediante las entrevistas que ninguno de los dos profesores cumple en totalidad con los rubros. De igual forma los profesores no cuentan con una formación pedagógica que respalde los métodos, técnicas y formas en las que proceden para enseñar. Esto implica que, a pesar de enseñar apegados a los contenidos del programa de estudios de la asignatura, las secuencias que siguen no necesariamente son didácticas. A ello se debe agregar que uno de los docentes desconoce los objetivos generales de la institución, lo cual implica que domina los objetivos de la asignatura, pero no así la forma en que estos objetivos contribuyen a la formación integral de los estudiantes.

Los resultados en torno a la formación docente, permiten determinar una incongruencia respecto a los profesores que forman a los estudiantes, parece una incongruencia exigir a los docentes que diseñen situaciones, evaluaciones y estrategias didácticas, cuando no cuentan con el conocimiento que les permita realizarlo. A pesar de ello, los docentes enseñan basado en otros elementos como experiencia o intuición y no en la formación. Dicha problemática también tiene su origen en la forma en la que la institución selecciona y contrata a los docentes. Se

toman otros elementos más no uno crucial como que los docentes tengan una formación didáctica para enseñar.

De mismo modo, basta con que los docentes cuenten con una licenciatura para enseñar, aunado a que dentro de la institución no es indispensable que cuenten con una formación didáctica tampoco lo es que cuenten con un posgrado que les permita subsanar dicha problemática. Si bien no se les impide continuar con su formación tampoco hay un requerimiento explícito a que los docentes lo hagan. Pareciera una recomendación por parte de la institución continuar con su formación más que un elemento indispensable para la docencia. Muestra de lo anterior es que ninguno de los docentes con los que se trabajó cuentan con una formación más allá de la licenciatura, y de acuerdo a su reporte no planean realizarlo en los próximos años.

Lo anterior quiere decir que su enseñanza obedecerá a otro tipo de criterios que en el mejor de los casos puede ser la consulta por su cuenta de materiales de investigación sobre la docencia o cursos y en el peor de los escenarios a la experimentación o la elección al azar de los métodos y estrategias para la enseñanza, que comprometería a generaciones a una formación deficiente hasta que el docente logrará corregir los errores de su práctica.

Si a la falta de formación se le suma el desconocimiento de los objetivos de la institución en la que los docentes enseñan se complejiza la problemática. Como ya se ha mencionado el objetivo institucional y el programa de estudios representan los criterios a los que la enseñanza se ajusta. Enseñar al margen de ellos implica una desvinculación de los aprendizajes con el curriculum, implica una formación deficiente. Situación que se vive con parte de los docentes que desconocen aspectos como la misión y visión del CCH y pese a ello continúan enseñando.

En ese mismo tenor, la congruencia institucional se deja de lado cuando los docentes enseñan al margen del programa de estudio, ya que no cumplen con los objetivos allí establecidos, es decir los estudiantes no aprenden lo que deberían, por lo que el perfil de egreso se ve comprometido y con ello el sentido mismo de la

educación. Vale la pena distinguir entre enseñar con base en el programa y ajustarse al programa de estudios sin que esto implique el aprendizaje de los estudiantes. En tanto no todo docente que se ajusta al programa necesariamente logra que los estudiantes aprendan. De ahí la importancia de vincular la formación pedagógica con la que el docente cuenta, la actualización y formación continua una vez que se imparte clase y por supuesto la disposición de situaciones que permitan traducir los objetivos de la institución y asignatura para los estudiantes.

Con base en lo anterior se presentan los resultados respecto a la congruencia institucional, se presentan una comparación entre el Profesor 1 y profesor 2 a partir de los rubros antes discutidos: formación docentes y correspondencia de la práctica con los objetivos de la institución y programa (Ver cuadro 5).

Cuadro 5.

Representa el cumplimiento de los profesores respecto el perfil profesional de la institución en la que enseñan.

	Profesor 1		Profesor 2	
	Sí	No	Sí	No
¿El profesor cuenta con una formación pedagógica?		X		x
¿El profesor cuenta con una formación acorde a la asignatura que enseña?	x		x	
¿El profesor cuenta con un posgrado?		X		x
¿El profesor es capaz de enunciar el objetivo institucional?		X	x	
¿El profesor enseña con base en el programa de la asignatura señalado por la institución?	x		x	

5.3. Congruencia Didáctica

El desempeño de los docentes se analizó en torno a la correspondencia con los parámetros didácticos. Se presentan los resultados respecto de: planeación, exploración competencial, ilustración, retroalimentación y evaluación.

Planeación

Respecto los resultados de la planeación, se obtuvo que ninguno de los profesores realiza una planeación por escrito de sus clases; sin embargo, ellos aseguran que sí planean, aunque parece que no lo hacen de forma sistemática, al menos no de una forma en la cual puedan entregar un documento con dicha planeación. Razón por la cual los resultados de dicha categoría se obtuvieron contrastando el desempeño de los docentes con los rubros de una planeación. A continuación, se presentan.

Ninguno de los profesores planea de manera didáctica, llevan a cabo las actividades de una planeación, pero estas no se vinculan con un objetivo pedagógico, por lo que las actividades que se realizan no necesariamente se vinculan con un objetivo de aprendizaje para los estudiantes. De la misma manera se encontró que las estrategias en clase no se vinculan con una habilidad a desarrollar sino como un medio con el que los profesores cotejan que el estudiante realizó un producto de la clase, como una actividad guiada por el producto. Lo anterior se refleja en que ninguno de los docentes realiza una evaluación previa al episodio de enseñanza ni durante el proceso (evaluación diagnóstica y evaluación formativa) por lo tanto, no hay un punto de referencia de las capacidades desarrolladas por los estudiantes.

En las sesiones que se observaron, los docentes impartían la clase al margen del desempeño de los estudiantes. Es decir, más allá de las dudas de los estudiantes ante los temas, los docentes no disponen situaciones en las que se demuestre si los estudiantes han aprendido. Los docentes no planean o bien no

llevan a cabo situaciones para determinar los precurrentes o avances de los estudiantes durante las clases. De tal forma que, si bien los docentes prevén qué contenidos enseñar y los materiales con los que hacerlo, eso no implica que los episodios que diseñen sean didácticos en tanto no se ha determinado que un estudiante ya aprendió o no ha aprendido lo que corresponde a la clase o curso (Ver cuadro 6).

Cuadro 6.

Se presenta un cuadro comparativo de rubros en torno a la planeación de los profesores.

	Profesor 1	Profesor 2
El profesor planea a partir de criterios didácticos	No	No
El profesor planea en función de los temas que va a enseñar	Sí	Sí
El profesor planea cómo enseñar a partir de objetivos didácticos	No	No
El profesor planea cómo enseñar a partir de las habilidades y conocimientos de los estudiantes	No	No
El profesor modifica su planeación en función de los habilidades y conocimientos de los estudiantes	No	No
El profesor planea qué estrategias impondrá en su clase	Sí	Sí
El profesor planea qué estrategias empleará en su clase a partir de un objetivo de enseñanza	No	No
El profesor planea cómo evaluar	Sí	Sí
El profesor planea cómo evaluar a partir de los aprendizajes logrados por los estudiantes	No	No
El profesor planea una evaluación diagnóstica	No	No
El profesor planea una evaluación Formativa	No	No
El profesor planea una evaluación sumativa	Sí	Sí
El profesor planea qué materiales utilizará en clase	Sí	Sí
El profesor planea qué materiales utilizará en clase a partir de un objetivo de aprendizaje	No	No

Exploración competencial

Con base en los resultados respecto a la congruencia didáctica se observó que en más del 50% de los episodios didácticos los docentes omiten realizar una exploración competencial, lo cual es alarmante en tanto la exploración permite la evaluación diagnóstica y el punto de arranque de la clase con base en lo que los alumnos dominan o no.

Por su parte, en las ocasiones en las que realizan una exploración competencial, ninguno de los profesores realiza una exploración que permita determinar las habilidades y competencias con las que los estudiantes cuentan para aprender y cumplir los objetivos didácticos. Los docentes se limitan a realizarlo de forma oral y grupal, con preguntas del tipo “¿Qué saben sobre el tema?” “¿Han escuchado sobre el tema?” lo cual resulta insuficiente dado que no permiten evidenciar las habilidades y conocimientos de todos los estudiantes, dado que no todos participan. Además, al ser preguntas generales las respuestas no permiten estimar con precisión aspectos en torno a los objetivos, lo cual orienta la clase a la revisión de temas y no al desarrollo de capacidades. De la misma manera, las preguntas no exigen una vinculación del tema con otros contenidos lo que promueve que no se trabaje bajo una secuencia que exija una complejidad creciente al vincular e integrar los aprendizajes, sino que se enseñan temas en aislado.

A ello se debe agregar la heterogeneidad del grupo, ya que habrá estudiantes con mayor dominio que otros, sin embargo, los profesores no toman medidas al respecto, continuando con estrategias al margen de la diversidad de las habilidades de los estudiantes. Parece entonces que inician una clase con un grupo homogéneo.

Las diferencias entre el desempeño de profesores varían un 20%, es decir, el Profesor 2 considera en menor medida realizar exploración competencial dentro de sus clases respecto al Profesor 1. A pesar de ello, los resultados evidencian que ambos profesores enseñan, en la mayor parte de las ocasiones, sin importar los conocimientos y precurrentes de los estudiantes (Ver figura 6).

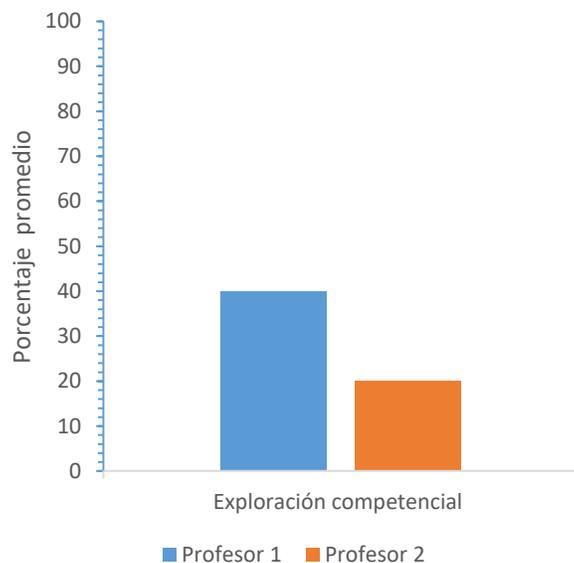


Figura 6. Porcentaje promedio de episodios didácticos en los que los profesores realizaron una evaluación competencial tomando como referente el total de sus clases.

Ilustración

Los resultados en torno a la ilustración del profesor, se elaboraron a partir del desempeño del Profesor 2 ya que el profesor 1 no lo llevó a cabo en ninguna de sus clases. Lo cual es un indicador que el profesor 1 impone criterios, pero no enseña cómo cumplir con ellos. Es decir, no modela la forma adecuada para satisfacer los criterios que impone por lo que los estudiantes pueden identificar *qué* hacer, pero no necesariamente *cómo* lograrlo. Por su parte el profesor 2, sólo el 40% de las ocasiones mostró a sus estudiantes la forma adecuado de satisfacer los criterios que imponía. Lo que evidencia en son más las ocasiones en las que no lo realizaba (Ver figura 7).

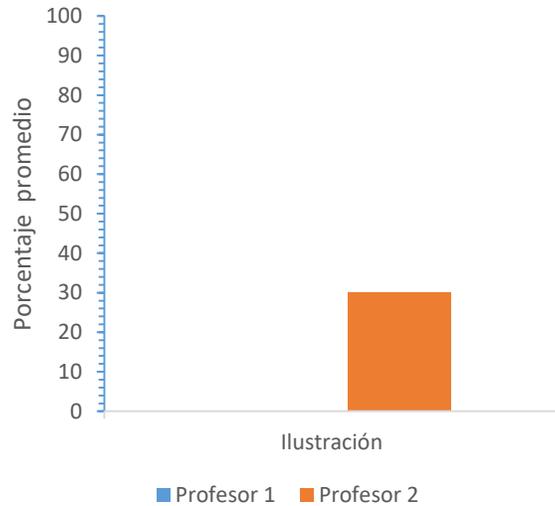


Figura 7. Porcentaje promedio de episodios didácticos en los que hubo ilustración por parte de los profesores tomando como referente el total de sus clases.

Con el objetivo de ampliar el análisis sobre la ilustración que el profesor 2 realizó se muestran las distintas formas en las que se llevó a cabo la ilustración durante las clases, el 60% de las ocasiones fue grupal, mientras que individual y por equipo fueron sólo el 20% de las ocasiones respectivamente (Ver la figura 8).

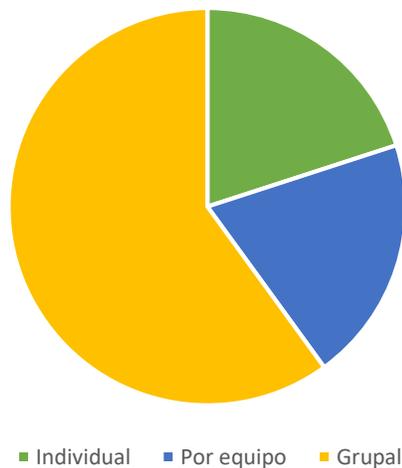


Figura 8. Formas en las que el profesor 2 realizó ilustración.

Retroalimentación

En los resultados en torno a la retroalimentación se puede observar que hay diferencias entre el Profesor 1 y el Profesor 2. Del total de episodios que se llevaron a cabo el porcentaje de retroalimentación del Profesor 2 no supera el 30% por el contrario del profesor 1 que alcanza el 80% de las ocasiones (Ver figura 9).

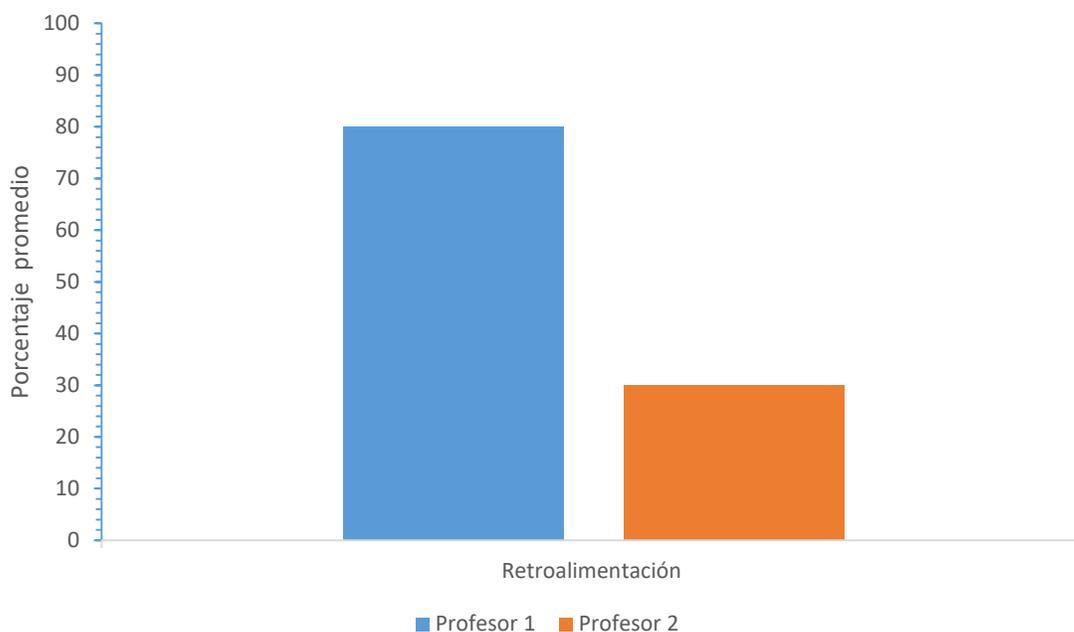


Figura 9. Porcentaje promedio de episodios didácticos en los que los profesores realizaron retroalimentación tomando como referente el total de sus clases.

El análisis de resultados en torno a la retroalimentación, se elaboró diferenciando el tipo de retroalimentación que los docentes daban, se diferenciaron entre dos tipos: retroalimentación sobre las estrategias y retroalimentación sobre los aprendizajes. El primer tipo de retroalimentación tiene por objetivo que el docente logre que el estudiante entre en contacto con los productos de su estrategia; mientras que el segundo tipo de retroalimentación tiene por objetivo que el docente logre que el estudiante entre en contacto con sus habilidades y conocimientos respecto de la disciplina que se enseña. En ese sentido la retroalimentación idónea implicaría tanto la retroalimentación de las estrategias y

sobre todo la retroalimentación del desempeño de los estudiantes a la luz de sus habilidades y conocimientos. (Ver cuadro 7).

Cuadro 7.

Se presentan ejemplos de los tipos de retroalimentación de estrategias y de aprendizajes.

Retroalimentación de las estrategias	Retroalimentación de los aprendizajes
“Te faltaron 3 palabras claves de las 5 que eran en total”	“Los argumentos sobre el conductismo están incompleto porqué...”
“Hiciste mal la cita”	“Tu ejemplo estaría bien si incluyes...”
“Los mapas conceptuales no llevan dibujos”	“ Para corregir tu argumentación sobre el trabajo Freud debes modificar...”

Con base en lo anterior se graficó el tipo de retroalimentación que los profesores realizaron. Se encontró que hay diferencias entre los profesores en función de los tipos de retroalimentación que dan, el profesor 1 sólo realiza retroalimentación de las estrategias que sigue durante su clase. Mientras que el profesor 2 realiza tanto retroalimentación de estrategias como de los aprendizajes (Ver Figura 10).

Cabe destacar que los resultados también evidencian que, aunque que el profesor 2 realiza los dos tipos de retroalimentación esperado esto no implica que retroalimenté todos los episodios. En tanto sólo el 30% de ellos corresponde a una retroalimentación vinculada al aprendizaje de los estudiantes.

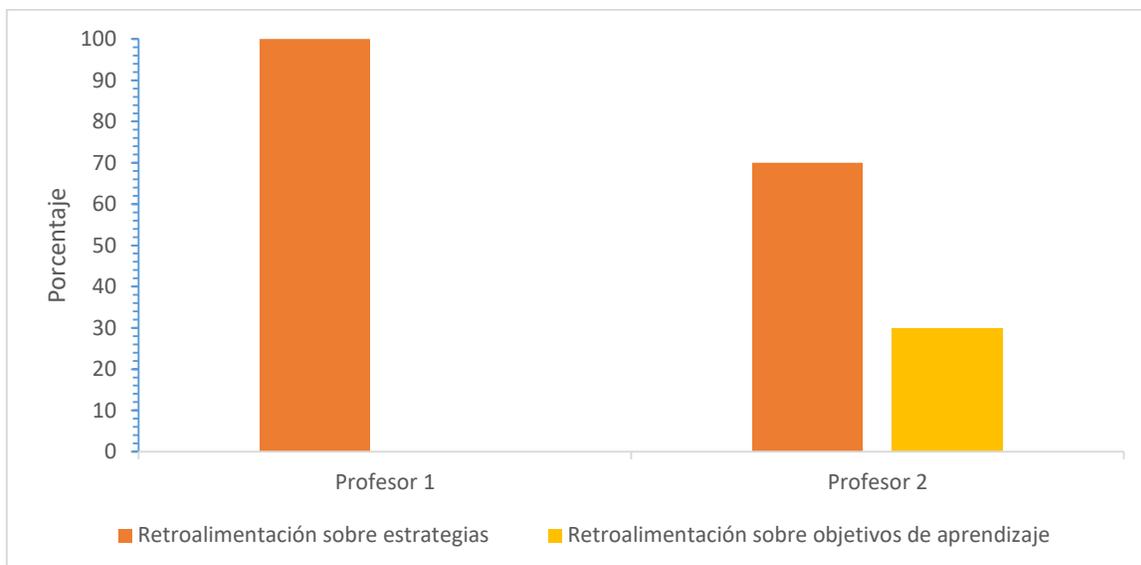


Figura 10. Porcentaje de los tipos de retroalimentación que los docentes realizaron.

Evaluación

Los resultados en torno a la evaluación muestran que hay diferencias entre el profesor 1 y profesor 2 respecto a la evaluación que realizan dentro de sus clases. En términos de frecuencia el profesor 1 realiza una evaluación el 100% de las ocasiones mientras que el profesor 2 únicamente el 30% de ellas (Ver Figura 11).

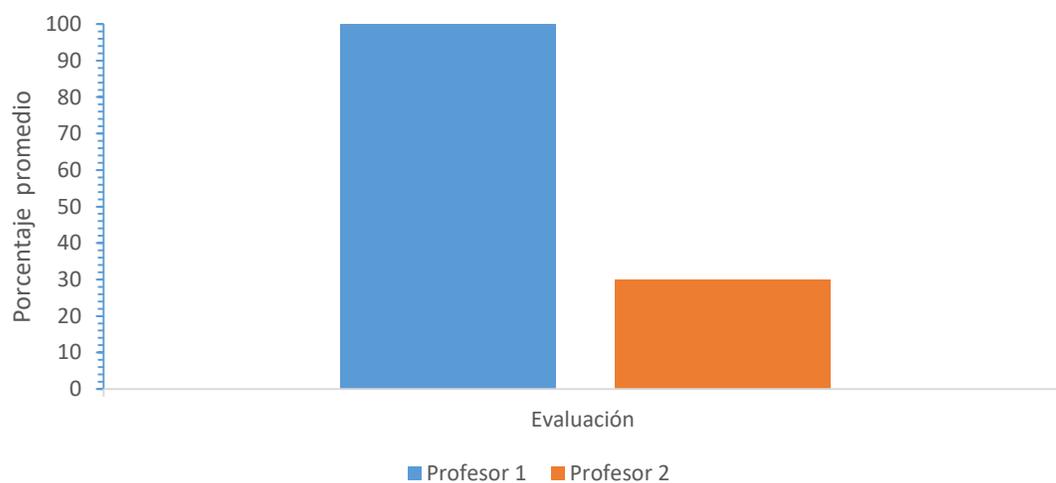


Figura 11. Porcentaje promedio de episodios didácticos en los que los profesores realizaron evaluación tomando como referente el total de sus clases.

De la misma manera que en la retroalimentación, se reconoce que no toda evaluación que los docentes realizaron se vinculó con el aprendizaje, sino que se relacionó con la evaluación de las estrategias, específicamente a aspectos en torno a formato de trabajos y cómo se entregaban estos. Igualmente se señala que como parte de la labor docente debían existir una evaluación tanto de los aspectos que acompañan la entrega de los productos de las estrategias, así como de las habilidades y conocimientos que son el fin de dichos trabajos.

Sin embargo, los resultados permiten demostrar que los docentes pueden sólo retroalimentan sobre las estrategias, o dicho de manera más adecuada sobre los criterios de entrega de los trabajos escolares. Lo anterior es relevante en tanto la función del docente requiere cotejar que el estudiante ha cumplido el objetivo y es mediante la retroalimentación que el docente puede explicitar al estudiante si lo logró, si las formas en las que lo hizo fueron adecuadas y cómo corregir o mejorar; es decir, mediante la retroalimentación los docentes contribuyen a la formación de los estudiantes al omitirla no hay las condiciones óptimas de aprendizaje. Situación que sucede con el profesor 1 (Ver figura 12).

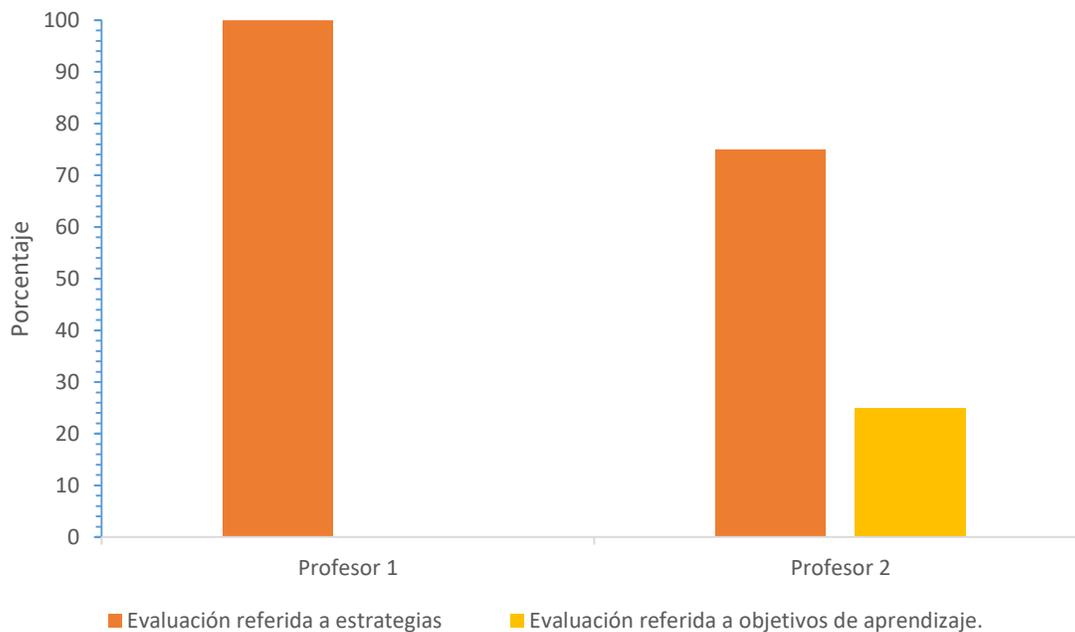


Figura 12. Tipos de evaluación que los profesores realizaron.

5.4. Congruencia disciplinar

Los resultados en torno a la congruencia disciplinar se presentan a partir de la entrevista realizada con los docentes. Ambos profesores dicen apegarse a un paradigma constructivista de la enseñanza, razón por la cual, se compara si el desempeño observado durante las clases se corresponde con los parámetros del constructivismo, y con ello determinar si los en la práctica de los docentes hay una congruencia disciplinar.

Particularmente dentro del constructivismo se pueden distinguir varios tipos, que si bien parten de la misma perspectiva hay elementos que los diferencian. Para fines del presente trabajo se retomarán los siguientes: constructivismo radical, constructivismo cognitivo y constructivismo radical. De tal forma que el desempeño de los docentes se cotejará con los principios de los tres tipos de constructivismo.

En primer lugar, los resultados en torno al constructivismo radical, señalan que tanto el Profesor 1 como el profesor 2 no cumplen con los elementos para disponer situaciones de aprendizaje, lo cual implica que no diseñan situaciones en las que el estudiante interactúe de manera progresivamente más compleja con el objeto de estudio, esto tiene consecuencias en la formación de los estudiantes en tanto no se está preparando a los estudiantes para la educación superior en la que se les exige argumentar, investigar, vincular e incluso reflexionar. Dicho de otra manera, la enseñanza de los docentes no corresponde con un constructivismo radical (Ver cuadro 8).

Cuadro 8.

Representa el desempeño de los docentes respecto del constructivismo radical.

Constructivismo radical	Profesor 1		Profesor 2	
	Cumple	No Cumple	Cumple	No Cumple
El estudiante es un sujeto activo que manipula, explora, descubre o inventa.				
Promueve estrategias que permitan que los estudiantes tengan experiencias directas con el objeto de estudio.				
Establece escenarios donde el estudiante se cuestione en torno a sus conocimientos previos				
Establece escenarios donde el estudiante se argumente				
Establece escenarios donde el estudiante se reflexione en torno a sus aprendizajes				
Se diseñan actividades que permitan vincular los contenidos con el contexto del estudiante (prácticas auténticas).				

En segundo lugar, los resultados muestran que hay diferencias entre el profesor 1 y profesor 2 respecto a la adecuación de su práctica a partir de los criterios del constructivismo cognitivo. Aunque ninguno de los dos profesores cumple con la totalidad de criterios, es el profesor 1 quien cumple con más criterios que el profesor 2. La diferencia radica en el tipo de estrategias que el profesor 1 utiliza, al margen del análisis en el presente trabajo, en la literatura estas pueden clasificarse como estrategias de procesamiento humano de la

información, en ese sentido se puede considerar que cumple con el rubro que señala la promoción de este tipo de estrategias.

Por otra parte, ambos profesores diseñan actividades que promuevan la interacción social, por lo que cumplen con otro de los rubros establecidos por el constructivismo cognitivo. Dicha situación tiene sentido a la luz de la cantidad de estudiantes con los que trabaja un solo docente en CCH, en el que puede haber grupos de entre 40 y 60 personas, encontrando así en los trabajos en equipo o dinámicas grupales una forma de trabajo viable.

Cabe señalar que las situaciones en las que se auspicia la interacción social no necesariamente son equivalentes a situaciones de aprendizaje, el análisis de dichas situaciones han de hacerse a la luz de los objetivos y los resultados derivados de dichas actividades, a pesar de ello es un rubro que desde el constructivismo cognitivo los docentes cumplen. Lo que tiene implicaciones ya que con un objetivo de por medio y la guía docente la interacción del grupo puede auspiciar la discusión y/o argumentación, fomentando habilidades consideradas importantes en el programa de estudios.

A pesar de lo anterior, los docentes no cumplen nuevamente con otros principios como lo son el papel activo del sujeto, dicho de otra manera, el énfasis en la participación y contribución del estudiante en las situaciones de aprendizaje, situación que nuevamente compromete la formación de los estudiantes para su preparación en nivel superior (Ver cuadro 9).

Cuadro 9.

Representa el desempeño de los docentes respecto del constructivismo cognitivo.

Constructivismo cognitivo	Profesor 1		Profesor 2	
	Cumple	No Cumple	Cumple	No Cumple
El estudiante es un sujeto activo que manipula, explora, descubre o inventa.				
Se promueven estrategias que auspicien procesos humano de la información				
El docente auspicia actividades de interacción social.				
Promueve estrategias que centren a la memoria como proceso del pensamiento indispensable en el aprendizaje (estrategias de almacenamiento, recuperación, etc.)				
Promueve estrategias con base en los procesos cognitivos de los estudiantes.				

Sobre la congruencia disciplinar en función del constructivismo sociocultural los resultados muestran que el Profesor 1 cumple con dos de siete rubros. Mientras que el Profesor 2 cumple con 4 de 7 rubros.

Coincidentemente el profesor uno muestra un ajuste a los criterios que se vinculan con el diseño de situaciones que promueven la interacción social, y las habilidades vinculadas al diálogo. Nuevamente se señala que esto no necesariamente se iguala con aprendizaje, en tanto el objetivo y su cumplimiento serían los que determinarían ello. De similar forma, el profesor 2 cumple con los mismos criterios agregando a ello la promoción de actividades que permiten

vincular los contenidos con otros contextos. Habilidad que se requiere en el programa de estudios y en la educación superior.

Basado en los resultados antes presentados, se puede determinar que ninguno de los docentes es congruente de manera total con ninguno de los tres principales tipos de constructivismo que se retomaron para dicho análisis. Sin embargo, si hay un mayor número de coincidencias con los criterios de un tipo de constructivismo. Para el profesor 1, su práctica se apega en mayor medida con un constructivismo cognitivo. Respecto del profesor 2 su práctica se ajusta en mayor medida a un constructivismo socio cultural.

Los resultados anteriores son relevantes al considerar que ante la enseñanza de la psicología en CCH hay una desvinculación de lo reportado por los docentes y la práctica cotidiana. Dicho de otra manera, no todo lo que los docentes dicen se implementa en el aula. Considerando además que ambos docentes dicen planear la clase, sin embargo, a partir de lo anterior hay elementos para cuestionar si esto se cumple.

De la mano con ello, como ya se ha mencionado se destaca que la importancia de determinar la congruencia disciplinar también deriva en que el paradigma al que el docente se apegue si bien no determina si puede modificar la forma en la que el docente lleva a cabo su clase, la forma en la que organiza las dinámicas y el grupo, la forma en la que se relaciona con los estudiantes, la forma de lidiar con los factores que dentro del aula tiene lugar, dando pie a la justificación de las formas en las que implementan sus estrategias y su práctica. Sin embargo, dado los resultados se puede afirmar que no necesariamente los docentes muestran una congruencia disciplinar, poniendo en duda que, si no es a la formación, al programa o al paradigma disciplinar la forma en la que los docentes llevan a cabo su práctica responde a otros criterios, cuestión que pone en riesgo la formación de los estudiantes en tanto los docentes no se ajustan a aquello que deberían (Ver cuadro 10).

Cuadro 10.

Representa el desempeño de los docentes respecto del constructivismo socio-cultural.

Constructivismo socio-cultural	Profesor 1		Profesor 2	
	Cumple	No Cumple	Cumple	No Cumple
El estudiante es un sujeto activo que manipula, explora, descubre o inventa.				
El docente auspicia actividades de interacción con otros estudiantes .				
El docente auspicia actividades de interacción con otros estudiantes más avanzados .				
El docente guía orienta y explícita en las actividades.				
Promueve estrategias que promueven el diálogo y la discusión.				
Se diseñan actividades de argumentación (pensamiento crítico).				
Se diseñan actividades que permitan vincular los contenidos con el contexto del estudiante (prácticas auténticas).				
Se promueven dinámicas de aprendizaje colaborativo.				
Se diseñan actividades que promuevan el autodidactismo.				

5.5. Congruencia con el propio desempeño

Los resultados en torno a la congruencia con el propio desempeño se obtuvieron mediante la comparación de lo reportado por los docentes en la entrevista y lo observado durante sus clases.

Respecto los resultados del profesor 1 se encuentra que no hay una correspondencia entre lo que dice y su desempeño en el aula. Destacando aspectos como la falta de imposición de los objetivos en sus clases y el uso de las estrategias. Si bien hay una congruencia cuando afirma que no planea sus clases, esto únicamente es muestra de la forma en la que los docentes trabajan en las instituciones. El único aspecto con el que el profesor 1 cumple es en el seguimiento del programa de la asignatura actualizado, pero si se considera que ese programa se sigue sin una planeación, sin objetivos explícitos para los estudiantes, sin estrategias que se vinculen a las habilidades y conocimientos pertinentes para su formación propedéutica, carece de sentido pensar que se está impartiendo una enseñanza de calidad.

Por su parte el profesor 2, se encuentra en una situación similar, reconoce no llevar a cabo una planeación por escrito, dice si hacerlo, pero ante los resultados es evidente que no todo lo que dice es capaz de cumplirlo, llevando a cabo actividades que no son favorables para la enseñanza como la falta de explicitación de un objetivo a la clase, o bien el uso de estrategias que no siempre están vinculadas al desarrollo de habilidades y conocimientos establecidos en los programas. Por tal motivo dichas situaciones ponen en riesgo la formación de los estudiantes (Ver cuadro 11).

Cuadro 11

Representa la congruencia entre lo reportado por el docente en la entrevista y su desempeño observado en clase.

	Profesor 1		Profesor 2	
	Decir	Hacer	Decir	Hacer
Realiza una planeación por escrito	Red	Red	Red	Red
Impone objetivos de aprendizaje	Green	Red	Green	Red
Cumple con el perfil docente de la institución	Green	Red	Green	Red
Seguimiento del programa actualizado de la asignatura que imparte.	Green	Green	Green	Green
Su desempeño se corresponde con el paradigma de enseñanza elegido	Green	Red	Green	Green
Implementación de estrategias que contribuyan a un objetivo de enseñanza.	Green	Red	Green	Red

Dados los resultados anteriores se realiza un análisis cualitativo de la congruencia con el propio desempeño. Mediante tres categorías, la primera congruencia positiva representa las situaciones en las que el docente se comportó tal como dijo que lo haría. La segunda es la congruencia negativa, representa aquellas situaciones en las que el docente dijo que omitiría algún aspecto importante dentro del episodio didáctico y lo cumplió. En tercer lugar, la incongruencia en la cual el docente afirmó comportarse de cierta forma y no lo cumplió.

Dichas categorías se retoman a partir de los 6 rubros retomados para evaluar la congruencia con el propio desempeño presentados en el cuadro 9. Los resultados permiten afirmar que tanto para el profesor 1 como el profesor 2 hay más casos de incongruencia que de congruencia positiva. Es decir, los profesores se comportan distinto en el aula en comparación de cómo afirman que lo harán.

El profesor 2 tiene un caso más de congruencia positiva respecto del profesor 1, sin embargo, para ambos hay un caso de congruencia negativa, dicho caso es derivado de ambos profesores dicen reconocer a la planeación como un factor importante de la enseñanza, sin embargo, no la llevan a cabo.

Finalmente, que haya más casos de incongruencia que de congruencia positiva da cuenta de las situaciones y formas en la que los docentes enseñan, y por ende de las situaciones y formas en las que los estudiantes aprenden (Ver cuadro 12).

Cuadro 12.

Número de casos respecto de la congruencia entre el decir y hacer docente.

Desempeño docente	Número de casos	
	Profesor 1	Profesor 2
Congruencia positiva (Dijo haría y lo cumplió)	1	2
Congruencia negativa (Dijo que omitiría algo y lo cumplió)	1	1
Incongruencia (Dijo que haría y no lo cumplió)	4	3

6. Conclusiones

El presente trabajo tuvo por objetivo evaluar la congruencia institucional, didáctica y disciplinar de los desempeños que los docentes de psicología del CCH implementan en clase a partir de la planeación. Como una forma de evidenciar la correspondencia entre lo que un docente dice previo, pero respecto a la clase que impartirá y lo que hace situacionalmente en el aula. Los resultados permiten sostener que no hay congruencia en el ejercicio didáctico de docentes de bachillerato, en tanto, su práctica en clase no se corresponde con los objetivos institucionales, didácticos y disciplinares.

Se encontró que los docentes que participaron en la presente investigación no hacían planeaciones didácticas, ya que consideraban suficientes sus años de impartir clase. No obstante, se puede sostener que los años frente a grupo no necesariamente determinan las habilidades para enseñar. Dichos docentes contaban con más de 30 años dando clase, pero ello no aseguró que su función docente se cumpliera, como lo reflejan los diferentes resultados. En ese sentido los hallazgos de este trabajo coinciden con los de Montes y Suárez (2016) teórico respecto que la experiencia frente a grupo contribuye al desarrollo de habilidades para la solución de diversas problemáticas en el grupo más no subsana la falta de formación didáctica en los docentes.

En el mismo tenor, la falta de planeación por parte de los profesores afecta el tipo de estrategias que implementan en clase, ya que a pesar de implementar estrategias ninguna de ellas iba anclada a un objetivo didáctico explícito. Al no vincular las estrategias a un objetivo, éstas no son capaces de integrarse a un currículum institucional y por tanto no contribuyen a la formación de los estudiantes en una disciplina específica, en este caso la psicología. Por lo tanto, los resultados aportan evidencia que la integración de las estrategias a la planeación afecta diferencialmente la correspondencia de su desempeño en el aula con los criterios de congruencia institucional, didáctica y disciplinar.

La falta de planeación didáctica, conduce a que las estrategias no puedan formar parte de un desempeño congruente del docente con los objetivos institucionales, sin objetivo por cumplir, no hay estrategia que sea adecuada (Morales, Peña, Hernández y Pintle, 2020). Quizás parte de la problemática se vincula con que las instituciones no necesariamente se aseguran que los docentes estén capacitados para enseñar o que hayan recibido una preparación antes de dar clases; es decir, la institución exige que los docentes formen a los estudiantes y dispongan de sus planeaciones y estrategias para que estas contribuyan a que los estudiantes cumplan con los objetivos que la escuela plantea, sin embargo, la misma escuela no hace una evaluación de la formación de los docentes, del dominio que los docentes tienen de los objetivos institucionales ni tampoco un seguimiento de cómo se aterriza el programa de la materia.

Lo anterior tiene efectos sobre la formación de los estudiantes, las más de las veces, negativos. Dado que para la enseñanza no sólo se requiere un dominio disciplinar sino también uno de corte pedagógico (Silva et al., 2014; Zabalza, 2013). De la integración de ambos dominios puede resultar que el estudiantado se mueva de su dominio cotidiano en el que se relaciona mayoritariamente de forma sensorial o inmediata, a un dominio conceptual que exige relacionarse de forma lingüística o teórica. Y esto sólo es posible si está mediado por un dominio didáctico del docente (Morales, Peña, Hernández & Carpio, 2017).

Por supuesto que en el ejercicio de los dominios disciplinario y didáctico, juega un papel relevante el nombramiento que cada profesor tiene dentro de la institución, entre los cuales se encuentra el profesor de asignatura o carrera, en tanto implican diferentes formas de relacionarse con la institución y con la práctica docente. De tal manera que mientras el profesor de carrera está contratado para realizar investigación y docencia, el profesor de asignatura sólo está contratado para la docencia. Este apunte, constituye una de las diferencias entre la

enseñanza de la psicología a nivel licenciatura, en la que puede realizarla un docente de carrera o uno de asignatura, respecto de la enseñanza de la psicología en el bachillerato, que es llevada a cabo principalmente por docentes de asignatura. Y en consecuencia, también trazará diferencias en la forma enseñar y las labores asociadas a ella, ya que el docente que hace investigación puede mostrar mayor preocupación porque el estudiante se apropie de formas teóricas de aproximarse a la realidad, que la analice o explique y no sólo que incorpore los contenidos disciplinarios de forma memorística.

A pesar de estas diferencias entre docentes, la planeación debería ser imprescindible para su función, y como ya se ha mencionado los docentes participantes de la investigación, no planeaban las clases por escrito, contrario a lo reportado por Avalos (2007) quien reporta que son los docentes con más años de experiencia quienes realizan planeaciones para sus clases. Nuevamente, institucionalmente no hay una medida que permita subsanar dicha problemática. Es decir, en CCH no hay una regulación de las planeaciones de los docentes, auspiciando condiciones para que los profesores omitan dicha función y que bajo la noción de “libertad de cátedra”, exista un relajamiento de lo que se va a enseñar y cómo se hará. Lo cual resulta crítico ya que como se ha hecho énfasis la falta de planeación puede promover la improvisación de las clases, poco análisis de las estrategias que se implementaran y por ende, favorecer que se evalúe sobre todo los productos y no el aprendizaje conseguido en los estudiantes (Tobón y Tóbon, 2018).

Si bien el CCH no cuenta con formas de regular las planeaciones de los docentes sí sugiere mediante el programa de la asignatura, estrategias que los docentes pueden recuperar durante su práctica, pero la forma en la que las presenta no coincide con la forma en la que en este trabajo se ha argumentado ser la más pertinente para los episodios didácticos. Además, una cosa es enlistar los nombres de las estrategias y otro muy diferente, proporcionar las condiciones para elegir, elaborar y poner en práctica diferentes estrategias.

La organización de las estrategias que presenta el programa de psicología de CCH no sólo no coincide con el planteamiento en el trabajo sino también con la organización de estrategias en la literatura (Díaz-Barriga & Hernández Rojas, 2002), ya que mezcla tipos de estrategias, con técnicas, y sobre todo, retoma cuatro estrategias sin justificación alguna, lo cual contribuye a la desorganización y uso inadecuado que hay en el campo de las estrategias.

De la misma manera el programa de estudios no brinda elementos que permitan a los docentes tener criterios sobre el uso de estrategias, esto implica que si los profesores no cuentan con una formación docente, se probabiliza que el uso de las estrategias sea azaroso y obedezca a criterios distintos a los didácticos. Si los medios a emplear no son organizados alrededor de una planeación adecuada, entonces se pone en riesgo la consecución del aprendizaje de los estudiantes (Hummes, Font & Breda, 2019).

Aunado a ello los docentes no necesariamente retoman las estrategias a partir de un objetivo, sino que las recuperan como una forma de cotejo o asistencia a las clases, lo cual simplifica y reduce la función de las mismas. Con ello la función docente queda limitada a la imposición de actividades a partir de un tema y no al desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes que se incorporan a una disciplina.

En cuanto a los objetivos, se documentó que los docentes no los explicitaban a sus estudiantes, por lo que estos últimos acababan realizando actividades sin un análisis ni justificación de las mismas. Esto resulta importante en tanto que se están formando estudiantes poco críticos, con un desconocimiento de su programa y del cómo cada tema se vincula con las unidades y asignaturas de todo un plan de estudios.

Respecto a lo anterior se observó que los docentes imponen la mayoría de las veces criterios de baja complejidad a los estudiantes, es decir objetivos de corte situacional, que demandan repetir, copiar, imitar. Lo cual promueve que los estudiantes sólo sean capaces de interactuar de manera inmediata y concreta con lo que leen, lo que escuchan, con los objetos de estudio y con su realidad,

contrario a aprender una forma de ver el mundo teóricamente regulada. Esto se traduce en una desvinculación entre los criterios que se les impone en bachillerato y los que se les impone en educación superior, debido a que los estudiantes están en condiciones en las que no se les prepara para satisfacer criterios complejos, probabilizando el fracaso en la educación superior. Dicho de otra forma, el bachillerato no prepara a estudiantes para la educación superior, es decir, no auspicia el desarrollo de habilidades que se requieren a nivel superior, incumpliendo con el ello el objetivo propedéutico del CCH.

En el nivel superior, el tipo de demandas que un docente impone a sus estudiante son de mayor complejidad, entre otras cosas se exige establecer contacto con productos teóricos de la disciplina, productos de investigación de la psicología, o bien con los campos de aplicación del ejercicio profesional del psicólogo, pero sobre todo con las formas de generar nuevos productos teóricos, metodológicos y nuevas intervenciones profesionales. Es decir, a nivel superior, la psicología no se enseña sólo como un producto acabado, sino como las prácticas vivas que le dan sentido disciplinario, esto es, aprender a hacer investigación o intervención al lado de un docente que se dedica y sabe hacer eso. Mientras que en el nivel medio superior la enseñanza la ejerce un docente que probablemente no hace investigación y en algunos casos, no tiene práctica profesional más allá de la docencia. Por lo que en estos últimos casos, el docente sólo puede poner en contacto a sus estudiantes con los productos de la psicología. En el caso particular de los docentes participantes en este estudio, los resultados permiten sostener que ellos suelen enfocarse únicamente en las funciones del psicólogo en diferentes áreas (clínica, organizacional, educativa), con un carácter descriptivo más que ilustrativo, señalando lo que se hace pero no necesariamente enseñando cómo hacerlo.

Por otra parte, se encontró que la retroalimentación que los docentes realizan es insuficiente para señalar a los estudiantes la corrección o mejora de su desempeño ya que no todas las situaciones de aprendizaje son retroalimentadas, en esos casos no se cierran los episodios didácticos. Además la retroalimentación

que dan los docentes suele ser sobre los productos y pocas veces sobre las habilidades teóricas o prácticas en los estudiantes. En consecuencia, los estudiantes entran en contacto con su desempeño respecto de productos (que tan adecuado se realizan los mapas, resúmenes, exposiciones) y no sobre su desempeño aprendiendo psicología.

Ahora bien, respecto de los resultados de las evaluaciones, se retoman en tres momentos: evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación final. Sobre la primera se encontró que los docentes omiten una evaluación inicial, es decir, los docentes enseñan al margen de las habilidades con las que los estudiantes cuentan. Haciendo inadecuada la dinámica en clase en tanto no se consideran modificar las condiciones de aprendizaje para aquellos estudiantes que ya cuentan con un dominio respecto de los objetivos así como tampoco se considera a los estudiantes que no cuentan con los precursores para aprenderlo. Acerca de las evaluaciones formativas se mostró su ausencia, en tanto, los docentes no evalúan durante el proceso de enseñanza, ello aunado a la ausencia de evaluación inicial impiden detectar las situaciones que pueden llevar a algunos estudiantes a incumplir con los criterios y con los objetivos que sólo el docente conoce en tanto no los hace explícitos. Por último respecto a la evaluación final, se encontró que únicamente se centra en el cumplimiento de trabajos, más no en la evaluación de las habilidades y competencias de los estudiantes. Condición que ya se ha reiterado no contribuye al aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior se complejiza al considerar que los estudiantes también se ven limitados para evaluar su aprendizaje en tanto desconocen el objetivo ya que en clase los docentes no lo hacen explícito, de tal suerte que es imposible que el estudiante contraste su avance al finalizar un episodio didáctico.

A las conclusiones anteriores se agrega que a partir de los resultados los docentes no son congruentes respecto de su propio desempeño, es decir no hacen lo que dicen hacer. Esto se desprende del número de casos en los que los docentes incurrieron en incongruencias que fue mayor que el número de congruencias. Destacan a este respecto la incongruencia que se deriva de la falta

de planeación, sin planeación de la clase ya no se puede identificar adecuadamente la congruencia, ya que bajo esas condiciones ahora depende que el docente mencione durante la clase lo que hay que conseguir y cómo conseguirlo y que se correlacione con lo que hace. Al no haber planeación, el desempeño del docente en la clase se convierte en un enigma para estudiantes e incluso para un observador externo: ¿qué pretende? ¿A dónde quiere llegar? ¿Lo está logrando? También destaca la incongruencia que se relaciona con la imposición de criterios que después ya no se recuperan y que es uno de los terribles vicios de la educación universitaria: peticiones que se realizan y que no se recuperan más adelante o peticiones que se cambian sobre la marcha sin previo aviso. Lo cual tiene implicaciones respecto de la forma en la que enseñan en tanto incumplen con los aspectos de la docencia que ellos mismos reconocen como importantes y ello es consistente con lo hallado por González y López (2017).

En la enseñanza de la psicología la perspectiva desde la que se enseña y la perspectiva que se enseña, son dos elementos que cobran relevancia, al menos en el nivel superior, pero la aproximación que se hizo al nivel bachillerato en este trabajo, no permitió identificar a que perspectiva se adherían los participantes y en consecuencia no presentaron una congruencia disciplinar, es decir, no existió el apego a criterios paradigmáticos que definen a un psicólogo como psicoanalista, conductista, cognitivo, etc. Lo cual es riesgoso ya que puede hacer de su práctica una labor sin justificación en tanto no se apegan a ningún criterio respecto de los principios, estrategias y formas de enseñar enmarcados en una comunidad disciplinaria.

Parte de las conclusiones del trabajo también tienen que ver con el reconocimiento de las limitantes que se presentaron en la investigación. La primera de ellas tiene que ver con la disposición y participación de los docentes cuando se les solicita permitir que un agente externo evalúe y analice su labor como docente, implicando que esto tenga aportes teóricos y prácticos con otros docentes de su disciplina.

De los 6 docentes a los que se les solicitó su colaboración sólo 2 aceptaron y eso da cuenta de la noción que los docentes tienen a ser evaluados, y compartir las formas en las que enseñan. Razón por la cual se reconoce la limitada muestra con la que se cuenta en el trabajo, si bien estos resultados no se pueden generalizar el objetivo es dar cuenta de parte de la realidad de la enseñanza en una institución como CCH y mediante este trabajo mostrar los ámbitos que son necesarios de abordar para la mejora de su labor.

A pesar de lo anterior los resultados presentados son relevantes en tanto lo crucial no es el número de docentes que participaron, ni evidenciar sus nombres o experiencias sino la luz que arrojan sobre la forma de proyectar y sobre todo concretar las interacciones didácticas que se dieron en las clases de ambos docentes, ya que ello contribuye a tener una fotografía del curso que siguen las clases de psicología en el CCH y que eventualmente se diseñen medidas para subsanar las posibles carencias en la formación de los estudiantes en la educación media superior, tanto de aquellos que van a continuar con una formación en psicología en la carrera, como de aquellos que se decantarán por otras disciplinas.

En el mismo sentido, otra de las limitantes con las que cuenta el trabajo es el número de sesiones a las que se tuvo acceso a observar las clases, ya que se reconoce que las interacciones y estrategias que se siguen se diferencian en función de los momentos de un ciclo escolar. Dicho de otra forma, no será la misma secuencia didáctica que se siga al evaluar a fin de curso que establecer encuadre del curso. Sin embargo, en el trabajo se consideró que sin importar el transcurso del semestre hay elementos presentes que cruzan todo el curso y que se evaluaron como la planeación y la congruencia con los objetivos.

Al margen de los docentes que reportan una rutina constante de sus clases, se considera que en tanto cada clase es distinta lo deberían ser los objetivos y las estrategias que se desplieguen y con ello el tipo de interacciones que se den en el aula. Razón por la cual a pesar de haber sido un número de clases limitadas, si hay una muestra interesante de episodios didácticos que hablan del desempeño

de los docentes en las clases a las que no se tuvo acceso: ¿por qué esperar cosas diferentes en ellas? Por supuesto, no se descartan las extensiones que pueden resultar de realizar en el futuro, trabajos de investigación con un número mayor de docentes y mayor número de clases.

En el mismo tenor, uno de los aspectos más relevantes es el trabajo directo con los estudiantes, para evaluar sus aprendizajes y que en este trabajo se reconoce que el análisis se centró en el desempeño del docente y no tanto de los estudiantes. Por lo que sería interesante en trabajos por venir, incluir el análisis de los efectos a detalle en el desempeño de los estudiantes. En dicho caso el trabajo con los estudiantes permitiría completar el análisis de las interacciones y el efecto de las estrategias (tanto escritas como orales) que los docentes implementan.

Finalmente, cabe destacar que el presente trabajo tiene también por objetivo contribuir a la mejora de un espacio valioso como lo es el bachillerato de la UNAM. En el que se admiten a estudiantes que tienen los puntajes más altos de un examen de admisión a nivel nacional. Se trata entonces de un espacio que debería tener a los mejores docentes que sean capaces de preparar a los estudiantes que de acuerdo con los objetivos, la mayoría de ellos serán universitarios, que se formarán e integrarán a espacios profesionales de aplicación, investigación o enseñanza de las diferentes áreas de conocimiento, en un contexto se encuentra falta de soluciones económicas políticas y sociales como las que rodea México.

Se reconoce que los retos que enfrentan los docentes se vinculan con distintos factores, entre ellos no contar con las condiciones óptimas para hacerlo, incluso pedagógicamente inadecuados como la excesiva cantidad de grupos y alumnos que atiende, a ello añadir factores económicos, administrativos e incluso problemáticas sociales. No obstante, como se ha descrito en el presente trabajo la mejora de un sistema educativo es posible, y los esfuerzos para lograrlo requieren de continuar con la investigación, cuyos resultados impacten teórica y prácticamente la realidad educativa de estudiantes y docentes.

7. Referencias

- Alcántara, A., y Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y Educación Media Superior en México: En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, 32(127), 38-57.
- Aquilino, R. (2019). Habilidad para desarrollar la planeación didáctica de los docentes en educación primaria. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/planeacion-didactica-docentes.html>
- Avalos, A. (2007). *Competencias para la formación inicial de los maestros de inglés*. Memorias del III Foro Nacional de Estudios en Lenguas (Fonael 2007). 19-36.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Barba, B. (2014). Axiología constitucional y proyecto educativo de México. *Perfiles educativos*, 36(146), 116-133.
- Becerra, M., Colli, D., y Portillo, V. (2014). Estrategias de lectura en el aprendizaje de inglés en estudiantes de la Universidad de Quintana Roo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 28 (1), 37-44.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Benítez, V. (2008). El mapa conceptual como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento escolar. *Revista Académica Electrónica*, 5, 1-13.
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos*, (30), 7-1.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L., Hayes, E., Ribes y F. López. *Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 219-228). México: Universidad de Guadalajara.

- Castañón, R. (2000). *La educación media superior en México: una invitación a la reflexión*. México: Limusa.
- Castello, M., Clariana, M. y Pérez, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje: ¿Qué son? ¿Cómo se enmarcan en el currículum? Monereo, C. (Ed). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (pp. 11-42). Barcelona: Graó.
- Chacín, R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 93-128.
- Chávez, H. D., y Aguilar, R. A. C. (2007). Una aproximación a los paradigmas educativos en las reformas de los planes de estudio de los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4), 1-12.
- CONEVAL (2016). Medición de la pobreza. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezalInicio.aspx>
- Cortés, J. (2007). La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores; 1867-1878. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (34), 323-383.
- Diario Oficial de la Federación (2013). Plan nacional de desarrollo 2013-2016. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465yfecha=20/05/2013
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), 11-33.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Echeverría, R. (2011). *Escritos sobre aprendizaje: Recopilación*. Buenos Aires: Granica.

- Enríquez, J. L., Cabrero, B. G., y Cobo, K. M. (2017) Estilos de enseñanza de los profesores, un estudio sobre la planeación, conducción y evaluación que realizan en el aula. *Consejo de redacción*, (30) 17-36
- Fragoso Ruiz, V. (2012). Bachillerato del cch, retos para su enseñanza. *Eutopía*, 5(17), 11-17.
- García, B., Ponce, S., García, M., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y., y Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles educativos*, 38(151), 104-122.
- García X. (2017). La investigación educativa como elemento fundamental para el desarrollo académico de una escuela a normal como institución de educación superior: Una mirada desde la planeación estratégica en el profen. *Ra Ximhai*, 13(3), 41-50.
- González, M., y López, C. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: Incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 103-122.
- Gorichon, S., Ruffinelli, A., y Cisternas León, T. (2015). Relaciones entre Formación Inicial e Iniciación profesional de los docentes. Principios y desafíos para la formación práctica. [Cuadernos de educación]. Recuperado de: <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9464>
- Guzmán, J. C. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-358.
- Hernández González, J. (2006). Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(29), 459-481.

- Hummes, B., Font, V., y Breda, A. (2019). Uso combinado del estudio de clases y la idoneidad didáctica para el desarrollo de la reflexión sobre la propia práctica en la formación de profesores de matemáticas. *Acta Scientiae*, 21(1), 64-82.
- Ibáñez, B. C. I. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6(2), 45-54.
- INEE (2017). Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020. México: autor.
- INNE (2019). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1E304.pdf>
- Islas P., Trevizo M., y Heiras, A. (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9). 43-50.
- León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (coords.) *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103) México: UNAM - FESI.
- Llarena de Thierry, R. (1992) Impacto de la Planeación en el Desarrollo de la Educación Superior. En A. Fernández y L. Santini (coords.) *Dos décadas de planeación de Educación Superior* (pp. 53-99) México: ANUIES.
- López, R. B. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). 1-21.
- Loredo, J., García, B., y Mireya, K. (2017). Estilos de enseñanza de los profesores, un estudio sobre la planeación, conducción y evaluación que realizan en el aula. *Tendencias Pedagógicas*. (30) 17-36.
- Lozano M, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles educativos*, 37, 108-124.

- Lozano, M. A. (2015b). Estructura de conocimiento práctico del docente de la facultad de psicología de la universidad católica de Colombia y los procesos educativos que se desarrollan en el aula de clase aproximación al problema. *Acta Colombiana de Psicología*, (2), 59-72.
- MADEMS (2019). MADEMS antecedentes [Sección de antecedentes] Recuperado de: <http://madems.posgrado.unam.mx/#>
- Marsiske, R. (2006). La autonomía universitaria en México: historia y desarrollo. *Historia de la Educación Latinoamericana*. 1(8) 9-34.
- Martínez, J. B., y Quintero, M. M. (2017). La historieta como material didáctico en la formación de actitudes relacionadas con la Ciencia desde el abordaje de asuntos socio científicos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 4715-4720.
- Martínez, M. A. y Del Bosque, A. E. (2016). La Docencia puesta a prueba. Psicología En: Norma Ulloa (Coord) La Docencia puesta a prueba. La opinión percepción de los egresados. CIMIE FESI UNAM
- Martínez, M. Á., y Del Bosque, A. E. (2018). Significado de la evaluación para profesores y alumnos de Psicología Iztacala. Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación. (4). 1-16.
- Monroy Farías, M. (2009). *La planeación didáctica*. En Psicología Educativa. México: UNAM.
- Montes, D. A., y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 51-64.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R. y Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1 (2), 73-89

- Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B., y Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 5-14.
- Morales, G., Marín, R., Quezada, D., Peña, B y Hernández, A. (2018) Desempeño docente en educación superior: el esfuerzo por superar la situacionalidad de la enseñanza. En Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta (Ed.) *El análisis de la conducta en México: investigaciones y aplicaciones 2018* (pp. 125-40). México: Fondo Editorial Universitario.
- Morales, G., Peña, B., Hernández, A., y Carpio, C. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas en Psicología*, 37(1), 24-35.
- Morales, G., Peña, B., Hernández, A y Pintle, D. (2020). De caminos y metas: interacción entre niveles de criterios y estrategias de estudio. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 11(2), 15-25.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de educación*, 350, 203-21.
- OCDE (2019). OCDE Índice para una Vida Mejor. Recuperado de: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/topics/education-es/>
- OECD (2018), Declaration on Strengthening SMEs and Entrepreneurship for Productivity and Inclusive Growth, Declaration of the OECD Ministerial Conference on SMEs, Mexico City 22-23 February 2018, OECD Publishing, Paris
- Paixão, M., y Cachapuz, A. (1999). La enseñanza de las ciencias y la formación de profesores de enseñanza primaria para la reforma curricular: de la teoría a la práctica. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(1), 069-77.
- Peralta, C. A. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130.

- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson Prentice Hall.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, 27-52.
- Pintle, D (2017) *Estrategias de estudio y variación de criterios de logro en estudiantes universitarios* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.
- Plan de Estudios Actualizado. (1996). Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Rafael, Á. (2015). Sentido y orientación de la política académica universitaria en un contexto global. *In Crescendo*, 6(2), 153-168.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Rojas, J. M. (2018). Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. *Perfiles Educativos*, 40, 11-52.
- SEMS (2019). Portal de Subsecretaría de Educación Media Superior [Sección Antecedentes de la SEMS] Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgeti
- SEP (2018) Portal de la Secretaría de Educación Pública [Sección de educación media Superior] Recuperado de: <http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/vista/elige-tu-bachillerato/>
- SEP (2019). Portal del Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 113. [Sección de Historia] Recuperado de: <https://cetis113.edu.mx/es/plantel/historia/>
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 40(3) 32-46.

- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles educativos*, 40(159), 66-89.
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133
- Tobón, S., y Tobón, B. (2018). Evaluación del Desempeño Docente en México: Del Proyecto de Enseñanza al Proyecto Formativo. *Atenas*, 1(41), 18-33.
- UNAM (2019). Antecedentes de la ENP. [Sección Acerca de ENP] Recuperado de: <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced.html>
- UNAM, (2016). La vida fructífera del cch en 45 años de historia. [Sección Gaceta Digital UNAM]. Recuperado de: <http://www.gaceta.unam.mx/20160411/>
- UNAM, (2019b). Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. [Sección de Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades] Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/historia>
- UNESCO (2011). *La UNESCO y la educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Vázquez, F. J. S., Weber, J. B., Gutiérrez, O. C., y Romero, R. M. M. (2005). Desarrollo a distancia de la maestría en docencia para la educación media superior (MADEMS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 8(1-2), 291-306.
- World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global challenge inside report*. Geneva: WEF. Recuperado de: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

- Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14.
- Zamora, R., Acurio, E., Acurio, M., y Vega, W. (2017). Competencias para la educación superior en el ecuador del siglo XXI: Responsabilidad social y tecnologías. *In Crescendo*, 8(2), 309-320.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2013). La evaluación consultiva y el desarrollo académico: Una perspectiva para la innovación. *Perfiles educativos*, 35, 67-81.

8. Anexos

Guía de entrevista

Preguntas sobre formación docente:

- ¿Cuál es su formación académica? (Licenciatura, Maestría, Doctorado, Cursos, Especialidades)
- ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
- ¿Qué asignatura imparte?
- ¿Desde hace cuánto tiempo imparte dicha asignatura?

Preguntas para identificar Congruencia institucional:

- ¿En cuál o cuáles instituciones ha sido docente?
- ¿Podría mencionar cuál es el objetivo de la institución en la que labora actualmente? Objetivos institucionales
- ¿Cuál es la misión y visión de dicha institución?
- ¿Podría mencionar cuál es el perfil docente de la institución en la que labora?
- ¿Podría mencionar cuál es el perfil de egreso de los egresados de la institución en la que labora?

Preguntas para identificar congruencia disciplinar:

- ¿Podría mencionar cuál es el objetivo de la asignatura que imparte?
- ¿Con base en qué imparte su clase? (por ejemplo, con base en el programa de estudios, con base en los intereses de los estudiantes)
- ¿Qué programa de estudios sigue?
- ¿Parte de algún paradigma psicológico para impartir sus clases? (Psicoanálisis, humanismo, conductismo, otras.)

Preguntas sobre planeación:

- ¿Planea sus clases?
- ¿Realiza la planeación por escrito?
- ¿Podría describir cuál es el proceso que sigue para realizar su planeación?

- ¿Con cuánto tiempo de anticipación realiza sus planeaciones?
- ¿Las planeaciones que realiza son por clase, semanalmente, mensualmente o anualmente?
- ¿Qué circunstancias son las que lo llevan a planear? (por ejemplo, porque la institución lo solicita, la dinámica de la clase, para lograr cubrir con la totalidad programa)
- ¿Qué aspectos considera en la planeación?
- ¿Considera objetivos en su planeación? ¿Cómo los elabora? ¿En función de qué selecciona o elabora de los objetivos?
- ¿Considera utilizar alguna estrategia en su planeación? ¿En función de qué las selecciona?
- ¿Considera realizar una la evaluación en su planeación? ¿Qué tipos de evaluación considera?
- ¿Considera la retroalimentación en su planeación? De ser así ¿Cómo retroalimenta? ¿Qué retroalimenta?
- ¿Sus planeaciones le permiten cubrir todo el programa de estudios? De no ser así ¿A qué lo atribuye?