

UNIVERSIDAD DE SONORA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

BCU
783

**EVALUACIÓN DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS DOCENTES EN
EL ÁMBITO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA: UN ESTUDIO CON
DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:
MARTHA CRISTINA CHÁVEZ FAVELA

ASESORES:

DR. CLAUDIO CARPIO
MTRA. ELSA PATRICIA IBARRA SAGASTA
MTR. FRANCISCO JAVIER OBREGÓN SALIDO

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess



EL SABER DE MIS HIJOS
HARÁ MI GRANDEZA

Universidad de Sonora

División de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación



Hermosillo, Sonora., a 24 de Marzo de 2006.

DRA. DORA ELVIA ENRIQUEZ LICÓN
DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE CS. SOCIALES
P R E S E N T E.-

Estimada Dra. Enríquez:

Por este medio nos permitimos informarle que el trabajo titulado: **Evaluación de Habilidades y Competencias Docentes en el ámbito de la planeación didáctica: Un estudio con docentes de Educación Superior** presentado por la pasante de Maestría en Psicología Martha Cristina Chávez Favela, cumple con los requisitos teóricos – metodológicos para ser sustentado en el examen de grado para lo cual lo aprobamos para su presentación.

A T E N T A M E N T E

DR. CLAUDIO ANTONIO CARPIO RAMIREZ
ASESOR DIRECTOR

M.C.FRANCISCO J. OBREGÓN
SALIDO.
ASESOR SINODAL

MTRA. ELSA PATRICA IBARRA SAGASTA
ASESOR SINODAL

◆ *Programas Acreditados* ◆

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. (C.N.E.I.P.)
Asociación para la Acreditación y Certificación de Ciencias Sociales A.C. (ACCECISO)

A Manuel Rodrigo y Bruno Gabriel: Hijos, ¡ya terminé la
tarea!... y las que me faltan todavía...
Los amo y los quiero.

A María Del Socorro Favela Saenzpardo
Una mujer que ama la vida.. ¡y la vive bien!..

*... el carácter principal de la ciencia consiste en
poder ser transmitida por la enseñanza...*
Aristóteles

INDICE

Resumen	i
Prólogo	1
Introducción	4
De la educación y la escuela	20
La educación superior en México: algunas cifras	30
Programas para mejorar la educación superior	36
La Universidad de Sonora: un caso	38
Programas de mejoramiento de las IES: sus limitaciones	43
Interacción didáctica: un análisis interconductual	51
Los ámbitos funcionales del hacer docente	75
Los criterios del hacer docente	76
Las habilidades y competencias docentes	81
Criterios metodológicos para la evaluación	84
Acerca de la métrica de evaluación	86
Las estrategias de evaluación	89
Importancia del ámbito de la planeación didáctica	93
Justificación y objetivos	102
Método	109
Resultados	118
Discusión y consideraciones finales	181
A manera de síntesis y conclusiones	203
Referencias	206
Anexos	213

RESUMEN

Con base en los principios de la Psicología Interconductual y sus extensiones conceptuales y metodológicas al ámbito de la educación superior, se desarrolla y aplica una estrategia de evaluación de habilidades y competencias docentes en el ámbito de la planeación didáctica. La evaluación se organiza en tareas de identificación, elaboración y formulación en las que se evalúan distintos niveles de aptitud del desempeño docente en este ámbito. Se reportan los resultados obtenidos al aplicar la evaluación a docentes de tiempo completo y de horas sueltas que laboran en la licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora, y con base en éstos se concluye que la estrategia propuesta constituye una alternativa poderosa a las tradicionales evaluaciones basadas en la opinión de los alumnos.

Descriptores: Evaluación, habilidades, competencias, docente, interacción didáctica.

ABSTRACT

With base in the principles of interbehavioral Psychology, and its extensions to the field of higher education, a strategy of evaluation of docent abilities and competences in the scope of the didactic planning is developed and applied. The evaluation is organized in tasks of identification, elaboration and formulation in which different levels from aptitude of the docent performance in this scope is evaluated. Results obtained when applying the evaluation to professors of complete time and partial time that toil in the school of Psychology of the University of Sonora, and with base in these it concludes that the propose strategy constitutes a powerful alternative to the traditional evaluations based on the opinion of the students.

Key words: Evaluation, abilities, competitions, docent, didactic interaction.

PROLOGO

Dos son las vertientes en las que es posible ubicar las motivaciones que impulsaron la elaboración del presente trabajo. La primera de éstas corresponde al interés en contribuir desde una perspectiva científicamente fundada a la mejoría de los sistemas de evaluación del desempeño docente que se utilizan en las instituciones de educación superior en México, con la idea de consecuentes mejorías en los programas de capacitación didáctica diseñados para incrementar la calidad de los servicios que prestan las Instituciones de Educación Superior. La segunda vertiente es de un orden más estrictamente disciplinario, referido al esfuerzo que de notable grupo de investigadores mexicanos viene haciendo por colocar a la Psicología en el lugar que le corresponde entre las ciencias consolidadas.

Es un hecho por demás desafortunado que la Psicología siga inmersa, y por lo que se ve cada vez más, en un pantanoso terreno de confusiones conceptuales que limitan con severidad sus posibilidades de progreso conceptual y metodológico. Contribuir a solventar tales confusiones conceptuales es, sin lugar a dudas, una tarea primordial de la investigación psicológica pero no la única. A esta labor, deben acompañarle las tareas de colaboración

interdisciplinaria para la solución efectiva de los problemas sociales que limitan el logro de estándares de calidad y bienestar social deseables en nuestro país.

Sin incurrir en la tónica inadmisibles de la retórica que gobiernos políticamente corruptos han enarbolado durante décadas en México, es necesario insistir en un hecho irrefutable: la educación constituye uno de los más importantes detonantes del desarrollo social e individual, por lo que abandonarla en su deteriorado estado sólo garantiza que se cancelen todas las posibilidades de futuro para las generaciones actuales y por venir.

Es por esto que todo esfuerzo por contribuir desde perspectivas científicamente sólidas a la mejoría de los procesos educativos constituye no una bondad o mérito, sino una necesidad de atención inaplazable, especialmente para los psicólogos que encuentran en el comportamiento individual su materia prima conceptual, metodológica y técnica.

Los resultados del esfuerzo específico que aquí se reporta deben ser, en consecuencia, puestos al lado de los que otros psicólogos interconductuales han venido acumulando, y deben ser valorados como un modesto intento de sumarse al propósito de hacer de la Psicología una disciplina con implicaciones socialmente benéficas. En este tenor, es

necesario reconocer la deuda intelectual de la autora con las fuentes que lo inspiraron, especialmente con los Doctos del interconductismo en México: Emilio Ribes, Claudio Carpio, Carlos Ibáñez, Guadalupe Mares y Julio Varela.

No sobra, por supuesto, añadir que las condiciones institucionales brindadas por Dora Elvia Enríquez Licón, Blanca Valenzuela, Lilia Encinas, Concepción Garibaldy, Gerardo Bobadilla, Arturo Valencia y Juan Luis Loredó fueron fundamentales para la realización de la investigación y su reporte. A ellos un sincero reconocimiento de gratitud.

Una mención especial merecen la Mtra. Patricia Ibarra Sagasta y el Mtro. Francisco Obregón por su constante apoyo y amistad a lo largo de mi formación académica y docente, gracias a ellos fue posible la culminación de este trabajo.

Asimismo, la autora expresa su sincero agradecimiento a los colegas del *Grupo T de Investigación Interconductual* que contribuyeron a la depuración de las estrategias metodológicas empleadas. Muy especialmente, agradece la ayuda brindada por los profesores César Canales Sánchez, Germán Morales Chávez, Héctor Silva Victoria y Rosalinda Arroyo.

Finalmente, se agradece la dirección atinada y responsable de Claudio Carpio quien con su frase preferida "*Hay cinco posibilidades para ...*" me abrió caminos inciertos

pero infinitamente placenteros para el pensamiento que trasciende el aquí y el ahora. Claudio Antonio: ahora soy yo la que te dice: *hay cinco posibilidades para ...*

Hermosillo, Sonora; marzo 2006

INTRODUCCIÓN

Hoy, más que en otras épocas, el aserto de los filósofos presocráticos "lo único que permanece es el cambio" adquiere una extraordinaria concreción tanto en los ámbitos colectivos como en las esferas individuales de la vida. El vertiginoso ritmo de los desarrollos en la tecnología informática y la microelectrónica ha impactado de tal manera los diversos campos de la vida social humana (ciencia, tecnología, ecología, trabajo, finanzas, comercio, etcétera) que cotidianamente se transforman las circunstancias y los modos en que tienen lugar las prácticas colectivas e individuales, trayendo consigo nuevas problemáticas en constante transformación.

En estas condiciones, es un hecho reconocido por los distintos organismos internacionales y nacionales de educación (UNESCO, ANUIES, SEP, etcétera) que las instituciones educativas no pueden mantenerse en los esquemas tradicionales de la enseñanza verbalista y del aprendizaje memorístico y repetitivo. Por el contrario, es evidente la necesidad de enseñar a los alumnos formas éticas, inteligentes y creativas de desempeñarse en los distintos dominios del hacer humano, de modo que el cambio de condiciones y problemas específicos no impida un ejercicio

efectivo de lo aprendido en el ámbito escolar (Varela y Ribes, 2002).

Así, la transformación de las instituciones educativas es un imperativo si se desea que éstas cumplan efectivamente sus fines de preservación, transmisión e innovación de la cultura, al servicio del desarrollo justo y democrático de las sociedades contemporáneas, especialmente en países como México, en los que la miseria y los problemas a ella asociados (enfermedad, desnutrición, difícil acceso a la educación, explotación laboral, etcétera) son el común denominador en sectores mayoritarios de la población. Atendiendo a esto, en México se han diseñado y puesto en operación distintos programas orientados a mejorar la calidad de la educación, especialmente en las instituciones de educación superior (IES), concentrándose en acciones dirigidas a optimizar los recursos financieros, actualizar los planes de estudio, aumentar la formación disciplinar de la planta docente, equipar los espacios escolares, adecuar los sistemas de administración escolar, apoyar financieramente a alumnos de bajos recursos económicos, etcétera. Sin embargo, como se expone adelante, en estos programas se carece de la necesaria atención a las características funcionales de las interacciones didácticas

como núcleo de las prácticas educativas, lo que hace difícil un pronóstico de resultados venturosos.

La respuesta a las preguntas en las que se ha concentrado el trabajo institucional de mejoramiento académico (v.g. ¿cuál es el mejor modelo educativo?, ¿cómo evaluar un modelo educativo?, ¿cuál es el mejor modelo de administración institucional?, ¿cuáles son los posgrados idóneos para la planta docente?, ¿cuáles son los mejores equipos y materiales didácticos?, ¿cuáles son los mejores programas de apoyo al alumno? entre otras) depende de cómo se respondan otras cuestiones relativas a la interacción didáctica (v.g. ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseñan?, ¿quién enseña?, ¿a quien se enseña?, ¿quien aprende?, ¿cómo aprende?, ¿dónde aprende?, ¿qué características debe poseer quien enseña?, ¿qué características debe poseer el que aprende?, ¿cómo condiciona el qué al cómo en la enseñanza de las distintas disciplinas?, etc.).

El éxito de los actuales programas de mejoramiento de la enseñanza requiere, como mínimo, incorporar en su definición, planeación y operación, el conocimiento de las propiedades funcionales de la interacción didáctica, asunto que hasta ahora se mantiene lamentablemente descuidada porque se han

priorizado cuestiones de órdenes financiera, política, administrativa o laboral.

En un afán de contribuir desde la Psicología interconductual al mejoramiento educativo, diversos autores han venido desarrollando un modelo analítico de la dimensión psicológica de los procesos educativos con el propósito de derivar de éste tecnología aplicable al hacer educacional (v.g. Carpio, 1994, 1999, 2003, 2005; Carpio, Chávez Favela, Silva, Cárdenas, Escobedo, León, Sánchez, Reyes, 2005; Carpio, Díaz, Ibáñez, Obregón, 2005; Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 1998, 1999, 2000, 2001 2005; Carpio, Pacheco, Hernández y Flores, 1995; Carpio e Irigoyen, 2005; Ibáñez, 1994; Ibáñez y Ribes, 1994; Irigoyen y Jiménez, 1999; Mares, 2001; Morales, Canales, Arroyo, Pichardo, Silva y Carpio, 2005; Obregón, 1996; Ribes, 1981, 1990, 1993, 1994, 2002, 2004; Ribes y Varela, 1994, ; Varela, 2001; Varela y Quintana; Varela y Ribes 2002 1995). *Grosso modo*, estos autores proponen un modelo de enseñanza-aprendizaje cuyas principales tesis son las siguientes:

- a) La enseñanza-aprendizaje escolar a nivel superior está conformado por un conjunto de procesos, diversos y asimétricos, orientados a poner el comportamiento de los aprendices bajo el control de los criterios

- disciplinares de lo que se enseña (ciencia, arte, tecnología, etcétera)
- b) El ajuste del comportamiento de los aprendices se identifica por el cumplimiento de los criterios de ajuste, que, a modo de requerimientos conductuales se derivan de los criterios disciplinares;
 - c) El cumplimiento de los criterios de ajuste derivados de los criterios disciplinares se da mediante formas efectivas de comportamiento situacionalmente delimitadas como correspondencias funcionales entre las propiedades morfológicas de lo que se hace y dice y de aquello respecto de lo que se hace o dice (i.e. habilidades), las que a su vez configuran disposiciones al cumplimiento efectivo de tales criterios (i.e. competencias);
 - d) La actualización de las disposiciones ocurre siempre como configuración de nuevas formas de correspondencia entre lo que se hace y dice y aquello respecto de lo que se hace o dice (i.e. configuración de nuevas habilidades), sea: porque ocurre en situaciones nuevas o porque se da mediante formas de hacer o decir novedosas (i.e. competencia);

- e) **La planeación didáctica:** el diseño de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, la selección y uso de materiales, los contenidos y las estrategias didácticas se orientan a promover disposicionalmente el contacto del alumno con los referentes disciplinares (contacto que adopta la forma de *hacer* y *decir* funcionalmente apropiados, es decir, de habilidades y competencias disciplinarias) en concordancia con los criterios disciplinares y los objetivos curriculares, considerando que las habilidades se establecen y ejercitan en distintos niveles de complejidad definidos éstos por la relativa independencia del hacer y el decir respecto de los parámetros situacionales y por el tipo de criterio de ajuste que satisface;
- f) La función fundamental del docente consiste en regular las condiciones bajo las que el contacto del alumno con los referentes disciplinarios evoluciona hasta culminar en la configuración de habilidades y competencias disciplinares;
- g) El hacer docente es lingüístico (en el sentido que a este término da Wittgenstein, 1959) aunque no siempre sustitutivo de contingencias (Ribes y López, 1985);

Morfológicamente caracterizado, el hacer del docente se da como **ejemplo**, como **ejercicio** (las situaciones de prácticas supervisadas en los laboratorios y otros escenarios, en las que el alumno resuelve problemas ya conocidos de la disciplina) y como discurso didáctico (como acto lingüístico correspondiente que se realiza leyendo, escribiendo, dibujando, escuchando, observando, habando o conversando). **En el ejemplo**, es el docente quien exhibe frente al alumno las maneras apropiadas de interactuar con objetos y eventos disciplinarios, ya sea de manera directa o sustitutiva. El alumno aprende observando los casos pertinentes en los que algo particular se dice o se hace, así como la manera de decirlo y hacerlo. **En el ejercicio** se ilustrar el modo de aplicar los conceptos en situaciones específicas, consiste en el enfrentamiento directo con las condiciones en las que la práctica científica tiene lugar, es decir, constituye una especie de "aprender haciendo" o en términos Wittgenstenianos, de enseñanza ostensiva.. En éste sentido el alumno aprende diciendo y actuando directamente sobre los objetos y eventos disciplinarios. **y; como discurso didáctico**

enfatisando el carácter eminentemente lingüístico de la enseñanza, así como también a la estructuración, presentación y mediación de criterios de logro a través del lenguaje. Es la referenciación del saber cómo lograr un criterio en términos de aquello que debe realizarse conforme a los dictados de una disciplina. Refiere los conocimientos, técnicas, métodos, teoría y cánones que la constituyen, y a los que a veces se acostumbra denominar en conjunto como "instrumentos" o "herramientas" de la disciplina;

- h) Funcionalmente caracterizado, el hacer del docente es mediacional del contacto alumno-referentes disciplinarios; Considerando lo anterior, la educación, desde un nivel de análisis psicológico, es un proceso en el cual un individuo -el alumno- modifica su comportamiento respecto a su ambiente-- aprende o conoce-- por la acción mediadora, directa o indirecta que ejerce sobre él otro individuo - el docente;
- i) El hacer docente se distingue en distintos subdominios específicos cada uno de los cuales impone criterios particulares que el docente debe satisfacer

mediante el ejercicio de habilidades y competencias específicas;

- j) La enseñanza-aprendizaje tiene lugar en las interacciones didácticas en las que el docente y el alumno, como agentes centrales, se relacionan con el propósito de que el alumno desarrolle las formas efectivas de interacción con los referentes disciplinarios (i.e. habilidades y competencias) en distintos niveles de complejidad (i.e. nivel de aptitud) de conformidad con los criterios disciplinares y en el orden previsto curricularmente;
- k) La descripción de las interacciones didácticas incluye el criterio de ajuste que debe satisfacer el alumno, el criterio de ajuste que debe cumplir el docente, los referentes disciplinares respecto de los cuales se cumplen tales criterios, las tareas específicas en las que se concreta el contacto alumno - referente disciplinario, las habilidades y competencias requeridas para el cumplimiento de los criterios, el medio de contacto apropiado para las interacciones docente-alumno y alumno-referentes, así como los factores disposicionales (situacionales,

históricos y organísmicos) implicados en la interacción;

- 1) El alumno cumple los criterios ajustando su comportamiento a los criterios disciplinarios (i.e. desarrollando habilidades y competencias disciplinarias); el docente los cumple haciendo que el comportamiento del alumno se ajuste a los criterios disciplinarios (i.e. enseñando). En otras palabras, el alumno cumple cuando aprende, mientras que el docente cumple cuando el alumno aprende. Así pues, el fenómeno central del proceso educativo, definitorio de su concepto, es el aprendizaje del alumno, es decir, el cambio de su comportamiento o desempeño respecto a su ambiente de acuerdo con los criterios predeterminados en el currículum. Sin éste fenómeno, simplemente no se puede hablar de educación, de aquí que el aprendizaje sea de hecho el objeto de estudio de cualquier aproximación psicológica a la educación.

En la perspectiva del modelo interconductual se ha investigado sobre las condiciones paramétricas de las situaciones de entrenamiento que promueven el desarrollo de

formas inteligentes de resolver problemas (v.g. Varela, 2001; Ribes y Varela, 2002; Irigoyen, Carpio, Jiménez, Silva, Acuña y Arroyo, 2002; Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 2005), las condiciones que regulan el ajuste lector exitoso (v.g. Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 2001; Arroyo, Morales, Pichardo, Canales, Silva, y Carpio, 2005), las condiciones promotoras de desempeños creativos (v.g. Carpio, 1999, 2005; Carpio, e Irigoyen, 2005), el aprendizaje de conceptos metodológicos (v.g. Pacheco, Carranza, Silva, Flores y Morales, 2005), la caracterización competencial del desempeño de alumnos universitarios (v.g. Jiménez, 2002), el diseño curricular (v.g. Carpio, Díaz, Ibáñez, Obregón, 2005; Ibáñez y Carpio, 2005). Sin embargo, a la fecha son extremadamente escasos los estudios interconductuales sobre el papel del docente en la interacción didáctica (Carpio, Chávez Favela, Silva, Cárdenas Escobedo, León, Sánchez y Reyes 2005).

En contraste, otras aproximaciones, psicológicas y no psicológicas, han generado una abundante literatura sobre el docente en la educación superior y especialmente sobre la evaluación de su desempeño (i.e. García, 2000; Luna, 2000; Martínez Rizo, 2000; Pérez, 1999), siendo las más recurrentes las estrategias de consulta de opinión a los alumnos y los indicadores administrativos de eficiencia.

En estos procedimientos de evaluación es posible identificar cuando menos cinco elementos generales que limitan su utilidad para un análisis funcional, objetivo y preciso del desempeño docente:

a) Los procedimientos administrativos concentrados fundamentalmente en el cumplimiento de criterios estrictamente formales (i.e. asistencia, puntualidad, respeto de horarios, entrega de programas y reportes de calificaciones, no quejas de alumnos, etcétera) no describen el desempeño real del docente en las interacciones didácticas ni sus efectos en el desempeño efectivo de sus alumnos.

b) Los procedimientos centrados en el jueceo de los alumnos, aunque se validan estadísticamente, tampoco describen el desempeño efectivo de los docentes en las interacciones didácticas ni sus efectos en desempeño de los propios alumnos;

c) Los resultados de las evaluaciones por alumnos constituyen prorratesos estadísticos que obscurecen o eliminan la apreciación individual del desempeño del docente, de modo que sólo se accede a información que describe "en promedio" el hacer docente en el aula, sin detalle alguno de su participación real en los distintos tipos de interacción didáctica;

d) En ninguna de las formas de evaluación del desempeño del docente se cuenta con información derivada de la observación directa del docente, puesto que todas ellas se concentran en reportes verbales de lo acontecido y nunca del hacer en tiempo real;

e) En ninguna de las formas de evaluación del desempeño docente se impone a éstas situaciones problema reales que permitan diferenciar si el ejercicio docente es la mera réplica o repetición de actividades o bien un ajuste variado y efectivo a situaciones novedosas. En otras palabras, no permiten distinguir la reiteración de lo que antes ha funcionado de la auténtica competencia.

Considerando lo anterior, y debido a que el docente constituye, junto con el alumno, uno de los factores centrales de las interacciones didácticas cuyas propiedades funcionales condicionan el tipo de estructuras curriculares, estrategias y materiales didácticos, sistemas administrativos y estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes en los distintos ámbitos y momentos del hacer escolar en las IES, se hace evidente la importancia de desarrollar formas de análisis y evaluación del hacer docente que sean conceptual y metodológicamente congruentes y coherentes.

En breve, el cumplimiento de los objetivos de muchos de los programas de mejoramiento de la educación superior actualmente en marcha depende de una adecuada conceptualización y análisis de las interacciones didácticas como núcleo básico del hacer educativo, y sobre el que se fundamenten la acciones de aquellos programas. En este contexto, el análisis y evaluación del hacer del docente ocupa un lugar de primera importancia puesto que en él recae la función de conducir el desarrollo de las habilidades y competencias profesionales en los alumnos, debiendo conseguir que el desempeño profesional de éstos no solamente sea efectivo sino también adaptable a condiciones en constante cambio. Desafortunadamente, ni en la perspectiva del análisis psicológico interconductual ni en las otras tradiciones se han desarrollado estrategias que permitan una adecuada caracterización del docente en términos de su desempeño real en las interacciones didácticas. Frente a este estado de cosas, el presente trabajo se orienta al diseño de estrategias de análisis y evaluación de habilidades y competencias docentes en instituciones de educación superior desde la perspectiva de la Psicología Interconductual.

En este trabajo, se emplean los conceptos *habilidad* y *competencia* en lugar del concepto más amplio de desempeño

docente debido a que el análisis que aquí se realiza se inscribe en una concepción psicológica interesada en la estructura funcional del comportamiento del docente en la interacción didáctica antes que en la caracterización morfológica de la actividad de aquel en los distintos ámbitos de su participación dentro de las instituciones educativas (i.e. laboral, político, sindical, etcétera).

La estructura a la que se ajusta el trabajo atiende a un criterio de sucesiva inclusión, presentando inicialmente una aproximación al concepto de Educación que enmarca y significa el análisis. Posteriormente se hace una descripción general del estado de las IES en México y los programas mediante los cuales se intenta mejorarlas. En seguida se apuntan sus limitaciones y se subraya la importancia del análisis de las interacciones didácticas y la función del docente en éstas. A continuación se realiza un análisis interconductual de las interacciones didácticas que fundamenta la estrategia e instrumentos que se emplearán para la evaluación de habilidades y competencias docentes en una muestra de docentes de una institución educativa específica (la Universidad de Sonora) en una disciplina particular (la Psicología).

DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA

Cualquier aproximación, por general que sea, al concepto *Educación* permite apreciar cuán complejo es delimitar con exactitud el dominio conceptual y empírico amparado con este término (cfr. Abbagnano y Visalberghi, 1999). De hecho, la gran diversidad de orientaciones teóricas y metodológicas que coexisten en la Pedagogía y en las mal llamadas ciencias de la educación (cfr. Moreno y de los Arcos, 1996), auspicia que se desarrollen numerosas tensiones conceptuales que debaten incluso la definición misma del concepto central en su tarea disciplinaria (De Alba, 1996). A pesar de esto, y asumiendo el riesgo inevitable de que nuestro posicionamiento definicional no esté exento de supuestos debatibles, adoptamos aquí la perspectiva de que la educación *constituye el conjunto de instituciones, valores, criterios, prácticas y sentidos (múltiples, diversos y no pocas veces antagónicos) mediante que los grupos sociales en función de su propia dinámica histórico-social preservan, transmiten e innovan su cultura con todo y sus tensiones, sus contradicciones y sus dinámicas diversificadas* (Carpio, 2003).

De conformidad con la definición propuesta, la educación agrupa un conjunto dinámico de factores y procesos asimétricos que se entrecruzan y superponen unos a otros y

cuyos agentes participantes están lejos de ser homogéneos en cuanto a naturaleza, intereses, prácticas, funciones y propósitos. Y es precisamente por esta heterogeneidad que su análisis no puede ser agotado con el instrumental conceptual y metodológico de una única disciplina. En realidad, en el estudio de la educación concurren disciplinas tan diversas como la economía, la historia, la sociología, la filosofía, la ciencia política, la psicología y las ciencias biológicas. Son ese conjunto disciplinario y sus aportes diferenciales los que son recuperados y transformados en la tecnología interdisciplinaria pedagógica para la formulación de un objeto teórico distinto y propio: lo educativo.

Lo expresado arriba implica que aún cuando distintas disciplinas intervienen en la descripción, análisis, explicación y modificación de los procesos y factores participantes en la educación, y a pesar también de que con frecuencia emplean el mismo o similar vocabulario para referirse a ellos, el uso conceptual de los términos no es el mismo, puesto que en cada caso los referentes de estos términos constituyen *sujetos teóricos* distintos.

Por *sujetos teóricos* nos referimos a las entidades analíticas de naturaleza abstracta que constituyen los sujetos lógicos de predicación en cada uno de los niveles

descriptivos y explicativos de los procesos, factores y agentes participantes en la educación. Por ejemplo, considérese que el "docente" puede ser visto como un profesionista cuya fuerza de trabajo es sometida a la misma dinámica de oferta-demanda a la que se somete cualquier otra mercancía en el mercado correspondiente, esto, por supuesto, a la luz de un análisis económico. También, puede recuperarse al docente como el agente transmisor de los valores de una cultura a la que representa frente a los alumnos, esto, por supuesto, desde una perspectiva sociológica. Aún más, el docente constituye también un agente en cuyo discurso concreto se expresan y confrontan los intereses a veces polarizados de los discursos políticos en constante pugna por el dominio de las instituciones y prácticas educativas, esto, obviamente, a los ojos de los modernos analistas políticos del discurso. Y, por supuesto, habrá quienes reconozcan en el docente un dispensador de reforzadores en un proceso de moldeamiento de respuestas académicas, tales analistas serán obviamente los de orientación psicológica Skinneriana ortodoxa.

Lo anterior no significa que el docente sea "muchas cosas a la vez", es decir, no quiere decir que el docente como concreto empírico sea simultáneamente un profesionista,

un representante cultural, un negociador de significados, un político en acción persuasiva, un dispensador de reforzadores, un ejemplo a seguir, etcétera. No. Lo anterior, significa que *docente* es, en primer lugar, un término cuyo uso como concepto o categoría no es uniforme ni unívoco por parte de sociólogos, economistas, politólogos, psicólogos y demás científicos que inciden directa o indirectamente en el estudio de lo educativo. Ahora bien, el término *docente* deja de ser simplemente un término para convertirse en *categoría o sujeto teórico* en la medida que su uso se ajusta a los criterios, reglas y sentidos propios de la disciplina desde la cual se le aborde. Así, el *docente* como categoría sociológica difiere del *docente* como categoría económica en la medida que las reglas o criterios analíticos, de uso y operación conceptual sociológica difieren de los de la Economía como ciencia. En los mismos términos y por las mismas razones, son distintas las categorías de *docente* en la Psicología, en la Pedagogía, en la Administración, en la Antropología, en la Ciencia Política, etcétera.

Y así como ocurre con el *docente*, sucede también con prácticamente todas las categorías que describen procesos, factores, agentes y relaciones en educación (escuela, alumno, evaluación, calidad, etc.) que tienen sentidos lógico-

conceptuales distintos en cada una de las disciplinas que los incorporan como parte de sus discursos o materias de trabajo. Por ello, ninguna de las disciplinas que intervienen puede abrogarse el derecho de reducir la complejidad de lo educativo a los límites de su propio discurso analítico. Cualquier intento reduccionista en este sentido está, en principio y por razones lógicas, destinado al fracaso más rotundo. La opción contraria al reduccionismo en educación es la construcción teórica interdisciplinaria que lleva a cabo la Pedagogía, la cual, por supuesto, no se limita a "reunir" aditivamente las aportaciones de cada una de las ciencias que hacen contacto con los procesos implicados en la educación. Antes bien, la Pedagogía construye teóricamente un objeto de trabajo distinto, propio y sometido a sus propias reglas de uso y de operación conceptual, lo que le confiere precisamente su estatuto de interdisciplina.

Una consecuencia obvia de lo expuesto es que ninguna disciplina puede por sí misma explicar la totalidad de los procesos educativos. Lo que sí puede hacer con base en la especificidad de su propio objeto de estudio y mediante sus propios recursos analíticos es delimitar la dimensión conceptual y empírica que le compete en la educación, y en ésta elaborar tanto las categorías analíticas pertinentes

como los recursos de intervención específicos. Sólo de esta manera, las aportaciones de cada disciplina (entre ellas, obviamente, la Psicología) al estudio de la educación pueden ser efectivas, lógicamente consistentes y conceptualmente coherentes. Por supuesto, la clarificación y delimitación precisa de lo que cada una de las disciplinas científicas aporta o puede aportar a la educación representa un condición necesaria si se pretende que sus objetivos sean mejor cumplidos por parte de las instituciones socialmente encargadas de ello, especialmente la escuela.

Conviene aclarar que existen numerosas instituciones que cumplen funciones de preservación y transmisión de la cultura -como la iglesia, la familia, las organizaciones gremiales, las sociedades recreativas, etcétera- aunque es en la escuela en la que más sistemáticamente se conduce el proceso de innovación cultural en los ámbitos científicos, tecnológicos y artísticos. Por esta razón y debido a la importancia que la innovación cultural tiene en la dinámica socio-económica contemporánea a nivel tanto local como regional y mundial, conviene precisar algunas cuestiones en torno a la escuela.

La escuela como institución socialmente responsabilizada de conducir los procesos de preservación, transmisión e innovación de ciertos aspectos de la cultura, se encuentra en

una permanente y estrecha relación con otras esferas de la actividad humana (economía, ciencia, tecnología, arte, religión, derecho, moral, política, etcétera) y sus procesos de cambio (innovaciones tecnológicas, cambios legislativos, crisis y conflictos sociales, tendencias artísticas, cambios en los sistemas de producción y distribución de la riqueza, avances científicos, etcétera) con las que establece conexiones de interdependencia en las que una y las otras se afectan recíprocamente (cfr. De Alba, 1996).

Por razones vinculadas a las relaciones establecidas con las demás esferas de la vida social, y en estrecha concordancia histórica con el desarrollo de los modos cada vez más complejos de producción económica, la escuela es actualmente estructurada en niveles de complejidad creciente dependiendo del tipo de objetivos que pretende cumplir en las tareas de preservación, transmisión e innovación cultural.

Así, se jerarquiza a la escuela en sistemas de educación *básica* (encargada de la socialización inicial de los infantes, reproducción de los valores ideológicos, morales y políticos del grupo social, y el desarrollo de los repertorios lingüísticos básicos -lectura, escritura, numeración, aritmética, etcétera), *media* (encargadas de la habilitación básica para la inserción en ámbitos productivos

no especializados o para una capacitación especializada posterior) y *superior* (dirigida a la capacitación para el desempeño efectivo y eficiente en los distintos ámbitos de la vida social productiva, así como para la innovación de tales ámbitos en un nivel de alta especialización).

En atención a los objetivos más generales de cada uno de los niveles en que se han estructurado los subsistemas educativos, y en función de sus relaciones con los intereses políticos y económicos dominantes, el quehacer escolar de sus agentes (directivos, docentes, alumnos, administradores, etcétera) adopta un carácter altamente normado, regulado y condicionado por numerosos factores e influencias. Con fines estrictamente analíticos, es posible agrupar estos condicionantes en tres niveles fundamentales de determinación normativa y regulatoria:

- a) En un primer nivel está el marco normativo que las legislaciones y reglamentaciones oficiales dependientes de las instancias de certificación y validación social imponen (en el caso mexicano la Secretaría de Educación Pública);
- b) En segundo lugar las determinaciones normativas y reglamentarias de la estructura curricular específica en que se enmarcan los objetivos pedagógicos de planes y

programas de trabajo, así como las reglamentaciones propias de cada nivel escolar y de cada institución en lo particular;

- c) En tercer lugar, los criterios y demandas psicológicos específicos que se derivan de los objetivos particulares de programas y planes de estudio.

El primero de estos niveles de determinación y regulación se ajusta a políticas de estado y se sujeta a las demandas e intereses de largo plazo, expresados normalmente en planes nacionales de desarrollo (sexenal en el caso mexicano) que a su vez son recuperados y especificados en los planes ministeriales por subsistema (básico, medio o superior) que orientan las políticas de financiamiento, de planeación y de desarrollo general (este nivel de determinación es analizado específicamente por disciplinas como la sociología, la economía, la ciencia política, la historia, entre otras) .

El segundo de los niveles de determinación y regulación del acontecer escolar mencionados arriba corresponde propiamente a los objetivos curriculares generales que son expresados en los perfiles de egreso, en los objetivos generales por área o dominio, en los objetivos de cada asignatura particular y en los objetivos de cada una de las actividades a desarrollar e los distintos momentos de

ejecución del programa de cada asignatura (este nivel de determinación es analizado por disciplinas como la administración, la pedagogía y la Psicología).

Finalmente, al tercero de los tres niveles de determinación del acontecer escolar se refiere al tipo específico de requisitos comportamentales que el cumplimiento de los objetivos prescritos en los otros niveles imponen a los agentes centrales del proceso educativo (docente-alumno), los cuales orientan la naturaleza, el diseño, la instrumentación y criterios de evaluación de las llamadas situaciones y experiencias de enseñanza-aprendizaje (este nivel de determinación corresponde propiamente a la Psicología y a la didáctica).

Aunque cada uno de los niveles de determinación y regulación del acontecer en la escuela tiene un cierto grado de autonomía respecto de los otros, también es cierto que entre ellos se establece una interdependencia inevitable: el primer nivel enmarca y da sentido a la legitimidad social de las acciones en los otros niveles, aunque el tercero de ellos en tanto contenido funcional concreto del hacer escolar condiciona (o al menos debería hacerlo) las características de los otros dos niveles.

Los problemas que se producen cuando se ignoran estas relaciones de interdependencia pueden ser ilustrados con la situación de la Educación Superior en México, en la que a pesar de que se han identificado problemas importantes en el primero y segundo de los niveles enunciados, aunque al hacerlo sin referencia al tercero de ellos ha engendrado estrategias de solución y programas concretos con un pronóstico de éxito sumamente pobre. A este respecto es necesario señalar que una de las tragedias sociales más graves para un país sumido en la dependencia económica, científica, tecnológica y cultural como México, es el fracaso de sus Instituciones de Educación Superior (IES), especialmente porque compromete no sólo el presente sino también el futuro de las generaciones de mexicanos que están por venir.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: ALGUNAS CIFRAS

Aunque el fracaso de las IES mexicanas puede apreciarse no sólo en la cifras oficiales (v.g. Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006) sobre cobertura, eficiencia terminal, desempeño escolar, egresados con empleo y formación académica de la planta docente, sino también en los indicadores sobre habilidades y conocimientos básicos en alumnos y docentes

universitarios (v.g. Tirado, 1992; Backhoff y Tirado, 1994; Castañeda, Lugo, Pineda y Romero, 1998; Castañeda, 1998; Jiménez, 2002; Pacheco, Carranza, Silva, Flores y Morales, 2005), algunas cifras pueden ayudar a evidenciar la gravedad del problema.

a) Un primer indicador de la incapacidad del sistema de educación superior mexicano para satisfacer la demanda del servicio educativo en los niveles de técnico superior, normal y licenciatura es el que se presenta en la tabla 1, el cual permite apreciar que el promedio nacional de cobertura es de apenas 17.8 (según datos hasta el año de 1999 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior - ANUIES), con un rango que va del 8.3 (en el estado de Quintana Roo) al 40.2 (en el Distrito Federal).

Añadir a los datos anteriores la matrícula del posgrado no cambia esencialmente la pobreza de la cobertura alcanzada hasta 1999. En la tabla 2 destaca que la población de posgrado en el mejor de los casos alcanza un total de 37 855 (Distrito Federal), aunque existen también casos verdaderamente dramáticos en los que la matrícula oscila apenas entre 250 y 300 alumnos (Nayarit, Quintana Roo y Baja California Sur).

b) En cuanto al perfil académico de la planta docente en la IES de México, no existen datos actualizados a nivel nacional, pues la información disponible en la ANUIES sólo cubre hasta el año de 1998 (ver tabla 3), fecha en la que el porcentaje de docentes con doctorado no alcanzaba ni siquiera el 4% a nivel nacional (el rango va del 8% en el estado de Querétaro hasta el 0.4 % en el estado de Campeche), mientras que el grueso del personal docente cuenta apenas con la licenciatura (68.1 a nivel nacional). Desde luego es razonable suponer que en los últimos cuatro años ha habido mejoría importante debido a numerosos programas de apoyo para la realización de estudios de posgrado, especialmente el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

c) En relación con el financiamiento de las IES, una revisión de las últimas décadas deja ver que las IES, específicamente, los Institutos Tecnológicos y las Universidades Públicas han venido sufriendo cambios en cuanto a las políticas de financiamiento a partir de la mitad del siglo pasado.

Un análisis de la evolución de la educación superior en México, nos permite concluir, que a partir de las décadas de los 50's y 60's del siglo pasado, el gobierno federal otorgó un fuerte impulso a éste nivel educativo. En estos períodos,

el gasto federal destinado a las universidades públicas fue comparativamente mayor al actual, destacándose un marcado interés por impulsar a la educación superior. Sin embargo, a partir de la década de los ochenta, tal impulso vino decayendo: El presupuesto destinado disminuyó al 0.43% del PIB.

Es conocido que a partir del sexenio de Carlos Salinas de Gortari, el financiamiento a las IES públicas sufrió un cambio fundamental: de la asignación, ahora, ésta asignación sería dirigida, evaluada y controlada de una parte importante del presupuesto público (Brunner, 1993). Los recursos son distribuidos, por un lado, en función de una evaluación institucional y, por otro lado, por el establecimiento de compromisos entre las instituciones y el gobierno federal. Estos recursos son finitos y se reparten en concursos institucionales en donde no todas las instituciones *juegan* en igualdad de oportunidades y en función de su misión institucional.

Esta forma de asignación de parte de los recursos públicos se inició o más bien se incrementó significativamente, puesto que ya existía, con el Programa de Modernización Educativa (PME, 1989-1994), se continúa con el

Programa Nacional de Educación (PNE, 1994-2000) y se reafirma con el Programa Nacional de Educación (PNE 2001-2006).

Aunque se podría decir que esta forma de asignación, en general ha sido aceptada y evaluada positivamente, también ha sido criticada por que sigue existiendo una parte de la asignación pública, la mayor, cuyos criterios no son claros, la distribución es inequitativa de acuerdo a algunos indicadores y algunas instituciones tienen cierta preferencia sobre otras. La tarea principal para los próximos años es que tanto el gobierno federal como las IES acuerden los criterios de distribución del presupuesto. Para ello se debe buscar un incremento significativo en la disponibilidad presupuestal y que ese incremento se base en criterios claros, de tal manera que ninguna institución sea afectada con una disminución o reducción en su asignación presupuestal.

Para el año 2000, las universidades realizaron grandes esfuerzos para obtener presupuestos que apenas se aproximan al 1.2% del PIB. Con base en estos datos es fácil concluir que el financiamiento que el estado proporciona al sistema de educación superior en México así como la proporción del gasto público no satisface ni con mucho los estándares recomendados internacionalmente.

d) En relación con la eficiencia terminal, las estimaciones no son exactas ni los datos disponibles están actualizados, por lo cual existen algunas divergencias en los datos que ofrecen distintas fuentes. Así, por ejemplo, se habla de que "estos índices (ingreso/egreso e ingreso/titulación) en el nivel nacional para la generación 1992-1997, fueron del 69% (ingreso/egreso) y 39% (ingreso/titulación) por ciento, respectivamente" (citado en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora, 2000), mientras que la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública reporta un 37% para el periodo 1994-1999 (citado en Jiménez, 2002).

El conjunto de indicadores mencionados hasta este punto están lejos de agotar una visión completa del estado de la Educación Superior en México. A la fecha, por ejemplo, se carece de indicadores precisos y confiables de los resultados de las IES en términos de la capacitación de los egresados para su inserción en los distintos ámbitos de la vida social y la efectividad de su participación en la solución de los problemas que en ellos deben enfrentarse (seguimiento sistemático de egresados).

Asimismo es desconocido el efecto que las prácticas educacionales en estas instituciones tienen sobre el desempeño individual y colectivo en los ámbitos no asociados directamente a la producción, el comercio o las finanzas (v.g. la ecología, la salud, la vida política, etcétera).

Por supuesto, también se carece de evaluaciones precisas de las habilidades y competencias docentes y disciplinarias reales de la planta docente de las IES, pues a pesar de distintos intentos por diseñar instrumentos con esta finalidad éstos han sido infructuosos y carentes de un sustento sólido tanto conceptual como metodológicamente hablando (a este aspecto particular volveremos más adelante).

PROGRAMAS PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ante el preocupante estado de la educación superior en México, caracterizado como antes hemos expuesto por una mínima cobertura de la demanda, niveles extremadamente bajos de eficiencia terminal, docentes mayoritariamente sin estudios de posgrado, centralización de la oferta de alto nivel en la capital del país, carencia de seguimientos sistemáticos de egresados, ausencia de información precisa de resultados educativos extra-escolares y falta grave de evaluaciones del personal docente, tanto los gobiernos

federal y estatales, como las propias IES han instrumentado una serie de medidas tendientes a mejorar el estado de cosas, éstos se sintetizan en el las figuras 1 y 2:

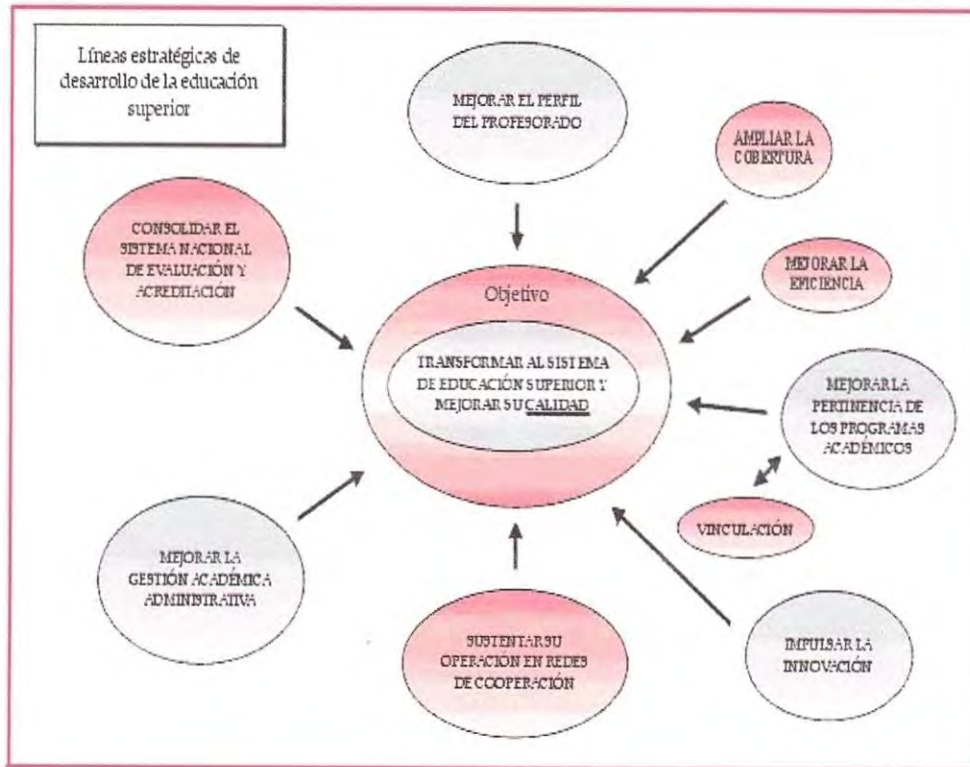


Figura 1: Líneas estratégicas para mejorar la Educación Superior en México

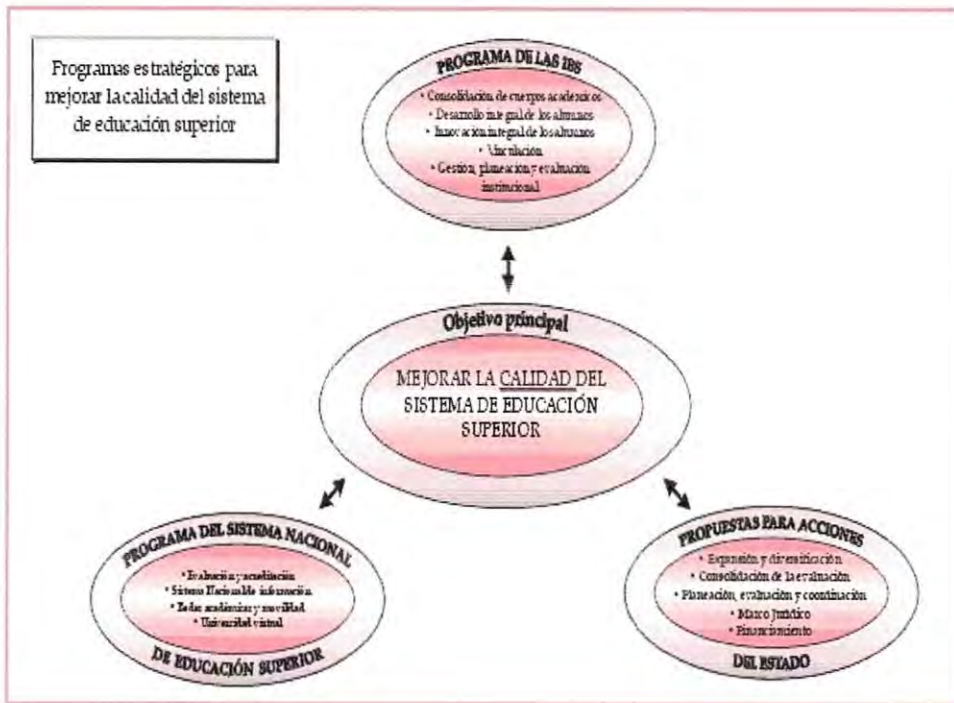


Figura 2: Programas para mejorar la educación superior (fuente: ANUIES)

LA UNIVERSIDAD DE SONORA: UN CASO

Con pocas variantes, la mayoría de las IES han traducido estas estrategias y programas en numerosas acciones dirigidas a cumplir el objetivo trazado de mejorar la calidad del sistema de educación superior en México. Para ilustrar el modo concreto en que estos principios rectores han sido recuperados en las IES, se expone el caso particular de la Universidad de Sonora debido a que esta universidad enfrenta una serie de demandas, problemas y características sumamente representativas de las IES a nivel nacional. La importancia de esta universidad obedece, además de ser la que posee el

mayor grado de desarrollo institucional en el norte del país, a que el estado de Sonora enfrenta una dinámica socio-económica de alto desarrollo e innovación tanto en las esferas productivas y comerciales como en las técnico-científicas y socio-ecológicas debido a que en él impactan con mayor fuerza los efectos del intercambio comercial, financiero y cultural derivados de los tratados regionales de libre comercio, y a su vecindad con uno de los países de mayor desarrollo económico, científico y tecnológico del mundo.

En los mismos términos en que se expuso la problemática general de las IES en México, una caracterización de la UNISON puede ubicarse en los rubros de cobertura, personal docente, eficiencia terminal y financiamiento:

Matrícula y cobertura

Al año 2000, la población estudiantil global de la UNISON era de 28,838 alumnos (24 de nivel técnico, 22,622 de licenciatura, 622 de posgrado y 5,560 de educación artística e idiomas), distribuidos en el área de ciencias sociales (67.1 %), ingenierías (15.8) ciencias biológicas y de la salud (9%) ciencias exactas y naturales (3.5%) y en educación y humanidades (4.6 %). En términos comparativos, la UNISON atiende al 39.6 % de la matrícula estatal de educación

superior, con una cobertura de 28 % de la población ubicada entre los 20 y los 24 años de edad. Esta cobertura se da mediante los 31 programas de licenciatura, 23 de posgrado, uno de nivel técnico, 7 de idiomas y 4 de artes que conforman actualmente la oferta educativa de la UNISON.

Personal académico de la UNISON

De acuerdo con los datos más recientes, el personal académico de la UNISON está compuesto por 2,111 docentes, 170 investigadores y 60 técnicos académicos. De éstos, el 34.5% son de tiempo completo, el 1.0% de medio tiempo y el 64.5% son docentes contratados por horas de asignatura. Con base en las recomendaciones del programa para el mejoramiento de la enseñanza, la evaluación del perfil de la planta docente arroja como resultado 126 miembros acreditados como docentes con perfil deseable, aunque a la fecha es el 40.8 % del personal académico el que cuenta con estudios de posgrado, mientras que el 54.45 sólo cuenta con licenciatura, mientras que a nivel técnico existe un total de 4.8 %.

La eficiencia terminal de la UNISON

Los indicadores de eficiencia terminal en la UNISON en el periodo 1995-2000, muestra un índice ingreso-egreso de 55.5 por ciento y un índice de ingreso-titulación 1993-2000 de 31 por ciento. En la actualidad 3 de cada 10 egresados se

titulan oportunamente. Por ello la Universidad como parte de sus programas estratégicos ha decidido impulsar nuevas opciones de titulación y agilizar los tramites necesarios.

El financiamiento de la UNISON

El financiamiento de las actividades de la UNISON se obtiene fundamentalmente del subsidio federal y estatal (706.6 mdp para el año 2000), lo cual representa un 47.53 % de los ingresos totales. El resto de los fondos se obtiene de ingresos extraordinarios propios (15 %) y otras fuentes (FOMES, CONACYT, PROMEP, Carrera Docente, CAPFCE-FAM. En el año 2001 el total de ingreso fue de mdp 820, 807, 771 en total del subsidio federal, del subsidio estatal y de ingresos propios, lo cual representa el 85% el subsidio federal y estatal y un 15 % de ingresos propios y otros. El total de egresos (799 506 984 mdp) mayoritariamente se destinó al rubro de la docencia, al apoyo académico y al apoyo administrativo. Y el remanente del ejercicio del año fue de 21 300 787 mdp.

Los retos de la UNISON

De acuerdo con el diagnóstico realizado en el curso del año 2000, la UNISON identifica como principales retos lo siguientes:

- a) responder a los cambios tecnológicos que se presentan a nivel mundial, incorporando en los currículos los avances en la informática, microelectrónica, biotecnología e ingeniería genética y creando eventualmente nueva oferta educativa, especialmente de posgrado, en áreas prioritarias para el desarrollo regional y nacional.
- b) formar profesionistas con capacidad creativa, de adaptación, de autoaprendizaje, y con iniciativa y vocación emprendedora.
- c) desarrollar líneas de generación y aplicación del conocimiento y de realizar cambios en sus programas docentes que apoyen la diversificación, modernización e integración del aparato productivo estatal.
- d) transformar los perfiles de formación de los alumnos.

Para responder a estos retos, la UNISON ha ajustado el diseño de sus programas de desarrollo a los lineamientos sugeridos por la UNESCO, la ANUIES y la SEP, el cuadro 4 sintetiza los ejes prioritarios, las estrategias y los programas a desarrollar en el periodo 2000-2005 (Ver cuadro 4). Aún cuando el diseño general de estos programas se ajusta a una orientación de planeación estratégica y se corresponde con los lineamientos generales de la UNESCO, la ANUIES y la SEP, el éxito de los mismos está condicionado por una serie

de problemas no resueltos, y algunos ni siquiera contemplados. Algunas observaciones al respecto son pertinentes.

PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO DE LAS IES: SUS LIMITACIONES

La viabilidad, pertinencia y éxito de los programas para el mejoramiento de la educación en general, y de los programas institucionales particulares, depende no exclusivamente de su congruencia y coherencia interna, ni siquiera de su correspondencia con las necesidades y características sociales, económicas, políticas, artísticas, demográficas, ecológicas e históricas del entorno local, regional, nacional o internacional de las IES. Un factor crítico que condiciona el éxito de la planeación educativa y de los programas de acción que de ellos se derivan es la naturaleza, características, propiedades y propósitos de las actividades sustantivas del quehacer escolar en el nivel superior: la investigación, la docencia y el servicio.

En qué medida los cambios y las acciones contempladas en los planes estratégicos y los programas específicos se adecuan a la naturaleza, características, propiedades y propósitos de estas funciones sustantivas es una cuestión básica que subyace a cualquier acción planificadora.

Desafortunadamente, parece existir un divorcio entre quienes planifican y ejecutan planes y programas de desarrollo y mejoramiento de las IES y aquellos que llevan a cabo las funciones educativas concretas en aulas, laboratorios, talleres y demás espacios escolares. Por supuesto, este señalamiento no está referido a la dimensión política o gremial implicada en la regulación laboral de las IES. El señalamiento se dirige a las características y propiedades *funcionales y los propósitos* de las tareas académicas sustantivas, esas a las que también deben responder los niveles de programación de cursos, planeación y diseño curricular, evaluación de desempeños académicos, administración escolar, equipamiento de espacios escolares, administrativos, planeación financiera, etcétera.

Aunque parece evidente lo antes dicho, existen razones para sostener que la separación de quienes planifican y quienes llevan a cabo las tareas académicas específicas. Una de ellas es que ni siquiera existe un conocimiento exacto de la naturaleza, características y propiedades funcionales de dichas tareas, conocimiento derivado tanto de un marco conceptual sólido como de investigación sistemática congruente con éste. Otra es que no sólo no se lleva cabo este tipo de investigación, sino que ni siquiera se consulta

a quienes son directamente afectados por los programas que se instrumentan. En este sentido son notables las siguientes expresiones del Plan de Desarrollo Institucional de la UNISON:

Entre los principales problemas señalados con relación al proceso de planeación se encuentran la falta de correspondencia entre las prioridades de las dependencias administrativas y de las unidades académicas, así opina el 52 por ciento, no hay mecanismos para la realización práctica de las propuestas formuladas en los planes (29.8%) y no se sabe hasta qué grado los resultados obtenidos en la operación fueron producto de la planeación (24.5%). Hay coincidencias además en la percepción de que se ha planeado sin tener una verdadera visión estratégica a futuro, de una formalización excesiva de la planeación, de poca consistencia o congruencia interna entre los componentes principales de los planes y de ineficiencia y desarticulación de los sistemas de información con base en los cuales se planea y se toman decisiones en la Institución. Además no se ha logrado que la evaluación se enriquezca con la participación y visión de los mismos actores del proceso educativo. Esta práctica se ha limitado al ejercicio anual que solicita la Dirección de Educación Superior y se realiza con la información que proporcionan las distintas instancias académicas y administrativas de las tres unidades de la Universidad para la elaboración del documento de evaluación anual del Plan de Desarrollo Institucional e informe de actividades del Rector.

En el mismo tenor, Carpio e Irigoyen (2005) destacan la importancia de considerar las características funcionales de las actividades en las que descansa la concreción de la educación:

Una de las necesidades más apremiantes de las instituciones de educación superior (IES) es la adecuación de sus formatos tradicionales de enseñanza a las nuevas condiciones que imponen simultáneamente el acelerado desarrollo de la tecnología informática y los procesos de globalización económica y cultural. Específicamente las adecuaciones intentan resolver los problemas que se derivan de los acuerdos regionales de libre tránsito de profesionistas y que se traducen en acuerdos de homologación de criterios de evaluación y de certificación académica y profesional tanto de los programas como de los egresados.

De manera sorprendente, las IES han intentado responder a estos retos orientando sus esfuerzos hacia la optimización de los recursos financieros, al equipamiento indiscriminado de los espacios escolares con sistemas de cómputo, a la eficientización de los sistemas de administración escolar, a la re-estructuración curricular y a la imposición de estándares cuantitativos de eficiencia individual (para alumnos, docentes, investigadores y administrativos). Todo estos esfuerzos, desafortunadamente, se encuentran desligados de los aspectos esenciales de la función educativa básica, es decir, sin fundamentar los cambios en el análisis de las características funcionales de las interacciones didácticas en las que se concreta la transmisión e innovación de la cultura que hipotéticamente debe ocurrir en el ámbito escolar de nivel superior. Este descuido sólo puede augurar el fracaso reiterado de los intentos de adecuación educativa que únicamente atienden a los aspectos formales de un proceso que tiene en su base funcional la interacción entre los que enseñan y los que aprenden.

Una de las razones que subyace al estado de cosas es que el análisis de los procesos educativos ha sobredimensionado los aspectos económicos, políticos e ideológicos en detrimento de la dimensión psicológica que incorrectamente ha sido reducida a cuestiones como hábitos de estudio, estrategias cognoscitivas de asimilación informativa y condiciones motivacionales para el

aprendizaje por parte del alumno y la capacidad disciplinar y didáctica de los docentes. Evidencia de esta reducción e incomprensión de la dimensión psicológica de los procesos educativos es que hasta ahora siguen predominando los talleres y cursos de "actualización docente" que la mayoría de las veces se concretan en cursos sobre temas de frontera en disciplinas específicas o bien de "métodos de enseñanza" que presumen la posibilidad de una didáctica transdisciplinaria por demás cuestionable. Para los alumnos las cosas no son mejores. La mayoría de las veces sólo se les ofrecen cursos sobre "técnicas de estudio" que de manera igualmente incorrecta asumen que éstas son disciplinariamente inespecíficas"

El señalamiento de estos autores se ajusta a lo que antes hemos apuntado en relación con la interdependencia de los distintos niveles de determinación normativa y regulatoria del quehacer escolar. Específicamente al hecho de que el diseño de estos programas estratégicos ignoran que las interacciones didácticas diseñadas para satisfacer los criterios de ajuste impuestos por programas, planes y perfiles de egreso, en tanto contenido funcional concreto del hacer escolar, condicionan las características idóneas de los otros dos niveles (el de planeación departamental, estructuras curriculares, sistemas de evaluación, sistemas de administración escolar, capacitación docente, etcétera) los cuales deberían atender (al menos eso sería lo deseable) a las características funcionales del hacer sustantivo último

que tiene lugar en aulas, laboratorios, talleres (lo que corresponde normalmente a investigación y docencia) y ambientes de aplicación social del conocimiento transmitido e innovado (lo que corresponde normalmente al servicio).

En el caso específico de la UNISON, se reconoce en el Plan de Desarrollo Institucional que existen carencias importantes en lo relativo a:

a) la capacitación de docentes en los métodos de revisión curricular,

b) la investigación acerca de egresados, mercados profesionales y desempeño laboral de los egresados,

c) estudios que permitan incorporar en los planes de estudio los avances científicos y tecnológicos, desarrollo de nuevas formas de enseñanza y diversos enfoques sobre conocimientos, habilidades, actitudes y valores para responder a las nuevas exigencias curriculares que marcan los cambios y demandas del sistema educacional.

d) (los planes de estudio, ya que) gran parte de ellos carecen de la integración de contenidos y saberes de formación de acuerdo con los nuevos paradigmas de flexibilidad y educación centrada en el aprendizaje que sustentan los modelos innovadores de educación.

Con excepción del inciso (b) las otras carencias reconocidas se refiere a la capacitación docente para el desempeño de su actividad académica, Curiosamente, la institución responde a estas carencias con programas de

estímulos para incentivar al personal académico a generar productos académicos adicionales, como el desarrollo de metodologías de enseñanza, materiales didácticos, notas de clase, gestión y/o participación en el desarrollo de convenios externos, elaboración de libros diversos, entre otros. Entre éstos se encuentra el Programa de Estímulo al Desempeño Docente, el cual cuenta con un reglamento aprobado recientemente, que contiene una revaloración exhaustiva de las actividades y prácticas docentes. Otros estímulos son los reconocimientos institucionales que de manera anual se otorgan a docentes e investigadores distinguidos en las distintas áreas del conocimiento (PDI-UNISON).

En apariencia, el fundamento en que descansan este tipo de programas "estimulantes" es una serie de suposiciones incorrectas o por lo menos seriamente cuestionables:

a) Que la participación efectiva y eficiente de los docentes en la solución de los problemas mencionados es dependiente de "estímulos" económicos y/o institucionales;

b) Que se conoce con precisión el tipo de habilidades y competencias que los docentes deben poseer;

c) Que tales habilidades y competencias las poseen los académicos (por eso sólo deben "estimularse" mediante dinero y reconocimientos);

d) Que en la medida que se conoce cuales son las habilidades y competencias docentes y que si no se despliegan a pesar de los estímulos es porque no se poseen, entonces basta enseñarlas en cursos de actualización y formación docente a cargo de "expertos";

e) Que el ejercicio de tales competencias es garantía de éxito en el cumplimiento de la labor docente.

La siguiente cita, tomada del Plan de Desarrollo Institucional de la UNISON, muestra claramente cómo la propia institución acepta que los supuestos antes mencionados no se cumplen cabalmente al afirmar que:

No obstante lo hecho en EDUCADIS, la Institución no ha logrado conformar un sistema universitario de educación continua que dé respuesta a las necesidades de superación, actualización y capacitación del personal académico de las distintas unidades y a su vez ofrezca el servicio de programas de formación, actualización y capacitación para el trabajo a egresados universitarios de todos los campos profesionales.

Por nuestra parte, sostenemos que tal sistema de educación continua para la superación, actualización y capacitación del personal académico solo será posible en tanto se realice la investigación necesaria y suficiente para identificar, evaluar y entrenar tales habilidades y competencias docentes específicas de la enseñanza superior,

incorporando ésta investigación en una perspectiva conceptual amplia, coherente y sistemática de la dimensión psicológica de la educación y ésta se integre de un modo congruente y sistemático con los otros distintos niveles de determinación normativa y regulatoria del quehacer escolar (incluyendo, por supuesto, las acciones de diseño curricular, planeación educativa y administración escolar).

Con base en lo anterior, y con el propósito de realizar una contribución desde la Psicología al campo de la educación superior, se exponen a continuación las líneas generales de un modelo de análisis interconductual de las interacciones didácticas, así como la propuesta de identificación, evaluación y entrenamiento de las habilidades y competencias docentes en educación superior que de esta aproximación puede derivarse, subrayando sus ventajas respecto a las evaluaciones de desempeño docente tradicionales .

INTERACCIÓN DIDÁCTICA: UN ANÁLISIS INTERCONDUCTUAL

Como propuesta inicial de trabajo, establezcamos que la dimensión psicológica de la preservación, transmisión e innovación de la cultura en el ámbito escolar se identifica con la díada enseñanza-aprendizaje.

A la tesis anterior podría objetarse que esta diáda no es peculiar del acontecer escolar puesto que el enseñar y el aprender ocurre también en otros ámbitos no escolares (en la iglesia, en el club social, en la familia, etcétera). Adicionalmente, podría afirmarse que no sólo es el enseñar y el aprender lo que ocurre en la escuela, sino que también se dan muchos otros procesos psicológicos (cualquiera que fuera la manera en que éstos se definieran e identificaran).

Aún cuando debería convenirse con las objeciones expresadas, algunas precisiones adicionales a la tesis inicial permitirán sostenerla como unidad analítica de la dimensión psicológica en el ámbito educativo. Tales precisiones son las siguientes:

a) A diferencia de lo que ocurre en ámbitos no escolares, en la escuela lo que se debe enseñar-aprender es formalmente establecido en programas, planes y currícula a manera de objetivos de distinto nivel de generalidad (perfil de egreso, objetivos de asignatura o módulo, objetivos de programa, etcétera);

b) Los objetivos de la enseñanza-aprendizaje escolar tienen expresamente establecidos cuando menos tres niveles de determinación diferencial: las políticas y normatividades de

operación escolar, la estructura y lógica de operación curricular y los criterios disciplinarios o de dominio;

c) Lo anterior lleva a la diferencia más importante de lo que se enseñan-aprende en la escuela respecto a lo que se enseña-aprende en otros ámbitos no escolares: el qué, el cómo, el cuando y el dónde del enseñar y el aprender es regulado por criterios distintos (disciplinarios específicos) a lo que se enseña-aprende en otros ámbitos;

d) Aunque ciertamente pudieran darse relaciones distintas a las del enseñar-aprender en el ámbito escolar, debe decirse que tales relaciones no son reguladas por los criterios disciplinarios específicos de lo que se enseñan, por lo que dejan de ser definatorios de lo psicológico en lo escolar. Por el contrario, si tales relaciones fueran reguladas por tales criterios, entonces necesariamente se enseñan-aprenden en la díada asumida inicialmente.

Atendiendo a estas consideraciones, la afirmación inicial de este apartado puede precisarse como sigue: la dimensión psicológica en la educación se identifica en la díada enseñanza-aprendizaje que se estructura de conformidad con los criterios disciplinarios, pedagógicos y curriculares con el propósito de que el resultado sean formas de comportamiento ("haceres", "saberes", "actitudes", "valores",

"creencias", etcétera) que satisfagan plenamente los criterios definitorios del hacer y decir adecuado, efectivo, pertinente, congruente y coherente en el ámbito de la (s) disciplinas que se enseñan y los ámbitos sociales propios para su ejercicio.

Las cuestiones que abre esta segunda formulación general de lo psicológico en la educación son numerosas y de diversas índoles. Entre las más importantes están las siguientes:

- a) Psicológicamente hablando ¿Qué, cómo, cuando y dónde se enseña-aprende en la escuela?
- b) ¿Cómo se analiza desde una perspectiva psicológica la relación enseñanza-aprendizaje?
- c) ¿Cuales son las funciones de los agentes de la relación enseñanza-aprendizaje?

Para responder la primera de las cuestiones anunciadas arriba, es necesario precisar con mayor detalle algunas cuestiones generales sobre la dimensión psicológica de la educación y el modo en que ésta puede ser analizada.

Considerando que la función primordial de la escuela en el nivel superior en lo que a docencia corresponde se relaciona con la enseñanza de la ciencia, la tecnología y las artes, debe precisarse en primer término cómo se conciben cada una de estos tipos de disciplinas y cuál es la dimensión

analítica que compete a la Psicología. Así, habría que establecer que ciencia, tecnología y arte son conceptos multidimensionales que lo mismo puede estar referidos a instituciones, productos o comportamiento.

Como instituciones, la ciencia, la tecnología y el arte corresponden tanto a las organizaciones específicas que sancionan, norman y regulan su ejercicio, como al conjunto, precisamente, de códigos normativos (v.g. éticos, legales, etc.), prácticas iniciáticas (v.g. ritos, distinciones, etc.), reglamentos, valores, etcétera.

Como productos, la ciencia, la tecnología y el arte constituyen los cúmulos de realizaciones vestigiales de su ejercicio concreto: teorías, leyes, conceptos, nomenclaturas, fórmulas, procedimientos, técnicas, obras materiales, composiciones, etcétera.

Como comportamiento, la ciencia, la tecnología y el arte constituyen las prácticas concretas que como ejercicio individual realiza el científico, el tecnólogo y el artista. Este ejercicio tiene lugar cuando elabora los productos específicos de su disciplina de conformidad con los criterios diversos que establecen las instituciones disciplinarias correspondientes.

Es precisamente el tipo de criterios que regulan la práctica individual de científicos, tecnólogo y artista lo que la peculiariza y distingue de las prácticas no científica, no tecnológica y no artística. Estos criterios no son otra cosa que los principios, reglas, valores y creencias agrupados bajo los nombres genéricos de "marco de referencia", "paradigma", "teoría", "tradiciones", "métodos", etcétera.

Así, es correcto afirmar que una persona es científica, o mejor aún que se comporta como científico en la medida que sus prácticas, valores y creencias se ajustan a los criterios paradigmáticos de la ciencia particular que ejerce. Del mismo modo, comportarse como tecnólogo es comportarse, creer y valorar de conformidad con los criterios de la tecnología específica que se ejercita. Finalmente, el comportamiento artístico se identifica cuando el artista se comporta, cree y valora de conformidad con los criterios paradigmáticos del arte específico que ejecuta.

Por supuesto el comportamiento, las creencias y los valores científicos, tecnológicos o artístico son funcionalmente circunscritos al dominio o ámbito de desempeño especificado por el paradigma correspondiente, de modo que una persona puede comportarse como un químico

científico y al mismo tiempo ser un fanático político o deportivo que le haga comportarse sin la menor reflexión en estos últimos dominios. O bien, un artista de la música puede simultáneamente adoptar creencias por demás objetivas en otros ámbitos de su hacer social (como la política, la ecología, etcétera). En esta perspectiva, si lo que se pretende en la escuela de nivel superior es la enseñanza de la ciencia, la tecnología y las artes, este objetivo se puede expresar psicológicamente como desarrollar las formas e comportamiento funcionalmente ajustadas a, reguladas por, los criterios paradigmáticos de la ciencia, tecnología o el arte.

Por supuesto, considerando que los criterios paradigmáticos de la ciencia, la tecnología y el arte son distintos entre sí, y aún entre las ciencias particulares, las tecnologías particulares y las artes particulares tales criterios también son diferentes (sin negar que al interior de cada uno de estos tipos de disciplinas los criterios paradigmáticos pueden existir algunos elementos comunes), es posible afirmar que en cada una de ellas tanto los procesos como las modalidades y elementos involucrados en la enseñanza son por definición distintos y específicos. De manera puntual, entonces, puede afirmarse que en la escuela superior lo que se enseña es a ajustar el comportamiento, las

creencias y los valores como ejercicio individual a los criterios paradigmáticos específicos de las ciencias, las tecnologías o las artes. Así, en las áreas científicas se enseña el comportamiento, valores y creencias científicas específicas (v.g. Química, Biología, Psicología, Geografía, Sociología, Física, etcétera), en las áreas tecnológicas se enseña el comportamiento, creencias y valores tecnológicos particulares (v.g. Medicina, Odontología, Agronomía, Comunicología, Ingenierías, etcétera) y, finalmente, en las áreas artísticas se enseña el comportamiento, creencias y valores artísticos específicos (v.g. Musicología, Pintura, Poesía, etcétera). Para responder a las otras interrogantes, relativas al cómo analizar la relación de enseñanza-aprendizaje en términos psicológicos, y la determinación de las funciones que en ésta tienen el docente y el alumno, es necesario delimitar la interacción didáctica como unidad analítica.

En principio, y de manera general, podemos afirmar que la interacción didáctica constituye el episodio mínimo en el que la interacción entre dos individuos (el docente y el alumno) es orientada al desarrollo de competencias pertinentes al ámbito específico de desempeño que se está aprendiendo-enseñando. Los elementos analíticos centrales de

la interacción didáctica son: a) los criterios paradigmáticos, b) los criterios de ajuste, c) las características de la tarea, d) las habilidades y competencias conductuales, e) factores dispositionales, f) los agentes centrales de la interacciones didácticas (ver figura 5)



Figura 5: Representación de la interacción didáctica.

Los criterios paradigmáticos

El primer elemento que debemos tomar en cuenta es precisamente la ciencia, tecnología o arte particular que se aprende, y más propiamente los criterios paradigmáticos

correspondientes. Los criterios paradigmáticos normalmente adoptan la forma de modelos generales que incluyen la definición del objeto de estudio de la disciplina, los problemas o preguntas de investigación o intervención más generales que se enfrentan en la disciplina y, por supuesto, los métodos o estrategias aceptables para enfrentar su solución mediante la investigación correspondiente. Estos criterios también prescriben los modos de representar cuantitativa y cualitativamente las evidencias resultantes de la investigación y su significado teórico o conceptual.

Evidentemente, para identificar los criterios y sus formas específicas de actualización es indispensable reconocer los momentos y ámbitos en que tiene lugar el proceso o conjunto de procesos que culminan en la conducta controlada por criterios paradigmáticos. Por ello, es necesario observar en qué consiste la práctica disciplinaria en sus distintos ámbitos de desempeño y el modo en que en cada uno de ellos se da el ajuste del desempeño real a dichos criterios.

Los criterios de ajuste

Desde luego, para que el alumno consiga desempeñarse adecuadamente en distintos ámbitos de desempeño definidos por los criterios paradigmáticos, es necesario que cumpla los

criterios de ejecución que en cada uno de ellos se impone. Los criterios de ejecución o, más propiamente, criterios de ajuste, establecen qué es lo que debe hacer el alumno en cada uno de los ámbitos y momentos de la práctica científica en los cuales acontece precisamente su formación como científico.

Una clasificación en términos de actividades específicas que se imponen a los aprendices sería excesivamente extensa e inútil porque ésta debería cambiar cada vez que se incorporaran nuevas actividades o nuevos objetos disciplinarios en la práctica científica. Alternativamente, es mucho más económico y flexible adoptar una clasificación funcional de los criterios de ajuste que se imponen a los aprendices en su proceso formativo. Para ilustrar las ventajas de una clasificación funcional de los criterios de ajuste consideremos el caso de la Psicología en el que con frecuencia, se pide al alumno que replique un procedimiento, que realice una entrevista siguiendo un guión preestablecido, que mantenga en condiciones apropiadas a los sujetos experimentales, que almacene datos en computadoras para posteriormente elaborar gráficas, etc. Aunque morfológicamente todas estas exigencias son diferentes, funcionalmente pueden ser consideradas equivalentes porque en

todas se pide que el alumno ajuste su conducta a un texto y produzca un efecto prescrito en el mismo. En este ejemplo, en lugar de considerar las actividades particulares que se piden al alumno y sus propiedades morfológicas, atendemos al tipo funcional de relación que el alumno debe establecer con situaciones propias del desempeño psicológico. En términos psicológicos, podemos reconocer cinco tipos generales de criterios de ajuste:

1. *Los criterios de ajustividad*, que demandan que la actividad del alumno se ajuste morfológicamente y en términos temporo-espaciales a lo establecido en la condición frente a la cual realiza su actividad (por ejemplo que el docente pida al alumno que repita textualmente la definición de conducta);

2. *Los criterios de efectividad*, son requerimientos conductuales orientados a la producción de efectos específicos en la situación en la que se encuentra el individuo, quien debe interactuar con objetos y/o eventos manipulándolos directamente, mediante aparatos e instrumentos, o hablando (por ejemplo que el docente diga al alumno que aplique una técnica de modificación de conducta determinada apegándose estrictamente a una planeación previamente elaborada, etc.);

3. *Los criterios de pertinencia*, los cuales requieren que el alumno adapte su ejecución a condiciones variables del entorno disciplinar (como cuando se pide al alumno que elija una técnica en función del problema a resolver o cuando determina las medidas pertinentes en función del objetivo experimental y el tipo de procedimiento, etc.);

4. *Los criterios de congruencia*, que demandan correspondencia entre lo que el alumno hace y lo que dice en relación con un hecho disciplinario (como cuando se pide al alumno que elabore un método apropiado a la introducción y objetivo de un proyecto de investigación, cuando debe determinar los modos de representación de sus datos en función de la teoría adoptada, etc.); y,

5. *Los criterios de coherencia*, que prescriben que la conducta del alumno establezca relaciones entre discursos independientes (por ejemplo cuando se pide al alumno que contraste el análisis experimental de la conducta y el discurso psicoanalítico).

La tarea

El tercer elemento a considerar en el análisis de las interacciones didácticas es la tarea, cuya estructura se define por la organización de las distintas actividades requeridas para su ejecución. Estas formas de organización

dependen tanto del *orden de ejecución de las distintas actividades involucradas* como componentes de la tarea total (i.e. secuencial o paralelo, sincrónico o diacrónico, con o sin límites temporales o espaciales) como de la *flexibilidad de los órdenes posibles* (i.e. rígido cuando sólo es posible un orden o flexible cuando existen más de un orden posible). Así, *la estructura de cada tarea* específica varía a lo largo de estas dos dimensiones de una *estructura rígida - lineal* cuando las actividades deben ejecutarse secuencial y existe un único orden pertinente para ello, hasta una *estructura flexible- no lineal* cuando las distintas actividades pueden realizarse de manera simultánea o diacrónica y en distintos órdenes igualmente efectivos para la ejecución de la tarea.

Otro aspecto fundamental de la tarea es *la morfología de sus elementos*, es decir, las características físicas de sus componentes que condicionan la morfología de las actividades mediante las cuales el alumno entra en contacto con la tarea. La morfología de los elementos de la tarea puede ser *clasificada en términos de la dimensión sensorial* que afectan (v.g. visual, táctil, olfativa, auditiva, etc.). Las morfologías relevantes se subordinan al criterio a satisfacer en la tarea y a su vez condicionan las morfologías reactivas apropiadas para hacer contacto con los elementos de la tarea.

El tercer elemento a considerar de la tarea es la *complejidad funcional*, es decir, el nivel de desligamiento situacional que demanda del alumno. En otras palabras, el grado en que la ejecución del alumno debe independizarse de las propiedades y características particulares de esa tarea específica, aún cuando la ejecución ha de concretarse finalmente en ésta.

El desligamiento situacional está determinado por las fuentes de control de la ejecución, pudiendo ser elementos concreto-singulares presentes en la tarea particular (desligamiento intrasituacional), en la relación de éstos con elementos de otra situación o tarea (desligamiento extrasituacional) o bien elementos abstracto- genéricos que no son perceptualmente aparentes y que no corresponden a ninguna situación o tarea particular (desligamiento transituacional). Así, por ejemplo, una tarea como "colorear con rojo los cuadrados en la página 27 del libro de geometría" requiere que el alumno atienda a las características físicas de los elementos particulares (dibujos) de un libro específico, sin que sea necesario relacionarlos con otros elementos de otras situaciones o tareas. En contraste, en la tarea "dibujen un marciano" la actuación del alumno depende no solamente de los materiales

disponibles sino fundamentalmente de lo que ha visto, escuchado o leído acerca de los marcianos, de modo que su interacción con la situación- tarea es regulada por elementos de otras situaciones (aquellas en las que ha visto, escuchado o leído acerca de los marcianos). Finalmente, en la tarea "calcula el área de cultivo de una parcela rectangular que mide 58 metros de largo y 20 metros de ancho" el alumno aplica una fórmula para calcular áreas de rectángulos que es aplicable a todos los rectángulos por igual, independientemente de que se trate de parcelas o no, de modo que su interacción con la situación- tarea es regulada por elementos abstracto- genéricos.

Estrechamente vinculada con la *complejidad funcional* está la *variabilidad de la tarea* con la cual nos referimos al grado en que las condiciones a las que se enfrenta el alumno durante una tarea específica cambian; tales condiciones pueden cambiar en términos morfológicos cuando, por ejemplo, el alumno debe contestar un cuestionario en el que después de cada pregunta se encuentra un listado de opciones de respuesta de los cuales solo una es correcta, la respuesta correcta puede corresponder en todas las preguntas a la primera opción, o bien corresponder para algunas preguntas a la primera, para otras a la segunda, para otras a la cuarta

opción de respuesta, etc.; en el primer caso estaríamos hablando de una *tarea morfológicamente constante*, mientras que en el segundo hablaríamos de una *tarea morfológicamente variable*; sin embargo, *el criterio de variabilidad de la tarea no puede ser solo morfológico sino funcional*, de modo tal que durante una tarea específica cambien las condiciones en términos de los requerimientos de adecuación conductual para el alumno, así, por ejemplo, cuando un alumno está aprendiendo a usar la palabra hipótesis se puede enfrentar a una tarea constituida por una serie de ejercicios que requieran decir cuántas veces aparece en algunos textos la palabra hipótesis, o bien una tarea en la que algunos ejercicios requieran definir la palabra hipótesis, otros ejemplificar una hipótesis y otros copiar la palabra hipótesis; en el primer caso estaríamos hablando de una tarea funcionalmente constante, mientras que en el segundo caso hablaríamos de una tarea funcionalmente variable.

Las habilidades y competencias conductuales

La posibilidad de satisfacer o no los criterios prescritos en una situación están dadas críticamente por las habilidades y competencias con las que el individuo cuenta y que pone en juego en la interacción.

Se entiende por habilidad a la organización de conjuntos de respuestas variantes en su morfología que se corresponde funcionalmente con la naturaleza y características morfológicas de los objetos estímulo con los que se interactúa, de modo que dicha correspondencia permite satisfacer un criterio de ajuste específico (Varela y Quintana, 1995). Así, la habilidad no es simplemente la morfología reactiva sino la correspondencia funcional de ésta con la morfología de la circunstancia en que ocurre, correspondencia identificada y definida por el criterio que cumple. Por ejemplo, para manejar un automóvil todo aquello que se haga necesita adecuarse a la forma que tiene el automóvil. En el automóvil no se puede ir de pie, es necesario que las manos, las piernas, la cabeza, todo el cuerpo en su totalidad adopte una posición adecuada de acuerdo a las características del vehículo. A la colección de respuestas necesarias y su correspondencia con las características del automóvil podremos denominar habilidad de manejo de este tipo específico de vehículo.

Por competencia entendemos no al mero conjunto de habilidades sino a la disposición (como tendencia) a satisfacer un determinado tipo de criterios de ajuste en una espectro indefinido de circunstancias. A diferencia del

concepto de habilidad que describe una correspondencia funcional entre morfologías específicas para cumplir un criterio, el concepto de competencia describe la tendencia o disposición a la efectividad en la satisfacción de ese tipo de criterios. Así, es posible afirmar que un individuo es competente para manejar automóviles, si puede hacerlo con vehículos de transmisión automática o manual, con transmisiones de 4 velocidades o de 20, automóviles deportivos o vagonetas familiares, etc. Ser competente para manejar significa que se es capaz de manejar cualesquier auto, independientemente de sus características específicas.

La categoría de habilidad da sentido a la de competencia conductual y ésta a su vez tiene sentido en función del criterio a satisfacer. Los criterios de ajuste a satisfacer tienen su origen en los distintos ámbitos de desempeño de la práctica disciplinaria, por ello nadie puede ser competente en el sentido genérico de la expresión, es necesario mencionar para qué es competente señalando así la forma que adoptan los distintos criterios de ajuste funcional, específicos para cada ámbito.

Las habilidades se estructuran a lo largo de la historia de cada individuo y se actualizan como comportamiento ajustivo, efectivo, pertinente, congruente o coherente frente

a situaciones específicas en las que se imponen criterios de ajuste que demandan precisamente tales habilidades. En consecuencia, las habilidades se estructuran (i.e. se aprenden) necesariamente en las situaciones mismas en las que se requieren. Las competencias como disposición se aprenden o evolución como configuración disposicional a partir de las habilidades, aunque no es equivalente a éstas. Para ilustrar, considérese que a beber se aprende en situaciones específicas en las que se demanda beber como las fiestas, la reunión en la cantina, los festejos, etcétera (el criterio es beber, las habilidades serían la manera de tomar la copa, el vaso, el tarro, la botella, la lata, la jarra, la cantimplora, etcétera. Cada una de ellas correspondería a una habilidad distinta). La competencia sería beber, sin importar dónde, qué o cómo deba beberse, es decir, la disposición a beber correctamente en cualesquier situación.

Factores disposicionales

Las características disposicionales se refieren a aquellos elementos que si bien no intervienen directamente en la interacción si la afectan facilitándola o dificultándola, elementos tales como las características físicas de las situaciones particulares en que acontece la formación del alumno, los materiales empleados, los prerrequisitos

conductuales disponibles en el repertorio del alumno e incluso las condiciones fisiológicas de los aprendices que les posibilitan determinadas formas de acción.

Los modos de la interacción didáctica

La interacción didáctica puede adoptar distintos modos dependiendo del tipo de interacción del docente con el alumno y la tarea. Siguiendo a Ribes (1993) estos modos son el ejercicio, el ejemplo y el discurso didáctico. Carpio, Pacheco, Flores y Canales (1999) caracterizan estas modalidades en los siguientes términos:

"El ejercicio consiste en el enfrentamiento directo con las condiciones en las que la práctica científica tiene lugar, es decir, constituye una especie de "aprender haciendo" o, en términos Wittgenstenianos, de enseñanza ostensiva. Este medio de enseñanza-aprendizaje supone el involucramiento directo del alumno en las distintas actividades de cada uno de los juegos de lenguaje, sin embargo no implica que el desarrollo de las competencias en cada uno de ellos sea simultánea y homogénea; antes bien, supone que el aprendizaje de las correspondientes competencias puede darse de manera desigual, sin seguir un curso particular en todos los individuos. Así, por ejemplo, el alumno interactúa directamente con aparatos, procedimientos, datos, conceptos, etc. para satisfacer los criterios de ajuste que diferencialmente la comunidad científica correspondiente le va imponiendo a lo largo de su proceso formativo. En este sentido, el alumno aprende diciendo y actuando directamente sobre los objetos y eventos disciplinarios. Las situaciones de práctica supervisada en los laboratorios y otros escenarios, en las que el alumno resuelve problemas ya conocidos en la disciplina, constituyen el

paradigma de este medio de enseñanza-aprendizaje de la práctica científica.

En el caso del ejemplo, es el docente quien exhibe frente al alumno las maneras apropiadas de interactuar con objetos y eventos disciplinarios, ya sea de manera directa o sustitutiva. El alumno, en este caso aprende observando los casos pertinentes en los que algo particular se dice o se hace, así como la manera de decirlo y hacerlo. Naturalmente, la relación docente-alumno se da como interacción indirecta ya que es el docente quien se relaciona directamente con los objetos y eventos disciplinarios, mientras que el alumno interactúa con la relación docente-evento disciplinario, es decir, sus respuestas se orientan a la relación más que al docente como tal o al evento disciplinario en sí mismo.

El discurso didáctico lo caracterizan estos autores en los siguientes términos:

- a) El discurso del docente se ajusta tanto al referente como al referido en función de los criterios disciplinarios y pedagógicos específicos que determinan los criterios de logro presentes en la situación de enseñanza;
- b) El referente pueden ser objetos, eventos o individuos distintos del referidor o éste y su propia conducta;
- c) La respuesta del docente además de proveer las condiciones de estímulo convencionales que median el contacto sustitutivo alumno-referente, incluye componentes convencionales y no convencionales dependientes tanto de las características del referente como de las propiedades de la situación;
- d) La respuesta del alumno en la situación atiende tanto al docente y su conducta como a las propiedades sustituidas del referente, incluyendo componentes convencionales y no convencionales;
- e) Las funciones de docente y alumno pueden ser cumplidas por dos individuos en interacción o por un solo individuo en momentos funcionales distintos del mismo episodio sustitutivo (como en el caso de la auto-enseñanza) (p. 19).

El alumno.

En la interacción didáctica el alumno no sólo es una gente pasivo que reciba información proveniente del docente, sino que es tan determinante de la interacción didáctica como el docente mismo. La función fundamental del alumno en la interacción didáctica es hacer contacto funcional con los referentes (prácticas, objetos, hechos, valores, criterios, tareas, etcétera) de la disciplina de modo que satisfaga los criterios de ajuste y disciplinario que regulan dicho contacto y que lo cualifican como adecuado o correcto. Para ello, debe contar con habilidades y competencias que le permitan inicialmente hacer contacto con la actividad del docente (cuando ejemplifica, cuando habla o escribe de éstos, cuando supervisa, cuando retroalimenta, etcétera) ya que éste contacto, en la medida que sea efectivo, le posibilita desarrollar las habilidades y competencias que a su vez le permiten cumplir los criterios de ajuste que se derivan de los criterios disciplinarios. Para ello, además de contar con los repertorios básicos (atención, seguimiento de instrucciones, lecto-escritura, conducta aritmética, etcétera) debe contar con o desarrollar las habilidades que algunos autores denominan conducta de estudio (v.g. Ribes e Ibáñez, 2002) y las cuales son variables dependiendo de la

disciplina que esté aprendiendo (i.e. las habilidades que pone en juego el alumno de astronomía cuando "estudia" son distintas a las que pone en juego el alumno de filología, o a las que ejercita el alumno de arquitectura o a las que requiere el alumno de educación física).

El docente

El docente tiene como función primordial el diseño, instrumentación, operación, conducción y control del conjunto de situaciones y actividades orientadas al desarrollo de las habilidades y competencias disciplinarias propias de la materia (ciencia, tecnología o arte) que enseña.

En paralelo con la adquisición de las habilidades y competencias disciplinarias, el docente es responsable de la adquisición por parte de los alumnos de los valores, creencias y actitudes propios de la disciplina que enseña (i.e. la ética, el ideario, los compromisos, etcétera), aunque estos no se aprenden como "algo adicional" sino como "el modo" de ejercitar las habilidades y competencias que se entrenan. En otras palabras, los valores, las creencias y las actitudes no son acciones o actividades que se entrenen de la misma manera en que se entrena las habilidades, sino que constituyen las dimensiones normo-valoradas del hacer

disciplinario (i.e. la justicia, el compromiso social, lo bueno, lo malo, etcétera).

LOS ÁMBITOS FUNCIONALES DEL HACER DOCENTE

La realización de estas funciones generales del docente se lleva a cabo en los distintos sub-dominios o ámbitos de desempeño que Carpio, Pacheco, Canales y Flores (1998) agrupan en cinco tipos generales. En cada uno de ellos, el docente satisface criterios de ajuste específicos a la disciplina que enseña por lo que las habilidades son igualmente específicas, sin embargo, es posible identificar criterios generales que prácticamente cualquier docente cumple en ellos. Los ámbitos de la práctica docente que identifica Carpio y colaboradores, y que aquí retomamos como guía para una posterior evaluación, son:

- a) *El juego de la exploración competencial, en el cual el docente identifica la variedad y tipo de historias lingüísticas o marcos conceptuales regulatorios de la conducta del alumno y frente a los cuales habrá de oponer los criterios paradigmáticos;*
- b) *El juego de los criterios, en el cual el docente explicita los criterios paradigmáticos y pedagógicos a los cuales habrá de someterse el comportamiento del alumno, así como los criterios de ordenación de los hechos respecto de los cuales se espera su ajuste conductual en términos disciplinarios;*
- c) *El juego de la ilustración, en el cual el docente establece los ejemplares metodológicos pertinentes*

como guía de la práctica del alumno, es decir, en el cual se ejemplifican los modos aceptados disciplinariamente de identificar problemas y soluciones psicológicas;

d) El juego de la práctica, en el cual el alumno es expuesto a condiciones similares a las que habrá de enfrentar en su práctica científica o tecnológica, o bien es directamente sometido a situaciones reales de desempeño;

e) El juego de la evaluación, en el cual se establecen y aplican los criterios específicos para la obtención de los datos conductuales que evidencien el ajuste funcional del comportamiento del alumno a los criterios disciplinarios en su interacción con los problemas correspondientes.

A estos ámbitos de desempeño es necesario agregar los de la retroalimentación y la planeación didáctica, que corresponden a la prescripción y dispensa de consecuencias a la ejecución del alumno (la retroalimentación) y la prescripción de tareas, actividades y circunstancias en las que tiene lugar la interacción didáctica (planeación didáctica).

LOS CRITERIOS DEL HACER DOCENTE

En cada uno de los ámbitos de desempeño de la práctica docente se imponen al docente diversos criterios que debe satisfacer para que en su conjunto se pueda considerar que cumple sus funciones como tal. Los criterios más generales

que en una primera aproximación pueden reconocerse en cada uno de tales ámbitos son los siguientes:

a) En el ámbito de la planeación didáctica:

- Elaborar los objetivos en términos del desempeño a lograr en los alumnos (explicitando su modalidades y variantes funcionales específicas);
- Describir los elementos que integran a las situaciones de enseñanza-aprendizaje y su correspondencia funcional con las situaciones de desempeño real, así como las restricciones a su transferencia;
- Explicitar las modalidades y niveles de contacto del alumno con los referentes disciplinarios programados como "contenido del curso";
- Identificar las modalidades, momentos y secuencia de la intervención del docente;
- Describir las relaciones horizontal y vertical de los objetivos del programa con los objetivos curriculares;
- Definir los medios y materiales funcionalmente pertinentes para el desarrollo de los desempeños a aprender en sus distintas variantes;

- Definir las modalidades pertinentes de contacto entre el alumno y los referentes de la disciplina como modalidades funcionalmente pertinentes de trabajo y estudio;
 - Definir e instrumentar métricas de evaluación pertinentes con base en criterios de aprendizaje;
 - Proporcionar los materiales y recursos funcionalmente pertinentes para la consecución de los objetivos;
 - Diseñar las tareas pertinentes para el desarrollo de las habilidades y competencias previstas en los objetivos;
 - Diseñar las formas de retroalimentación y los criterios de aplicación;
- b) En el ámbito de la exploración competencial:
- Identificar en los alumnos las habilidades y competencias funcionalmente pertinentes como repertorio de entrada;
 - Ajustar la programación didáctica en función del estado competencial de los alumnos.
- c) En el ámbito de los criterios:

- Establecer el contacto funcional entre los alumnos y los criterios disciplinarios a satisfacer en cada interacción didáctica y sus conjuntos (curso, programa, etcétera);
- Establecer el contacto funcional entre los alumnos y los criterios pedagógicos a satisfacer en cada interacción didáctica y sus conjuntos (curso, programa, etcétera);
- Establecer el contacto funcional entre los alumnos y los criterios de retroalimentación y evaluación a satisfacer en cada interacción didáctica y sus conjuntos (curso, programa, etcétera);

d) En el ámbito de la ilustración:

- Establecer las relaciones de correspondencia entre los criterios disciplinarios y situaciones específicas de desempeño;
- Ejercitar las correspondencias criterio - situación - desempeño mediante formas específicas de desempeño con el desempeño propio en situaciones concretas;

d) En el ámbito de la supervisión de la práctica:

- Diseñar y explicitar las condiciones y características de la ejecución del alumno en situaciones reales de desempeño disciplinario;
- Instrumentar las situaciones de desempeño disciplinario real para los alumnos;
- Co-participar diferencialmente con los alumnos en las situaciones de desempeño disciplinario real en función del momento de su entrenamiento;

f) En el ámbito de la retroalimentación:

- Prescribir las reglas de correspondencia entre la ejecución de los alumnos en las tareas programadas y las consecuencias diferenciales más apropiadas para favorecer el desarrollo de las habilidades y competencias previstas en los objetivos de la planeación didáctica;
- Aplicar el sistema de reglas de retroalimentación de modo continuo y sistemático

g) En el ámbito de la evaluación:

- Prescribir las reglas de correspondencia entre la ejecución de los alumnos en las tareas programadas y la métrica del sistema de

evaluación previsto en los criterios pedagógicos establecidos;

- Aplicar el sistema de evaluación.

LAS HABILIDADES Y COMPETENCIAS DOCENTES

Para el cumplimiento de los criterios antes descritos, las habilidades que el docente debe poner en juego son diversas y cada una de ellas puede ser adaptadas de manera continua en función de las características específicas de cada interacción didáctica. Asimismo, debe subrayarse que los ámbitos de la práctica docente y sus criterios constituyen abstracciones analíticas que no necesariamente ocurren o se estructuran de manera independientes, sino que normalmente ocurren de manera interdependiente y con frecuencia simultánea.

En correspondencia con los criterios que en cada uno de los ámbitos de la práctica docente, las habilidades docentes son todas aquellas que permiten satisfacer los criterios correspondientes a cada uno de tales ámbitos. Así, en la *planeación didáctica*, el docente pone en juego habilidades como: la de elaboración de objetivos, elaboración de programas, diseño de situaciones y experiencias de aprendizaje, selección de material bibliográfico, etcétera;

En la *exploración competencial*, el docente ponen en práctica habilidades como: la interrogación sistemática, la aplicación de exámenes diagnósticos, la elaboración de ejercicios, etcétera; en el *ámbito de los criterios* se ejercitan: habilidades expositivas y de verificación de comprensión, etcétera; en el *dominio de la ilustración* caben las habilidades de: ejemplificación directa, el modelamiento, la construcción de analogías, etcétera; en la *retroalimentación* el docente pone en práctica habilidades de: registro, de observación, de aplicación de consecuencias, etcétera; en el *dominio de la supervisión de la práctica* el docente pone en juego habilidades como: el moldeamiento, el ensayo conductual, y el propio ejercicio disciplinario; en el *ámbito de la evaluación* el docente ejercita habilidades de: registro y medición, entre otras.

Evidentemente, las habilidades no son exclusivas de cada uno de los ámbitos de la práctica docente, puesto que en varios de ellos puede ponerse en práctica una misma habilidad y una misma habilidad puede participar en distintos dominios simultánea o sucesivamente.

De cualquier manera, el criterio distintivo de las habilidades es el criterio que satisfacen y su significación como práctica docente es dada por el dominio en el que éste

es satisfecho. Por ejemplo, cuando un docente corrige un examen y hace anotaciones marginales para el alumno, está simultáneamente midiendo, evaluando, retroalimentando.

Por otro lado, las competencias docentes, en tanto concepto disposicional referido a la tendencia al desempeño efectivo, refiere no un tipo específico de hacer en correspondencia con aquello respecto de lo que se hace (habilidad), sino a la capacidad de desempeñarse efectivamente (satisfaciendo criterios) en situaciones diversas, distintas a aquellas en las que la habilidad se estableció, o bien, en las mismas situaciones pero de maneras novedosas. Así, por ejemplo, puede decirse que un docente es hábil para ilustrar en la medida que construye ejemplos pertinentes al tema, a la materia o a la disciplina que enseña, sin embargo para identificarlo como competente en este dominio es indispensable que el docente demuestre que puede ilustrar en cualesquier tema de su disciplina, en cualesquier situación, con cualesquier contenido específico, o bien en los mismos temas pero ejemplificando de manera novedosa. Del mismo modo, que un docente sea hábil para describir los objetivos de una práctica particular no significa que sea capaz de hacerlo de la misma manera para todas las prácticas posibles de ese tipo. Por ello no es

posible elaborar un listado apriorístico de competencias docentes.

CRITERIOS METODOLÓGICOS PARA LA EVALUACIÓN

La naturaleza situacional de las habilidades como desempeño efectivo que se identifica como correspondencia funcional entre la morfología del hacer y el decir con las características morfológicas de la situación en la que se hace y se dice (el criterio de correspondencia funcional es el criterio de ajuste), impone como condiciones metodológicas que su evaluación se dé: a) como desempeño efectivo; b) en la situación en que se ejercita; c) atendiendo al criterio que satisface, a las características específicas de la situación en que lo satisface, las morfologías relevantes y las dimensiones funcionales pertinentes para la satisfacción del criterio.

Por otro lado, la evaluación de las competencias, cuyo referente empírico no puede ser otro que desempeños efectivos novedosos, debe ocurrir necesariamente en situaciones novedosas, distintas en forma tal que se impida que la similitud de la situación de evaluación con las situaciones donde regularmente se ejercita la habilidad sea tanta que en

ella pueda simplemente darse un ejercicio repetido o reiterativo de ésta.

Con base en estas consideraciones, la evaluación de habilidades y competencias docentes debe llevarse a cabo atendiendo a los siguientes criterios específicos:

- a) Debe identificar el dominio disciplinar al que corresponde el ejercicio docente;
- b) Debe identificar el conjunto de criterios pedagógicos en los que se inscribe cada interacción didáctica (modelo educativo, estructura curricular, plan de estudios, módulo, asignatura, clase);
- c) Debe establecer y diferenciar con precisión los criterios de ajuste y disciplinarios que debe satisfacerse en cada interacción didáctica.
- d) Debe realizarse en la situación real de la interacción didáctica o sucedáneos estructurados conforme a los propósitos de la evaluación.
- e) Debe identificar las maneras efectivas de satisfacer el conjunto de criterios a cumplir en cada interacción didáctica (habilidades).
- f) Deben establecerse con precisión las dimensiones funcionales pertinentes de las habilidades a evaluar;

- g) Debe incorporar la observación directa del ejercicio docente y sus productos comportamentales en el alumno.
- h) Debe establecer con precisión la métrica y sistema de registro.
- i) Debe realizarse repetidamente.
- j) Las competencias deben evaluarse en condiciones estructuradas de modo que permitan variar: 1) la situación en la que se satisface el criterio; 2) las formas en que se puede satisfacer el criterio; 3) los contenidos específicos con los que se cumple el criterio; 4) el nivel de aptitud requerido por el criterio.

ACERCA DE LA MÉTRICA DE EVALUACIÓN

La cuestión de la métrica pertinente para la evaluación de habilidades y competencias docentes debe resolverse atendiendo a la naturaleza misma de éstas. Específicamente, si se acepta que la habilidad se identifica por el criterio de ajuste que satisface, y también se acepta que estos criterios pueden ser clasificados funcionalmente en términos del nivel en que debe estructurarse funcionalmente la interacción para cumplir el criterio (al respecto, véase

Carpio, 1994; Carpio, Pacheco, Hernández, Flores y Canales, 1995; Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 1998; Varela y Ribes, 2002), se puede asumir que el ejercicio de las habilidades y las competencias se da siempre en un determinado nivel de aptitud funcional (Ribes y López, 1985) que define las propiedades funcionales a considerar en su evaluación.

Adicionalmente, es necesario considerar que las habilidades y competencias que satisfacen criterios de ajustividad, necesariamente se estructuran funcionalmente en un nivel contextual de aptitud; las que satisfacen criterios de efectividad se estructuran en el nivel suplementario de aptitud; aquellas que cumplen con criterios de pertinencia se estructuran en el nivel selector; las que cumplen criterios de congruencia se ejercitan en el nivel sustitutivo referencial, y; las que cumplen criterios de coherencia se dan como comportamiento estructurado en el nivel sustitutivo no referencial.

Las consideraciones anteriores implican que las propiedades funcionales relevantes de las habilidades que cumplen criterios de ajustividad, de efectividad y pertinencia son la adecuación temporo-espacial del hacer respecto a los parámetros del aquí y el ahora (en términos

morfológicos podría decirse que son fundamentalmente formas de hacer). En contraste, las propiedades funcionales relevantes de las habilidades que satisfacen criterios de congruencia y coherencia corresponden a la consistencia del hacer con los criterios del decir y del decir con los criterios de un decir distinto, respectivamente -en términos morfológicos podría decirse que son formas de decir- (para una discusión más amplia de este punto, pueden verse los trabajos de Carpio, 1994 y de Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2001).

Así, en lugar de las formas tradicionales de evaluación conductual ("lo hace - no lo hace") es posible considerar métricas que atiendan a las dimensiones de la ajustividad, la efectividad, la pertinencia, la congruencia y la coherencia del decir y del hacer. En otras palabras, la evaluación de habilidades debe considerar diferencialmente las propiedades funcionales pertinentes dependientes del criterio que satisfacen y el nivel de aptitud funcional en que se ejercitan. Lo mismo debe considerarse para la evaluación de las competencias, excepto que esta evaluación debe realizarse en condiciones que permitan variar tanto la situación en la que se satisface el criterio como las formas en que se puede satisfacer el criterio, los contenidos específicos con los

que se cumple el criterio y el nivel de aptitud requerido por el criterio.

Lo anterior se traduce operacionalmente en índices separados de ajustividad (estimada mediante la adecuación de lo que hace el docente con respecto a la situación en la que lo hace y respecto a los referentes en relación con los cuales lo hace), de efectividad (estimada mediante la producción de los efectos situacionales que prescribe el cumplimiento del criterio), pertinencia (estimada mediante la correspondencia entre las variaciones efectivas del hacer y las situaciones en las que se hace y de los referentes respecto de los cuales se hace), congruencia (estimada mediante la consistencia entre lo que se hace y el decir que prescribe los criterios a los que debe ajustarse el hacer) y de coherencia (estimada mediante la consistencia entre lo que se dice y los criterios normativos del decir disciplinario).

LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Es posible cumplir las exigencias métricas antes mencionadas si se considera que el ejercicio de la práctica docente, como cualquier otro, puede adoptar las formas del *saber qué* y el *saber cómo* (Ryle, 1949), es decir, ser efectivo en el cumplimiento de los criterios regulatorios de

su hacer en cada uno de los ámbitos funcionales de desempeño sin que necesariamente ello implique que sea capaz de formular (teorizar) acerca de ellos (saber cómo) o bien lo contrario, que pueda teorizar acerca de ese hacer sin ser capaz de desempeñarlo con propiedad (saber qué). En concordancia con esta posibilidad, distintos autores (v.g. Carpio, Pacheco, Canales y Flores 2005; Jiménez, 2002; Pacheco, Carranza, Silva, Flores y Morales, 2005) han realizado evaluaciones de habilidades en tres tipos de tareas generales:

- a) Identificación: en las que se determina si los participantes son capaces de reconocer, entre varias opciones, las formas funcionalmente adecuadas de proceder en ámbitos disciplinarios específicos;
- b) Ejercicio (o elaboración): en las que se determina si los participantes son capaces de proceder de modos funcionalmente adecuados en ámbitos disciplinarios específicos;
- c) Formulación: en las que se determina si los participantes son capaces de derivar o formular los criterios a los que se ajusta el ejercicio funcionalmente adecuado en dominios disciplinarios específicos.

Con el conjunto de estas tareas es posible identificar si el docente:

- No identifica, ni ejercita ni formula los criterios regulatorios de su práctica docente en el ámbito específico que se evalúa;
- Es capaz de identificar pero no de ejercitar ni de formular los criterios regulatorios de su práctica docente en el ámbito específico que se evalúa;
- Es capaz de identificar y además ejercitar en concordancia funcional con los criterios correspondientes al ámbito de desempeño docente que se evalúa, aún cuando no es capaz de formular los criterios que regulan su ejercicio docente en el ámbito que se evalúa;
- Es capaz de identificar, ejercitar y formular los criterios a los que se ajusta la práctica docente en el ámbito de desempeño docente que se evalúa;
- Es capaz de formular pero no de identificar ni de ejercitar los criterios regulatorios de su práctica docente en el ámbito específico que se evalúa;
- Es capaz de ejercitar sin ser capaz de identificar ni formular los criterios regulatorios de su práctica docente en el ámbito específico que se evalúa;

Estas posibilidades de evaluación superan con mucho las que ofrecen los instrumentos que miden la opinión de los alumnos, las que, además de las restricciones ya mencionadas al inicio de este proyecto, no permiten distinguir con precisión si, en el mejor de los casos, el docente ejercita adecuadamente pero es capaz o no de formular los criterios de su práctica docente. En el mismo sentido, los instrumentos en los que el propio docente es quien evalúa su desempeño, además de las restricciones ya mencionadas al inicio de este proyecto, no permiten distinguir si es capaz o no de ejercitar lo que dice que hace y tampoco si es capaz o no de formular los criterios de la práctica docente que dice realizar.

En términos coloquiales, las posibilidades de evaluación que arriba se describieron, permiten distinguir al docente que "no sabe nada del oficio" (inciso a), al que "puede reconocer cómo debería hacer su labor pero no puede hacerla" (inciso b), al que "puede enseñar aunque no puede explicarlo" (inciso c), al que "puede enseñar y puede explicar su ejercicio" (inciso d); al que "sólo puede decir cómo es un buen docente pero ni lo es ni reconoce al que si lo es" (inciso e) y, por último, al docente "empírico" (inciso f).

Una característica fundamental de las tareas de identificación, ejercicio y formulación, de hecho la que permite satisfacer los criterios metodológicos para la evaluación de habilidades y competencias docentes, es que en ellas es posible variar sistemáticamente tanto los ámbitos específicos de desempeño docente como los criterios específicos de cada uno de ellos en situaciones diferentes. Asimismo, permiten variar las formas en que se puede satisfacer el criterio; los contenidos específicos con los que se cumple el criterio y, en consecuencia, el nivel de aptitud requerido por el criterio.

IMPORTANCIA DEL ÁMBITO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

La relevancia de la planeación didáctica descansa en el carácter estructurante del producto formal de la misma: el programa de actividades didácticas. El programa (de asignatura, de materia o de espacio educativo, como prefiera llamársele) constituye la guía que orienta y prescribe los criterios generales a los que debe ajustarse el comportamiento del docente a lo largo de las distintas interacciones didácticas en las que participa en un curso o programa de estudios, de ahí su naturaleza organizadora o estructurante.

En tanto plan, el programa que se elabora constituye la anticipación formalizada de las condiciones en las que han de ocurrir las interacciones didácticas conducentes al establecimiento de las habilidades-meta. Asimismo, la elaboración del programa involucra formas de interacción sustitutiva del docente con una situación que no está presente situacionalmente. Por ello, la elaboración de un programa supone, cuando menos, que el docente es capaz de:

- a) Identificar las habilidades a establecer en el alumno;
- b) Formular con precisión tales habilidades como objetivo del programa;
- c) Fundamentar la pertinencia curricular, social y disciplinaria de tales objetivos;
- d) Diseñar las estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinente y efectiva para la consecución de los objetivos establecidos;
- e) Seleccionar o elaborar los materiales apropiados de estudio;
- f) Diseñar las formas apropiadas de retroalimentación del desempeño del alumno;
- g) Diseñar las formas apropiadas de evaluación del aprendizaje conseguido;
- h) Diseñar las formas de auto evaluación correspondientes.

i) Redactar lo anterior en los formatos adecuados.

Es conveniente tener en cuenta que existen cuando menos dos formas generales de elaborar los programas, ajustada cada una a supuestos diferentes sobre la naturaleza del aprendizaje y de la enseñanza. Estas dos formas pueden ser denominadas "la tradicional" y la "basada en competencias".

El diseño competencial de planes de estudio parte del reconocimiento de las áreas que agrupan una determinada problemática social cuya solución demanda el concurso profesional de los egresados. Con esta base, se definen las competencias profesionales con las que el alumno debe egresar y a cuya promoción se orienta el plan de estudios en sus distintos componentes (ejes formativos, módulos, asignaturas y actividades complementarias).

Una vez definidas las competencias a promover como disposición a la efectividad en la solución de problemas disciplinariamente pertinentes, la planeación continúa con la especificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que se entrenan los componentes competenciales en la forma de habilidades específicas, desglosadas en saberes (formas del saber qué) y haceres (formas del saber cómo).

Por su naturaleza, los saberes requieren como situaciones de enseñanza-alumno-aprendizaje los seminarios,

mientras que los haceres se enseñan-aprenden en laboratorios, talleres y escenarios naturales. Adicionalmente, el diseño de planes de estudio en esta perspectiva incorpora la especificación de situaciones de integración del saber qué y el saber cómo, situaciones que normalmente adoptan la forma de prácticas supervisadas cuya expresión más acabada son las prácticas profesionales en las que el hacer del alumno se da ya como desempeño profesional directamente sobre la población beneficiaria.

La integración de las habilidades (como saber qué y saber cómo, o si se prefiere como saberes y haceres) que se realiza en los escenarios de integración requiere que tales habilidades sean previamente entrenadas de manera específica en situaciones ad-hoc. Tal entrenamiento es formalmente descrito mediante los programas de las asignaturas que componen el plan de estudio y por ello puede considerarse que éstos constituyen las unidades celulares de los planes de estudio diseñados competencialmente.

Las asignaturas, además de guardar correspondencia horizontal y vertical entre si en el mapa curricular, deben caracterizarse por la especificidad de su contribución al entrenamiento de las habilidades componentes del desempeño profesional previsto en el perfil de egreso, evitando con

ello la autocontención, la dispersión y la duplicación de tareas y propósitos.

Naturalmente, la planeación didáctica de asignaturas en el diseño competencial se distingue de los programas tradicionales no sólo en sus aspectos propiamente técnicos, sino también en su fundamentación conceptual psico-pedagógica. A continuación se presentan las diferencias que en este sentido existen entre uno y otro tipo de programas.

Los programas tradicionales

La concepción cartesiana del conocimiento, y del lenguaje como medio de transmisión de éste, contribuyeron a justificar las prácticas verbalistas, memorísticas y repetitivas en los ámbitos educativos (para una discusión de este hecho, véase el trabajo de Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 1999). Esta influencia puede fácilmente apreciarse en las principales características de la enseñanza tradicional, a saber:

- a) La suposición de que mediante el discurso, oral o escrito, el docente "transmite el conocimiento" a los alumnos;
- b) La creencia de que la réplica de dicho discurso por parte del alumno constituye el testimonio irrefutable de su aprendizaje;

- c) La evaluación del conocimiento adquirido por los alumnos mediante pruebas (orales, escritas o actuativas) limitadas al salón y a los contenidos expuestos en clase;
- d) La programación de contenidos con criterios lógico-formales de la disciplina que se enseña y no con base en el proceso de aprendizaje esperado o propuesto;
- e) La adopción de la conferencia y el dictado como estrategias de enseñanza dominantes;
- f) La promoción de la copia, la repetición y la memorización como estrategias de aprendizaje;
- g) La evaluación del aprendizaje con base en escalas numéricas, cuantitativas, que presumen un isomorfismo entre la naturaleza de la escala de medición y los contenidos del aprendizaje;
- h) La formulación de objetivos centrados en el contenido y no en el hacer y decir del alumno como ejercicio variado y efectivo de desempeños funcionalmente pertinentes a la disciplina que se enseña;
- i) Programas de asignaturas limitados a objetivos de contenido, a listas temáticas y lecturas básicas.

En contraste con estas características de la enseñanza tradicional (racionalista, positivista y obsoleta hoy en día), las propuestas conceptuales y metodológicas

contemporáneas subrayan la importancia de trascender lo repetitivo, mecánico, superficial y formal de la programación educativa tradicional en favor de otras que auspicien desempeños efectivos y transferibles, así como la capacidad de innovación frente a situaciones de alta variabilidad (i.e. desempeños inteligentes y creativos).

El diseño de programas basado en competencias

A favor de la brevedad se enuncian de manera general los supuestos en que descansa el diseño de programas de asignatura desde un punto de vista competencial, así como sus características técnicas.

Los supuestos:

- a) La educación escolarizada a nivel superior debe concentrarse en la enseñanza- aprendizaje de desempeños inteligentes y creativos (Varela y Ribes, 2002; Ibáñez y Ribes, 2001; Carpio, e Irigoyen, 2005);
- b) El aprendizaje es individual y evoluciona en función de las condiciones particulares de cada alumno, aunque la enseñanza sea grupal;
- c) Los desempeños inteligentes y creativos se aprenden mediante el ejemplo, el discurso y el ejercicio (Ribes, 1981; Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 1998; Ibáñez y

Ribes, 2001; Jiménez e Irigoyen, 1999; Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2005);

d) Los desempeños inteligentes y creativos se aprenden siempre en relación con los objetos, situaciones, prácticas, criterios y valores propios de la disciplina que se aprende y que se expresan siempre como actualización efectiva en situaciones novedosas (Ibáñez y Ribes, 2001; Varela y Ribes, 2002; Arroyo, Morales, Pichardo, Canales, Silva y Carpio, 2005);

e) La programación debe realizarse atendiendo simultáneamente los criterios de contenido y curriculares, pero definirse siempre por los criterios de aprendizaje del alumno.

Los Características:

Con base en los supuestos arriba expresados, los programas de asignatura diseñados competencialmente se caracterizan por:

- a) Explicitar con precisión los objetivos en términos del desempeño a lograr en los alumnos;
- b) Explicitar las modalidades y variantes específicas de los desempeños a conseguir como logro del programa;
- c) Explicitar los elementos que integran a las situaciones de enseñanza-aprendizaje y su

correspondencia funcional con las situaciones de desempeño real, así como las restricciones a su transferencia como actualización efectiva;

d) Explicitar las modalidades de contacto (lingüístico, manipulativo, perceptual) del alumno con los referentes disciplinarios programados como "contenido del curso";

e) Identificación de las modalidades, momentos y secuenciación de la intervención del docente (como mediador, auspiciador, regulador, etcétera) en el proceso de aprendizaje del alumno, en correspondencia con los objetivos del programa y de la relación horizontal y vertical de éstos con los objetivos con los objetivos curriculares;

f) Definir los medios y materiales funcionalmente pertinentes para el desarrollo de los desempeños a aprender en sus distintas variantes situacionales y funcionales;

g) Definir las modalidades pertinentes de contacto entre el alumno y los referentes de la disciplina que se enseña a lo largo del curso como modalidades funcionalmente pertinentes de estudio;

h) Definir e instrumentar métricas de evaluación pertinentes con base en criterios de aprendizaje, desempeño y conocimiento, además de los criterios disciplinarios.

Es de suyo evidente que el diseño basado en competencias constituye una aproximación conceptual y metodológicamente más acorde con los nuevos propósitos educativos que el diseño tradicional de programas. Pero, por qué es así y por qué debiera orientarse en esa modalidad el ejercicio docente, son cuestiones que a continuación se abordan a modo de justificación de la presente investigación.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Los argumentos que justifican esta investigación son:

- a) La tradición dualista dominante en las concepciones tradicionales de la enseñanza-aprendizaje han resultado mayoritariamente en la formación de alumnos memorísticos y repetitivos, con escasa capacidad para adaptarse a problemas en constante cambio;
- b) La dinámica socio-cultural dominante impone nuevos retos a los procesos educativos, especialmente el de auspiciar el desarrollo de individuos con las competencias pertinentes para la solución efectiva de problemas variantes;

- c) La formación de individuos competentes demanda nuevas formas de diseño de las interacciones didácticas;
- d) El diseño de nuevas formas de interacción didáctica, demanda docentes competentes para ello;
- e) La capacitación docente no puede ser indiscriminada, indiferente a la diversidad de subdominios en los que el desempeño docente tiene lugar;
- f) La capacitación docente, por el contrario, debe diseñarse, impartirse y evaluarse atendiendo a las necesidades específicas de los agentes que tienen esta responsabilidad en las instituciones educativas;
- g) Para un adecuado diseño es necesario el desarrollo de sistemas de evaluación que proporcionen información directa del desempeño real del docente en las interacciones didácticas, sin reducirse al auto-reporte o la opinión;
- h) El diseño de tales sistemas demanda un anclaje teórico y metodológico que trascienda las limitaciones de las concepciones dualistas tradicionales;
- i) La Psicología Interconductual, y el modelo de enseñanza aprendizaje que de ella se deriva, ofrece elementos suficientes para el diseño de estrategias

- que satisfagan los requisitos que deben cumplirse en una evaluación funcional del hacer efectivo del docente en sus distintos ámbitos;
- j) El ámbito de la planeación didáctica, por la naturaleza estructurante de sus productos del hacer docente en las interacciones didácticas posteriores, constituye el ámbito que inicialmente conviene evaluar, para después evaluar la correspondencia del hacer en los otros ámbitos con lo prescrito en éste;
 - k) La evaluación de las habilidades en éste y los demás ámbitos, se puede realizar como desempeño efectivo situacionalmente delimitado por un problema específico a resolver;
 - l) Los modos o situaciones apropiadas para la evaluación de las habilidades son las de identificación, elaboración y formulación o definición;
 - m) La evaluación de las competencias, en tanto disposiciones a la efectividad, se da como evaluación de la consistencia entre los desempeños en distintas situaciones o problemas;
 - n) Mediante una situación de evaluación en la que el docente efectivamente tenga que identificar los componentes de un programa, de elaborarlos y de

- definirlos, es posible obtener información individualizada del desempeño en el ámbito de la planeación didáctica;
- o) Con base en la información obtenida será posible el diseño de estrategias de capacitación docente igualmente individualizada;
- p) A mediano plazo, la evaluación de las habilidades y competencias docentes en los distintos ámbitos de desempeño, y los correspondientes programas de capacitación, permitirá la optimización del hacer docente y, con ello, contribuir en la medida pertinente, al mejoramiento de la calidad educativa en nuestro país;
- q) Un primer paso para avanzar en la dirección antes mencionada es la evaluación de habilidades y competencias en el primero de los ámbitos, el de la planeación didáctica, con el fin de determinar la utilidad de los procedimientos de identificación, elaboración y formulación en una muestra de docentes de educación superior;
- r) Siendo que actualmente la Universidad de Sonora impulsa un modelo educativa novedoso que se inscribe en las tendencias educativas contemporáneas centradas

en el desarrollo de habilidades y competencias tanto de alumnos como de docentes, es pertinente avanzar en la evaluación de habilidades y competencias docentes en su personal académico como uno de los pasos necesarios para la consecución de sus objetivos.

Considerando la necesidad e importancia de la evaluación de habilidades y competencias docentes en la enseñanza superior, el carácter disciplinariamente circunscrito de la evaluación docente, la utilidad de la información que pueden proporcionar la evaluación de habilidades y competencias docentes para la adecuada planificación de programas de selección y capacitación docente en instituciones de educación superior y las consecuentes implicaciones de lo anterior para el mejoramiento de la enseñanza superior, el presente estudio se realizó con el objetivo de realizar una evaluación de habilidades y competencias docentes en el ámbito de la planeación didáctica en una muestra de docentes de la Universidad de Sonora, empleando para ello tareas de identificación, elaboración y formulación.

HIPÓTESIS EXPLORATORIAS

Dadas las características de las situaciones empleadas y con base en el modo en que aquí se conceptúa la participación

del docente en las interacciones didácticas, en esta evaluación se consideraron como posibles resultados, a manera de hipótesis exploratorias, los siguientes perfiles individuales de habilidades y competencias:

- El docente no identifica, ni ejercita ni formula los criterios regulatorios de su práctica docente en el ámbito específico que se evalúa;

- El docente es capaz de identificar pero no de ejercitar ni de formular los criterios regulatorios de su práctica docente en el ámbito específico que se evalúa;

- El docente es capaz de identificar y además ejercitar en concordancia funcional con los criterios correspondientes al ámbito de desempeño docente que se evalúa, aún cuando no es capaz de formular los criterios que regulan su ejercicio docente en el ámbito que se evalúa;

- El docente es capaz de identificar, ejercitar y formular los criterios a los que se ajusta la práctica docente en el ámbito de desempeño docente que se evalúa;

- El docente es capaz de formular pero no de identificar ni de ejercitar los criterios regulatorios de su práctica docente en el ámbito específico que se evalúa;

- El docente es capaz de ejercitar sin ser capaz de identificar ni formular los criterios regulatorios de su práctica docente en el ámbito específico que se evalúa;

OBJETIVO

Realizar una evaluación inicial de habilidades y competencias docentes en el ámbito de la planeación didáctica en un grupo de docentes de la Universidad de Sonora, empleando para ello tareas de identificación, elaboración y formulación estructuradas con base en los principios de la Psicología interconductual.

TIPO DE ESTUDIO:

Exploratorio. Considerado así en atención a que este tipo de estudios se llevan a cabo "normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes" y sirven para "familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones verificables" (Hernández, Fernández y Baptista, 2001, pág. 58).

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaron voluntariamente 10 docentes de la carrera de Psicología de la Universidad de Sonora (UNISON), 5 de los cuales contaban con nombramiento como Maestros de Tiempo Completo Indeterminado y 5 con nombramiento de Maestros de Horas Sueltas.

INSTRUMENTOS

Se utilizó una versión modificada de la "Evaluación de habilidades y Competencias Docentes" original de Chávez-Favela, Silva y Carpio (2003). La versión utilizada consta de dos cuadernillos independientes, uno denominado "Cuadernillo de Respuestas" y otro llamado "Cuadernillo de Opciones" (ver anexos 1 y 2).

El *Cuadernillo De Respuestas* consta de tres secciones generales de evaluación: *Identificación, Elaboración y Formulación*. A estas secciones les precede una hoja técnica de datos socio-profesiográficos en la que se solicita información sobre edad, sexo, estado civil, número de hijos, ingresos, estado de salud, materias que imparte, horas frente a grupo, antigüedad docente, nivel y tipo de contratación y formas de actualización docente y disciplinar.

La sección de **identificación** está constituida por 12 situaciones problema cada una de las cuales consiste en identificar los componentes apropiados de un programa de materia del nuevo plan de estudios de la carrera de Psicología de la UNISON. Los componentes que se solicita sean identificados son: Justificación, Objetivo, Experiencias de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza y Criterios de Evaluación. Estos componentes están disponibles en el cuadernillo de opciones (ver descripción más adelante). La tarea del docente cuyas habilidades se evalúan consiste en seleccionar la justificación correcta de cada programa de entre las justificaciones que se ofrecen en el cuadernillo de opciones y anotar la clave correspondiente en el cuadernillo de respuestas junto a la palabra "Justificación", y proseguir de la misma manera con el resto de los componentes solicitados. De los 12 programas que se presentan como situación problema, 2 fungen como "sondeos negativos" para los cuales no existen opciones correctas disponibles en el cuadernillo de opciones. En estos sondeos la respuesta esperada es cualquier variante de "no hay opción correcta disponible" o bien la elaboración de respuestas no previstas en el cuadernillo de opciones.

La sección de **elaboración** está conformada por 3 situaciones problema en las que se solicita que el participante redacte los siguientes componentes de tres programas de materia: Justificación, Objetivo, Experiencias de Aprendizaje, Estrategias de Enseñanza y Criterios de Evaluación. La particularidad de los programas que se solicita sean elaborados es que uno de ellos es el programa de una materia que el participante esté impartiendo **actualmente**, otro es el programa de una materia impartida **previamente** durante el semestre anterior y el tercero es el de una materia hipotética para un plan de estudios de Psicología también hipotético. De este modo, se solicita la elaboración de los programas de una materia actualmente impartida, de una materia ya impartida y de una materia nunca impartida.

La sección de **formulación** consta de 7 preguntas en las que se pide al participante defina siete conceptos centrales en el ámbito de la planeación didáctica: Objetivo Instruccional, Justificación de un Programa de Materia, Experiencias de Aprendizaje, Estrategia de Enseñanza, Evaluación del Aprendizaje, Programa de Materia y Planeación Didáctica.

El *Cuadernillo De Opciones* consta de cinco secciones, una de Justificaciones, otra de Objetivos, otra de Experiencias de Aprendizaje, una más de Estrategias de Enseñanza y la última de Criterios de Evaluación. En cada una de estas secciones se presentan en recuadros 10 opciones disponibles de entre las cuales el participante puede elegir una para cada uno de los programas que se solicitan en la sección de Identificación del cuadernillo de respuestas. Así, se presentan 10 posibles justificaciones, 10 posibles objetivos, 10 posibles experiencias de aprendizaje, 10 posibles estrategias de enseñanza y 10 posibles grupos de criterios de evaluación. Cabe señalar que el orden en que se presentaban las opciones fue aleatorizado en cada sección, de modo que no existía ninguna secuencia u orden entre ellas y los programas de la sección de identificación del cuadernillo de respuestas.

PROCEDIMIENTO

Inicialmente se solicitó la participación voluntaria de aproximadamente 50 docentes del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación (PSICOM) de la UNISON, informándoles de los objetivos de la investigación y garantizándoles la confidencialidad de sus datos personales.

Una vez confirmada su aceptación voluntaria de participar en la evaluación, se entregó individualmente a cada uno de los docentes los cuadernillos de respuestas y de opciones, solicitándoles que lo respondieran con calma y lo entregaran en un plazo máximo de una semana.

Concluido el plazo indicado, se solicitó personalmente la entrega de los cuadernillos, y cuando uno de los participante lo solicitó se le concedió una semana más de plazo para la entrega respectiva.

Posteriormente, en reunión con 5 investigadores altamente familiarizados con el marco teórico que dio sustento a la evaluación, se procedió a la codificación de las respuestas y la evaluación de cada uno de los cuadernillos entregados en el plazo concedido para su respuesta.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Conforme a lo establecido en la sección introductoria de este trabajo, y por recomendación de los investigadores familiarizados con el marco teórico interconductual, se evaluó independientemente y dicotómicamente (correcto/incorrecto) cada una de las identificaciones, elaboraciones y definiciones de cada uno de los componentes de cada uno de

los programas que se solicitaba en las distintas secciones del cuadernillo de respuestas. Adicionalmente, cada una de las situaciones problema de las distintas secciones se evaluó molarmente en términos de corrección o incorrección parcial y total. Esta decisión se fundamentó en el hecho de que un examen preliminar de las respuestas dadas por los participantes reveló la dificultad de correctos o incorrectos absolutos. De aquí se derivaron las notaciones de **C** (correcto, cuando todos los componentes de la situación fueron correctamente resueltos), **PC** (parcialmente correcto, cuando la mayoría de los componentes de la situación fueron correctamente resueltos), **PI** (parcialmente incorrecto, cuando la mayoría de los componentes de la situación fueron incorrectamente resueltos), e **I** (cuando todos los componentes de la situación fueron incorrectamente resueltos).

De este modo se obtuvieron juicios de identificaciones correctas (IC), parcialmente correctas (IPC), parcialmente incorrectas (IPI) e incorrectas (II) en el total de situaciones (NS) presentadas. Del mismo modo, se obtuvieron juicios de elaboraciones correctas (EC), parcialmente correctas (EPC), parcialmente incorrectas (EPI) e incorrectas (EI). Finalmente, se obtuvieron juicios de formulaciones correctas e incorrectas.

Con base en la evaluación molar de las situaciones problema de cada una de las secciones del cuadernillo de respuestas, se formuló un **índice de ajustividad (IA)**, definido como proporción relativa de identificaciones correctas, que permite estimar el grado en que los participantes son capaces de satisfacer criterios de ajustividad en tareas de identificación de componentes de programas de materia. Con el propósito de ponderar diferencialmente el peso relativo de las identificaciones correctas, identificaciones parcialmente correctas, identificaciones parcialmente incorrectas e identificaciones incorrectas, se les aplicó un factor de 1.0, 0.5, 0.25 y 0.0 respectivamente. Así, el IA se obtuvo mediante el siguiente cálculo:

$$\text{IA} = \text{IC} + \text{IPC} + \text{IPI} / \text{NS}$$

cuyo resultado podía variar entre 1 y 0, siendo más elevado conforme se aproximara a la unidad y más bajo mientras se ubicara más cerca del cero.

Asimismo se estimó el **Índice de pertinencia (IP)**, definido como proporción relativa de elaboraciones correctas, el cual permite estimar el grado en que los participantes son capaces de satisfacer criterios de pertinencia en tareas de elaboración de programas de materia. Como en el caso del IA,

y con el mismo propósito de ponderar diferencialmente el peso relativo de las elaboraciones correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas e incorrectas, se les aplicó un factor de 1.0, 0.5, 0.25 y 0.0 respectivamente, de modo que el IP se obtuvo mediante el siguiente cálculo:

$$\text{IP} = \text{EC} + \text{EPC} + \text{EPI} + \text{EI} / \text{NS}$$

cuyo resultado también podía variar entre 1 y 0, siendo más elevado conforme se aproximara a la unidad y más bajo mientras se ubicara más cerca del cero.

Finalmente se calculó un **índice de coherencia (ICH)**, definido como proporción relativa de definiciones correctas, y que permite estimar el grado en que los participantes son capaces de satisfacer criterios de coherencia en tareas formulación de conceptos en el ámbito de la planeación didáctica.. El ICH se obtuvo mediante el siguiente cálculo:

$$\text{ICH} = \text{FC} / \text{NS}$$

cuyo resultado posible se encuentra necesariamente entre 1 y 0, siendo más elevado conforme se aproximara a la unidad y más bajo mientras se ubicara más cerca del cero.

En su conjunto, los índices de ajustividad, de pertinencia y de coherencia, permitieron elaborar perfiles funcionalmente diferenciados e individualizados de las

habilidades y competencias docentes en el ámbito del planeación didáctica de los participantes en el estudio.

RESULTADOS

El primer resultado que debe reportarse es que de los 50 docentes que inicialmente aceptaron participar en la evaluación, el 80% no entregó los cuadernillos correspondientes. Las razones expresadas para explicar su "muerte experimental" fueron diversas, entre ellas: "no he tenido tiempo", "no la encuentro", "necesito más tiempo", "está muy difícil", "mejor no porque voy a salir mal evaluado (a)", "¿y si luego los resultados me cuentan para la programación?", "la estoy terminando, luego te la entrego". A pesar de que en todos los casos se ofreció una prórroga de hasta 20 días hábiles para la entrega de los cuadernillos, sólo 10 docentes lo hicieron. De ellos, 5 con nombramiento de Maestro de Tiempo Completo y 5 con nombramiento de Maestro de Horas Sueltas. Los resultados que a continuación se describen son los obtenidos con estos docentes.

Como se estableció en la introducción de este trabajo, las tres secciones que agruparon las tareas de la evaluación pretendían establecer en qué medida los participantes eran capaces de reconocer los componentes apropiados de un programa de materia, asignatura o espacio educativo (i.e. identificación), de redactarlo (i.e. elaboración) y de enunciar los principios a los que se ajusta su desempeño en

el ámbito de la planeación didáctica (i.e. formulación). Con este propósito, la primera sección, identificación, incluyó un total de 12 situaciones problema (i.e. programas de materia) cuyos componentes ya elaborados debían identificarse de entre una lista que se ofrecía a los participantes, 2 de los cuales constituyeron sondeos en los que no había opciones correctas disponibles. En la segunda sección, elaboración, se solicitó a cada participante que elaborara un programa de una materia que en ese momento estuviera impartiendo (situación actual), el programa de una materia que previamente hubiera impartida (situación pasada) y el de una materia hipotética que nunca ha impartido (situación novedosa). Por último, en la sección de formulación se pidió a los participantes que definieran una serie de conceptos básicos en el ámbito de la planeación didáctica directamente relacionados con los componentes que se les había pedido identificar y elaborar en las dos secciones iniciales de la evaluación.

Los resultados previsibles era que aquellos que no fueran capaces de identificar los componentes de un programa de materia o espacio educativo tampoco podrían elaborarlos y, menos aún, definirlos. En contraste, también era esperable que hubiera quienes no pudieran definir y ello no obstara para una correcta identificación y elaboración. Las razones

que fundamentaban estas expectativas se relacionan con la complejidad funcional de las interacciones psicológicas que cada una de las tareas de la evaluación prescribe, a saber:

- a) La tarea de identificación impone un criterio de ajustividad (Carpio et al, 2005), en la medida que el participante sólo debe ajustar su actividad (anotar la clave en el espacio correspondiente) a las propiedades y características de los enunciados que contienen los distintos componentes de un programa de materia en el cuadernillo de opciones (justificaciones, objetivos, etcétera) en correspondencia secuencial. En consecuencia, la complejidad funcional de la interacción que satisface el criterio de ajustividad oscila entre lo contextual y lo selector (Ribes y López, 1985). Dicho en otros términos, la tarea de identificación sólo evalúa si el participante puede, cuando menos, reconocer los componentes de un programa determinado.
- b) La tarea de elaboración impone un criterio de congruencia en la medida que el participante debe ser capaz de elaborar un producto congruente con la materia que se le solicita, especialmente en función del objetivo y la justificación que el propio

participante elabora. Este criterio, como demanda conductual implica que la interacción debe estructurarse como mínimo en un nivel de organización sustitutivo referencial (Carpio et al, 2005),

- c) Finamente, las tareas de formulación imponen un criterio de coherencia que sólo puede ser adecuadamente cumplido si el comportamiento del participante se estructura en un nivel sustitutivo no referencial, ya que en estas situaciones debe vincular segmentos lingüísticos abstracto-genéricos (Carpio et al, 2005).

Cabía, por supuesto, la posibilidad de que las tareas de formulación fueran resueltas mediante la copia, la repetición anémica o algún otro recurso distinto a la genuina sustitución no referencial. Como control de esta posibilidad, se estableció la correspondencia entre el desempeño en estas tareas y las de elaboración e identificación, asumiendo que sólo quién es capaz de un desempeño efectivo puede teorizar correctamente (Ryle, 1949).

Por otro lado, aunque la naturaleza del sistema de evaluación conductual aquí empleado suponía la estricta necesidad de que los resultados fueran obtenidos

individualmente para cada participante, sin embargo se consideró también la posibilidad de que dichos resultados atendieran a variables demográficas tradicionalmente empleadas en el ámbito de la evaluación de la práctica docente (v.g. antigüedad, grado, sexo, etcétera). Por esta razón, la descripción que sigue se hace de las dos maneras consideradas: individualmente y por variable demográfica en cada una de las secciones de la evaluación: identificación, elaboración y formulación.

IDENTIFICACIÓN (datos individuales)

Las Figuras 1 a 10 presentan los datos individuales de cada participante, correspondientes a: a) índice de ajustividad, b) porcentaje de identificaciones correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas e incorrectas, considerando cada situación problema como una unidad, y c) porcentaje independiente de identificaciones correctas de cada uno de los componentes de los programas de materia.

Los resultados reunidos en estas Figuras permiten establecer con claridad tres aspectos de relevancia, a saber:

- El índice de ajustividad varió entre los participantes entre valores cercanos a la unidad en los participantes MTC4

y MHS4 (ver Figuras 4 y 8) y valores cercanos a 0.1 en el participante MHS 5 (ver Figura 10).

- No hubo predominio ninguno de los tipos de identificaciones (correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas o incorrectas). Los porcentajes obtenidos por los participantes en este aspecto también fueron variables, aunque debe destacarse que aquellos que obtuvieron índices de ajustividad más elevados también obtuvieron porcentajes altos de identificaciones correctas y parcialmente correctas, mientras que los participantes con índices más bajos obtuvieron porcentajes elevados de identificaciones parcialmente incorrectas e incorrectas. En este sentido pueden compararse las Figuras 1, 3, 4, 7 y 8, en las que se observan tanto índices de ajustividad altos (entre la 1.0 y 0.65) como porcentajes elevados de identificaciones correctas y parcialmente correctas que sumados se aproximan al 100%) con las Figuras 2, 5, 6, 9 y 10 en las que se aprecian bajos índices de ajustividad (oscilantes entre 0.1 y 0.45) asociados con porcentajes elevados de identificaciones incorrectas y parcialmente incorrectas (que sumados también se acercan al 100%).

- En la identificación de los componentes de los programas de materia o espacio educativo se aprecia una

consistencia individual distinta entre los participantes, a saber: En los participantes MTC1, MTC3, MTC4, MHS3 y MHS4, quienes obtuvieron índices de ajustividad elevados, los porcentajes de identificación de los distintos componentes de los programas de materia fueron muy semejantes entre si (véanse las Figuras 1, 3, 4, 7 y 8). En contraste, los participantes MTC2, MTC5, MHS1, MHS2 y MHS5, quienes obtuvieron índices de ajustividad bajos, los porcentajes de identificación de los distintos componentes de los programas de materia se distribuyeron de manera heterogénea. En el participante MTC2 sobresale la identificación de justificaciones y estrategias de enseñanza (ver Figura 2); en el participante MTC5 sobresale la identificación de justificaciones y sistemas de evaluación (ver Figura 5); en el participante MHS1 fueron la justificación y las estrategias de enseñanza las que mayores porcentajes de identificación obtuvieron (ver Figura 6); en el participante MHS2 en cambio destaca el porcentaje de identificación de los sistemas de evaluación (ver Figura 7) y, finalmente, en el participante MHS5, aunque prácticamente no se identificó ninguno de los componentes de los programas de materia, es la justificación la que alcanzó el porcentaje menos bajo de identificación (ver Figura 10).

En breve, los datos individuales en la sección de identificación apuntan a favor de una razonable sensibilidad de las medias consideradas (índice de ajustividad, porcentaje de identificaciones correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas e incorrectas, considerando cada situación problema como una unidad, y porcentaje independiente de identificaciones correctas de cada uno de los componentes de los programa de materia) para elaborar gráficamente un perfil individualizado del desempeño en el ámbito de la planeación didáctica en cuanto a identificación se refiere, puesto que para cada participante se puede determinar por separado cuales son los componentes específico en lo que existen deficiencias para identificarlos y cómo afecta ésta al índice de ajustividad obtenido.

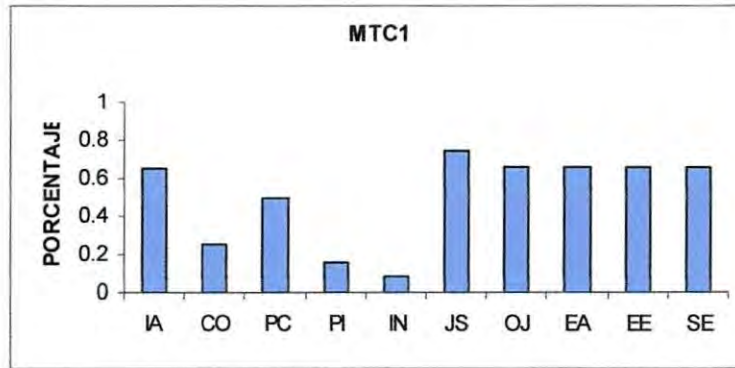


Figura 1. Índice de ajustividad (primera columna), porcentaje de identificaciones correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas e incorrectas (segunda, tercera, cuarta y quinta columnas) y porcentaje de componentes correctamente identificados (sexta, séptima, octava, novena y décima columnas), correspondientes al participante MTC1.

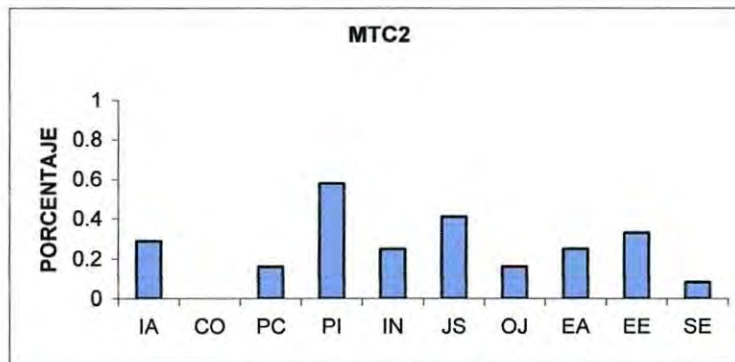


Figura 2. Índice de ajustividad (primera columna), porcentaje de identificaciones correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas e incorrectas (segunda, tercera, cuarta y quinta columnas) y porcentaje de componentes correctamente identificados (sexta, séptima, octava, novena y décima columnas), correspondientes al participante MTC2.

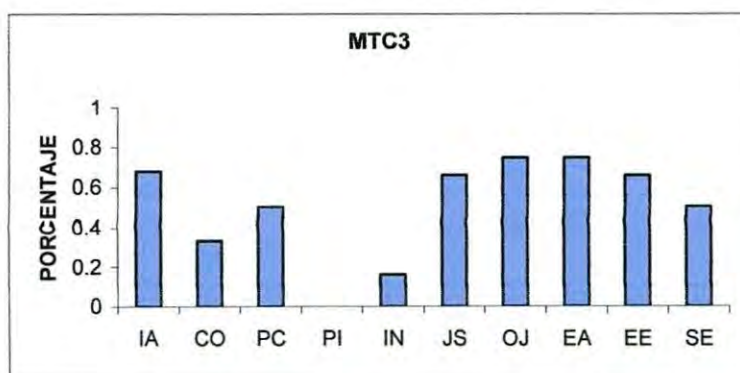


Figura 3. Índice de ajustividad (primera columna), porcentaje de identificaciones correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas e incorrectas (segunda, tercera, cuarta y quinta columnas) y porcentaje de componentes correctamente identificados (sexta, séptima, octava, novena y décima columnas), correspondientes al participante MTC3.

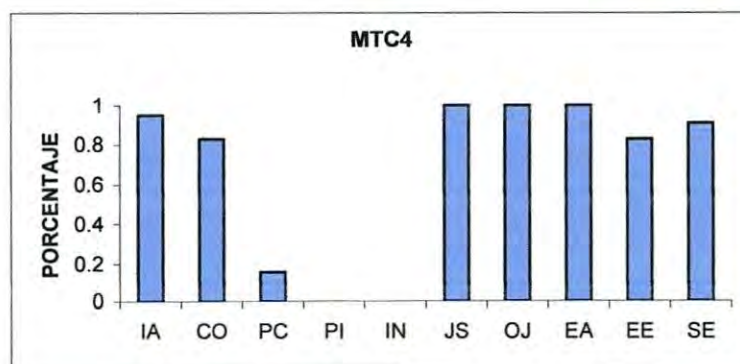


Figura 4. Índice de ajustividad (primera columna), porcentaje de identificaciones correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas e incorrectas (segunda, tercera, cuarta y quinta columnas) y porcentaje de componentes correctamente identificados (sexta, séptima, octava, novena y décima columnas), correspondientes al participante MTC4.

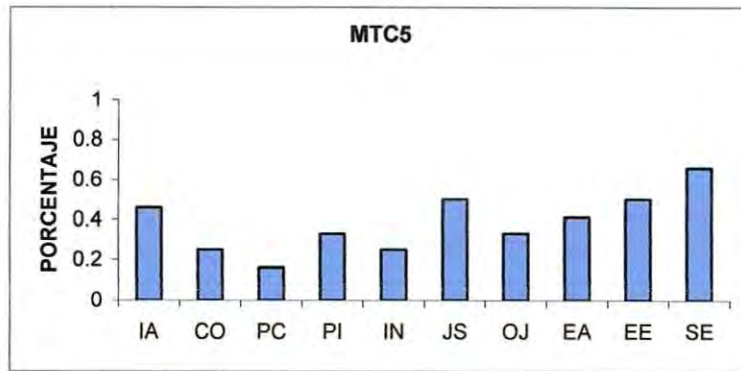


Figura 5. Índice de ajustividad (primera columna), porcentaje de identificaciones correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas e incorrectas (segunda, tercera, cuarta y quinta columnas) y porcentaje de componentes correctamente identificados (sexta, séptima, octava, novena y décima columnas), correspondientes al participante MTC5.

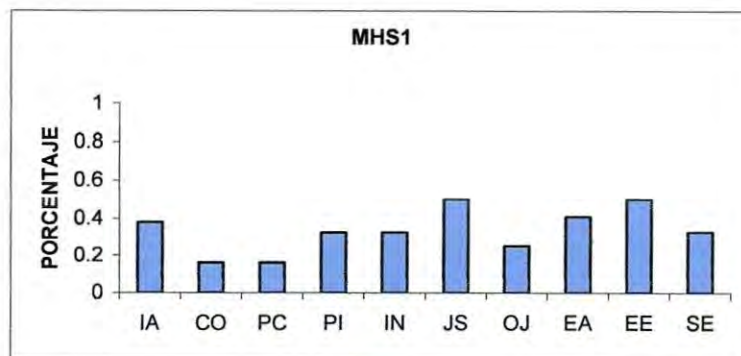


Figura 6. Índice de ajustividad (primera columna), porcentaje de identificaciones correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas e incorrectas (segunda, tercera, cuarta y quinta columnas) y porcentaje de componentes correctamente identificados (sexta, séptima, octava, novena y décima columnas), correspondientes al participante MHS1.

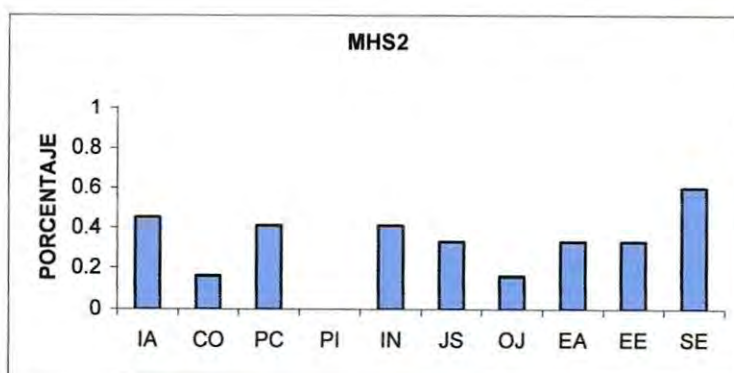


Figura 7. Índice de ajustividad (primera columna), porcentaje de identificaciones correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas e incorrectas (segunda, tercera, cuarta y quinta columnas) y porcentaje de componentes correctamente identificados (sexta, séptima, octava, novena y décima columnas), correspondientes al participante MHS2.

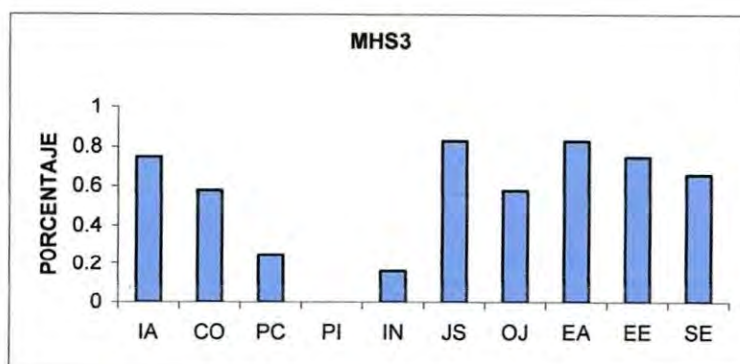


Figura 7. Índice de ajustividad (primera columna), porcentaje de identificaciones correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas e incorrectas (segunda, tercera, cuarta y quinta columnas) y porcentaje de componentes correctamente identificados (sexta, séptima, octava, novena y décima columnas), correspondientes al participante MHS3.

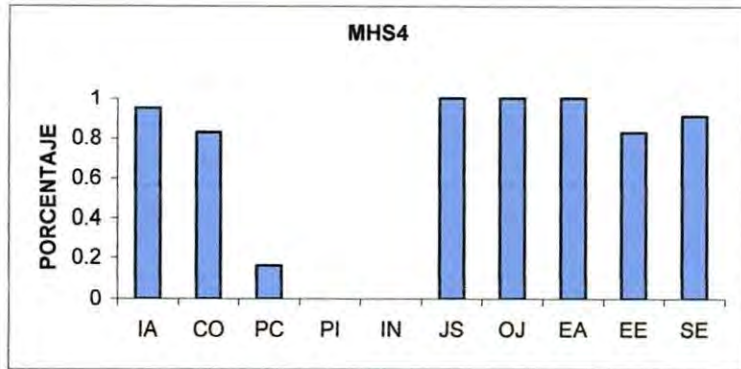


Figura 8. Índice de ajustividad (primera columna), porcentaje de identificaciones correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas e incorrectas (segunda, tercera, cuarta y quinta columnas) y porcentaje de componentes correctamente identificados (sexta, séptima, octava, novena y décima columnas), correspondientes al participante MHS4.

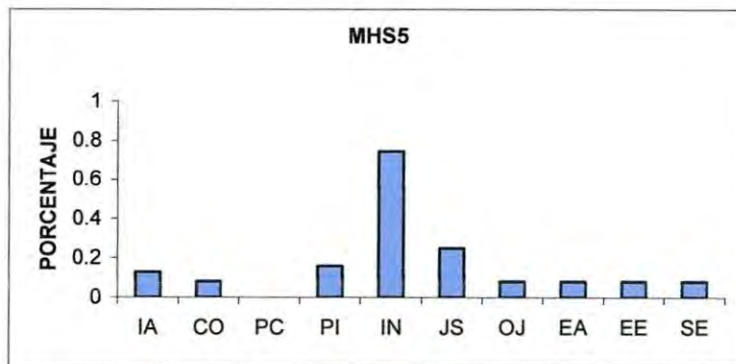


Figura 10. Índice de ajustividad (primera columna), porcentaje de identificaciones correctas, parcialmente correctas, parcialmente incorrectas e incorrectas (segunda, tercera, cuarta y quinta columnas) y porcentaje de componentes correctamente identificados (sexta, séptima, octava, novena y décima columnas), correspondientes al participante MHS5.

IDENTIFICACIÓN (datos agrupados por variable demográfica)

El concentrado de datos de identificación promedio en función de las variables demográficas consideradas se presenta en la siguiente tabla:

NOMBRA		IA	ic	ipc	ipi	ii	jus	obj	ea	ee	se
MHS	Mean	0.364	2.4	2	2	5.6	5.2	2.6	4	4	4
MTC	Mean	0.606	4	3.6	2.6	1.8	8	7	7.4	7.2	6.8
GRADO		IA	ic	ipc	ipi	ii	jus	obj	ea	ee	se
LIC	Mean	0.265	1.25	1.75	2.5	6.5	4	1.5	2.5	2.75	3
MAE	Mean	0.63166667	4.5	3.5	2.16666667	1.83333333	8.33333333	7	7.83333333	7.5	7
ANTIGUED		IA	ic	ipc	ipi	ii	jus	obj	ea	ee	se
-10	Mean	0.418	2.6	2.8	1.6	5	5.8	3.6	4.6	4.4	4.8
10	Mean	0.552	3.8	2.8	3	2.4	7.4	6	6.8	6.8	6
SEXO		IA	ic	ipc	ipi	ii	jus	obj	ea	ee	se
FEM	Mean	0.43714286	2.4286	3.1429	2.14285714	4.28571429	6	4.14285714	5	4.85714286	4.42857143
MASC	Mean	0.59666667	5	2	2.66666667	2.33333333	8	6.33333333	7.33333333	7.33333333	7.66666667
EDOCIVIL		IA	ic	ipc	ipi	ii	jus	obj	ea	ee	se
SOLTER	Mean	0.35666667	1.3333	2.66666667	3.66666667	4.33333333	5.33333333	3.66666667	4	4	2.66666667
CASADO	Mean	0.54	4	2.85714286	1.71428571	3.42857143	7.14285714	5.28571429	6.42857143	6.28571429	6.57142857

Tabla1: Concentrado de datos promediados por variable demográfica

Con base en estos datos, las Figuras 11 a 20 presentan:
a).- índice de ajustividad (Figura 11), b).- porcentajes de identificaciones correctas, parcialmente correctas,

parcialmente incorrectas e incorrectas (Figuras 12, a 15), y c).- porcentaje independientes de identificaciones correctas de cada uno de los componentes de los programas de materia (Figuras 16 a 20).

La Figuras 11 compara el índice de ajustividad promedio de los participantes agrupados de acuerdo con su nombramiento, su grado académico, su antigüedad docente, su sexo y su estado civil. En ella se aprecia que los índices más elevados corresponden a los Maestros de Tiempo Completo, los que poseen el grado de maestría, los que tienen una antigüedad superior a 10 años, los varones y los casados; mientras que los índices de ajustividad más bajos fueron obtenidos por los docentes de asignatura, los licenciados, los que tienen una antigüedad docente inferior a los 10 años, las mujeres y los solteros.

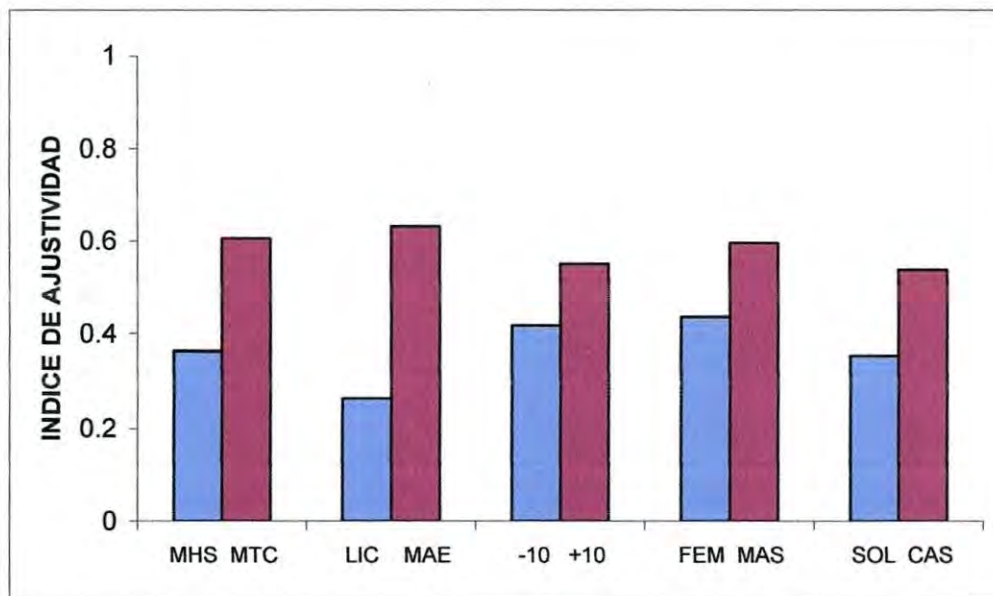


Figura 11. Índice de ajustividad en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente)

La Figura 12 presenta el porcentaje de identificaciones correctas promedio de los participantes agrupados de acuerdo con su nombramiento, su grado académico, su antigüedad docente, su sexo y su estado civil. En ella se aprecia que los porcentajes más elevados corresponden a los Maestros de Tiempo Completo, los que poseen el grado de maestría, los que tienen una antigüedad superior a 10 años, los varones y los casados; mientras que los porcentajes de identificaciones correctas más bajos fueron obtenidos por los docentes de asignatura, los licenciados, los que tienen una antigüedad docente inferior a los 10 años, las mujeres y los solteros.

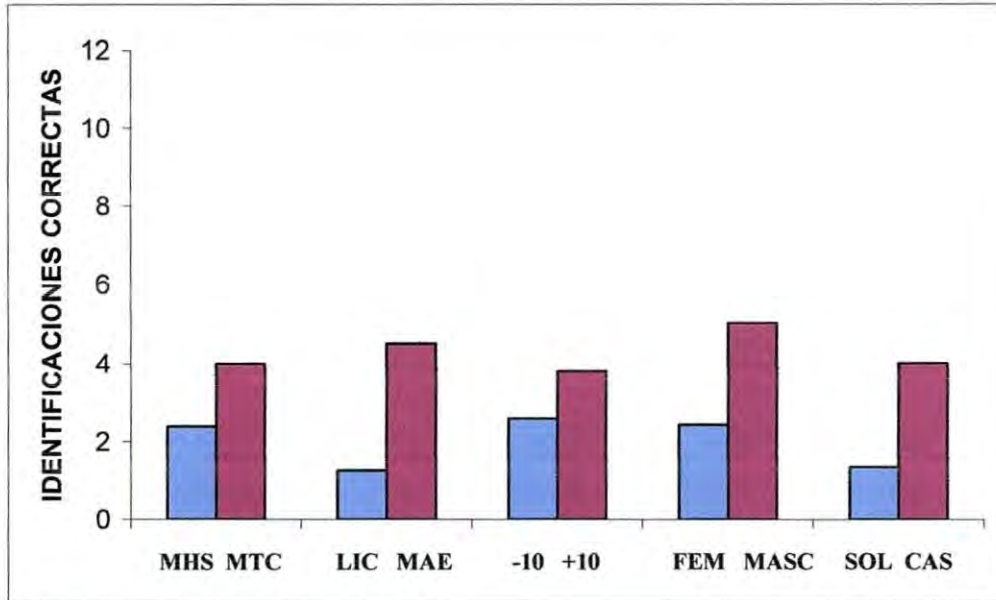


Figura 12. Porcentaje de identificaciones correctas en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente)

La Figura 13 presenta el porcentaje de identificaciones parcialmente correctas promedio de los participantes agrupados de acuerdo con su nombramiento, su grado académico, su antigüedad docente, su sexo y su estado civil. En ella se aprecia que los porcentajes más elevados corresponden a los Maestros de Tiempo Completo, los que poseen el grado de maestría, las mujeres y los casados. En contraste los porcentajes de identificaciones parcialmente correctas más bajos fueron obtenidos por los docentes de asignatura, los licenciados, los varones y los solteros. Un hecho apreciable en esta Figura es que los porcentajes de identificaciones

parcialmente correctas fueron idénticos para ambos grupos definidos por la antigüedad docente y muy similar para ambos grupos definidos por el estado civil

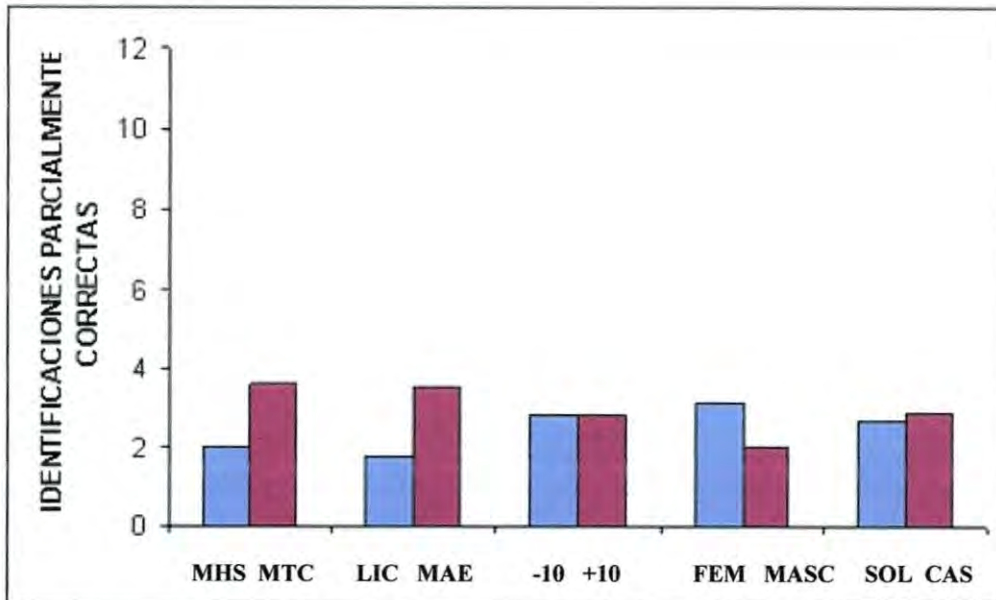


Figura 13. Porcentaje de identificaciones parcialmente correctas en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente)

La Figura 14 presenta el porcentaje de identificaciones parcialmente incorrectas promedio de los participantes agrupados de acuerdo con su nombramiento, su grado académico, su antigüedad docente, su sexo y su estado civil. En ella se aprecia que los porcentajes más elevados corresponden a los Maestros de Tiempo Completo, los que poseen el grado de maestría, los que tienen una antigüedad superior a 10 años y los solteros. Por su parte, los porcentajes más bajos fueron

obtenidos por los docentes de asignatura, los licenciados, los que poseen una antigüedad docente inferior a 10 años y los casados. Un hecho apreciable en esta Figura es que los porcentajes de identificaciones parcialmente incorrectas fueron muy similares para ambos grupos definidos por el sexo.

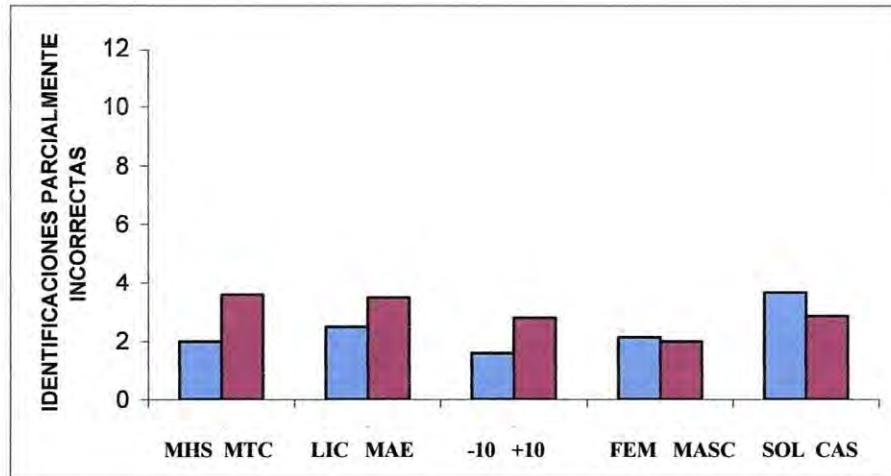


Figura 14. Porcentaje de identificaciones parcialmente incorrectas en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente)

La Figura 15 presenta el porcentaje de identificaciones incorrectas promedio de los participantes agrupados de acuerdo con nombramiento, grado académico, antigüedad docente, sexo y estado civil, apreciándose que los porcentajes más elevados en los Maestros de Horas Sueltas, los licenciados, con antigüedad menor a 10 años.

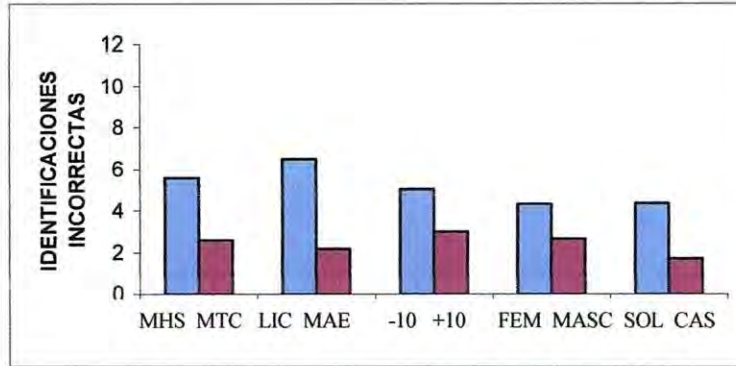


Figura 15. Porcentaje de identificaciones incorrectas en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente)

La Figura 16 presenta el porcentaje de justificaciones identificadas promedio de los participantes agrupados de acuerdo con su nombramiento, su grado académico, su antigüedad docente, su sexo y su estado civil. En ella se aprecia que los porcentajes más elevados corresponden a los Maestro de Tiempo Completo, los que poseen el grado de maestría, los que tienen una antigüedad superior a 10 años, los varones y los casados.

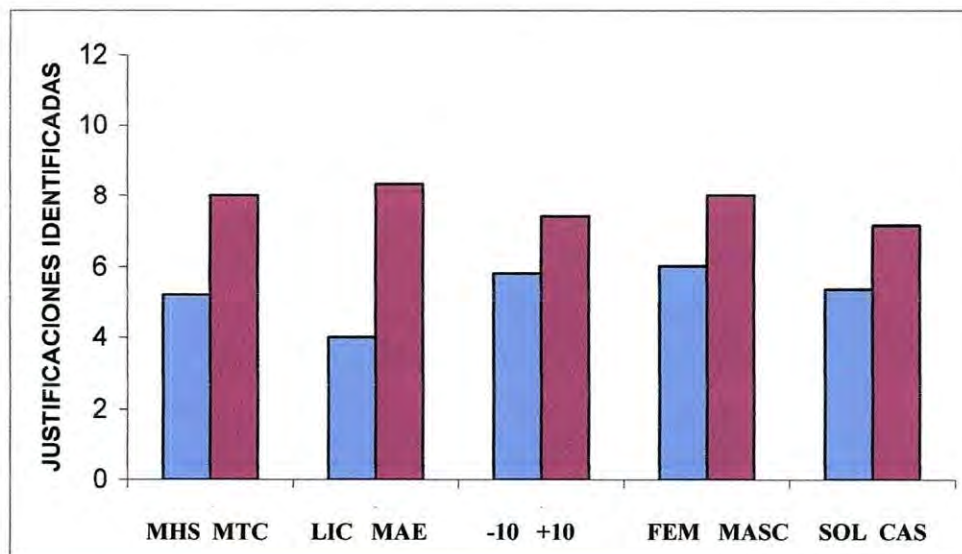


Figura 16. Porcentaje de justificaciones identificadas en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente)

La Figura 17 presenta el porcentaje de objetivos identificados promedio de los participantes agrupados de acuerdo con su nombramiento, su grado académico, su antigüedad docente, su sexo y su estado civil. En ella se aprecia que los porcentajes más elevados corresponden a los Maestros de Tiempo Completo, los que poseen el grado de maestría, los que tienen una antigüedad superior a 10 años, los varones y los casados.

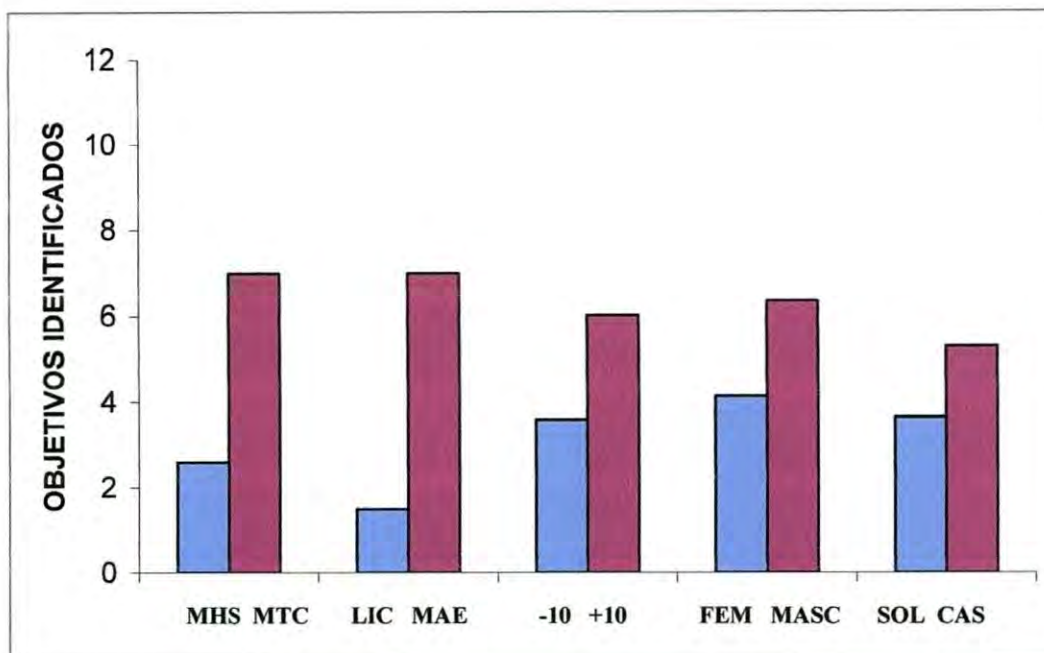


Figura 17. Porcentaje de objetivos identificados en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente)

La Figura 18 presenta el porcentaje de estrategias de aprendizaje identificadas, promedio de los participantes agrupados de acuerdo con su nombramiento, su grado académico, su antigüedad docente, su sexo y su estado civil. En ella se aprecia que los porcentajes más elevados corresponden a los Maestros de Tiempo Completo, los que poseen el grado de maestría, los que tienen una antigüedad superior a 10 años, los varones y los casados.

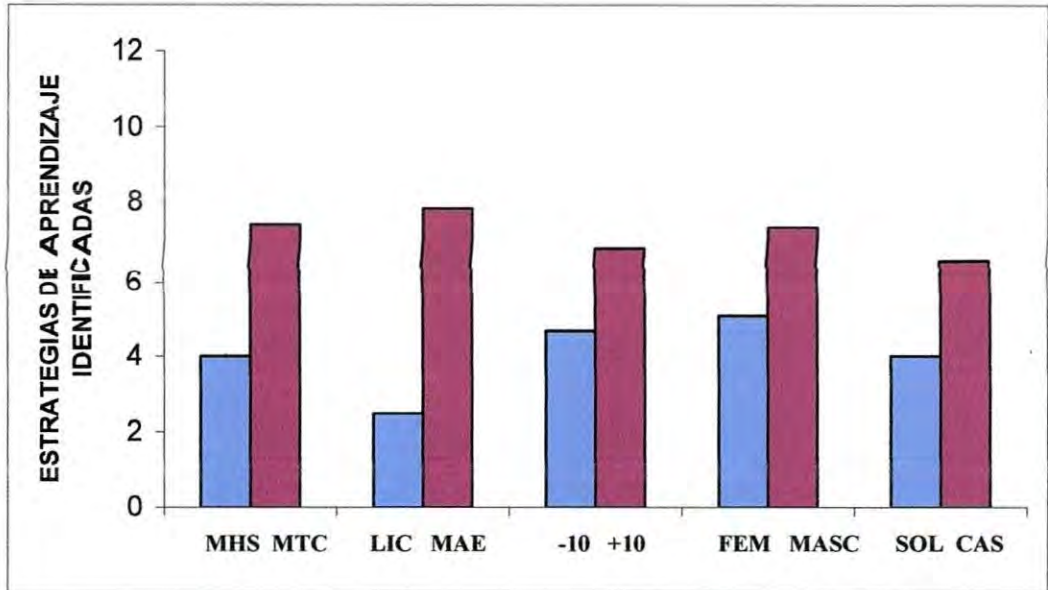


Figura 18. Porcentaje de estrategias de aprendizaje identificadas en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente)

La Figura 19 presenta el porcentaje de estrategias de enseñanza identificadas, promedio de los participantes agrupados de acuerdo con su nombramiento, su grado académico, su antigüedad docente, su sexo y su estado civil. En ella se aprecia que los porcentajes más elevados corresponden a los Maestros de Tiempo Completo, los que poseen el grado de maestría, los que tienen una antigüedad superior a 10 años, los varones y los casados.

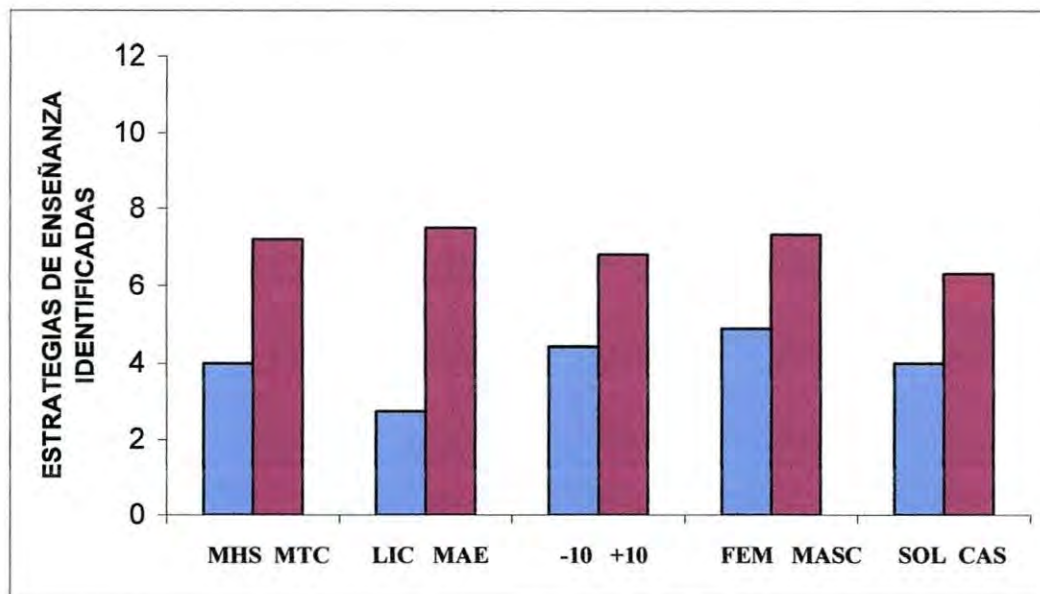


Figura 19. Porcentaje de estrategias de enseñanza identificadas en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente).

La Figura 20 presenta el porcentaje de sistemas de evaluación identificados, promedio de los participantes agrupados de acuerdo con su nombramiento, su grado académico, su antigüedad docente, su sexo y su estado civil. En ella se aprecia que los porcentajes más elevados corresponden a los Maestros de Tiempo Completo, los que poseen el grado de maestría, los que tienen una antigüedad superior a 10 años, los varones y los casados.

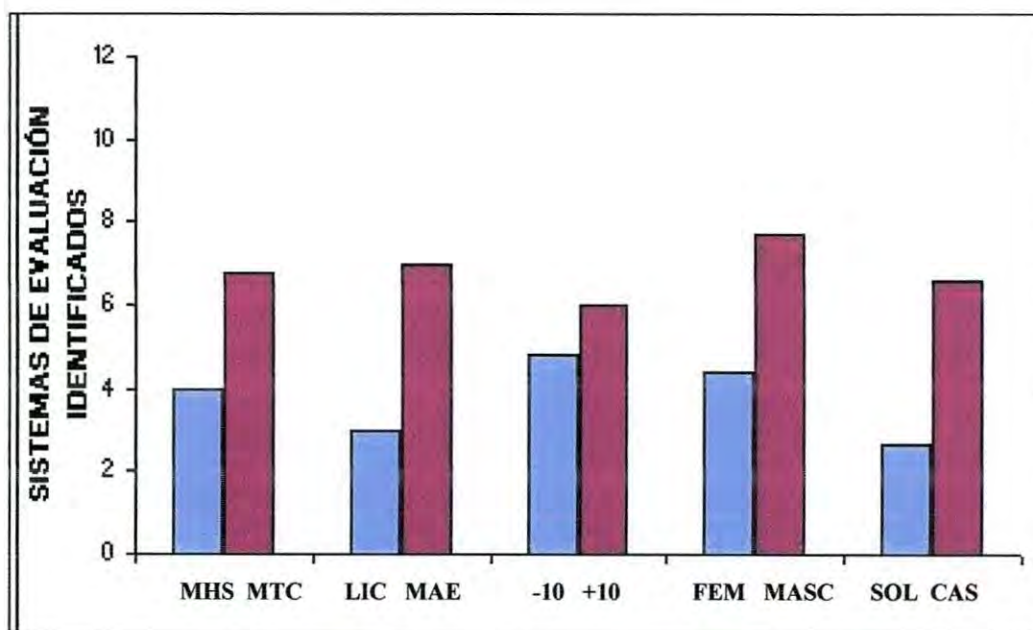


Figura 20. Porcentaje de sistemas de evaluación identificados en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente)

ELABORACIÓN (datos individuales por participantes)

Las Figuras 21 a 40 presentan para cada participante los datos individuales de: a) índice de pertinencia en función de programa de materia: pasado, actual y novedosos (Figuras 21 a 30); b) porcentajes de elaboraciones correctas de cada uno de los componentes de los programas de las materias o espacios educativos correspondientes (Figuras 31 a 40). Los resultados reunidos en estas figuras permiten establecer dos hechos básicos:

- El índice de pertinencia fue diferente en todos los participantes: cuatro de los participantes no elaboraron programa de materia en esta sección: MTC4, MHS2, MHS4 y MHS5 (ver figuras 24, 27, 29 y 30). Dos de los participantes identificados como MTC 3 y MHS1 elaboraron dos programas de materia, aunque debe de destacarse que el participante identificado como MHS1 obtuvo un elevado índice de pertinencia de 0.1 en comparación con el participante MTC3 quien obtuvo bajo índice de pertinencia de 0.2 a 0.6 siendo este último puntaje perteneciente a la elaboración de un programa de materia novedoso (ver figura 23 y 26). Y por último, cuatro participantes elaboraron los tres programas de materia: tres Maestros de Tiempo Completo (MTC1, MTC2 y MTC5) y un Maestro de Horas Sueltas (MHS3) (ver figuras 21, 22, 25 y 28). Los participantes identificados como MTC1, MTC5 y MHS3 alcanzaron índice de pertinencia altos, entre 1.0 y 0.6, en las tres elaboraciones de programas. En cuanto al participante identificado como MTC2 obtuvo un bajo índice de pertinencia (0.2) en la elaboración de programas "pasado" y "actual", sin embargo, obtuvo un alto índice de pertinencia de 1.0 en el programa "novedoso" (ver Figura 22);

- La congruencia en la elaboración de los distintos componentes de los programa de materia o espacio educativo

presenta heterogeneidad entre participantes pero homogeneidad intrasujeto;

De los participantes que elaboraron los tres programas de materia o espacio educativo, los identificados como MTC1, MTC5 Y MHS3, quienes obtuvieron índice de pertinencia elevados, también obtuvieron porcentajes altos en la elaboración correctas de cada uno de los componentes de los programas (ver las Figuras 31, 35 y 38), sin embargo, cabe señalar que el participante identificado como MTC1 no elaboró Estrategias de Aprendizaje y Sistemas de Evaluación (ver Figura 31); el participante identificado como MTC5 obtuvo un porcentaje bajo en la elaboración correcta del Sistema de Evaluación (ver Figura 35). En contraste, el participante identificado como MTC2, quien obtuvo un bajo índice de pertinencia en dos de los programas elaborados, caso contrario se puede observar con relación en la elaboración del programa "novedoso" pues obtuvo un alto índice de pertinencia. Este alcanzó el 100 por ciento en la elaboración correcta del componente correspondiente a la Justificación, en cuanto a los demás componentes obtiene el mismo porcentaje por debajo del 40 por ciento.

En relación a los participantes que únicamente elaboraron dos programas de materia, el participante

identificado como MHS1, quien obtuvo índice de pertinencia elevado, alcanzó alrededor del 70 por ciento en la elaboración correcta de los distintos componentes de los programas de materia (ver Figura 36). El participante identificado como MTC3 alcanzó el mismo porcentaje por debajo del 30 por ciento en la elaboración correcta de los componentes del programa en cuanto a la justificación y objetivos, y por encima del 60 por ciento en el componente de estrategias de aprendizaje, omitiendo la elaboración de dos componentes: estrategias de enseñanza y sistema de evaluación (ver Figura 33).

Al igual que en la sección de identificación, en esta sección de elaboración apunta a favor de una razonable sensibilidad de las medidas consideradas, en este caso hacemos referencia al índice de pertinencia y a porcentaje independiente de elaboraciones correctas de cada uno de los componentes de los programas de materia para elaborar gráficamente un perfil individualizado del desempeño en el ámbito de la planeación didáctica en cuanto a la elaboración se refiere, puesto que para cada participante se puede determinar por separado cuales son los componentes específicos en los que existen deficiencias para

identificarlos y cómo afecta ésta a índice de pertinencia obtenido.

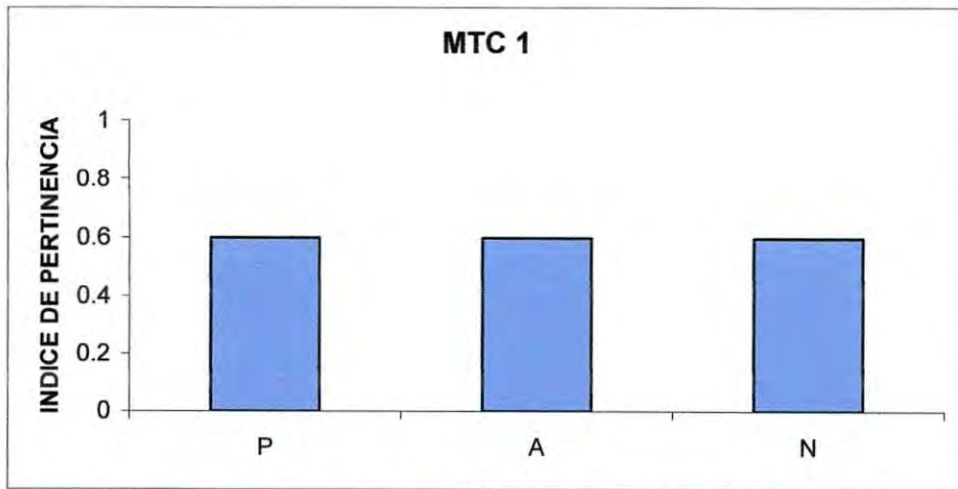


Figura 21. Índice de pertinencia de elaboración de programas de materias "pasado" (primera columna), "actual (segunda columna) y "novedoso (tercera columna) correspondientes al participante MTC1.

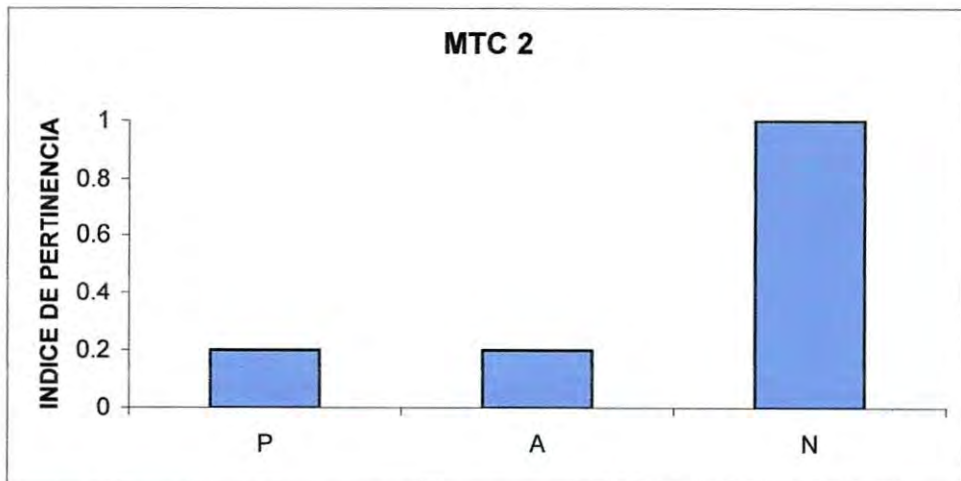


Figura 22. Índice de pertinencia de elaboración de programas de materias "pasado" (primera columna), "actual (segunda columna) y "novedoso (tercera columna) correspondientes al participante MTC2.

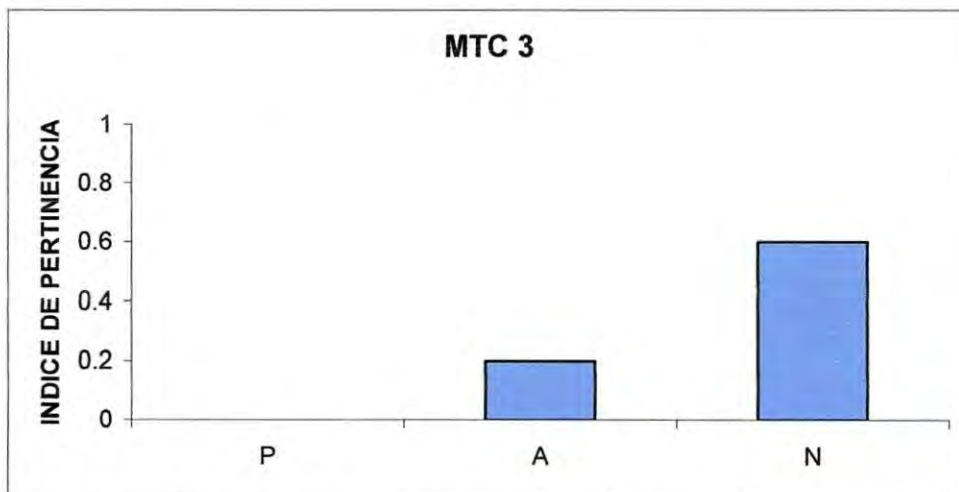


Figura 23. Índice de pertinencia de elaboración de programas de materias "pasado" (primera columna), "actual (segunda columna) y "novedoso (tercera columna) correspondientes al participante MTC3.

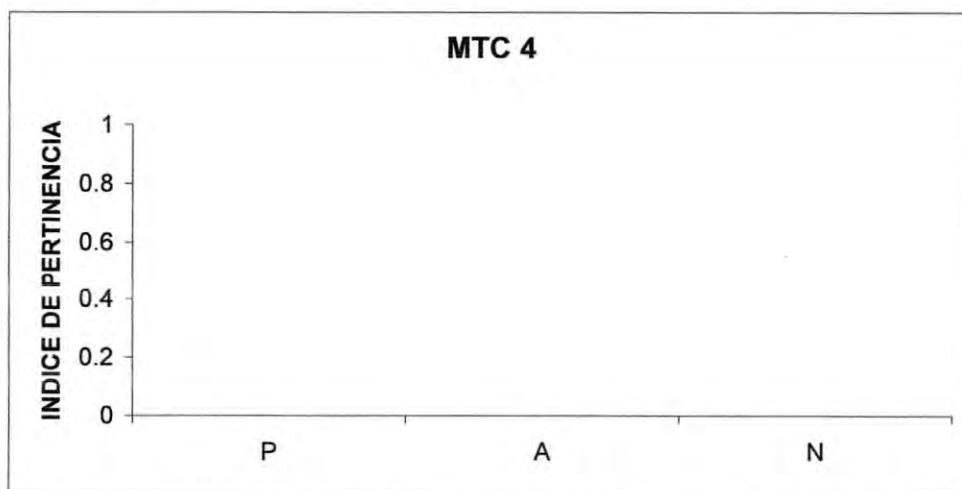


Figura 24. Índice de pertinencia de elaboración de programas de materias "pasado" (primera columna), "actual (segunda columna) y "novedoso (tercera columna) correspondientes al participante MTC4.

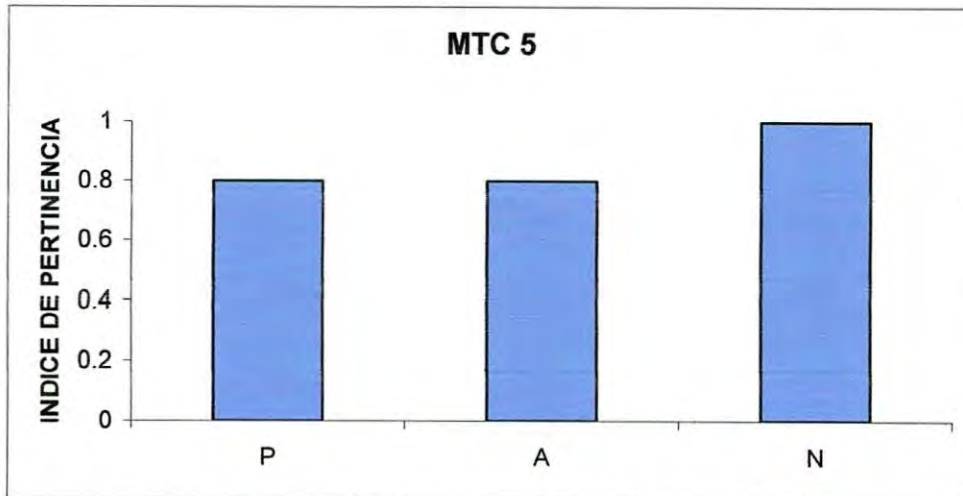


Figura 25. Índice de pertinencia de elaboración de programas de materias "pasado" (primera columna), "actual (segunda columna) y "novedoso (tercera columna) correspondientes al participante MTC5.

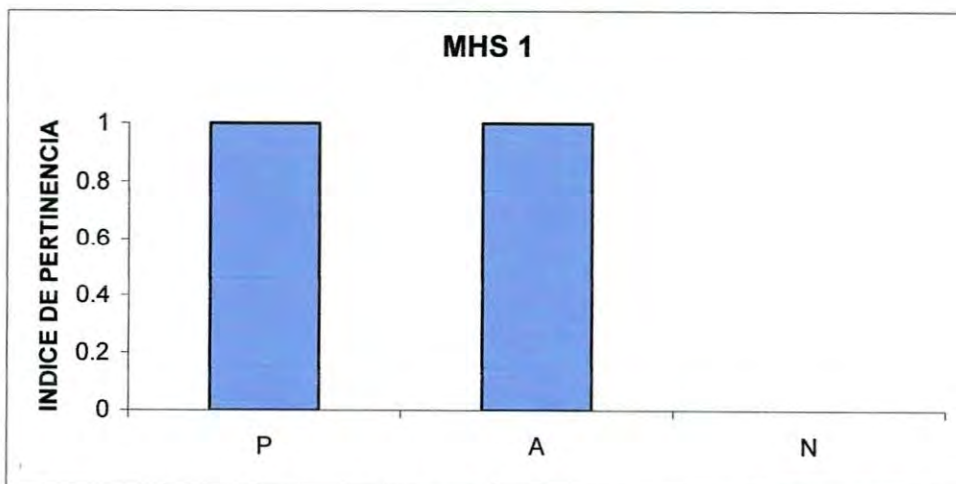


Figura 26. Índice de pertinencia de elaboración de programas de materias "pasado" (primera columna), "actual (segunda columna) y "novedoso (tercera columna) correspondientes al participante MHS1.

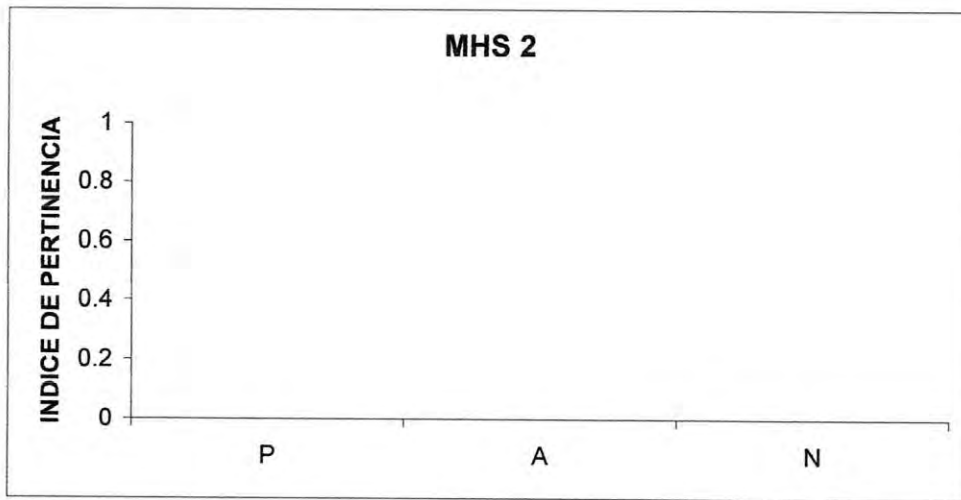


Figura 27. Índice de pertinencia de elaboración de programas de materias "pasado" (primera columna), "actual (segunda columna) y "novedoso (tercera columna) correspondientes al participante MHS2.

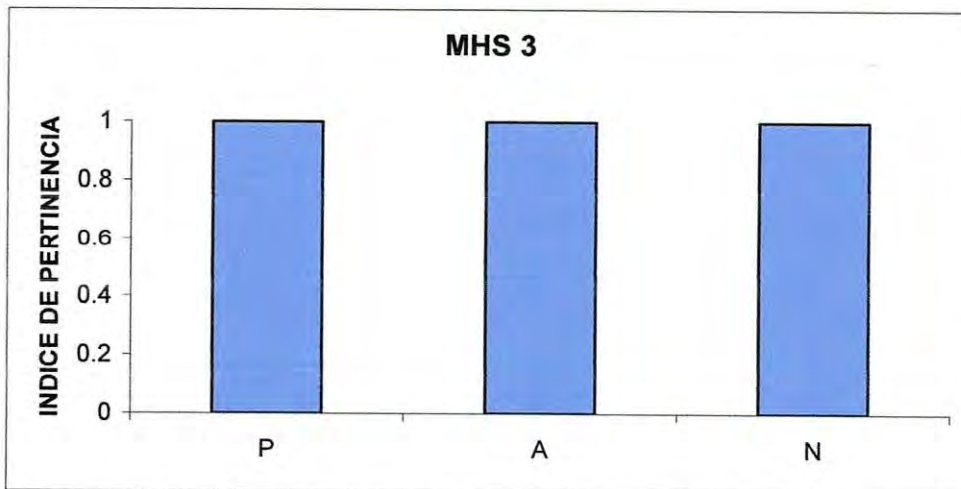


Figura 28. Índice de pertinencia de elaboración de programas de materias "pasado" (primera columna), "actual (segunda columna) y "novedoso (tercera columna) correspondientes al participante MHS3.

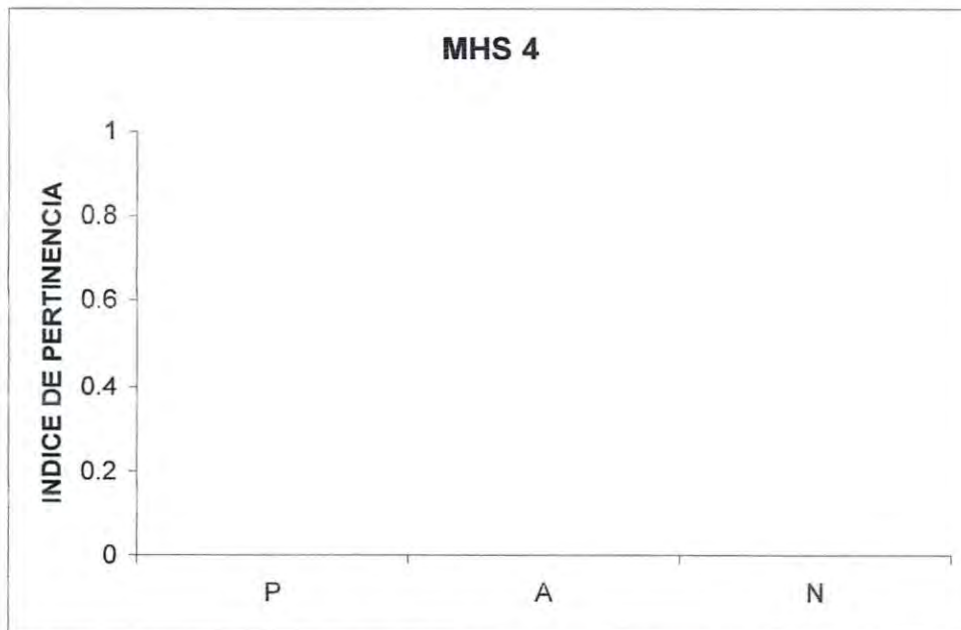


Figura 29. Índice de pertinencia de elaboración de programas de materias "pasado" (primera columna), "actual (segunda columna) y "novedoso" (tercera columna) correspondientes al participante MHS4.

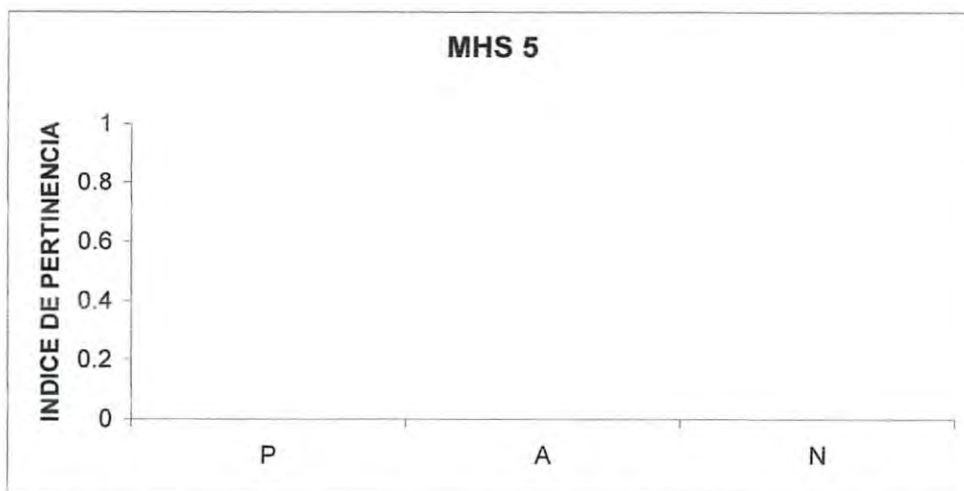


Figura 30. Índice de pertinencia de elaboración de programas de materias "pasado" (primera columna), "actual (segunda columna) y "novedoso" (tercera columna) correspondientes al participante MHS5.

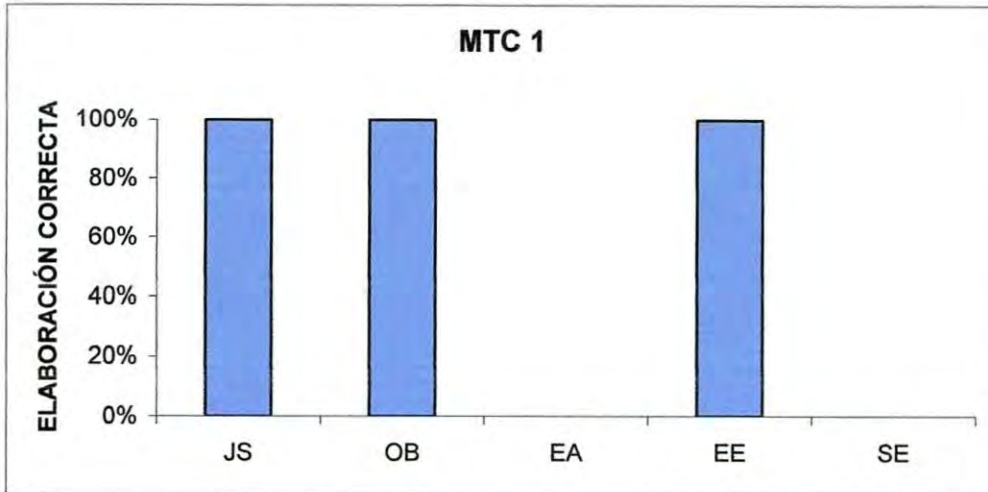


Figura 31. Porcentaje de componentes correctamente elaborados (primera, segunda, tercera, cuarta y quinta columna) correspondientes al participante MTC1.

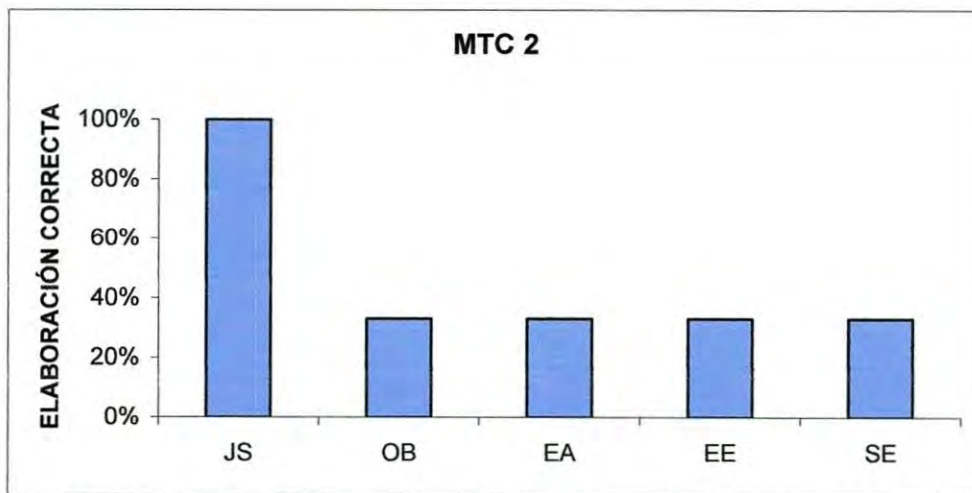


Figura 32. Porcentaje de componentes correctamente elaborados (primera, segunda, tercera, cuarta y quinta columna) correspondientes al participante MTC2.

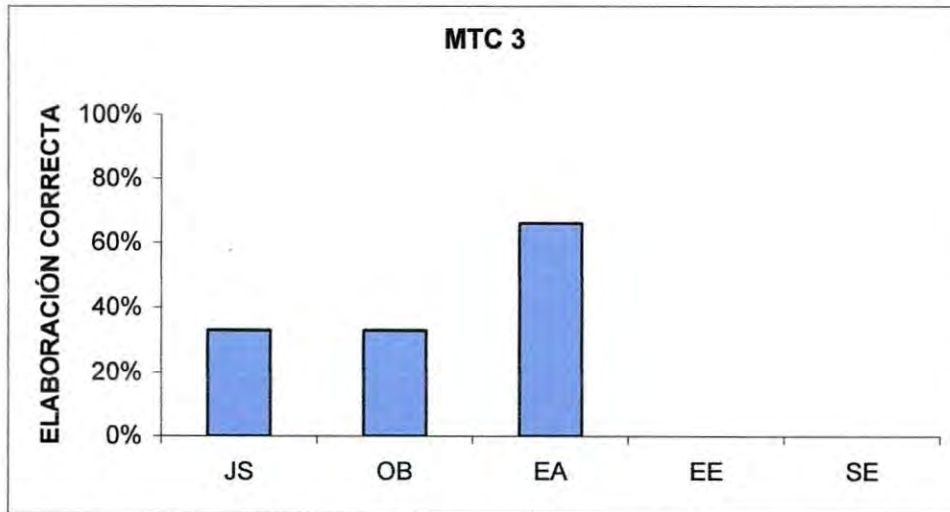


Figura 33. Porcentaje de componentes correctamente elaborados (primera, segunda, tercera, cuarta y quinta columna) correspondientes al participante MTC3.

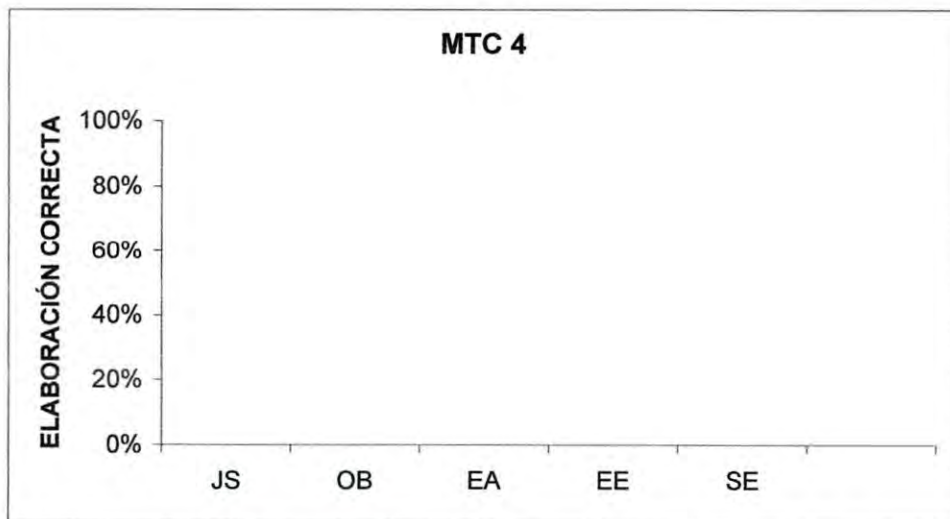


Figura 34. Porcentaje de componentes correctamente elaborados (primera, segunda, tercera, cuarta y quinta columna) correspondientes al participante MTC4.

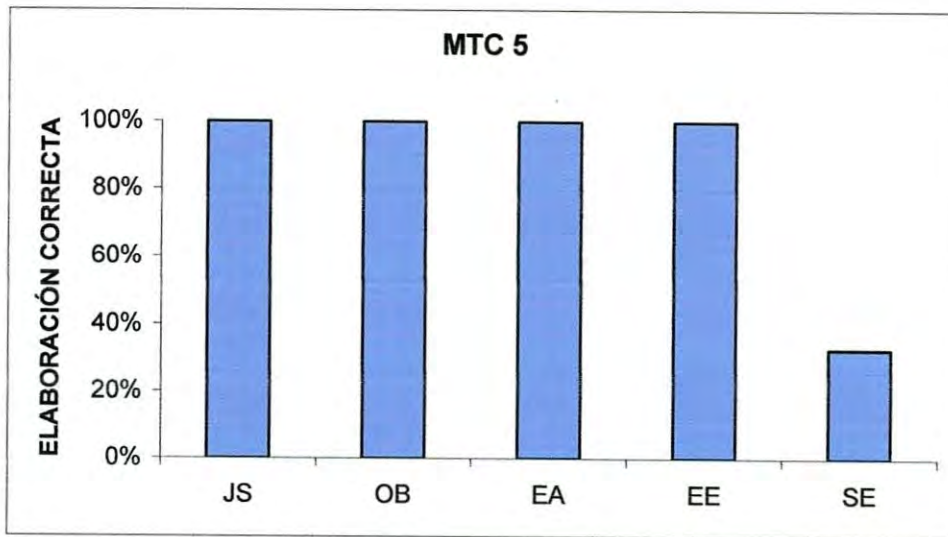


Figura 35. Porcentaje de componentes correctamente elaborados (primera, segunda, tercera, cuarta y quinta columna) correspondientes al participante MTC5.

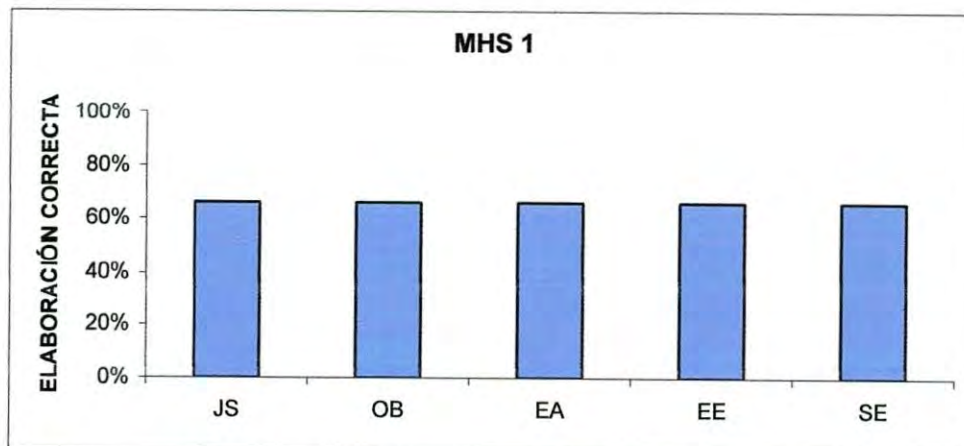


Figura 36. Porcentaje de componentes correctamente elaborados (primera, segunda, tercera, cuarta y quinta columna) correspondientes al participante MHS1.

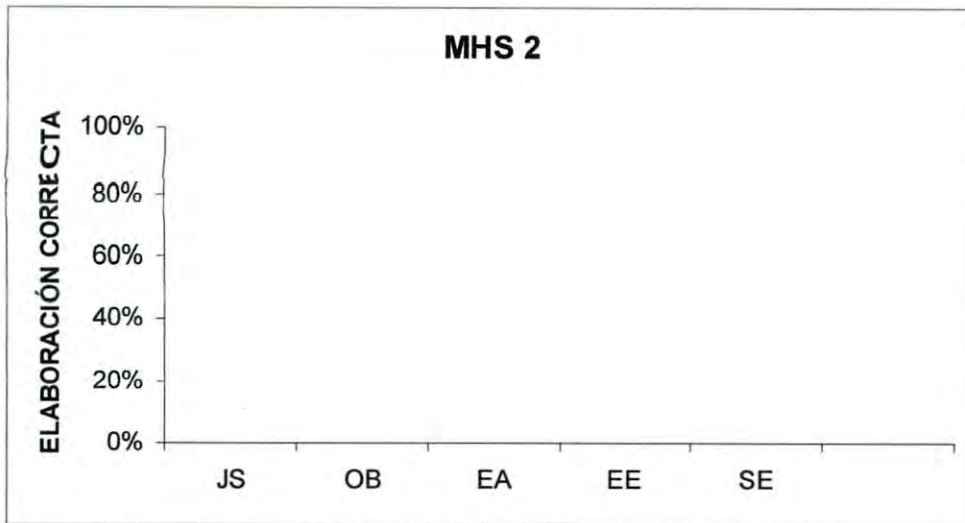


Figura 37. Porcentaje de componentes correctamente elaborados (primera, segunda, tercera, cuarta y quinta columna) correspondientes al participante MHS2.

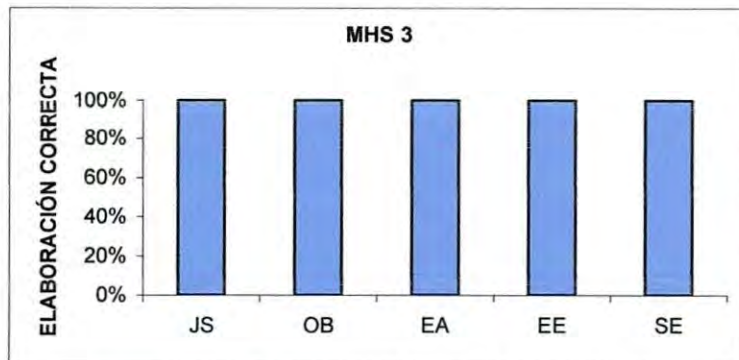


Figura 38. Porcentaje de componentes correctamente elaborados (primera, segunda, tercera, cuarta y quinta columna) correspondientes al participante MHS3.

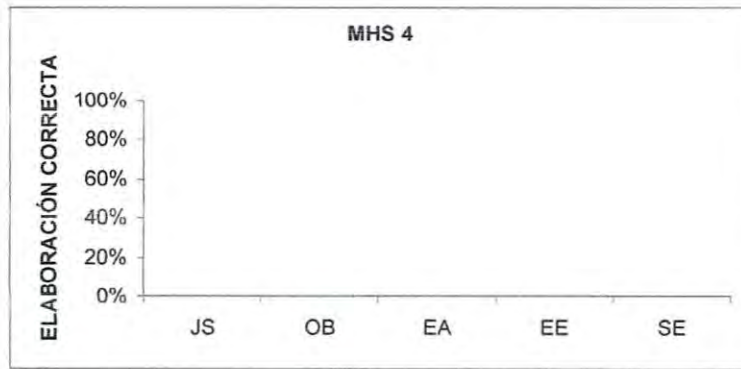


Figura 39. Porcentaje de componentes correctamente elaborados (primera, segunda, tercera, cuarta y quinta columna) correspondientes al participante MHS4.

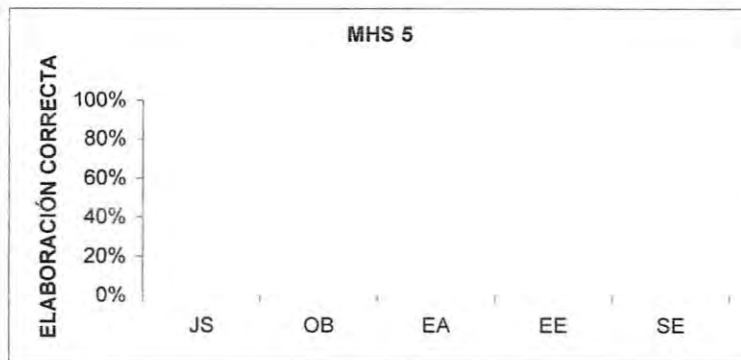


Figura 40. Porcentaje de componentes correctamente elaborados (primera, segunda, tercera, cuarta y quinta columna) correspondientes al participante MHS5.

Elaboración: datos agrupados por variable demográfica

El concentrado de datos promedio de elaboración en función de las variables demográficas consideradas se presenta en la siguiente tabla:

	PS	AC	NV	JS	OB	EE	EA	SE
MHS	0.4	0.4	0.2	0.33	0.33	0.33	0.33	0.33
MTC	0.32	0.36	0.64	0.66	0.53	0.39	0.46	0.13
LIC	0.25	0.25	0.25	0	0.16	0.16	0.16	0.16
MAE	0.43	0.46	0.7	0.72	0.61	0.49	0.55	0.27
-10	0.32	0.32	0.32	0.4	0.4	0.2	0.4	0.2
10	0.4	0.44	0.52	0.59	0.46	0.53	0.39	0.26
FEM	0.25	0.28	0.45	0.47	0.38	0.28	0.33	0.19
MAS	0.6	0.6	0.33	0.55	0.55	0.55	0.55	0.39
SOL	0.06	0.13	0.53	0.44	0.22	0.33	0.11	0.11
CAS	0.48	0.48	0.37	0.52	0.52	0.38	0.52	0.28

Tabla 2: Datos de elaboración agrupados por variables demográficas.

Con base en estos datos, la figura 41 compara los índices de pertinencia promedio en la elaboración de un programa de materia o espacio educativo PASADO por nombramiento, grado académico, antigüedad docente, sexo y estado civil. En ella se aprecia que los índices más elevados corresponden a los varones, casados, los que poseen el grado de maestría, los que tienen una antigüedad superior a los diez años y los MHS.

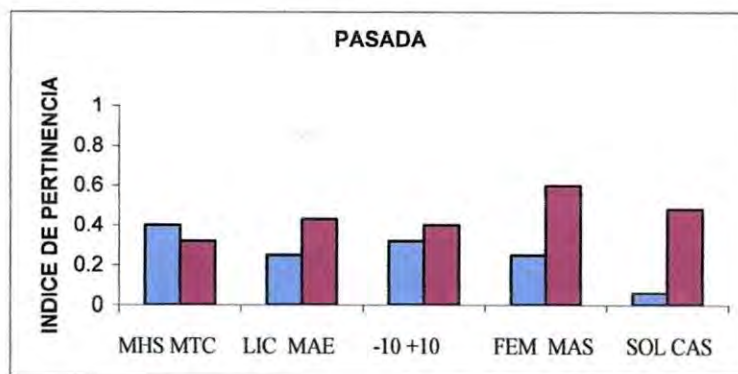


Figura 41. Índice de pertinencia de elaboración de programa "pasada" en función de nombramiento, grado académico, antigüedad docente, sexo y estado civil.

La Figura 42 compara los índices de pertinencia promedio en la elaboración de un programa de materia ACTUAL de los participantes agrupados de acuerdo con su nombramiento, su grado académico, antigüedad docente, su sexo y su estado civil. En ella se aprecia que los índices más elevados corresponden a los varones, casados, los que poseen el grado de maestría, los que tienen una antigüedad superior a los diez años y con una ligera ventaja los MHS en relación con los MTC.

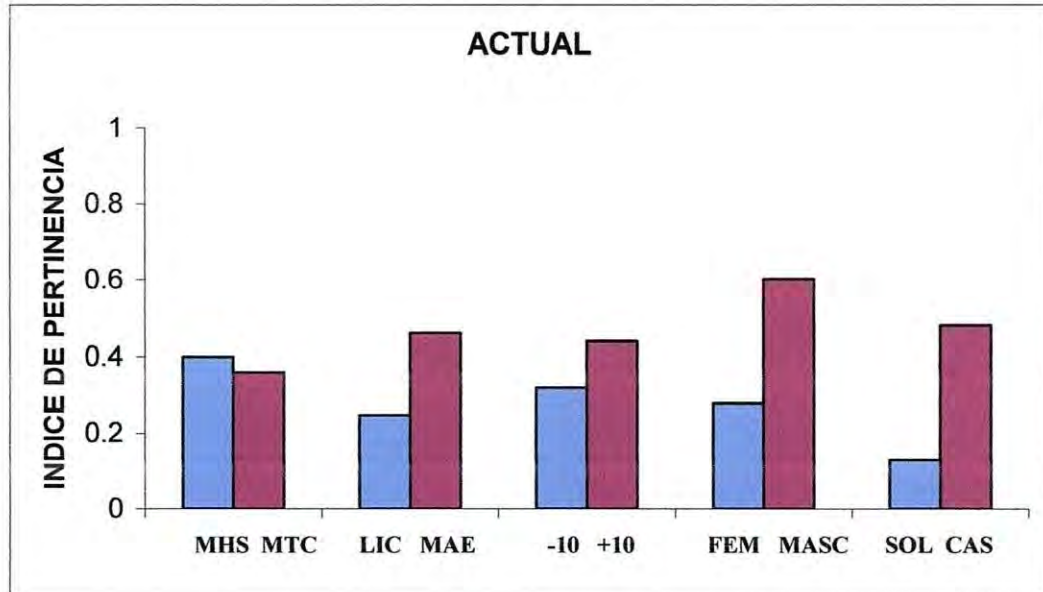


Figura 42. Índice de pertinencia de elaboración de programa "actual" en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente).

La Figura 43 compara los índices de pertinencia promedio en la elaboración de un programa de materia NOVEDOSA de los participantes agrupados de acuerdo con su nombramiento, su grado académico, antigüedad docente, su sexo y su estado civil. En ella se aprecia que los índices más elevados corresponden a los que tienen grado de maestría, a los MTC, los que tienen una antigüedad superior a los diez años, los solteros y mujeres.

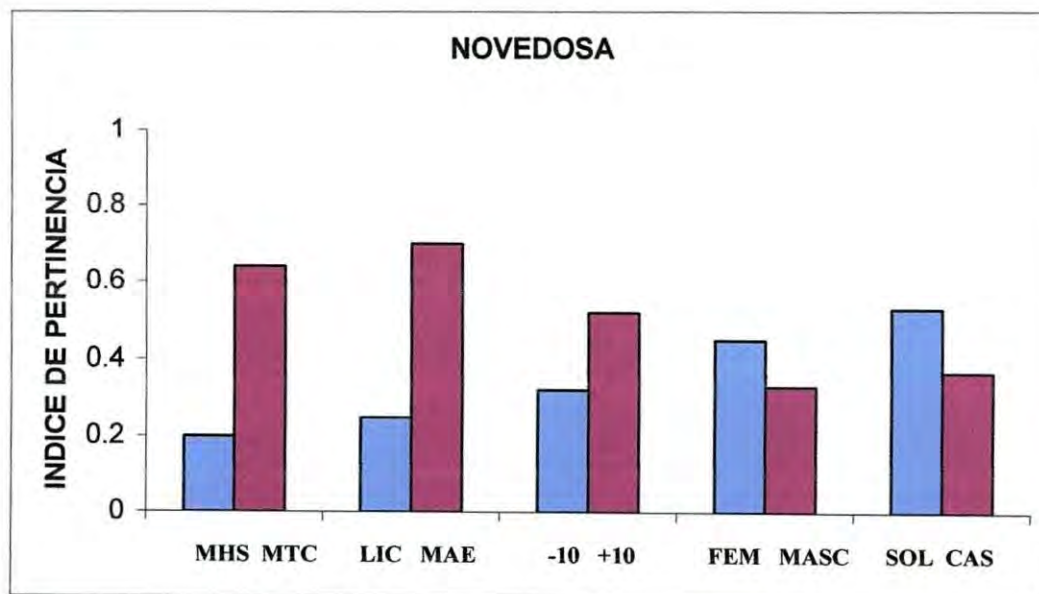


Figura 43. Índice de pertinencia de elaboración de programa "novedosa" en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente).

La Figura 44 presenta el porcentaje de justificaciones elaboradas promedio de los participantes agrupados de acuerdo a su nombramiento, su grado académico, su antigüedad docente, su sexo y estado civil. En ella se aprecia que los porcentajes más elevados corresponden a los que poseen grado con maestría, los que tienen el nombramiento de MTC, los que tienen una antigüedad mayor a los diez años, los varones y los casados

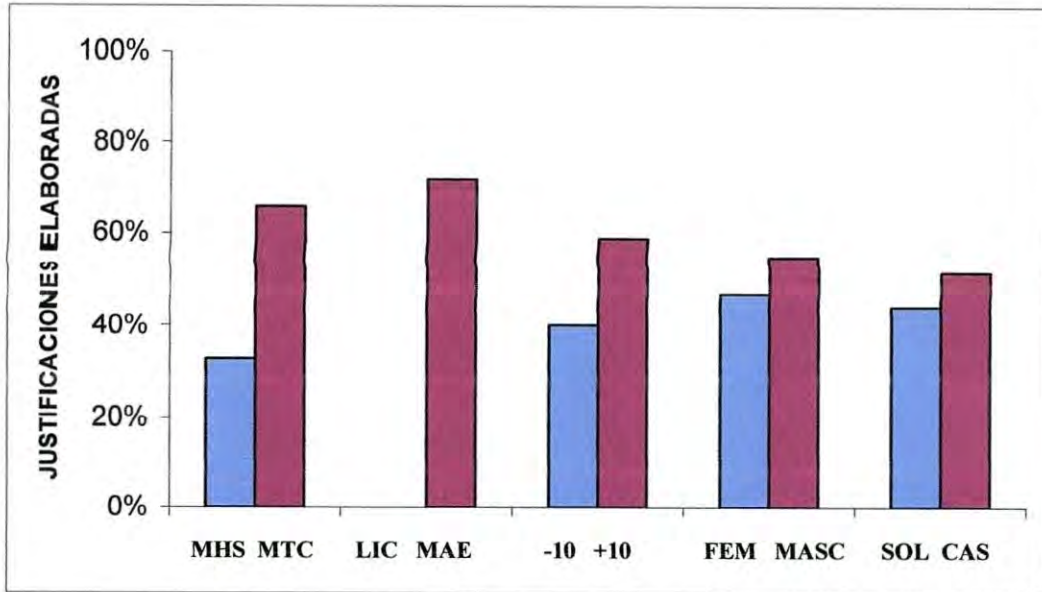


Figura 44. Porcentaje de justificaciones elaboradas en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente).

La Figura 45 presenta el porcentaje de objetivos elaborados promedio de los participantes agrupados de acuerdo a su nombramiento, su grado académico, su antigüedad docente, su sexo y estado civil. En ella se aprecia que los porcentajes mas elevados corresponden a los que poseen grado con maestría, los varones, a los casados y que tienen una antigüedad mayor a diez años.

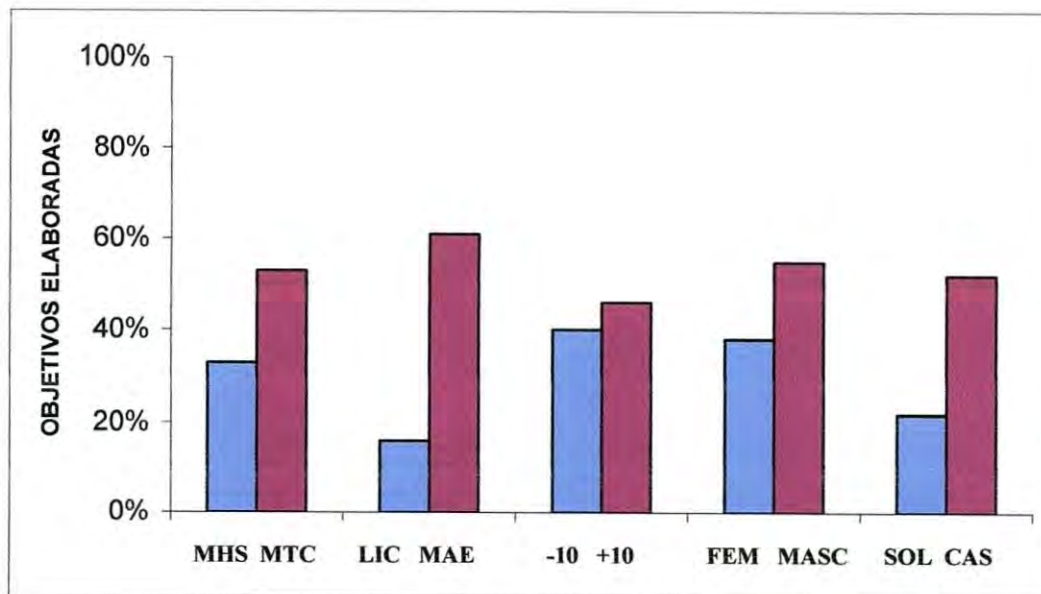


Figura 45. Porcentaje de objetivos elaborados en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente).

La Figura 46 presenta el porcentaje de estrategias de enseñanza elaborados promedio de los participantes agrupados de acuerdo a su nombramiento, su grado académico, su antigüedad docente, su sexo y estado civil. En ella se aprecia que los porcentajes mas elevados corresponden a los varones, a los que tienen una antigüedad mayor a los diez años, a los que poseen grado de maestría y los que tienen nombramiento de MTC.

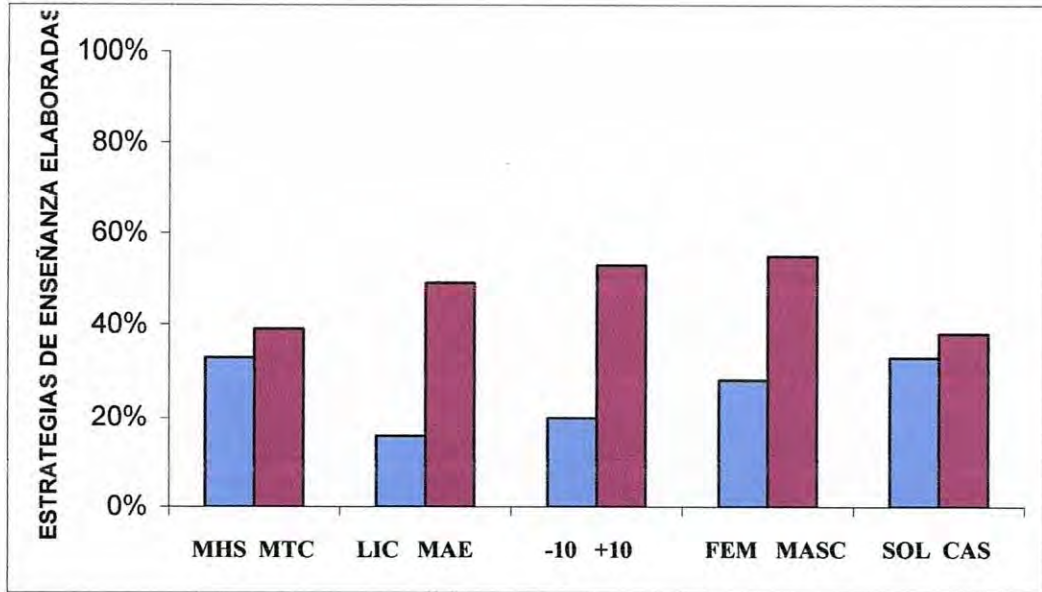


Figura 46. Porcentaje de estrategias de enseñanza elaborada en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente).

La Figura 47 presenta el porcentaje promedio de estrategias de aprendizaje elaboradas por los participantes agrupados por nombramiento, grado académico, antigüedad docente, sexo y estado civil, observándose los porcentajes mas elevados en los docentes, varones, con nombramiento de MTC, casados y ligeramente por encima los que tiene una antigüedad menor de diez años respecto a los de mayor antigüedad en la docencia.

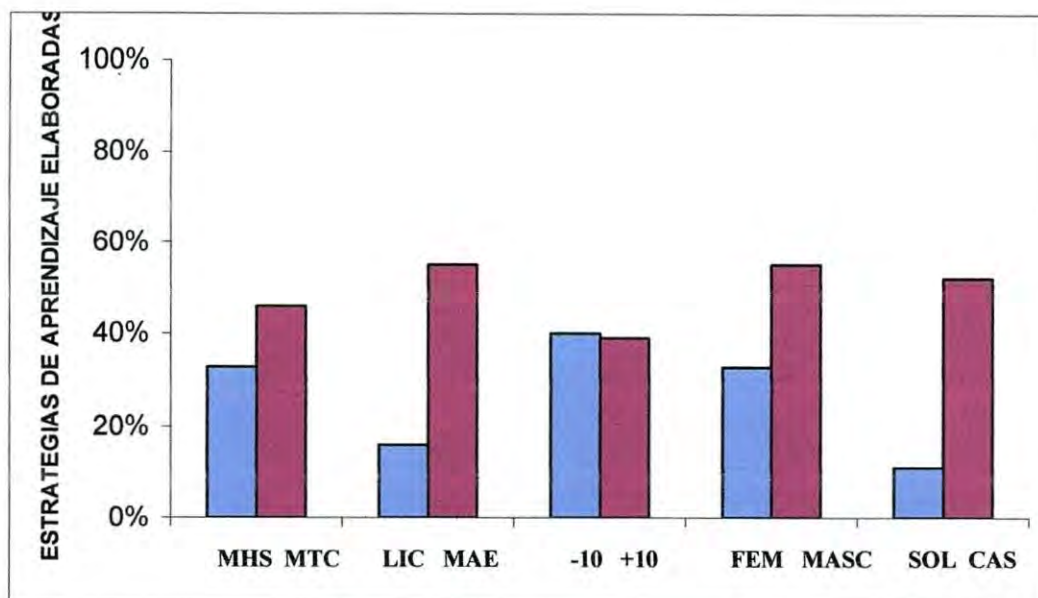


Figura 47. Porcentaje de estrategias de aprendizaje elaboradas en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente).

La Figura 48 presenta el porcentaje de sistema de evaluación elaboradas promedio de los participantes agrupados de acuerdo a su nombramiento, su grado académico, su antigüedad docente, su sexo y estado civil. En ella se aprecia que los porcentajes mas elevados corresponden a los varones, quienes están casados, los que poseen grado de maestría, a los varones, a los que tienen nombramiento de MHS y ligeramente por encima de los que tiene una antigüedad mas de diez años que los que tienen una antigüedad menor de diez años en la docencia.

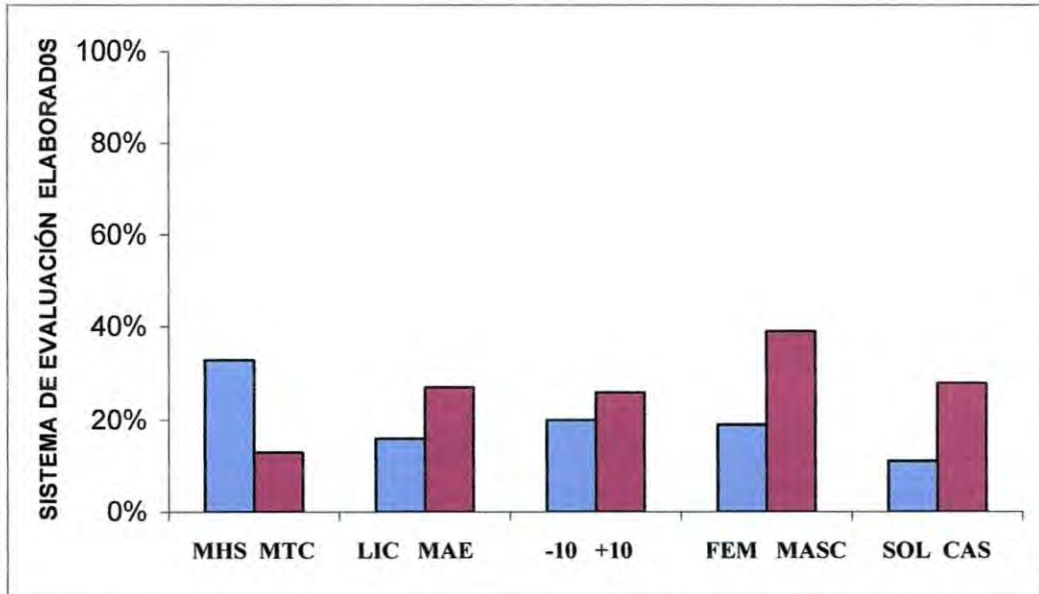


Figura 48. Porcentaje de sistema de evaluación elaborada en función del nombramiento, el grado académico, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente).

FORMULACIÓN: (datos individuales)

Los resultados individuales obtenidos en la sección de formulación se presentan en las figuras 49 y 50 para los Maestros de Tiempo Completo y los Maestros de Horas Sueltas, respectivamente.

En la figura 49 puede apreciarse que en los Maestros de Tiempo Completo el índice de coherencia osciló entre valores cercanos a 1.0 (MTC5) y valores cercanos a 0.3 (participantes MTC2 y MTC3).

La figura 50 permite observar que en tres de los Maestros de Horas Sueltas el índice de coherencia es de 0,

mientras que en los dos restantes uno alcanza la unidad (participante MHS3) y el otro 0.7 (participante MHS2).

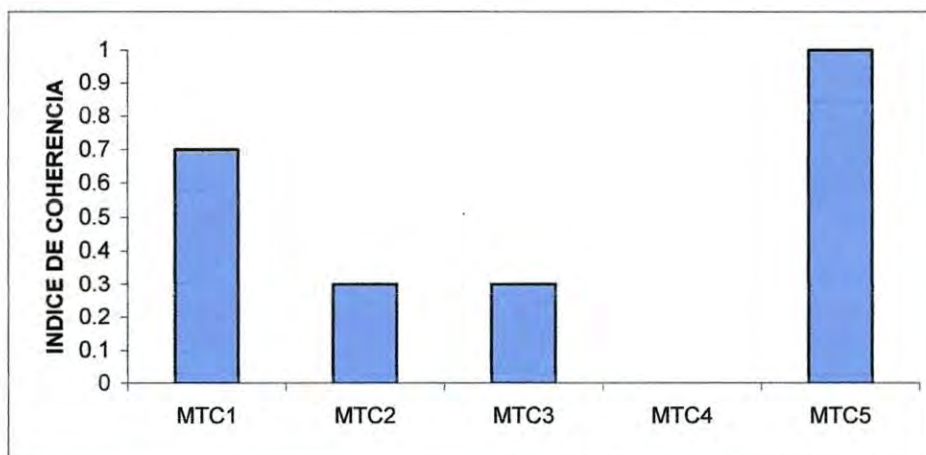


Figura 49. Índice de coherencia formulada en función del nombramiento: Maestro de Tiempo Completo 1, Maestro de Tiempo Completo 2, Maestro de Tiempo Completo 3, Maestro de Tiempo Completo 4, Maestro de Tiempo Completo 5 (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente).

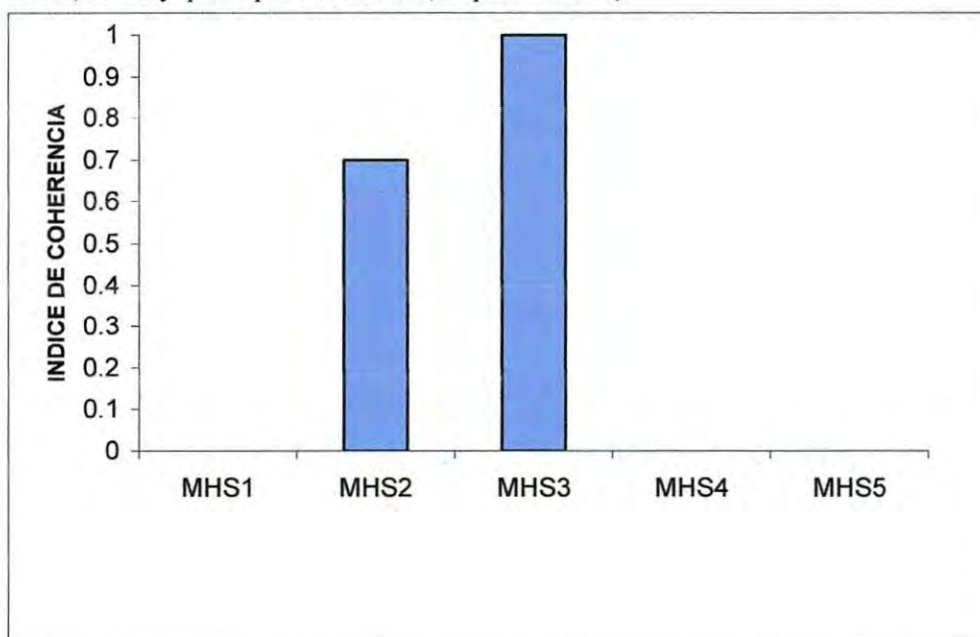


Figura 50. Índice de coherencia formulada en función del nombramiento: Maestro de Horas Seltas 1, Maestro de Horas Seltas 2, Maestro de Horas Seltas 3, Maestro de Horas Seltas 4, Maestro de Horas Seltas 5 (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto par de columnas, respectivamente).

Formulación (datos agrupados por variables demográficas)

Las figuras 51 a 58 presentan, agrupados como promedio por variable demográfica, los datos de índices de coherencia y los porcentajes de formulaciones correctas de cada uno de los componentes de los programas de materia o espacio educativo.

Los resultados reunidos en estas figuras permiten responder inicialmente las siguientes preguntas:

- a) ¿el índice de coherencia fue similar en todas las variables demográficas?

La respuesta es no, pues el índice de coherencia promedio de los participantes osciló entre 0.2 y 0.6. Los índices más elevados corresponden a los MTC, los que tienen grado de maestría, las mujeres, los que tienen una antigüedad menor de diez años (ver Figura 51);

- b) ¿se formuló con mayor precisión algunos de los componentes del programa de materia y otros conceptos? Ante esta interrogante cabe señalar que los porcentajes más elevados de formulaciones correctas corresponden a las experiencias de aprendizaje, al programa de materia y a la planeación didáctica (ver Figuras 55, 57 y 58).

La Figura 51 presenta el porcentaje de formulaciones correctas promedio de los participantes agrupados de acuerdo a su estado civil, su sexo, su antigüedad docente, su grado

académico y su nombramiento. En ella se aprecia que los porcentajes más elevados corresponden a los que tienen grado de maestría, los que tienen más de diez años en la actividad docente, los casados, Maestros de Tiempo Completo y las mujeres.

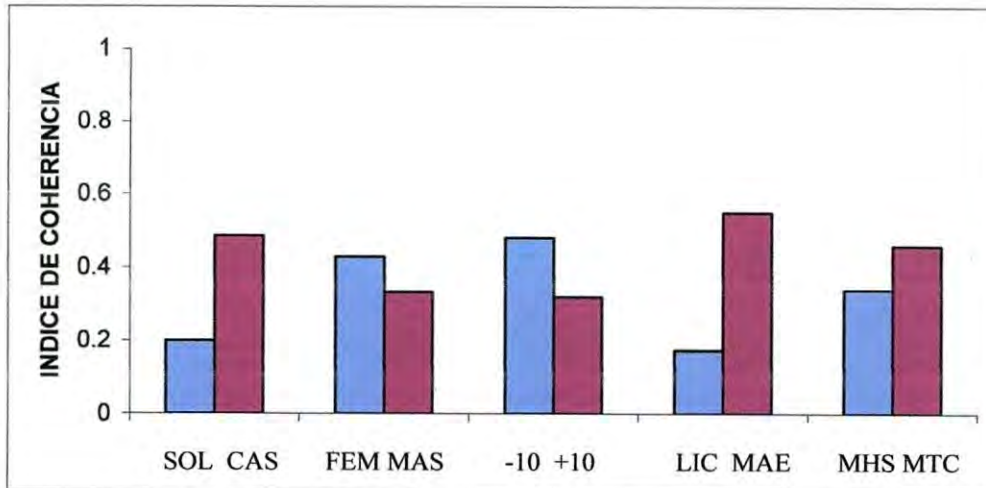


Figura 51. Índice de coherencia formulada en función del estado civil, sexo, antigüedad docente, el grado académico y el nombramiento (primero, segundo, tercero, cuarto y quinta columna respectivamente).

La Figura 52 presenta el porcentaje de formulaciones correctas promedio de uno de los componentes de la planeación didáctica: justificación, de los participantes agrupados de acuerdo a su estado civil, su sexo, su antigüedad docente, su grado académico y su nombramiento. En ella se aprecia que los porcentajes mas elevados corresponden a los casados, los que tienen una antigüedad menor a los diez años en la actividad docente, los que tienen grado de maestría y

nombramiento de Maestros de Tiempo Completo y con leve diferencia entre varones y mujeres.

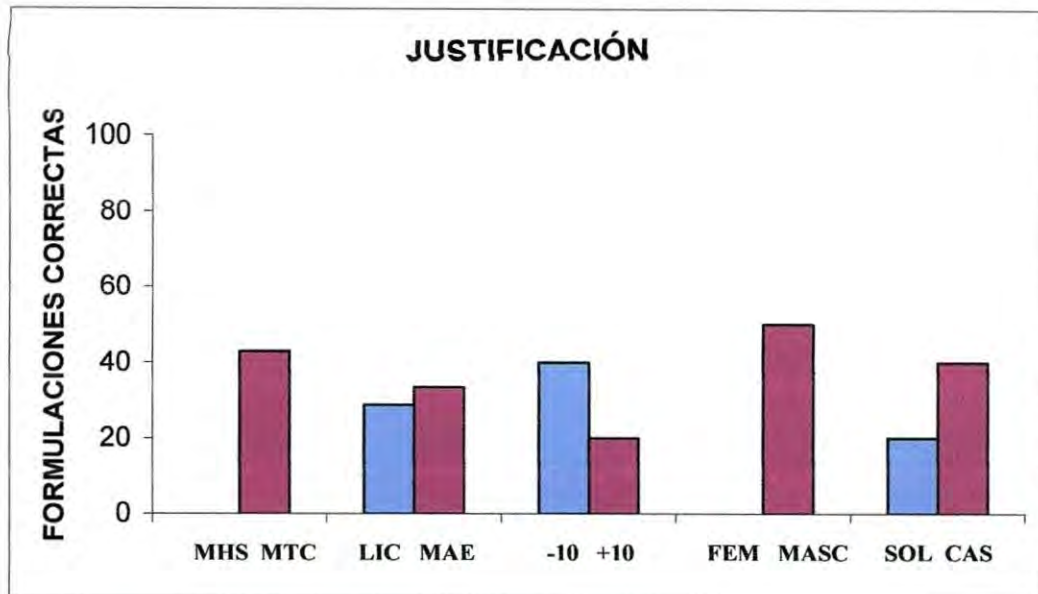


Figura 52. Porcentajes de componente correctamente formulado en función del estado civil, el sexo, antigüedad docente, el grado académico (primero, segundo, tercero, cuarto y quinta columna respectivamente).

La Figura 53 presenta el porcentaje de formulaciones correctas promedio de uno de los componentes de la planeación didáctica: objetivo, de los participantes agrupados de acuerdo a su estado civil, su sexo, su antigüedad docente, su grado académico y su nombramiento. En ella se aprecia que los porcentajes mas elevados corresponden a los tienen grado de maestría, casados, aquellos con una antigüedad menor a

diez años en la actividad docente y los que tienen nombramiento de Maestros de Tiempo Completo.

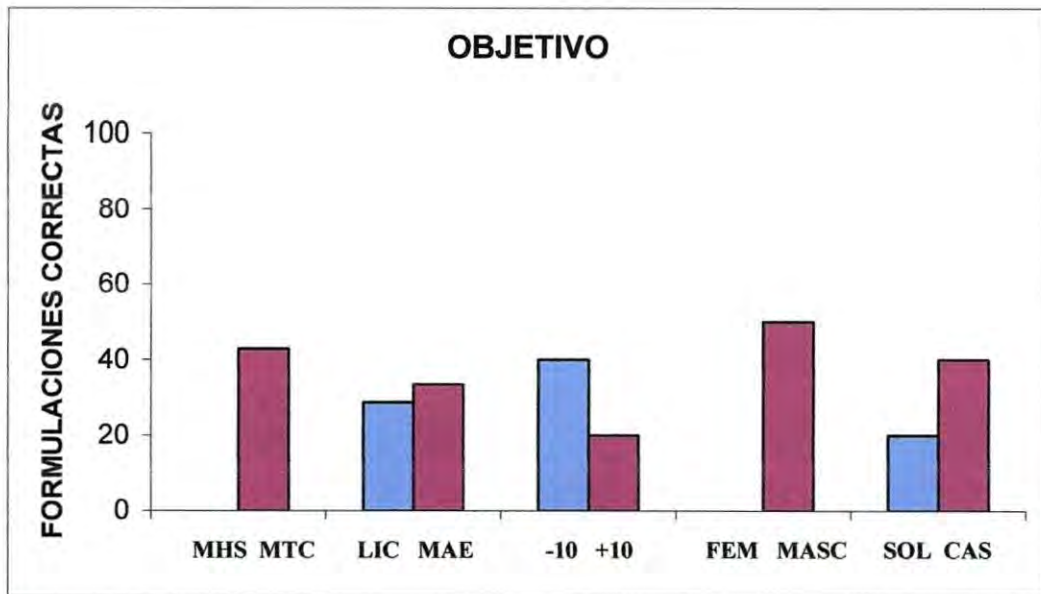


Figura 53. Porcentajes de componente correctamente formulado en función del estado civil, el sexo, antigüedad docente, el grado académico (primero, segundo, tercero, cuarto y quinta columna respectivamente).

La Figura 54 presenta el porcentaje de formulaciones correctas promedio de uno de los componentes de la planeación didáctica: estrategia de enseñanza, de los participantes agrupados de acuerdo a su estado civil, su sexo, su antigüedad docente, su grado académico y su nombramiento. En ella se aprecia que los porcentajes más elevados corresponden a los solteros, a las mujeres, los que tiene menos de diez años en la actividad docente, los que tienen grado de

maestría y se aprecia que obtuvieron el mismo porcentaje los Maestros de Horas Sueltas y los Maestros de Tiempo Completo

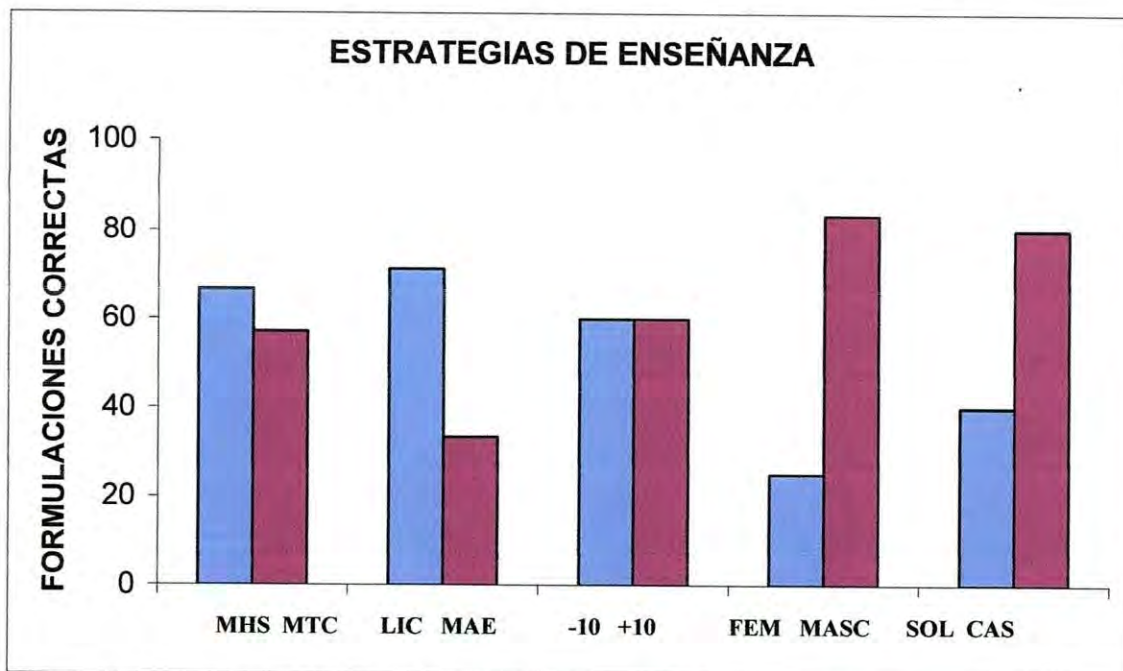


Figura 54. Porcentajes de componente correctamente formulado en función del estado civil, el sexo, antigüedad docente, el grado académico (primero, segundo, tercero, cuarto y quinta columna respectivamente).

La Figura 55 presenta el porcentaje de formulaciones correctas promedio de uno de los componentes de la planeación didáctica: experiencia de aprendizaje, de los participantes agrupados de acuerdo a su estado civil, su sexo, su antigüedad docente, su grado académico y su nombramiento. En ella se aprecia que los porcentajes mas elevados corresponden a los que tienen grado de maestría, con nombramiento de

Maestros de Tiempo Completo, quienes tiene menos de diez años en la actividad docente, las mujeres y el grupo de casados.

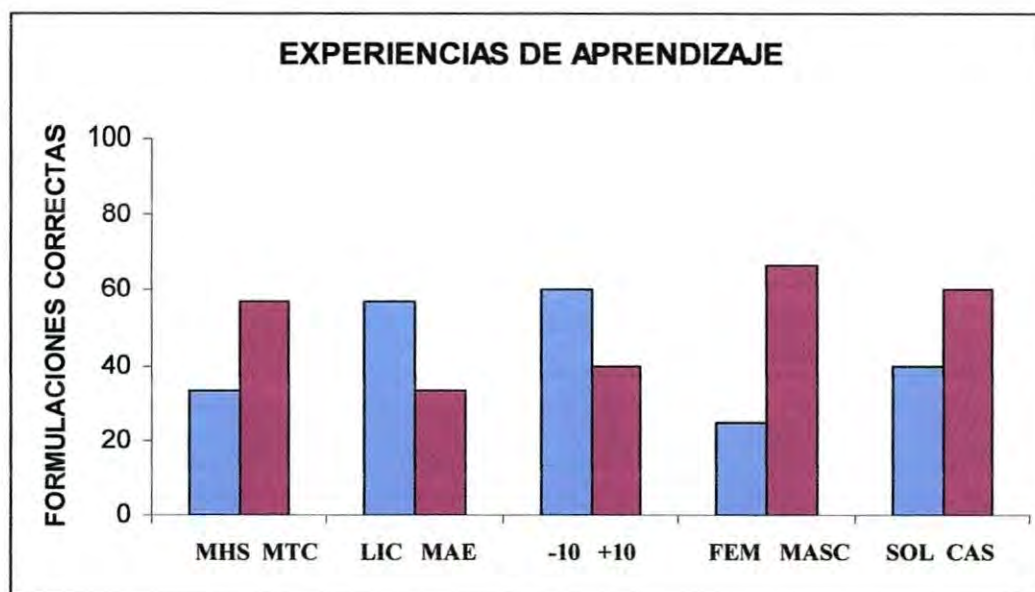


Figura 55. Porcentajes de componente correctamente formulado en función del estado civil, el sexo, antigüedad docente, el grado académico (primero, segundo, tercero, cuarto y quinta columna respectivamente).

La Figura 56 presenta el porcentaje de formulaciones correctas promedio de uno de los componentes de la planeación didáctica: evaluación, de los participantes agrupados de acuerdo a su estado civil, su sexo, su antigüedad docente, su grado académico y su nombramiento. En ella se aprecia los porcentajes mas elevados corresponden a los que tiene grado de maestría, las mujeres y los casados obteniendo porcentajes muy similares. Quienes obtuvieron en mismo porcentaje de

formulaciones correctas fueron el grupo de antigüedad docente y de tipo de contratación.

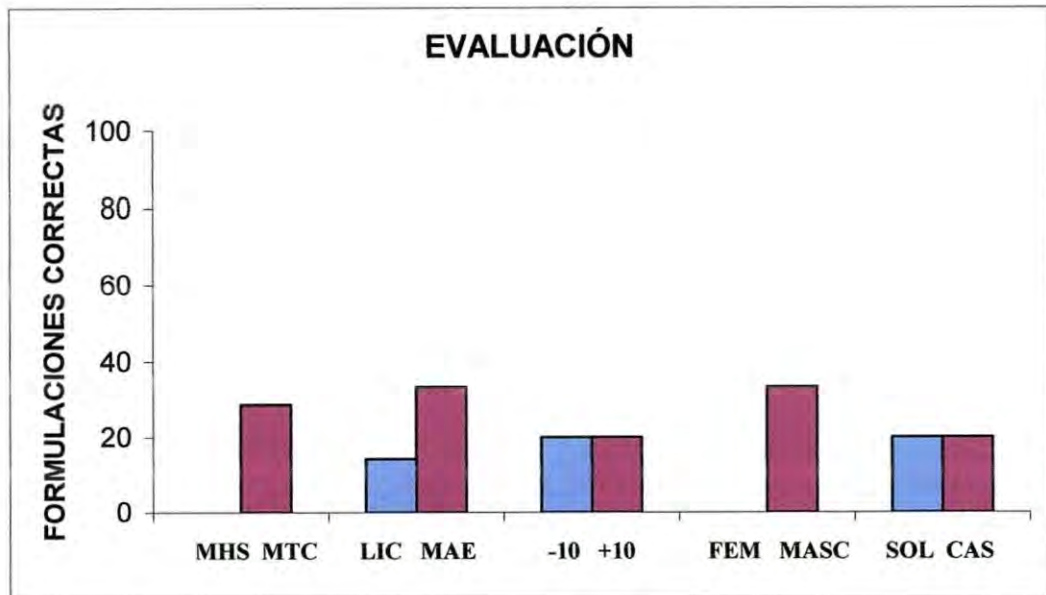


Figura 56. Porcentajes de componente correctamente formulado en función del estado civil, el sexo, antigüedad docente, el grado académico (primero, segundo, tercero, cuarto y quinta columna respectivamente).

La Figura 57 presenta el porcentaje de formulaciones correctas promedio correspondiente a: programa de materia, de los participantes agrupados de acuerdo a su estado civil, su sexo, su antigüedad docente, su grado académico y su nombramiento. En ella se aprecia los porcentajes mas elevados corresponden a los que tiene grado académico de maestría, los solteros, los que tienen nombramiento de Maestros de Tiempo Completo, aquellos que cuentan con mas de diez años en la actividad docente y las mujeres.

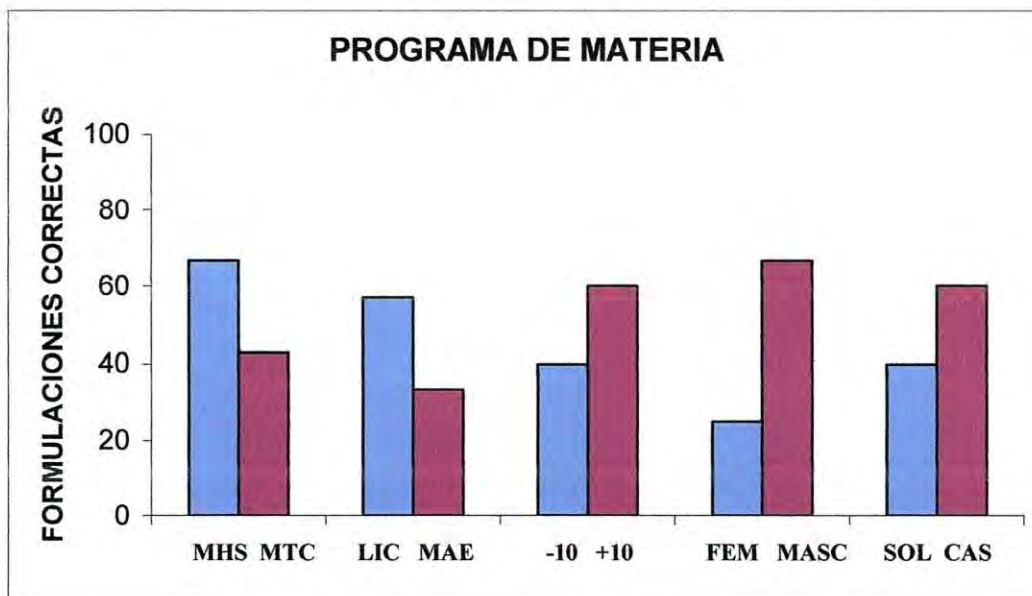


Figura 57. Porcentajes de concepto correctamente formulado en función del estado civil, el sexo, antigüedad docente, el grado académico (primero, segundo, tercero, cuarto y quinta columna respectivamente).

La Figura 58 presenta el porcentaje de formulaciones correctas promedio correspondiente a: planeación didáctica, de los participantes agrupados de acuerdo a su estado civil, su sexo, su antigüedad docente, su grado académico y su nombramiento. En ella se aprecia los porcentajes mas elevados corresponden que tiene grado académico de maestría, los que tienen contratación de Maestros de Tiempo Completo, aquellos que tienen una antigüedad menor de diez años en la docencia, a grupo de mujeres y casados.

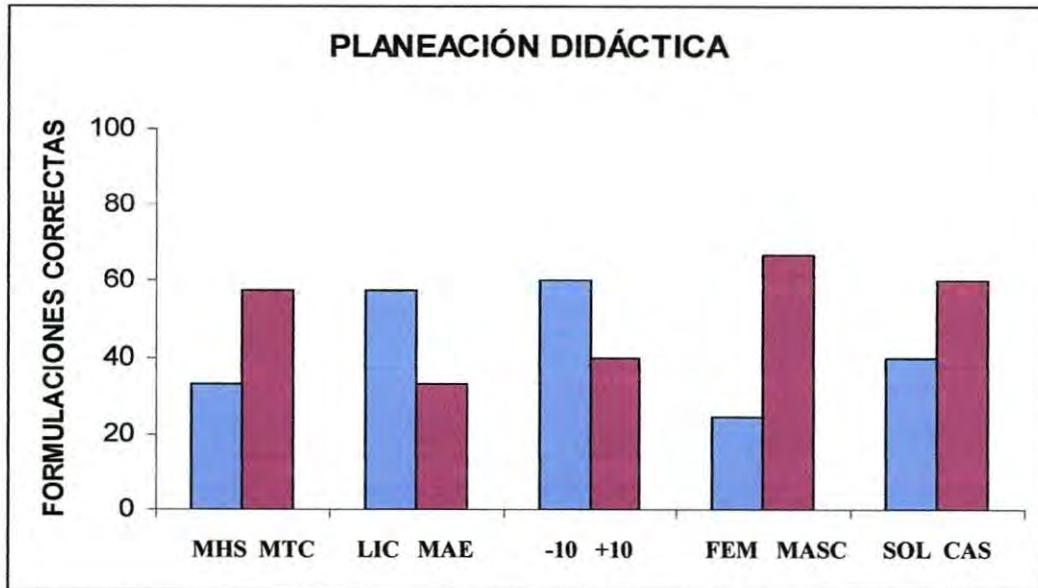


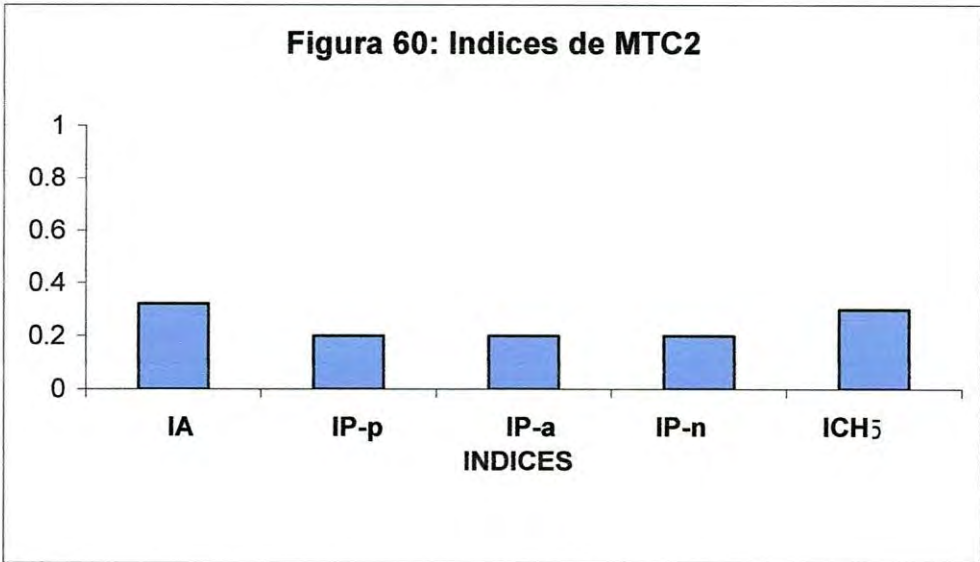
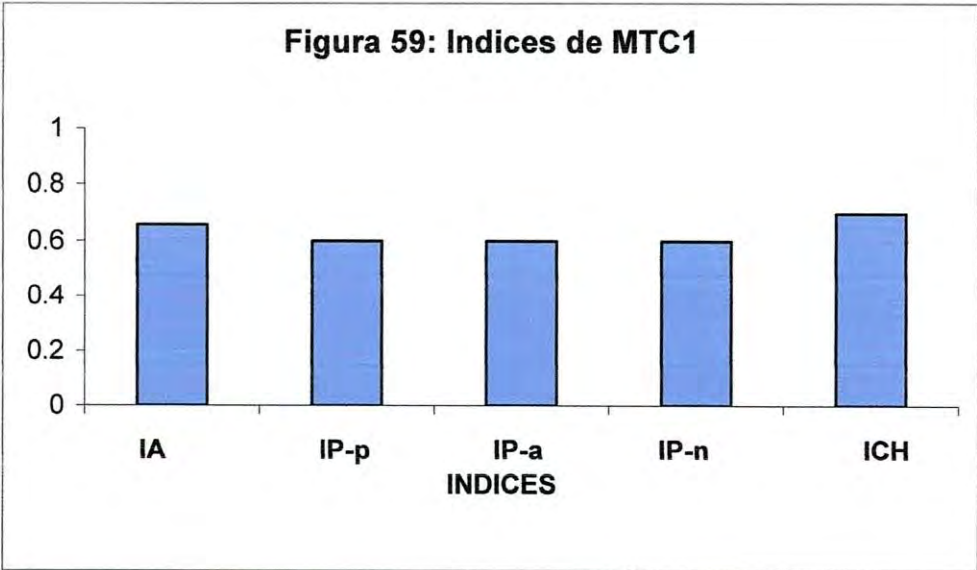
Figura 58. Porcentajes de concepto correctamente formulado en función del estado civil, el sexo, antigüedad docente, el grado académico (primero, segundo, tercero, cuarto y quinta columna respectivamente).

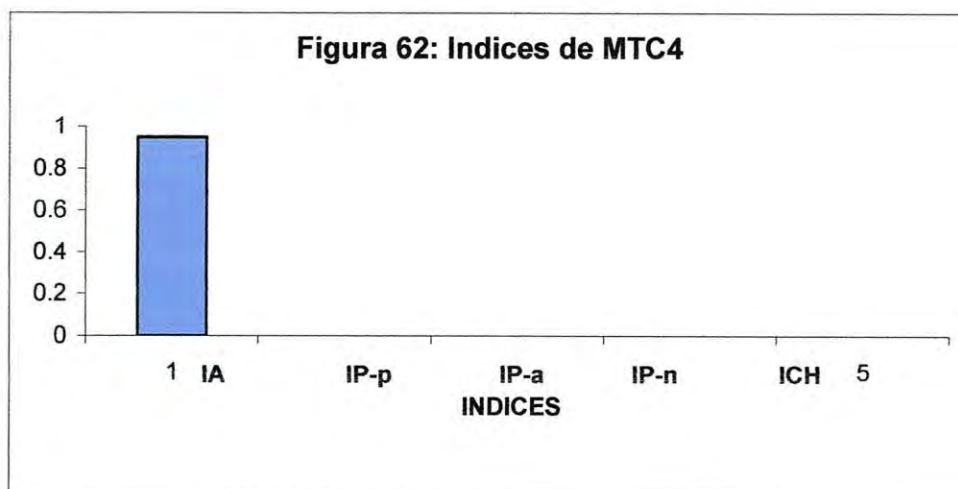
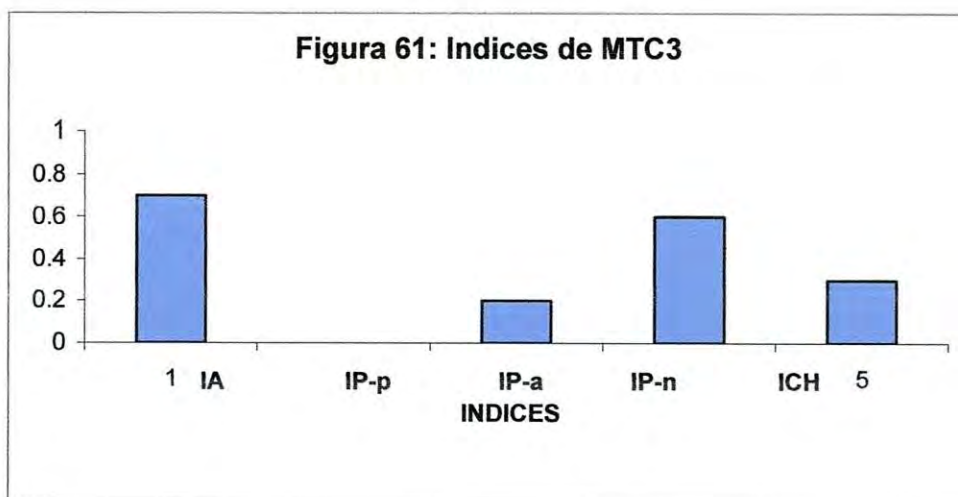
INDICES GLOBBLES INDIVIDUALES

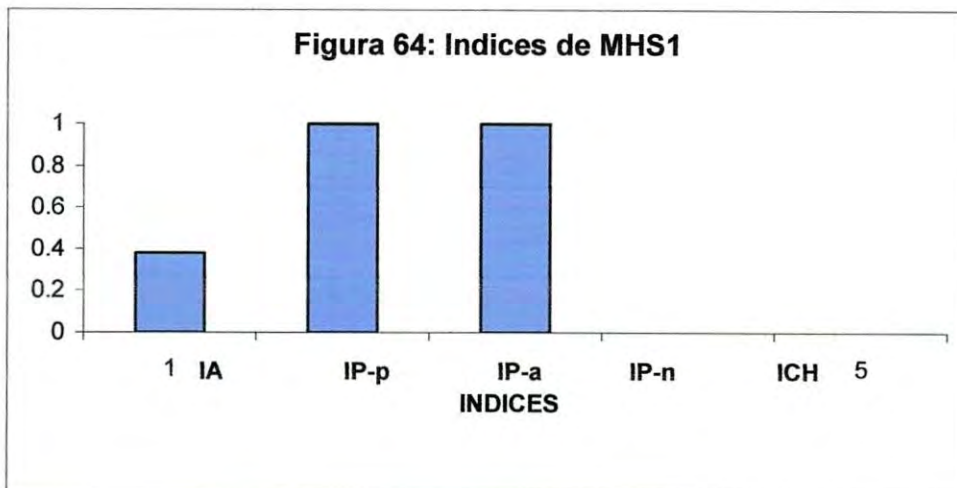
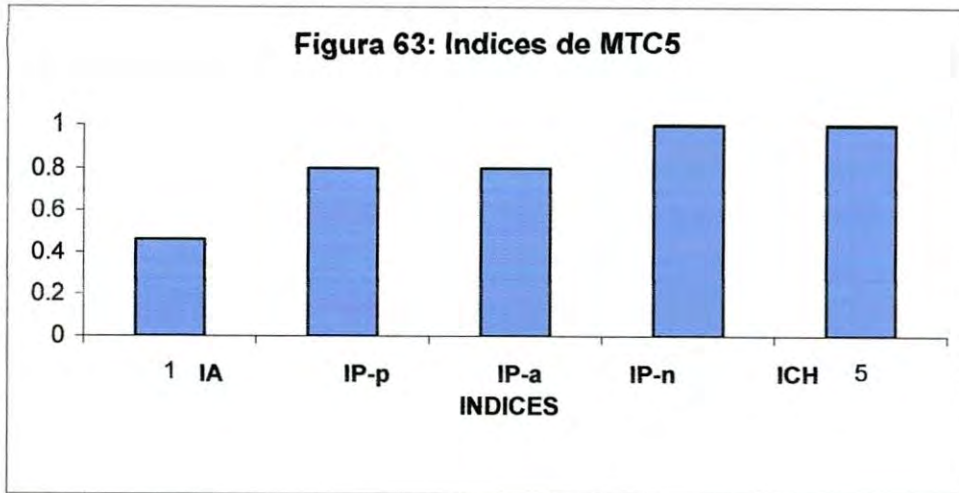
Reunidos los índices individuales en las figuras 59 a 68, puede observarse para cada uno de los participantes lo siguiente:

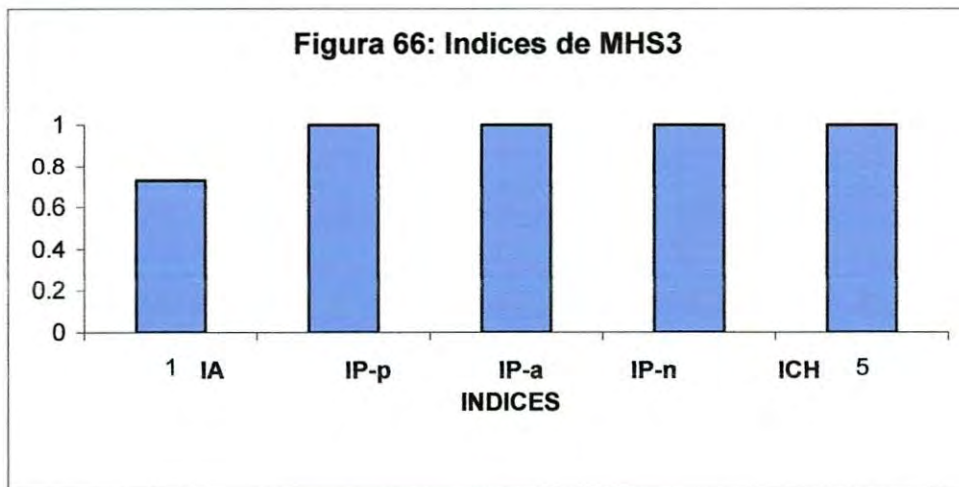
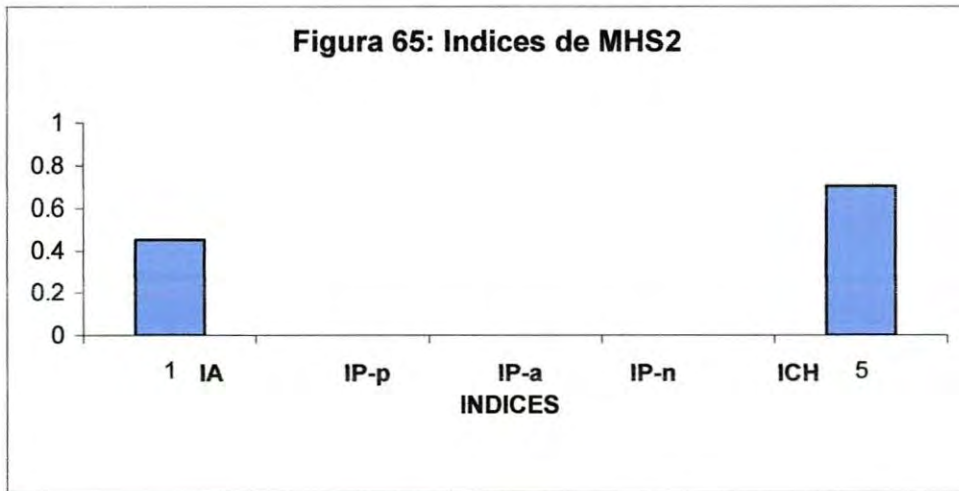
- a) Para MT1 los índices son prácticamente homogéneos , cercanos todos ellos a 0.6,
- b) Para MT2 existe una ligera superioridad de los índices de ajustividad y coherencia, mientras que los índices de pertinencia son iguales entre si,
- c) Para MT3 el índice de ajustividad es notablemente el mayor de todos, aunque los índices de pertinencia son

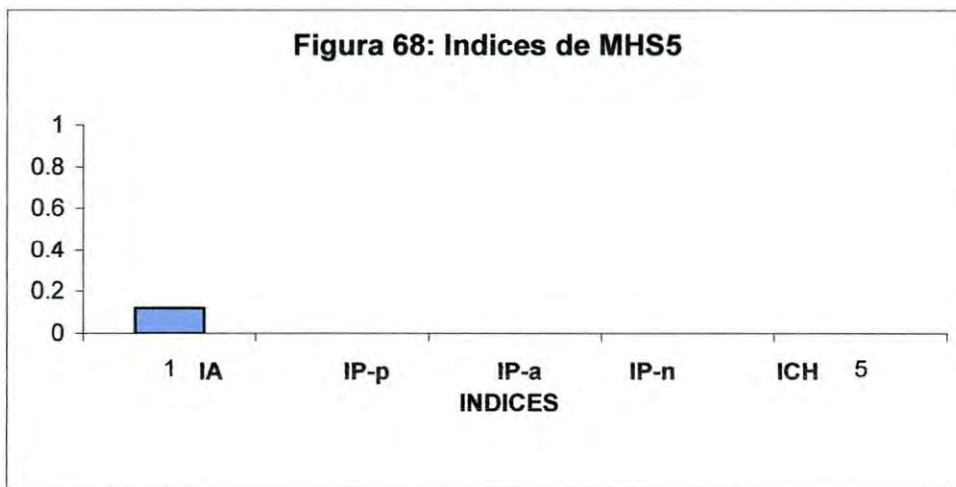
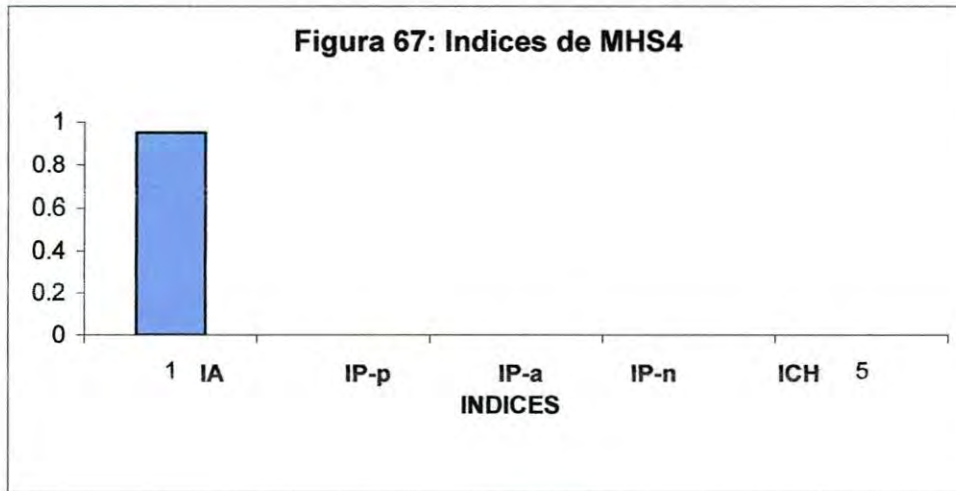
- desiguales (más alto en la situación novedosa y de cero en la situación pasada),
- d) Para MT4 el índice de ajustividad es muy cercano a la unidad, pero de cero el resto de los índices,
- e) Para MTC 5 el índice de ajustividad es el más bajo de todos, mientras que el resto de los índices oscila entre 0.7 y 0.84,
- f) Para MHS1 sobresalen los índices de pertinencia en las situaciones pasada y actual, siendo de cero en la situación novedosa, lo mismo que el índice de coherencia,
- g) Para MSH2, los índices de pertinencia son de cero, mientras que el de ajustividad es de 0.4 y de 0.7 el de coherencia,
- h) Para MHS3 todos los índices son elevados, cercanos a la unidad, con la única excepción del índice de ajustividad, de 0.7,
- i) Para MHS4 el índice de ajustividad es cercano a la unidad y de cero el resto de los índices,
- j) Para MHS5 el índice de ajustividad es de 0.1 pero de cero el resto de los índices.











DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES GENERALES

El objetivo del presente estudio, consistente en realizar una evaluación inicial de habilidades y competencias docentes en el ámbito de la planeación didáctica en una muestra de profesores universitarios, atendió a la imperiosa necesidad de contribuir, desde una perspectiva psicológica objetiva y coherente, al mejoramiento de los procesos educativos que se requieren en el contexto de las actuales demandas que enfrentan las instituciones de educación superior.

Hasta ahora, en la investigación interconductual se ha privilegiado como centro de interés analítico los procesos mediante los cuales el comportamiento evoluciona en la forma de habilidades y competencias, lo cual es razonablemente comprensible si se le considera como una reacción ante la dominación que durante siglos ejercieron los puntos de vista centrados en el docente y las estrategias de enseñanza. A pesar de ello, en este trabajo se ha considerado indispensable postular a la interacción didáctica diádica como unidad de análisis psicológico de los procesos educativos porque en dicha unidad se incorpora conceptualmente la participación del docente como

facilitador, mediador y auspiciador del aprendizaje por parte del estudiante.

Decir que el estudiante no aprende solo o por si mismo, es tal vez la manera más coloquial de reestablecer en el análisis interconductual la relevancia de la comunidad (en este caso académica, científica o profesional) como fuente inicial de los criterios que el aprendiz debe llegar a satisfacer con su comportamiento, así como de los modos paradigmáticos de hacerlo (cfr. Barnes, 1975).

En una perspectiva Kuhniana (Kuhn, 1971), la formación de nuevos practicantes de una disciplina ocurre siempre en el interior de comunidades paradigmáticas que regulan la práctica del de los que recién se inician. De conformidad con ello, los formadores profesionales de nuevos practicantes (i.e. los docentes en las instituciones de educación superior) asumen la responsabilidad de representar los valores y criterios normativos de los practicantes ya miembros reconocidos de la comunidad en cuestión. En consecuencia, cualquier análisis que ignore el papel desempeñado por el docente en el aprendizaje de la práctica de cualquier disciplina de conocimiento estaría pasando por alto, de modo inadmisiblemente, la naturaleza social de las prácticas humanas.

Es por lo antes dicho que en el presente escrito se consideró conveniente recuperar el modelo de la interacción didáctica que reconoce explícitamente los distintos niveles de determinación de las prácticas educativas en situaciones escolares e inscribe como núcleo la interacción entre el docente y el aprendiz como interacción psicológicamente delimitada y estructurada con base en los criterios de ajuste que uno y otro deben satisfacer en ella.

Con base en dicho modelo se recuperaron y adicionaron los criterios de delimitación de los distintos ámbitos de la práctica docente originalmente sugeridos por Carpio, Pacheco y Canales (1995) para iniciar una exploración de las formas de comportamiento efectivas para un exitoso desempeño de su función en la interacción didáctica (i.e. habilidades y competencias "docentes").

Para iniciar esta exploración se propuso explícitamente un conjunto de criterios de corte metodológico derivados directamente de la conceptualización interconductual de habilidades y competencias. Las primeras entendidas como correspondencia funcional entre la morfología reactiva y la morfológica de la situación, definida con base en la satisfacción de un determinado criterio de ajuste. Las segundas entendidas como disposición al cumplimiento de un

determinado tipo de criterios de ajuste en situaciones distintas a aquellas en las se desarrolla la habilidad o habilidades correspondientes.

Los criterios metodológicos para la evaluación que se derivaron de esa caracterización de habilidades y competencias consisten, *grosso modo*, en exponer a los individuos directamente a la situación en la que el criterio debe satisfacerse (similar a aquella en la que se aprendió en el caso de habilidades y novedosa en el caso de la evaluación de competencias). Asimismo, y en razón de la diferenciación de los criterios de ajuste propuesta por Carpio (1994), se optó por diseñar situaciones funcionalmente diferenciadas, de modo que mediante ellas fuera posible distinguir las formas de comportamiento en las que simplemente la respuesta de los participantes satisface criterios de ajustividad (i.e. situación de identificación) de aquellas en las que el proceder se adecua de manera pertinente a los elementos situacionalmente presentes y sus variaciones momentáneas (i.e. situación de elaboración) y de aquellas en las que el comportamiento se ajusta a criterios disciplinares abstracto-genéricos (i.e. pedagógicos y psicológicos) para definir con precisión, pertinencia y coherencia los conceptos vinculados

a la práctica docente, específicamente en el ámbito de la planeación didáctica (i.e. situación de formulación).

En concordancia con el criterio empleado para delimitar las situaciones de evaluación, se propusieron como medidas fundamentales del desempeño en este ámbito tres índices (IA, IP e ICH) que intentan trascender la dicotomía *lo-hace/no-lo-hace* tradicional en las evaluaciones conductuales, así como avanzar en la construcción de medidas que descansen en las propiedades funcionales del comportamiento y no en las morfologías reactivas involucradas.

La elección del ámbito de la planeación didáctica obedeció a dos razones fundamentales. La primera fue que la exploración y estudio del desempeño de la práctica docente atendiera al mismo orden propuesto en la clasificación de Carpio, Pacheco, Hernández y Flores (1995) y, en segundo término, a que en este ámbito se establecen, al menos idealmente, las condiciones concretas que deben normar y regular la conducta del docente en el resto de los ámbitos de su práctica (i.e. el programa de materia, o de espacio educativo, según se prefiera).

Los resultados obtenidos con esta estrategia permiten y soportan algunas consideraciones que pudieran ser fundamentales para el derrotero que podría seguir la

evaluación del desempeño docente en el futuro inmediato. A continuación las más importantes de ellas:

a) *De la "mortalidad experimental"*

La reticencia de muchos de los docentes invitados a participar en la evaluación que aquí se reporta, justificada con expresiones como "... se me olvidó", "... mañana te la traigo", "... mejor no porque voy a salir muy mal", "... y que tal que luego me afecta para la programación", puede ser un resultado de los usos que mayoritariamente se hace de las evaluaciones institucionales del desempeño docente como criterio para otorgamiento de contrato, promociones y estímulos económicos. Frente a la lógica economicista que permea estos usos de los resultados de la evaluación del desempeño docente, muchos son los que la perciben como un medio coercitivo, de control y en ocasiones de franca represión derivada de intereses políticos, económicos, ideológicos y hasta pasionales

No es descartable tampoco la posibilidad de que la falta de cooperación de esos docentes se derive de un conocimiento preciso de sus capacidades en el ámbito de la planeación didáctica y un comprensible temor a un juicio desfavorable por parte de los investigadores responsables de la evaluación.

Asumiendo, sin embargo, una actitud más razonable, debe contemplarse la posibilidad de que la extensión de los cuadernillos de evaluación y el tiempo necesario para responderlo constituya la variable responsable de las negativas recibidas por la autora. Sin duda alguna, este es un aspecto que en posteriores evaluaciones debe considerarse y corregirse en la medida de lo posible.

Además de la revisión y eventual corrección antes prevista, es necesario considerar la indispensable transformación del sentido y propósito de la evaluación del desempeño docente, abandonando sus tradicionales usos economicistas y re-orientarlos hacia: a) la identificación individualizada de perfiles de desempeño, b) el diseño de programas diferenciales de capacitación docente, c) la corrección del desempeño docente. Cambiar de este modo el sentido y propósito de la evaluación haría previsible un mejor cumplimiento de los criterios que el desempeño docente debe satisfacer en sus distintos ámbitos. Adicionalmente, los efectos económicos de diseñar programas de capacitación con base en los resultados de la evaluación individualizada del desempeño docente permitiría que éstos dejaran de planearse al margen de las necesidades reales en cada

institución, y en consecuencia resultaran más benéficos para el cumplimiento de los objetivos educativos correspondientes.

La llamada por algunos "cultura de la evaluación" en las instituciones de educación superior (y de hecho en todas las instituciones educativas) sólo puede tener un impacto realmente positivo sobre las prácticas docentes y sobre los procesos de aprendizaje en la medida que ésta atienda a las propiedades funcionales de las prácticas concretas en los distintos espacios educativos. En cualquier otro caso, el impacto sólo podrá apreciarse en los indicadores administrativos, formales, que no siempre se correlacionan con la anhelada "calidad" de los servicios que estas instituciones brindan. Así, es posible que la enorme "mortalidad experimental" sufrida en esta investigación pueda minimizarse en posteriores trabajos en la medida que los docentes aprecien en la evaluación de su desempeño una fuente de mejoría y no una fuente de riesgos.

b) De la caracterización funcional del desempeño docente

En contraste con las caracterizaciones morfológicas del desempeño docente (v.g. usa el pizarrón, se desplaza por el salón de clases, usa recursos audiovisuales, emplea un tono adecuado de voz, etc.), de aquellas que enfatizan aspectos

administrativos y formales (v.g. inicia puntualmente las clases, entrega el programa de la materia, cubre todos los temas del programa, etc.) y de las que refieren dominio disciplinar (v.g. domina la materia, expone con claridad los temas, etc.), en la evaluación que aquí se reporta se enfatiza la diferencialidad, pertinencia y coherencia del desempeño respecto a las demandas específicas que cada una de las secciones de la evaluación impone: identificar los componentes de un programa de materia, elaborar un programa de materia y definir conceptos básicos en el ámbito de la planeación didáctica.

La principal ventaja de concentrar la evaluación del desempeño docente en sus aspectos funcionales es que permite superar la incorrecta igualación de morfología con función, característica de las tradiciones centradas en la enseñanza o el docente que descuidan conceptualmente al estudiante y su aprendizaje.

En la medida que se acepte que el aprendizaje de habilidades y competencias profesionales por parte del estudiante constituye uno de los fines fundamentales de las instituciones de educación superior, y se acepte que en ello el docente desempeña un papel de primera importancia, es posible coincidir en que la interacción didáctica diádica

como episodio interactivo que se estructura a partir de los criterios de ajuste que uno y otro participantes deben satisfacer, constituye el centro del interés analítico del que se derivan los criterios para la identificación y evaluación de sus componentes relevantes. En otras palabras, si se acepta que el alumno debe aprender ciertas habilidades y competencias, y que al docente corresponde facilitar, mediar y auspiciar dicho aprendizaje, es evidente que lo relevante para el estudio y evaluación es el *qué* debe conseguir o lograr cada uno de ellos y sólo después de ello interesarse en los *cómo* (Carpio y Sáenz, en preparación).

A manera de ilustración, si existiera interés en distinguir un buen vendedor de artículos de belleza de un mal vendedor de los mismos productos, atender prioritaria y exclusivamente al volumen y entonación de voz, las características del traje y el calzado, el tipo de portafolios, la diversidad léxica y el peinado de cada uno de los vendedores sería irrelevante si no se identifica, en principio *qué* debe conseguir un buen vendedor (i.e. vender los productos de belleza). En este ejemplo, un buen traje, una voz melódica, un calzado impecable y un peinado de concurso serían completamente irrelevantes si la persona no vende uno sólo de sus productos. En contraste, un traje poco

elegante, una voz pastosa, un calzado paupérrimo y un peinado descuidado tampoco serían óbices significativos si quien así se encontrara vende exitosamente sus productos de belleza. No estamos sugiriendo con este ejemplo, por supuesto, que el vestuario, el calzado o la apariencia personal, sean en sí mismos irrelevantes para el logro de las ventas, lo que se rechaza es la suposición de que el buen vestido, calzado y la voz melodiosa sean equivalentes o indicadores fieles de un buen vendedor. La morfología, insistimos, no es equivalente a la función. Y, muy probablemente, lo que más interese a una compañía distribuidora de productos de belleza será vender exitosamente su mercancía con buenos vendedores (i.e. que vendan) aunque no sean precisamente los ejemplares prototípicos de la belleza. Siguiendo con el ejemplo, la relevancia de cada uno de los aspectos mencionados se subordina a los logros que debe alcanzar el vendedor y no a la inversa.

En paralelo con el ejemplo anterior, el docente que más exitosamente puede cumplir sus funciones (i.e. facilitar, mediar y auspiciar el aprendizaje de habilidades y competencias en sus estudiantes) es aquel que es capaz de satisfacer los criterios correspondientes en cada uno de sus ámbitos de desempeño. La relevancia del uso del pizarrón, el

uso de recurso multimedia en el aula, la puntualidad para iniciar y terminar las clases, entre otros aspectos tradicionalmente evaluados, también se *subordina* a la naturaleza y tipo de criterio a cumplir. Por esto, un primer paso es determinar cuáles son los criterios en cuestión, así como su complejidad funcional, y determinar si el docente puede ajustar su comportamiento en función de éstos.

La presente investigación permite responder, al menos inicialmente y a modo de apertura de la cuestión, al problema de qué y cómo atender en la evaluación funcional del desempeño docente. Las situaciones de identificación, elaboración y formulación aquí empleadas permite distinguir diferencialmente criterios de distinta complejidad funcional (i.e. identificar diferencialmente los componentes de un programa, elaborar el programa de una materia ya impartida, elaborar el programa de una materia que actualmente se imparte, el programa de una materia que nunca se ha impartido y definir conceptualmente los componentes de un programa de materia) que permiten, a su vez, distinguir habilidades funcionalmente diferenciadas (i.e. habilidades que satisfacen criterios de ajustividad, pertinencia y coherencia) en el ámbito específico de la planeación didáctica. Al menos como

principio, la estrategia de evaluación aquí empleada pone en discusión las ventajas de trascender las evaluaciones centradas en la morfología, en la opinión de los alumnos, la auto-evaluación y las centradas en aspectos administrativos.

c) De la relación entre saber qué y saber cómo

Una de las creencias que tácita o explícitamente suele advertirse en algunas estrategias de evaluación y capacitación docente es aquella de acuerdo con la cual el dominio conceptual de "los principios de la didáctica" son suficientes para un desempeño docente situacionalmente efectivo. Es probable que esta creencia se encuentre en la base de muchos programas de "didáctica general", especialmente de aquellos que se diseñan e imparten en la forma de seminarios "teóricos" al margen de las situaciones concretas que los docentes que los reciben deben enfrentar en su práctica cotidiana.

Los datos obtenidos en la presente investigación refutan de manera rotunda la creencia antes mencionada: con excepción de los participantes MTC1 y MTC2 en los que los índices de coherencia son similares a los índices de pertinencia y de ajustividad, en los demás participantes no se apreció correspondencia entre uno y otros índices.

En particular llama la atención los casos de los participantes MTC4 quien obtuvo un índice de ajustividad cercano a la unidad pero de cero en los índices de pertinencia y coherencia. De ser correcto que el dominio conceptual de la didáctica bastara (y complementariamente, fuera necesaria) para el desempeño efectivo, debería observarse un índice de ajustividad de cero, puesto que no existe evidencia de dominio conceptual ni "práctico" de la planeación didáctica.

Otro caso de interés en este contexto es el del participante MHS1 que con un índice de coherencia de cero, obtuvo elevados índices de pertinencia y un índice apenas regular de ajustividad. Nuevamente, de ser necesario el dominio conceptual de la planeación didáctica para su desempeño "práctico" exitoso, este dato sería profundamente paradójico y contradictorio. En realidad, lo que este dato y el arriba mencionado del participante MT4, sugieren que el desempeño en cada una de las situaciones de evaluación es relativamente independiente del desempeño en las otras.

Lo anterior es favorecido por los resultados obtenidos con los participantes MHS2 en el que a pesar de un regular índice de coherencia, los índices de pertinencia son de cero y el de ajustividad apenas de 0.4. En la misma línea se

encuentran los resultados obtenidos con los participantes MHS4 y MHS5 en los que a pesar de índices de coherencia de cero, se obtuvieron índices de ajustividad superiores a ese valor.

Estos resultados contravienen abiertamente toda posibilidad de sostener una hipotética dependencia del desempeño efectivo en las situaciones de elaboración respecto del desempeño efectivo en las situaciones de formulaciones y viceversa. El primero de estos aspectos es plenamente coincidente con lo que autores como Ryle (1949), Ribes (1990), Carpio, Pacheco Flores y Canales (1999), entre otros, han sostenido en el sentido de que el *saber qué* no es una condición del *saber cómo*, aunque el segundo aspecto difiere de lo argumentado por esos mismo autores en el sentido de que el *saber cómo* si es condición del *saber qué*.

Estudios experimentales recientes (Moreno et al, 2005) han insistido en que el desempeño efectivo no siempre se corresponde con las "reglas" elaboradas por los sujetos para describir su comportamiento ni cuando éstas son previas ni cuando siguen a la exposición a la tarea experimental. En otros trabajos (v.g. Capio, 2005) también se ha demostrado que es posible que estudiantes universitarios elaboren correctamente una tarea sin que sean capaces de describir los

criterios a los que se ajusta su desempeño, al tiempo que otros son capaces de elaborar lingüísticamente problemas que no son capaces de resolver.

Los resultados obtenidos en el presente estudio confirman que tampoco en el ámbito de la planeación didáctica el comportamiento sigue el curso saber decir - saber hacer, ni viceversa. En breve, lo que el llamado "mito del fantasma en la máquina" (Ryle, 1949) sugiere en el sentido de que el desempeño efectivo es un resultado del teorizar, enfrenta en nuestros resultados una réplica empírica.

A lo anterior cabe agregar que si bien autores como Ribes (1990), Carpio, Pacheco Flores y Canales (1999), Ibáñez y Ribes (2001), Varela y Ribes (2002) han insistido en las implicaciones del mito cartesiano en las prácticas educativas, poco se ha destacado que esas implicaciones tienen para la formación de los docentes mismos. En relación con esto habría que dejar claramente establecido que de la misma forma en que los estudiantes en las instituciones de educación superior deben desarrollar las habilidades y competencias mediante las cuales habrán de satisfacer los criterios que la práctica profesional de su disciplina les habrá de imponer, el docente debe también desarrollar las

habilidades y competencias que el cumplimiento de su práctica docente les impone.

Como ya hemos mencionado, es frecuente que los cursos de actualización y capacitación para los docentes en las instituciones de educación superior se diseñen y operen al margen de las necesidades específicas de aquellos y, en el peor de los casos, se circunscriban a seminarios o cursos teóricos en los que, en el mejor de los casos, se aprende a hablar de la educación, del aprendizaje, de la docencia, etcétera sin vincularse a las prácticas docentes concretas y específicas que los docentes enfrentan cotidianamente.

Lo que las corrientes neoplatónicas autodenominadas "constructivistas" denominan eufemísticamente "aprendizaje significativo" en realidad describe aquellas situaciones en las que lo que se aprende guarda correspondencia funcional con el tipo de habilidades que el desempeño en ámbitos específicos deben ejercitarse para satisfacer criterios de ajuste específicos. Esta correspondencia no puede establecerse mediante los cursos "teóricos" o de "didáctica general" porque las situaciones en las que éstos se imparten no son siquiera similares a las situaciones en las que los docentes deben ejercitar sus habilidades como tales.

Los datos obtenidos en esta investigación, en consecuencia, permiten llamar la atención sobre la evidente insuficiencia de ese tipo de cursos de capacitación docente. **Programas** más efectivos de contemplar como componentes indispensables las situaciones de ejercicio real de la práctica docente y, en ellas, el entrenamiento de las habilidades específicas pertinentes.

d) De la evaluación individualizada del desempeño docente

Entre las ventajas que algunos autores suelen destacar en los procedimientos tradicionales de evaluación del desempeño docente (v.g. encuestas de opinión, valoración del estudiante, auto-evaluación) se encuentran su economía y su "valor predictivo". La estrategia que aquí se propone es, en todo caso, más económica y con un "valor descriptivo" mucho más útil.

Además de la diferenciación del desempeño en sus distintos ámbitos, y en diferentes niveles de complejidad funcional, la estrategia aquí empleada permite evitar el "prorrrateo" de las estimaciones grupales que "borran" la especificidad de las habilidades que el docente debe poner en juego para satisfacer los criterios de ajuste en los distintos ámbitos de desempeño que le son propios. En consecuencia, la planeación de estrategias correctivas de las

posibles limitaciones identificadas, al ser diseñadas con mayor precisión y especificidad, resultan mucho más eficientes y, por lo tanto, más económicas al evitar el gasto inútil de recursos humanos, técnicos y financieros institucionales y personales. Dicho metafóricamente, en lugar de programas de "amplio espectro" lo que se puede derivar de la estrategia de evaluación aquí empleada programas "dirigidos" con precisión quirúrgica.

Un rasgo aún más relevante que la economía y la precisión, es la consistencia de la estrategia con la naturaleza individual del comportamiento psicológico (Kantor, 1959). A diferencia de muchas estrategias de medición y evaluación en boga, en las que se estiman promedios grupales, las medidas empleadas en el presente estudio se concentran en las características del desempeño de cada uno de los participantes como hecho singular.

De la misma manera que el "caballo ideal" platónico, el "docente ideal" o "promedio" no existe como concreto empírico, por lo que no es deseable hablar de las características de desempeño que, probablemente, no se correspondan con ningún docente real, lo que impediría aprovechar las ventajas de "precisión quirúrgica" mencionadas anteriormente.

La evaluación individualizada del desempeño realizada en el presente estudio, sin embargo, posee la ventaja adicional que permite estimar también en términos grupales los efectos de algunas variables demográficas y profesigráficas que eventualmente pueden resultar de interés para sociólogos, administradores, líderes sindicales y demás interesados desde distintas ópticas analíticas en el desempeño docente.

Las diferencias que sistemáticamente se observaron en los resultados agrupados en función del grado académico, el nombramiento, la antigüedad docente, el sexo y el estado civil demuestran la sensibilidad de las medidas individualizadas y sus promedios a variables no psicológicas y, con ello, la amplitud del espectro de factores que la estrategia aquí utilizada cubre.

Evidentemente no es nuestro interés concluir aquí que los maestros, hombres, de tiempo completo, casados y con más de 10 años de antigüedad son los que mejor se desempeñan en el ámbito de la planeación didáctica. Eso no es psicología. Lo que si nos interesa es subrayar que a quienes si se ocupan de esas variables pueden encontrar en nuestra metodología una opción.

Lo que en términos estrictamente conductuales podemos sostener es que los resultados obtenidos permiten elaborar un perfil de desempeño único, mismo que describe que:

MTC1- Es capaz de identificar, ejercitar y formular los criterios a los que se ajusta la práctica docente en el ámbito de la planeación didáctica, haciéndolo en niveles superiores a 0.6 en una escala de 0 a 1;

MTC2: Es capaz de identificar, ejercitar y formular los criterios a los que se ajusta la práctica docente en el ámbito de la planeación didáctica, haciéndolo en niveles superiores a 0.3 en una escala de 0 a 1;

MTC3: Es capaz de identificar y de ejercitar pero no de formular los criterios regulatorios de su práctica docente en el ámbito de la planeación didáctica,

MTC4: -Es capaz de identificar pero no de ejercitar ni de formular los criterios regulatorios de su práctica docente en el ámbito de la planeación didáctica;

MTC5: Es capaz de identificar, ejercitar y formular los criterios a los que se ajusta la práctica docente en el ámbito de la planeación didáctica en niveles superiores al 0.75 en una escala de 0 a 1;

MHS1: Es capaz de identificar y además ejercitar en concordancia funcional con los criterios

correspondientes al ámbito de la planeación didáctica, aún cuando no es capaz de formular los criterios que regulan su ejercicio docente en ese ámbito;

MHS2: Es capaz de formular pero no de identificar ni de ejercitar los criterios regulatorios de su práctica docente en el ámbito de la planeación didáctica;

MHS3: Es capaz de identificar, ejercitar y formular los criterios a los que se ajusta la práctica docente en el ámbito de la planeación didáctica;

MHS4: Es capaz de identificar pero no de ejercitar ni de formular los criterios regulatorios de su práctica docente en el ámbito de la planeación didáctica;

MHS5: No identifica, ni ejercita ni formula los criterios regulatorios de su práctica docente en el ámbito de la planeación didáctica.

En función de este perfil obtenido para cada uno de los participantes, una tarea posterior sería diseñar estrategias diferenciadas de capacitación docente en los aspectos específicos que así lo requieran para cada uno de ellos. Cómo hacer esto no es una cuestión que aquí abordaremos, aunque en relación con esto si debe establecerse como una de las direcciones futuras que la investigación debe tener.

A manera de síntesis y conclusiones

La evaluación de habilidades y competencia docentes consiste básicamente en contrastar un estado de cosas dado con un estado ideal que se determina con base en criterios propios del área en que se inscribe lo evaluado. En el caso específico del desempeño docente, la evaluación ocurre contrastando lo que le docente hace en situaciones específicas para satisfacer un determinado criterio de ajuste (desempeño real) con un ideal determinado con base en lo que la teoría psicológica prescribe como desempeño apropiado. Las situaciones en las se evalúa el desempeño real pueden ser las mismas situaciones en las se aprendió (i.e. evaluación de habilidades) o en situaciones novedosas que varían en mayor o menor medida de las situaciones del aprendizaje original (i.e. evaluación de competencias). La evaluación de habilidades y competencias sólo puede realizarse como evaluación funcional del desempeño en situaciones concretas. Por ello, en el presente trabajo se siguió una estrategia orientada a imponer criterios diferenciados por su complejidad funcional en situaciones apropiadas para satisfacerlos (situaciones de identificación, elaboración y formulación) pretendiendo con ello superar las restricciones de las formas tradicionales de evaluación.

En concordancia con la naturaleza funcional de la evaluación pretendida, se propusieron medidas (i.e. índices de ajustividad, pertinencia y coherencia) cuya obtención atiende precisamente a las diferencias funcionales de los criterios que cada una de las situaciones de evaluación impone. Con ello se intentó superar las tradicionales medidas dicotómicas de ocurrencia - no ocurrencia, al mismo tiempo que se intentó abandonar las estrategias basadas en la morfología del desempeño sin referencia a los criterios funcionales de desempeño.

Utilizando la estrategia mencionada, se obtuvieron datos que permiten elaborar perfiles individualizados de desempeño, propios de la auténtica evaluación psicológica, pero también se obtuvieron datos que permiten explorar la relevancia que variables demográficas y profesiográficas pudieran tener para los sociólogos de la educación.

El éxito de la empresa en la que la autora se comprometió al inicio del trabajo es una cuestión de relativa valoración por el lector, sin embargo, una consideración que bien puede constituir el punto final del escrito es la siguiente: En el análisis y promoción de interacciones didácticas que posibiliten el desarrollo exitoso de habilidades y competencias en los estudiantes de educación

superior, un aspecto de enorme importancia es el comportamiento del docente, por ello su evaluación es una tarea de importancia apenas comparable a la evaluación del aprendizaje. Lo que este trabajo ofrece es una propuesta para avanzar en ese camino.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1999). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (1980-1997). *Anuarios estadísticos*. México: ANUIES.
- Arroyo, R., Morales, G., Pichardo, A., Canales, C., Silva, H. y Carpio, C. (2005). ¿Cómo se aprende a comprender?: Análisis funcional de la historia con los referentes. En C. Carpio & J. J. Irigoyen (Eds.), *Psicología y Educación: Aportes desde la teoría de la conducta* (pp. 87-126). México, DF, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barnes, R. (1975). *T.S. Kuhn y las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bacckhoff, E. & Tirado, F. (1994). Estructura y lógica del examen de habilidades y conocimientos básicos. *Revista Sonorense de Psicología*, 8(1), 21-33.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L., Hayes, E., Ribes & F., López (Eds.) *Psicología Interconductual, contribuciones en honor a J. R. Kantor*. México: Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C. (1999). La creatividad como conducta. En A. Bazán (Comp.). *Aportes conceptuales y metodológicos en Psicología aplicada*. (pp. 37-54). México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Carpio, C. (2003). *Modalidades funcionales de las interacciones lingüísticas en la enseñanza de la práctica científica*. Memorias de la VI Reunión Nacional y V Internacional de Pensamiento y Lenguaje, Hermosillo, Sonora, México.
- Carpio, C. (2005). *Condiciones de entrenamiento que promueven comportamiento creativo: Un análisis experimental con estudiantes universitarios*. Tesis de Doctorado en Investigación Psicológica no publicada, Universidad Iberoamericana, México, DF, México.

- Carpio, C., Chávez Favela, M.C., Silva, H., Cárdenas, K., Escobedo, L., León, A., Sánchez, J., & Reyes, (2005). *Fundamentos teórico-metodológicos de un modelo interconductual de evaluación de habilidades y competencias docentes en educación superior*. Memorias del XVII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, San Luis Potosí, México.
- Carpio, C., Díaz, L., Ibáñez, C., & Obregón, F. (2005). *Aprendizaje de Competencias Profesionales*. Memorias del VIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora, México.
- Carpio, C. e Irigoyen J.J. (2005). *Psicología y Educación: Contribuciones desde la teoría de la conducta* (prefacio). México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la Psicología. *Acta Comportamentalia*, 6(1), 47-60.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (2005). Aprendizaje de la Psicología: Un análisis funcional. En C. Carpio y J.J. Irigoyen (Eds.) *Psicología y Educación: Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. & Canales, C. (1999). Discurso didáctico: Algo más que palabras en el aula. En A. Bazán (comp.). *Aportes conceptuales y metodológicos en Psicología aplicada*. (pp. 134-149). México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. & Canales, C. (2000). Comprensión de textos y aprendizaje de la ciencia. Ponencia presentada en el VII Congreso Latini Dies, Granada, España, 17-19 de mayo.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. & Canales, C. (2000). La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología*, 14(1-2), 25-37.

- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. & Canales, C. (2001). Teoría de la conducta: Reflexiones críticas. *Revista Sonorense de Psicología*, 15(1-2), 79-94.
- Carpio, C., Pacheco, V., Hernández, R. & Flores, C. (1995). Creencias y criterios en el desarrollo psicológico. *Acta Comportamental*, 3(1), 89-98.
- Castañeda, S. (1998). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*. México: UNAM-Porrúa.
- Castañeda, S., Lugo, E., Pineda, L. & Romero, N. (1998). Estado del arte de la evaluación y el fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. En S. Castañeda (Coord.) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de las ciencias, artes y técnicas: Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI* (pp.17-158). México: UNAM-Porrúa.
- Chávez Favela, M.C., Silva, H. & Carpio, C. (2003). *Evaluación de competencias docentes: Un acercamiento Interconductual*. Memorias del XVI Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, Puerto Vallarta, Jalisco, México.
- De Alba, A. (1996). *Posmodernidad y Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, J. M. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En Rueda, M. y Díaz Bariga, F. (Comps.) *Evaluación de la docencia* (pp. 41-62). México: Paidós.
- Hernández, S.R., Fernández, C.C. y Baptista, L.P (2001) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ibáñez, C. (1994). Pedagogía y Psicología interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 99-113.
- Ibáñez, C. y Carpio, C. (2005). Planeación curricular basada en competencias. Memorias del XVII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, San Luis Potosí, México.

- Ibáñez, C. & Ribes, E. (2001). Un análisis Interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3), 359-371.
- Irigoyen, J.J., Carpio, C., Jiménez, M., Silva, H., Acuña, & Arroyo, A., (2002). Variabilidad en el entrenamiento con retroalimentación parcial en la adquisición de desempeños efectivos y su transferencia. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 7, 2, 221-234.
- Irigoyen, J.J. & Jiménez, M. (1999). Educación: Habilidades y competencias. En A. Bazán (comp.). *Aportes conceptuales y metodológicos en Psicología aplicada*, (pp.150-163). México, Instituto Tecnológico de Sonora.
- Jiménez, M. (2002). *Análisis competencial en el aprendizaje de la Psicología*. Tesis de Maestría en Psicología no publicada, México: Universidad de Sonora.
- Jiménez, M. e Irigoyen, J. (1999). Discurso Didáctico y Enseñanza de la Psicología. *Revista Sonorense de Psicología*. 13(2), 55-61.
- Kantor, J. (1959). *Interbehavioral Psychology*. Chicago, EEUU: Principia Press.
- Kuhn, T. S. (1971). Posdata: 1969. En: T. S. Kuhn. *La estructura de las revoluciones científicas*, (pp. 268-319). México: Fondo de Cultura Económica. (original publicado en 1962).
- Luna, S. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz Bariga (Comps.). *Evaluación de la docencia*, (pp. 63-85). México, Paidós.
- Mares, G. (2001). La transferencia desde una perspectiva de desarrollo psicológico. En G. Mares y Y. Guevara (Eds.) *Psicología Interconductual: Avances en la Investigación básica* (vol. 1), (pp. 111-164). México, UNAM.
- Martínez, R.F. (2000). Consideraciones sobre la evaluación del personal académico por parte de los alumnos. En ANUIES. *Evaluación del desempeño del personal académico:*

- Análisis y propuesta de metodología básica*. México: ANUIES.
- Morales, G., Pichardo, A., Arroyo, A., Canales, C., Silva, H. & Carpio, C. (2005). Enseñanza de la Psicología a través de la lectura: un ejemplo del abordaje experimental de la comprensión de textos. En C. Carpio y J.J. Irigoyen (Eds.) *Psicología y Educación: Contribuciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM.
- Moreno y de los Arcos, E. (1996). *Principios de pedagogía asistemática*. México: UNAM.
- Moreno, D., Cepeda, L., Tena, O., Hickman, H. & Plancarte, P. (2005). Conducta gobernada por reglas: Implicaciones educativas. En C. Carpio y J. J. Irigoyen (Eds.) *Psicología y Educación: Aportes desde la teoría de la conducta* (175-212). México: UNAM.
- Obregón, F., González, D., Corral, V. & Irigoyen, J. (1996). Fundamentación para un plan de estudios en Psicología: Un enfoque interconductual aplicado al desarrollo curricular. *Revista Sonorense de Psicología*, 10(1-2), 58-65.
- Pacheco, V. Carranza, N., Silva, H., Flores, C. & Morales (2005). Evaluación del aprendizaje de la práctica científica en Psicología. En C. Carpio y J.J. Irigoyen (Eds.). *Psicología y Educación: Contribuciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM.
- Pérez, P. (1999). *Análisis funcional de la enseñanza de la Psicología: el caso de la observación*. Tesis de licenciatura en Psicología no publicada. México: UNAM.
- Plan de Desarrollo Institucional (2001-2005). Universidad de Sonora.
- Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006). Presidencia de los Estados Unidos Mexicanos.
- Programa de Modernización Educativa (1989-1994). Presidencia de los Estados Unidos Mexicanos.

- Programa Nacional de Educación (1994-2000). Presidencia de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ribes, E. (1981). Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 7, 107-116.
- Ribes, E. (1990). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego de lenguaje. *Acta Comportamental*, 1(1), 63-82.
- Ribes, E. (1994). ¿Qué significa ser interconductista?. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20(2), 227-244.
- Ribes, E. (2002). *Psicología del Aprendizaje*. México: El manual moderno.
- Ribes, E. (2004). La Psicología y la definición de sus objetos de estudio. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 30, (1).
- Ribes, E., & Varela, J. (1994). Evaluación interactiva del comportamiento inteligente: Desarrollo de una metodología computacional, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20(1), 83-97.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2000). Presentación. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Comps.) *Evaluación de la docencia*. México: Paidós, 13-22.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Silva, H., Arroyo, R., Irigoyen, J., Jiménez, M., & Carpio, C. (2005). Teoría del desarrollo y comportamiento creativo: Algunas evidencias experimentales. En C. Carpio y J.J. Irigoyen (Eds.) *Psicología y Educación: Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM.
- Tirado, F. (1992). Evaluación de la educación básica con posgraduados. *Ciencia y Desarrollo*, 18 (104), 39-53. México: CONACYT.

- Varela, J. (2001) Alumnos inteligentes: proposición formativa para la educación elemental y media básica. En G. Mares y Y. Guevara (Eds.) *Psicología Interconductual: avances en la investigación tecnológica* (pp. 113-144). México: UNAM, .
- Varela, J. & Ribes, E. (2002). Aprendizaje, inteligencia y educación. En E. Ribes. *Psicología del aprendizaje*, (pp.191-204). México: El Manual Moderno.
- Varela, J. & Quintana, C. (1995). Comportamiento inteligente y su transferencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 21(1), 47- 66.
- Wittgenstein, L. (1959, traducción al español, 1989). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM.

Anexos

ANEXO 1.



UNIVERSIDAD DE SONORA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

*Evaluación de Habilidades y Competencias docentes
en el ámbito de la Planeación Didáctica.*



Apreciable profesor(a):

La presente evaluación forma parte de una investigación más amplia que tiene como propósito obtener información que ayude a identificar necesidades de capacitación didáctica y actualización disciplinaria.

Los resultados y toda la información que nos proporcione serán estrictamente confidenciales y no tendrán absolutamente ningún uso distinto a los indicados arriba.

En particular, el objetivo de esta etapa es evaluar habilidades y competencias asociadas a la planeación de cursos como los que normalmente Usted imparte.

Agradecemos sincera y ampliamente su valiosa colaboración.

*P*or favor, proporcione la información que a continuación se solicita, la cual servirá para una posterior clasificación de los resultados.

Edad _____ Sexo: (F) (M) Estado Civil _____ N° de hijos _____

Ingresos mensuales (en salarios mínimos) _____ Está bajo tratamiento médico? _____

Materia(s) que imparte: _____

Horas frente a Grupo: _____ Antigüedad en la docencia _____

Horas que dedica al ejercicio profesional, además de la docencia _____

Categoría y nivel contractual en la Universidad _____

Nivel obtenido en la última evaluación para estímulos al desempeño docente _____

Recibió beca para estudios de posgrado? _____Cuál? _____

A cuantas revistas de su área está suscrito _____ Cómo se actualiza en la disciplina _____

En cuantos congresos de su disciplina participa Usted como ponente al año _____

Cuántas horas dedica al día a la preparación de sus clases _____ Cuántos días a la semana _____

Cuantos y cuáles programas de materia ha elaborado? _____

Ha recibido cursos para elaboración de programas? _____ Cuántos? _____

Cuándo _____

PRIMERA PARTE

*P*ara resolver esta parte de la evaluación necesitará el cuadernillo de opciones que el evaluador le proporcionará, en él encontrará justificaciones, objetivos, experiencias de aprendizaje, estrategias de enseñanza y criterios de evaluación, cada una con una clave que las identifica.

Su tarea consiste en “armar” el programa de diversas materias de un plan de estudios de Psicología utilizando solamente las justificaciones, objetivos y demás elementos contenidos en el cuadernillo.

Para resolver cada ejercicio debe elegir los elementos que considere pertinentes para cada programa específico y anotar en cada línea la clave que corresponde al elemento.

1) Curso **“Práctica Profesional III”**

Justificación: _____

Objetivo: _____

Experiencias de aprendizaje: _____

Estrategias de enseñanza: _____

Criterios de Evaluación: _____

2) Curso **“Análisis descriptivo del comportamiento”**

Justificación: _____

Objetivo: _____

Experiencias de aprendizaje: _____

Estrategias de enseñanza: _____

Criterios de Evaluación: _____

3) Curso **“Práctica Básica II”**

Justificación: _____

Objetivo: _____

Experiencias de aprendizaje: _____

Estrategias de enseñanza: _____

Criterios de Evaluación: _____

4) Curso **“Práctica Recepcional”**

Justificación: _____

Objetivo: _____

Experiencias de aprendizaje: _____

Estrategias de enseñanza: _____

Criterios de Evaluación: _____

5) Curso **“Práctica Profesional I”**

Justificación: _____

Objetivo: _____

Experiencias de aprendizaje: _____

Estrategias de enseñanza: _____

Criterios de Evaluación: _____

6) Curso **“Práctica Supervisada II”**

Justificación: _____

Objetivo: _____

Experiencias de aprendizaje: _____

Estrategias de enseñanza: _____

Criterios de Evaluación: _____

7) Curso **“Introducción a la Psicología”**

Justificación: _____

Objetivo: _____

Experiencias de aprendizaje: _____

Estrategias de enseñanza: _____

Criterios de Evaluación: _____

8) Curso **“Práctica Básica I”**

Justificación: _____

Objetivo: _____

Experiencias de aprendizaje: _____

Estrategias de enseñanza: _____

Criterios de Evaluación: _____

9) Curso **“Práctica Profesional II”**

Justificación: _____

Objetivo: _____

Experiencias de aprendizaje: _____

Estrategias de enseñanza: _____

Criterios de Evaluación: _____

10) Curso **“Práctica Supervisada I”**

Justificación: _____

Objetivo: _____

Experiencias de aprendizaje: _____

Estrategias de enseñanza: _____

Criterios de Evaluación: _____

11) Curso **“Práctica Profesional IV”**

Justificación: _____

Objetivo: _____

Experiencias de aprendizaje: _____

Estrategias de enseñanza: _____

Criterios de Evaluación: _____

12) Curso **“Práctica Supervisada III”**

Justificación: _____

Objetivo: _____

Experiencias de aprendizaje: _____

Estrategias de enseñanza: _____

Criterios de Evaluación: _____

SEGUNDA PARTE

Apreciable profesor (a):

Por favor, escriba los siguientes elementos del **curso que imparte actualmente** (si imparte varios elija el que considere más cercano a sus intereses académicos).

Nombre del curso: _____

Semestre en que se imparte: _____ N° de horas a la semana: _____

Justificación:

Objetivos:

Criterios de evaluación:

Apreciable profesor:

Por favor, escriba los siguientes elementos del **curso que impartió el semestre anterior** (si impartió varios elija el que considere más cercano a sus intereses académicos).

Nombre del curso: _____

Semestre en que se impartió: _____ N° de horas a la semana: _____

Justificación:

Objetivos:

Criterios de evaluación:

Apreciable profesor:

Por favor, escriba los siguientes elementos del **curso “Técnicas de Identificación de necesidades de Atención Psicológica en Comunidades Rurales”** que se solicita sea incluida en el nuevo plan de estudios de Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Nombre del curso: _____

Semestre en que Ud. la impartiría: _____ N° de hrs/sem que Ud. le asignaría: _____

Justificación:

Objetivos:

Experiencias de Aprendizaje:

Estrategias de enseñanza:

Criterios de evaluación:

TERCERA PARTE

*P*or favor defina con la mayor precisión posible los siguientes conceptos:

a) Objetivo instruccional:

b) Justificación de un programa de materia:

c) Experiencias de aprendizaje:

d) Estrategias de enseñanza:

e) Evaluación del aprendizaje:

f) Programa de materia:

g) Planeación didáctica:

¡! Nuevamente, muchas gracias por su participación ¡!

Anexo 2.



UNIVERSIDAD DE SONORA.
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

Evaluación de habilidades y competencias docentes

CUADERNILLO DE OPCIONES



Estimado profesor:

En este cuadernillo encontrará Usted una serie de opciones para elegir las justificaciones, objetivos, experiencias de aprendizaje, estrategias de enseñanza y criterios de evaluación que podrá seleccionar para estructurar los programas que se le solicitan en la primera parte de la evaluación en la que participa.

En la parte superior de cada recuadro aparece la clave correspondiente, misma que Usted deberá anotar en sus hojas de respuesta. Por favor, no raye ni realice ninguna anotación en este cuadernillo. Le suplicamos lo devuelva al evaluador junto con sus hojas de respuesta.

Muchas gracias.

Justificaciones disponibles

Clave LMH

Una vez que se haya entrenado al estudiante en situaciones controladas (laboratorios) y en situaciones sucedáneas: a) la dimensión psicológica de un evento; b) segmentar comportamiento, así como; c) elaborar categorías para la observación y registro; entonces, dentro de la práctica básica, en un segundo momento, el alumno tomará la determinación de la métrica pertinente y la representación gráfica y numérica de los datos, siendo éstas las habilidades básicas para la sistematización objetiva de la información necesaria para la aplicación de instrumentos (siguiente competencia a desarrollar). En este momento del plan de estudios, el alumno realizará sus actividades de aprendizaje tanto en situaciones controladas, sucedáneas (diseñadas por el profesor o por ellos mismos) y naturales (bajo la supervisión del profesor o profesional de la área problema). Esta materia pretende desarrollar las habilidades de determinación de la métrica pertinente a las categorías conductuales de observación y la representación gráfica y numérica de los datos a partir de la observación y el registro del comportamiento en situaciones controladas y naturales que representen arreglos contingenciales diferenciados.

Clave JDS:

De conformidad con el plan de estudio de la Licenciatura en Psicología, en este espacio educativo en donde se promueve el aprendizaje, corresponde el establecimiento de las habilidades de adaptación y elaboración de técnicas y procedimientos psicológicos para la detección de problemas. Las competencias recurrentes son las de identificación y aplicación de instrumentos bajo la supervisión de un profesional, habilidades tales como: la selección y aplicación de un instrumento tomando en consideración juicios propios del alumno así como la interpretación de los resultados obtenidos.

La adaptación y/o elaboración de instrumentos son las últimas habilidades a establecer dentro de la competencia de diagnóstico en la práctica supervisada, afectando en consecuencia, a la siguiente competencia que es la de Intervención.

El diagnóstico se avoca a determinar, cuando menos, la (s) conducta (s) problema y la (s) variable (s) funcionalmente vinculada (s) con ella (s). Un aspecto importante a tener en consideración es que, dadas las cualidades idiosincráticas del comportamiento de los individuos y la variabilidad de las situaciones con que entra en contacto, no se cuenta con todas las técnicas y procedimientos necesarios para cubrir esas necesidades, por lo cual, el estudiante tendrá que recurrir al conocimiento teórico-metodológico de la psicología para adaptar o, en su caso, elaborar los instrumentos pertinentes dada la demanda psicológica del usuario del servicio y las características del problema identificado.

Clave JZC

Este espacio educativo forma parte del eje de formación especializado del plan de estudio de Psicología. Continuando con la lógica del plan orientado al desarrollo de competencias, el alumno, ahora, se involucrará en un nivel de mayor complejidad y demanda respecto de los anteriores. A este espacio educativo corresponde el establecimiento de las habilidades de planeación e intervención psicológica en el nivel de prevención. La competencia recurrente es la de diagnóstico psicológico. La competencia posterior a entrenar es la de evaluación y contrastación.

Clave JMC

Este espacio educativo es el último de una serie de tres y en él, el alumno se involucrará en un nivel de mayor complejidad y demanda respecto de los anteriores. A este espacio educativo corresponde el establecimiento de las habilidades de planeación e intervención psicológica en el nivel de corrección. La competencia recurrente es la de diagnóstico psicológico. La competencia posterior a entrenar es la de evaluación y contrastación.

Gran parte del conocimiento que nuestra disciplina ha producido, aun con las limitaciones señaladas por autores diversos, se ha quedado en las mismas aulas en las que se transmitió, dificultando la incidencia del psicólogo en problemas de relevancia social. La formación de un estudiante al enfrentarse a situaciones problemas que resolver, fuera del aula, además, partiendo de una práctica variada en áreas problemas indistintas, éste podrá resolver problemas de manera eficaz y eficiente, habilitándolo entre otras cosas, a entrenar a otros profesionales vinculados por el interés de un área problema. Por lo que es de suma importancia modificar comportamientos.

Justificaciones disponibles

Clave JCC

En este espacio educativo se integra conceptual y metodológicamente la práctica profesional del psicólogo. La competencia de evaluación-contrastación de programas de intervención se constituye en la competencia de mayor grado de complejidad en tanto requiere que el estudiante contraste modelos teóricos para definir los criterios pertinentes para la valoración de la intervención en función del contexto en que ésta se desarrolla. Este espacio educativo pretende, además, convertirse en la sistematización de la experiencia profesional mediante un reporte que cumpla con los criterios del saber qué y el sabe cómo, permitiendo así que el estudiante obtenga la certificación profesional.

La competencia de evaluación-contrastación de programas de intervención adopta las siguientes modalidades: decir acerca del hacer y decir acerca del decir. El alumno podrá identificar los criterios de valoración propios de la disciplina, los criterios propios de las áreas de conocimiento limitrofes y los criterios socioprofesionales para determinar el éxito de los programas. De esta manera, también será capaz de elaborar criterios de valoración coherentes con la disciplina.

El desarrollo de estas competencias resulta, en consecuencia, indispensable para que la formación concluya con la solidez y calidad que la demanda social requiere.

Clave J6

De acuerdo con el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología, la formación profesional del psicólogo se estructura en un modelo de competencias. Esto implica que la organización de las actividades de aprendizaje y enseñanza deberán desarrollarse en espacios educativos que privilegien la práctica variada y efectiva en escenarios controlados y sucedáneos que determinen los criterios de logro. Para obtener el perfil de egreso de esta carrera, el currículo se estructura en secuencias sincrónicas y diacrónicas que van de lo simple a lo complejo, en la medida que el estudiante entra en contacto con situaciones concretas o situaciones mediadas por el lenguaje.

La naturaleza de los datos psicológicos es peculiar y difícil de manejar porque sólo se cuenta con la expresión verbal o motora-verbal del individuo, pues nos informa acerca de su experiencia personal. De tal suerte, con dichos datos recopilados trabaja el investigador psicológico, mismo que se restringen al hacer o al decir del hombre. Sin embargo, es demasiado lo que se puede aprender del comportamiento del individuo y, al respecto, existen muchas formas en las que puede hacerse una predicción de la conducta humana. Así pues, esta materia pretende desarrollar las habilidades de observación y registro del comportamiento en situaciones que representen arreglos contingenciales diferenciados. Esto permitirá que el estudiante entre en contacto con la dimensión psicológica de los eventos, para la elaboración de categorías observacionales y formas de registro pertinentes.

Clave JEW:

De conformidad con el plan de estudio de la Licenciatura en Psicología, a este espacio educativo corresponde el establecimiento de las habilidades de selección, aplicación de instrumentos e interpretación de los resultados obtenidos para la detección de problemas psicológicos. Las competencias recurrentes son la de identificación y aplicación de instrumentos. Cabe la pena resaltar que es aquí cuando el estudiante, mas que realizar las habilidades y competencias de un técnico, en este momento de su formación se entrena para realizar actividades propias de la disciplina como profesional de la psicología, ya que en la aplicación de instrumentos solo a eso se circunscribe, ahora, la diferencia estriba en la aplicación, en un primer momento, era otro el profesional quien seleccionaba e interpretaba los datos; en este segundo momento de su formación, es el estudiante que a su criterio en base a un marco teórico y ejemplar metodológico él sea quien realice esta tarea. Las habilidades que afectan son la de adaptación y elaboración de instrumentos dentro de la competencia de Diagnóstico.

El estudiante identifica la dimensión psicológica del problema y usa criterios para la selección y aplicación de técnicas y procedimientos psicológicos. En este espacio educativo se deberá recurrir al uso de los juegos de lenguaje propios de la disciplina para ejercitar los criterios conceptuales que le permitan seleccionar e interpretar los datos resultantes de la aplicación de las técnicas y procedimientos en la detección de problemas psicológicos.

Clave JPI:

De acuerdo con el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología, el Control Óptimo de Ambientes Educativos, se encuentra dentro del área de especialización en el ámbito educativo. Promueve el aprendizaje tanto en situaciones naturales y sucedáneas. Las situaciones naturales: en instituciones de educación a nivel inicial, primaria y media. Las situaciones sucedáneas: observando videos y en áreas especiales como son cámaras de Gessel, cubículos, entre otros.

Justificaciones Disponibles

Clave JRO:

En este espacio educativo el alumno se involucrará en un nivel de mayor complejidad y demanda respecto de los anteriores. En esta etapa del plan de estudio, el estudiante deberá seleccionar una de cinco áreas problemáticas con su respectiva serie de seminarios optativos. Además, tendrá la posibilidad de seleccionar otros seminarios optativos ya sea de la propia especialidad o de habilidades generales. A este espacio educativo corresponde el establecimiento de las habilidades de planeación e intervención psicológica en el nivel de promoción. La competencia precurrente es la de diagnóstico psicológico. La competencia afectada o posterior a la intervención es la de evaluación y contrastación.

La intervención requerida para el cambio conductual es importante considerar a la conducta como el aspecto central y no como un indicador periférico de entidades causales internas. El cambio individual no puede ocurrir como consecuencia de una simple eliminación de lo patológico, sino que necesariamente se requiere de la construcción de opciones interactivas en términos congruentes con la propia historia y los recursos conductuales de la persona (Ribes, E., 1990). En este espacio educativo el alumno desarrolla las habilidades necesarias para la intervención.

Clave JTF

Esta materia es parte de una serie de tres en donde se promueve el aprendizaje del uso efectivo de técnicas y procedimientos existentes para la detección de problemas psicológicos. La competencia precurrente es la de identificación, en cuanto ésta le permite construir las categorías conductuales de observación y seleccionar la métrica y formas de representación gráfica y numérica pertinentes. Una vez establecida la competencia, afectará a la de detección y diagnóstico de problemas psicológicos. El alumno deberá identificar las características de los instrumentos y procedimientos para seleccionar los pertinentes en función de los ámbitos específicos de intervención psicológica. Cuando hablamos de los instrumentos de medición en Psicología, nos referimos a todos aquellos procedimientos u operaciones que permiten llegar a obtener, objetivamente y con la mayor certeza posible, información acerca de la expresión de los fenómenos que se suceden en esa unidad biológica, social, psicológica, que es la conducta humana.

Objetivos disponibles

Clave OMN

El alumno elaborará programas de intervención para la promoción, congruentes a los problemas psicológicos de un área problema particular de su interés (salud, educación, producción – consumo, convivencia social, medio ambiente).

Clave OGF

El alumno elaborará programas de intervención para la corrección, congruentes a los problemas psicológicos de un área problema particular (salud, educación, producción – consumo, convivencia social, medio ambiente).

Clave OCX

El alumno será capaz de construir y refinar un instrumento de medida diseñado para estudios descriptivos que permitan un análisis experimental de las variables determinantes del comportamiento en el salón de clases.

Clave OBV

El alumno elaborará programas de intervención para la prevención, congruentes a los problemas psicológicos de un área problema particular (salud, educación, producción – consumo, convivencia social, medio ambiente).

Clave OZQ

El alumno determinará, objetivamente, la métrica pertinente a las categorías comportamentales de observación y las formas de representación gráfica y numérica de la dimensión psicológica de los eventos, en tres situaciones distintas: controlada (laboratorio) sucedáneas y naturales.

Clave OTR

El alumno diagnosticará con pertinencia, problemas psicológicos en al menos tres de cinco áreas problemas (salud, educación, convivencia social, ambiental, producción – consumo), a partir de la selección y aplicación de instrumentos, así como la interpretación de los resultados obtenidos.

Objetivos disponibles

<p>Clave OST</p> <p>El estudiante aplicará con precisión, técnicas y procedimientos para la detección de problemas psicológicos en cinco áreas problema (salud, educación, producción y consumo, medio ambiente y convivencia social) bajo la supervisión de un profesional de las áreas problema.</p>	<p>Clave OPL</p> <p>El alumno será capaz de evaluar y contrastar planes, programas y acciones de intervención psicológica en los niveles de promoción, prevención y corrección, en forma coherente en el área problema de especialización.</p>
<p>Clave OYH</p> <p>El alumno diagnosticará con pertinencia problemas psicológicos, en al menos tres de cinco áreas problemas (salud, educación, convivencia social, ambiental, producción – consumo), a partir de la adaptación y/o elaboración de instrumentos.</p>	<p>Clave OPS</p> <p>El alumno identificará objetivamente, en al menos tres situaciones controladas y en tres situaciones sucedáneas, las características de las interacciones psicológicas individual y grupal, a partir de la observación y el registro de las mismas.</p>

Experiencias de aprendizaje disponibles

Clave EAQ

- Definir los problemas psicológicos en tres áreas problemas seleccionados donde lleve a cabo la práctica.
- Delimitar la dimensión psicológica de la demanda del usuario.
- Identificar los indicadores relacionados con el problema psicológico.
- En la práctica dentro de un área problema de su elección adaptar o elaborar los instrumentos y procedimientos pertinentes para el diagnóstico.
- Aplicar los instrumentos adaptados y/o elaborados para la detección de problemas en los distintos ámbitos (escolarizados, instituciones de salud, en organizaciones no gubernamentales, etc).
- Analizar los datos resultantes obtenidos.
- Interpretar los resultados de la aplicación de instrumentos y procedimientos, con base en criterios conceptuales y métodos cuantitativos o cualitativos.
- Elaborar un reporte donde presente la interpretación de los resultados obtenidos.
- Exponer en el seminario los logros alcanzados y explicar cómo elaboró el instrumento o la adaptación de éste (formulación de criterios).

Clave EAM

- Elaborar reportes anecdóticos y no anecdóticos de la actividad individual en situaciones controladas y naturales.
- Elaborar reportes anecdóticos y no anecdóticos de la actividad grupal en situaciones controladas y naturales.
- Elaborar reportes tabulares y gráficos de los resultados de los registros individuales.
- Elaborar reportes tabulares y gráficos de los resultados de los registros colectivos.
- Representar cualitativamente, los datos psicológicos de cada una de las situaciones presenciadas en situaciones controladas y sucedáneas.
- Representar cualitativamente, los datos psicológicos de cada una de las situaciones presenciadas en situaciones controladas y sucedáneas.
- Leer gráficos y exponer de manera escrita y oral.
- Elaborar informes donde describa la interacción utilizando la terminología básica para hacer referencia a los factores del campo psicológico.
- Exponer oralmente en los seminarios, los resultados obtenidos en la práctica.
- Relacionar lo aprendido tanto en los seminarios como en la práctica acerca de los resultados de los registros y sus representaciones tabulares.

Clave EAW

- Definir el problema objeto de intervención, en la modalidad de corrección, en una situación sucedánea y luego en una situación natural.
- Identificar los procedimientos de intervención en la modalidad de corrección para aplicarlos en una situación natural.
- Formular criterios para elaborar programas de intervención en la modalidad de corrección dentro de una institución del área problema de interés.
- Identificar los criterios que se siguen para elaborar programas de intervención en la modalidad de corrección.
- Establecer la dirección del cambio hacia metas deseables.
- Seleccionar el nivel y los procedimientos pertinentes de intervención para la modalidad de corrección. Procedimientos: Instrucción, sobrecorrección, Tiempo Fuera (TF), Reforzamiento de otras Conductas (RDO), Costo de Respuesta, Extinción, Castigo.
- Aplicar los procedimientos elegidos, según sea el caso, dentro de una situación sucedánea o en una situación natural del área problema de interés.
- Comparar momento a momento los resultados con los objetivos y metas planteadas.
- Elaborar el reporte del plan y programa de intervención para la modalidad de corrección.

Clave EAB

- El alumno describirá a través de un registro anecdótico, "conducta libre" en una situación controlada (laboratorio experimentación animal) y en otra situación sucedánea (a través de videos sobre conducta humana).
- Una vez identificada la dimensión psicológica en estas dos situaciones, el alumno construirá categorías comportamentales para su identificación y registro a partir de la segmentación y ,
- El alumno decidirá, sobre el registro idóneo para su medida e intervención.
- Seleccionará la métrica pertinente a la categorización conductual.
- Después de culminar las horas de práctica se elaborarán informes donde describa la interacción utilizando la terminología básica para hacer referencia a los factores del campo psicológico en una situación controlada.
- Elaborar informes donde describa la interacción utilizando la terminología básica para hacer referencia a los factores del campo psicológico en una situación sucedánea.

Experiencias de aprendizaje disponibles

Clave EAE

- Identificar los criterios pertinentes para la valoración de la intervención en una situación sucedánea y en una situación natural.
- Seleccionar los sistemas evaluativos específicos para los criterios pertinentes, dependiendo del contexto de intervención.
- Aplicar el sistema de evaluación dependiendo del área problema de interés.
- Interpretar los resultados de la evaluación.
- Elaborar el reporte de evaluación.

Clave EAV

- Describir, explicar y predecir fenómenos de desarrollo psicológico, en congruencia con un sistema conceptual particular.
- Definir el problema objeto de intervención en la modalidad de la prevención a partir de la identificación y diagnóstico de un problema psicológico en una situación natural.
- Identificar los procedimientos de intervención en la modalidad de prevención a partir de la identificación y diagnóstico de un problema psicológico en una situación natural.
- Formular criterios para elaborar programas de intervención en la modalidad de la prevención.
- Identificar los criterios que se siguen para elaborar programas de intervención en la modalidad de la prevención.
- Establecer la dirección del cambio hacia metas deseables dependiendo de los resultados de la prevención.
- Seleccionar el nivel y los procedimientos pertinentes de intervención en la modalidad de prevención.
- Aplicar los procedimientos elegidos para la prevención de problemas psicológicos.
- Comparar momento a momento los resultados con los objetivos y metas planteadas.
- Elaborar el reporte del plan y programa de intervención en la modalidad de prevención.

Clave EAR

- *Identificar la dimensión psicológica de los eventos en diferentes ámbitos.*
- *Identificar las características y modos de uso de los instrumentos.*
- Aplicar los instrumentos pertinentes establecidos para la detección de problemas psicológicos en el área problema de Salud.
- Aplicar los instrumentos pertinentes establecidos para la detección de problemas psicológicos en el área problema de educación
- Aplicar los instrumentos pertinentes establecidos para la detección de problemas psicológicos en el área problema de producción y consumo
- Aplicar los instrumentos pertinentes establecidos para la detección de problemas psicológicos en el área problema de convivencia social
- Aplicar los instrumentos pertinentes establecidos para la detección de problemas psicológicos en el área problema de medio ambiente

Clave EAC

- El alumno construirá una escala conductual:
Desarrollo de una escala inespecífica;
Construcción una escala específica a partir de los datos obtenidos de la escala inespecífica, y
Calibración de la escala específica mediante el uso intermitente de la escala inespecífica.
- Elaborará un análisis funcional de la conducta en el salón de clases tomando en cuenta los siguientes aspectos:
Las características físicas del local.
La conducta del maestro.
La conducta de otros compañeros.
 - Obtener el porcentaje de conductas académicas ocurridas en el periodo de muestreo.
 - Obtener el índice de ocurrencia de distintas conductas.
 - Graficar datos.
 - Analizar resultados.
 - Participación en ejercicios de simulación o modelado de los procedimientos y/o estrategias probueas.

Experiencias de aprendizaje disponibles

Clave EAT

- Describir, explicar y predecir fenómenos psicológicos generales en congruencia con un sistema conceptual particular.
- Definir el problema objeto de intervención en una situación natural de un área problema de interés.
- Identificar las diferencias entre los niveles de intervención (promoción, prevención y corrección).
- Identificar los procedimientos de intervención para cada nivel en una situación natural.
- Formular criterios para elaborar programas de intervención en el nivel de la promoción.
- Identificar los criterios que se siguen para elaborar programas de intervención en el nivel de la promoción.
- Establecer la dirección del cambio hacia metas deseables dentro de una institución del área problema de interés.
- Seleccionar el nivel y los procedimientos pertinentes de intervención en el nivel de la promoción en una institución del área problema de interés.
- Aplicar los procedimientos elegidos en una situación natural (institución de elección).
- Comparar momento a momento los resultados con los objetivos y metas planteadas.
- Elaborar el reporte del plan y programa de intervención para la promoción.

Clave EAX

- Identificar los criterios que definen a los problemas psicológicos a partir de la observación y registro en una situación natural.
- Identificar las dimensiones que son pertinentes a los problemas psicológicos a partir del registro y medición de una conducta objetivo en situaciones naturales.
- Identificar los indicadores relacionados con los problemas psicológicos en situaciones naturales
- Seleccionar los instrumentos para la detección-diagnóstico en tres de cinco áreas problema.
- Aplicación de instrumentos y procedimientos establecidos para la detección de problemas en los distintos ámbitos.
- Identificar los criterios conceptuales que permiten la interpretación de los datos resultantes de la aplicación de instrumentos y procedimientos.
- Elaborar un reporte (diagnóstico) donde presente la interpretación de los resultados obtenidos.

Estrategias de enseñanza disponibles

Clave EPM

- Exploración competencial de las habilidades recurrentes que conforman la competencia de identificación.
- *Ilustrar la dimensión psicológica en los diferentes ámbitos.*
- *Ilustrar las características de los instrumentos.*
- Ilustrar la selección de los instrumentos pertinentes para la detección de problemas en los distintos ámbitos.
- Ilustra el uso de los instrumentos, a través del ejercicio variado en situaciones sucedáneas.
- Supervisar la aplicación de los instrumentos, técnicas y procedimientos para la detección de problemas psicológicos.
- Retroalimentar las ejecuciones de los estudiantes, tanto en situaciones sucedáneas como en situaciones reales.

Clave EPA

- Preguntará al inicio de cada práctica los elementos a considerar en una interacción psicológica y si el alumno entra en contacto con los criterios de ajuste para cada sesión.
- Diseñar situaciones sucedáneas que ilustren diferentes análisis funcionales de la conducta en el salón de clases.
- Poner en contacto a los estudiantes en situaciones naturales que ilustren diferentes análisis funcionales de la conducta en el salón de clases e identificará las interacciones funcionales dependiendo de la conducta objeto y criterios a cumplir.
- Supervisará cuando el alumno construya correctamente e incorrectamente una escala conductual.
- Retroalimentar al estudiante cuando elabore el programa de control del aula.

Clave EPC

- Exploración competencial de todas las competencias entrenadas en el plan de estudio. Esta exploración se realizará en situaciones naturales.
- Formular y ejercitar los criterios pertinentes para la valoración de la intervención.
- Ejercitar la selección los sistemas evaluativos específicos para los criterios pertinentes, dependiendo del contexto de intervención.
- Ejercitar la aplicación del sistema de evaluación.
- Ejercitar la interpretación de los resultados de la evaluación.
- Retroalimentar las ejecuciones de los estudiantes in situ.

Clave EPU

- Exploración competencial en una situación sucedánea y en un segundo momento en una situación natural en donde el estudiante deberá de identificar la conducta problema, aplicar instrumentos para obtener información útil para el diagnóstico y las diferencias entre una intervención de las modalidades de promoción y prevención en una intervención psicológica en la modalidad de corrección.
- Ejemplificar y formular los criterios que se siguen para elaborar programas de intervención en la modalidad de corrección con un individuo y pequeños grupos de individuos.
- Establecer la dirección del cambio hacia metas deseables.
- Ilustrar y ejercitar la selección de los procedimientos pertinentes de intervención en la modalidad de corrección en una situación natural ya sea, en una institución de un área problema de interés.
- Ejercitar la aplicación de los procedimientos elegidos dependiendo de la situación y del resultado arrojado del diagnóstico.
- Comparar momento a momento los resultados con los objetivos y metas planteadas.
- Elaborar junto con el estudiante un programa de intervención en la modalidad de corrección. Retroalimentar las ejecuciones de los estudiantes en situaciones naturales.

Estrategias de enseñanza disponibles

Clave EPÑ

- Ilustrar los criterios para determinar la métrica pertinente a las categorías comportamentales de observación.
- Ilustrar la observación y registro en escenarios naturales dada una conducta objetivo.
- Ilustrar las representaciones de los datos psicológicos en cada una de las situaciones (controladas, sucedánea y naturales).
- Ilustrar lecturas de gráficos.
- Ilustrar la elaboración de reportes tabulares y gráficos de los resultados de los registros.
- Ilustrar formas variadas de elaboración de informes.
- Supervisar la elaboración de reportes tabulares y gráficos de los resultados de los registros.
- Retroalimentar las ejecuciones que cumplan con los criterios para la elaboración de informes donde se describa la interacción para hacer referencia del campo psicológico.

Clave EPK

- Exploración competencial de las competencias recurrentes: identificación y aplicación de instrumentos,
- Ilustrar los criterios que se siguen para elaborar programas de intervención en la modalidad de promoción en una situación sucedánea y en una situación natural.
- Ilustrar el cómo se establece la dirección del cambio hacia metas deseables.
- Ilustrar y supervisar la selección de los procedimientos pertinentes de intervención en la modalidad de promoción en una situación sucedánea y en una situación natural.
- Comparar momento a momento los resultados con los objetivos y metas planteadas.
- Ilustrar y supervisar la elaboración un programa de intervención en la modalidad de promoción como resultado del diagnóstico de un problema psicológico dentro de un área problema de interés.
- Retroalimentar las ejecuciones de los estudiantes en las situaciones naturales de la práctica.
- Retroalimentar los criterios que se siguen para la elaboración programas de intervención en la modalidad de promoción para cada una de las situaciones. Así como también, retroalimentar al estudiante el cómo establece la dirección de cambio hacia metas deseables.

Clave EPO

- Exploración competencial de las recurrentes tales como: la identificación de la dimensión psicológica, aplicación de instrumentos, diagnóstico y sustentos teóricos y metodológicos de la intervención desde la perspectiva interconductual en una situación sucedánea o dentro de una institución.
- Ilustrar y formular los criterios que se siguen para elaborar programas de intervención en el nivel de la prevención
- Ilustrar y formular como se establece la dirección del cambio hacia metas deseables.
- Ilustrar y Supervisar la selección los procedimientos pertinentes de intervención modalidad, prevención
- Ilustrar y supervisar la aplicación de los procedimientos elegidos.
- Comparar momento a momento, junto con los estudiantes, los resultados con los objetivos y metas planteadas.
- Ilustrar y supervisar la elaboración del programa de intervención modalidad: prevención.
- Supervisar las ejecuciones de los estudiantes en cada sesión de la práctica, en cada una de las fases de intervención y los procedimientos correspondientes a la prevención de conductas problemáticas.
- Retroalimentar la formulación de criterios para la elaboración de programas de intervención en la modalidad de prevención.

Clave EPL

- Preguntará al inicio de cada práctica los elementos a considerar en una interacción psicológica y si el alumno entra en contacto con los criterios de ajuste para cada sesión.
- Diseñar situaciones controladas que ilustren diferentes arreglos contingenciales.
- Diseñar situaciones sucedáneas que ilustren diferentes arreglos contingenciales.
- Dada la identificación de la dimensión psicológica ilustrar la construcción de categorías comportamentales.
- Ilustrar los diferentes criterios de observación y registro para su selección y aplicación.
- Ilustrar diferentes procedimientos y operaciones pertinentes a los arreglos contingenciales diseñados.
- Ilustrar la selección del tipo de registro idóneo pertinentes a los arreglos contingenciales psicológicos
- Ilustrar el uso de la terminología básica para hacer referencia a los factores del campo psicológico.
- Supervisar las ejecuciones de los estudiantes señalando las elecciones correctas de tipo de registros
- Retroalimentar al estudiante cuando elija la métrica pertinente al caso

Estrategias de enseñanza disponibles

Clave EPP

- Exploración competencial de las habilidades de observación y registro, que conforma la competencia de identificación, representaciones gráficas, aplicación de instrumentos y diagnóstico.
- *Ilustrar la dimensión psicológica de la demanda del usuario.*
- Ilustrar la adaptación de instrumentos.
- Ilustrar la elaboración de instrumentos a partir de una problemática psicológica en una situación natural.
- Ilustrar y supervisar el contacto con el usuario.
- Ilustrar y formular los criterios para la adaptación los instrumentos adaptados en situaciones sucedáneas y naturales; y comparar los resultados obtenidos con otros instrumentos ya estandarizados.
- Supervisar la aplicación de los instrumentos elaborados en situaciones sucedáneas y naturales; y comparar los resultados obtenidos con otros instrumentos ya estandarizados.
- Ilustrar y formular los criterios conceptuales que permiten la interpretación de los datos resultantes de la aplicación de instrumentos y procedimientos.
- Ilustrar y supervisar la interpretación de los resultados obtenidos.
- Retroalimentar las ejecuciones de los estudiantes hasta que satisfaga los criterios de ejecución: adaptación y elaboración de instrumentos

Clave EPH

- Exploración competencial de las habilidades recurrentes que conforman la competencia de identificación.
- *Ilustrar la dimensión psicológica en los diferentes ámbitos.*
- Ilustrar la selección de los instrumentos pertinentes para la detección de problemas en los distintos ámbitos.
- Ilustra el uso de los instrumentos, a través del ejercicio variado en situaciones sucedáneas.
- Supervisar la aplicación de los instrumentos, técnicas y procedimientos para la detección de problemas psicológicos
- Retroalimentar las ejecuciones de los estudiantes, tanto en situaciones sucedáneas como en situaciones reales.

Criterios de Evaluación disponibles

Clave CP

- Participación en prácticas en situaciones controladas (laboratorio experimental) en diez sesiones programadas en donde deberá definir categorías conductuales y registro anecdótico y no anecdótico comportamentales para su observación y registro: 10 puntos
 - Participación en prácticas en situaciones sucedáneas en diez sesiones programadas donde construirá categorías comportamentales para su observación y registro: 10 puntos
 - El alumno explicará las características de los principales sistemas de registro: 10 puntos
- Deberá demostrar seleccionando y aplicando todos los sistemas de registro en relación a los diferentes arreglos funcionales: 60 puntos

Clave CA

- Participación en sesiones de asesoría en el cual deberá de analizar si se han cumplido las metas del programa de intervención correspondientes a la prevención: 10 puntos
- Ejercicios en situaciones naturales para la aplicación de procedimientos para la prevención de conductas problemáticas: 10 puntos
- Elaborar cinco programas de intervención en la modalidad de prevención dependiendo de los problemas psicológicos diagnosticados: 70 puntos
- Los reportes deberán presentarse en el formato APA. Además, el programa de intervención deberá contener: Justificación (pertinencia social y disciplinar), definición del problema, metas, objetivos, estrategias, procedimiento de aplicación (sesiones, cronograma, etc.), resultados y conclusiones: 10 puntos

Clave CY

En una situación controlada determinará la métrica pertinente a las categorías comportamentales: 10 puntos

En una situación natural determinará la métrica pertinente a las categorías comportamentales: 10 puntos

El alumno deberá elaborar un reporte de cada una de las tres situaciones: controlada (laboratorio) sucedánea y natural de al menos 3 registros con las representaciones de datos cuantitativos o cualitativos: 70 puntos

Deberá presentar la totalidad de ejercicios y reportes de práctica básica II: 20 puntos

Clave CY

- El alumno evaluará y contrastará planes, programas y acciones de intervención psicológica en los niveles de promoción, prevención y corrección, en forma coherente en el área problema de especialización: 80 puntos
- Elaborará un reporte escrito y presentación oral. Los reportes deberán presentarse en el formato APA. Además, el programa de intervención deberá contener: Justificación (pertinencia social y disciplinar), definición del problema, metas, objetivos, estrategias, procedimiento de aplicación (sesiones, cronograma, etc.), resultados y conclusiones. La presentación oral se hará ante los profesores responsables de los seminarios y la práctica recepcional: 20 puntos

Criterios de Evaluación disponibles

Clave CR

Construir y refinar instrumento de medida diseñados para estudios descriptivos que permitan un análisis experimental de las variables determinantes del comportamiento en el salón de clases: uno será diseñado para el nivel preescolar, otro para el nivel de primaria y otro mas para el nivel de secundaria: 100 puntos.

Clave CB

Participación en sesiones de asesoría en el cual deberá de exponer si se han cumplido las metas del programa de intervención correspondientes a la modalidad de corrección del problema psicológico diagnosticado: 10 puntos
Ejercitar la aplicación de procedimientos para la corrección de conductas problemáticas en situaciones sucedáneas y naturales ya sea, de un individuo o grupo pequeño de individuos: 10 puntos
Elaborar cinco programas de intervención en la modalidad de corrección dependiendo del problema psicológico diagnosticado: 60 puntos
Los reportes deberán presentarse en el formato APA. Además, el programa de intervención en la modalidad de corrección deberá contener: Justificación (pertinencia social y disciplinar), definición del problema, metas, objetivos, estrategias, procedimiento de aplicación (sesiones, cronograma, etc.), resultados y conclusiones: 20 puntos

Clave CL

- Se le solicitará al alumno que realice un diagnóstico psicológico de cada una de las tres áreas problemáticas seleccionadas: 20 puntos
- Exponga cuales fueron los criterios utilizados para la selección de un instrumento para el diagnóstico psicológico: 20 puntos
- Exponga de modo oral y escrito los resultados obtenidos de la aplicación de técnicas o instrumentos utilizados: 20 puntos
- Exponga de modo oral y escrito si es conveniente o no la elaboración de técnicas o instrumentos para el diagnóstico: 20 puntos
- Los reportes deberán presentarse en el formato APA: 10 puntos

Clave CO

- A partir del diagnóstico el alumno adaptará 3 instrumentos en cada uno de las áreas de intervención o áreas problema: 45 puntos
- A partir del diagnóstico el alumno elaborará un instrumento en cada uno de las áreas de intervención o áreas problema: 45 puntos
- Los reportes deberán presentarse en el formato APA: 10 puntos

Criterios de Evaluación disponibles

<p>Clave CE</p> <ul style="list-style-type: none">• Participación en sesiones de asesoría en el cual deberá de exponer si se han cumplido las metas del programa de intervención correspondientes a la promoción: 10 puntos• Ejercicios en situaciones naturales para la aplicación de procedimientos para la promoción de conductas objetivas: 10 puntos• Elaborar un cinco programas de intervención en la modalidad de promoción dependiendo de los problemas psicológico diagnosticados: 70 puntos• Los reportes deberán presentarse en el formato APA. Además, el programa de intervención deberá contener: Justificación (pertinencia social y disciplinar), definición del problema, metas, objetivos, estrategias, procedimiento de aplicación (sesiones, cronograma, etc.), resultados y conclusiones: 10 puntos	<p>Clave CU</p> <p>Aplicar técnicas y procedimientos al menos en dos situaciones de cada área problema: 20 puntos</p> <p>Analizar si los instrumentos pueden ser aplicables a todas las áreas problema: 20 puntos</p> <p>Elaborar un reporte en el cual deberá de contener:</p> <ol style="list-style-type: none">1. La identificación de la interacción psicológica de un individuo o grupos de individuos, en al menos tres situaciones controladas y en tres situaciones sucedáneas,2. las características de las interacciones individual y grupal,3. las categorías comportamentales de observación,4. el sistema de registro de éstas,5. las formas de representación gráfica y numérica de la dimensión psicológica de los eventos,6. así como los criterios utilizados para la selección de técnicas y procedimientos para la detección de problemas psicológicos: 60 puntos
--	---