

DOS PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA Y ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR¹

Two purposes of the Psychology's teaching and counseling services in high school

Ricardo Galguera Rosales²

Universidad Nacional Autónoma de México

Citación: Galguera R., R. (2019). Dos propósitos de la enseñanza de la psicología y orientación psicopedagógica en la educación media superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 364-375.

Artículo recibido el 9 de diciembre de 2018 y aceptado el 22 de febrero de 2019.

DOI: <https://doi.org/10.62364/6xz66c90>

RESUMEN

Con base en los propósitos que definen a la orientación psicopedagógica y a la enseñanza en general, se plantea la necesaria distinción entre una y otra en el marco de la actividad propia del docente de la asignatura de Psicología, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, a partir de un análisis de los *aprendizajes* contemplados en el programa de estudios. Se discute que la determinación de criterios de logro, disciplinariamente definidos, y el desarrollo de habilidades conceptuales y procedimentales, durante la interacción didáctica, no deben ser sustituidos por el énfasis en contenidos de carácter actitudinal, sino enmarcados en estos.

Indicadores: *Enseñanza de la psicología; Orientación psicopedagógica; Educación superior; Contenidos conceptuales y procedimentales; Contenidos actitudinales.*

ABSTRACT

Based on the purposes that define the scholar counseling and teaching in general, the necessary distinction between one and another within the framework of the teacher's own activity for the Psychology's subject at the Colegio de Ciencias y Humanidades from an analysis of the *learnings* listed in the study program. It is argued that the determination of disciplinarily defined achievement criteria and the development of conceptual and procedural skills during didactic interaction should not be substituted by the emphasis on content of an attitudinal nature, but framed within them.

Keywords: *Psychology's teaching; Scholar counseling; High school; Conceptual and procedural contents; Attitudinal contents.*

¹ Este trabajo fue posible gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por medio del programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior; además, se agradece el apoyo a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de su Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT IA303317).

² Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Av. de los Barrios No. 1, Los Reyes Iztacala, 54090 Tlalnepantla de Baz, Edo. de México, México, correo electrónico: ricardogalguerar@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano está conformado por tres distintos tipos: la educación básica, que abarca la primaria y secundaria, la educación media superior (EMS en lo sucesivo) y la educación superior (Monroy, 2009). Hasta 2012, el primero de esos tipos era el único obligatorio en México; sin embargo, en ese año se incorporó también el segundo de ellos a la educación obligatoria provista por el Estado. Saccone (2016) señala que lo anterior se debe a un clima generalizado en América Latina por incluir la educación media superior en la instrucción educativa elemental, debido a que es necesario promover el desarrollo de los individuos. Se trata de un cambio en la concepción sobre el acceso a este tipo educativo, ya no como un privilegio sino como una obligación ciudadana.

Aunque tales iniciativas deben analizarse en el contexto político y económico de la región y a partir de la revisión de las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, no debe soslayarse que el derecho a la educación es central entre los demás derechos humanos, ya que es imposible “ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación” (Latapí, 2009, p. 258).

La EMS cuenta con tres modalidades con el fin de ampliar la oferta educativa a partir de las necesidades de la población estudiantil: 1) la del bachillerato propedéutico, caracterizado por ser un tipo de instrucción que prepara para el acceso a la educación superior; 2) la de la educación profesional técnica, que está determinada exclusivamente por el desarrollo de habilidades técnicas en campos específicos, y 3) la del bachillerato bivalente, que está definido por la instrucción

simultánea en habilidades técnicas y la preparación para la educación superior (Monroy, 2009).

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018), la matrícula de la EMS con relación al total de estudiantes inscritos en la educación obligatoria, en el ciclo escolar 2016-2017, fue de 16.6% (5 128,518 estudiantes), mientras que la cantidad de docentes fue de 19.7% (298,335 profesores), tanto en instituciones públicas como privadas. Entre las instituciones públicas que forman parte del sistema, en el nivel educativo de la EMS, se encuentra el bachillerato universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), conformado en su modalidad presencial por la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). En total, ambas instituciones ofrecieron atención educativa a 114,116 estudiantes, con una planta docente de 5,620 profesores, en el ciclo escolar 2017-2018 (UNAM, 2018), lo que equivale a 2.23% de alumnos y 1.88% de profesores respecto a la matrícula total de la EMS.

El bachillerato universitario cuenta con catorce planteles, cinco de los cuales corresponden al CCH y nueve a la ENP; todos están ubicados en el área metropolitana de la Ciudad de México. Según datos del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (2017), en el periodo 2015-2016 concurren 1 093,316 estudiantes a las instituciones de este nivel ubicadas en la referida zona, de los cuales 0.52% estaban matriculados en alguna opción de bachillerato UNAM. Es importante destacar que es ahí donde se concentra la quinta parte de la población nacional, es decir, 21.19% (Consejo Nacional de Población, 2017), por lo que el bachillerato UNAM cubre una cantidad muy importante de la demanda educativa.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

El caso concreto del CCH responde a las necesidades que imperaban en la época en que fue creado, y se circunscribe a la modalidad propedéutica de la EMS, a pesar de ofrecer la oportunidad de cursar alguna opción técnica según el plantel. Bartolucci y Rodríguez (1983) apuntan que el CCH se definía como institución a partir de cuatro ejes fundamentales del proyecto nacido en 1971: 1) la formación básica, entendida como el manejo de *métodos* para el estudio de la naturaleza y del hombre social (experimental e histórico, respectivamente) y de *lenguajes* (matemático y español), pilares de los conocimientos científico y humanista (González-Casanova, 1979); 2) la enseñanza interdisciplinaria relacionada con los métodos y lenguajes mencionados en el primer eje, la cual era facilitada por la unificación de las entidades de educación superior internas; 3) el carácter propedéutico y terminal de la institución, y 4) su carácter polivalente, que es el resultado de la conjunción de los ejes anteriores en tanto que capacita al estudiante para seguir distintos caminos: estudios superiores, investigación, incorporación laboral y demás.

Entre los cuatro ejes destaca el primero, esto es, la formación básica promovida en el colegio, ya que los referidos métodos y lenguajes dieron forma a las áreas de conocimiento que estructuran la propuesta del CCH: *a)* área de ciencias experimentales (v. gr. física, química, biología, psicología, etc.) y *b)* área histórico-social (filosofía, historia, ciencias políticas y sociales, derecho, etc.); *c)* área de matemáticas (v. gr. matemáticas, estadística y probabilidad, cibernética y computación, cálculo diferencial e integral) y *d)* área de talleres de lenguaje y comunicación (v. gr. taller de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental, etc.). Durante los seis semestres de trayectoria es-

colar por el CCH se llevan asignaturas de todas las áreas, que durante los cuatro primeros semestres son de carácter obligatorio, mientras que en los dos últimos semestres son electivas, es decir, se pueden elegir seis distintas asignaturas con base en la carrera universitaria que el estudiante pretende seguir, además de una de carácter obligatorio: Filosofía.

Cada área incluye distintos contenidos básicos, determinados por las particularidades de cada asignatura. El caso del área de las ciencias experimentales tiene al menos tres tipos de contenidos: 1) los conceptuales, que representan la adquisición de principios, teorías y leyes de carácter científico; 2) los procedimentales, que están relacionados con las formas de proceder ante determinadas situaciones y la instrumentación de soluciones en problemas cotidianos a partir de la ciencia, y 3) los actitudinales, referentes a la dimensión afectiva del aprendizaje de la ciencia (Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades [DGCCCH], 2006). Las asignaturas contenidas en el área de las ciencias experimentales cuentan con esos tres tipos de contenidos, tanto generales, aplicados a todas ellas por ser ciencias de la naturaleza, como particulares en virtud de su representación paradigmática específica (Kuhn, 1971). La psicología forma parte de esta área, a pesar de ser una disciplina preparadigmática (Ribes, 2011), por lo que las características de su enseñanza están circunscritas a la didáctica de las ciencias (Carpio y Morales, 2016).

Programa y contexto de la asignatura de psicología en el CCH

La descripción genérica del enfoque disciplinario de la psicología en el CCH dispone de algunas consideraciones con base en las cuales se ubica tal asignatura: los objetivos de la universidad, su lugar en el esquema académico del CCH, las carac-

terísticas del perfil de egreso, el sentido del área de ciencias experimentales en la que se encuentra y las características de la disciplina (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016a, p. 8). A partir de estos puntos adquiere sentido la estructuración del programa de estudios de la asignatura, que cuenta con los siguientes elementos: los aprendizajes, los propósitos y las temáticas, entre otras.

Los aprendizajes constituyen la identificación específica de lo que el estudiante podrá realizar a partir de los distintos temas planteados en el programa. Pueden considerarse como objetivos específicos, más factibles de alcanzarse a partir de la interacción didáctica concreta que los propósitos de la asignatura, que definen competencias generales como suma de las particulares de cada tema. A pesar de que la estructura pedagógica del CCH no suscribe el modelo por competencias, los aprendizajes pueden describirse como la prescripción de distintas habilidades y la restricción de la conducta de los estudiantes a partir de la identificación de elementos precisos del discurso didáctico (Ibáñez, 1999; Reyes, Mendoza e Ibáñez, 2007). Los aprendizajes descritos en los programas de estudios del área de ciencias experimentales son de cuando menos tres tipos, relacionados con los contenidos marcados por la DGCCCH (2006): conceptuales, procedimentales y actitudinales (Tabla 1).

En la Tabla 1 es posible observar las diferencias entre algunos aprendizajes planteados para las asignaturas del Área de Ciencias Experimentales del quinto semestre. La columna intitulada "Sin temática vinculada" muestra la cantidad de aprendizajes de cada una de las cinco asignaturas que no se corresponden con ningún contenido temático, a pesar de representar aprendizajes procedimentales o actitudinales. Las asignaturas de Psi-

colología y de Biología son las únicas que presentan esta problemática, con cinco y tres aprendizajes desvinculados de contenidos temáticos, respectivamente. En esta comparación se evidencia la falta de congruencia entre los referentes paradigmáticos de las disciplinas en cuestión y las actividades que los estudiantes han de realizar como evidencia de su aprendizaje, puesto que los contenidos representan la circunstancia funcional sobre la cual la interacción didáctica tendrá lugar a manera de ámbito de desempeño. El caso de Psicología I es llamativo, porque más de la mitad de los aprendizajes planteados en su programa de estudios no tienen vínculo directo con temática alguna, aunque los propósitos generales de la asignatura estén claramente planteados.

Estos propósitos del programa de estudios de Psicología I-II constituyen los objetivos generales que la asignatura plantea. Para Psicología I son tres, mientras que para Psicología II son cuatro. En términos generales, estos propósitos se vinculan con dos ejes temáticos que constituyen las únicas dos unidades a abordarse en los dos ciclos escolares que dura la asignatura: la diversidad de la psicología y el desarrollo psicológico y la formación del sujeto. Cada uno de los siete propósitos constituyen objetivos relativos a dos unidades temáticas generales: la pluralidad de la psicología, sus conceptos y métodos; y las etapas del desarrollo vital y la sexualidad. Estos están vinculados al quehacer de la psicología en sus dos acepciones comunes, respectivamente: como disciplina científica y como disciplina profesional (Ribes, 2006). En otras palabras, los contenidos temáticos plasmados en el programa de la asignatura de Psicología están vinculados con el conocimiento derivado de la disciplina.

Tabla 1. Comparación de algunos de los aprendizajes planteados en las seis asignaturas que conforman el Área de Ciencias Experimentales, impartidas de manera opcional en el quinto semestre.

Asignatura	Ejemplos de aprendizajes	Tipo de aprendizajes	
		Sin temática vinculada	Total
Física III	<p>a) Identifica analogías que relacionen los parámetros del movimiento rotacional (θ, ω, α) con los parámetros del movimiento rectilíneo (x, v, a).</p> <p>b) Aplica los conceptos de <i>frecuencia</i> y <i>periodo de rotación</i> al cálculo de la rapidez lineal de un objeto en el movimiento circular uniforme.</p>	0	11
Química III	<p>a) Reconoce los recursos naturales como fuente de materias primas para la industria a partir de la investigación y análisis de información documental.</p>	0	3
Biología III	<p>a) Relaciona los carbohidratos, lípidos, proteínas y nucleótidos con los procesos metabólicos de transformación de energía.</p> <p>b) Desarrolla procedimientos en investigaciones escolares documentales, experimentales, virtuales o de campo, sobre los temas del curso, que incluyan:</p> <ul style="list-style-type: none"> •La búsqueda, selección e interpretación de información. •La identificación de problemas, formulación de hipótesis y formas de comprobación. •El manejo de los datos y análisis de los resultados para su comunicación individual o por equipo*. <p>c) Muestra actitudes de colaboración, respeto, tolerancia y responsabilidad durante las actividades individuales y colectivas en el estudio de los procesos metabólicos energéticos de los sistemas biológicos.</p>	3	9
Psicología I	<p>a) Conoce que la psicología es producto de una construcción histórico-social que se manifiesta en una diversidad de perspectivas teóricas, paradigmas o tradiciones y métodos de trabajo e investigación.</p> <p>b) Desarrolla habilidades de búsqueda de información, comprensión de textos referidos a temas psicológicos y redacción de reportes de trabajo*.</p> <p>c) Asume y fortalece valores de responsabilidad, autonomía, respeto y compromiso con el mejoramiento de su entorno físico, social y cultural.</p>	5	9
Ciencias de la Salud I	<p>a) Identifica al ser humano como unidad biopsicosocial.</p>	0	7

Nota. Los ejemplos con el inciso a) corresponden a los aprendizajes de tipo conceptual; con el inciso b) a aprendizajes de contenidos procedimentales; con el inciso c), a aprendizajes de contenidos actitudinales. Los aprendizajes marcados con (*) están vinculados con cuestiones de investigación y elaboración de reportes de resultados, las cuales no son necesariamente específicas a cada asignatura.

Sin embargo, hay una clara falta de correspondencia entre los aprendizajes, por un lado, y los propósitos y las temáticas planteadas en el programa, por otro lado, lo cual se traduce en una práctica inapropiada en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje propedéutico de la psicología. Así, los aprendizajes de tipo procedimental (esto es, los relacionados con el desarrollo de habilidades para la elaboración de reportes de investigación y la búsqueda de información) corresponden a habilidades desarrolladas en la asignatura obligatoria del Taller de Lectura y Redacción e Inicia-

ción a la Investigación Documental (CCH/UNAM, 2016b), mientras que los aprendizajes actitudinales muestran los valores y los principios éticos que los estudiantes deberán evidenciar durante la interacción didáctica, y no así aquellos que desarrollarán a partir de ésta. Dichos aprendizajes, que corresponden a más de la mitad de los aprendizajes totales de Psicología I, no se corresponden directamente con las temáticas delimitadas disciplinariamente, además de que tienen un vínculo dudoso con la consecución de los propósitos generales de la asignatura (Tabla 2).

Tabla 2. Se exponen los cinco aprendizajes que no tienen un vínculo con las temáticas ni, por ende, con los propósitos generales de la asignatura de Psicología I (cf. CCH/UNAM, 2016b).

Asignatura	Aprendizajes	Propósitos	Temáticas
Psicología I	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan habilidades de búsqueda de información, comprensión de textos referidos a temas psicológicos y redacción de reportes de trabajo. • Desarrollan habilidades básicas para elaborar proyectos de investigación (documentales, de campo o experimentales). • Aplican los conocimientos y habilidades desarrolladas al análisis e interpretación de diversos aspectos psicológicos en el contexto de la vida cotidiana. • Asumen y fortalecen valores de responsabilidad, autonomía, respeto y compromiso con el mejoramiento de su entorno físico, social y cultural. • Desarrollan una actitud participativa y solidaria ante el trabajo colectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construirán una visión panorámica y fundamentada de lo que estudia la psicología, sus métodos y su trascendencia social y cultural. • Comprenderán cómo la psicología aborda el estudio del comportamiento y la subjetividad. • Aplicarán los conocimientos adquiridos en el análisis e interpretación de la dimensión psicológica de algunos sucesos cotidianos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de la psicología. • Dimensiones consideradas por la psicología en el estudio del comportamiento y la subjetividad. • Algunos ámbitos de aplicación de la psicología contemporánea y su relación con otras ciencias o disciplinas, sus funciones e implicaciones sociales.

Debe acotarse que los contenidos temáticos tampoco determinan por sí mismos la interacción didáctica, ni constituyen el propósito de ésta a manera de *adquisición de conocimientos*, sino que son un elemento más de la interacción como circunstancia funcional sobre la cual tendrá lugar el desarrollo de habilidades y competencias disciplinarias en los estudiantes, a partir de su naturaleza y la forma en que son enseñados (Canales, Morales, Arroyo, Pichardo y Pacheco, 2005).

La psicología dispone de contenidos y procedimientos específicos disciplinariamente definidos, lo que está circunscrito en lo que Morales, Peña, Hernández y Carpio (2017) llaman *dominio disciplinario*, constituido por la habilidad para identificar, elaborar y cumplir con los criterios determinados dentro de la disciplina en cuestión. El CCH, al tener un carácter propedéutico, debe promover el desarrollo de habilidades en dicho dominio disciplinario de manera inicial o preliminar.

Sin embargo, en la enseñanza de la psicología en la institución existe una ambigüedad en cuanto a la labor del docente, quien no sólo se dedica a la enseñanza propedéutica de la psicología, sino que también lleva a cabo una suerte de orientación (desarrollo interindividual, orientación vocacional y estrategias de estudio), a partir de algunos aprendizajes determinados en los programas educativos de las asignaturas de Psicología I y II, no obstante que existe una figura administrativa, ubicada en el Departamento de Psicopedagogía, encargada de dicha labor. Esto parece estar determinado por los principios pedagógicos que norman la actividad docente del CCH: *Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a ser*, que se vinculan con los tipos de contenidos arriba descritos (DGCCH, 2006).

En el siguiente apartado se revisan, en general, las funciones típicas del docente y del orientador, las cuales deben distinguirse en la práctica docente a fin de identificar aquellas que persiguen objetivos educativos enmarcados durante cualquier interacción didáctica y aquellos relacionados con el quehacer de orientación.

Distinción entre enseñanza de la psicología y orientación psicopedagógica

Skinner (1968) señala que, históricamente, se pueden identificar cuando menos tres metáforas para referirse a la enseñanza: nutrir o cultivar, inculcar o transmitir, e instruir o informar, que se corresponden con lo que *sucede* al estudiante a partir de la acción docente: se desarrolla, adquiere conocimiento o bien lo construye, respectivamente; sin embargo, cada metáfora tiene sus limitaciones, por lo que es preciso delimitar de una manera distinta la caracterización de enseñar, la cual, como primera consideración, siempre es indisociable del aprendizaje: si na-

die aprende, entonces no se está enseñando (Morales, Alemán, Canales, Arroyo y Carpio, 2013).

Para demarcar en qué consiste enseñar, debe considerarse que esa tarea está determinada por distintos ámbitos del desempeño didáctico, los cuales delimitan la actividad de aquella figura funcional representada por el profesor. Se reconocen al menos siete ámbitos: planeación didáctica, exploración competencial, explicitación de criterios, ilustración, retroalimentación, supervisión de la práctica y evaluación (Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 1998; León, Morales, Silva y Carpio, 2011; Silva et al., 2014). El desarrollo de competencias en estos ámbitos por parte del profesor se considera como *dominio didáctico* y está determinado por tres funciones: mediar el contacto entre el estudiante y el referente disciplinario, facilitar el ajuste del educando a los criterios paradigmáticos y, auspiciar el desarrollo de habilidades y competencias en el estudiante con relación a los ámbitos específicos de la disciplina (León et al., 2011). A partir de esta aproximación, el papel del docente durante la interacción didáctica consistirá en disponer las condiciones necesarias y suficientes para que el estudiante pueda hacer o decir algo que antes no podía, cubriendo mínimamente con criterios paradigmáticos, incluso en los niveles de educación propedéutica. Lo anterior tiene sentido en el marco de que el discurso didáctico “no es lo que hace un individuo, sino la interacción en la que un individuo (referidor) regula la relación de otro individuo (referido) con algún objeto, evento o persona (referente) en función de criterios de logro establecidos” (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 1999; pp. 144-145).

Por otra parte, en la actualidad las funciones del orientador psicopedagógico constituyen un complejo entramado de actividades que surgen a partir del desarrollo histórico de la orientación, las cua-

les van desde la orientación vocacional y luego educativa, pasan por el *counseling* y el *guidance* como modelos de corte clínico, hasta la revolución de la carrera y el desarrollo humano de carácter integral (Bisquerra, 1996). A pesar de que la orientación constituye un campo amplio de acción profesional –como lo evidencian trabajos como el de Martínez (2002)–, se ha puesto más atención en la orientación psicopedagógica ubicada en el contexto escolar (Monereo y Solé, 1996). Así, Coll (1996) ha definido el trabajo de orientación psicopedagógica “no sólo como un servicio de apoyo a los alumnos con problemas, sino también como un servicio de apoyo a la escuela en su conjunto” (p. 38). Tal definición está vinculada al enfoque del *ciclo vital*, el cual representa una concepción holística y atemporal de los individuos que requieren un servicio de orientación (Bisquerra, 1996).

Al respecto, Álvarez y Bisquerra (2012) circunscriben las funciones del orientador psicopedagógico al proceso de ayuda y acompañamiento en cada uno de los aspectos del desarrollo del individuo, y no solo a los relativos a las dificultades académicas. Boza, Toscano y Salas (2007) apuntan que hay al menos seis “macroroles” del orientador: asesor, agente de cambio, comunicador, coordinador de recursos, evaluador e interventor psicopedagógico. Martínez (2002), a su vez, distingue seis roles del orientador para que su acción sea efectiva: agente de cambio, investigador, evaluador, formador de formadores, asesor y colaborador. Cada rol está determinado por una serie de funciones que se distinguen por su propósito y por el ámbito al que se apliquen; sin embargo, en esta descripción no se clarifica quién puede ser orientador, ya que los roles y funciones derivadas de estos corresponden a actividades de carácter genérico que podrían ser ejecutadas por profesionales de distintas áreas (abogados, publicistas, administradores, do-

centes, etc.) y no únicamente por el orientador psicopedagógico. Bisquerra (1996) indica que, en la práctica, “el *school psychologist* y el *school counselor* muchas veces hacen las mismas funciones. Su formación también es similar. De tal forma que se podría cuestionar la existencia de estos dos profesionales” (p. 91). Como ejemplo, según los datos recopilados por Negrete, García, Pizano, Rosales y Coronado (2017) con relación a los perfiles profesionales de vacantes laborales para psicólogos educativos, de las once competencias identificadas en la mayoría de las vacantes, dos de ellas se yuxtaponen con las actividades del orientador: consultoría, orientación y asesoría educativa, y promoción del desarrollo personal, académico y emocional.

En ese tenor, Hernández (2009) señala que la intervención psicopedagógica corresponde a los profesores cuya formación es la de psicólogo, pedagogo o psicopedagogo. En contraste, Álvarez y Bisquerra (2012) argumentan a favor de que la función de orientación educativa no recae directamente en un actor denominado “orientador”, ya que también identifican a tutores, profesores y hasta miembros de la familia. En otras palabras, parece haber cierta claridad en cuanto a los roles y funciones del orientador, mas no de quién debe asumir tal actividad. Lo anterior constituye un problema de identidad disciplinaria, ya que la orientación no consiste en la aplicación de conocimientos de sentido común, sino que es una actividad sistemática y con fundamentos establecidos que debe ejecutarse de manera planificada (Martínez, 2002).

Es necesario mencionar que el argumento hasta aquí esbozado considera, con el propósito de mejorar la interacción didáctica en la enseñanza de la psicología, una necesaria distinción entre el quehacer del docente de psicología y el del orientador institucional, ya que el fin último de esta actividad consiste en aus-

piciar en el estudiante el desarrollo de habilidades básicas en el campo disciplinario y no reducirse (o sea, entenderse en términos de la función de otra disciplina como la orientación) a actividades de guía personal con los estudiantes, de lo contrario, la primera aproximación del estudiante de bachillerato con la disciplina –independientemente de si se decanta por estudiarla o no– puede propiciar expectativas equivocadas acerca de la función del psicólogo, de su posición en el entramado de la oferta profesional, y perpetuar así las concepciones populares acerca de la psicología, que es uno de los problemas de la profesión (Zarzosa, 2015).

CONCLUSIÓN

La labor del docente de la asignatura de Psicología, en la educación media superior, debería estar determinada por la enseñanza de formas pertinentes de proceder, conceptual y procedimentalmente, ante referentes disciplinarios *a partir* de actitudes que lo faciliten. No se plantea una educación estrictamente académica, a la manera de una revisión de textos y discusiones de carácter científico, ya que ni siquiera en la educación superior es factible ni efectiva esta estrategia (Macotela, 2007); no se pretende que la simple exposición oral de los referentes sea suficiente para que se lleve a cabo el aprendizaje en el estudiante, al margen de sus condiciones particulares y de su disposición frente a la asignatura (Silva, Rocha, Galguera, Galindo y Vargas, 2018), ni tampoco se centra el análisis en la actividad particular del enseñante, como si ésta fuera independiente de la interacción con los estudiantes (Carpio et al., 1999). El docente en general, y el profesor de Psicología en el bachillerato en particular, debe fundamentar su actividad en la prescripción de criterios deter-

minados por la comunidad epistémica, a fin de circunscribir la acción del estudiante al marco de la disciplina y de los productos conductuales que se esperan de él. Debido al carácter propedéutico del modelo del CCH, la naturaleza de tales evidencias deberá limitarse a una aproximación del estudiante a los criterios de la psicología, no obstante, esto de ningún modo significa que el cumplimiento de criterios disciplinarios pueda sustituirse por el desarrollo exclusivo de actitudes favorables para la realización de tales actividades, y mucho menos que se pueda prescindir de aquello (cumplir criterios determinados por los contenidos conceptuales y procedimentales) en beneficio de éstas (disposiciones a partir de los contenidos actitudinales).

A pesar de que el principio de *aprender a ser* constituye una base en el modelo pedagógico del CCH, es necesario distinguir entre este tipo de aprendizajes actitudinales, que pueden ser considerados *transversales* (esto es, que están presentes en cada interacción a manera de contexto), y los objetivos de la interacción didáctica, o sea, como el propósito o logro de la misma en términos de un cambio conductual.

Lo anterior cobra especial relevancia debido a que en los programas de estudio de las demás asignaturas del área de ciencias experimentales este tipo de aprendizajes de tipo actitudinal (no determinados por la disciplina y desvinculados de referentes específicos) no están formalizados en el programa como propósitos a alcanzar, sino que se asumen como el contexto y no el logro. Dicha distinción es especialmente importante para la asignatura de Psicología en el CCH, ya que podría promover la desmitificación de la actividad propia del psicólogo y aproximar las preconcepciones de los estudiantes sobre la disciplina a la idea de que ésta tiene un carácter sistemático y científico.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bartolucci, J. y Rodríguez, R. (1983). El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). *Una experiencia de innovación universitaria*. México: ANUIES.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Boza, A., Toscano, M. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., Pichardo, A. y Pacheco, V. (2005). Análisis interconductual del ajuste lector en el ámbito educativo. En C. Carpio y J. Irigoyen (Coords.): *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 69-85). México: FESI-UNAM.
- Carpio, C. y Morales, G. (2016). *Enseñanza de la ciencia. Reflexiones y propuestas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. y 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., Flores, C. y Canales, C. (1999). El discurso didáctico: algo más que palabras en el aula. En A. Bazán, (Ed.): *Aportes conceptuales y metodológicos en psicología aplicada* (pp. 134-149). Ciudad Obregón (México): ITSON.
- Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (2016a). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: UNAM. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf.
- Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (2016b). *Programas de Estudio. Área de Ciencias Experimentales. Psicología I-II*. México: UNAM. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/PSICOLOGIA_I_II.pdf.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. Monereo e I. Solé I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 33-52). Madrid: Alianza Editorial.
- Consejo Nacional de Población (2017). *Proyecciones de población de las entidades federativas* [Archivo de datos]. México: CONAPO. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos.
- Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (2006). *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado*. México: UNAM. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/orientacion_sentido.pdf.
- González-Casanova, P. (1979). Esta es la nueva Universidad, es la misma que cambia y se renueva. *Documenta*, 1, 77-83.
- Hernández F., A. (2009). *Fundamentos de intervención psicopedagógica*. Santander (España): Universidad de Cantabria.
- Ibáñez, C. (1999). Conducta de estudio: el papel de identificar criterios en el discurso didáctico. *Acta Comportamentalia*, 7, 47-66.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Panorama educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_0201.html.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí S., P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(49), 255-287.
- León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.): *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 79-99). México: FESI-UNAM.
- Macotela, S. (2007). Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(2), 5-25.
- Martínez, C. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Monroy, M. (2009). El sistema educativo mexicano. En M. Monroy, O. Contreras y O. Desatnik (Eds.): *Psicología educativa*. México: FESI-UNAM.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R. y Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.
- Morales, G., Peña, B., Hernández, A. y Carpio, C. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas en Psicología*, 37, 24-35.
- Negrete C., A.J., García G., M.L., Pizano N., C., Rosales B., R. y Coronado M., V.J. (2017). Perfil profesional del psicólogo en bolsas de trabajo en Internet. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(2), 153-164.
- Reyes, A., Mendoza, G. e Ibáñez, C. (2007). Aprendizaje de competencias contextuales: efectos de la presencia/ausencia del objetivo instruccional y del objeto referente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 33, 79-98.
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1), 193-207.
- Ribes, E. (2011). La psicología: cuál, cómo y para qué. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1), 85-92.
- Saccone, M. (2016). La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 13(13), 122-139.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional* [Archivo de datos]. México: SEP. Recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica/pronostico/serie_historica_entidades_sep.xlsm.
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H. y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40(3), 32-46.

- Silva, H., Rocha, E., Galguera, R., Galindo, L. y Vargas, A. (2018). Riesgo académico y vida afectiva: apuntes para la mejora de la educación media superior. En C. Carpio, V. Pacheco, R. Rodríguez y G. Morales (Coords.): *Riesgo académico: un modelo de intervención, evidencias y extensiones* (pp. 119-140). México: FESI-UNAM.
- Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2018). *Agenda UNAM*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2017/pdf/Agenda2018.pdf>.
- Zarzoza, L. (2015). Los límites de la carrera de Psicología y el necesario cambio de paradigma en su enseñanza. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 243-256.