



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: UN ESTUDIO DE REPRESENTACIONES
SOCIALES EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA.**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ARTURO CISNEROS CUAYAHUITL

ASESORA
DRA. MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COMITÉ TUTORAL
DRA. CLARA ISABEL CARPY NAVARRO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DR. HERMILO ROBERTO PÉREZ BENÍTEZ
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DRA. MARÍA DEL CARMEN SALDAÑA ROCHA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MEXICO, NOVIEMBRE DE 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Dedicatoria | |
| Agradecimientos | |
| Presentación | 11 |
| Introducción | 15 |
| CAPÍTULO I. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN | 18 |
| 1.1 Antecedentes | 18 |
| 1.2 Planteamiento del problema | 24 |
| 1.3 Pregunta de investigación | 29 |
| 1.4 Objetivos | 30 |
| 1.5 Justificación | 31 |
| 1.6 Alcances y limitaciones del estudio | 35 |
| CAPÍTULO II MARCO CONTEXTUAL | 36 |
| 2.1 Generalidades | 36 |
| 2.2 La enseñanza desde los planteamientos de la UNESCO | 40 |
| 2.2.1 Declaración Mundial sobre la Educación Superior: París, 1998 | 40 |
| 2.3 Planteamientos de la OCDE entorno al aprendizaje y enseñanza | 43 |
| 2.4 La ANUIES y sus planteamientos en torno la enseñanza y al aprendizaje | 46 |
| 2.5 La Universidad Autónoma de Tlaxcala | 50 |
| 2.5.1 Filosofía institucional | 53 |
| 2.5.2 Misión Institucional | 53 |
| 2.5.3 Visión Institucional | 54 |

| | |
|---|----|
| 2.5.4 Valores institucionales | 54 |
| 2.5.5 Política de calidad | 55 |
| 2.5.6 Oferta Educativa de la UAT | 55 |
| 2.5.7 La planta docente y alumnos de la UAT. | 56 |
| | |
| 2.6 Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología | 57 |
| 2.6.1 La misión y visión de la Facultad | 58 |
| 2.6.2 La planta docente de la Facultad | 58 |
| | |
| 2.7 Generalidades Licenciatura en Psicología | 59 |
| 2.7.1 Docentes y estudiantes de la licenciatura en Psicología | 59 |
| 2.7.2 Objetivo General de la licenciatura en Psicología | 60 |
| 2.7.3 Características y estructura curricular. | 63 |

CAPÍTULO III. EL ENFOQUE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|--|----|
| 3.1 La Representación Colectiva de Emilio Durkheim | 72 |
| 3.1.1 Representaciones colectivas | 73 |
| 3.1.2 La representación social | 73 |
| 3.1.3 Representaciones Sociales: Ideas y Acciones. | 76 |
| 3.1.3.1 Sentido Común, Explicaciones y Representaciones | 76 |
| 3.1.3.2 Representaciones Social: fenómenos, conceptos y teoría | 77 |
| 3.2 La objetivación: Lo Social en la Representación. | 83 |
| 3.3 La construcción de las representaciones sociales. | 85 |
| 3.4 Las representaciones sociales según el modelo de Abric | 87 |
| 3.4.1 Núcleo central | 90 |
| 3.4.2 Núcleo periférico | 92 |
| 3.5 El concepto de estrategia | 95 |
| 3.5.1 Estrategia de enseñanza | 95 |

| | |
|---|-----|
| 3.6 Las estrategias de enseñanza a la luz de la psicología de la educación | 96 |
| 3.6.1 La concepción de enseñanza desde el enfoque conductista | 96 |
| 3.6.2 Conceptualización de la enseñanza y sus estrategias desde la perspectiva humanista. | 99 |
| 3.6.3 Las estrategias y la enseñanza con enfoque Cognitivo | 103 |
| 3.6.4 Estrategias de enseñanza desde la visión Psicogenética | 107 |
| 3.6.5 Estrategias para la enseñanza desde el enfoque sociocultural | 109 |

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

| | |
|---|-----|
| 4.1 Diseño de la investigación | 112 |
| 4.2 Participantes | 112 |
| 4.2.1 Estudiantes | 112 |
| 4.3 Métodos y técnicas de recolección de datos | 114 |
| 4.3.1 La asociación libre | 114 |
| 4.4 El piloto | 115 |
| 4.4.1 Aplicación de la asociación libre a estudiantes | 116 |
| 4.4.2 Planteamiento inductores | 116 |
| 4.5 Análisis y procesamiento de la información | 117 |
| 4.5.1 Codificación de la información | 117 |
| 4.6 Análisis de datos | 118 |

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

| | |
|--|-----|
| 5.1 Características generales de la población | 112 |
| 5.2 La imagen de las estrategias que los profesores de psicología implementan para enseñar | 128 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.1 El núcleo central de la representación social | 130 |
| 5.2.2 Los elementos periféricos de la representación | 132 |
| 5.3 Comparación de la representación social de alumnos de segundo y octavo semestre | 134 |
| 5.3.1. La organización del Núcleo Central de la representación en estudiantes de segundo y octavo semestre | 135 |
| 5.3.2. La organización de los elementos periféricos de la representación de estudiantes de segundo y octavo semestre | 137 |
| 5.4 Comparación de la representación social según el género | 140 |
| 5.4.1 La organización del núcleo central en los hombres | 141 |
| 5.4.2 La organización del núcleo central en mujeres | 142 |
| 5.4.3 La organización del núcleo periférico en hombres y mujeres | 143 |
| 5.5 Significados de las estrategias de enseñanza que emplea los profesores de Psicología según los alumnos | 146 |
| 5.5.1 Improvisadas y verbalistas | 146 |
| 5.5.2 El estereotipado ritual en las actividades | 149 |
| 5.5.3 Yo expongo, tu expones, ellos exponen | 151 |
| 5.5.4 La utilidad del lenguaje y la pregunta | 154 |
| 5.5.5 Hacia las actividades amenas, interactivas y constructivas | 155 |
| 5.5.6 Ejemplificando en contenido | 157 |
| | |
| CONCLUSIONES | 160 |
| | |
| Discusión | 163 |
| | |
| Referencias | 165 |
| | |
| Anexos | |
| Anexo 1 Piloto | 180 |
| Anexo 2 Piloto | 181 |
| Anexo 3 | 182 |

Índice de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Situación laboral de los docentes | 56 |
| Tabla 2 Nivel académico de los profesores | 58 |
| Tabla 3 Subcompetencia | 64 |
| Tabla 4. Competencia metodológica | 65 |
| Tabla 5 Competencia técnica | 66 |
| Tabla 6. Competencia contextual | 67 |
| Tabla 7. Competencia integrativa | 68 |
| Tabla 8. Competencia adaptativa | 69 |
| Tabla 9. Competencia ética | 70 |
| Tabla 10 La organización de la población estudiantil de Psicología UATx | 113 |
| Tabla 11. La organización de los informantes | 113 |
| Tabla 12 Códigos de los datos generales de los sujetos | 117 |

Índice de gráficas

| | |
|---|-----|
| Gráfica 1 El género de los informantes | 123 |
| Gráfica 2 La edad de los informantes | 124 |
| Gráfica 3 El promedio de en las calificaciones de los informantes | 125 |
| Gráfica 5 Estado civil de los informantes | 126 |
| Gráfica 6 Condición laboral de los informantes | 127 |

Índice de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1 Núcleo central de la representación social. | 130 |
| Figura 2 Elementos periféricos de la representación social. | 132 |
| Figura 3 Núcleo central de la representación social en estudiantes de segundo semestre | 133 |
| Figura. 4 Núcleo central de la representación social en estudiantes de octavo semestre | 137 |
| Figura 5. Elementos periféricos de la representación social en estudiantes de segundo semestre | 139 |
| Figura 6. Elementos periféricos de la representación social en estudiantes de segundo semestre | 139 |
| Figura 7 Núcleo central de la representación social en hombres | 141 |
| Figura 8 Núcleo central de la representación social en mujeres | 142 |
| Figura 9. Elementos periféricos de la representación social en hombres | 144 |
| Figura 10 Elementos periféricos de la representación social en mujeres | 145 |

Dedicatoria:

Dedico este trabajo a quien me ha visto crecer y me ha acompañado de los cuales solo he recibido apoyo incondicional.

A mis padres Rossy y Domingo,

A mis hermanos y hermanas Argelia, Eduardo, Ariana, Orlando y Adriana,

A mis bellos sobrinos, Gerson, Josmar, América Jatziri, Brisa Litzajaya y al pequeño Mateo.

En especial mi hermosa esposa Verónica López Zamora y mi hijo Leonardo que algún día leerá estas líneas.

Con cariño y gratitud: Arturo Cisneros Cuayahuitl

Agradecimientos

Desde estas líneas quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que me han apoyado en mi trayectoria profesional, concretamente, en la culminación de la presente Tesis Doctoral. En particular, mis agradecimientos van dirigidos a las siguientes personas:

En primer lugar, a mi directora de la Tesis Doctoral, Dra. María Guadalupe García Casanova, al Comité Tutoral, presidido por la Dra. Clara Isabel Carpy Navarro y al Dr. Hermilo Roberto Pérez Benítez, a la Dra. Concepción Barrón Tirado y la Dra. María del Carmen Saldaña Rocha a quienes me gustaría reconocer su exquisito trato, el tiempo invertido en su revisión, su enorme paciencia, su sensatez y pragmatismo con el que ha abordado las distintas etapas de la investigación.

Extiendo mi agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México que me albergó por cuatro años en una de las Facultades más emblemáticas que ahí se encuentran, como lo es la Facultad de Filosofía y Letras, gracias.

También expreso mi agradecimiento a la Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda por tu oportuno apoyo.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo y la oportunidad de ser orgullosamente un ex becario.

Estimo el apoyo de la Mtra. Mercedes Avelino, así como de la Mtra. Isabel Sánchez, por la comprensión y facilidades otorgadas para la culminación de este proyecto.

Valoro la participación de los estudiantes de Psicología de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Deseo también expresar mi agradecimiento a la Dra. Martha Corestein, al Dr. Mario Rueda, a la Dra. Patricia Ducoing, a la Dra. Conchita Barrón, a la Mtra. Leticia Moreno, a la Dra. Dora Elena Marín, que en paz descanse, al Dr. Juan Manuel Piña y a la Dra. Luz Elena Salas, por sus contribuciones en cada seminario cursado, infinitas gracias.

Por último, expreso mi más profundo agradecimiento a toda mi familia, sin duda pilar fundamental para poder equilibrar la balanza personal y profesional, e infundirme ánimo, cariño y serenidad para poder llevar a cabo este proyecto en la vida.

A todos ustedes, gracias.

PRESENTACIÓN

*Toda representación está compuesta
de figuras y expresiones socializadas.
Conjuntamente, una representación social
es una organización de imágenes y de lenguaje
porque recorta y simboliza actos y situaciones
que son o se convierten en comunes.*
Moscovici, 1979.

Hablar de educación y lo que gira en torno a ella es un fenómeno sociocultural muy complejo, sin embargo sus problemáticas se han abordado desde diferentes enfoques, en el caso de las estrategias de enseñanza se han realizado algunas indagaciones, no obstante la teoría de las representaciones sociales es una posibilidad de comprender el pensamiento, las imágenes y los símbolos que los estudiantes construyen al respecto.

Los estudios sobre estrategias de enseñanza pueden considerarse una de las líneas de investigación fructífera dentro del ámbito escolar y de los factores que inciden en el mismo. Las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje, junto con la teoría de las representaciones sociales constituyen aportaciones relevantes para las ciencias de la educación en general, y a la pedagogía en lo particular.

De forma general, la importancia de las estrategias de enseñanza se refleja en el hecho de que engloban aquellos recursos que utiliza el profesor cuando se enfrenta al acto de enseñar; pero, además, cuando se hace referencia a este concepto no sólo se contempla la vertiente del profesor, sino también la visión del alumno, es decir las imágenes que ha construido por estar en contacto e interacción con sus profesores durante el acto educativo dentro y fuera de las aulas.

En este sentido, la presente investigación intenta aportar algunas apreciaciones, que permiten escuchar la voz de los estudiantes; para lograr tal propósito este análisis se encuentra organizado en cinco capítulos, aparte de que se agrega una

introducción, un apartado de conclusiones, las referencias de consulta y los anexos correspondientes.

En el Capítulo I se expone básicamente el proyecto de nuestra investigación, con el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación, alcances y limitaciones del estudio.

En el Capítulo II se desarrolla un marco contextual en que se exponen los planteamientos sobre la enseñanza, constituidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), además de que se incluye un análisis de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, realizada en París, Francia, y vigente desde el año de 1998; además se retoman los planteamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), respecto al aprendizaje y enseñanza, en tanto que un contexto nacional, se consideran los aportes hechos por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) referente a la enseñanza y el aprendizaje; mención aparte merece el estudio que se hará respecto a los aspectos más relevantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, dando a conocer de ésta, la filosofía, misión, visión institucional, valores, política de calidad, oferta educativa, planta docente y matrícula que se exponen dentro del Plan de Desarrollo Institucional.

Además se incorpora un apartado que describe las características de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde se incluyen también tópicos referentes a la misión, visión, planta docente y, finalmente, se presentan diversas generalidades inmersas dentro de la Licenciatura en Psicología, tales como el conocer su objetivo, características y estructura curricular, así como que deben tener los docentes y estudiantes de dicho grado académico.

En el Capítulo III se desarrolla el marco teórico de nuestra investigación; aquí se incluirá un apartado de lo que son las estrategias, posteriormente se caracterizará el paradigma conductista en la educación; así mismo se puntualizan las características del constructivismo.

En ese mismo apartado capitular, se exponen los aportes teóricos dados por el sociólogo francés Emilio Durkheim respecto a la representación colectiva; también reviste importancia para este estudio, establecer las aportaciones de Serge Moscovici, como fundador de la teoría de las Representaciones Sociales, además se dará una vasta explicación sobre el modelo de las representaciones sociales según Jean-Claude Abric, definiendo el núcleo central y el núcleo periférico.

En seguida, se dará interés a la conceptualización de la enseñanza y sus estrategias de los distintos paradigmas psicoeducativos (conductismo, humanismo, cognitivo, psicogenética y sociocultural).

Posteriormente, en lo que atañe al Capítulo IV relativo a la metodología que se utilizará en esta investigación, en él, se precisará el tipo de investigación, los sujetos, la selección de la muestra, el instrumento y las fases de su construcción, además de describir el proceso de la realización del trabajo hasta la descripción del análisis de la información obtenida.

En el Capítulo V, denominado *Análisis e interpretación de resultados*, se usarán gráficas en las cuales se ilustran los datos generales de la población en donde se aplicó el trabajo de campo, posteriormente por medio de figuras (esquema) se dan a conocer los resultados de la asociación libre; por lo que toca a los relatos de los estudiantes, éstos se han agrupado, según el contenido en seis ejes, que son los siguientes: a) Improvisadas y verbalistas, b) El estereotipado ritual en las actividades, c) Yo expongo, tu expones, ellos exponen y todos exponemos, d) La utilidad del lenguaje y la pregunta, e) Hacia las actividades amenas, interactivas y

constructivas y f) Lo muestra con un ejemplo. También en el apartado capitular que nos ocupa, se incluirán las conclusiones del estudio, y un apartado de discusión.

En la parte final de la investigación, se incorporan las referencias consultadas para la realización del trabajo, además de los anexos del trabajo.

INTRODUCCIÓN

Su papel es dar forma a lo que proviene del exterior, más bien es asunto de individuos y de grupos que de objetos, actos y situaciones constituidos por medio de y en el transcurso de miradas de interacciones sociales.

Moscovici. 1979.

En el marco de la Psicología Social, la Teoría de las Representaciones Sociales ha dado origen en la actualidad, a numerosas líneas de investigación y, al mismo tiempo, a nuevas discusiones acerca de cómo la realidad es construida por los sujetos, cómo se vulgariza el conocimiento científico y cuál es el papel de la sociedad en la construcción del conocimiento de los individuos. La investigación en educación, desde esta perspectiva, se encuentra en un momento de crecimiento y de importante producción teórica (Jodelet, 2003) El énfasis puesto en la construcción social del conocimiento, el estudio de las condiciones y de los contextos donde ese conocimiento se produce, la circulación del conocimiento científico y el de sentido común, y su impacto sobre las prácticas escolares, otorga nuevos horizontes a las investigaciones en esta línea.

En el ámbito escolar, la construcción del conocimiento práctico sobre el quehacer del docente es un tema de gran interés, en tanto es posible afirmar que las representaciones sociales que poseen los docentes sobre su profesión podrían incidir en sus prácticas en el aula y en la institución escolar. En particular, los profesores de psicología, en sus diversas formaciones disciplinares, poseen una mirada singular sobre su profesión que es importante develar, sin embargo en nuestro análisis, esto es mencionado desde la vivencia de los estudiantes.

El abordaje de las representaciones sociales, desde este particular enfoque, nos permite diferenciar los elementos más significativos y estables de la representación social de aquellos más sensibles a los cambios, que presentan características

particulares en función de contextos determinados y/o que sirven de sostén al núcleo central.

El estudio de las representaciones nos permite adentrarnos en la forma en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento, además de que nos permite conocer sobre la realidad y las formas en que esto impacta en sus comportamientos y actitudes frente a los problemas de la vida cotidiana. Abric (2001) afirma que “la identificación de la ‘visión del mundo’ que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar [...] es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales”. La representación es, de este modo, una “organización significativa” y una “guía para la acción” que opera como un sistema de representación que otorga sentido a las prácticas.

Como construcciones simbólicas, el conocimiento se consolida a través de diferentes procesos comunicacionales (conversaciones, medios masivos) que se materializan en las prácticas sociales. Mediante la atribución de un sentido particular, las representaciones adquieren independencia del objeto y se arraigan en las interacciones sociales (Mazzitelli, 2009).

Las representaciones sociales constituyen un todo estructurado y organizado compuesto por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes referidas a un objeto. Nuevamente remitiéndonos a los postulados teóricos de Abric (2001) nos plantea que es necesario identificar el contenido y la estructura de estos elementos, dado que además de ser jerarquizados, están organizados alrededor de un núcleo central conformado por algunos elementos que otorgan una significación particular a la representación.

En el núcleo, la estabilidad de los elementos garantiza la permanencia y el carácter innegociable de la representación. Estas creencias, opiniones y actitudes están ligadas generalmente a la memoria e historia grupal y, por lo tanto, ofrecen una gran resistencia a las transformaciones del contexto social. El núcleo central cumple con dos funciones: por un lado, otorgar el significado a la representación; por otro, organizar el resto de los elementos.

El estudio da respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la representación social de los estudiantes de la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala respecto a las estrategias que implementan sus profesores en el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Cuál es el significado que le dan los estudiantes a las estrategias de enseñanza de sus profesores? ¿Qué valoraciones tienen los estudiantes de las estrategias de enseñanza que implementan los profesores? ¿Cuál es la estructura del núcleo central y periférico de la representación social? y ¿Cuál es la diferencia de representación social entre estudiantes de semestres iniciales con los de semestres avanzados?

Cabe mencionar que, para dar respuesta a las interrogantes referidas en el párrafo antecedente, se aplicaron tanto la técnica de asociación libre a 232 estudiantes de la licenciatura en psicología, como un instrumento denominado *Planteamientos inductores*.

Los resultados del “instrumento asociación libre” se encuentran organizados en esquemas para hacer evidente la organización del núcleo central y el periférico, para reconocer las diferencias por semestre y según el género, donde no se encontraron diferencias significativas, el estudio revela que la representación de hombres y mujeres son prácticamente los mismos conceptos, sólo se diferencian por dos situaciones definidoras en el núcleo central de la representación de los varones, en el que aparecen los conceptos: juegos y actividades lúdicas, mientras que en el núcleo central de la representación de las mujeres se encuentran: prácticas, algo parecido ocurre en la diferencia por semestre.

Por último, tenemos que los análisis cualitativos se han organizado en seis categorías o ejes de análisis, tal y como lo hemos denominado.

CAPÍTULO I

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La educación, en verdad necesita tanto de formación técnica, científica, ética, y profesional como de sueños y utopías.
P. Freire, (1997)

En el presente capítulo, se dará a conocer un panorama de las investigaciones cercanas al objeto de estudio, posteriormente se enmarcará la pregunta de investigación, además se puntualizará en las intenciones del estudio, y también más adelante se explicará la pertinencia de la investigación y se reconocerán los alcances, así como las limitaciones propias de esta investigación.

1.1 Antecedentes.

Desde finales del siglo XX la globalización ha venido trazando la dinámica del mundo en todos los aspectos, en lo económico, político, social, cultural, laboral y en materia educativa; es en este último elemento, al que se le está apostando para responder a las exigencias del mercado laboral en cuanto a la preparación del recurso humano cualificado, los cuales posean las competencias para competir en el mercado independientemente del país de origen (Delors,1997).

Sin embargo otros autores (Pozner, 1995) plantean que las profundas transformaciones económicas que se viven en todos los confines de la tierra, tienen su origen en los procesos de globalización resultantes de la revolución tecnológica, que constituye un punto de inflexión y rompimiento, sobre todo, de tipo social y cultural; la apertura comercial y la poca regulación financiera; la organización de la producción a escala mundial, por citar los principales rasgos que definen y configuran el nuevo orden económico mundial. Estas transformaciones están impactando con tanta fuerza que trastocan, a su vez, valores, creencias por lo tanto prácticas en lo individual y social, tales transformaciones impactan directa e indirectamente los procesos educativos de las instituciones de educación en todos los niveles y modalidades.

Bajo este contexto, es válido inferir que los sistemas educativos no escapan a esta dinámica general, por tal motivo la educación superior es interpelada para incorporarse a esta vertiginosa transformación, y con ello a enfrentar algunos desafíos.

Derivado de lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas ha establecido que unos de los desafíos que enfrenta la educación superior actualmente, es el ofrecer servicios educativos de calidad, que permitan formar profesionales competitivos y capaces de propiciar el desarrollo de los pueblos, en un marco de equidad y de justicia (ONU, 2005).

Según Enrique Fernández (2014) El factor de mayor relevancia para una formación exitosa de los estudiantes es la planta académica, que, tanto en su función de docencia, como en la de investigación, contribuyen a la mejora continua de la calidad de la construcción y divulgación de conocimientos.

Actualmente la planta académica de educación superior en México muestra evidencias de consolidación y de profesionalización gracias en buena medida a las políticas públicas de mejoramiento al profesorado y de reconocimiento a las trayectorias académicas sobresalientes.

No obstante, se enfrenta el desafío de concretar, en los próximos años, el relevo generacional de profesores e investigadores, por ello es fundamental generar estrategias integrales que garanticen la estabilidad en la carrera académica, lo que incluye la detección e incorporación de talentos jóvenes, el desarrollo y consolidación de los académicos a través de políticas de capacitación y estímulos económicos y académicos, así como el aseguramiento de una jubilación digna y un proceso ágil de renovación generacional.

Para el presente estudio llama la atención tal planteamiento ya que nuestro objeto de estudio son las estrategias de enseñanza de los docentes de psicología (vinculadas con el desafío que hace referencia a las maneras de aprender y enseñar).

Uno de los desafíos que desde hace tiempo enfrenta el maestro, se manifestaba desde el instante en que "... debe estar en una plataforma elevada y dominando a todos con su vista, no permitirles más que atender y mirarle" si esa situación de jerarquización, la cotejamos con lo que pasa actualmente dentro de los salones de clase de nuestras universidades, veremos que la situación es prácticamente igual a la descrita por el pedagogo checo Jan Amos Comenio (1992), quizá con un poco más de informalidad; según este último autor, la mayor parte del contenido de la instrucción es simplemente información organizada sobre algún tema, datos, métodos, problemas, maneras de interpretar, ejercicios, que se transfieren a las notas que toman los alumnos o se encuentran en algún libro de texto o referencia.

Además, el desafío reta los profesores plantearle a sus alumnos problemas y enseñarles como buscar la información necesaria para resolverlos. Más allá de las habilidades básicas, como lo son: leer, escribir, contar, comunicarse y buscar información sobre un problema o tema específico, actualmente tales labores se han simplificado enormemente, ya que ahora el conocimiento se puede obtener de Internet, ya se trate de desarrollos matemáticos, metodología, bibliografías, libros y la síntesis de éstos, artículos, criterios de análisis y de síntesis, historia, literatura, debates, posiciones encontradas, soluciones exitosas a problemas, listas enormes de congresos reuniones y asociaciones, direcciones electrónicas para comunicarse con cualquiera en el mundo y preguntarle cosas, participación en foros planetarios de discusión. En fin, la enumeración que se puede hacer respecto a la manera de adquirir conocimiento es casi infinita.

Para Comenio, (1992) el paradigma de la educación ha cambiado, se mueve de la enseñanza al aprendizaje. Bajo tal contexto, debemos lograr que los alumnos aprendan y abandonen el adoctrinamiento. Como maestros, sabemos cómo instruir, pero ignoramos cómo aprenden las personas. Como lo plantea Díaz (1998), todos somos diferentes, pero todos podemos aprender a partir de lo que ya sabemos. No solo estamos frente a un colosal desafío, tenemos por delante una maravillosa

oportunidad de crear seres libres, inquisitivos, creativos, capaces de resolver problemas y capaces, por tanto, de transformar sus vidas y las de los demás.

Es claro que los procesos cambian en la medida en que se exijan nuevas habilidades y/o competencias, por ende, los perfiles de egreso se modifican constantemente, lo cierto es que nos enfrentamos a transformaciones de manera permanente.

Por otra parte, también se precisa tener en cuenta algunas investigaciones apoyadas en un enfoque teórico-metodológico, de corte preponderantemente objetivista (Gouldner, 1973), cuya principal característica se centra en atender al conocimiento de los acontecimientos socioestructurales y generales. En dichos análisis, resulta común constatar que en las instituciones educativas de nivel superior, se pueden instrumentar cambios sustantivos, reflejados en la modificación de las causas estructurales que inciden en las prácticas educativas, en donde puede citar como ejemplo, la modificación de los planes de estudio; la modernización de las instalaciones en las aulas, cubículos, laboratorios, bibliotecas, entre otros espacios; así como la actualización de reglamentos y condiciones favorables para el trabajo de la planta docente.

No se pueden negar los aportes de este tipo de indagaciones, sin embargo, es necesario subrayar que dejan de lado los procesos y prácticas de los actores universitarios, que no sólo dependen de componentes estructurales, entre los que se pueden mencionar no sólo los reglamentos, financiamiento y políticas; sino también del sentido que profesores y estudiantes le asignan a las prácticas cotidianas en la institución escolar, así como las que se suscitan al interior de las aulas.

A este conjunto de significados se les conoce como creencias, prejuicios, pensamientos, valores, opiniones, actitudes, imaginarios y representaciones que forman parte del pensamiento de sentido común; es éste último, un elemento fundamental en la vida cotidiana de los universitarios, porque es un referente que configura las ideas y actitudes ante la realidad, en buena medida reconocer esto

permite tener mayores elementos para la comprensión de la dinámica universitaria (Cuevas, 2007).

Esto nos orilla a mirar hacia dentro de las instituciones, particularmente mirar al interior de las aulas, a comprender lo que hacen los docentes para enseñar. Mirar hacia lo entrañable del proceso educativo, como lo son las aulas y dialogar con los protagonistas de los aprendizajes, lo cual permite entender el entramado de elementos que giran alrededor de las clases de universitarios en nuestro caso.

En este orden de ideas, el aula de clase es descrita y vivida por muchos como un espacio jerarquizado y regulado en el que se evidencian estructuras de poder que determinan, por tanto, la dinámica de las relaciones psicosociales de los allí involucrados: Los procesos de enseñanza que en ella se dan, están prescritos por formas particulares de relación, en la que los roles están determinados desde un imaginario que remite a reconocer y entender las interacciones (Salcedo, 2000).

Indudablemente el aula es algo más que el espacio en el que solo se transmiten ideas o pautas de comportamiento, los procesos de socialización se producen en ella, ocurren como consecuencia de las prácticas sociales, de las interacciones que se establecen y desarrollan en ese grupo social. No sólo es producto del currículo formal, sino de lo que se da en cada uno de los momentos en la escuela, en los que los procesos de reproducción no se dan de forma lineal ni pasiva. Bajo tal contexto, se debe ver al aula como un espacio de negociación, de intercambio de significados, como espacio inserto en una estructura cultural (multicultural), como un escenario vivo de interacciones simbólicas, explícitas o tácitas, compartidas por el grupo y alimentadas por una relación interactiva donde el lenguaje en sus diferentes manifestaciones cobra un valor imprescindible, ya que a través de la relación dialógica los estudiantes intercambian, construyen y dan significado a la realidad de la que son parte.

En el ámbito de la educación, y particularmente en lo referente a la investigación educativa, la teoría de las Representaciones Sociales (RS) ha sido empleada como herramienta heurística para aproximarse a la explicación de distintos problemas de la realidad educativa. Ya que los resultados de las investigaciones pueden contribuir a la explicación y comprensión de lo que sucede en los espacios educativos en sus distintas modalidades, niveles y contextos.

En concordancia con lo anterior, el presente estudio indaga las representaciones sociales de los estudiantes de psicología, con respecto a las estrategias de enseñanza de sus profesores.

Considerando que las construcciones, interpretaciones y clasificaciones que hace una persona de algo o de alguien, éstas no se efectúan de forma separada del escenario social, en donde interactúan cotidianamente, sino que es producto del mundo social, quien los incorporó como resultado de tal interacción. Ante esto, es difícil encontrar que un agente emita una opinión objetiva sobre una práctica social específica. La particularidad social hace que aflore la subjetividad del actor. Esto remite a una consideración metodológica fundamental: las prácticas educativas se encuentran mezcladas con las formas de pensamiento de los agentes que las instrumentan (Piña, 2004).

Por otro lado, las prácticas educativas no pueden entenderse aisladamente de su entorno, sino que son resultado de una compleja construcción social emprendida por los agentes inmersos en una sociedad específica.

Por lo antes manifestado, resulta entonces lógico inferir que las formas de pensamiento de los actores en las prácticas educativas, orientan las acciones de la vida escolar.

Se ha considerado que la teoría de las Representaciones Sociales es la más adecuada para el estudio, ya que se pretendió comprender la imagen de las estrategias que los docentes emplean en sus enseñanza; en este sentido, se entiende que las representaciones son construcciones sociales; condensan

imágenes y anhelos de las personas, de un grupo, de una comunidad o de una sociedad. Según Juan Manuel Piña Osorio (2004) lo social tiene un doble significado: a) como elaboración compartida junto con las personas cercanas y los contemporáneos y, b) como significado de una acción, un acontecimiento o un bien cultural; en este caso, los estudiantes al compartir un espacio y una temporalidad con sus profesores, durante su formación como psicólogos, van construyendo una imagen respecto a las prácticas que sus profesores desarrollan en las clases en las diferentes asignaturas.

La constante interacción gesta la imagen o representación, es decir las representaciones son construcciones sociales porque al ser compartidas tienen un significado social; las representaciones sociales son algo más complejo que una simple opinión. Es una elaboración social, porque está compartida, y tiene, por lo mismo, un significado para quienes la expresan; es una compleja elaboración social lógicamente estructurada; es lo que comparte un grupo sobre algo o alguien, en nuestro caso, es de las estrategias o actividades de enseñanza de los catedráticos.

1.2 Planteamiento del problema.

Las acciones que generan los profesores dentro del aula, tienen un impacto en el desarrollo cognitivo, físico, social y humano, sin importar el nivel, aunque claro que en la etapas de la infancia y la adolescencia, la huella es mayor, sin embargo en el nivel universitario los jóvenes no escapan a dicha influencia.

Los estudiantes universitarios independientemente de la disciplina o el campo de acción que aborden, esperan recibir una formación de calidad; bajo tal situación, tenemos que en un estudio realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México (Piña, 2003) sobre la calidad de la educación con profesores y estudiantes de tres carreras, se dio el resultado de que para unos, la UNAM, en especial su carrera y su escuela o facultad, puede ser el templo del saber, un espacio

importante para él, para su comunidad y para la sociedad en general, que amerita conservarse y apoyarse, mientras que para otros, puede representar el lugar donde se deben preparar los cuadros profesionales, con ideas innovadoras para emprender un despegue económico del país. Otros agregan, que es necesario que la UNAM prepare un personal altamente competente, similar al de las instituciones privadas. Otro sector tendrá presente lo interno de la institución, sus procesos, su cuerpo disciplinario, el cultivo permanente del saber universitario; mientras que otros, conceden importancia al exterior, su impacto en el mercado laboral, el empleo y la posibilidad de dar soluciones a los múltiples problemas que aquejan al país.

Finalmente el estudio devela que las imágenes de la calidad de la educación, expuestas por los actores entrevistados, conceden importancia al mundo inmediato del actor, como son: el aula, el compromiso, las diversas tareas académicas, la dedicación, las condiciones materiales (institucionales y personales) y la enseñanza.

En este sentido, y a partir de las consideraciones finales, se hace necesario subrayar que aún está pendiente, un aspecto digno de revisar, ya que uno de los protagonistas en el proceso enseñanza-aprendizaje, como lo es el estudiante en lo particular y/o los estudiantes en lo plural, requieren que se les dé la palabra, de escuchar sus voces, *de saber cómo viven la enseñanza* de sus profesores, en palabras de Piña (2003), es necesario diseñar los instrumentos que permitan conocer las forma de pensar de los actores, para que así pueda configurarse de manera adecuada, tanto las interacciones en las aulas, como el aprendizaje en ellas.

En el estudio titulado: *“Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias”* desarrollado por Zoia Bozu, (2010) indaga respecto de lo que significa una docencia de calidad, puntualizándola como una tarea nada fácil y un tanto pretenciosa, ya que el concepto de ‘calidad’ es polisemántico y complejo.

En dicho trabajo se constató que existen diferentes definiciones del término, y se señala que a pesar de la gran cantidad de literatura existente sobre el tema, el propio concepto ha quedado difusamente definido. Para su comprensión, se centraron muchas teorías, estudios y opiniones divergentes respecto a este tema. En él, tomaron de ejemplo, el estudio de Trigwell (en Bozu, 2010) en el cual destaca que los indicadores de una docencia de calidad serían los siguientes cuatro elementos:

- Capacidad de adaptación: en este elemento, el profesor educa de acuerdo con las circunstancias ambientales o contextuales; con arreglo a los estudiantes concretos, la materia de que se trate y el ambiente de aprendizaje.
- Centrada en el estudiante: este elemento tiende a mostrar buenos conocimientos de contenido didáctico, que son buenos conocimientos de la materia y de las formas de atraer a los estudiantes, con el fin de hacer posible que se consigan aprendizajes complejos, junto con el compromiso, con la reflexión y el aprendizaje.
- Variedad de recursos: Los buenos profesores se basan en la bibliografía de su disciplina, sus conocimientos del aprendizaje y una concepción centrada en el estudiante para el diseño de una experiencia de aprendizaje para los estudiantes, la cual se encuentra alineada con sus objetivos de aprendizaje y con la evaluación.
- Uso de buenas estrategias de enseñanza que inspiren un buen aprendizaje.

En resumen, el cambio de paradigma docente y la reestructuración de la docencia universitaria en lo concerniente al diseño curricular, metodologías de aprendizaje y enseñanza y modelos de evaluación, entre otros factores relevantes, es una de las temáticas a las que más aluden los profesores jóvenes en sus respuestas a la pregunta sobre qué significa ser profesor novel en este nuevo contexto universitario.

En otro estudio publicado en el 2007 (Covarrubias y Martínez) titulado *“Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen”*, en el se presentan datos obtenidos mediante una metodología de corte cualitativa e interpretativa, analizados a partir de la teoría de la representaciones sociales. Los datos confirman la importancia de considerar los factores motivacionales y afectivos de los estudiantes para el aprendizaje y la construcción del conocimiento en el aula. Entre los resultados más importantes, se destaca la preferencia de los estudiantes por las técnicas didácticas que permitan pensar, crear y participar activamente; las funciones que mayormente facilitan el aprendizaje son los recursos didácticos y la libertad otorgada por los profesores para trabajar y compartir experiencias; los atributos personales de los profesores que mayormente valoran de los estudiantes son: la apertura, la sencillez y el interés que demuestren por la disciplina que enseñan y por los propios estudiantes.

Otra investigación cuyo título es *“Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios”* (Covarrubias, 2011), analiza las representaciones que estudiantes de psicología tienen sobre la enseñanza y sus prácticas, así como su trascendencia en el aprendizaje, desde una perspectiva psicosocial y con una metodología de corte cualitativo. Los hallazgos le permitieron obtener categorías teórico-analíticas que se presentan en siete ejes temáticos para su análisis e interpretación: conceptualización de la enseñanza; condiciones de enseñanza que facilitan el aprendizaje; características de las áreas académicas que enseñan mejor sus contenidos; relación de la enseñanza con las formas de evaluación y su influencia en el aprendizaje; impresiones de los estudiantes sobre las dinámicas de enseñanza empleadas por los profesores; actitudes de los estudiantes ante las prácticas de enseñanza; y actitudes de los profesores que favorecen el aprendizaje. Los resultados más significativos revelan una influencia importante del enfoque tradicionalista de la enseñanza en las representaciones de los estudiantes, ya que consideran que el papel principal del profesor es de transmisor de la información por aprender; aparte de que es importante valorar a los

profesores con profesionalidad, actitudes de apertura, compromiso e interés con la disciplina y hacia los estudiantes.

Respecto a los estudios antes señalados, encontramos que hacen referencia a un elemento imprescindible: “la enseñanza”, y en general, concuerdan en señalar que le toca al profesor asumir la enseñanza, ya que su posesión de saberes y normas de su profesión, conceden el fundamento para otorgarle una autoridad científico-profesional, y cuya representación social le asigna un poder simbólico para hablar y actuar con “autoridad profesional”. Los profesores son los principales actores responsables de proporcionar a las nuevas generaciones el conocimiento socialmente acumulado y, contribuyen asimismo, en los procesos de socialización de los que aspiran a ser parte del gremio profesional, cuyo ejercicio será valorado en tanto intervengan con validez en los espacios de legitimación en el ámbito social y laboral (Arce, 1982).

Hoy se entiende que el aprendizaje es construido por el estudiante, pero esta construcción no se da sola. Según la teoría sociocultural, se cree que los saberes no son transmitidos por unos y reproducidos por otros, sino que se crean interpretaciones y asimilaciones de significados gracias a la participación conjunta de ambos actores, así los aprendices tienen la oportunidad, una y varias veces, de recrearlos en formas variadas durante su participación (Hernández, 2006, 1982) y dentro del ámbito universitario el profesor mediante las estrategias provoca los aprendizajes.

Es decir la enseñanza no se da por sí misma, para enseñar se requiere de determinados dispositivos, de actividades, de generar acciones que acompañen a la enseñanza de recursos didácticos, de técnicas, de dinámicas, de *estrategias*, es claro que los profesores son los que ejecutan, proponen, desarrollan, emplean, usan, implementan y dirigen las estrategias de enseñanza, son los alumnos los que las experimentan, observan, las viven, las perciben, aprecian, distinguen y reconocen cotidianamente dentro o fuera del espacio del aula. Ello permite que los estudiantes construyan representaciones sociales al respecto, como lo señala Piña

(2003, 1982). En todo espacio social, se construyen imágenes sociales, porque son el resultado del movimiento de la inquietud de los actores, las imágenes, creencias, representaciones son formas de conocimiento de sentido común, indican la dirección de una comunidad. Además, son particulares ya que responden al mundo de la persona: condición de vida, trayectoria académica, edad, y también del lugar de interacción donde se encuentran.

Para Covarrubias (2011, 1982), las prácticas de enseñanza representan el espacio social en el que se gestan y promueven la motivación por aprender, el compromiso con las exigencias escolares, las estrategias de aprendizaje, y la misma enunciación y aceptación de las formas de evaluación; de aquí la importancia de su estudio y perfeccionamiento.

Por ello, insisto nuevamente en que es necesario dar la palabra a los actores, para conocer y reconocer las imágenes que tienen respecto a una parte del quehacer docente en el nivel universitario, en este caso en particular, me refiero a los estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, ya que ellos son protagonistas en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3 Pregunta de investigación.

En este sentido, es pertinente conocer qué representaciones sociales han construido los estudiantes respecto a las estrategias de enseñanza, bajo esta lógica cabe hacer la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la representación social de los estudiantes de la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, respecto a las estrategias que implementan sus profesores en el proceso enseñanza- aprendizaje?

Además, de la pregunta de investigación que se ha esbozado en el párrafo antecedente, se plantean las siguientes interrogantes que acompañan a la pregunta de investigación:

¿Cuál es el significado que le dan los estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala a las estrategias de enseñanza de sus profesores?

¿Qué valoraciones tienen los estudiantes de psicología de las estrategias de enseñanza que implementan los profesores de psicología?

¿Cuál es la estructura del núcleo central y periférico de la representación social que tienen los estudiantes la licenciatura en Psicología hacia las estrategias de enseñanza que implementan los profesores?

¿Cuál es la diferencia de representación social respecto a las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes entre estudiantes de semestres iniciales con los de semestres avanzados?

¿En qué se diferencia la representación social de hombres y mujeres respecto a las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes?

1.4 Objetivos.

En nuestro estudio nos planteamos los siguientes objetivos: primero, se expresa el objetivo general de la investigación y en seguida expresamos los objetivos específicos que guiaron el estudio.

Objetivo general:

Analizar la representación social de los estudiantes de la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, respecto a las estrategias que implementan sus profesores en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Analizar el significado que los estudiantes de psicología de la UAT le asignan a las estrategias de enseñanza que implementan sus profesores.
- Reconocer las valoraciones que tienen los estudiantes de psicología hacia las estrategias de enseñanza que usan los profesores en el proceso formativo.
- Analizar el núcleo central y periférico, la representación social que tienen los estudiantes de la licenciatura en Psicología hacia las estrategias de enseñanza que implementan los profesores.
- Contrastar la diferencia de representación social, respecto a las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes entre estudiantes de semestres iniciales con los de semestres avanzados.
- Diferenciar la representación social entre hombres y mujeres, respecto a las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes.

1.5 Justificación.

Como lo señala Covarrubias (2011, 1982) el proceso de enseñanza-aprendizaje es bidireccional; se construye a partir de la experiencia y las situaciones significantes para cada uno, profesor y estudiante, por lo que las representaciones que tengan del acto educativo uno del otro determinarán en gran medida la forma en que se relacionan con éste. Si bien las investigaciones sobre las representaciones de los profesores universitarios acerca de la enseñanza son escasas, como lo reportan

algunos estudios, aún son más las de los estudiantes, tal situación concede conveniencia para nuestro estudio.

Y aunque la visión de los proyectos curriculares centrados en el aprendizaje le ha restado peso a la enseñanza, y ella ha pasado a un segundo plano, y desdibuja al docente e induce que minimicen su función en los programas académicos, lo cierto es que sigue siendo la piedra angular de la educación, por lo que su importancia en los nuevos escenarios educativos requiere continuar con su estudio, problematización e investigación.

Por otra parte el inconveniente de desestimar la relevancia de la enseñanza en los procesos de aprendizaje, ha ocasionado que no se preste atención a las necesidades y expectativas de los estudiantes que les puedan facilitar el acercamiento al conocimiento de manera más efectiva, ni se tome en cuenta lo que piensan o esperan de sus profesores y de las estrategias didácticas o recursos materiales empleados por éstos. Al contrario, se da por sentado que el estudiante pondrá en acción todos sus recursos para apropiarse del conocimiento, además de que todos lo harán de la misma manera, a partir de las condiciones de enseñanza que el currículo o el docente establezcan.

En tal sentido, Covarrubias y Camarena (2010), han comprobado en sus investigaciones, la importancia que los estudiantes universitarios le asignan a diferentes aspectos y condiciones de la enseñanza y su influencia en la forma en que ellos se acercan al conocimiento; del mismo modo, han confirmado que sus expectativas sobre la educación y la enseñanza no siempre coinciden con las acciones que los docentes despliegan en sus prácticas de enseñanza, por lo que constituyen uno de los elementos del contexto educativo que influye con trascendencia en la formación profesional y en el modo en que los estudiantes conforman su identidad disciplinaria y profesional.

No obstante, son escasos los estudios documentados que recogen y analizan las perspectivas de estudiantes universitarios sobre la enseñanza desde metodologías cualitativas e interpretativas, que tengan el interés por el análisis de la acción y el significado de las prácticas del sujeto en un contexto determinado y tomen como criterio básico de validez los significados inmediatos y locales de las acciones según se definen desde el punto de vista de los actores.

Por ello es conveniente nuestro estudio sobre las representaciones sociales respecto a las estrategias de enseñanza, además de manera muy particular en la Universidad Autónoma de Tlaxcala no existen estudios al respecto y en la licenciatura en psicología aún menos se han dado éstos.

Y considerando que el seguimiento de egresados de la licenciatura en psicología en la Universidad Autónoma de Tlaxcala arroja una calificación generalizada que oscila entre de 6.5 y 7, respectivamente de satisfacción en los indicadores: a) sobre la formación social recibida; b) sobre la organización académica y, c) satisfacción con la carrera cursada. Estos datos abren la puerta para hacer las reflexiones pertinentes que lleven a reconocer la representación social de los estudiantes de la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala respecto a las estrategias que implementan sus profesores en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Es claro que la calificación que proyectan los egresados no depende exclusivamente de las estrategias de enseñanza de los docentes, ya que influyen muchos factores, también es cierto que ellos son los que impactan en la formación de los estudiantes, y por lo tanto, en el grado de satisfacción con su formación.

Por lo que se ha expuesto hasta el momento, es la razón por la cual consideramos que este trabajo es importante para la investigación educativa, por hacer énfasis en el actor y sus escenarios inmediatos, esa faceta de la realidad social que ha sido descuidada, y que en los últimos años comienza a considerarse necesaria; es fundamental para conocer los escenarios sociales de amplio alcance, el contexto

histórico-social y las políticas educativas generales, pero es indispensable, además el estudio de lo que se supone intrascendente, en este caso de la investigación sobre las representaciones sociales. La importancia de esta faceta de la realidad empírica, nos permite comprender e interpretar los múltiples significados que los actores expresan dentro de las instituciones educativas y particularmente dentro de las aulas.

Beger y Luckmann (1991) consideran que una cosa es conocer e interpretar la historia de las ideas, expuestas por los eruditos de una sociedad, y otra muy distinta, es el conocimiento de las personas de una sociedad; en ese sentido, una cosa es lo que se lee en los discursos oficiales de las universidades respecto a la enseñanza, y otra lo que los estudiantes despliegan al respecto.

Frecuentemente, algunos sectores de la población hablan en nombre de un pueblo, de una comunidad o de un grupo y, en la mayoría de los casos, se desconoce quiénes son aquellos, qué es lo que hacen, piensan, las formas y prácticas que realizan diariamente. Los actores, al ser sustituidos por otros, se les deja sin voz y sin el sentido de sus ideas, imágenes acciones y representaciones (Piña, 2003).

Desde una posición diferente es necesario conocer la voz y saber lo que expresan los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza que emplean los docentes.

Aunado a lo anterior a la Facultad de Sociología, Trabajo Social y Psicología le permitirá contar con elementos para capacitar a los docentes en estrategias de enseñanza-aprendizaje, por ello no es aceptable partir sólo de creencias o suposiciones, hay que tener un estudio serio que dé cuenta sobre las estrategias que emplean los docentes. Este estudio podrá ser el punto de partida para crear alternativa para que la citada Facultad pueda ofrecer a la planta docente con el objetivo de fortalecer su quehacer académico; en este sentido, el hecho de analizar la representación social de los estudiantes de la licenciatura en Psicología, respecto a las estrategias que implementan sus profesores en el proceso enseñanza-aprendizaje, ayudan a tener un fundamento sólido que permita programar un

trayecto formativo o un programa que contribuya a dinamizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de reforzar y diversificar las estrategias de enseñanza de los docentes.

1.6 Alcances y limitaciones del estudio.

Este estudio será la pauta de investigaciones sobre la representación social que los estudiantes tienen de las estrategias de enseñanza que emplean los docentes, es decir, nos dará a conocer cómo se organiza dicha la representación social.

Por otro lado, este estudio podrá ser base para otros investigadores interesados en el tema, además de contar con elementos que permitan diseñar alguna propuesta de enseñanza que contribuya a mejorar el aprendizaje de los estudiantes de licenciatura mediante las estrategias de enseñanza.

Los resultados obtenidos solo se podrán generalizar para los actores involucrados, es decir para los estudiantes de psicología de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, ya que incluye una gran parte de la población estudiantil.

La representación social encontrada en nuestra investigación no se generaliza en todos los estudiantes de la facultad de Sociología, Trabajo Social y Psicología, pero habría que cuestionarnos para saber que ocurre con los estudiantes de sociología y trabajo social, ya que son licenciaturas que se encuentran insertas dentro de la Facultad y comparten espacios físicos y sociales similares, pero las profesiones marcan bordes que las diferencian entre sí.

La representación social tampoco se podrá generalizar a estudiantes de otras universidades, ya que las características contextuales, culturales son distintas, además de que las realidades son cambiantes influidas por grandes cambios tecnológicos, sociales, políticos y económicos que modifican la representación de los actores.

CAPÍTULO II

MARCO CONTEXTUAL

“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”.
Paulo Freire (1995)

En el presente capítulo se esboza el escenario en el que se encuentra la educación superior, y las perspectivas en torno al aprendizaje y a la enseñanza planteadas desde la visión de organismos internacionales, tales como son: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); en tanto que en el plano nacional, incide en el tema que nos ocupa, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y se contextualiza a la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), ya que el estudio se enfoca en los docentes de la licenciatura en psicología de esta universidad.

Cabe enfatizar que la revisión de estos organismos e instituciones, se manifiesta con respecto a la enseñanza y sobre las estrategias de ésta.

2.1 Generalidades.

El docente debe prepararse para enfrentar dichos retos en esta lógica, su éxito depende en gran medida, y cada vez más, de las herramientas de las que dispone para realizar su trabajo, así, su labor mejorará, de acuerdo con las estrategias y metodologías que utilice para que los estudiantes construyan los aprendizajes, se apropien de los contenidos, integren nuevos valores en su estilos de vida, es decir desarrollen las competencias que les ayudarán a lo largo de su vida y además les permita seguir aprendiendo continuamente, no sólo en la educación formal o escolarizada.

No es suficiente que los docentes posean determinado conocimiento de alguna área o la excelente exposición verbal sobre un tópico, ni el correcto empleo de recursos audiovisuales, se requiere además que cuente con otras herramientas estrategias, técnicas, métodos, así como las habilidades para desarrollar una docencia acorde a las necesidades del contexto en el que se encuentra inmerso.

Hoy más que nunca, la profesión de la docencia enfrenta diversos retos y demandas. Es un clamor social que la educación no se debe restringir a una mera transmisión de información, que no es suficiente con dominar una materia o disciplina, ya que el acto de educar implica interacciones complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales y axiológicas, de tal manera que tanto el docente como el estudiante necesitan desaprender algunas cosas, romper con paradigmas y viejas estructuras, para dar paso a lo “nuevo”, para que de esta manera tenga la apertura para desarrollar las competencias de aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a ser, aprender a hacer, como elementos sustanciales como los pilares de la educación, lo anterior de acuerdo con lo que al respecto ha señalado la UNESCO.

Si bien es ampliamente conocido que se han aplicado diferentes corrientes psicológicas en el campo de la educación, y que cada una de ellas aporta aspectos interesantes en esta área, hoy se habla más que en el pasado o por lo menos en nuestro país, del enfoque constructivista, y de un aprendizaje basado en competencias, es decir, aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse, adaptarse y provocar el cambio para atender las necesidades sociales (UNESCO, 1998).

Como lo plantean algunos autores, tales como Malo (2005) y Díaz, (2007), la educación superior presenta rasgos y experimenta desafíos muy semejantes, pero las respuestas nacionales pueden variar, donde las políticas públicas de aseguramiento y de mejoramiento de la calidad de la educación superior constituyen

un tema muy complejo, y que no hay ningún modelo perfecto que se encuentre listo para ser usado.

Sin embargo las instituciones de educación superior tienen el compromiso de cumplir no sólo con las necesidades y exigencias que establece el discurso común, la calidad y la eficiencia, además deben crear las condiciones necesarias que posibiliten a los individuos crear conciencia y responsabilidad para ser sujetos capaces de transformar y renovar la sociedad en que viven, para que como humanidad, podamos progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, ya que como refiere Jacques Delors (1996) en la obra "*Educación encierra un tesoro*", la función esencial de la educación es el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, además es una vía al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, la desigualdad y las guerras.

La educación entonces deberá llevar a cabo acciones encaminadas a elevar la calidad educativa, aun cuando tal calidad, de acuerdo a situaciones formales no responde sino a cuestiones de acreditación institucional, medida en factores como la eficiencia terminal, niveles de publicaciones y proyectos, cuya finalidad es estimular la participación activa de quienes las integran; las universidades también deben llevar a cabo proyectos de acción social, cuyo resultado sean personas con sentido crítico y reflexivo de la realidad en que viven, con la iniciativa de búsqueda de soluciones a los problemas que la realidad les presenta (UNESCO, 2009).

Además, el proceso de globalización económica, y la interdependencia mundial constituye el nuevo contexto internacional en que deben operar las instituciones de educación superior, con todos sus desafíos y oportunidades; en el caso mexicano, los tratados comerciales, como el de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y la incorporación a organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, propician la competencia no sólo entre universidades de distintos países; sino entre las instituciones de educación superior mexicana, esto lleva a la necesidad de plantear y replantear constantemente los

programas de desarrollo, con base en indicadores y estándares internacionales; fortalecer objetivos fundamentales y encontrar un equilibrio entre la tarea que implica la inserción en la comunidad internacional y la atención a las circunstancias propias mexicanas, entre la búsqueda de conocimiento por sí mismo y la atención a necesidades sociales; entre fomentar capacidades genéricas o desarrollar conocimientos específicos; y responder a demandas del empleador, o mejor aún adelantarse a descubrir anticipadamente el mundo futuro del trabajo (ANUIES, 2001).

Organismos internacionales, como lo son el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, y la Declaración Mundial de Educación realizada en París, Francia; hacen referencia de la importancia de la internacionalización de las políticas educativas, mismas que consideran que la educación es una vía de promoción y de desarrollo de la calidad de vida de los individuos, tomando en cuenta la diversidad cultural de los mismos, dentro de un marco de responsabilidad social, equidad, justicia, respeto, autonomía, pertinencia y tolerancia; bajo esta lógica, las instituciones de educación superior tienen la gran tarea de promover el desarrollo humano sostenible mediante la reestructuración continua, no sólo del plan curricular, sino también de formas creativas, innovadoras y dinámicas del proceso educativo, donde los actores que lo integran desarrollen escenarios de reflexión e investigación sobre el quehacer científicos con el objetivo de incidir en la calidad de los programas y diversos procesos a los que están expuestas.

Por lo mencionado anteriormente, se requiere de estudiantes competitivos, creativos, innovadores, activos, críticos, reflexivos, solidarios, protagonistas del aprendizaje y del cambio social, sin dejar de lado su identidad comunitaria, lingüística y cultural, para enfrentar los retos del mundo actual y sus circunstancias; en tanto que los docentes pueden contribuir de diversas maneras, prioritariamente a través del uso de las estrategias de enseñanza y de sus valiosas experiencias.

2.2 La enseñanza desde los planteamientos de la UNESCO.

En las últimas décadas, se ha observado una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una diversificación de la misma, algunos gobiernos le han otorgado mayor importancia a este nivel de educación considerando que influye en el desarrollo sociocultural y económico de la Nación, así como para la construcción del futuro, un futuro que vislumbra nuevos desafíos para las actuales generaciones, quienes requerirán contar con las herramientas, competencias y conocimientos, es en este sentido, que los organismos internacionales plantean algunas observaciones para la mejora de la educación superior.

2.2.1 Declaración Mundial sobre la Educación Superior: París, 1998.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, realizada a petición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), con sede en París, Francia, y en cuyo contenido se propone colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones, bajo la perspectiva de una educación a lo largo de la vida a fin de que se puedan integrarse plenamente en la sociedad mundial del conocimiento.

En la Declaración en cita, se consideran algunos mecanismos decisivos para promover la educación superior en todo el mundo.

Por ejemplo, en el artículo nueve se hace referencia a la necesidad de incluir métodos educativos innovadores que desarrollen el pensamiento crítico y creativo, además establece a la letra que: se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, esta postura compromete a los docentes y a las estrategias que propongan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la Declaración considera necesario que se empleen nuevas estrategias, que sean adecuadas y que posibiliten sobrepasar el mero dominio cognitivo de las

disciplinas, que tiendan a crear las condiciones para el paso a nuevas estrategias pedagógicas y didácticas, así como a propiciar un análisis creativo, crítico y de reflexión independiente; además de ponderar el trabajo en equipo. Bajo esta óptica, el docente del nivel superior debe contar con estrategias de enseñanza que le permitan ir más allá de la “simple” repetición de información, alejarse de la transmisión y reproducción, para dar lugar al empleo de métodos para organizar la información, pero sobre todo que genere una actitud crítica para discutir, debatir, confrontar la nueva información y reflexionar sobre los conceptos; es necesario también tener en cuenta que el estudiante tiene la facultad de organizar y construir por su propia cuenta un aprendizaje (UNESCO, 2000)

No se trata de medir la capacidad que tiene el estudiante para repetir fielmente lo escrito en algún texto o lo referente a una disciplina, no es pertinente generar un estudiante reproductor, por el contrario, que se precisa que sea un sujeto productor, innovador y que desarrolle las facultades de comprensión y crítica.

Según la UNESCO (2000), los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria, sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.

En el entendido de los planteamientos antes mencionados, la enseñanza y las estrategias que el docente emplee deben estar orientadas bajo estas características, es decir desarrollar la capacidad creativa, alejarse de la repetición o sólo en la memorización (UNESCO, 1995).

La Declaración Mundial sobre Educación Superior, en su artículo diez, enfatiza que se deben establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, la necesidad de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, individuos pasivos. La pertinencia de tomar medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias didácticas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de

enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza (UNESCO, 1998).

En la citada Declaración, también se expone que: “desde la educación elemental se debe poner énfasis en las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes” (UNESCO, 2000), esto nos indica la importancia de dar paso a que el estudiante desarrolle estrategias de aprendizaje, que le permitan acceder al conocimiento con sentido, con significado y reelaborado por el propio estudiante, con el objetivo de alcanzar un aprendizaje sólido.

Considerando que la enseñanza y el aprendizaje son un binomio para influir en el aprendizaje, se requiere de determinados métodos de enseñanza, los cuales son empleados por los docentes.

Al respecto, la UNESCO propone que:

La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente ... la renovación de la enseñanza [...] métodos pedagógicos (UNESCO, 1998).

En este sentido, se plantea con claridad cuál es la postura de las UNESCO en torno al papel que juega la enseñanza, considerándola como protagonista, dándole un fuerte peso a sus iniciativas para construir el aprendizaje del estudiante, además de otorgarle la libertad para poder organizarse, y crear las condiciones para que genere distintas estrategias que le permitan dinamizar su actividad académica. De manera implícita, la UNESCO no parte de un rol tradicional de la enseñanza, sino por el contrario propone que los alumnos se constituyan como sujetos activos, protagonistas, dinámicos e innovadores.

2.3 Planteamientos de la OCDE entorno al aprendizaje y enseñanza.

En el ámbito internacional, encontramos que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) hace algunos planteamientos y recomendaciones a los países miembros para optimizar la educación superior.

La OCDE mide la calidad del aprendizaje mediante el empleo de indicadores primordiales con respecto al desempeño educativo manifestado en sus países miembros, entre los que se destacan aspectos como la igualdad de los resultados de aprendizaje, generalmente al realizar las comparaciones de este género entre las naciones que conforman dicha organización, México es valorado por debajo de la media.

En este sentido, el organismo en cita propone recomendaciones para consolidar mejores escuelas, expresa la necesidad que en México los centros educativos cuenten con los ambientes de enseñanza y aprendizaje adecuados para los estudiantes y los docentes de los diferentes niveles.

Además las recomendaciones se centran en la construcción de una profesión de liderazgo, reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente de alta calidad, entre las consideraciones más importantes (OCDE, 2010).

En el documento “Mejores Políticas: México” (2012), publicado por la OCDE, se establece que nuestro país se ha comprometido a aumentar sus logros educativos, por lo que en 2007 estableció metas de desempeño educativo, para los estudiantes que se miden a través de la evaluación nacional ENLACE y la prueba PISA. Si bien la estrategia para fortalecer la educación debe contemplar los distintos niveles del sistema, también debe dar prioridad a las reformas en las áreas que tienen mayores posibilidades de mejorar los resultados, como la *calidad de los docentes* y la gestión basada en estándares e información claros (las cursivas son mías).

Recomienda mejorar el liderazgo escolar y la calidad de los docentes, ya que según ese organismo, ello, también es clave para el progreso de los estudiantes. Subraya que México ya ha emprendido acciones a este respecto, pero es necesario mantenerlas y reforzarlas.

Explica que los aspectos fundamentales son la selección de los docentes, el proceso para asignarlos a las escuelas, el reconocimiento y compensación económica que reciben, los incentivos para mejorar su desempeño y calidad, así como los programas de capacitación para los directores de las escuelas.

En el rubro concerniente al fortalecimiento de la educación y formación profesional, así como el relativo a la educación superior, la OCDE destaca que México tiene muchas fortalezas, sobre el particular; por ejemplo, brinda oportunidades de aprendizaje en regiones apartadas, cuenta con medidas de apoyo para estudiantes que corren riesgo de deserción y promueve la colaboración entre las empresas y las escuelas de formación profesional en las distintas localidades. Sin embargo, para seguir reforzándolo, México requiere en primer lugar de un marco de consulta formal entre empleadores, sindicatos y el sistema de Educación y Formación Profesional (EFP; por sus siglas). En segundo lugar, debe adoptar estándares de calidad y contratos de aprendizaje para ampliar la capacitación en los centros de trabajo como parte integral de los programas de formación profesional. En tercero, *los profesores de EFP deben recibir capacitación pedagógica* antes o inmediatamente después de empezar a enseñar. En cuarto lugar, México podría explorar la posibilidad de crear un esquema nacional de certificación de competencias. Y en quinto, debe desarrollar la capacidad de analizar y usar los datos acerca de las necesidades del mercado laboral a fin de orientar el diseño de políticas y mejorar la toma de decisiones.

Con respecto a la educación superior, la OCDE destaca que en México la educación superior se ha esforzado por ampliar la cobertura y la equidad, pero aún quedan

importantes retos, ya que sólo el 20% de los mexicanos de entre 25 y 34 años cursan estudios superiores, en contraste con el promedio de 37% de la OCDE (2012).

Considerando que de 1995 a 2008, el gasto en educación superior aumentó 78%, pero, dado que la matrícula se incrementó muy rápidamente, el gasto por estudiante apenas creció 16%, para ello propone una reforma del financiamiento de la educación superior, donde se evalúe si la distribución actual de los costos (colegiaturas vs. subsidio) son sostenibles, y si refleja adecuadamente la importancia relativa de los beneficios que la educación terciaria, es decir los aportes a la sociedad; además aumentar la transparencia en la asignación de financiamiento a las instituciones; y ampliar de manera considerable las medidas de apoyo para los estudiantes más pobres; Además de establecer una colaboración más estrecha con empleadores, capacitación integral, *mejor calidad de la enseñanza* y mayor información (OCDE, 2012).

Aunque el documento no profundiza en el tipo de enseñanza que se debe procurar en la educación superior, de manera tácita permite vislumbrar la relevancia de la enseñanza que los docentes propician, y por ende, en la manera de generarla en los estudiantes, ya que en varios apartados subraya sobre la necesidad de recibir capacitación pedagógica, de mejorar la calidad de la enseñanza y de los estándares de calidad.

Además en el denominado “Informe Internacional de Escuelas y Calidad de la Enseñanza” (OCDE, 1991), se establece una lista de principios generales; uno de ellos, es que el “aprendizaje es un proceso activo más que pasivo y dominado por el profesor”, este principio expresa claramente la posición en la que se encuentra el estudiante y profesor, es decir los pone en un nivel de sujetos con las capacidades de establecer una actitud dinámica que los separa de la inactividad, evidentemente el rol del docente se transforma, ya no es el docente tradicional que domina en la relación maestro-alumno.

Los tiempos van evolucionando, van apareciendo nuevas tecnologías y herramientas que dan la pauta para crear nuevas formas de aprender, como los videos, la música, el Internet, los chats, o técnicas de relajación que pueden emplearse para facilitar una enseñanza-aprendizaje, y que estos medios se pueden convertir en una estrategia para hacer más atractivo un contenido específico, “las materias no tradicionales no pueden ser enseñadas y aprendidas con éxito mediante el empleo exclusivo de los métodos tradicionales” (OCDE, 1991).

Se plantea que la escuela debería preparar mejor a los estudiantes y no sólo llenarlos de conocimiento, sino que haya una enseñanza que implique un aprendizaje que desarrolle habilidades para comunicarse oralmente, destreza manual y mental, además de cooperar con los demás, y desarrollar un pensamiento crítico e independiente.

La OCDE (2003), plantea que los profesores han de desarrollar y mejorar constantemente técnicas donde cada vez más su papel se convierta en orientar las elecciones de los alumnos entorno a su aprendizaje, de esta manera, la relación profesor-alumno puede tornarse mucho más productiva, y el estudiante se sentirá motivado para desempeñar un papel más activo en el aprendizaje, en este planteamiento notamos, la relevancia que tiene la enseñanza del docente como un dinamizador, con una gama de alternativas o estrategias que considere pertinentes emplear para el abordaje de contenidos.

2.4 La ANUIES y sus planteamientos en torno a la enseñanza y al aprendizaje.

Uno de los organismos que van marcando las pautas de la educación superior en México, es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual ha hecho diversas propuestas respecto al escenario de la educación superior en nuestro país.

En el grado en que las instituciones de educación superior desempeñen con compromiso, calidad y eficiencia su labor, tanto académicas como sociales, el país se encontrará en condiciones óptimas para dirigirse hacia una economía competitiva, una sociedad armónica, equilibrada, con justicia social para consolidar un sistema político democrático, o por lo menos ese es el ideal, lo cierto es que la educación es un elemento de transformación social.

Las instituciones de educación superior son fundamentales, ya que su objetivo es ser productoras de conocimientos y de cultura, así como formadoras de sujetos con capacidad de generar y aplicar el saber de las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías a través de diferentes profesiones (ANUIES, 2007); en este panorama, la ANUIES ve al estudiante como un sujeto con las capacidades de crear, es decir, de generar mecanismos que le permitan desarrollar las facultades y de asimilar el conocimiento, pero no sólo eso, además que sea capaz de aplicarlo en su entorno más cercano.

Pero durante su formación profesional el estudiante debe tener la capacidad de crear y utilizar determinados métodos que le faciliten el aprendizaje y no esperar que se le imponga una forma que quizás no le sea funcional o útil.

Toda institución educativa de nivel superior, desde la especificidad de su misión, realiza un trabajo académico, intelectual y formativo sustentado en la pluralidad de enfoques, la libertad de pensamiento, el conocimiento crítico y la búsqueda incesante de nuevos conocimientos (ANUIES, 2006).

Desde esta posición, la ANUIES recomienda que los estudiantes desarrollen y usen un conjunto de estrategias de aprendizaje de manera libre y autónoma, las cuales deben centrarse en el uso de la autonomía y responsabilidad, ya que es muy probable que con esta actitud, se gesté una postura reflexiva y valorativa, fundada en argumentos lógicos coherentes y convincentes.

Además, la ANUIES ratifica el valor de la libertad académica y científica en la tarea de las instituciones de educación superior, aunado a esto impulsa la promoción de que se garantice un pensamiento crítico y creativo, la producción y transferencia de conocimientos, así como su conversión en plataformas de aprendizaje de alto nivel; en esta visión, la ANUIES establece algunos atributos involucrando en el proceso del aprendizaje de los estudiantes, emplear modelos innovadores de aprendizaje y enseñanza que les permitan alcanzar altos grados de de calidad académica y pertinencia social (ANUIES, 2000).

De manera implícita, se pugna porque el estudiante establezca medios que le faciliten el aprendizaje, en otras palabras, que emplee algunas estrategias para alcanzar un aprendizaje, es necesario puntualizar que de manera implícita se otorga una responsabilidad compartida entre docente y estudiante en la construcción de los aprendizajes, pero finalmente, es el propio estudiante el que debe elaborarlo, construirlo y fortalecerlo.

La ANUIES (2007), expone que la educación superior debe esmerarse en mejorar sistemáticamente la calidad de la formación de los estudiantes en lo cognitivo e instrumental, los conocimientos, destrezas y habilidades que requiere el individuo para una vida profesional en continua transformación, y ofrecer un espacio que reconozca su autonomía intelectual, y se extienda su horizonte ético, social y cultural, que les permita competir en medio de las exigencias y tensiones de un mundo globalizado.

En suma, la ANUIES concibe a la educación superior como una forma de ampliar las oportunidades vitales de los individuos, y una vía a disposición de la sociedad para reflexionar sobre el contexto cada vez más complejo y dinámico.

En este tenor de ideas, es necesario que las instituciones no sólo se adapten a las nuevas condiciones de la realidad, sino que adopten un papel protagónico en las transformaciones de la sociedad, formando profesionales con las competencias

necesarias para interactuar en ella, creando modelos de cooperación, colaboración, y creando conocimiento, así como nuevas formas de transferencia, concibiendo al conocimiento como el bien máspreciado capaz de efectuar el desarrollo científico-tecnológico, las relaciones económico-sociales, la dinámica cultural y los sistemas educativos, por lo cual “la enseñanza y el aprendizaje constituye el proceso que permite asimilar la realidad y los nuevos conocimientos que se producen a mayor velocidad” (ANUIES, 2006).

De ahí que los procesos de aprendizaje deban favorecer, en un contexto de calidad y equidad, la formación de sujetos capaces de generar y manejar información, trabajar en grupos, asumir múltiples perspectivas.

En su visión al 2020, la ANUIES señala que la educación superior utilice modelos e innovadores de aprendizaje y enseñanza que les permitan alcanzar altos grados de calidad académica y pertinencia social, debemos entender que los modelos innovadores de enseñanza pueden surgir con la participación de los propios estudiantes procurando una relación horizontal en la interacción áulica (ANUIES, 2017).

La ANUIES proyecta un escenario en donde los estudiantes dediquen más tiempo al estudio independiente, donde asuman una actitud autogestiva, autónoma y con iniciativa para poder aprender de manera independiente; este contexto nos invita a explorar y detectar si los estudiantes del nivel superior cuentan con estrategias para aprender, de ser así, ubicar las estrategias que les son más útiles en el proceso aprendizaje-enseñanza.

Siguiendo el panorama del escenario deseable, la ANUIES (2007) propone usar métodos educativos y técnicas didácticas que posibiliten una mayor autonomía de los estudiantes para su aprendizaje.

poner el énfasis en el desarrollo de habilidades intelectuales, el fomento a la creatividad, la innovación y el ejercicio de las facultades críticas, así como de la comunicación oral y escrita, y en el desarrollo de las habilidades avanzadas del razonamiento lógico- formal [...] múltiples y diversificados ambientes de aprendizaje, donde se logra que los alumnos, mejoran y actualizan su información” (ANUIES, 2007).

En esta propuesta, el estudiante toma un papel protagónico, está en el centro de la construcción de diversos saberes, pero ¿el estudiante está preparado para tal responsabilidad? ya que durante distintas etapas de su formación académica han pasado por un sistema educativo rígido, donde el protagonista es el docente y es quien determina qué se hace, cuándo se hace y cómo lo hace, sin embargo el planteamiento de la ANUIES implícitamente se encuentra enmarcado bajo la óptica constructivista, donde el docente es más un mediador, un facilitador, un diseñador pedagógico de ambientes de aprendizaje, y el estudiante es quien construye, elabora, le da sentido y significado a su aprendizaje, es decir, se vuelve autogestivo, autodidacta, desarrollando un aprendizaje autónomo.

De manera concreta se han recuperado distintos planteamientos expuestos por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en torno a la enseñanza vinculada con el aprendizaje, tratando de realizar un entramado con las estrategias de enseñanza, tal como se ha señalado en el apartado correspondiente, es nuestro objeto de investigación.

2.5 La Universidad Autónoma de Tlaxcala.

La educación superior está llamada a robustecer su papel en la solución de las problemáticas actuales locales y nacionales. Ante ello, la Universidad Autónoma de Tlaxcala ha delineado metas, objetivos y estrategias que contribuyan a lograr este objetivo estableciendo con claridad cuál es su misión, y cuáles los propósitos que guiarán su quehacer institucional, para responder a las exigencias de su misión educativa, fortaleciendo su responsabilidad académica y social (UAT, 2011).

Dados los ajustes derivados de las tendencias de crecimiento, la mayoría de las instituciones de educación superior contemplan un modelo ecléctico, retomando ejes esenciales, con la finalidad de cumplir con sus objetivos sociales, y con el de formar seres integrales que den soporte y sustento al crecimiento de la sociedad.

La Universidad Autónoma de Tlaxcala, además de formar, generar conocimiento y difundirlo, se propone participar en la solución de problemas de los contextos local, regional, nacional e internacional.

A partir de ello, construye los respectivos cimientos, que consideran las competencias (habilidades, actitudes y aptitudes) de sus actores para potenciar el desarrollo humano y sustentable a través del Modelo Humanista-integrador basado en Competencias.

Este modelo tiene como objetivo formar seres humanos autorrealizados, articulados a partir de su multidimensionalidad, para coadyuvar a desarrollar todo su potencial; llegar a “ser uno mismo en plenitud”, en un contexto social en el que se construye la interacción con el otro, donde radica la riqueza y potencialidad transformadora del individuo y de la sociedad, es que surge este modelo educativo universitario, que responde a las expectativas y necesidades que presenta el siglo XXI. Bajo esta visión, la autorrealización se revela como el eje articulador que propone facilitar experiencias formativas para tomar conciencia de la realidad y de los bienes elegidos por los actores que participan en el proceso educativo.

El Modelo Humanista-Integrador basado en Competencias tiene como propósito fundamental propiciar e integrar en la formación de los universitarios habilidades, destrezas, actitudes, valores y saberes que posibiliten una formación y desempeño profesional exitoso, mediante competencias que los impulsen a participar activa y comprometidamente con el desarrollo y con un entorno sostenible (UAT, 2011).

La característica esencial del Modelo Humanista-Integrador de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, se centra en incidir en la formación de los universitarios en aspectos referidos a la cultura ciudadana, en los contextos nacional e internacional.

Busca establecer una interrelación entre escuela, cotidianidad familiar, el trabajo, entre otros, para lograr una formación y desarrollo integral del estudiante. Parte de focalizar aprendizajes a partir de situaciones reales, ejes de problematización, proyectos longitudinales y transversales que motivan al estudiante a buscar soluciones, teniendo como base la experiencia de la vida diaria.

Esto conlleva a que los docentes generen modelos que se acerquen a las tendencias actuales de la evaluación del aprendizaje, que a su vez estimule la aplicación e identificación de competencias.

El modelo educativo establece una práctica centrada en el aprendizaje, el estudiante lo construye a través de la interacción compleja entre la información y los problemas de la realidad profesional y social, asumiendo una actitud crítica, creativa y reflexiva que, a través de una enseñanza flexible y abierta, convierte al estudiante en autogestor de su propio aprendizaje. El docente, por su parte, es el responsable de procurar ambientes de aprendizaje que movilicen saberes en los estudiantes, de tal forma que se vean involucrados en un diálogo continuo y crítico con ellos mismos y con el medio que les rodea (UAT, 2011).

Este modelo es semiflexible, ya que proporciona al estudiante la oportunidad de diseñar su propia trayectoria de formación, esto refleja su tendencia a la integralidad, donde el tutor orienta al estudiante para que genere y aplique su propio conocimiento. Esto implica diseñar rutas polivalentes de formación, por ello se adapta a sus necesidades y a las de los sectores interactuantes.

2.5.1 Filosofía institucional.

En la Universidad Autónoma de Tlaxcala, a partir del año 2006, se inició un proceso de análisis profundo que retomó y reconfiguró elementos imprescindibles para asegurar su accionar eficiente y congruente con los tiempos actuales.

Según el Plan Institucional de Desarrollo, uno de los primeros resultados de estos esfuerzos fue la proyección de su misión, visión y valores institucionales, los cuales reflejan fielmente el compromiso y anhelo de la comunidad universitaria (UAT, 2011).

Por su parte la página web oficial de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, señala que la filosofía que ésta institución tiene a su digno cargo, es la de "...estar comprometida con la calidad a través de la mejora continua de los procesos académico-administrativos y de servicios, formar profesionales competitivos en beneficio de la sociedad" (<http://www.uatx.mx/universidad/index.php...>).

2.5.2 Misión Institucional.

En su misión, la Universidad Autónoma de Tlaxcala como institución pública de Educación Superior, tiene el compromiso social de formar profesionales altamente competitivos que contribuyan al desarrollo cultural, económico, ecológico, tecnológico, intelectual y humano del Estado y del país, proporcionando a los educandos un espacio donde el proceso enseñanza-aprendizaje sea el eje rector de la discusión académica, de la generación y aplicación del conocimiento; del análisis crítico y de libre pensamiento, con un carácter inclusivo, autónomo e integrador, desarrollando las capacidades intelectuales, físicas, éticas y estéticas de los universitarios (UAT, 2006).

Esa misión determina que la universidad referida, otorgue importancia al proceso de enseñanza y también al del aprendizaje en la formación de sus estudiantes,

estableciendo un pensamiento crítico, es decir plantea la importancia de que el estudiante desarrolle diversas capacidades, no los percibe como sujetos pasivos o simples receptores de información.

2.5.3 Visión institucional.

En cuanto a su visión, la Universidad Autónoma de Tlaxcala se propone ser reconocida por sus estudiantes, egresados y por la sociedad misma, como la institución más importante de educación superior en el ámbito estatal, regional y nacional, debido a sus programas educativos de buena calidad, su investigación científica, desarrollo tecnológico, realización humana e innovación educativa, como resultado de una planeación institucional, una gestión eficiente y transparencia en la aplicación de recursos (UAT, 2006).

En este sentido, la Universidad en cita retoma la realización humana como un aspecto importante en los estudiantes, tanto la visión como la misión institucional son acordes a los planteamiento que hacen organismos internacionales para las Instituciones de Educación Superior, en este sentido la Universidad Autónoma de Tlaxcala atiende a las pautas de orden internacional.

2.5.4 Valores institucionales.

Los valores que propugna la Universidad Autónoma de Tlaxcala hacen referencia a algunos de orden particular, y pone de manifiesto los valores universales, como la justicia social, que dicho sea de paso, forma parte de su leyenda, que reza: “Por la cultura a la justicia social”, así como el respeto, compromiso, autorrealización y la honestidad.

2.5.5 Política de calidad.

Además para estar en armonía con las exigencias de organismos que regulan a las instituciones de educación superior, en su política de calidad, la Universidad Autónoma de Tlaxcala enfatiza estar comprometida con la eficacia a través de la mejora continua de los procesos académico-administrativos y de servicios, formando profesionales competitivos en beneficio de la sociedad (UAT, 2011).

2.5.6 Oferta educativa de la UAT.

Actualmente, la Universidad Autónoma de Tlaxcala ofrece 35 opciones profesionales de licenciatura y 34 de posgrado, con presencia de espacios educativos en 12 municipios del Estado, acercando sus servicios a la población con el fin de que la distancia no sea una carga o impedimento para cursar estudios universitarios. La matrícula escolar total para el ciclo 2011–2012 sumó la cantidad de 12,115 estudiantes, de ellos 11,570 correspondían a licenciatura, 16 a especialidad, 439 a maestría y 90 a doctorado, lo que la sitúa como la principal opción de estudios superiores en el estado, ya que cubre el 45% de la demanda de educación superior pública a nivel licenciatura. De ese total, 61 por ciento son mujeres y 39 por ciento son hombres. Dicha situación contrasta con la que privaba en sus orígenes, cuando la población estudiantil era preponderantemente masculina. Esta situación obliga a orientar algunas acciones hacia la atención de cuestiones de género (UAT, 2011).

Además la UAT cuenta con 23 de los 35 programas de licenciatura acreditados por diferentes organismos como programas de calidad (ACECISO, COMACE, COMAEM, CONAEDO, CACEB, CONFED, CACECA, CNEIP, CACEI, COAPEHUM y CEPPE); cabe destacar que la licenciatura en psicología es un programa acreditado por el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación en Psicología.

2.5.7 La planta docente y alumnos de la UAT.

En los procesos educativos de calidad los profesores e investigadores tienen un papel decisivo. En la UAT, la planta docente que atiende al alumnado se compone por profesores que se concentran en el nivel de licenciatura, ya que en este se incorpora el mayor número de estudiantes; para el caso del posgrado, del total del profesorado, únicamente el 29 por ciento atiende los 31 programas educativos de dicho nivel. (UAT, 2011).

La planeación y coordinación de docencia, cuerpos académicos, elaboración y actualización de los planes de estudio, acreditación de programas educativos y desempeño docente, son las tareas a través de las cuales las instituciones se reconocen académicamente.

La Universidad Autónoma de Tlaxcala cuenta con 1,363 profesores, 574 son profesores de tiempo completo; de ellos 419 cuentan con posgrado, 143 con grado de doctor, 254 con grado de maestría y 22 con especialidad. En cuanto a su antigüedad, el 32 por ciento tiene menos de cinco años y el 58 por ciento tiene menos de 14, lo cual muestra que la mayoría de su profesorado es relativamente joven. (UAT, 2011).

En la siguiente tabla, se muestran los porcentajes de cómo está organizada la planta de maestros de la Universidad en estudio:

Tabla 1 Situación laboral de los docentes

| Profesores/curso por tipo de contratación | | | | |
|---|------------|------|------------|----------------------|
| Periodo Primavera 2011 | | | | |
| Nivel educativo de incidencia | Profesor | Hora | PTC | Total de profesorado |
| | Clase | | | |
| | % | | % | % |
| Licenciatura | 83.09 | | 61.96 | 70.56 |
| Posgrado | 16.91 | | 38.04 | 29.44 |
| Total | 100 | | 100 | 100 |

UAT, 2011

De las anteriores cifras, se desprende que el mayor porcentaje en la contratación de los docentes, se manifiesta bajo la modalidad de profesor hora clase, tanto en las licenciaturas, como en los posgrados, esto permite reconocer la necesidad que tiene dicha institución educativa para aumentar el porcentaje de profesores de tiempo completo.

Para el año 2011 la cifra total de estudiantes en la Universidad Autónoma de Tlaxcala era de 12, 115, y su matrícula va en incremento. (UAT, 2011)

Del total de sus alumnos, 82 por ciento es originario de Tlaxcala, en tanto que el 18 por ciento proviene de otras entidades federativas, principalmente del estado de Puebla (7 por ciento), seguido por el Distrito Federal e Hidalgo (ambos 3 por ciento). La procedencia del resto es principalmente de estados del sureste (Veracruz, Oaxaca, Tabasco, Chiapas, entre otras), con lo cual se aprecia el efecto de la Universidad en esas latitudes (UAT, 2011)

2.6 Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología

Dicha facultad alberga a una de las carreras pioneras en el origen de la Universidad, la Licenciatura de Trabajo Social, que prácticamente se constituye como la génesis de la Facultad, antes llamado Departamento, ya que la UAT contaba con un modelo Departamental. Actualmente, la institución universitaria en análisis se encuentra organizada por Facultades; posterior a la licenciatura en Trabajo Social, se crea la Licenciatura en Sociología; posteriormente, en 1999 se ofrece en esa Facultad la Licenciatura en Psicología Social, la cual en el año 2007 cambió su Plan de Estudios, reestructurándose para ofrecer la Licenciatura en Psicología General, y actualmente (2013) se ofrece la Licenciatura en Psicoterapia, además se ofrece la Maestría en Ciencias Sociales; así la facultad alberga a cuatro programas educativos de licenciatura y un posgrado.

2.6.1 La misión y visión de la Facultad.

En la misión y visión que tiene la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología, entre otros aspectos, se plantea el compromiso de formar profesionales dentro del área de las ciencias sociales, con un alto sentido humano, para que analicen y contribuyan a los cambios en la sociedad y, a su vez, favorezcan su desarrollo intelectual, económico, humanístico y cultural.

Y como observamos hay una relación muy cercana con la visión y misión de la institución. Las licenciaturas que se ofrecen dentro de la facultad son: Sociología, Trabajo Social y Psicología Social, las tres licenciaturas comparten el mismo espacio físico en distinto horario.

2.6.2 La planta docente de la Facultad.

La planta docente consta de 107 docentes, 59 hombres y 48 mujeres. En cuanto a su nivel académico, 17 son doctores, 31 tienen maestría, 1 tiene especialidad y 1 es candidato a especialidad, 10 son candidatos a maestros y 47 tienen la licenciatura. Por otra parte, de ellos, 57 son profesores de tiempo completo, 9 son de medio tiempo y 41 son académicos de asignatura. En la siguiente tabla, se aprecia de manera gráfica el nivel académico de los profesores, además de hacer evidente la cantidad de maestros según el género:

Tabla 2 Nivel académico de los profesores de la UAT

| Grado | Hombres | Mujeres | Total |
|--------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Licenciatura | 25 | 22 | 47 |
| Candidato a Especialidad | 0 | 1 | 1 |
| Especialidad | 1 | 0 | 1 |
| Candidato a Maestro | 5 | 5 | 10 |
| Maestría | 17 | 14 | 31 |
| Candidato a Doctor | 0 | 0 | 0 |
| Doctorado | 11 | 6 | 17 |
| Total | 59 | 48 | 107 |

(UAT, 2011).

Actualmente, 11 profesores de tiempo completo tienen el grado de doctor del total de tiempo completo (hay profesores con grado de doctor que son hora-clase), sólo 19 profesores de los 107 tienen el reconocimiento del perfil deseable por parte del PROMEP y uno pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (UAT, 2011).

2.7 Generalidades Licenciatura en Psicología

La Licenciatura en Psicología Social se crea en 1999, en este año comienza a operar con un total de 140 estudiantes; posteriormente, en 2003 por recomendaciones, producto de una evaluación externa se cambia el plan de estudios. (UAT, 2012).

En el año 2007 la Licenciatura antes mencionada tomó un nuevo rumbo dentro de la Universidad, y se cambia a una Licenciatura en Psicología General, con cuatro áreas del conocimiento: Psicología Social, Psicología Clínica Comunitaria, Psicología Educativa y Psicología Organizacional. En 2012, se puso en marcha el Plan de Estudios 2012, pero la investigación, es decir la recolección de datos se llevó a cabo cuando dicho plan aún no se estaba aplicando.

2.7.1 Docentes y estudiantes de la Licenciatura en Psicología.

Al momento del estudio se encontraban inscritos 325 estudiantes en esta licenciatura, con una planta docente de 36 maestros, de los cuales ocho son de tiempo completo, uno de medio tiempo y 27 son docentes hora-clase o profesor de asignatura, a la fecha esta cifra ha cambiado, hoy con el nuevo plan y el aumento de matrícula se cuenta con 9 profesores de tiempo completo, uno de medio tiempo, 2 en otra categoría, 20 profesores hora-clase y 26 profesores que pertenecen a otros programas o licenciaturas, dando un total de 58 docentes (UAT, 2012).

2.7.2 Objetivo general de la Licenciatura en Psicología

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, vigente desde 2007, tiene como objetivo general formar profesionistas con sólidos conocimientos de los principios teórico-conceptuales y metodológicos de la psicología que sustenten la capacidad de evaluar el comportamiento humano con técnicas innovadoras, tomándolas como elemento sustancial para diagnosticar individuos, grupos e instituciones que le permitan elegir estrategias de intervención, preventivas o correctivas, en la solución de problemas y necesidades psicosociales en diferentes contextos socioculturales, con una visión holística y transdisciplinar.

El Plan de Estudios de Psicología plantea que al egreso, el psicólogo de esta Universidad contará con las competencias de Evaluación, Diagnóstico e Intervención a partir de la construcción de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores siguientes

Conocimientos:

- Fundamentos de la Psicología.
- Enfoques teóricos conceptuales de la Psicología.
- Procesos biológicos, psicológicos, sociales y ambientales relacionados con el comportamiento humano.
- Evolución del desarrollo biológico, psicológico y social del individuo.
- Principios de la comunicación humana.
- Fundamentos de la entrevista.
- Conceptos de la metodología cualitativa y cuantitativa.
- Predicción de la interacción individuo-grupo-ambiente en la comunidad y su impacto en el desarrollo personal, familiar, organizacional y comunitario.
- Apropiación de la evolución del conocimiento de forma sistémica para el abordaje de situaciones personales, familiares, organizacionales y comunitarias.

- Fundamentos de la intervención en crisis.
- Enfoques terapéuticos.
- Teorías que explican los procesos grupales y su influencia en el comportamiento humano.
- Principios de la interacción individuo sociedad
- Bases teóricas del inglés.
- Elementos básicos de la informática (Plan de Estudios 2007).

Habilidades:

- Evaluación innovadora del comportamiento humano.
- Identificación de la dinámica interna y externa en situaciones de crisis.
- Diseño de estrategias, procedimientos e instrumentos adecuados para resolver las demandas de los usuarios del servicio psicológico.
- Implementación de estrategias de prevención y tratamiento que contribuyan al desarrollo humano, organizacional y comunitario.
- Persuasión e influencia en beneficio del ser humano.
- Liderazgo en el ejercicio profesional.
- Adaptación a diferentes contextos de desarrollo.
- Aplicación de metodología cualitativa y cuantitativa para la investigación del fenómeno humano.
- Observación participativa en la detección de necesidades sociales.
- Trabajo colegiado que permita el enriquecimiento de las intervenciones sociales.
- Dominio de las herramientas básicas de la informática.
- Lectura y escritura de un segundo idioma que le permita mantenerse actualizado en su disciplina.
- Contextualizar la práctica profesional con base en la realidad individual, social, nacional e internacional (Plan de Estudios, 2007).

Actitudes:

- Empatía en su actuar profesional.
- Creatividad y objetividad hacia la solución de situaciones, individuales, sociales, organizacionales y comunitarias.
- Atención a los acontecimientos locales, regionales, nacionales e internacionales vinculados con su profesión.
- Disposición para el trabajo colegiado.
- Aceptación de la diversidad humana.
- Pensamiento crítico y reflexivo ante situaciones que requieren toma de decisiones.
- Aspiraciones científicas.
- Disposición hacia el trabajo interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario.
- Proactividad hacia las transformaciones sociales y comunitarias.
- Superación y actualización continua para la comprensión de los cambios sociales.
- Ética en la solución de problemas personales, grupales, comunitarios y sociales (Plan de Estudios, 2007).

Valores:

- Confidencialidad, responsabilidad, compromiso social, honestidad, conciencia ecológica, ética y disciplina, autorrealización, respeto a la diversidad humana, tolerancia, justicia, respeto, conciencia social, solidaridad (Plan de Estudios, 2007).

2.7.3 Características y estructura curricular.

La Licenciatura en Psicología impartida en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, otorga al egresado los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios

para un ejercicio profesional de calidad, en el que principalmente se anteponga el valor humano al tecnocrático.

El Plan de Estudios para dicha carrera profesional consta de 420 créditos que se integran por 58 experiencias de aprendizaje (asignaturas o materias), las que se cursan en 9 semestres en promedio. De esas experiencias de aprendizaje (asignaturas o materias), 20 son teóricas, el 34.48%, las cuales le permiten al estudiante desarrollar un marco teórico conceptual que sustente su futura actividad profesional; y 38 son prácticas, es decir, en un 65.52% de la licenciatura el estudiante realizará actividades que lo vinculen con las acciones que va en desempeñar en su vida profesional. (UAT, 2007).

Considerando estas experiencias educativas, el mapa curricular se divide en cinco áreas:

- La básica universitaria integra el 10% de los créditos, 42 créditos, que incluyen 9 experiencias de aprendizaje.
- La básica de facultad que integra el 4.29% de los créditos (18), a través de 3 experiencias de aprendizaje.
- El área básica de la licenciatura cuenta con el 15.24% de los créditos (un total de 64) que integra 10 experiencias educativas.
- El área más fuerte es el área disciplinar, pues en ella se integran el 63.33% de los créditos (266) con un total de 31 experiencias educativas.
- Al área anterior se acumulan el 7.14% de créditos (30) del área electiva, que comúnmente se conocen como experiencia de aprendizaje optativa que son 5 y que el estudiante puede elegir de un menú más amplio (Plan de Estudio, 2007).

Estas áreas les permitirán a los alumnos desarrollar las 7 competencias requeridas en su ámbito de acción de acuerdo con el Centro Nacional de Evaluación para la

Educación Superior, A. C. (2000) y el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. (2001) que son:

- Competencia conceptual.
- Competencia metodológica.
- Competencia técnica.
- Competencia contextual.
- Competencia integrativa.
- Competencia adaptativa.
- Competencia ética.

Tales explicaciones serán explicadas, a continuación de manera más abundante:

La **competencia conceptual**, se refiere al dominio y la pericia que el egresado debe mostrar sobre los fundamentos teóricos de la disciplina, tanto en el ámbito de la formación básica, como en el de la formación específica del área. Esta se desarrolla a través de los siguientes cursos:

Tabla 3 SUBCOMPETENCIAS

| Subcompetencia | Cursos UAT |
|---|--|
| Filosófica Epistemológica | Epistemología. |
| Desarrollo histórico de la Psicología | Introducción e Historia de la Psicología. |
| Conocimiento psicobiológico | Bases biológicas de la conducta. |
| Conocimiento psicosocial | Antropología Social. |
| Conocimiento de los procesos psicológicos básicos | Procesos Cognoscitivos. Neurofisiología del Comportamiento. |
| Fundamentos teórico conceptuales del comportamiento | Infancia. Adolescencia. |

| | |
|--|---|
| | Adultez. |
| Conocimiento de las teorías psicológicas | Teorías de la Comunicación. Teoría e intervención grupal. Teorías de la personalidad. |
| Conocimiento teórico específico por área: Clínica | Psicología Clínica Comunitaria. |
| Educativa | Psicología Educativa. |
| Organizacional | Psicología Organizacional. Psicología Social. |

(UAT, 2012).

Por su parte la **competencia metodológica** hace alusión al dominio y pericia que el egresado debe mostrar en la comprensión y utilización de los fundamentos que subyacen a las estrategias, procedimientos e instrumentación empleados para resolver demandas planteadas en los campos de aplicación profesional. Aquí se integran las siguientes experiencias de aprendizaje:

Tabla 4 LA COMPETENCIA METODOLÓGICA

| Subcompetencia | Cursos UAT |
|--|--|
| Metodología general | Introducción a las Ciencias Sociales. |
| Conocimiento metodológico de la Psicología | Laboratorio de Procesos Cognitivos. |
| Métodos cuantitativos y cualitativos | Estadística I. Estadística II. Investigación cuantitativa. Investigación cualitativa. |
| Métodos psicométricos | Técnicas de Evaluación e Intervención Infantil. |

| | |
|--|---|
| | Técnicas de Evaluación e Intervención Adolescente. Técnicas de Evaluación e Intervención de Adultos. |
|--|---|

(UAT, 2012).

En cuanto a la competencia técnica representa el dominio y pericia que el egresado debe mostrar para seleccionar y aplicar procedimientos e instrumentación psicológica, así como para interpretar y comunicar los resultados de su función profesional. Se propicia mediante experiencias de aprendizaje como las que se enuncia en la siguiente tabla:

Tema 5 COMPETENCIA TÉCNICA

| Subcompetencia | Cursos UAT |
|---|--|
| Técnicas de observación y detección | Técnicas de entrevista. |
| Técnicas diagnósticas. | Modelos de evaluación e intervención Social. Modelos de evaluación e intervención Clínica Comunitaria. Modelos de evaluación e intervención Educativa. Modelos de evaluación e intervención Organizacional. |
| Procedimientos de intervención Área clínica Área educativa Área organizacional | Intervención Etnopsicológica. Modelos de evaluación e intervención Clínica Comunitaria. Modelos de evaluación e intervención educativos. |

| | |
|---|---|
| | Modelos de evaluación e intervención organizacionales. Modelos de evaluación e intervención social. |
| Procedimientos de evaluación | Técnicas de evaluación e intervención infantil. Técnicas de evaluación e intervención adolescentes. Técnicas de evaluación e intervención de adultos. |
| Procedimientos de prevención y desarrollo | Infancia. Adolescencia. Adultez. |
| Procedimientos de comunicación | Redacción Universitaria. |

(UAT, 2012).

La **competencia contextual** está constituida por el dominio y la pericia que el egresado debe mostrar sobre la pertinencia de su práctica profesional con relación a la realidad social, regional y nacional. Para fortalecer al Plan de Estudios se han considerado experiencias de aprendizaje tales como:

Tabla 6 LA COMPETENCIA CONTEXTUAL

| Subcompetencia | Cursos UAT |
|-----------------------|---|
| Vinculación | Psicología Comunitaria. Prácticas en Contextos sociales. Prácticas Supervisadas en Contextos clínicos comunitarios. Prácticas Supervisadas en Contextos educativos. Prácticas Supervisadas en Contextos Organizacionales. |

| | |
|---|------------------------------------|
| Conocimiento de los valores de identidad nacional | Reflexión del mundo contemporáneo. |
| Adecuación de procedimientos | Optativas. |

(UAT, 2012).

En lo que atañe a la **competencia integrativa**, el egresado dominará y demostrará pericia para combinar la teoría con las habilidades técnicas en la práctica profesionales. Se basa en cursos como:

Tabla 7 COMPETENCIA INTEGRATIVA

| Subcompetencia | Cursos UAT |
|---|--|
| Integración de casos | Prácticas en contextos infantiles. Prácticas en contextos adolescentes. Prácticas en contextos de adultos. |
| Integración teórico metodológica Por área terminal: Área clínica Área educativa Área organizacional | Prácticas Supervisadas en contextos clínicos comunitarios. Prácticas Supervisadas en contextos educativos. Prácticas Supervisadas en contextos organizaciones. Prácticas en contextos sociales. |
| Integración de factores biopsicosociales | Servicio Social. Taller de Investigación Avanzada I, II, III. |
| Integración interdisciplinaria | Antropología Social. Desarrollo de emprendedores. Liderazgo y toma de decisiones. Optativas. |

(UAT, 2012).

En lo que hace a la **competencia adaptativa**, en ella se estimula el dominio y la pericia para anticipar y ajustarse a cambios importantes que afecten su quehacer profesional, a partir de experiencias de aprendizaje tales como los que ha continuación se enuncian:

Tabla 8 COMPETENCIA ADAPTATIVA

| Subcompetencia | Cursos UAT |
|----------------------------------|--|
| Aprender a aprender | Autorrealización |
| Uso de herramientas tecnológicas | Taller de informática Inglés I Inglés II Inglés III |

(UAT, 2012)

Por último, la competencia ética es el dominio que el egresado debe mostrar de los valores en el ejercicio profesional de la Psicología, se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje como:

Tabla 9 COMPETENCIA ÉTICA

| Subcompetencia | Cursos UAT |
|----------------------------|---|
| Valores profesionales | Autorrealización. Taller de ambiente y desarrollo. |
| Aceptación a la diversidad | Infancia. Adolescencia. Adulthood. |
| Promoción de la justicia | Reflexión del mundo contemporáneo. |

(UAT, 2012).

El modelo curricular es semestral y se cursa en 16 semanas efectivas de clase, teniendo como promedio 46 créditos. El tiempo en que el estudiante cursará su licenciatura puede ser como mínimo de 4.5 años y un máximo de 6 años. Para lo cual él contará, en cada año lectivo, con 2 semestres.

Al cursar el 3º semestre cada uno de ellos atenderá un solo asunto o área de la Psicología, por lo que desde este momento se inicia una línea horizontal de actividades prácticas que concluyen hasta el 9º semestre, las que le permiten al estudiante vincularse estrechamente con instituciones de asistencia social, a la vez que aprende de su experiencia personal, es decir “haciendo”.

A partir del 5º semestre el estudiante podrá elegir de entre las 4 áreas optativas: social, clínica comunitaria, educativa u organizacional, aquella por la cual tenga un interés especial, a fin de dar un mayor énfasis a sus estudios, sin que ello deteriore la formación del psicólogo general, que se logrará a partir de las diferentes experiencias de aprendizaje que aborda el Plan de Estudios.

Es importante destacar que a partir del 3er. semestre se trabajará en forma modular, por lo que los docentes que impartirán de 3º a 9º semestre deberán en forma colegiada, acordar los contenidos temáticos de sus cursos, la profundidad de los

mismos y las actividades prácticas que desarrollarán los estudiantes, cuidando de que se establezca en forma oportuna el producto final, considerando en todo momento retomar la estructura del diseño curricular que obedece al tratamiento teórico, técnico, práctico y de investigación que articula cada uno de los semestres.

El servicio social del estudiante de la Licenciatura en Psicología se inicia cuando el estudiante cuenta con un 70% de los créditos, además de que será asistido por un asesor que le acompañará durante el mismo, para resolver sus dudas, teniendo que cubrir como mínimo 600 horas por tratarse de un área de la salud. Igualmente, se cuenta con tres experiencias de prácticas supervisadas que se realizarán en el momento que el estudiante haya avanzado en un 60% de sus créditos.

Con respecto al Programa de Titulación, el estudiante puede elegir de las 5 opciones con que cuenta la Universidad, para lo cual tiene un curso llamado Orientación y Producción en Líneas de Investigación, que es un taller que le permite la elección adecuada para su titulación y la asesoría para lograrla.

Opciones de titulación:

- Examen de conocimientos.
- Estudios de maestría.
- Promedio.
- Elaboración de tesis.
- Elaboración de memoria.

De lo anteriormente mencionado se puede apreciar que el profesional de la Licenciatura de Psicología que egrese de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, contará con herramientas que le permitan la construcción de un nuevo paradigma para el abordaje de la Psicología, desde la perspectiva de las neurociencias, la teoría de sistemas, el construccionismo, la etnopsicología y la comunicación.

CAPÍTULO III

EL ENFOQUE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

La educación, en verdad necesita tanto de formación técnica, científica, ética, y profesional como de sueños y utopías.
P. Freire, (1974)

En el presente capítulo se presentan los elementos que forman el marco desde el cual se harán las interpretaciones del estudio.

En un primer apartado se desarrolla la Teoría de la Representación Social, posteriormente se esboza una serie de planteamientos en torno a las definiciones que se han dado al concepto de estrategia y específicamente al de estrategias de enseñanza; en un tercer apartado, se caracterizarán las estrategias de enseñanza desde los diferentes paradigmas en Psicología de la Educación, empezando con el enfoque conductista en la educación, para posteriormente referirnos al paradigma humanista, seguido de la perspectiva cognitiva, para continuar con lo relativo a la visión psicogenética y, finalmente hacer mención a la postura sociocultural; lo anterior se considera menester ser abordado, ya que no hay una visión única respecto a las estrategias de enseñanza, y como se ha señalado con antelación es la representación que nos interesa analizar.

3.1 La Representación Colectiva de Emilio Durkheim.

La representación colectiva, según Emilio Durkheim (1898), inicia con la conciencia colectiva que se define como el conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad, forma un sistema determinado que tiene vida propia: podemos llamarlo conciencia colectiva o común, es algo completamente distinto a las conciencias particulares.

3.1.1 Representaciones colectivas.

La idea de "conciencia colectiva" es un tanto vaga, debido a ello, Durkheim abandona progresivamente este concepto a favor de otro mucho más concreto y específico, consistente en las representaciones colectivas. Estas pueden ser consideradas estados específicos o substratos de la conciencia colectiva. Las representaciones colectivas hacen referencia a las normas y valores de colectividades concretas, como son la familia, la ocupación, el estado o las instituciones educativas y religiosas. Dicho concepto puede utilizarse de forma general o particular, además de que permitió a Durkheim definir los hechos sociales inmateriales de forma más concreta que con la idea nebulosa de conciencia colectiva.

Las representaciones colectivas poseen un carácter único que no puede reducirse a la conciencia individual, lo que las sitúa directamente en el mundo de los hechos sociales inmateriales. Su existencia no depende de ningún individuo en particular y su duración es superior a la duración de la vida del individuo, estas características hacen que las representaciones colectivas trasciendan al individuo. Por todo ello, las representaciones colectivas constituyen la idea central de los hechos sociales inmateriales expuestos por Durkheim.

Si bien Durkheim no llegó a desarrollar en un sistema teórico la noción de representaciones colectivas, sentó el fundamento para su sucesiva elaboración; desde el campo de la Psicología Social, Serge Moscovici y sus seguidores logran desarrollar el terreno teórico, conceptual y metodológico en el estudio de las representaciones sociales (Jodelet, 1986).

3.1.2 La representación social

El concepto de representación social es expuesto inicialmente por Serge Moscovici, en su libro *El psicoanálisis: su imagen y su público* (1979) presenta una primera

aproximación de lo que hoy en día representa uno de los enfoques clave para el estudio de los fenómenos sociales.

Moscovici desarrolla conceptualmente el estudio de las representaciones sociales, a partir de la noción de representaciones colectivas, propuesta por Emilio Durkheim en el campo de la Sociología.

La representación social constituye una forma de pensamiento social, en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y acciones sociales entre los agentes de un grupo social; por esta razón, también es un conocimiento de sentido común que, si bien surge y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas (Piñero, 2008).

La particular complejidad de los contactos entre los hombres proviene del papel que en ellos desempeñan el lenguaje, denominado “Gesto perfeccionado, exclusivo de la especie humana, portador de emociones, pero también de ideas e imágenes, el lenguaje eleva la comunicación a un nivel simbólico” (Moscovici, 1983; 495). El lenguaje, al tener el mismo significado para quien habla y para quien escucha permite tanto representar un objeto ausente o invisible, como evocar el pasado o el futuro, es por esto que el “gesto”, de alguna manera desaparece las limitaciones del espacio y tiempo que sufren otras especies (Moscovici, 1983).

Moscovici (1983) afirma que en la mayoría de las sociedades humanas, las personas pasan una gran parte de su tiempo hablando, y quien desee estudiar las representaciones sociales deberá interesarse por el contenido de estas conversaciones que, por otra parte, presentan muy variadas formas. Las variadas formas de conversaciones que competen al estudio de las representaciones van desde una simple charla de café hasta conversaciones muy formales, ya que éstas proyectan la influencia del contexto de una sociedad determinada. El mismo G. Tarde a finales del siglo pasado comprendía ya la importancia de las sociedades humanas, por lo que propuso que la Psicología Social se debería hacer cargo sobre

todo del estudio comparativo de las conversaciones (Moscovici, 1983). Sin embargo, fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial que se recordó su sugerencia en Francia, país en el que todo un eje de investigación sobre las representaciones sociales utiliza conversaciones grabadas como material de investigación (Moscovici, 1983).

Desde la proposición de Tarde, tanto en Francia como en otros países, uno de los cambios más importantes que sin duda el papel cada vez más determinante de los medios de comunicación de masas, es la creación y difusión de informaciones, opiniones e ideas; como consecuencia de esto, las conversaciones nunca habían girado tanto alrededor de acontecimientos de alcance nacional e internacional, y es esto lo que llevó a Moscovici a caracterizar nuestro tiempo como la época por excelencia de las representaciones sociales (Moscovici, 1983).

La comunicación de las masas refleja, crea y transforma las representaciones sociales, y ordena el contenido de las conversaciones. Numerosas representaciones son sociales porque son transmitidas por los medios de comunicación; es por esto que es importante el interés que tiene el análisis de contenido de los medios de comunicación para el estudio de las representaciones sociales (Moscovici, 1983).

Una vez esbozada la aparición de las representaciones sociales en la comunicación humana, resulta evidente que éstas trascienden la esfera de las simples opiniones, imágenes y actitudes. Se trata de “sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particulares, de “teorías”, de “ciencias” *sui generis*, destinadas a descubrir la realidad y a ordenarla” (Moscovici, 1969). Su función es que son compartidas por una misma comunidad. Además, podemos decir que, las representaciones sociales, en su actual concepción, permiten a los individuos “orientarse en su entorno social y material, y dominarlo” (Moscovici, 1969).

Después de Durkheim, el concepto de representaciones colectiva se convierte en el punto de partida de las investigación sobre las representaciones sociales, tal y como

se manifiesta concretamente en la obra de Moscovici, titulada: El psicoanálisis su imagen y su público (1961). Como ya vimos anteriormente, su propósito era mostrar cómo una nueva teoría científica es difundida en una cultura determinada, como es transformada durante el proceso y cómo cambia, a su vez, la visión que la gente tiene de sí misma y del mundo en que vive. Lo que pasa es que, una vez difundida, la teoría se transforma en una representación social autónoma que ya no puede tener gran semejanza –incluso ninguna– con la teoría original (Moscovici, 1983).

3.1.3 Representaciones sociales: ideas y acciones.

Las representaciones tienen una doble función, a saber: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Lo que es conocido o insólito conlleva una amenaza, ya que no tenemos una categoría en la cual clasificarlo. Lo extraño, asimilado a lo familiar, adquiere un aspecto menos amenazador. En las representaciones sociales son las relaciones y el pensamiento colectivo los que se ven afectados y cambian.

3.1.3.1 Sentido común, explicaciones y representaciones.

Durante el transcurso del siglo XIX apareció un interesante cambio en las relaciones entre ciencia y sentido común: “Contrariamente a lo que se creía en el siglo pasado, lejos de ser el antídoto de las representaciones y las ideologías, la ciencia es, en realidad, su fuente” (Moscovici, 1983). El mundo de lo científico se encuentra tan alejado de lo cotidiano o profano, sólo puede tener acceso el mundo científico, si sus conceptos claves, expresados en símbolos y ecuaciones matemáticas, son traducidos a términos familiares. Es por esto que si deseamos comprender el impacto de la difusión de los conocimientos científicos y tecnológicos y trastornos que esto produce, necesitamos estudiar cómo la gente de una sociedad determinada se representa los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos que se presenta en esa sociedad determinada (Moscovici, 1963). Por otro lado, se ha visto que cuanto más alejada se encuentre una nueva ciencia de la vida cotidiana,

mayor sería la necesidad de ser representada para convertirse en saber social (Moscovici, 1985).

3.1.3.2 Representaciones sociales: fenómenos, conceptos y teoría

El término de representación social construye la designación de fenómenos múltiples que se observa y estudia a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales (Moscovici, 1985). Desde hace veinte años se constituye un campo de investigación en torno a este concepto. Sin embargo, el concepto de representación social –o más bien, colectiva– aparece en Sociología. Pero es la Psicología Social la ciencia que retoma el concepto y esboza su teoría (Moscovici, 1985).

Ahora bien, las representaciones sociales llegan a explicarnos qué fenómenos se presentan bajo formas variadas más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver, teorías que nos permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones son todo ello junto (Moscovici, 1983). En este sentido, es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos y objetos que les conciernen (Moscovici, 1985).

De esta manera, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social. Antes que nada, concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En otras palabras, es el

conocimiento “espontáneo” y/o “ingenuo”, que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Es el conocimiento que se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social; es por esto, que éste conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Moscovici, 1985). Todo lo que se acaba de decir, refleja que se trata de un conocimiento práctico, ya que da sentido, dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por sernos habituales; de tal forma, que es un conocimiento que participa en la construcción social de nuestra realidad (Moscovici, 1983).

D. Jodelet (1986), propone una definición general del concepto de representación social, en donde: “El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designan una forma de pensamiento social”.

Las representaciones constituyen modalidades de pensamientos prácticos orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunidades mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás” (Moscovici, 1985).

De lo que acabamos de expresar se desprenden dos constataciones necesarias. Por ejemplo, la representación social se define por un contenido: informaciones, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a

realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Es decir, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto. De esta forma, la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la cultura. Por todo esto, debemos recordar que toda representación social es la representación de algo o de alguien (Moscovici, 1983).

El acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto. La representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. Por esta razón, la representación está emparentada con el símbolo, con el signo. Al igual que ellos, la representación remite a otra cosa. No existe ninguna representación social que no sea la de un objeto, aunque éste sea mítico o imaginario (Moscovici, 1985).

Por otra parte, representar es re-presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia. En este sentido, la representación es la reproducción mental de otra cosa, objeto, acontecimiento material o psíquico, idea, etc. La representación restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano. Esta es una particularidad importante que garantiza su aptitud para fusionar precepto y concepto y su carácter de imagen (Moscovici, 1985). Además, la representación mental social no sólo restituye de un modo simbólico algo ausente, sino que puede sustituir lo que está presente. Debido a ello, no es simple reproducción, sino contrición y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva (Moscovici, 1985) con las siguientes características:

1.- El aspecto de imagen, figurativo de la representación es inseparable de su aspecto de significante; esto significa que la representación hace que a toda figura corresponda un sentido y todo sentido corresponda a una figura (Moscovici, 1985).

2.- La representación no es un puro reflejo del mundo exterior, una huella que se imprime e integra mecánicamente en el espíritu. No es la reproducción pasiva de un

exterior en un interior, concebidos como radicalmente distintos. Como podría hacer pensar ciertos empleos de la noción de imagen que se asocia la idea “copia conforme”. Los estudios de las representaciones sociales emplean el término imagen en un sentido totalmente diferente, ya sea como “figura”, “conjunto figurativo”, es decir, constelación de rasgos de carácter concreto, o bien en sus acepciones que hacen entrar en juego la intervención de lo específicamente imaginario, individual o social, o de la imaginación (Moscovici, 1985).

3.- El concepto de representación social fue introducido en psicología social debido a la insuficiencia de los modelos clásicos, y en particular del modelo conductista, a fin de explicar nuestras interacciones significativas con el mundo. Ya desde 1969 Serge Moscovici critica el hecho de que la relación entre sujeto y objeto debe reducirse a una relación entre un estímulo y una respuesta.

Ahora bien, según Moscovici, el representar algo es darse, conjunta e indiferencialmente, o en otras palabras, constituye el estímulo y la respuesta. Este fenómeno es una característica de la interacción del sujeto y del objeto, que se enfrenta modificándose mutuamente (Moscovici, 1985).

4.- Lo anterior implica que siempre hay una parte de actividad en la construcción y reconstrucción en el acto de representar, considerando que el sujeto no es un organismo o una especie de mecanismo que sólo incorpora la información sin darle sentido, es decir sujeto es un ser social, y su dinamismo entra en juego aspectos simbólicos y cognitivos (Moscovici, 1985).

5.- Al decir que la representación tiene un carácter creativo y autónomo, no sólo se sitúa respecto al objeto, ya que el juego del simbolismo social se impone al sujeto, el cual, a su vez, lo manipula con fines de expresión. Incluso en representaciones muy elementales tiene lugar todo un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos (Moscovici, 1985).

En resumen, del análisis referente a la representación se desprenden cinco características de ella, que son:

- Siempre es la representación de un objeto;
- Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar éstas sobre lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
- Tiene un carácter simbólico y significante;
- Tiene un carácter constructivo;
- Tiene un carácter autónomo y creativo (Moscovici, 1985)

Ahora bien, existen diversas maneras de formular cómo se elabora la construcción psicológica que es una representación social. Las principales son:

Una primera óptica se limita a la actividad puramente cognitiva a través de la cual el sujeto construye su representación. En donde la representación presenta dos dimensiones: una dimensión de contexto: el sujeto en situación de interacción social o ante un estímulo social y la representación aparece como un caso de la cognición social, tal como es abordada por la Psicología Social. Una dimensión de pertenencia: siendo el sujeto un sujeto social, y en donde intervienen ideas valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad (Moscovici, 1985).

Un segundo enfoque concede importancia a los aspectos significantes de la actividad representativa, en donde se considera que, el sujeto es productor de sentido, que expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social. En este sentido, la representación también es considerada la expresión de una sociedad determinada (Moscovici, 1985).

Una tercera corriente trata la representación como una forma de discurso, y desprende sus características de la práctica discursiva de sujetos situados en la sociedad. Sus propiedades sociales provienen de la comunicación de la pertenencia social de los sujetos que hablan y de la finalidad de su discurso (Moscovici, 1985).

En la cuarta óptica, Moscovici hace referencia a Gilly (1980) y a M. Plon (1982) (en Moscovici, 1985), en donde se dice que es la práctica social del sujeto la que es tomada en consideración. Actor social inscrito en una posición o lugar social, el sujeto produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa

En el quinto punto de vista, el juego de las relaciones intergrupales determina la dinámica de las representaciones, ya que el desarrollo de las interacciones entre los grupos modifica las representaciones que los miembros tienen de sí mismos, de su grupo, de los otros y de sus miembros. Moviliza una actividad representativa destinada a regular, anticipar y justificar las relaciones sociales establecidas (Moscovici, 1985).

Finalmente, una última perspectiva, Jodelet citando a L. Boltanski, 1971, Bourdieu, 1980; Maitre, 1975; P. Robert y C. Faugeron, 1978 (Moscovici, 1985), coinciden en señalar que una representación tiene un corte más sociologizante, y hace al sujeto el portador de determinaciones sociales, basando la actividad representativa en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, de visiones estructuradas por ideologías dominantes o en el redoblamiento analógico de relaciones (Moscovici, 1985).

Estas ópticas se vuelven a encontrar, y en ocasiones coinciden en el interior del campo de estudios de las representaciones sociales. Su comunicación social, la difusión y asimilación de los conocimientos, incide en el campo educativo, en la genética de las representaciones, en la formación de los grupos, en las concepciones de la formación de los grupos, en las concepciones de la salud física y mental, de la vida psíquica y biológica; la percepción y la utilización del espacio. Ya que estos diversos enfoques y estudios de los fenómenos representativos abordan la doble cuestión que se halla en la base de la teoría que es el cómo interviene lo social en la elaboración psicológica que constituye la representación

social (Moscovici, 1985). Ahora bien, Serge Moscovici, en su estudio sobre el psicoanálisis, puso de manifiesto dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación, cómo esta representación transforma lo social.

Estos procesos, consistentes en la objetivación y el anclaje, se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social, pues muestra la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio (Moscovici, 1985).

Por otro lado, las representaciones sociales son toda una serie de operaciones mentales que explican el funcionamiento general del pensamiento social. Asimismo, la representación social tiene la propiedad de integrar la novedad (Moscovici, 1985).

3.2 La objetivación: lo social en la representación.

La objetivación se refiere a la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. De esta forma, la objetivación puede definirse como una operación formada de imagen y estructurante (Moscovici, 1985).

En el proceso de objetivación, la representación permite intercambiar percepción y concepto. Si, poner en imágenes las nociones abstractas, de una textura material de las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales, por lo que, objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos. La materialización de una noción de contornos poco precisos constituyen un fenómeno común por ejemplo, el complejo de Edipo, cuando pasa el dominio público, ya no está relacionado con una relación entre padres e hijos o con su desplazamiento al nivel interpersonal, sino que se convierte en un signo visible, en un atributo de la personalidad (Moscovici, 1985).

Ahora bien, en el caso de un objeto complejo como lo es una teoría, la objetivización implica varias fases, que a continuación se explican:

a).- Selección y descontextualización de los elementos de la teoría, es decir las informaciones sobre la teoría serán objeto de una selección en función de criterios culturales. Estas informaciones son separadas del campo científico al que pertenecen, del grupo de expertos que las ha concebido y son apropiadas por el público que, al proyectarlas como hechos de su propio universo, consigue dominarlas (Moscovici, 1985).

b).- Formación de un “núcleo figurativo”: una estructura de imagen reproducirá de manera visible una estructura conceptual. De esta forma, los conceptos teóricos se constituyen en un conjunto gráfico y coherente que permite comprenderlos de forma individual y en sus relaciones (por ejemplo, el esquema del aparato psíquico) (Moscovici, 1985).

c).- Naturalización: el modelo figurativo permitirá, al coordinarlos, cada uno de los elementos que se transforman en seres de naturaleza, por ejemplo, las partes inconscientes y conscientes del individuo se hallan en conflictos. Esto quiere decir que, las figuras, elementos del pensamiento, se convierten en elementos de la realidad, referentes para el concepto; es decir, el modelo figurativo utilizando como si realmente demarcara fenómenos, adquiere un status de evidencia: una vez considerado como adquirido, integra los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común. Como ya hemos visto, la aparición del consciente y del inconsciente, en tanto que términos del núcleo figurativo se debe a su resonancia existencial. Estos se hacen eco de una experiencia conflictiva íntima, en la que no están ausentes ni la dimensión imaginarias ni la dimensión mítica, con la imagen de una lucha entre “potencias” o “fuerzas antagónicas”. De esta manera, ciertos elementos del fondo cultural presentes en el universo mental de los individuos y grupos pueden ser movilizados en la actividad de estructuración y destacar a título de referencias ideológicos o modelos culturales (Moscovici, 1985).

Por último, la estabilidad del núcleo figurativo, la materialización y la especialización de sus elementos le confieren el status de marco e instrumentos para orientar las percepciones y los juicios en una realidad construida de forma social. Y otorga sus herramientas al anclaje, segundo proceso de la representación social (Moscovici, 1985).

3.3 La construcción de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales constituyen una unidad funcional estructurada. Están integradas por formaciones subjetivas tales como: opiniones, actitudes, creencias, imágenes, valores, informaciones y conocimientos. Algunas pueden guardar estrecha relación con la propia representación social, y en esto han radicado muchas críticas, de modo que ellas se encuentran contenidas dentro de la propia representación y por tanto, las representaciones sociales son consideradas como una formación más compleja.

Las representaciones se estructuran alrededor de tres componentes fundamentales, que son: a) la actitud hacia el objeto, b) la información sobre ese objeto y c) campo de representación donde se organizan jerárquicamente una serie de contenidos.

Investigaciones llevadas a cabo han demostrado que desde el punto de vista de la génesis, la actitud es la primera dimensión de una representación, pues nos representamos “algo”, luego y en función de la toma de posición hacia ese “algo”.

a) La actitud:

Es el elemento afectivo de la representación. Se manifiesta como la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación; expresa por tanto, una orientación evaluativa en relación con el objeto. Imprime

carácter dinámico y orienta el comportamiento hacia el objeto de representación, dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección. Sobre este componente, Moscovici señala que: "... la actitud implica un estímulo ya constituido, presente en la realidad social a la que se reacciona con determinada disposición interna, mientras que la representación social se sitúa en 'ambos polos': constituye el estímulo y determina la respuesta que se da". (Moscovici, 1985).

Según D. Páez (1987) la diferencia más notable entre actitud y representación está dada en la interpretación de los datos, más que en los instrumentos que son utilizados, pues las técnicas son muy similares.

b) La información:

Es la dimensión que refiere los conocimientos en torno al objeto de representación; su cantidad y calidad es variada en función de varios factores. Dentro de ellos, la pertenencia grupal y la inserción social juegan un rol esencial, pues el acceso a las informaciones está siempre mediatizado por ambas variables. También tienen una fuerte capacidad de influencia, la cercanía o distancia de los grupos respecto al objeto de representación y las prácticas sociales en torno a éste.

c) Campo de representación:

Este es el tercer elemento constitutivo de la representación social. Nos sugiere la idea de "modelo" y está referido al orden que toman los contenidos representacionales, que se organizan en una estructura funcional determinada.

El campo representacional se estructura en torno al núcleo o esquema figurativo, que constituye la parte más estable y sólida de la representación, compuesto por cogniciones que dotan de significado al resto de los elementos. En el núcleo figurativo se encuentran aquellos contenidos de mayor significación para los sujetos, que expresan de forma vívida al objeto representado. Es necesario destacar

que esta dimensión es “construida” por el investigador a partir del estudio de los anteriores componentes fundamentales de las representaciones sociales, que ya fueron explicadas oportunamente.

3.4 Las representaciones sociales según el modelo de Abric

Para Jean Claude Abric (2001) las representaciones sociales son conjuntos sociocognitivos organizados de forma específica, y regidos por formas propias de funcionamiento. La identificación de la visión del mundo que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales, y aclarar los determinantes de las prácticas sociales; de esta forma podemos dar cuenta que la propuesta de Abric, es que están formadas de dos componentes: una parte cognitiva y otra parte social, y que además se rigen de forma específica de tal manera que permita un funcionamiento “digerible” como imagen, de la realidad y a partir de la interacción social (Abric, 1976 en 2001).

Toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores y depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda. Toda representación es así una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto, esto permite definir la representación como una visión funcional del mundo que permita al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y definir de este modo un lugar para sí (Jodelet, 1986; en Abric, 2001). De esta forma se puede decir que a toda imagen que sea “capturada” por nuestro sistema cognitivo, será interiorizada y reconstruida con influencia de nuestros valores e historia; así, de esta forma es cómo podemos formar una visión del mundo, y en base a este proceso es cómo podemos actuar en determinadas circunstancias.

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. (Abric, 1976 en 2001).

Abric propone que las representaciones sociales están determinadas por un sistema contextualizado, es decir, que toda representación está condicionada por el contexto discursivo y social. A través del discurso podemos conocer o entrar en la representación social del sujeto acerca de algo o alguien, sin embargo es importante analizar las condiciones de la producción del discurso y tener en cuenta que la representación (o discurso) recabada; es para un auditorio que intenta convencer (Greize, *et. al.*, 1987; en Abric, 2001). En este orden de ideas, el contexto social está condicionado por el sistema ideológico, por una parte, y por otra, por el lugar que el individuo o el grupo ocupa en el sistema social.

Diose 1992, (en Abric, 2001), menciona que la significación de una representación social está entrelazada o anclada siempre en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias al campo social dado; esto quiere decir que cada sujeto posee una representación social (o imagen) con respecto a algo, y que alrededor de esta imagen existe otra imagen estructurada acerca de aquello que se representa; esta imagen estructurada interactúa con el contexto social dado.

Por otra parte cabe mencionar que, para Abric, las representaciones sociales contiene cuatro funciones: a) funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad; b) funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos; c) funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas; y d) funciones justificadoras: permite justificar a *posteriori* las posturas y los comportamientos.

a) Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad. El saber práctico de sentido común, permite a los sujetos adquirir conocimientos e integrarlos

en un marco comprensible y asimilable para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que los adhieren. Por otro lado facilita la comunicación social (Moscovici, 1981).

b) Funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos. El hecho de situar a un sujeto en un campo social permite elaborar una identidad social y personal gratificante; es decir, compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados (Mugny y Carugaty, 1985; en Abric, 2001). Así, la representación de su propio grupo es siempre marcada por una sobrevaluación de algunas de sus características o de sus producciones, cuyo objetivo es salvaguardar una imagen positiva de su grupo de pertenencia.

c) Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas: El sistema de predecodificación de la realidad que constituye la representación social es, una guía para la acción. Este proceso de orientación resulta de factores esenciales como la definición de la finalidad de la situación; determinando así, *a priori*, el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto y el tipo de gestión cognitiva que se adoptara (Abric 1971, 2001).

Esto permite dar cuenta que existe una predisposición por parte de los sujetos hacia una tarea a realizar o hacia una interacción social, teniendo como base (antes de la acción) una representación social.

d) Funciones justificadoras: permite justificar *a posteriori* las posturas y los comportamientos. Las representaciones intergrupos tienen por función esencial justificar los comportamientos adoptados respecto a otro grupo, lo anterior es aseverado por autores, entre los que destacan Avigador (1953), Wilson y Kayatani (1968) (en Abric, 2001). En una situación de relaciones competitivas serán elaboradas progresivamente las representaciones del grupo contrario, con el objeto de atribuirle características que justifiquen un comportamiento hostil en su contra,

de esta forma se puede dar cuenta que las representaciones sociales tienen efectos cognitivos después de realizar alguna acción.

El análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura. Es decir, los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados a una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación (Abric, 1976, 2001). En este sentido, la propuesta de Abric, es que en una representación estarán presentes dos elementos que son los siguientes: el contenido (lo que en sí es la imagen), y los elementos que contiene dicha imagen, y a los que a la vez les asignamos un “valor”, para una mejor asimilación del contenido de esa imagen.

3.4.1 Núcleo central.

Abric (2001) presupone que una representación está organizada en un sistema central y otro periférico. Plantea la hipótesis según la cual los individuos o grupos reaccionan no a las características objetivas de la situación, sino a la representación que de ellas tienen.

Respecto a los fenómenos de atribución, en ellos se encuentra la idea de que: las personas tienen tendencia a atribuir los eventos que sobrevienen a su entorno a núcleos unitarios, condicionados de forma interna, y que son, de algún modo, los centros de la textura causal del mundo. Cuando estudiamos las percepciones del entorno social por los individuos, nos percatamos que cuando un individuo percibe su entorno social, se esfuerza por dar un sentido a la diversidad de estímulos inmediatos. Esta operación con el objeto de encontrar un sentido se operará mediante una focalización sobre esos núcleos unitarios de los que acabamos de hablar. Y son esos núcleos unitarios los que atribuirán la significación de los hechos esperados. En este proceso de percepción social aparecen así, los elementos centrales, a los pareceres constitutivos del pensamiento social, que permiten poner

en orden y entender la realidad vivida por los individuos o por los grupos. (Abric, 2001).

Por otra parte, los trabajos de Asch (1946 en Abric, 2001) refuerzan esta la idea de organización centralizada lo que Asch estudia de algún modo es como se constituye la representación, la imagen que nos hacemos del otro a partir de un conjunto de informaciones. La propuesta de Asch es reforzada por el trabajo de Moscovici (1961) sobre “psicoanálisis”.

Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Éste es un elemento fundamental de la representación, puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación (Abric, 1976, 2001)

El núcleo central -o núcleo estructurante- de una representación garantiza dos funciones:

- Una función generadora: es el elemento mediante el cual se crea y se transforma la significación de otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos, toman un sentido o un valor para su análisis;
- Una función organizadora: es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos la representación. Es, en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación.

Para Abric (2001) cualquier modificación del núcleo central ocasiona una transformación completa de la representación. De esta forma se puede plantear que la identificación de ese núcleo central permite el estudio comparativo de las representaciones. Para que dos representaciones sean diferentes, deben estar organizadas alrededor de dos núcleos centrales distintos.

Por otra parte, la centralidad de un elemento no puede ser llevada a una dimensión exclusivamente cuantitativa. Al contrario, el núcleo central tiene una dimensión cualitativa.

El núcleo central está constituido por uno o varios elementos, que en la estructura de la representación constituyen una posición privilegiada, ya que son ellos los que dan su significación a esa representación. Lo anterior está determinado en parte por la naturaleza del objeto representado; por otra parte por la relación que el sujeto –o el grupo- mantiene con dicho objeto y finalmente por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo. Según la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación, el núcleo central podrá tener dos dimensiones distintas (Abric, 2001).

a) En la dimensión funcional, serán privilegiados en la representación y constituyendo el núcleo central los elementos más importantes para la realización de la tarea, en este sentido la representación de la ciudad está organizada alrededor de algunos elementos centrales: los que son esenciales para el señalamiento y el traslado urbano (Abric, 2001).

b) Dimensión normativa: en todas dimensiones en que intervienen directamente dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas. En este tipo de situaciones se puede pensar que una norma, un estereotipo, una actitud fuertemente marcada estarán en el centro de la representación.

3.4.2 Núcleo periférico.

Los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central. Están en relación directa con él, es decir que su presencia, su ponderación, su función y su valor están determinados por el núcleo. Constituyen lo esencial de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados

al respecto del objeto y su entorno; estereotipos y creencias. Estos elementos están jerarquizados, es decir pueden estar más o menos cercanos a los elementos centrales: próximos al núcleo (Abric, 2001).

De igual forma los elementos periféricos desempeñan un nivel importante en la concreción del significado de la representación, ya que al estar más distantes del núcleo ilustran, acaban justifican esta significación (Abric, 2001)

. Los elementos centrales constituyen la clave de la bóveda de la representación, los elementos periféricos desempeñan un papel esencial en la representación. Los elementos periféricos responden a tres funciones esenciales:

1. Función concreción: resultan del anclaje de la representación de la realidad, y permiten revestirla en términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato. Integran los elementos de la situación en la que la representación se produce, hablan de lo presente y de lo vivido por el sujeto. En este sentido, Ehrlich declara que “los elementos dominantes constituyen centros de gravedad, polos organizadores, núcleos duros, particularmente resistentes al olvido. Los elementos secundarios están ahí sobre todo para especificar los primeros, señalar los detalles, crear un ambiente contextual particular (cf. Ehrlich, 1985: 291 en; Abric, 1976; en *Prácticas sociales y representaciones*).

2. Función regulación: los elementos periféricos desempeñen un papel esencial en la adaptación de la representación de la representación a las evoluciones del contexto. Pueden ser integradas a la representación de la representación tal o cual información nueva, Flament diría, frente a la estabilidad del núcleo central, constituyen el aspecto móvil y evolutivo de la representación (Abric 2001).

3. Función defensa: el núcleo de la representación resiste al cambio, puesto que su transformación ocasionaría un trastorno completo. Por tanto, el sistema periférico funciona como el sistema de defensa de la representación, Flament (1987) llama a esto “parachoques”.

Los trabajos de Flament (1987, en Abric, 2001) constituyen un avance en el análisis del papel de este sistema periférico. Flament considera que los elementos periféricos son esquemas, organizados por el núcleo central, garantizando de forma instantánea el funcionamiento de la representación. La importancia de estos esquemas en el funcionamiento de la representación resulta de tres funciones que les asigna, las cuales se enuncian a continuación:

1. Prescriptores de los comportamientos: indican lo que es normal de hacer o decir en una situación dada, teniendo en cuenta la significación y la finalidad de esta situación. Permiten así conducir instantáneamente la acción o las relaciones de los sujetos, sin tener que acudir a las significaciones centrales (Abric, 2001).

2. Modulación personalizada: es una representación única, organizada alrededor del núcleo, que puede dar lugar a diferencias aparentes, relacionadas con la apropiación individual o con contextos específicos, y que serán traducidos por sistemas periféricos y eventualmente por compartimientos relativamente diferentes; con condición de que esas diferencias sean compatibles con un núcleo; (Abric, 2001).

3. Esquemas periféricos de protección: cuando el núcleo es amenazado, los esquemas normales directamente asociados al núcleo se transforman en esquemas extraños (Abric, 2001).

Hasta aquí hemos planteado la Teoría de las Representaciones Sociales, desde los aportes de Moscovici hasta los hechos por Abric, principalmente; ya que nuestras interpretaciones giran respecto a dichos postulados.

3.5 El concepto de estrategia.

El concepto de *Estrategia* (del latín *strategema*, y éste del griego *strategía*, de *strategos*, general, jefe.) proviene del ámbito militar, arte de proyectar y dirigir grandes operaciones militares, llevadas a cabo por los Hoplitas que eran soldados griegos que llevaban armas pesadas. La actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares para conseguir la victoria (Diccionario Enciclopédico Larousse, 1994,).

En esta definición, la estrategia se puede entender como una acción para lograr algo, implica actuar en dirección al objetivo, involucra ejecuciones concretas para llegar a la meta o alcanzar el éxito.

Según Peter Woods (1987) planeta que, en esencia, las estrategias son formas de llevar a cabo metas. Son conjuntos de acciones identificables, orientadas a fines más amplios y generales.

Beltrán (1995) define las estrategias como una especie de reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en un determinado momento de un proceso.

En términos generales, se entiende así el concepto de estrategia, sin embargo aterrizándolas en el ámbito educativo, es decir las estrategias de aprendizaje se definen de diversas maneras; tal y como lo veremos a continuación:

3.5.1 Estrategia de enseñanza.

A este respecto, tenemos que autores como Dansereau, Nisbet y Shucksmith (cit. en Valle, 2005) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son concebidas como instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Con base en una secuencia didáctica que incluye las siguientes etapas: inicio, desarrollo y cierre (Pimienta, 2012).

Como podemos observar, la estrategia de enseñanza involucra directamente al sujeto que enseña y al que aprende.

3.6 Las estrategias de enseñanza a la luz de la psicología de la educación.

La Psicología de la Educación ha aportado diversos postulados teóricos para comprender diversas problemáticas en el quehacer educativo, además ha intentado dar respuesta a las mismas, por ello consideramos pertinente incluir un apartado que conceptualice a las estrategias de enseñanza desde los enfoques más representativos de la Psicología Educativa, en este sentido incorporamos los aportes del conductismo, la psicología humanista, la perspectiva cognitiva, en visión psicogenética y el enfoque sociocultural.

3.6.1 La concepción de enseñanza desde el enfoque conductista.

La propuesta prototípica del enfoque conductista, para la instrucción, es la denominada enseñanza programada. Esta es la alternativa que propuso el psicólogo estadounidense Burrus Frederic Skinner (en Hernández, 2006) para convertir la enseñanza, hasta entonces vista como un arte, en una técnica sistemática.

La enseñanza programada, según Cruz (1986, en Hernández, 2006), es el intento de lograr en el aula escolar los mismos resultados del control conductual alcanzado en los laboratorios, usando los principios conductuales.

La enseñanza programada es una técnica instruccional que tiene las siguientes características, reportadas por Cruz .

- a) Definición explícita de los objetivos del programa.
- b) Presentación secuenciada de la información según la lógica de dificultad creciente, asociada al principio de complejidad acumulativa.
- c) Participación del estudiante.
- d) Reforzamiento inmediato de la información.
- e) Individualización (avance de cada estudiante a su propio ritmo).
- f) Registro de resultados y evaluación continua.

La enseñanza programada se ha asociado comúnmente con las máquinas de enseñanza (y más recientemente con las computadoras y el IAC, que alude a la Instrucción Asistida por Computadora), al grado tal de considerarse que la primera no puede realizarse sin las segundas. Tal confusión se debe en parte al propio Skinner, pero no es correcta, dado que la enseñanza programada puede ocurrir sin el empleo de cualquier tipo de máquina.

El elemento básico de la enseñanza programada lo constituye el programa, el cual puede definirse como una serie de segmentos que presentan información en forma creciente. Dicho programa será propuesto, una vez que sean analizados con detalle los objetivos finales y se establezcan las conductas que finalmente llevarán los alumnos al logro de los objetivos.

Skinner (en Hernández 2006) dio algunos lineamientos para mejorar la enseñanza:

- 1.- Ser claro acerca de aquello que se va a enseñar.
- 2.- Asegurarse de enseñar, en primer lugar, lo que se considere necesario para el aprendizaje de cosas más complejas.
- 3.- Permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo.
- 4.- Programar los temas.

Como podemos darnos cuenta, existe una significativa importancia el tener ubicado lo que se pretende dar a conocer al estudiante, además de que esa transmisión de conocimientos debe seguir una secuencia, la que va llevando a los educandos de una fase a otra, es decir la lógica de la enseñanza es ir de lo simple a lo complejo. Bajo este enfoque, seguir la planeación es fundamental, y no salir de ella, ya que para ello se programan los temas, se organizan o calendarizan los temas, el programa debe seguirse conforme a lo planeado.

Dentro de los paradigmas psicoeducativos, el conductista es uno de los que cuenta con mayor tradición dentro de la disciplina. El paradigma está regulado básicamente por la hipótesis de extrapolación-traducción, retomando los principios y leyes empíricas de la investigación básica del análisis experimental de la conducta.

La problemática del paradigma es el estudio y descripción de los procesos conductuales observables. Su epistemología es de tipo empirista-positivista. Las explicaciones teóricas del conductismo están reducidas al esquema E-R, dando especial énfasis a las contingencias ambientales externas para la determinación de las conductas del sujeto. La metodología a través de la cual han desarrollado sus principios conductuales están fundamentada en el uso de la metodología experimental y sus variantes (González, 2005).

Los conductistas conciben a la enseñanza como un arreglo simple de las contingencias de reforzamiento, y consideran que siendo eficientes en el arreglo, se puede enseñar cualquier tipo de conducta. El alumno es visto como un ser pasivo aislado, cuya participación se encuentra fuertemente restringida por programas altamente estructurados y controles ambientales-escolares sofisticados. El maestro, a su vez, se concibe como un ingeniero conductual que realiza arreglos contingenciales para incrementar conductas deseables y decrementar las indeseables. Una de las aportaciones del paradigma a la educación es la enseñanza programada por computadora, basada en el arreglo sistemático del entorno (libro, curso programa por computadora, ambas, etc.), el cual se apoya en la aplicación de

los principios conductuales para lograr la conducta deseada. Finalmente la evaluación psicoeducativa que realizan los conductistas, se basa en el uso de instrumentos para medir objetivamente las conductas (Henandez, 2006).

3.6.2 Conceptualización de la enseñanza y sus estrategias desde la perspectiva humanista.

Desde el enfoque humanista, la educación se debería centrar en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. La educación humanista se basa en la idea de que todos los alumnos son diferentes, y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás. Es necesario ayudar a los estudiantes a explorar y a comprender de un modo más cabal lo que es su persona y los significados de sus experiencias, en lugar de tratar de formarla de acuerdo con cierto modo predeterminado.

Weinstein (1975, en Hernandez 20016) ha señalado cinco características importantes de la educación humanista:

- a) Retoma las necesidades de los individuos como la base de las decisiones educativas.
- b) Fomenta el incremento de las opciones del individuo.
- c) Concede al conocimiento personal tanto valor como al conocimiento público.
- d) Tiene en cuenta que el desarrollo de cada individuo no debe fomentarse si ello va en detrimento del desarrollo de otro individuo.
- e) Considera que todos los elementos constituyentes de un programa educativo deben contribuir a crear un sentido de relevancia, valor y merecimiento en cada persona implicada.

Por su parte, Rogers (en Hernández 2006) defiende lo que él llama un “educación democrática centrada en la persona”, la cual consiste en conferir la responsabilidad de la educación al alumno. Esta educación centrada en la persona tiene las siguientes características:

a) La persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje.

b) El contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo; el alumno aprende a través de sus propias experiencias y es difícil enseñar a otra persona directamente.

c) En la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.

d) El objetivo central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad.

El concepto de enseñanza adoptado por los humanistas es de tipo indirecto, plantea que el docente permita que los alumnos aprendan impulsando y promoviendo todas las exploraciones, experiencias, proyectos, que éstos preferentemente inicien o decidan emprender.

Para el humanismo, una orientación que abusa de técnicas prescriptivas para la enseñanza da poca oportunidad a la labor creativa de los profesores; ante tal contexto, Carl Rogers sugiere que el profesor abandone las recetas estereotipadas y se decida a actuar de manera innovadora, con base en su personalidad, en su auténtico modo de ser. (Hernández, 2006)

Patterson (2000) menciona algunos pasos necesarios para lograr los objetivos de una educación humanista:

- Crear programas más flexibles y proporcionar mayor apertura a los alumnos.
- Proveer un aprendizaje significativo vivencial.

- Dar prioridad a la creatividad de los alumnos.
- Mayor autonomía a los alumnos.
- Estimular a los alumnos a realizar una evaluación personal.

Al diseñar las actividades educativas tomando en cuenta que los alumnos tienen diferentes formas para aprender, es decir, adecuar las estrategias de enseñanza para los casos que se observan en el aula, es inútil pensar que todos los alumnos van a aprender al mismo ritmo y de un mismo modo, pero los programas de educación y sus evaluaciones someten a una dinámica en donde priorizan el aprendizaje cognitivo, desde luego, esta situación no debe ser motivo de presión, sabemos que no solamente el intelecto es lo más importante en el individuo para la formación de su personalidad, también lo es el desarrollo de sus capacidades, habilidades y actitudes.

Rogers y Freiberg (1996, en Hernández, 2006) aportan técnicas y métodos para desarrollar un ambiente de libertad, propicio para el aprendizaje de los alumnos:

- Construir sobre problemas percibidos como reales. Problemas con significado para el alumno, relacionados con el curso que se imparte, que pueden ser presentes o con miras al futuro.

- Proporcionar recursos. Recursos diferenciados que facilitan el aprendizaje vivencial significativo de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos. El recurso educativo es el clima psicológico de la experiencia educativa que genere un ambiente libre y estimulante en el que la comprensión favorece el desarrollo personal, la autodirección y el aprendizaje automotivado y autodirigido. Otro recurso son las experiencias de grupo que aseguran la clase como grupo, Rogers (Hernández, 2006) considera que la experiencia de grupo es uno de los medios más eficaces para facilitar un aprendizaje, desarrollo y cambio constructivos. Un tercer recurso son los materiales didácticos como son los libros, artículos, grabaciones,

mapas, libros, periódicos, revistas, etc.; los de la propia comunidad como excursiones, visitas, entrevistas, etc.

- Uso de contratos. Es un recurso propuesto por Rogers (1978, Hernández, 2006) que proporciona una cierta seguridad y una responsabilidad real en un ambiente de libertad. En el contrato el alumno propone sus propios objetivos de aprendizaje y los compromisos para realizar las actividades para lograrlos; incluye, de mutuo acuerdo con el profesor; los criterios con los que el alumno será evaluado. Es un contrato sobre derechos cuando se cumplen con obligaciones, es el mediador entre la libertad del alumno y las exigencias de un programa o una institución.

- Trabajo en equipos. Dividir el grupo en equipos y proporcionar el tipo de enfoque apropiado a cada uno, permite actividades diferenciadas de acuerdo a las necesidades y características de sus integrantes, lo que es acorde con programa abierto y flexible.

- Trabajo de investigación y/o elaboración de proyectos. El maestro puede crear un clima de investigación sugiriendo problemas o temas que pueden ser investigados. Anima y proporciona apoyo inicial a los alumnos que realizarán actividades autodirigidas y compartidas con el maestro y sus compañeros del grupo.

- Tutorías entre compañeros. Diversificar la ayuda con la tutoría entre un compañero que la imparte y otro que la recibe es una experiencia benéfica para los participantes. La elección del “compañero tutor” se realiza con criterios de personalidad, responsabilidad, rendimiento y entusiasmo; el compañero tutor facilita el aprendizaje de los menos aptos o los que presentan dificultades en su aprendizaje, y el maestro monitorea su desempeño.

En cuanto el alumno sea tomado como una persona y no como un objeto, es ahí donde el docente superara la barrera y entrara en comunicación con sus alumnos, permitiendo poder adentrarse en su mundo, para poder pragmatizarse un poco

sobre su forma de vida y pensamiento, y entonces poder formular estrategias para cada individuo y no solo en masas, porque cada mente es diferente, y por lo tanto tiene diferentes maneras de aprender, ahí recae la importancia de este paradigma por que se enfoca a las características propias de cada persona y no de las generalizaciones.

3.6.3 Las estrategias y la enseñanza con enfoque Cognitivo.

Una de las teorías pioneras del aprendizaje desde el punto de vista cognitivo, lo constituyen sin duda los trabajos sobre el aprendizaje significativo realizados por el psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel. Este autor, se ha referido en particular al aprendizaje en el escenario escolar.

Según Ausubel (1976 , Hernández, 2016), no todos las formas de educar son iguales, como lo han señalado los conductistas; para ellos sólo existe una forma de aprender. También hay otras diferentes que se dan dentro del aula escolar. Para comprenderlos se hacen dos distinciones esenciales básicas:

En torno al tipo de aprendizaje realizado por el alumno (la forma en que lo incorpore dentro de su estructura cognoscitiva), se manifiesta un aprendizaje de carácter repetitivo o memorístico y el significativo.

Respecto al tipo de estrategia de enseñanza que se siga, se pueden dar dos tipos de aprendizaje, que son: el aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

A su vez, en la primera dimensión se distinguen dos modalidades de aprendizaje: el repetitivo o memorístico y el significativo; en tanto que en la segunda se distingue el aprendizaje por recepción y por descubrimiento; todas las modalidades antes enunciadas, serán referidas más abundantemente a continuación:

El aprendizaje memorístico: consiste en aprender la información de manera literal o al pie de la letra, tal cual nos la han enseñado. Un ejemplo de esta forma de enseñar sería el aprendizaje de un número telefónico, tablas de multiplicar o el de un poema.

El aprendizaje significativo: en oposición, consiste en la adquisición de la información de modo sustancial (lo esencial semánticamente), y su incorporación dentro de la estructura cognoscitiva no es arbitraria, como en el aprendizaje memorístico, sino dicha información en relación con el conocimiento previo.

El aprendizaje receptivo: se refiere a la adquisición de productos acabados de información, donde la participación del alumno consiste sólo en internalizar los datos en cuestión. Este tipo de aprendizaje se suele confundir con el primero, pero sin duda no son iguales, puesto que podemos tener aprendizaje por recepción memorístico o significativo.

El aprendizaje por descubrimiento: es aquel donde el contenido principal de la información a aprender no se da en su forma final, sino que debe ser descubierta por el alumno.

Es tarea del docente desarrollar el aprendizaje significativo (por recepción y por descubrimiento) en sus alumnos, dado que se ha demostrado que este tipo de aprendizaje, está asociado con niveles superiores de comprensión de la información y es más resistente al olvido.

Para que ocurra el aprendizaje significativo son necesarias varias condiciones:

- Que la información sea adquirida en forma sustancial (lo esencial) y no arbitraria (relacionada con el conocimiento previo que posee el alumno).
- Que el material a aprender posea significatividad lógica o potencial (el arreglo de la información no sea azaroso, ni falta de coherencia o significado).
- Que exista disponibilidad e intención del alumno para aprender.

Por otro lado, a partir de la Teoría de los Esquemas, también se ha propuesto una explicación del aprendizaje con similitudes y diferencias a la antes descrita.

Para Rumelhart (Hernández, 2006) el aprendizaje es un proceso analógico donde intervienen los esquemas que posee el sujeto, utilizándolos como modelos de la situación o de la información a aprender, hasta que el ajuste sea alcanzado. Según estos autores, pueden distinguirse tres tipos de aprendizaje:

- *Por crecimiento:* donde simplemente se acumula nueva información a los esquemas preexistentes (se rellenan las variables de los esquemas).
- *Por ajuste:* cuando los esquemas resultan de mayor nivel de inclusividad o de especificidad respecto a la información a ser aprendida provocándose modificaciones parciales en los mismos.
- *Por restructuración:* cuando los esquemas que posee el sujeto, están muy alejados semánticamente de la nueva información, provocándose reestructuraciones o formación de nuevos esquemas, a partir de la interacción esquemas existentes, información nueva.

Finalmente, hay que señalar que de acuerdo con la línea de investigación de estrategias cognitivas, el aprendizaje de la información puede ser entendido como producto del uso efectivo de las estrategias cognitivas, metacognitivas y autorregulatorias.

Se entiende que desde esta última perspectiva, el aprendizaje es entendido como un proceso complejo de solución de problemas, dónde el alumno debe intervenir estratégicamente, coordinando sus medios disponibles (estrategias) para alcanzar la solución.

En el contexto del enfoque cognitivo, la intención instruccional se centra en la promoción de un aprendizaje significativo, en la inducción o modelamiento de un

conocimiento esquemático más elaborado y rico, y en la enseñanza de estrategias o habilidades de tipo cognitivo. Hasta el momento, aún no existe una propuesta integradora que reconsidere todas estas posibilidades.

Por un lado, está toda la propuesta tecnológica del diseño de estrategias instruccionales y tecnología del texto, centradas en promover el aprendizaje significativo de los alumnos. Por otro, está la aproximación de los programas de entrenamiento e inducción de estrategias de aprendizaje y de enseñar a pensar.

Las estrategias instruccionales son aquellas que elabora y utiliza el profesor para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen varios tipos de éstas, cuyas funciones consisten en activar o desarrollar conocimiento previo, ayudar a lograr un procesamiento más profundo de la información, y por ende, un aprendizaje significativo (en su modalidad de recepción). Entre las más representativas y valiosas tenemos a las siguientes:

- *Los preinterrogantes y preguntas intercaladas:* son preguntas sobre aspectos relevantes del texto o de la lección, que activan esquemas y orientan la atención de los alumnos.
- *Los organizadores anticipados:* son puentes cognitivos de carácter inclusivo, que salvan la distancia y proporcionan un contexto elaborativo, entre el material nuevo que van a aprender y los conocimientos previos de los alumnos.
- *Los mapas conceptuales y redes semánticas:* son representaciones gráficas de porciones de conocimiento, los cuales pueden ser un curso, una lección, un curso o el progreso cognitivo de los alumno.
- *Los resúmenes:* contienen información principal de una lección o un texto en forma sintética y organizada.
- *Las analogías:* su utilidad se deriva de plantear situaciones familiares y concretas, que se relacionen con lo nuevo que van a aprender (lo cual generalmente tiene un mayor nivel de abstracción).

Dichas estrategias deben ser utilizadas por los docentes, las cuales, junto con la tecnología del texto recientemente desarrollado, pueden contribuir eficazmente en el aprendizaje significativo de los alumnos.

Los textos que en la actualidad se conocen sobre el tema que nos ocupa, son los narrativos (historias, cuentos, mitos, fábulas, etc.) y los expositivos (colección, descripción, comparación-contraste, causalidad, problema-solución o aclaratorio).

Los textos narrativos pueden ser ampliamente utilizados en la enseñanza elemental, mientras que los textos expositivos, pueden ser introducidos de manera práctica en casi todos los niveles educativos. El conocer la estructura de este tipo de textos permite al profesor varias cosas:

Proporcionar un conocimiento adecuadamente estructurado, lo cual redundará en un recuerdo más efectivo del contenido.

Enseñar a los alumnos la estructura de este tipo de textos, como un tipo de conocimiento esquemático del cual pueden partir para aprender y comprender nuevos textos con similares estructuras.

Derivar a partir de la estructura, los elementos principales para anteponer claves o pistas que orienten a los alumnos a comprender el material en forma adecuada, así como para elaborar resúmenes o enseñar a elaborarlos.

3.6.4 Estrategias de enseñanza desde la visión Psicogenética.

La enseñanza no implica un proceso verbalístico propio del maestro hacia el alumno, por el contrario constituye una creación de la misma a través de la interacción, donde el sujeto que pretende conocer mantiene un papel activo poniéndose en contacto con el objeto que desea conocer para que las estructuras

cognitivas de los alumnos se adapten de acuerdo al estadio concerniente en la edad cronológica y mental del niño, lo que da sentido a lo citado en Rojas aludiendo a Piaget: “El acercamiento que debe hacer el profesor siguiendo la estrategia de desajuste óptimo, consiste en plantear la situación de aprendizaje en un nivel óptimo de distancia cognitiva que provoque en el alumno cierto estado de desequilibrio, de modo que decida implicarse haciendo uso activo de su instrumental cognitivo (esquemas) (Hernández Rojas, 2006)

De esta manera el concepto de aprendizaje se dará en la medida en que existan conflictos cognitivos, que son los instrumentos que hacen posible la dinamización en los procesos de equilibrio de las estructuras de los alumnos, desde esta perspectiva se distinguen dos tipos de aprendizaje provocados: el aprendizaje en sentido amplio y el aprendizaje en sentido estricto.

El método que se privilegia desde una didáctica constructivista es el dominado “de enseñanza indirecta”; sin olvidar la frase célebre de Piaget: “todo lo que enseñamos indirectamente a un niño, estamos evitando que él mismo lo descubra y que por tanto lo comprenda verdaderamente” (Piaget, cit. en Hernández, 2006).

De acuerdo con la enseñanza indirecta, el énfasis debe ser puesto en la actividad, la iniciativa y la curiosidad del aprendiz, suponiendo que esta es una condición necesaria para el autodescubrimiento en los contenidos escolares.

Algunos autores han llamado a estas estrategias “interpretación constructivista en sentido estricto”, la cual está evidentemente centrada en el alumno, y el papel del docente consiste en facilitar y estructurar actividades o en proveer un ambiente escolar atractivo, estimulante y proclive a ser explorado por el alumno.

El profesor debe valorar los niveles cognitivos, hipótesis, estrategias y modos de aproximación de los alumnos en relación con los contenidos escolares, una vez hecho esto podrá actuar didácticamente planteándoles conflictos cognitivos,

“experiencias clave”, o perturbaciones novedosas que provoquen contradicciones entre sus esquemas.

El paradigma psicogenético distingue dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje en sentido amplio (desarrollo) y el aprendizaje en sentido estricto (aprendizaje de datos y de informaciones puntuales: aprendizaje propiamente dicho). El aprendizaje en sentido amplio se puede entender como la edad con la que el sujeto puede aprender, es decir, “el desarrollo cognitivo alcanzado por el sujeto en un momento dado influye poderosamente en que es lo que éste puede o no aprender.” (Hernández, 2006).

Con respecto al aprendizaje en sentido estricto, se refiere a que el sujeto comprenda o construya contenidos curriculares, este segundo aprendizaje “puede contribuir a lograr avances en el primero, pero sólo como elemento necesario, más no suficiente” (Hernández, 2006).

3.6.5 Estrategias para la enseñanza desde el enfoque Sociocultural.

A continuación, toca el turno de hacer mención a las estrategias para la enseñanza que existen desde la perspectiva Sociocultural, lo cual se hará refiriendo los siguientes aspectos:

La educación formal debería estar dirigida, en su diseño y en su concepción, a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, con ello, el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos (físicos, pero especialmente los psicológicos) y tecnologías de mediación sociocultural (por ejemplo, la escritura, las computadoras, etc.) en los educandos.

Por tanto, lo ideal sería que la escuela promueva la creatividad, la imaginación, estimular la percepción, atención, etc. Deben ser aprendizajes significativos que promuevan la reflexión, tomando en cuenta su contexto y de ser posible ir más allá de éste. Sería ideal que en nuestras escuelas formales se enseñarán otras lenguas,

aunque solo se aprenderá si se le da utilidad, es decir, si el alumno le encuentra funcionalidad a lo que de acuerdo a este paradigma, se propone como estrategias insertar las actividades que realizan los alumnos en un contexto y en objetivos más amplios en los que éstas tomen sentido. Fomentar la participación y el involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas. Realizar ajustes continuos en la asistencia didáctica. Hacer uso explícito y diáfano del lenguaje. Establecer constantemente relaciones explícitas entre lo que los alumnos ya saben (conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje. Promover como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos. Permitir la interacción entre alumnos como otro recurso valioso para crear ZDP.

Es decir, las actividades diseñadas por el docente deberán tener una intencionalidad clara, deberá hacer uso del lenguaje adecuado y apropiado al nivel de los alumnos, para que los aprendizajes sean significativos. Todos deben participar en las actividades y no de manera pasiva sino observando, dialogando y, actuando. Es necesaria una evaluación formativa para poder realizar ajustes pertinentes. En este paradigma son válidas las tutorías entre chicos que saben más y los que están en ese proceso, pues se establece una relación simétrica. Es importante que al momento de dar la sesión sobre un determinado tema se rescate lo que los alumnos ya saben (conocimientos previos) sobre ese contenido a trabajar, y partir desde ahí para la adquisición de nuevos aprendizajes.

Gran parte de las estrategias y técnicas de enseñanza que los vigotskyanos y neovigotskyanos proponen se fundamenta en la creación de ZDP con los alumnos, para determinados dominios y actividades de conocimiento. El profesor deberá construir un contexto de aprendizaje en conjunción, desde luego, con los alumnos, para aproximar el conocimiento particular, y manejar procedimientos instruccionales óptimos que faciliten la negociación de las zonas. Para ello desde la perspectiva vigotskyana presento las siguientes estrategias de enseñanza:

- Realizar actividades dentro de un contexto objetivo y con sentido para el alumno.
- Fomentar participación e involucramiento.
- Hacer uso explícito del lenguaje para promover intersubjetividad y negociación.
- Establecer relaciones entre lo que se conoce y lo que se debe aprender.
- Promover el uso autónomo y autorregulado de los contenidos.
- Enseñanza recíproca.

Al llevar a cabo dichas estrategias el maestro se convertirá simplemente en un observador empático de los alumnos, dado que éstos han alcanzado la competencia necesaria al internalizar las habilidades enseñadas en un contexto dialógico.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

*Si sigues haciendo lo que hasta hoy has venido haciendo,
obtendrás los mismos resultados
que hasta hoy has venido obteniendo,
¡Cambia lo que haces, para que cambien tus resultados!*
Anónimo (S/F)

4.1 Diseño de la investigación.

El estudio que a continuación se presenta se realizará bajo un enfoque interpretativo, el cual reivindica al sujeto como constructor de la realidad, además de que permite obtener su subjetividad, y como una manera de acceso para conocer sus representaciones. Esta metodología comparte el interés por el análisis de la acción y el significado de las prácticas del sujeto en un contexto determinado.

4.2 Participantes

Los sujetos informantes de la investigación fueron 232 estudiantes de diferentes semestres de la Licenciatura de Psicología de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

4.2.1 Estudiantes

En la siguiente tabla se ilustra cómo está conformada la matrícula de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

**Tabla 10 LA ORGANIZACIÓN DE LA POBLACIÓN
ESTUDIANTIL DE PSICOLOGÍA DE LA UAT**

| Semestres | Grupos | Hombres | Mujeres | Total |
|--------------|--------|-----------|------------|---------------------|
| 2 | A | 9 | 33 | 42 |
| 2 | B | 9 | 33 | 42 |
| 4 | A | 7 | 36 | 43 |
| 4 | B | 2 | 45 | 47 |
| 6 | A | 12 | 35 | 47 |
| 6 | B | 6 | 34 | 40 |
| 8 | A | 11 | 33 | 47 |
| 8 | B | 7 | 24 | 31 |
| 8 | C | 7 | 18 | 25 |
| TOTAL | | 73 | 291 | Población364 |

Población estudiantil de la licenciatura en Psicología.

**Tabla 11 LA ORGANIZACIÓN DE LOS
INFORMANTES**

| Semestres | Grupos | Participantes hombres | Participantes Mujeres | Total |
|--------------|--------|--------------------------|--------------------------|------------------------|
| 2 | A | 8 | 30 | 38 |
| 2 | B | 7 | 22 | 29 |
| 4 | A | 2 | 25 | 27 |
| 4 | B | 3 | 8 | 11 |
| 6 | A | 2 | 7 | 9 |
| 6 | B | 6 | 28 | 34 |
| 8 | A | 2 | 26 | 28 |
| 8 | B | 6 | 24 | 30 |
| 8 | C | 6 | 20 | 26 |
| TOTAL | | 42 | 190 | Muestra 232 |

Muestra de la población

4.3 Métodos y técnicas de recolección de datos.

4.3.1 La asociación libre.

A partir de un término inductor (o de una serie de términos), se les pide a las personas que produzcan todos los términos, expresiones o adjetivos que se les “ocurran”.

El carácter espontáneo, por lo tanto menos controlado, y la dimensión proyectiva de esa producción deberían permitir tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado.

La asociación libre permite actualizar elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas.

Abric (2001) considera que la asociación libre es probablemente una técnica capital para recolectar los elementos constitutivos del contenido de la representación. No obstante dicho autor, insiste en que la producción obtenida por la asociación libre es difícil de interpretar *a priori*, por la dificultad de distinguir en las asociaciones producidas, las que tienen un carácter prototípico de las que son centrales y organizadoras de la representación.

En este sentido, Grize, Vergés y Silem (Abric, 1994) propusieron y validaron un procedimiento para analizar el material resultante de esta técnica. Se trata, en un primer tiempo, de situar y analizar el sistema de categorías utilizado por las personas que permita delimitar el contenido mismo de la representación.

Después, en un segundo tiempo, se precisa extraer los elementos organizadores de ese contenido. Para tal cometido, se pueden utilizar entonces tres indicadores, que son: la frecuencia del ítem en la población, su rango de aparición en la

asociación (definido por el rango medio calculado sobre el conjunto de la población), y finalmente la importancia del ítem para las personas (se obtiene pidiendo a cada persona que designe los dos términos más importantes para ella).

A partir de ahí, un coeficiente significativo entre las dos clasificaciones permite confirmar o reforzar la hipótesis de que se está en presencia de elementos organizadores de la representación. La congruencia de los dos criterios (frecuencia y rango) constituye un indicador de la centralidad del elemento. No obstante, Abric (1994) insiste en que este método tampoco asegura confiabilidad, pues uno de sus postulados más fuertes señala que en una asociación de palabras, los términos citados primero son más importantes que los otros, y más bien pareciera que lo pertinente es enfocar el rango medio obtenido en el conjunto de la población.

En un artículo más reciente, Vergés (1992, Abric, 2001) propone completar este análisis verificando si los términos más frecuentes permiten crear un conjunto de categorías, organizadas en torno de esos términos, confirmando así, las indicaciones sobre su papel organizador de la representación.

La riqueza del material asociativo consiste en que puede constituir la base de un análisis más profundo, como se verá en la presentación de los métodos de análisis de la estructura de una representación.

4.4 El piloto.

El instrumento denominado (Ver anexo 1) Piloto se aplicó a 20 estudiantes de la Licenciatura en Sociología, la cual se encuentra en la misma Facultad antes referida, y con la intención de evitar que algún estudiante de Psicología contestara el instrumento y sesgar las respuestas en la prueba final, los resultados de este primer piloto permitieron realizar algunos ajustes en la redacción del término inductor, así como la detección de la redacción de las indicaciones.

4.4.1 Aplicación de la asociación libre a estudiantes.

Después de realizar los ajustes necesarios y pertinentes al instrumento, se aplicó la versión final (Ver anexo 2) a un total de 232 estudiantes de Psicología, dicha aplicación duró una semana, ya que se abordó a los estudiantes en momentos en los que no tuvieran clase, para ello se pasaba a los salones y se les pidió que nos ayudaran a contestar el documento que se les iba a proporcionar, que respondieran con tranquilidad. Durante este proceso, el único inconveniente fue que algunos estudiantes no entregaron el cuestionario o no lo respondieron en su totalidad, así que en algunos casos se buscó a otros estudiantes de ese mismo grupo para que contestaran el cuestionario, en general los estudiantes no mostraron molestia al pedirles que nos ayudaran a realizar el trabajo.

4.4.2 Planteamiento inductores.

Los planteamientos inductores (ver anexo 3) permiten que los informantes expresaran sus respuestas de manera libre, natural y espontánea, respecto a la temática de las estrategias que los docentes implementan en el proceso de enseñanza.

A continuación, se presentan dichos planteamientos:

1. Relatar cómo inician un tema o una clase los profesores.
2. Describir la manera de abordar o desarrollar un tema por parte los profesores de la Licenciatura en Psicología.
3. Mencionar lo que hacen los profesores en el cierre de un contenido que se haya abordado.
4. Narrar una clase cotidiana de tus profesores.
5. Mencionar las actividades que te hayan parecido innovadoras por tus profesores en el proceso de enseñanza.

Estos fueron los planteamientos que los estudiantes respondieron, y los cuales nos permitieron recolectar la información para reconocer la representación social. Para estos datos se realizó un análisis de las narraciones.

4.5 Análisis y procesamiento de la información.

A continuación, planteamos el proceso que se llevó a cabo para la realización de la fase de análisis de la información obtenida, así como la etapa del procesamiento de la información.

4.5.1 Codificación de la información.

Una vez aplicada la prueba final, se agruparon los cuestionarios por grupo y por semestre, se ordenaron, primero los del género masculino, después los del género femenino, con la finalidad de ubicarlos con mayor facilidad; además se enumeró cada cuestionario empezando del 1 al 232 para tener control de ello en el vaciado de la información proporcionada por cada informante a la base de datos.

Los datos generales y socioeconómicos solicitados se codificaron de la siguiente manera:

Tabla 12 CÓDIGOS DE LOS DATOS GENERALES DE LOS SUJETOS

| Género | Estado Civil | Edades | Trabaja actualmente |
|---------------|--------------|---------|---------------------|
| Masculino = 1 | Soltero =1 | 18-20 | Si = 1 |
| Femenino = 2 | Casado= 2 | 21- 23 | No = 2 |
| | | 24 -46 | |
| | | 27 -29 | |
| | | 30 - 32 | |

Códigos generales de sujetos

4.6 Análisis de datos.

Con la matriz u hoja de datos se continuó con el proceso utilizando análisis de frecuencias (Hernández, Fernández, Baptista, 2006), entendidas como el conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías).

Para mostrar los resultados de los datos generales se elaboraron graficas circulares, además se diseñaron los esquemas para reconocer la organización de la representación social que tienen los estudiantes respecto a las estrategias de enseñanza de sus profesores.

Los resultados de la asociación libre se organizan en diez esquemas, cuyos contenidos son: el primero proyecta la organización del núcleo central de la representación social en estudiantes de segundo semestre, el esquema cuatro da a conocer el núcleo central de la representación social en estudiantes de octavo semestre, posteriormente el esquema cinco muestra los elementos periféricos de la representación social en estudiantes de segundo semestre; el esquema seis especifica en los elementos periféricos de la representación social en estudiantes de octavo semestre, seguido del esquema siete, el cual integra al núcleo central de la representación social en hombres; en el esquema ocho se encuentra el núcleo central de la representación social en mujeres; por su parte, en el esquema nueve se visualiza el elemento periférico de la representación social en hombres y, finalmente en el esquema diez se representan los elementos periféricos de la representación social en mujeres.

Los análisis derivados de una investigación cualitativa, y en la interpretación de los datos cualitativos existen diferentes interpretaciones, fenomenología, semiótica, hermenéutica, teoría fundamentada, análisis del discurso, análisis de contenido, análisis narrativo, entre otras; sin embargo, en esta ocasión, se interpretarán los resultados obtenidos mediante gráficas y esquemas, lo anterior para que sea sencilla la comprensión de lo obtenido en esta investigación.

Además, se precisará el empleo de diversos procedimientos e incidentes críticos, mapas cognitivos, inducción analítica y codificación; así, los datos cualitativos son presentados como elaboraciones realizadas en los contextos naturales, donde ocurren los fenómenos estudiados. El dato cualitativo puede definirse como una elaboración primaria que nos informó acerca de la existencia de una realidad, sus propiedades y el grado en que éstas se manifiestan; posteriormente, los datos obtenidos se organizaron para su análisis, de este modo, se logró obtener las relaciones e interpretaciones para obtener los significados de las estrategias de enseñanza que emplean los docentes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala desde las Representaciones Sociales; es decir, se realizó el análisis de datos, mediante dicho análisis. Asimismo, se analizó la representación social para identificar las relaciones existentes entre cada una de sus partes con la intención de reconstruir el significado global de la representación en cita.

La necesidad de procesar la información, hizo necesaria la reducción a unidades elementales que nos fueran fácilmente analizables, comprensivas y relevantes.

Para ello, recurrimos a tres momentos a) separación, b) clasificación y, c) síntesis. En la separación, se dividió la información obtenida en unidades significativas, aplicando los criterios en este sentido, se trató de encontrar los componentes que permitieron clasificar en categorías de contenido.

Para lograr tal cometido, este proceso implicó la recopilación de datos, posteriormente la reflexión y análisis de los mismos, dicha reflexión y análisis dio pauta a la codificación de los datos, transformado a una especie de reducción de ellos, donde se continuó con la generación de categorías a partir del tratamiento de los datos, y finalmente, la interpretación hacia el sentido de las estrategias de enseñanza desde la representación de los alumnos.

La categorización implicó agrupar conceptualmente las unidades (palabras, ideas y conceptos, principalmente), que se refieren a un mismo sentido, quedando establecidas diez categorías en nuestro trabajo.

Dicho proceso se desarrolló de manera deductiva-inductiva, ya que partir de los registros en los relatos se extrajeron los rasgos para agruparlos en función a las semejanzas, además de que se usó la teoría de las representaciones sociales para explicar el significado.

A su vez, los relatos de los estudiantes se agruparon según el contenido en los siguientes seis ejes:

- a) Improvisadas y verbalistas.
- b) El estereotipado ritual en las actividades.
- c) Yo expongo, tu expones, ellos exponen y todos exponemos.
- d) La utilidad del lenguaje y la pregunta.
- e) Hacia las actividades amenas, interactivas y constructivas.
- f) Lo muestra con un ejemplo.

En el eje denominado *a) Improvisadas y verbalistas* se encuentran los relatos que permiten entender a las estrategias con una perspectiva tradicionalista, donde el docente recurre al lenguaje como principal herramienta. En tanto el eje *b) llamado el estereotipado ritual en las actividades*, se nutre de relatos con cierta monotonía, prácticas repetitivas día a día, nuestra las pautas de conducta no escritas, pero que son parte del “ritual” de una clase. Posteriormente, dentro del eje *c) Yo expongo, tu expones, ellos exponen y todos exponemos* se ubican los relatos que tienen un sentido expositivo, es decir, durante el semestre se presentan recurrentemente prácticas expositiva, los maestros y los alumnos, estos últimos en quipo, en pareja e individualmente, es decir todos exponen. Los elementos que le dan vitalidad al eje *d) La utilidad del lenguaje y la pregunta*, se enmarcan en el diálogo interactivo, es decir la posibilidad de interrogar, de cuestionar y de establecer comunicación con

los compañeros del grupo. Los relatos que se incorporan en el eje e) *Hacia las actividades amenas, interactivas y constructivas* se enfocan a dar cuenta de la aplicación de estrategias que permiten el desarrollo de la imaginación, la creatividad, y sobre todo la construcción del aprendizaje en grupo y de manera individual. Finalmente, el eje f) *Lo muestra con un ejemplo, en él se incorporan los relatos que esbozan actividades que dan paso a la ejemplificación, al uso de analogías o acciones que permitan clarificar los conceptos traspalándolos a situaciones cotidianas.*

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

*Si me dices algo, lo olvidaré,
si me lo enseñas, lo recordaré; y
si me involucras en ello, lo comprenderé*
Benjamín Franklin (s/f).

En este apartado, se muestran los resultados obtenidos, con respecto a la representación social de las estrategias que emplean los docentes para enseñar. Primeramente, tales resultados se presentan a través de gráficas, las características generales de nuestros informantes, entre las que se encuentran la edad, género, promedio, ocupación y estado civil.

Posteriormente, se muestran los resultados mediante esquemas contruidos para organizar la información, y con ello, dar cuenta de la representación social; cabe manifestar que, cada esquema aparece con su respectivo análisis e interpretación.

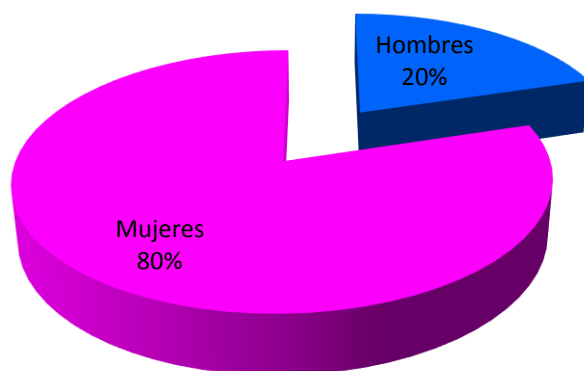
El análisis de los esquemas se ha agrupado de la siguiente manera: primero, aparecen los esquemas de la representación obtenida del total de los sujetos informantes. Posteriormente, encontraremos los esquemas que muestran los elementos que forman y estructuran el núcleo de la representación, aparece en primer término, el esquema del núcleo central y los elementos periféricos que muestra la representación del total de los informantes, posteriormente la comparación del octavo semestre con el segundo semestre, seguida de la comparación por género, dichos esquemas nos guían a la reflexión y análisis de la representación social.

5.1 Características generales de la población

La comunidad estudiantil seleccionada para llevar a cabo esta investigación de campo, pertenece a la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, esta población se conforma en un alto porcentaje por mujeres; así, la

gráfica 1 muestra que sujetos informantes del estudio fueron el 80% mujeres y el 20% de hombres; lo anterior, hace considerar que en esta ocasión, ocurrió lo que algunos autores han denominado como la feminización de la educación superior.

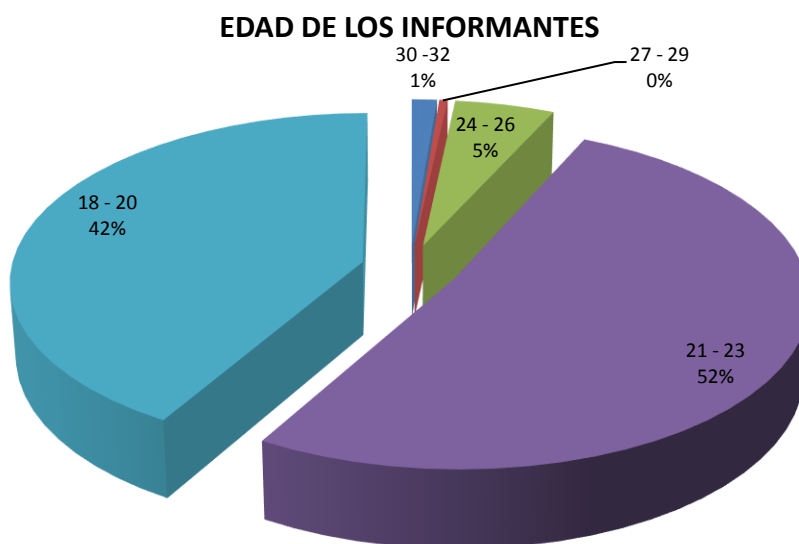
Género de los informantes



Grafica 1. Genero de informantes

En relación con lo anterior, es de mencionarse que, la feminización de la educación superior en la UAT es más elevada, inclusive, en el egreso, y ha tenido más intensidad en algunas carreras profesionales, como las de formación docente y de salud, principalmente; en las cuales, los menores tiempos laborales, por día y anuales, así como la dispersa localización geográfica de los centros de trabajo han facilitado a las mujeres la posibilidad de trabajar cerca del hogar y, por ende, mantener en él, el mismo rol y sus actividades tradicionales. Un componente de la feminización de la matrícula en estos campos disciplinarios está asociado a la estrategia de supervivencia de los hogares, que ha ido presionando el acrecentamiento de los ingresos familiares a partir del aumento de la participación de la mujer en la población económicamente activa. Aun cuando persisten diferencias de géneros para las diversas profesiones y trabajos, es de registrar que la feminización de la matrícula ha sido resultado de la propia demanda de las mujeres, y no de políticas públicas específicas o de características específicas de las ofertas laborales que promueven el acceso femenino (Roma, 2009: 188).

Por otra parte, como se observa en la gráfica 2, las edades con mayor porcentaje son las de 18 a 20 años, y el rango que va de 18 a 31 años, ello nos permite inferir que el 94% de los estudiaste de la carrera de Psicología han continuado con sus estudios profesionales, y que son los jóvenes los que estudian mayoritariamente esa licenciatura. Es decir, su vida académica se ha visto ininterrumpida; en buena medida la edad de los alumnos corresponde a las edades típicas el nivel superior. Algunos autores (Roma, 2009) plantean que esto obedece a la incorporación en la educación superior de jóvenes de distintas realidades



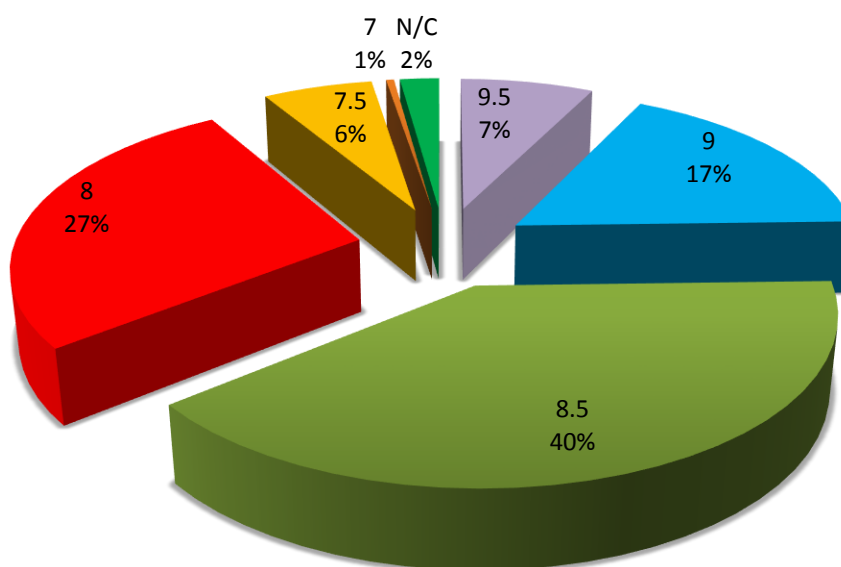
Gráfica 2. Edad de los informantes

También es de comentarse, que se ha manifestado el acceso a la educación terciaria de indígenas, de personas privadas de la libertad y de personas con discapacidades, todos los cuales representan alrededor del 20% de los jóvenes latinoamericanos, con incidencia variable en los distintos países. En estos casos su ingreso requiere de cambios en el modelo educativo, implementados básicamente a través de tres vías: modificaciones en los currículos a través de la incorporación

de modalidades pedagógicas asociadas al multiculturalismo; por el desarrollo de modalidades de educación no presencial, y por medio de transformaciones para permitir una accesibilidad a las instalaciones y otras formas de aprendizaje (Roma, 2009).

Esta situación lanza el reto a los profesores universitarios en la diversificación de sus estrategias de enseñanza, las cuales atiendan las demandas de las formas, estilos y ritmos de aprendizaje de los universitarios, el docente universitario necesita reconocer la diversidad y heterogeneidad de sus grupos para diversificar las estrategias que emplea para enseñar a una población evidentemente joven con necesidades e intereses propios una sociedad tecnologizada, comunicada e influenciada por diversos factores que le llevan a adoptar conductas específicas dentro de las aulas.

Promedio del acercamiento académico de los informantes



Grafica 3. Promedio de los informantes

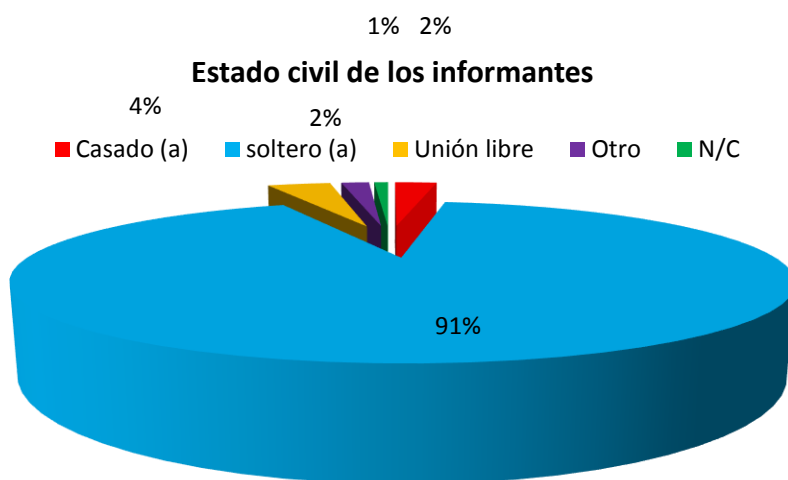
En la gráfica 3, se observa que el promedio con el porcentaje más alto es el de 8.5, seguido de un promedio de 8, y el 17% se centra en un promedio, los promedios de 7.5 y 7 son mínimos, ello implica que el rendimiento académico de los estudiantes es aceptable dentro de la escala de calificación que nos rige.

Sin embargo, el rendimiento académico, por ser multicausal, envuelve una capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes, tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que presentan subcategorías o indicadores (Garbanzo, 2007).

En los determinantes sociales se encuentran las estrategias que los docentes emplean para enseñar, y que son necesarios para que los estudiantes universitarios puedan lograr consolidar los aprendizajes, y por la tanto, tener un mejor rendimiento académico.

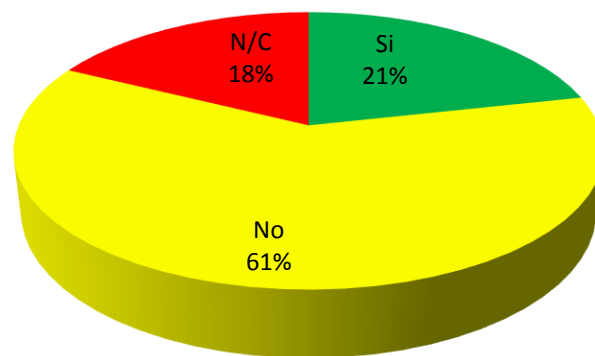
El rendimiento académico es un término multidimensional determinado por los diversos objetivos y logros pretendidos por la acción educativa. Desde la perspectiva operativa del término, se define como la “nota o calificación media obtenida durante el periodo universitario que cada alumno haya cursado” (Tejedor, 2003: 10).



Grafica 4. Estado civil de los informantes

Como se aprecia en la gráfica anterior (4), el porcentaje más alto del estado civil de nuestros informantes son solteros, lo que implica que los jóvenes viven su juventud sin la responsabilidad de atender a una familia de manera directa, sólo el cuatro por ciento viven con una pareja en unión libre, y apenas del dos por ciento están casados, la soltería implica que los jóvenes tienen más tiempo dedicado al estudio y a actividades académicas que les permiten avanzar en de manera específica en sus formación profesional, sin que su atención se encuentre enfocada en roles de esposos o esposas, padres o madres.

CONDICIÓN LABORAL DE LOS INFORMANTES



Grafica 5 Situación laboral de estudiantes

Respecto a las actividades laborales, encontramos que los estudiantes que fueron parte del estudio, en un 21% trabajan actualmente, mientras que el 61% no lo hace, esta situación tiene implicaciones relevantes, ya que un alto porcentaje de los estudiantes están dedicados a estudiar, ello determina que el tiempo destinado a dicha actividad es prioritario; tal situación, les permite a los alumnos enfocar sus esfuerzos a su formación como psicólogos(as).

Sobre el aspecto laboral de los estudiantes, tenemos que algunos autores (Guzmán, 2004) plantean que estudiar y trabajar son dos actividades que gran parte de los estudiantes de educación superior realiza de manera simultánea. Este hecho los coloca tanto en el sistema educativo, como en el mercado de trabajo. El trabajo

estudiantil no es un fenómeno nuevo, y se presenta a nivel mundial; sin embargo, ha cambiado a través del tiempo y tiene un comportamiento particular de acuerdo con la situación económica y social de cada realidad o entorno, así como de las políticas y las características de las instituciones educativas y de los propios estudiantes.

El trabajo que generalmente desempeñan los estudiantes puede ser muy diverso; ya que éstos pueden realizar una amplia gama de actividades, cuyas condiciones laborales son muy distintas, así como múltiples los motivos que tengan para trabajar y recibir, por ello, las más diversas aportaciones económicas. Asimismo, el trabajo tiene diferentes significados para los estudiantes y, cada quien lo vive de una manera particular. Esta diversidad y complejidad de situaciones son las características que reviste el trabajo estudiantil (Guzmán, 2004).

5.2 La imagen de las estrategias que los profesores de Psicología implementan para enseñar

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje, porque corta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Encarada en forma pasiva, se capta como el reflejo, en la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de ideas exteriores a ella (Moscovici, 1979); en este sentido, los estudiantes de Psicología han construido una idea colectiva respecto a las estrategias que implementa los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Serge Moscovici (1979), representarse no es solamente seleccionar o completar un ser objetivamente determinado mediante un suplemento del alma subjetiva. En la práctica es ir más allá, edificar una doctrina que facilite la tarea de descubrir, predecir o anticipar sus actos.

Para Moscovici, autor de la Teoría de las Representaciones Sociales, ésta es entendida

como un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación (1978)

En este sentido, los estudiantes de la Licenciatura de Psicología de la UAT han organizado, tejido y estructurado un conocimiento respecto a las actividades que los docentes emplean en la enseñanza, como sujetos activos han observado a sus profesores en el actuar a la hora de dar una clase, la relación cotidiana, la interacción diaria al interior de las aulas con sus maestros les permite crear una imagen de esas estrategias, en esta lógica se entiende que el estudiante es un sujeto activo, constructor de sus propias imágenes respecto las cuales nunca resultan acabas y univocas; otorgan mucha libertad de movimiento a la actividad mental que se esfuerza por captarlo, se aprovecha el lenguaje para acercarlo y/o arrastrarlo en el flujo de sus asociaciones, investirlo de sus metáforas y proyectarlo en su verdadero espacio, que es simbólico (Moscovici, 1978)

Para Abric (2001), toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia, y del contexto social e ideológico que le circunda. Y es esa realidad, apropiada y reestructurada que para el individuo y el grupo constituye la realidad misma. Toda representación, es así, una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también del sujeto. Esta representación reestructura la realidad, para a la vez, permite una integración de las características

objetivas del objeto, de las experiencias anteriores del sujeto, y de su sistema de normas y actitudes.

5.2.1 El núcleo central de la representación social.

De la asociación libre que se aplicó a los informantes, se obtuvieron un total de 2170 respuestas y 228 definidoras (son el total de palabras o conceptos diferentes que los sujetos informantes expresaron), de las cuales se identificaron las diez de más alta frecuencia. A partir de esa información, se reconoció el núcleo central.

Como ya lo mencionamos en la capítulo referente al marco teórico, el núcleo central es el elemento esencial de toda representación constituida, y que puede, de alguna modo, ir más allá del simple marco de objeto de la presentación, para encontrar directamente su origen en valores que lo superan, y que no necesitan aspectos figurativos, esquematización, ni concreción (Abric, 2001).

Bajo este marco explicativo del núcleo central, en el siguiente esquema se presenta la organización de los elementos que lo conforman:

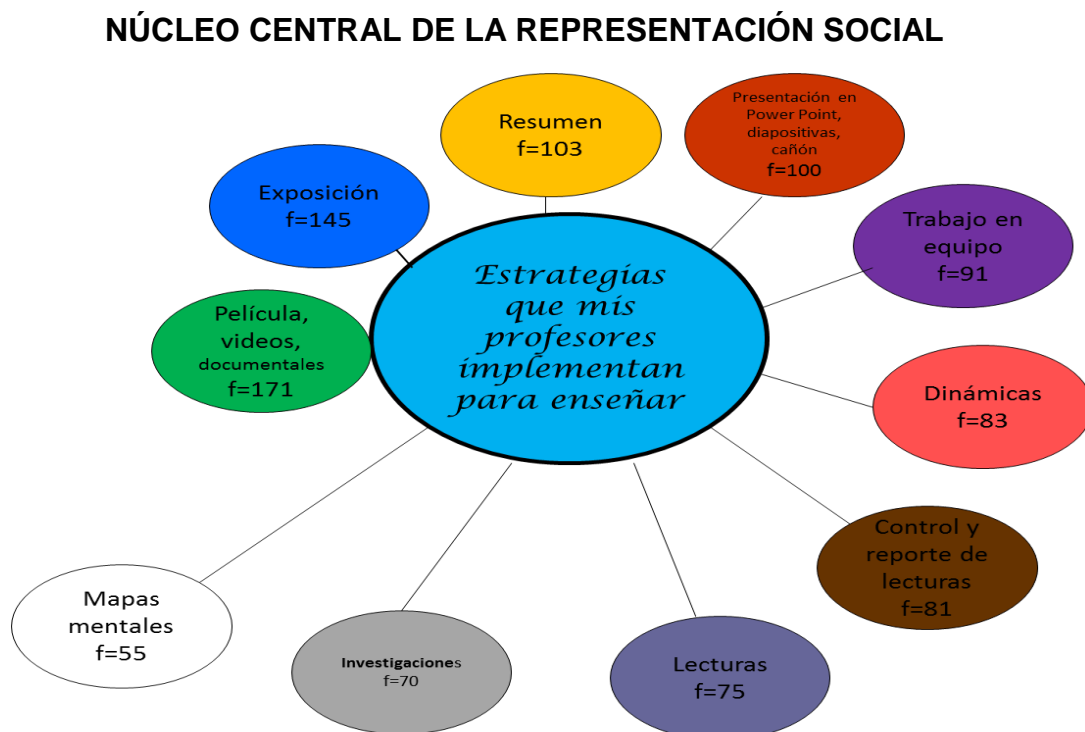


Figura 1. El núcleo de la representación

El núcleo central constituye el elemento más estable de la representación, el que garantiza la perennidad en contextos móviles o evolutivos.

Según autores, como Abric, (1976 en Abric, 2001: 18) toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación.

La figura anteriormente expuesta, nos permite entender que la centralidad de la representación la componen diferentes elementos entrelazados.

Encontramos al centro el término inductor, que para nuestro estudio se constituyen como estrategias que mis profesores implementan para enseñar se observa que las mismas pueden ser: películas, videos y documentales, estos elementos son los más cercanos al término inductor con una frecuencia de 171, seguidos de la exposición con una frecuencia de 145, también aparece con fuerza en el núcleo central la elaboración de resumen con una frecuencia de 103, además con una frecuencia de 100 como respuesta, aparecen las presentaciones en *power point*, diapositivas y cañón, el trabajo en equipo y las dinámicas tienen una frecuencia que va de 83 a 91, respectivamente; el control y reporte de lectura y lectura como tal, aparecen de manera reiterada como una estrategia para enseñar, la investigación se ve dibujada en el cúmulo de actividades que los docentes ponen en juego y solicitan a los estudiantes tal acción, finalmente los docentes se valen de mapas mentales para enseñar determinados contenidos a los estudiantes.

Este núcleo central está constituido por varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada: son ellos, los que dan significación a la representación; Abric (2001: 22), en este caso, la representación de las estrategias de los profesores se encuentra estructurada y organizada con los diez elementos mencionados.

Sin embargo, de esos diez elementos que integran la centralidad de la representación o núcleo central es posible entenderla bajo tres características: a) Expo-visual, en este grupo se encuentran la proyección de películas, videos o documentales, la exposición, las presentaciones de diapositivas en *power point* con cañón, y los mapas mentales; b) Elabor-acción, en esta característica se encuentran los resúmenes, el control y reporte de lectura, la lectura como tal y la investigación; y c) Socialización, en este rubro se ubican las el trabajo en equipo y las dinámicas.

5.2.2 Los elementos periféricos de la representación.

ELEMENTOS PERIFÉRICOS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL



Figura 2. Elementos periféricos de la representación

Los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central, están en relación directa con él, es decir que su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinadas por el núcleo central.

Según Abric (2001: 23), tales elementos abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Estos elementos están jerarquizados, es decir que pueden estar más o menos cercanos a los elementos centrales: próximos al núcleo, desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, más distante de él, ilustran, aclaran y justifican esta significación.

La figura 2 nos muestra el contenido o los elementos periféricos, es decir lo que puede cambiar en la representación social, así nos damos cuenta que el mapa conceptual con una frecuencia de 47 forma parte del contenido, así como las prácticas que el docente realiza en proceso de enseñanza también con una frecuencia de 47, aparece con 46 frecuencias las dinámicas de grupo, la elaboración de ensayo a los estudiantes con 45 niveles de frecuencia; además, el esquema muestra que el docente también involucra actividades lúdicas (con 44 frecuencias) como parte de las estrategias de enseñanza, fomenta la participación de los estudiantes con 38 frecuencias, y aparece la exposición de los estudiantes con una frecuencia de 38, además de generar situaciones de discusión mediante el debate (con una frecuencia de 31) entre las y los alumnos, el docente solicita la elaboración de tareas con una frecuencia de 28, y finalmente aparece la parte protagónica del docente donde explica el contenido con una frecuencia de 27.

De manera integral, podemos entender al núcleo preferido organizado en cuatro dimensiones, que son: a) *Activa*: que incorpora a los juegos y las actividades lúdicas, las prácticas y la participación; b) *Receptiva*: en ella se ubican la explicación del profesor y las exposiciones de los alumnos; c) *Elaboración*: en ella se integran los mapas conceptuales, ensayos y las tareas y, d) *Socialización*: que integra el debate y las dinámicas de grupo.

Desde la perspectiva de Abric (2001: 26), el sistema periférico permite una adaptación, una diferenciación en función de lo vivido, una interacción de las experiencias cotidianas, es mucho más flexible que el sistema central, de algún modo lo protege al permitirle que integre informaciones y hasta prácticas diferenciadas. Este sistema periférico no es, por tanto, un elemento menor de la representación. Al contrario es fundamental, puesto que asociado al sistema central le permite anclarse en la realidad.

En este sentido, la representación de las estrategias que emplean los docentes para enseñar están ancladas a la realidad de los estudiantes, y éstos actúan en base a ella, decir que saben que ellos expondrán el tema en algún momento del semestre, les pedirán realizar ensayos, el profesor explicará el tema, y que lo hará apoyándose de mapas conceptuales, habrán debates en el aula, y se les pedirá que participen frecuentemente, se les solicitarán algunas tareas, también habrán algunos juegos, y practicarán o realizarán ejercicios acordes al tema, y en algún momento el profesor les dictará conceptos relevantes desde su punto de vista.

5.3 Comparación de la representación social de alumnos de segundo y octavo semestre.

Uno de los objetivos de nuestro estudio, fue contrastar la diferencia de representación social respecto a las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes entre estudiantes de semestres iniciales con los de semestres avanzados, el siguiente apartado presenta los esquemas correspondientes:

5.3.1 La organización del núcleo central de la representación en estudiantes de segundo y octavo semestre.

Como se puede observar, en las figuras 3 y 4 se muestra la organización del núcleo central de los alumnos de segundo semestre y la organización de los alumnos de octavo semestre; Abric (2001: 21), expresa que la identificación del núcleo central permite el análisis comparativos de las representaciones, para que dos representaciones sean diferentes, deben estar organizadas con elementos distintos.

Dos representaciones pueden ser radicalmente diferentes, si la organización de ese contenido, y luego la centralidad de ciertos elementos es distinta; en este caso, se puede observar que en ambos grupos de sujetos informantes se comparten conceptos, varios de ellos con la misma intensidad como lo muestran visualmente los esquemas, por ejemplo películas, videos y documentales, seguido de las exposiciones, control y reporte de lectura, también comparten el concepto de dinámicas, el trabajo en equipo y el uso del cañón para la presentación de diapositivas en *power point*.

Existen tres elementos que los diferencian, los estudiantes de segundo incorporan elementos como lecturas, las prácticas, la investigación, la evaluación y las actividades lúdicas como estrategias de sus profesores, mientras que los estudiantes de octavo semestre, ubican elementos como el ensayo, el resumen, los mapas mentales, la lectura individual y los mapas conceptuales.

NÚCLEO CENTRAL DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE

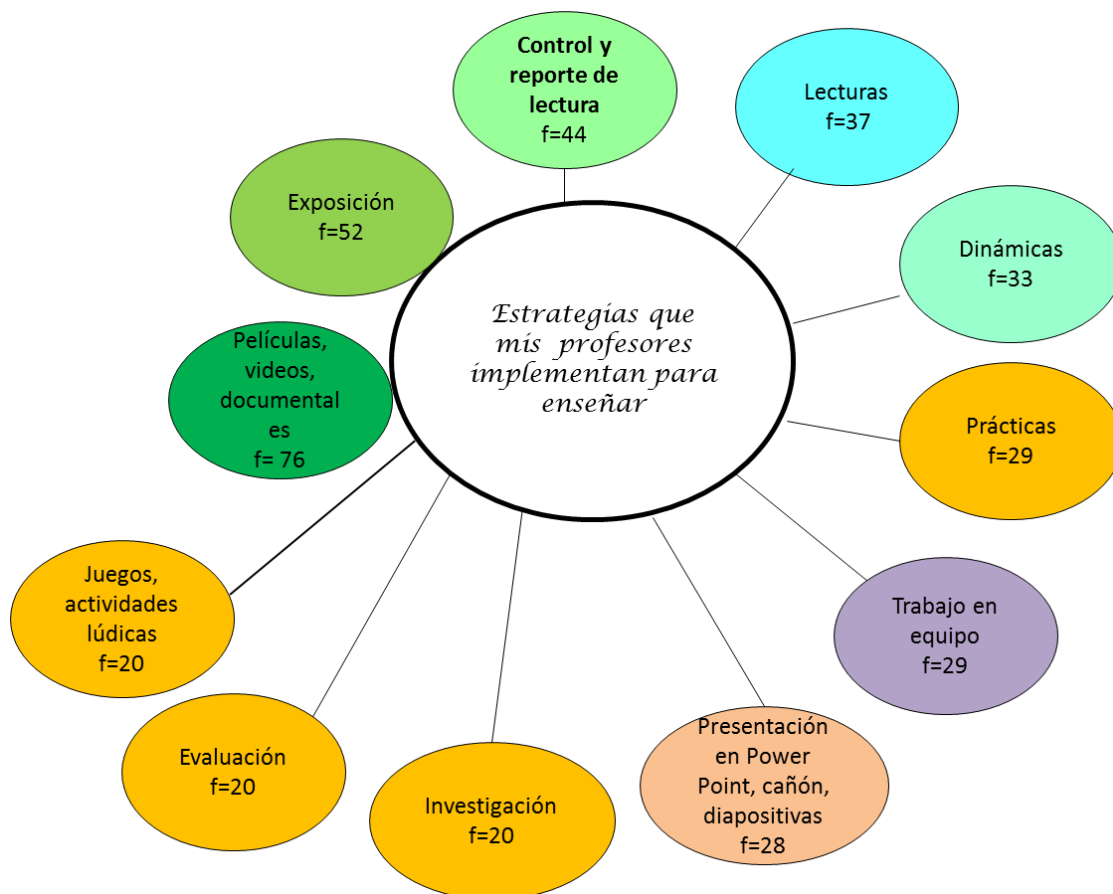


Figura 3. Nucleos central alumnos de segundo semestre

NÚCLEO CENTRAL DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES DE OCTAVO SEMESTRE

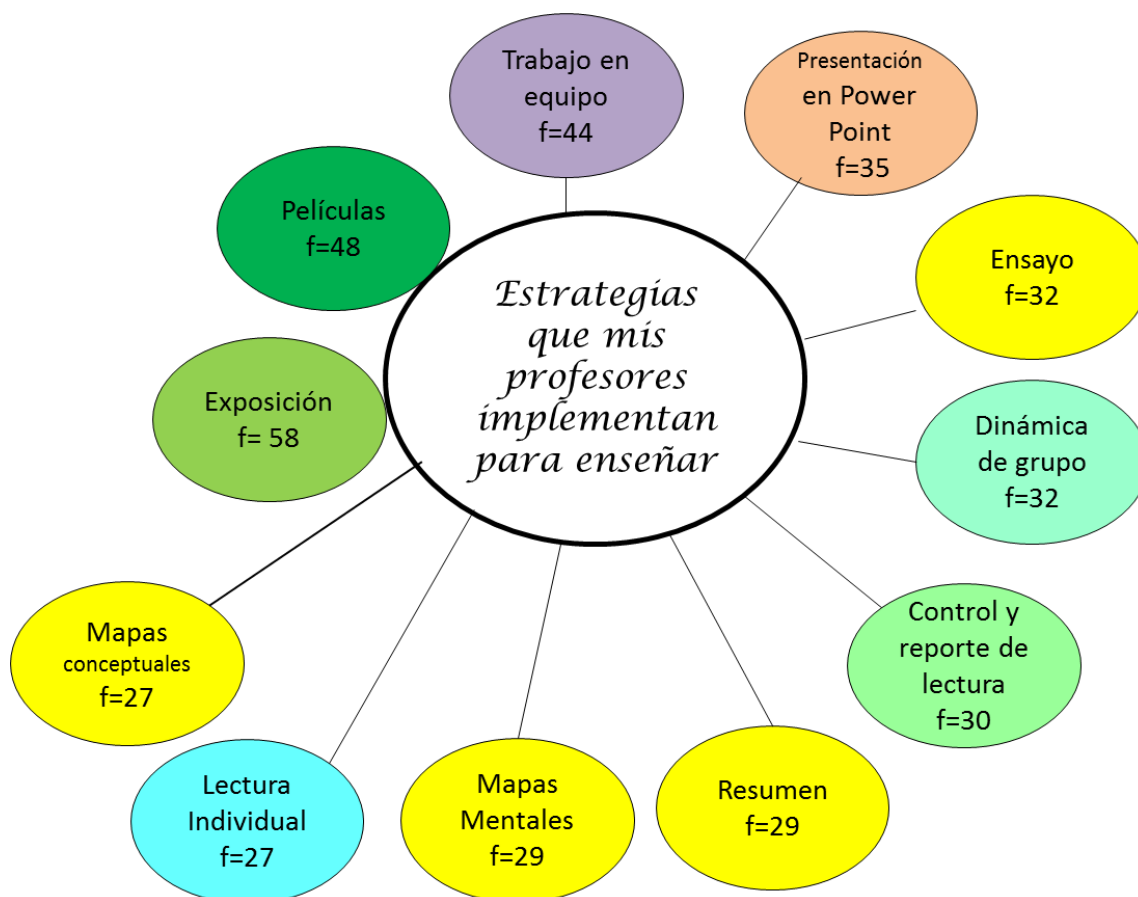


Figura 4. Núcleo central, alumnos de octavo semestre

En las figuras 3 y 4, se pueden apreciar los conceptos que son compartidos por ambas poblaciones, los cuales están sombreados del mismo color en cada esquema, y los que son diferentes se encuentran sombreados por tonos amarillos.

5.3.2. La organización de los elementos periféricos de la representación de estudiantes de segundo y octavo semestre.

La representación social nos permite comprender y explicar, como piensa la gente y como organiza su vida cotidiana, tanto privada como pública. Por medio de ella,

se explica la creación del conocimiento colectivo, que se va construyendo a través de la conversación, el discurso y la comunicación. Es un conocimiento social que se transforma con el devenir histórico, es colectivo, efímero, con tiempos y espacios socialmente definidos.

Las diferencias en los elementos periféricos de los estudiantes de segundo semestres, respecto a los de octavo semestre, se pueden distinguir en las figuras 5 y 6, tal diferencia se debe justamente a la interacción que los estudiantes de semestres más avanzados han experimentado cotidianamente en las aulas y en diferentes asignaturas, es decir conversación, dialogado e interactuando con mayor tiempo con las estrategias de enseñanza de sus profesores, por otra parte, los estudiantes de segundo semestre tienen menos experiencias con los profesores de Psicología, ya que solo han cursado un semestre completo y el tiempo transcurrido (dos meses del segundo semestre), en este sentido de acuerdo con Moscovici (1961: 30) las representaciones sociales, por su parte, proceden por observaciones, por análisis de estas observaciones, se apropian a diestra y siniestra de nociones y lenguajes de las ciencias o de filosofías, y extraen las conclusiones.

Así, una representación social es una preparación para la acción, no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar, así encontramos similitudes en el núcleo periférico, pero diferencia en el lugar que ocupan dentro de la organización este elemento periférico.

Es decir, mediante la interacción con el entorno de los estudiantes de segundo semestre se van remodelando y construyendo la representación.

ELEMENTOS PERIFÉRICOS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE



FIGURA 5. Elemento periférico, alumnos de segundo

ELEMENTOS PERIFÉRICOS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES DE OCTAVO SEMESTRE



FIGURA 6. Elemento periférico, alumnos de octavo

En la figuras 5 y 6, se aprecia la similitud y diferencia; cabe mencionar que se encuentran sombreados del mismo color los conceptos que comparte ambos grupos, y de un tono rojo los conceptos que son diferentes.

Entre los conceptos que comparten ambos grupos, son la participación y la exposición de los alumnos.

El resto de las definidoras no son compartidas por ambos grupos; por su parte los estudiantes de segundo semestre incorporan el resumen, tareas, teorías, material didáctico, trabajos, esquemas, cárteles y cuadros sinópticos, mientras que los estudiantes de octavo semestre expresan actividades como la investigación, juegos y actividades lúdicas, salida a lugares, cuadros comparativos, debates, dinámicas, prácticas y la evaluación.

Sin embargo, hay que poner de manifiesto que existen elementos del núcleo periférico de los estudiantes de octavo semestre, que los encontramos en el núcleo central de los estudiantes de segundo semestre

Por ejemplo, la investigación es un concepto que se ubica en el núcleo central de los estudiante de segundo semestre, sin embargo, la investigación aparece en el núcleo periférico de los alumnos de octavo semestre, lo mismo ocurre con los juegos, actividades lúdicas, las dinámicas, las prácticas y la evaluación.

5.4 Comparación de la representación social según el género.

Otro objetivo que nos propusimos, fue diferenciar la representación social entre hombres y mujeres respecto a las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes, en ese entendido, a continuación se presenta el esquema que permiten observar las diferencias de la representación social, según el género de los informantes.

El concepto de género pertenece a una nueva visión de las relaciones entre lo natural y lo social, en el sentido de que mueven las fronteras entre un ámbito y el otro. Es decir, a través de la categoría de género se puede establecer una veta explicativa respecto de la construcción de la diferencia, y algunos interrogantes acerca del papel de las mujeres y los hombres en la sociedad.

5.4.1 La organización del núcleo central en los hombres.

NÚCLEO CENTRAL DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL EN HOMBRES

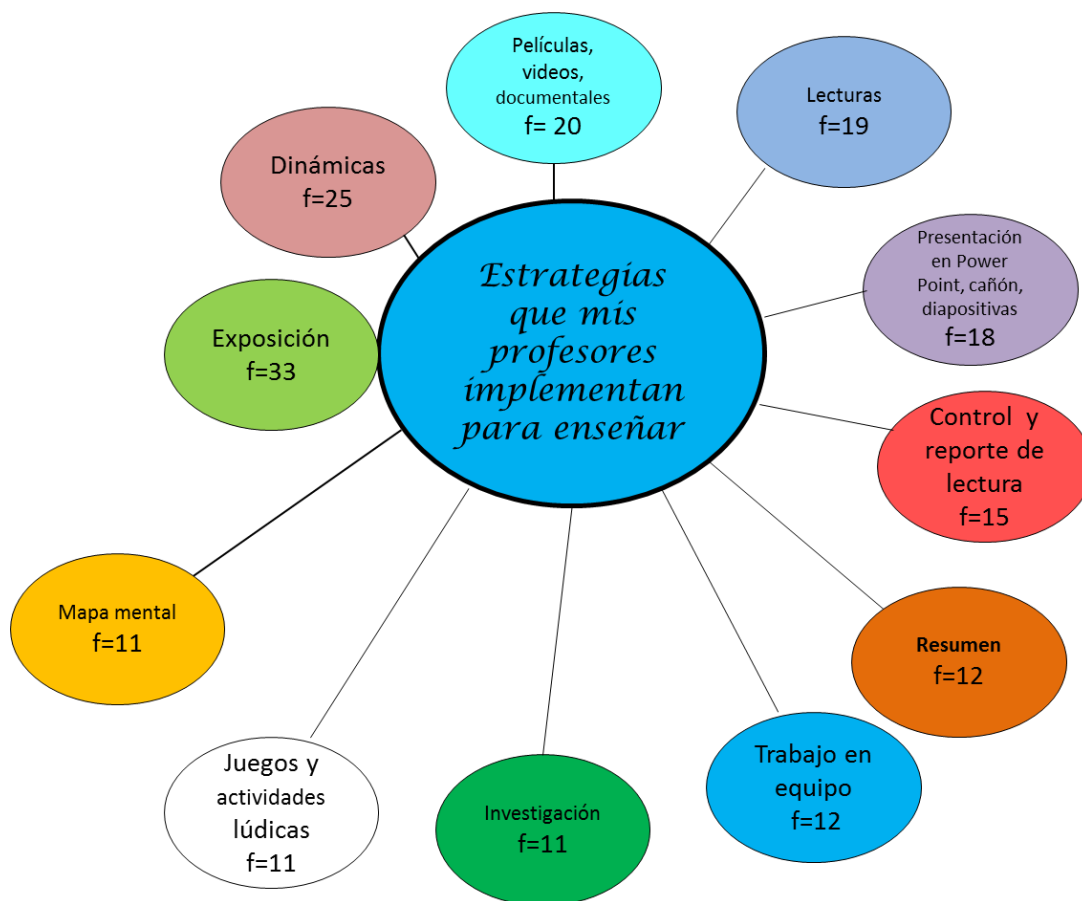


Figura 7. Núcleo central en hombres

Como se observa en la figura 7, el núcleo central está formado por la exposición, dinámicas, películas, lecturas, presentaciones en *power point*, reportes, reporte y

control de lectura; además, el resumen, trabajo en equipo, investigación, juegos y actividades lúdicas y mapas mentales.

5.4.2 La organización del núcleo central en mujeres.

NÚCLEO CENTRAL DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL EN MUJERES

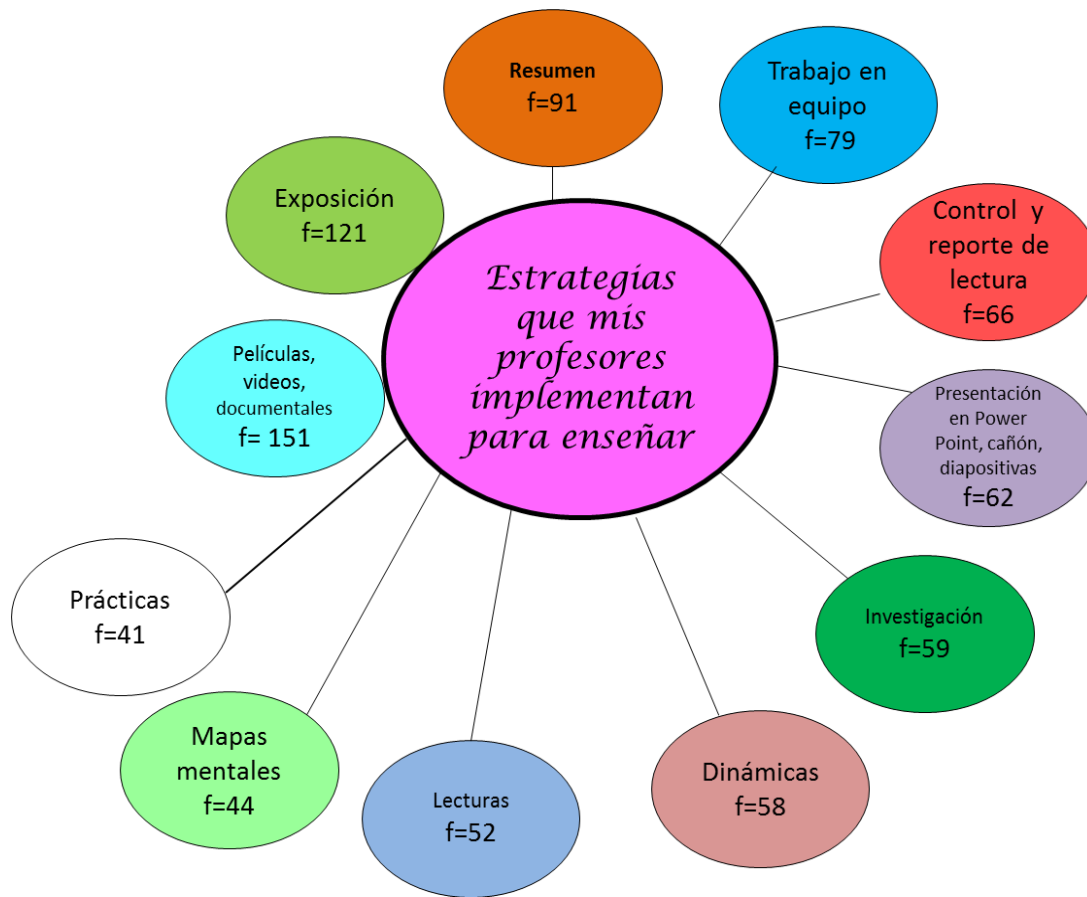


Figura 8. Núcleo central en mujeres

En el caso de la población femenina, el núcleo central lo forman elementos como: películas, videos, documentales, exposición, resumen, trabajo en equipo, reportes o controles de lectura, investigación, dinámicas, lecturas, mapas mentales y prácticas.

Como se observa en las figuras 7 y 8, los conceptos que integran los núcleos centrales en la representación de hombres y mujeres son prácticamente los mismos, solo se diferencian por dos conceptos, que son los siguientes: en el núcleo central de la representación de los varones aparece el concepto juegos y actividades lúdicas, mientras que en el núcleo central de la representación de las mujeres se encuentran prácticas.

Si se observan las figuras 7 y 8, se encuentran sombreados del mismo tono los conceptos que son compartidos, y en color blanco, los conceptos que los hacen diferentes. Por lo tanto, en la imagen de hombres y mujeres, respecto a las estrategias que emplean los docentes de la Licenciatura de Psicología de la UAT, no hay diferencias, ambos géneros le dan el mismo sentido y significado a las estrategias de sus profesores.

Representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblarlo, repetirlo o reproducirlo, es reconstruirlo o retocarlo, cambiarle el texto (Moscovici, 1979: 39); en este sentido, hombres y mujeres han creado, reconstruido y retocado las estrategias que emplean sus profesores para enseñar, y esa construcción, en este caso, tiene nueve elementos de diez que son compartidos, solo se diferencian por un elemento, como ya se indicó, y que se observa en las figuras 7 y 8, respectivamente.

5.4.3 La organización del núcleo periférico en hombres y mujeres.

Una representación hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos y conductas, que provienen de orígenes muy diversos.

Representar un objeto, es al mismo tiempo, conferirle la categoría de un signo, conocerlo haciéndolo significativo.

Lo denominamos de un modo particular y lo internalizamos, lo hacemos nuestro (Moscovici, 1979: 42). De esta manera, los hombres y las mujeres estudiantes de la Licenciatura de Psicología le han dado un sentido y significado a las estrategias que los docentes implementan para enseñar.

Los elementos periféricos permiten la aceptación en el sistema de representación de una cierta heterogeneidad de contenido y de comportamiento, este sistema periférico no es, por tanto, un elemento menor de la representación.

Como se observa en las figuras 9 y 10 se muestra el núcleo periférico de la representación social, en el cual se encuentran sombreados del mismo color los conceptos que son compartidos por ambas poblaciones, y en tonos amarillos los conceptos que diferencian al sistema periférico en ambas poblaciones.

ELEMENTOS PERIFÉRICOS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL EN HOMBRES

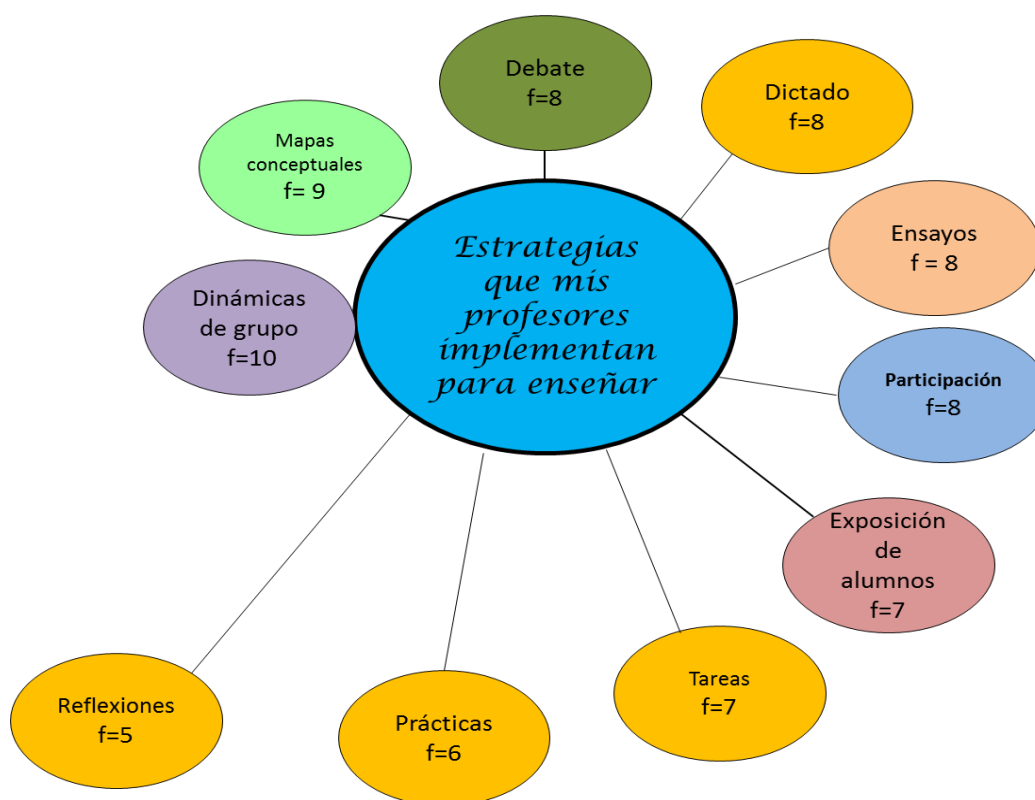


Figura 9. Elemento periférico en hombres

ELEMENTOS PERIFÉRICOS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL EN LAS MUJERES

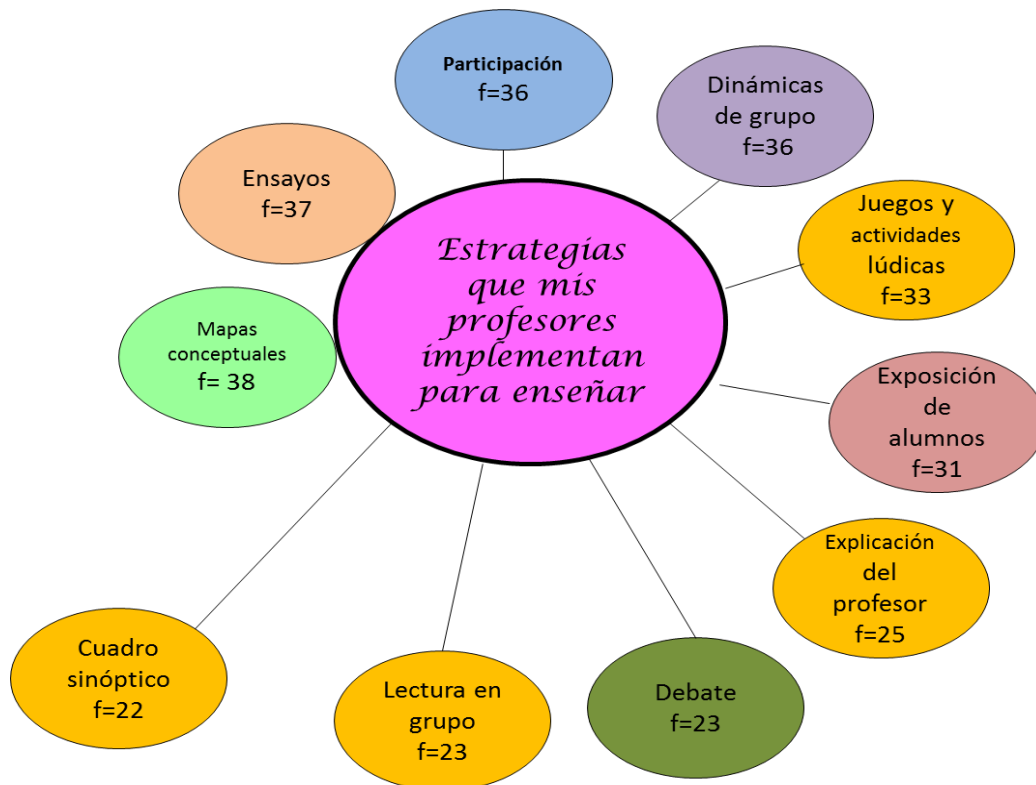


Figura 10. Elemento periférico en mujeres.

Como podemos observar en la figuras 9 y 10, la población masculina y la población femenina comparten una gran cantidad de elementos en el sistema periférico, ambas poblaciones incorporan las definidoras dinámicas de grupo, mapas conceptuales, debates, ensayos, participación y exposición del alumno.

La diferencia se ubica con los conceptos de dictado, tareas, prácticas y reflexiones, aspectos señalados por la población masculina; por su parte, las mujeres incorporan el juego y actividades lúdicas, la explicación del profesor, la lectura en grupo y los cuadros sinópticos.

También es preciso mencionar que hay elementos del núcleo periférico pertenecientes a la población masculina que los encontramos en el núcleo central de la población femenina, por ejemplo, las prácticas.

5.5 Significados de las estrategias de enseñanza que emplean los profesores de Psicología, según los alumnos.

Los relatos de los estudiantes se han agrupado según el contenido en seis ejes, que son los siguientes:

- a) Improvisadas y verbalistas.
- b) El estereotipado ritual en las actividades.
- c) Yo expongo, tu expones, ellos exponen y todos exponemos.
- d) La utilidad del lenguaje y la pregunta.
- e) Hacia las actividades amenas, interactivas y constructivas.
- g) La muestra con un ejemplo.

A continuación, se encuentran organizados los relatos de los estudiantes, de acuerdo a los ejes mencionados. La intención de reconocer el significado que los estudiantes le asignan a las estrategias que emplean los docentes en la enseñanza de la Psicología.

5.5.1 Improvisadas y verbalistas.

Las representaciones sociales son más que un reflejo de la realidad exterior, porque el acto de representación es un acto de pensamiento, por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto.

Representar es sustituir a, o estar en lugar de. En este sentido, la representación es la configuración mental de algo, ya sea esto un objeto, una persona, un acontecimiento, una idea, etc.; por esta razón, está emparentada con el símbolo,

con el signo, con el significado (Güemes, 2003). Bajo este contexto, los estudiantes externan una imagen de actividades, improvisadas, vagas, verbalistas, simples, en las siguientes citas de los sujetos informantes del estudio dan cuenta de dicho planteamiento.

S. 124. *"Bueno jóvenes, buenos días el tema de hoy es la legitimidad, bla..., bla..., bla..., pero es que las comunidades te pueden querer y no querer, pero mal interpretar y no bla bla bla 50 minutos después, las comunidades son buenas y malas, y te puede querer o no. Bueno jóvenes pues que tengan una buena semana, lean si no pues no avanzamos".*

S. 108. *"Llegan dicen buenos días, dije buenos días, se sientan en la mesa, hablan y hablan, se pasean por el salón jugando una pelota se pasa más de lo de la clase"*

S. 47. *"En un día de clases clase cotidianas, llegamos la mayoría de grupo y esperamos la mayoría del grupo y espera a que llegue el profesor, cuando este ha entrado al salón, todos entramos y nos sentamos a esperar para saber qué tema veremos hoy. El profesor llega, se sienta comienza a sacar lo que ocupar, tales como: listas de asistencia, lapicero, plumón para pizarrón, borrador, laptop, entre otros."*

S.105. *"Bueno en este tema dice el autor que mientras que en la comunidad como la experiencia que tuvo en donde lo que vi, fue, bueno, sin algún problemas.*

S. 100. *"Llegan 20 o 30 minutos tarde, comienza a preguntar si tenemos dudas con lo anterior, si podemos hablar sobre el tema que se dejó. Después se hacen algunas preguntas, alguna actividad referente a la misma, hacemos de cuenta que, por qué a pesar de tener dudas y preguntas no responden lo que se espera de ellos. Vuelven a preguntar si hay dudas, se vuelve a preguntar y redunda en lo mismo "*

S. 60. *"La mayoría de los profesores llegan tarde, pasan lista, comienzan hablar de alguna situación que haya acontecido en la universidad al profesor, posteriormente inician con la presentación de power point de donde se leen las diapositivas, nos da un ejemplo vago, algunos si profundizan en sus actividades. Finalmente dejan tarea y se van. Son pocos los profesores que utilizan o emplean estrategias para nuestros empleados".*

S. 93. *“Depende del profesor para dar la clase, hay quien ya trae preparado el tema, mientras que otro solo lo improvisa, y trata de quedar bien y se justifican con que el grupo no le puso atención, empieza leyendo el tema y dar explicación, tratando de hacer divertida la clase, pero no lo consigue”.*

S. 64. *“La mayoría de los profesores llegan tarde, pasan lista, hablan de cualquier cosa menos de su materia, salen antes de lo debido, dejan tareas y no aclaran nuestra dudas”.*

S. 85. *“La mayoría llegan un poquito tarde, algunos hacen las clases interesantes pero otros leen, durante la clase se abordan temas y se van ejemplificando para comprenderlos (algunos)”*

S. 117. *“La gran mayoría de los profesores, llegan tarde, y al entrar al salón hacen una ‘supuesta’, pero bien intencionada recapitulación de lo visto anteriormente, y así continua, sin un enfoque teórico con el que inicia”.*

S. 149. *“Lo desarrolla parte por parte, y en cada uno de estos da ejemplos que ayuden”.*

S. 61. *“Llega el maestro saluda y empieza a explicar el tema que corresponde y en ocasiones hacen preguntas, y si no las hay, entonces termina la clase y se despide del grupo, y se va, o incluso al final deja tarea”.*

S. 130. *“Primero saludan, comienzan a hablar de algún tema, lo explican, integran historias o anécdotas, intervenimos nosotros, terminan preguntando si hay dudas”.*

S. 131. *“Pues la mayoría llegan dan su clase, dictan un poco, nos hacen dar nuestro punto de opinión con respecto a la clase, nos ponen una dinámica, la comentamos para que saber en qué nos sirve”.*

S. 59. *“Es aburrida, porque nada más empieza a leer y nunca deja participar, sus estrategias son muy simples y se nota que no prepara la clase previamente no dominan el tema”.*

S. 36. *“Básicamente, realizan algo parecido, es decir, hacen el pase de lista preguntan al azar lo que vimos en clase anterior, para posteriormente retomar con facilidad el tema, y*

continuar con el proceso de la clase. Algunos otros, comienzan directamente con las actividades que ya tienen previamente planteadas, nos dan las indicaciones y nos hacen participar, y al finalizar se da una conclusión; algunos no preparan su clase simplemente no realizan algo realmente significativo”.

5.5.2 El estereotipado ritual en las actividades.

A las actividades que desarrollan los maestros de la Licenciatura en Psicología, los alumnos miran como una constante donde se desarrollan actividades que seguirán la misma lógica todos los días.

Las representaciones sociales no equivalen a reducirlas al conocimiento de simples disposiciones de respuesta del sujeto, sino que implican descubrir el patrón de significados que definen los procesos de interacción y comunicación entre los sujetos en posiciones y pertenencias sociales específicas.

En los siguientes relatos podemos encontrar ese significado de ritualidad y clase estereotipada de las actividades que emprenden los docentes de la Licenciatura de Psicología en la UAT, a saber:

S. 87. “Ya la narre en la primera pregunta es lo mismo saludan, toman lista dan el tema, lo dan por terminado, se despiden, ¡ah! pero se van mucho antes de la hora”.

S. 157. “Llegan y saludan (algunos), pasan lista, piden la tarea (si es que dejaron), preguntan la clase pasada, comienzan el tema preparado, aclaran dudas, dejan tarea, se van”.

S. 156. “Llegan y saludan, pasan lista, preguntan sobre la clase pasada, comienzan el tema, y van explicando hacen preguntas y aclaran dudas, dejan tarea, y se van”.

S. 155. “Llega el profesor, pasa lista, expone el tema, pide participación por parte del grupo, pregunta sobre el tema y realiza una conclusión”.

S. 179. *“Llegan, saludan, preparan su clase, explican, hacen preguntas, hay comentarios, aportaciones, en algunas cosas hay debates, revisan tareas”.*

S. 178. *“Llegan, pasan lista, abordan su tema, alguien lo resume y lo expone, dejan tarea y se van”.*

S. 202. *“Saldan, dan tema, lo explican, ponen actividades relacionadas con el tema, preguntan si hay dudas, hacen una pequeña evaluación”.*

S. 229. *“Entran y pasan lista, se conecta el cañón, explican y aclaran dudas que surjan, concluyen la clase”.*

S. 167. *“Llegan, saludan, pasan lista, desarrollan el tema a hablar, o en otras ocasiones dejan pasar a exponer a los compañeros, otros dan opiniones y después al término de la clase, dejan tarea sobre el tema hablado”.*

S. 4. *“Pasan lista, realizan comentarios poco relacionados con la clase que dan como resultado de la poca o nula información que de ella tienen, misma que deja mucho que desear en cuanto al aprendizaje”.*

S. 3. *“Llega el maestro, saluda, coloca sus cosas sobre el escritorio, indica que se sienten y guarden silencio, pasa lista y comienza a escribir sobre el pizarrón conceptos y empieza a explicar, hace preguntas acerca del tema y sobre la asimilación del mismo; ¡ah! sin mencionar que al iniciar su explicación hace mención del título del tema y al final deja alguna actividad o tarea, se despide y se sale”.*

S. 6. *“El profesor llega saluda y posteriormente se da el tema, ya sea por el profesor o algunos alumnos se dan puntos de vista y sugerencias para mejorar nuestro trabajo”.*

S. 195. *“Llega el profesor, pasa lista, y después da el tema del que se va a hablar y lo expone en el pizarrón, o si a alguien le toca exponer le pide que pase, terminando la exposición se termina el tema y dejan alguna tarea ”*

S. 1. *“Viene, pasa lista, expone, se va”.*

S. 15. *“Llega el profesor saluda, comenta, explicamos lo visto en la clase anterior, posteriormente comienza a narrar el tema que veremos en la clase, lo explica y va poniendo ejemplos, y vamos trabajando durante la clase, al finalizar da conclusión del tema, y dice nos vemos chavos”.*

S. 161. *“Llegan, saludan, toman lista, revisan tarea, terminan o empiezan el tema preparado, aclaran dudas, dejan tarea, se retiran (nos dan tiempo para ir a comer o al baño)”.*

S. 181. *“Pasan lista, preguntan lo que se vio la anterior clase, dan una exposición o dan sus explicaciones en el pizarrón, participamos, deja tarea o algún trabajo, y terminan diciendo que nos vemos la siguiente clase”.*

S. 207. *“Empieza por tomar lista, hace una introducción sobre el tema de hoy, debatimos, aclaramos dudas, cerramos el tema, deja alguna actividad”.*

S. 230. *“Llegan al salón de clase, dan 5 a 10 minutos de tolerancia, pasan lista estén los que estén, revisan la tarea, participan de la clase y desarrollan el tema, finalizan dejando tarea”.*

5.5.3 Yo expongo, tu expones, ellos exponen.

Esta categoría hace referencia a que sin importar si es docente o alumnos, de manera individual y por equipo, es cotidiano que los temas se aborden de manera expositiva. Según Piña (2004), los agentes educativos son portadores de creencias, pensamientos, valores, prejuicios, posiciones, políticas, etc. Estos agentes son quienes le imprimen el movimiento y sentido a las prácticas educativas, y a todas las que lleva a cabo dentro de la vida escolar.

Tales situaciones quedan reflejadas en las siguientes respuestas de los sujetos participantes en el trabajo de campo de esta investigación, a saber:

S. 88. *“Empiezan abordando el tema pregunta que es lo que sabemos, después explican el tema de manera expositiva, una y otra vez existe la participación de los alumnos sobre lo que sabe y el resto del tema lo dejan a investigar”.*

S. 34. *“El profesor llega al salón de clase, acomoda sus cosas mientras los alumnos también se acomodan en sus respectivos lugares, el profesor pasa lista y pide al alumno que pase a exponer su tema, mientras los demás compañeros ponen atención y después pide a los compañeros que realicen algún comentario sobre el tema expuesto”.*

S. 186. *“Llega el profesor, pasa asistencia y pide a los compañeros que pasen a exponer”.*”

S. 148. *“Con un previo reparto de temas, llegan, preguntan quién va a exponer el día de hoy para que se preparen, resuelven algunas dudas de personas que se acercaron, y luego solo observan que se termine la exposición y se van”.*

S. 34. *“Algunos llegan y dictan toda la clase, llegan y reflexionamos de la lectura que se dejó con anterioridad, ponen ejercicios y plantean su importancia de realizarlos, hablan de cosas que pasan en la actividad”.*

S. 198. *“Entra el o la profesora, saluda y algunos pasan lista al iniciar y otro al terminar la clase, conectamos el cañón e iniciamos las actividades, algunas veces checamos la tarea y la comentamos, y así son las clases”*

S. 138. *“Llega toda apresurada, a veces a tiempo y deja toda la responsabilidad en el grupo una clase anterior; esta profesora que llegó tarde dice que no es justo que el grupo se porte así, que somos universitarios y que no necesita cuidarnos (estoy molesta), porque somos pocos los que permanecemos, bueno y luego empiezan a exponer los compañeros, y se la pasa explicando o platicando de sus experiencias, concluye con más tarea y más temas inconclusos”.*

S. 66. *“Pues la mayoría llega 15 minutos tarde, cuando llegan saludan y piden el material que necesitaran que en su mayoría es el cañón, y mientras lo instalan ordena sus papeles, busca su lista, después pregunta por la tarea que dejaron, ya sea lectura, opiniones o resúmenes, en caso de que dejaron, después ya empiezan a exponer ellos sobre el tema,*

nosotros anotamos, y ellos van explicando, y si tuviéramos alguna duda preguntamos y nos las resuelven, y así hasta que acaba la clase, deja tarea y ya”.

S.33. “Llega al salón de clase, busca ver que todos estemos dentro del salón y después comienza pasando lista, para revisar las faltas hace una retroalimentación de lo que hizo durante la clase pasada, después si teníamos que realizar una exposición para que quede más claro termina dando una explicación general del tema, dejando lectura para la próxima clase”.

S. 168. “Llega el profesor pasa lista, pasan a exponer algunos compañeros sobre algún tema, como se vayan generando dudas, las cuales algunas veces las contestan algunos compañeros que exponen, y en caso de estar mal sus respuestas, el profesor apoya o él contesta directamente. Al último se hacen conclusiones y se pregunta si hubo alguna duda sobre el tema, en caso de que así sea, se resuelven y se comentan, si no el profesor da por terminada la clase”.

S. 5. “La mayoría de los profesores designan temas, y cada equipo o responsable expone un tema y el maestro enfatiza puntos importantes o simplemente guarda silencio. También hay momentos de participación durante la clase, este tipo de técnicas son muy cotidianas, y pocos maestros implementan estrategias más actuales de aprendizaje”.

S.103. “El equipo determinado le toca exponer un tema; dan su explicación por medio de diapositivas, después realizan dinámicas donde todo el grupo se involucra, estas son para reforzar lo ya explicado”.

S. 101. “El profesor llega al salón, si usa cañón lo conecta, abre su presentación y empieza a exponer el tema, si no se basa haciendo esquemas en el pizarrón, y hace que el grupo comente y disipe dudas”.

S. 44. “Comienza con el pase de lista, se hace un recordatorio de lo visto antes en la clase pasada, pide trabajos y empiezan al azar las participaciones, durante la participación o intervención se hacen comentarios, unos hechos por el profesor, y otros por parte de los alumnos, dando un toque de retroalimentación en cada intervención, escucha con atención y sugiere aportaciones que son benéficas para la mejora de la misma. Al cierre de la clase,

da indicaciones, sonrío y se retira con un saludo de despedida, siempre con disponibilidad para cualquier queja o duda que se presente”.

5.5.4 La utilidad del lenguaje y la pregunta.

La persona construye sus representaciones sociales con los otros, basados en las diversas actividades y espacios de la vida cotidiana. En la vida escolar, hay una vida académica que transforma el pensamiento o la vida de los actores, mediante el lenguaje, el sujeto construye y reconstruye su realidad, acompañado en un entono de procesos comunicativos.

La temática que nos ocupa en este inciso se refleja en las siguientes respuestas:

S. 107. “Llega y en voz alta dice ‘buenos días’, bueno, hay alguna duda del tema anterior, ok, con respecto a tu pregunta... El profesor le da y le da vuelta a una sola pregunta, y así se puede pasar toda su clase”.

S. 106. “El profesor al llegar empieza a preguntar, si hay dudas de la clase anterior, y prosigue con los temas a abordar, dentro tales clases existen intervenciones de estudiantes, y así hay retroalimentación, algunos si resuelven dudas, otros solo redundan”.

S. 104. “Llega y comienza a explicar una lectura la cual debimos haber leído antes para entender mejor el tema, durante eso el profesor resuelve nuestras dudas y acepta nuestros comentarios, y al final si ya no hay dudas, da por terminado el tema y se va”.

S. 109. “Cuando se inicia una clase se comenta brevemente la información que se tiene previamente acerca del tema a abordar, el profesor prosigue a explicar sus características, funciones, etc. Durante el desarrollo se pueden expresar comentarios sobre el tema. Al finalizar se realizan preguntas para esclarecer el tema”.

S. 2. “Saludo: llega saludando, después da a conocer lo que se verá o lo que se va a realizar dependiendo del tema, se exponen preguntas por parte de los alumnos al profesor, se realiza una actividad con respecto a lo visto y dependiendo la situación se deja una actividad para realizar en casa. Se llega a la parte de las preguntas para saber si todo está claro

acompañado de las respuestas y una retroalimentación por parte de los alumnos y/o el maestro”.

S. 129. “Desarrolla el tema que ya leímos, recopilando ideas de los alumnos”.

S. 92. “Llegan, hacen un encuadre, si hay tarea la revisa y expone el tema, luego preguntan y finalizan clarifican las dudas”.

S. 159. “Llegan los profesores pasan lista, preguntan algunos que fue lo que vimos en la clase pasada y continúan con el tema que sigue, lo van explicando en lo que nosotros vamos participando, al último llegamos a hacer una dinámica para cerrar la sesión”.

S. 158. “Preguntan a algunos compañeros qué fue lo que vimos en clases pasadas, y después se continúa con la clase, y al último se pasa asistencia”.

S. 95. “Al llegar el docente pregunta si hay dudas, o en dicho caso retoma el tema inconcluso, desarrolla el tema y da conclusiones o deja tarea”.

S. 140. “Llegan, saludan y preguntan en que tema nos quedamos, corroboran en lo que ya se dijo y empiezan por explicar el siguiente tema”.

S. 59. “Llega el maestro tarde, pasa lista, pregunta lo que se vio en la clase pasada y como generalmente acontece, hay poca participación, por lo tiene que escoger al azar, después pregunta de la tarea, se comenta, trata de explicar el contenido y finaliza temprano”.

5.5.5 Hacia las actividades amenas, interactivas y constructivas.

Las representaciones son construcciones sociales, en donde se condensan imágenes y anhelos, ya sea de las personas, tomada de manera individual, o de un grupo, comunidad o sociedad. Lo social tiene un doble significado, por un lado, la elaboración compartida junto con las personas cercanas y los contemporáneos, y

por otro como significado de una acción, un acontecimiento o un bien cultural (Piña, 2004).

En los siguientes relatos, se aprecia como los estudiantes ven con agrado la forma en cómo se realizan actividades que rompen con la rutina y lo monótono dentro de las sesiones de clase, a saber:

S. 133. "Llegan, preguntan algunas cosas y nuestros compañeros comienzan a exponer el tema que les fue asignado, los profesores a veces intervienen para compartir experiencias, aclaran dudas, o dan la palabra a los compañeros que quieran intervenir, al final de la exposición retroalimentan el tema, nos sugieren otras fuentes de información y se van".

S. 132. "Son pocos los profesores que usan dinámicas en sus clases, y en su mayoría, los profesores solo se la pasan hablando o dictando. Cosa que para mí no es la mejor estrategia de aprendizaje".

S. 154. "Aborda el tema, se inicia el dialogo entre los alumnos y el profesor, alguien dice o hace una broma, todos ríen, regresa al tema, finaliza la clase".

S. 35. "Llega el profesor, comienza a desarrollar el tema, y en ocasiones se va relacionando con el tema anterior, para comparar y tener una idea más clara, se hacen dinámicas para distraer o relajar el ambiente, cierran con comentarios o a veces no lo hacen".

S. 169. "Pasan lista, exponen el tema que se va a ver en ese momento, explicándolo con la vida cotidiana, realizan preguntas o piden comentarios para estar seguros de que si se entendió su tema, y después dan conclusiones o dicen lo seguimos viendo la próxima clase y se van".

S. 37. "Llegan él o la profesora pasa lista y comienza a exponer el tema o pregunta sobre la tarea que se dejó sobre el mismo tema que se expone, mientras se narra el tema surgen preguntas, y si es de interés y controvertido el tema, comienza el debate, al finalizar la clase deja tarea o simplemente otros(as) pasan lista al final. Algunos los forman en equipos para desarrollar el tema y se expone ante los demás".

S. 90. *“El profesor llega comienza a preguntar acerca del trabajo de la clase anterior o dudas acerca de la clase pasada, inicia a dar su tema de manera general, sin tanta interacción con el alumnado, hasta después de describir puntos del tema, así pasa la clase culminando con ronda de preguntas para su resolución, una vez terminado procede a pasar lista y se retira”.*

S. 201. *“Comenzamos hablando lo que entendimos con respecto a la tarea y a formular preguntas las cuales responden los profesores, y comenzamos a ver diapositivas del tema, y así los profesores nos van enseñando de lo que trata cada uno de ellos. Tomamos nota y para finalizar el profesor pregunta si hay alguna duda, y una vez aclaradas termina la clase”.*

S. 139. *“Se da una breve exposición sobre el tema por parte del profesor. Se discute lo ya hablado en el grupo y se dictan los puntos clave para que quede claro. Algunos refuerzan esto con alguna dinámica. A veces, por el tiempo saturado con el que se cuenta no se puede avanzar con un tema porque intentan enseñar muchas cosas a la vez”.*

S. 170. *“La mayoría de los profesores entran al salón, algunas veces de buen humor que se nota cuando nos saludan. Pues llegan y explican el tema, preguntan si hay dudas, y se van finalizando con la tarea para la próxima sesión”.*

5.5.6 La muestra con un ejemplo.

Esta categoría implicó los relatos que permiten ver la importancia de usar un lenguaje asequible para los alumnos, pero además contextualizar y ejemplificar el contenido con situaciones reales y significativas para los estudiantes.

Las representaciones sociales son un conjunto de ideas y conocimientos por medio de las cuales las personas comprenden, interpretan y actúan la realidad (Moscovici, 1978). Estos conocimientos no son formales, por el contrario, son parte del pensamiento de sentido común, y se tejen en las ideas que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana.

Los siguientes relatos exponen lo anteriormente expuesto:

S. 86. *“Llegan con un ligero retraso, formulan una pregunta respecto al tema, abordan el tema, dan ejemplos de aplicación, se hace una reflexión y cierran dando una conclusión y respondiendo dudas”.*

S. 162. *“Llega, pasa lista, explica el tema, hace que participemos, que demos ejemplos, nos dicta lo más importante del tema, nos da ejemplos”.*

S. 208. *“Traen exposición, empiezan a desarrollar el tema, si surgen dudas, las aclaran, ponen ejemplos, dictan si es necesario, y si da tiempo hacemos prácticas o retomamos subtemas para pasar a explicarlos y para que quede claro”.*

S. 225. *“La profesora llega y explica el tema, da ejemplos, en ocasiones, se expone con power point, se ven videos y se comentan”.*

S. 232. *“Llega al salón, saluda y acomoda sus cosas, pasa lista posteriormente, recalca lo que se vio en la última sesión preguntando dudas, al notar que no hay dudas hace algunas preguntas, lo cual es de aproximadamente diez minutos. Realiza la presentación del tema que se va a ver o si es la continuación de algún tema y expone nuevamente, mencionando ejemplos de cómo se emplean o se llevan a cabo y durante lo cual se van resolviendo dudas. Al final se despide mencionando solo un poco de lo cual se verá posteriormente”.*

S. 100. *“Cuando pasa lista, comienza por preguntar qué vimos la clase pasada y comenzamos a comentar, ha recordar, y de ahí aborda el siguiente tema de la materia, posteriormente, cuando se da oportunidad nos pone hacer actividades en grupo, hace la clase más dinámica, pone ejemplos, pregunta, expone sus diapositivas, y después nos deja tarea generalmente de la antología que nos da al inicio del semestre, y al final recoge sus cosas, se despide y nos dice ‘nos vemos la próxima clase’”.*

Como podemos observar, la representación que tienen los estudiantes respecto a las estrategias de enseñanza de sus profesores tienen un significado con connotaciones, ligadas a utilizar ejemplos de la vida cotidiana para explicar, además

de recibir con agrado actividades que coartan la rutina, se utiliza la exposición de los alumnos y maestros.

Se valora de forma negativa las sesiones improvisadas, vagas, poco adecuadas para el aprendizaje, además del exceso del uso de la palabra por parte del maestro.

CONCLUSIONES

Ante las preguntas: ¿Cuál es la representación social de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, respecto a las estrategias que implementan sus profesores dentro del proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Cuál es el significado que le dan los estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala a las estrategias de enseñanza de sus profesores? ¿Qué valoraciones tienen los estudiantes de Psicología de las estrategias de enseñanza que implementan los profesores de Psicología? ¿Cuál es la estructura del núcleo central y periférico de la representación social que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Psicología hacia las estrategias de enseñanza que implementan los profesores? ¿Cuál es la diferencia de representación social respecto a las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes entre estudiantes de semestres iniciales con los de semestres avanzados? ¿En qué se diferencia la representación social de hombres y mujeres respecto a las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes?

Se generaron las condiciones para dar respuesta a dichos cuestionamientos siguiendo la metodología expuesta en el apartado correspondiente, en la búsqueda de las respuestas, estas representaciones fueron construidas por los estudiantes a partir de diversas fuentes de intercambios observacionales, comunicativos, interactivos, vivenciales con sus compañeros y maestros por un determinado tiempo, en espacios áulicos, o en otros escenarios escolares dentro de la facultad.

Sobre el significado que los estudiantes le asignan a las estrategias de enseñanza de los profesores, encontramos una diversidad de significados, de mayor o menor conceso, que nos indican la forma en que son vividas, habidas y representadas las estrategias de enseñanza, el debate de su complejidad se hace evidente, ya que encontramos una visión negativa y pesimista, sin embargo también se proyecta un apostura dinámica, amena, productiva y constructiva respecto a las estrategias; en este sentido, se entiende que las representaciones sociales son un producto y

un proceso, son construidas por los actores a partir de sus circunstancias y permiten orientar su comportamientos.

Las valoraciones que tienen los estudiantes de la Licenciatura de Psicología hacia las estrategias de enseñanza que usan los profesores en el proceso formativo, son tanto positivas como negativas; dentro de lo negativo, las valoraran como rutinarias, repetitivas, poco creativas aburridas, sin sentido, improvisadas, clásicas, tradicionalistas, expositivas, entre otras valoraciones.

Por otro lado, son valoradas por algunos estudiantes como positivas, aquellas que son referidas a los usos del diálogo entre los alumnos, los debates, la retroalimentación, el esclarecimiento de los temas, la aplicación de dinámicas para cerrar la sesión, refieren que son pocos los profesores que usan dinámicas en sus clases, algunas estrategias son sobre relajar el ambiente, además forman equipos, y se propicia la reflexión y las actividades prácticas, en otros casos se explica mencionando ejemplos.

El núcleo central de la representación social, se reflejan en las estrategias de enseñanza que implementan los profesores, el cual se encuentra organizado por definidoras, tales como lo son: películas, videos, documentales, exposición resumen, presentaciones en *power point*, trabajo en equipo, dinámicas, control y reporte de lecturas, investigaciones y mapas mentales.

Al contrastar la diferencia de representación social respecto a las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes entre estudiantes de semestres iniciales con los de semestres avanzados, se observa que en ambos semestres se comparten conceptos, varios de ellos con la misma intensidad, por ejemplo: películas, videos y documentales, seguido de las exposiciones, control y reporte de lectura, también comparten el concepto de dinámicas, el trabajo en equipo y el uso del cañón para la presentación de diapositivas en *power point*.

Existen tres elementos que los diferencian, los estudiantes de segundo incorporan elementos como lecturas, las prácticas, la investigación la evaluación y las actividades lúdicas como estrategias de sus profesores, mientras que los estudiantes de octavo semestre, ubican elementos como el ensayo, el resumen, los mapas mentales, la lectura individual y mapas conceptuales.

El análisis para diferenciar la representación social entre hombres y mujeres respecto a las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes, revela que la representación de hombres y mujeres son prácticamente los mismos conceptos, solo se diferencian por dos definidoras; en el núcleo central de la representación de los varones aparece el concepto, juegos y actividades lúdicas, mientras que en el núcleo central de la representación de las mujeres se encuentran prácticas. Por lo tanto, en la imagen de hombres y mujeres, respecto a las estrategias que emplean los docentes de psicología no hay diferencias, ambos géneros le dan el mismo sentido y significado a las estrategias de sus profesores. En este sentido, hombres y mujeres han retocado, reconstruido y creado, las estrategias que emplean sus profesores para enseñar, y esa construcción, en este caso tiene nueve elementos de diez que son compartidos.

Según S. Moscovici (1978: 17), representarse no es solamente seleccionar, completar un ser objetivamente determinado mediante un suplemento del alma subjetiva. En la práctica, es ir más allá, edificar una doctrina que facilite la tarea de descubrir, predecir o anticipar sus actos.

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje, porque corta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Encarada en forma pasiva, se capta como el reflejo, en la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de ideas exteriores a ella (Moscovici, 1979: 16); en este sentido, los estudiantes de Psicología han construido una idea colectiva respecto a las estrategias que implementa los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Discusión.

Los profesores universitarios aprenden como resultado de su experiencia personal de enseñanza, y a través del ensayo y error, de manera tal, que aquellas estrategias que han sido funcionales son almacenadas, y aquellas que no desechnadas (Kreber, 2002 en Guzmán, 2012), según este autor, aquello que los profesores guardan o desechnan tiene que ver con un proceso de reflexión, pero con el tiempo, la mayoría de los profesores universitarios desarrollan un repertorio de estrategias que tienden a funcionar bien; en este sentido, existen ciertos profesores universitarios que generan ciertas estrategias o rutinas que son efectivas, sin embargo con el tiempo, los procedimientos rutinarios pueden dejar de ser útiles y alejarse de las verdaderas necesidades de los estudiantes, en la medida que son utilizados como especies de atajos para la actuación docente y la toma de decisiones en el aula.

En este sentido, la formación profesional del profesorado universitario y la socialización de las prácticas docentes se convierten así en una oportunidad para el aprendizaje profesional. Para Zabalza (2004), esta formación debe responder, tanto a las necesidades institucionales, como a los intereses personales, así como a promover un aprendizaje permanente que favorezca la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas.

Autores como Atkinson (2002), señala que el profesor universitario debe ser formado para que haga una reflexión del proceso educativo, donde se inserta, ello incidirá en las prácticas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los profesores se encuentran con algunas dificultades en su labor pedagógica, considerando lo anterior y los hallazgos de esta investigación, surgen algunas preguntas: ¿Qué representaciones sociales tienen los profesores de Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala respecto a sus estrategias de enseñanza? ¿Cuál es el sentido y significado de ser profesor de psicología en la Universidad Autónoma de Tlaxcala?, estos cuestionamientos pueden ser preguntas de

investigación, tomando como referente los resultados de nuestro estudio y completar la visión al respecto.

Además resulta pertinente realizar un estudio de campo que incluya observaciones abundantes y constantes conversaciones con los profesores, ya sean informales o formales, incluso la entrevista a profundidad; de esta manera, es posible estudiar el sentido y significado de la profesión docente, sus particularidades, con la intención de comprender los marcos de acción, y particularmente el sentido de la enseñanza de la Psicología.

Además se hace necesario conocer los métodos de enseñanza utilizados por los profesores, para así poder comprender dichos, sentidos y significados; en este sentido, los estudios de corte cualitativo parecen ser los más apropiados para este tipo de investigaciones.

Referencias

a) Bibliográficas:

Abric, Jean-Claude (1994/2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

Aguilar, P. R. (2004). *El constructivismo en la educación*. México: ISCCEM Tejupilco.

Amaya Guerrero, Jesús y Evelin Prado Maillard Evelin (2003). *Estrategias de aprendizaje para universitarios. Un enfoque constructivista*. México: Trillas.

Álvarez, Luis y Enrique Soler (Coords.) (2001). *Enseñar para aprender. Procesos estratégicos*. Madrid: CCS.

Arce, F. (1982). *Historia de las profesiones en México*. México: El Colegio de México.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México.

ANUIES (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006). *Temas cruciales de la agenda*. México: ANUIES.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2007). Consolidación y avances de la educación superior en México, Elementos de Diagnóstico y Propuestas. México: ANUIES.

Atkinson, T. y G. Claxton (Eds.) (2002). *El proceso intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

Baquero, Ricardo (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. España: AIQUE.

Barnett, R. (2002). *Claves para entender a la universidad: en una era de supercomplejidad*. Gerona. Ediciones Paramores.

Beau, Fly Jones (1987). *Estrategias para enseñar a aprender*. Barcelona: AIQUE.

Beltrán, Llera Jesús (1995) *Psicología de la Educación*. Marcombo, Barcelona

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1991). *La construcción de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Brockbank, Anne (1999). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Carrasco, Bernardo J. (1995). *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Rialp.

Carretero, Mario. 1997. ¿Qué es el Constructivismo?, Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje, en *Constructivismo y educación*, México. Progreso.

Coll, César (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Comenio, Amós Juan (1992) *Didáctica Magna*. México. Porrúa.

Covarrubias, P. y Camarena, E. (2010, en prensa). *Construcción del conocimiento e identidad profesional*. México: Castellanos Editores/FES Iztacala-UNAM.

Cuevas Cajiga, Yazmín (2007). *Representaciones sociales de estudiantes y profesores. La UNAM, el segundo hogar. En prácticas y representaciones en educación superior*. Coord. Juan Manuel Piña Osorio. México: IISUE-Plaza y Valdés-UNAM.

Delors, Jaques (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

Delval, Juan (1995). *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI.

Díaz Vega, José Luis (1994). *Aprende a estudiar con éxito*. México: Trillas.

Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª ed. México. Mc Graw Hill.

Díaz, M. y M. Monroy (2004). *La evaluación docente desde los testimonios de los estudiantes*. En Arce, R. et al. *El pensamiento crítico*. Compostela: Universidad SGO.

Dryden, Gordon y Jeannette Vos (2002). *La revolución del aprendizaje*. México: Tomo.

Freire, P. (1974) *Concientización*. Búsqueda- Buenos Aires.

García González, Enrique (2001). *Piaget: la formación de la inteligencia*. 2ª ed. México: Trillas.

Garza, Rosa María (2003). *Aprender cómo aprender*. México: ITESM-ILCE.

Genovard, C. y C. Gotzens (1990). *Psicología de la Instrucción*, Madrid: Santillana, cfr. González Garza, Ana María (2005). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.

Good, T. y J. Brophy (1995). *Psicología educativa contemporánea*. México: Mc Graw-Hill.

Gouldner, Alvin (1973). *La sociología actual; renovación y crítica*. Madrid: Alianza.

Güemes García, Carmela (2003). *La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales. Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la Educación superior*. México: CESU-Plaza Valdés-UNAM.

Guzmán Gómez, Carlota (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM.

Hernández, Sampieri; Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista, Lucio Pilar (2006) *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. México.

FREIRE, Paulo. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (2001). *Pedagogía de la indignación*. México. Siglo XXI.

Harrsch, Catalina (2005). *Identidad del Psicólogo*. 4ª ed. México: Pearson Educación.

Hernández Piña, Fuensanta (1998). *Aprender a aprender*. México: Océano.

Hernández Rojas, Gerardo (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hidalgo Guzmán, Juan Luis (2007). *Aprender por construcción*. 2ª ed. México: Pueblo Nuevo.

Hothersal (2005). *Historia de la Psicología*. México: Mc. Graw Hill.

Jodetet, Denise. *et al.* (2003). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Moscovici, Serge (Comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. México Paidós.

Llamas Huitrón, Ignacio (Coord.) (2006). *El mercado en educación y situación de los docentes*. México: Plaza y Valdés.

Luna, Edna (2002). *La participación de los docentes y los estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: UABC-Plaza y Valdés.

Loredo, Javier (Coord.) (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa.

Mazzitelli, Claudia; Susana Aguilar; Ana María Guirao y Adela Olivera (2009). *Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. Educación, Lenguaje y Sociedad*. Costa Rica. O. Educacional.

Medina Liberty, Adrián (2000). *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas*. México: Mc Graw Hill.

Medrano Mir, María Gloria y Llera Beltrán (Eds.) (1997). *Psicología de la educación*. México: Alfa Omega.

Michel, Guillermo (1999). *Aprende a aprender*. México: Trillas.

Miles, M. y A.M. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Monereo, C. (coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona: Graó.

Moscovici, S. (1978) Estudios de la influencia social. Influencia de la minoría en un contexto original de resoluciones judiciales IV European Journal of Social.

Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª ed. México: Trillas.

OCDE (2015). *Informe internacional. Temas de Educación*. México. Paidós

OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. OCDE. Méxcio.

OCDE (2012) Serie: Mejores políticas México, mejores políticas para un desarrollo incluyente. México. OCDE.

Padua, Jorge e Inguar (1987). *Técnicas de investigación Aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Páez, D. (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.

Palacios, y A. Marchesi (comps.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*, Madrid: Alianza.

Patterson, C.H. (2000). *Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación*. México: Manual Moderno.

Pimienta Prieto, Julio H. (2005). *Constructivismo, Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson Educación.

Pimienta Prieto, H. Julio (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación.

Piña Osorio, Juan Manuel (2004). *La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. En La subjetividad de los actores de la educación*. México: CESU-UNAM.

Piña Osorio, Juan Manuel (Coord.) (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la Educación Superior*. México: CESU-Plaza y Valdés-UNAM.

Pozner, P. (2008). *El directivo como gestor de aprendizajes*. Buenos Aires. Aique.

Pozo, J. I. (1990). *Adquisición de estrategias*, Madrid: Alianza.

Romero Rodríguez, Leticia (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformaciones y crisis*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco-Plaza y Valdés.

Santrock S. John (2004). *Introducción a la Psicología*. México: Mc Graw Hill.

Serafín, María Teresa (1997). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. México. Paidós.

Suárez Díaz, Reinaldo (2002). *La educación, Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.

UNESCO (1995). *Política para el cambio y Desarrollo de la Educación Superior*. París.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. París.

UNESCO (2000). *Informe sobre la educación en el mundo. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. Madrid.

UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París.

Valle Arias, Antonio, Ramón González Cabanach, et. al. (2005). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. Universidad de La Coruña. España.

Woods, Peter (1987) *La etnografía y el maestro. En la escuela por dentro*. Paidós. Bracelona.

Zabalza, M. (2004). *La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zubiria Remy, Hilda Doris (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés.

b) Hemerografía:

Aguado López, Gloria Ofelia. “El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 51, Septiembre–Diciembre de 2009, pp. 239

Arbesú García, María Isabel; Silvia Gutiérrez Vidrio y Juan Manuel Piña Osorio. “Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación”, en *Reencuentro*, Núm. 53, Universidad Autónoma Metropolitana–Xochimilco, Distrito Federal, diciembre-sin cita de mes, 2008, pp. 85-96.

Avilés, Karina. “El Sistema de educación superior, dominado por escuelas patito”, en *La Jornada, Sociedad y Justicia*, México: 25 de abril de 2006, p. 37.

Bozu, Zoia. “Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias”, en *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação*, Núm. 51/3, Barcelona 25 de enero de 2010,

Calvo de Mora, J. “Enseñanza centrada en el desarrollo de estudiantes Universitarios. La nueva agenda del cambio”, en *Revista de la Educación Superior*, México: Vol. XXXII (4), Núm. 128, Octubre-Diciembre de 2003.

Díaz de Cossío, Roger. “Los desafíos de la educación superior mexicana”, en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, México: Núm. 106, Vol. 27, Abril–Junio de 1997.

Ferreiro Gravié, Ramón (2007). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo, Constructivismos Social: Una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.

Figueroa Rubalcaba, Alma Elena (1997). *El pensamiento interactivo del profesor: una contribución a la enseñanza, estudios de caso en educación superior*, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Guzmán Valenzuela, Carolina. “Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: Desafíos para la mejora de la enseñanza”, en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, México: Vol. XLI (3), Julio-Septiembre de 2012.

MALO, S. (2005). *El Proceso Bolonia y la educación superior en América Latina*. *Foreign Affairs en Español*, abril-junio 2005. <http://www.fsa.ulaval.ca/rdip/cal/lectures/Proceso%20Bolonia.htm> (Consulta: 03/2010)

Muñoz Izquierdo, Carlos. “Educación y desarrollo económico y social. Políticas Públicas en México y América Latina durante las últimas décadas del siglo XX”, en *Perfiles educativos*, UNAM, México: Núm. 091, 2001.

Pallán Figueroa, Carlos. “La planeación en la historia del desarrollo universitario”, en *Planeación: Búsqueda y Encuentro*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara: Num. 124 . Vol. 33 de 2004.

Piñero Ramírez, Silvia L. La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 7, julio-diciembre, 2008, pp. 1-19 Instituto de Investigaciones en Educación .Veracruz, México

Roma, Claudio. “La tendencia a la masificación. De la cobertura de la educación superior en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, España, Núm. 50, ___ falta citar el o los meses en que se publicó de 2009, pp. 173-195.

Salim, R. “Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa. N.º 50 (2009)*, pp. 173-195

Salcedo Galvis, Hernando (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, vol. XXXII, núm. 91, julio-diciembre, 2011, pp. 113-130. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela

Zarzar Charur, Carlos. “Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica”, en *Perfiles educativos*, México: CISE-UNAM, Núm. 17, julio-septiembre de 1982.

c) Fuentes electrónicas:

Covarrubias Papahiu, Patricia y Claudia Cecilia Martínez Estrada, “Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen”, en *Perfiles educativos* [online]. 2007, vol. 29, Núm. 115, pp. 49-71, en línea disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211504.pdf>

Covarrubias, P. "Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios", en *Sinéctica* [online]. 2011, 36. Recuperado el 20 de febrero de 2013, en http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=508_representaciones_sobre_la_enseñanza_una_indagacion_en_estudiantes_

Días Sobrinho, José. "Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe, en la educación superior en el mundo 2007: La financiación de las universidades", en *Mundiprensa* [online]. 2007, Barcelona, recuperado el día 28 de febrero de 2012 en http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7538/1/18_282-295.pdf

Díaz de Cossío R., (1998) "La rigidez del sistema educativo superior mexicano", *Revista Este País México*, abril.

Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología. "Ejes estratégicos de desarrollo y programas institucionales para poner en operación el plan de desarrollo 2010-2015 de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología", México: Recuperado el 20 de agosto de 2013 en http://www.uatxftssyp.org.mx/plan_trabajo_social-2010-2015.pdf.

Fernández Enrique (2014) *Retos de la educación superior en México: la visión de la ANUIES*. México. Consultado el día 12 de abril de 2015 en: <http://mexicosocial.org/index.php/secciones/especial/item/477-retos-de-la-educacion-superior-en-mexico-la-vision-de-la-anui>

Garbanzo Vargas, Giselle María. "Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública", en *Revista Educación*. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Núm. 31, 2007, pp. 43-63. En línea disponible en: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252>.

Jodelet, D. "Conferencia inaugural de las Primeras Jornadas sobre Representaciones Sociales (Ciclo Básico Común-Universidad de Buenos Aires)". Buenos Aires: 2007, en línea disponible en: <http://www.cbc.uba.ar/dat/sbe/rep soc.html>.

Martínez Zarandona, Irene. "El constructivismo", en *SEPiensa*, portal educativo que representa a México en la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE), en línea disponible en: <http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/constructivismo/constructivismo1.htm>

OCDE. "Serie Mejores Política". México: recuperado el 10 de marzo del 2013, en línea disponible en: <https://www.oecd.org/mexico/Mexico%202012%20FINALES%20SEP%20eBook.pdf>

Tejedor, F. "Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios", en *Revista Española de Pedagogía*, Núm. 224. Enero-abril de 2003, pp. 5-32, consultado en línea el 9 de enero de 2013, disponible en: <http://revistadepedagogia.org/20070602106/vol.-lxi-2003/nº-224-enero-abril2003/poder-explicativo-de-algunos-determinantes-del-rendimiento-en-los-estudios-universitarios.html>

UNESCO. "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo", México: 2009, disponible en línea en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf. Consultado el 2 de marzo de 2012.

Westbrook, R. B. y UNESCO: Oficina Internacional de Educación, John Dewey vol. XXIII, Núm. 34, 1993, Recuperado de la file:///C:/Users/Arturo%20Cisneros%20C/Downloads/Westbrook.pdf

d) Otras fuentes:

Correa Olarte, María Eugenia (2005). *La feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política*. Tesis Doctoral. Bogotá de Santa Fe. Universidad Externado de Colombia.

Diccionario Enciclopédico Larousse, 1994 México.

Esquivias Serrano, María Teresa (2008). *Pensamiento creativo en estudiantes de educación superior: Evaluación de competencias en el aula*. Tesis de Doctorado. México: UNAM.

Monroy, Miguel (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico-sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, México: UNAM.

Santiago Rojas, Elizabeth (2006). *Estrategias docentes desde una perspectiva constructivista para atender a la diversidad*. Tesis de Maestría, México: Universidad Iberoamericana.

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2006). *Plan de Desarrollo Institucional 2006*. México: UAT.

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2006). *Segundo Informe de Actividades 2006-2007*. México: UAT.

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2007). *Plan de estudios de Psicología*. México: UAT.

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2011). *El Plan de Desarrollo Institucional 2011-2017*. México: UAT.

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2012). *Plan de estudios de Psicología*. México: UAT.

ANEXOS

Anexo 1 Piloto

Estimado estudiante te pido que colabores contestando las siguientes interrogantes

Datos generales

Marca dentro del paréntesis y escribe en la línea la respuesta

Género: Masculino () Femenino () Edad _____

Estado civil: Soltero/a () Casado/a ()

Municipio: _____

Preparatoria de procedencia _____

Semestre que cursa actualmente _____ Promedio de licenciatura acumulado _____

¿Actualmente con quien vive? Solo () Padres () Amigos () Otro _____

¿Actualmente trabaja? SI () NO ()

¿Cuál es el grado de estudio y la ocupación de los padres?

| | Grado de estudios | Ocupación |
|-------|-------------------|-----------|
| Madre | | |
| Padre | | |

INSTRUCCIONES: A continuación te presentamos el concepto de **estrategias de enseñanza**, escribe en cada una de las líneas de abajo las ideas, expresiones o adjetivos tal cual lleguen a tu mente relacionadas con él.

Posteriormente, jerarquiza los conceptos del más importante al menos importante para ti en un orden del 1 al 10, apuntando el número correspondiente en el paréntesis.

Las estrategias de enseñanza de mis profesores

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

Anexo 2 Piloto

Estimado estudiante te pido que colabores contestando las siguientes interrogantes

Datos generales

Marca dentro del paréntesis y escribe en la línea la respuesta

Género: Masculino () Femenino () Edad _____

Estado civil: Soltero/a () Casado/a ()

Municipio: _____

Preparatoria de procedencia _____

Semestre que cursa actualmente _____ Promedio de licenciatura acumulado _____

¿Actualmente con quien vive? Solo () Padres () Amigos () Otro _____

¿Actualmente trabaja? SI () NO ()

¿Cuál es el grado de estudio y la ocupación de los padres?

| | Grado de estudios | Ocupación |
|-------|-------------------|-----------|
| Madre | | |
| Padre | | |

INSTRUCCIONES: A continuación te presentamos el concepto de **estrategias de enseñanza**, escribe en cada una de las líneas de abajo las ideas, expresiones o adjetivos tal cual lleguen a tu mente relacionadas con él.

Posteriormente, jerarquiza los conceptos del más importante al menos importante para ti en un orden del 1 al 10, apuntando el número correspondiente en el paréntesis.

Las estrategias de enseñanza de mis profesores

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

Anexo 3

Apreciable estudiantes pido tu apoyo para desarrollo de este trabajo, los datos expresados, serán utilizados únicamente con fines educativos. GRACIAS por tu colaboración.

Instrucción: Completa los datos que se te solicitan escribiendo y marcando en el lugar que le corresponda.

Genero: 1) Masculino 2) Femenino Edad: _____

Estado Civil: 1) Casado (a) 2) Soltero (a) 3) Unión libre 4) Otro: especifique _____

Semestre: _____ Grupo: _____ que cursa actualmente. Promedio acumulado de licenciatura: _____

Además de estudiar tiene algún trabajo en que reciba remuneración: _____

Instrucción: Lee cada planteamiento y escribe tu respuesta en el espacio de abajo.

Si requieres más espacio escribe detrás de la hoja.

Menciona las actividades que implementan los profesores de psicología en el proceso de enseñanza.

. Relata como inician un tema o una clase los profesores.

Describe la manera de abordar o desarrollar un tema por parte los profesores de la licenciatura en psicología.

Menciona lo que hacen los profesores en el cierre de un contenido que se haya abordado.

Narra una clase cotidiana de tus profesores