



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR: EL CASO DE LA FACULTAD DE
PSICOLOGÍA, UNAM.**

TESIS

**Que para obtener el grado de Doctora en Pedagogía
presenta**

Martha Romay Morales

Tutora: Dra. Rosa Aurora Padilla Magaña (Facultad de
Filosofía y Letras, UNAM)

Miembros del Comité Tutorial:

Dr. Marco Antonio Rigo Lemini (Facultad de Psicología, UNAM)

Dra. Elisa Saad Dayán (Facultad de Psicología, UNAM)

Dra. Graciela González Juárez (Facultad de Filosofía y Letras,
UNAM).

Dra. Frida Díaz Barriga Arceo (Facultad de Psicología, UNAM)

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., Septiembre de 2018



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.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por brindarme la oportunidad de seguir creciendo en el ámbito académico durante mi ejercicio laboral.

Al Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA), por su apoyo para la realización de mis estudios de doctorado. Con ello contribuye a la mejora del quehacer académico de los profesores universitarios.

A la Facultad de Filosofía y Letras por su trato respetuoso y ético a quienes deseamos seguirnos superando como personas, aprendices permanentes y docentes.

A la Coordinación de Posgrado en Pedagogía, particularmente a la Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos, por su gran respaldo y a la Lic. Rosalinda Querol Tejeda, quien me orientó con su característica cordialidad y eficiencia, durante todo el proceso del doctorado. También agradezco a la Lic. Arlene Ayala y a la Srita. Adela, por su apoyo en los trámites necesarios para llegar a este momento culminante de mi posgrado.

A la Mtra. Viviane Javelly Gurría, por su ayuda constante en los aspectos académico-administrativos y aún más por su calidez y solidaridad. ¡Gracias querida Viviane!

A mi tutora, Dra. Rosa Aurora Padilla Magaña, por emprender conmigo esta aventura que significó superar tantos avatares y que gracias a su apoyo pude afrontar. ¡Gracias por tu guía académica, así como tu comprensión y gran empatía en los momentos difíciles!

A los integrantes de mi Comité Tutor, a quienes manifiesto mi más sincera admiración y profundo respeto:

Dr. Marco Antonio Rigo Lemini: sin tu valiosa asesoría y enseñanzas no habría podido salir adelante.

¡Gracias por tu generosidad con tus conocimientos y tu tiempo!

Dra. Elisa Saad Dayán, aprecio en todo su valor tu apoyo de siempre en momentos trascendentales de mi vida académica.

¡Gracias por tu aliento que me infundió entusiasmo para luchar por llegar a la meta!

Dra. Graciela González Juárez, agradezco de corazón tu guía para empezar a hacer realidad este sueño de superación.

¡Gracias por brindarme tu confianza aún sin conocerme!

Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, porque en todo momento me brindaste no sólo apoyo académico, sino palabras de aliento en las vicisitudes que enfrenté durante el proceso de construcción de este trabajo.

A los profesores cuya participación hizo posible realizar el presente estudio:

Dr. José Jesús Carlos Guzmán, por tu ejemplo, apertura y gran disposición para hacerme partícipe de tu profesionalismo en la docencia.

Mtro. Fernando Fierro Luna, por compartir con gran sencillez y cordialidad tus grandes logros en el aula.

Lic. Miguel Ángel Luna Izquierdo, por tu compañerismo y brindarme la confianza de ser testigo de tu entrega en la misión de formar profesionales.

Al Mtro. Marcos Verdejo Manzano por su asesoría especializada en aspectos informáticos.

A los estudiantes que participaron en el estudio con entusiasmo y gran honestidad, proporcionando información que fue un insumo fundamental de la investigación.

DEDICATORIAS

A Dios, por darme la vida y una familia que es la fuente de mi inspiración y gran constructora de mi seguridad para afrontar los desafíos.

A mi madre, por su amor y ser partícipe de mi entusiasmo ante este proyecto de vida.

A mi padre, que me dio un gran ejemplo de honestidad y valentía para enfrentar los retos.

A Mary Carmen, porque siempre me ha demostrado su confianza en mis capacidades.

A Laurita, cuyo amor, apoyo espiritual, optimismo y fuerza moral son un gran aliciente para seguir adelante. ¡Gracias hermanita por compartir momentos tan felices y también los sinsabores!

A mis grandes motivos: Laly Maty y Tony, que con su alegría llenan de color cada día de mi existencia.

¡Ojalá disfruten el maravilloso aprendizaje que es la vida y cristalicen sus más hermosos anhelos!

A mis hermanitos Alejandrino, Roge Toño y Mario, sé que si estuvieran físicamente presentes estarían orgullosos de mis logros. ¡Hasta siempre!

A mi querida amiga Horte, con cariño y admiración por tu gran profesionalismo. ¡Gracias por tu valioso apoyo y empatía, así como tus enseñanzas para la vida académica!

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA. PROBLEMAS Y NECESIDADES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM.	17
1.1. Un panorama de conjunto de la educación superior. Debates y problemas actuales.	17
1.1.1. Conceptualización.....	17
1.1.2. Cobertura y empleo	18
1.1.3. Calidad	19
1.2. La enseñanza en la Universidad Nacional Autónoma de México	22
1.3. La enseñanza y el aprendizaje en la Facultad de Psicología de la UNAM.....	25
1.3.1. El Plan de Estudios vigente en la Facultad de Psicología	27
1.3.2. Necesidades y directrices en el Plan de Estudio.....	28
1.3.3. Logros y retos en los años recientes	29
1.4. Punto de vista de investigadores y expertos en educación superior.....	34
1.5. Estudios y disertaciones acerca de la situación de la enseñanza de la Psicología en nuestro país.....	53
1.6. Investigaciones y experiencias institucionales en la Facultad de Psicología, UNAM.....	60
CAPÍTULO 2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA.	71
2.1. La enseñanza y el aprendizaje. Hacia una conceptualización.	71
2.1.1. Concepto de enseñanza	71
2.1.2. Concepto de aprendizaje	74
2.2. Teorías que explican el aprendizaje	75
2.2.1. Antecedentes.....	75
2.2.2. Aproximaciones asociacionistas	76
2.2.3. Teoría Psicogenética	77
2.2.4. Teoría sociocultural	79
2.2.5. Teoría de David Ausubel.....	80
2.3. Enfoques y modalidades de la enseñanza.....	84
2.3.1. Aproximación psicogenética	84
2.3.2. Paradigma post-industrial de la instrucción	86
2.3.3. Tipos de enseñanza	91

2.4. Diseños y modelos instruccionales	94
2.4.1. Modelos de diseño instruccional.....	96
2.5. Planeación didáctica.....	105
2.6. Estrategias de enseñanza	109
2.6.1. Estrategia expositiva	109
2.6.2. Estudio de caso.....	117
2.6.3. Aprendizaje cooperativo	119
2.6.4. Seminario	121
2.7. Competencias y tipos de aprendizaje que pautan las estrategias del docente.	124
2.8. Formación y actualización docente	132
2.9. Importancia del conocimiento y aplicación de las estrategias de enseñanza en la carrera de Psicología.....	136
2.10. Evaluación de las estrategias utilizadas por el docente.....	139
CAPÍTULO 3. EL AULA Y LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE ...	149
3.1. El concepto y la función del aula	149
3.2. La investigación en el aula	156
3.3. La interacción docente-estudiante.....	159
3.4. Formas de interacción	161
3.5. Evaluación docente basada en las interacciones con los alumnos.	162
CAPÍTULO 4. SER DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR.	165
ALGUNOS PUNTOS A CONSIDERAR.	165
4.1. El paradigma del pensamiento del profesor y el concepto de docencia	165
4.2. El docente reflexivo	167
4.3. La toma de decisiones del profesor	169
4.4. Problemas que enfrenta el docente de educación superior en México.	172
4.5. El docente-investigador	179
CAPÍTULO 5. MÉTODO	182
5.1. Antecedentes contextuales	182
5.2. Problema de investigación	183
5.3. Preguntas de investigación	183
5.4. Categorías de análisis	184
5.5. Objetivos del estudio	184
5.6. Objeto de estudio	185
5.7. Tipo de investigación	185
5.8. Participantes.....	185
5.9. Escenario	187
5.10. Procedimiento	187
5.11. Técnicas de recolección de datos	189
5.12. Instrumentos utilizados	189
5.12.1. Construcción de instrumentos	190
5.13. Análisis de datos	194

CAPÍTULO 6. RESULTADOS	197
6.1. Pregunta de investigación 1	197
6.1.1. Frecuencia de uso de estrategias	197
6.1.2. Desempeño de los profesores	199
6. 2. Pregunta de investigación 2	214
6.2.1. Opiniones de los estudiantes.....	214
6.2.2. Opiniones de los profesores	216
6.3. Pregunta de investigación 3	217
6.3.1. Opiniones de los estudiantes.....	217
6.3.2. Opiniones de los profesores	218
6.4. Pregunta de investigación 4	219
6.5. Pregunta de investigación 5	220
6.6. Pregunta de investigación 6	223
6.6.1. Interacciones observadas	223
6.6.2. Balance de la observación preliminar	225
6.6.3. Opinión de los estudiantes.....	225
6.6.4. Opinión de los profesores	226
6.7. Pregunta de investigación 7	227
6.8. Información complementaria obtenida en la entrevista realizada a una muestra del grupo de estudiantes participantes.....	229
 CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN	 231
7.1. Pregunta 1.	231
7.1.1. Frecuencia de utilización de las estrategias	231
7.1.2. Desempeño de los docentes en la aplicación de las estrategias de enseñanza.	238
7.1.3. Balance de los resultados de la pregunta número 1.....	242
7.2. Pregunta 2.	245
7.2.1. Resumen de resultados e interpretación	245
7.2.2. Balance de los resultados de la pregunta número 2.....	247
7.3. Pregunta 3.	248
7.3.1. Resumen de resultados e interpretación	248
7.3.2. Opinión de los profesores	249
7.3.4. Balance de los resultados de la pregunta número 3.....	249
7.4. Pregunta 4.	250
7.4. 1. Resumen de resultados e interpretación	250
7.4.2. Balance de los resultados de la pregunta número 4.....	252
7.5. Pregunta 5.	253
7.5.1. Resumen de resultados e interpretación	253
7.5.2. Balance de los resultados de la pregunta número 5.....	255
7.6. Pregunta 6.	256
7.6.1. Resumen de resultados e interpretación	256
7.6.2. Opinión de los profesores	257
7.6.3. Balance de los resultados de la pregunta número 6.....	258
7.7. Pregunta 7.	260
7.7.1. Resumen de resultados e interpretación	260
7.7.2. Balance de los resultados de la pregunta número 7.....	262

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	264
REFERENCIAS	274
ANEXOS	289
Anexo 1	289
Anexo 2	290
Anexo 3	291
Anexo 4	293
Anexo 5	298
Anexo 6	302
Anexo 7	304

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Implicaciones del concepto del aula como comunidad de aprendizaje	154
Tabla 2. Distribución de los alumnos participantes	186
Tabla 3. Características de los profesores participantes	186
Tabla 4. Procedimiento del trabajo de campo	188
Tabla 5. Tareas efectuadas en el análisis de datos	195
Tabla 6. Información de las estrategias de enseñanza aplicadas por los profesores en los cuatro grupos durante la observación preliminar	200
Tabla 7. Integración de los resultados obtenidos por los cuatro profesores en la lista de cotejo.	202
Tabla 8. Puntajes y porcentajes obtenidos por los cuatro docentes en la rúbrica de estrategia Expositiva.	204
Tabla 9. Integración de los resultados obtenidos por los cuatro profesores en la rúbrica de estrategia Expositiva.	205
Tabla 10. Puntajes y porcentajes obtenidos por los cuatro docentes en la rúbrica de Aprendizaje Cooperativo.	209
Tabla 11. Integración de los resultados obtenidos por los cuatro profesores en la rúbrica de Aprendizaje Cooperativo.	210
Tabla 12. Ejemplos de respuestas-tipo de los estudiantes. Beneficios del Aprendizaje cooperativo.	215
Tabla 13. Ejemplos de respuestas-tipo de los estudiantes. Beneficios de la Estrategia Expositiva.	216
Tabla 14. Ejemplos de respuestas-tipo de los estudiantes en relación a la combinación de estrategias.	222
Tabla 15. Ejemplos de respuestas-tipo de los estudiantes con respecto a sus estrategias preferidas. Aprendizaje cooperativo.	222
Tabla 16. Interacción docente-estudiantes en relación a las estrategias aplicadas por los profesores en los cuatro grupos.	224

RESUMEN

Con base en un enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante, se llevó a cabo un estudio descriptivo, con método mixto, cuyo objetivo fue explorar las estrategias de enseñanza utilizadas por algunos profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM. Las estrategias de interés fueron: Expositiva participativa, Estudio de caso, Aprendizaje cooperativo y Seminario.

Se exploró la frecuencia de uso de cada una y se analizó la calidad en su aplicación; también se indagó la opinión de estudiantes y docentes con respecto a los beneficios que aporta cada una, así como en relación a los tipos de interacción que generan en el aula.

Se realizó la observación directa y videograbación del trabajo en el aula, así como entrevista semi-estructurada para profesores y alumnos, con el fin de contrastar la información obtenida de las diversas fuentes. Los instrumentos de recolección de datos fueron: guía de observación preliminar, lista de cotejo, dos rúbricas, un cuestionario de opinión para alumnos y dos guías de entrevista.

Participaron cuatro profesores que impartían asignaturas del Campo de Psicología de la Educación de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM, así como 81 estudiantes distribuidos en cuatro grupos de los semestres 1º, 2º, 5º y 7º.

Los resultados permitieron establecer diferencias entre los tipos de estrategias aplicadas por los cuatro profesores participantes y algunos docentes de otros campos de conocimiento, cuya información se recolectó por medio del testimonio de los estudiantes que respondieron al cuestionario.

En cuanto a la estrategia más favorecida por la opinión de estudiantes y profesores, ésta fue la de Aprendizaje cooperativo, por sus beneficios para el desarrollo de diversas competencias para el futuro desempeño profesional, así como en relación a las interacciones docente-estudiantes que provoca y que contribuyen a construir un clima promotor del aprendizaje en el aula. No obstante, los alumnos manifestaron su preferencia por la combinación de diversas estrategias docentes en sus clases.

De los cuatro profesores evaluados, dos de ellos, cuya trayectoria académica ha transcurrido por completo dentro del Campo de Psicología de la Educación, lograron el más alto nivel de desempeño en el manejo de las estrategias de enseñanza, con todos sus componentes.

Se discuten las aportaciones de los desarrollos en el Campo de la Psicología de la Educación, a la formación docente, así como la pertinencia del uso de diversas estrategias evaluativas, para obtener datos más confiables y enriquecedores en los procesos de investigación educativa, de tal manera que ésta contribuya a dar respuestas a las necesidades prácticas que se enfrentan en el ámbito escolar.

Se concluye que el trabajo realizado abre puertas a preguntas para futuros estudios en los que se involucre a profesores pertenecientes a Campos de Conocimiento diferentes al de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la UNAM.

ABSTRACT

Based on a focus on student learning, a descriptive study was carried out, with a mixed method, whose objective was to explore the teaching strategies used by professors of the Faculty of Psychology of the UNAM. The strategies of interest were: Participatory Exposition, Case Study, Cooperative learning and Seminar.

The frequency of use of each one was explored and quality was analyzed in its application; The opinion of students and teachers was also investigated regarding the benefits provided by each one, as well as in relation to the types of interaction generated in the classroom.

Direct observation and video recording of the work in the classroom was carried out, as well as a semi-structured interview for teachers and students, to contrast the information obtained from the different sources. The instruments for data collection were a preliminary observation guide, a checklist, two rubrics, an opinion questionnaire for students and two interview guides.

Four professors who taught subjects from the Psychology of Education field of the Psychology Degree of the Faculty of Psychology of the UNAM participated, as well as 81 students distributed in four groups of the 1st, 2nd, 5th and 7th semesters.

The results allowed to establish differences between the types of strategies applied by the four participating teachers and some teachers from other fields of knowledge, whose information was collected through the testimony of the students who answered the questionnaire.

Regarding the strategy favored by the opinion of students and teachers, this was cooperative learning for its benefits for the development of various skills for future professional performance, as well as in relation to interactions teacher-students that provokes and that contribute to build a climate that promotes learning in the classroom. However, the students expressed their preference for the combination of different teaching strategies in their classes.

Of the four teachers evaluated, two of them, whose academic trajectory has completely passed within the field of Psychology of Education, achieved the highest level of performance in the management of teaching strategies, with all its components. The contributions of developments in the field of Educational Psychology, to teacher training, as well as the relevance of the use of various evaluative strategies are discussed to obtain more reliable and enriching data in educational research processes, in such a way that it contributes to give answers to the practical needs that are faced in the school environment

It concludes that the work done poses several questions for future studies involving teachers belonging to fields of knowledge different from the Psychology of Education of the Faculty of Psychology of the UNAM.

INTRODUCCIÓN

La segunda mitad del siglo XX se declara como la época de mayor expansión de la educación superior, por la demanda registrada a nivel mundial. Consecuentemente, en México se planteaba el gran desafío de incrementar la calidad de este nivel educativo, con el fin de que los egresados lograran incorporarse con éxito al proceso de desarrollo de nuestro país y contribuyeran a resolver los retos de mayor envergadura en temas como el crecimiento sustentable, la democracia, los derechos humanos y el combate a la pobreza (ANUIES, 1999).

Actualmente diversos expertos proponen orientar los avances de la investigación educativa hacia las actividades cotidianas del sistema escolar, de tal manera que ésta contribuya a dar respuestas a los requerimientos en este ámbito (Rueda, 2003), reconociendo que sólo mediante la mejora de la educación se alcanzarán las metas de la enseñanza, entre las cuales una de las principales se refiere a lograr en los estudiantes un aprendizaje profundo (Biggs, 2003; Monereo y Pozo, 2003; Carlos, 2013; Brusoni, 2014).

En cuanto a los criterios de calidad de la educación, éstos han de ser totalmente acordes con los objetivos de la misma, de tal suerte que al mejorarla, se espera que dichos objetivos se alcancen. Al respecto, tanto en la literatura nacional como internacional existen testimonios de académicos involucrados en la educación superior que hacen referencia a diferentes estudios realizados para explorar las condiciones de la formación profesional en sus diversos componentes. La gran mayoría concluye que existe una necesidad imperante de elevar la calidad de la enseñanza en la educación universitaria y que el camino a seguir es la investigación, principalmente del trabajo en el aula (Coll, 2001; Biggs y Tang, 2007; Carlos y Guzmán, 2016; De la Fuente, Cano, Justicia, Pichardo, García-Berbén, Martínez-Vicente y Sander, 2007; Rueda, 2003; Molina, 2010).

En el entorno mexicano diversos expertos se han abocado a evaluar la eficacia de la enseñanza en diversas instituciones tanto públicas como privadas (Martínez y Ramírez, 1981, Rangel, 1998; Castañeda, 1999; Contreras,

Desatnik y González, 1992; Acle, 1989; Covarrubias y Tavera, 1989; Fierro y Luna, 1990; Galván, 1989); sus conclusiones también resaltan la exigencia de trabajar hacia la mejora de la calidad de la instrucción, con énfasis en el desempeño docente, ya que la trascendencia del papel del profesor en el proceso de enseñanza se torna cada vez más evidente. Al respecto autores como De la Fuente, Cano, Justicia, Pichardo, García-Berbén, Martínez-Vicente y Sander (2007), aseveran que en el panorama actual de la educación superior se manifiesta una necesidad insoslayable de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, empezando por la evaluación del papel de los profesores y la implantación de nuevas metodologías instruccionales que contribuyan al logro de la autorregulación en los estudiantes.

La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) no es ajena a esta situación, ya que también enfrenta desafíos significativos en los diferentes aspectos que conforman la actividad docente.

Por ello ha sido escenario de diferentes estudios para evaluar la calidad de la formación de los educandos y más específicamente, el desempeño de los profesores, valiéndose de diversos medios, tales como la observación y el sondeo de la opinión de estudiantes, egresados, maestros y funcionarios.

Algunas de las investigaciones se han efectuado por iniciativa personal (Girón, Urbina y Jurado, 1989a; Grados, 1989; Bermúdez, Orozco y Domínguez, 1990; Carlos, 2013; Amezcua, 2000 y 2004; Vázquez, 2015; Díaz-Barriga, Soto y Díaz-David, 2015) y otras a partir de una decisión institucional (Castañeda, 1999; Comisión de Cambio Curricular, 1997; Escandón, Guerrero, Herrán, Martínez y Montenegro, 1997; UNAM, COSEDIC, 2013).

A fin de cuentas lo más relevante son los resultados de todos estos trabajos, que coinciden en la detección de una necesidad de formación y actualización permanente del personal docente en diversos aspectos, entre ellos, los métodos de enseñanza utilizados por la gran mayoría de los maestros. En general no se reportan problemas en el aspecto temático-disciplinar, sino en los componentes didáctico-pedagógicos.

Una de las preocupaciones que manifiestan los expertos se refiere a que desde la década de los ochenta se reportaba la utilización de un enfoque

tradicional de la enseñanza por parte de los docentes de educación universitaria y que de acuerdo con datos recabados en estudios recientes, no se han verificado cambios sustanciales al respecto. Entre las investigaciones llevadas a cabo en el presente siglo resalta el trabajo de Amezcua en 2004, quien recogió la opinión de 868 estudiantes en relación al desempeño de 8 profesores de tres áreas académicas de la Facultad, cuando todavía operaba el Plan de Estudios 1971; con base en los resultados obtenidos la autora concluyó que los profesores carecían de actualización en lo que a métodos de enseñanza se refiere, especificando que los maestros no poseían competencias didácticas derivadas de paradigmas instruccionales recientes, por lo que su práctica docente se basaba en un enfoque tradicional, limitándose a la transmisión de conocimientos.

La información fue obtenida antes de la implantación del Plan de Estudios 2008, por lo cual podría pensarse que quizá posteriormente al cambio curricular de la Facultad esta situación mejoraría; sin embargo en el año 2015 Vázquez encuestó a 45 estudiantes para conocer su punto de vista en cuanto a las estrategias didácticas utilizadas por algunos de sus profesores; los datos recolectados indicaron la persistencia del manejo de la técnica expositiva monologal por parte de los maestros (Vázquez, 2015).

Lo anterior hace pensar que no basta un proceso de cambio curricular para elevar la calidad de la enseñanza, sino que se requiere un trabajo directo con los docentes para intentar que ellos enriquezcan sus prácticas docentes.

Otro estudio efectuado en el mismo año fue el de Díaz- Barriga, Soto y Díaz-David (2015), en el que estudiantes del último semestre de la carrera de la Facultad de Psicología de la UNAM narraron, mediante la construcción de un relato digital personal (RDP), incidentes críticos relevantes vividos durante su trayectoria de formación profesional. Algunas de las temáticas que resaltaron en las narraciones de los alumnos fueron los métodos de enseñanza y el contraste del currículo formal con el vivencial. Los autores comentan que entre las inquietudes más reiteradas se encuentran las referentes a la enseñanza basada en la cátedra magistral, la falta de claridad con respecto a la utilidad profesional de los contenidos y la escasez de métodos educativos innovadores

experienciales. Asimismo se cuestionan cómo es que los profesionales considerados como expertos en los temas del comportamiento, la motivación y el aprendizaje no se involucran en investigaciones encaminadas a mejorar su práctica docente.

En lo que se refiere a los estudios llevados a cabo por iniciativa institucional, se encuentra el trabajo de la Comisión de Seguimiento, Evaluación y Diagnóstico Curricular (COSEDIC) de la Facultad de Psicología de la UNAM, para explorar la opinión de los estudiantes en relación a la enseñanza que se les proporcionaba en dicha Facultad. En 2013, una vez egresada la primera generación que cursó el nuevo Plan de Estudios, se efectuó un sondeo de opinión a 700 estudiantes, mediante un breve cuestionario.

Con respecto al personal docente, los alumnos reportaron que algunos profesores seguían dando clase en forma tradicional; en general consideraron que los maestros requerían de capacitación que versara acerca del plan de estudios y métodos de enseñanza actualizados. Asimismo sugirieron hacer una evaluación a los docentes, que abarcara aspectos relevantes relacionados con la asignatura que fueran a impartir.

La información que proporcionó la mencionada Comisión fue de carácter general, sin embargo queda claro que se detectó la necesidad de evaluar el desempeño de los profesores en los diversos Campos de Conocimiento que conforman dicha Facultad; la evaluación deberá enfocarse a dos objetivos principales: apoyarlos para la mejora de su labor docente y buscar los mecanismos que garanticen que los estudiantes han de recibir la formación encaminada al desarrollo de las competencias que les demandará el terreno laboral (UNAM, COSEDIC, 2013).

Si bien hasta aquí se ha hecho mención de investigaciones abocadas a la evaluación del desempeño de los docentes en los aspectos didáctico-pedagógicos, algunos expertos también señalan la importancia de que los profesores tomen consciencia del papel que desempeñan en el desarrollo social de los estudiantes; uno de ellos es Biggs, quien resalta la trascendencia de que los maestros promuevan un ambiente favorecedor en el salón de clases (Biggs, 2003).

En este mismo orden de ideas Solé y Coll (1999) aseguran que la influencia educativa de la práctica docente de los profesores trasciende el ámbito de la interacción maestro-alumno en el aula, pues se extiende a las actividades inmediatas que ocurren como resultado de la instrucción y también a su desempeño académico posterior (Solé y Coll, 1999).

Los argumentos antes expuestos ponen de relieve la importancia de explorar, además de las estrategias de enseñanza utilizadas, las formas de interacción que éstas generan en la convivencia profesor-alumno.

Por todo lo anterior decidí llevar a cabo el trabajo que aquí se reporta, con el propósito de estudiar en forma sistemática los fenómenos que ocurren en el aula, tanto en los aspectos académicos, como sociales. Concretamente mi interés se dirigió a la observación del desempeño de algunos docentes de la Facultad de Psicología y de las interacciones que ocurren en el aula durante la clase. De tal manera, el objetivo central fue conocer cuáles estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizaban los profesores participantes, cómo las manejaban y cómo era la interacción de los estudiantes y maestros en el aula.

Participaron cuatro profesores del Campo de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la UNAM; he de reconocer que la muestra fue doblemente sesgada, ya que además de pertenecer al mencionado Campo, se sabe que los cuatro son buenos maestros. Lo anterior constituye una limitante del estudio, ya que es probable que por su formación y actualización académica ellos cuenten con algunas ventajas respecto a sus prácticas pedagógicas, en comparación con otros docentes de la misma Facultad que trabajan en otras áreas de la psicología. A pesar de ello, considero que la investigación será de gran utilidad por varias razones: en primer lugar debemos reconocer que en la mencionada Facultad existe una acentuada opacidad de lo que ocurre en los espacios áulicos y a mi modo de ver este trabajo constituye un intento de transparentar un poco la vida cotidiana de estudiantes y profesores en los salones de clase, que finalmente son los principales entornos donde se verifica o debería lograrse el aprendizaje de los alumnos; en segundo lugar pienso que el estudio realizado abre posibilidades y sienta bases para desarrollar proyectos encaminados a la exploración del

pensamiento y la práctica docente de profesores que ejercen en campos distintos al de la Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología.

Asimismo es importante mencionar que en esta investigación se obtuvo información concerniente a las estrategias utilizadas por maestros de otros campos de conocimiento, gracias al testimonio de 81 estudiantes; de esta manera se cuenta con algunos datos relativos a las técnicas didácticas del profesorado que no pudo ser observado directamente durante la impartición de sus clases. No tengo duda de que la información obtenida podrá ser de gran valor para contar con un bosquejo del desempeño de estos docentes en el aula.

Volviendo a las particularidades del estudio realizado, consideré de suma importancia combinar diferentes estrategias para la recolección de datos, por lo que recurrí a la observación directa de la actuación del profesor, así como a la obtención de los testimonios de estudiantes y maestros participantes en la investigación; lo anterior tuvo como propósito contar con datos que provinieran de varias fuentes, para contrastarlos.

Con respecto a las estrategias de enseñanza investigadas, me basé en las aportaciones de los expertos respecto al tema. Así fue que elegí las siguientes: Expositiva participativa, que propicia un papel activo del estudiante y es recomendada para promover el aprendizaje de contenidos declarativos (Mckeachie, 1999); Aprendizaje cooperativo que, como recurso didáctico, promueve en los estudiantes las habilidades para trabajar en equipo (Johnson y Johnson, 1999); Estudio de caso, que por sus características puede desarrollar en el alumno las competencias para identificar problemas reales a los que se ha de enfrentar en su ejercicio profesional y resolverlos (Wassermann, 1994); Seminario, que demanda del estudiante la capacidad de pensar críticamente, argumentar para defender sus puntos de vista y la habilidad de valorar la opinión de los demás, así como negociar para llegar a conclusiones.

También me di a la tarea de explorar las actitudes de profesores y estudiantes durante su convivencia en el salón de clase, así como la percepción de ambos acerca de su interacción cotidiana. Cabe aclarar que en la literatura

no encontré una clasificación de las formas de interacción docente-estudiante, por lo que mi insumo de trabajo en este caso fueron las propias aportaciones de los alumnos, quienes describieron cómo eran sus relaciones en el contexto del aula. En este rubro particularmente espero que los resultados obtenidos sean una aportación importante para clarificar las modalidades de interacción que pueden surgir durante la convivencia en el salón de clase.

En suma, el trabajo realizado tuvo como propósito central contar con datos conducentes a la identificación de las estrategias instruccionales y las formas de interacción reportadas como las más frecuentes por los protagonistas en el aula (situándonos en un nivel real).

Asimismo se pretendió explorar las preferencias de los estudiantes al respecto (colocándonos en un nivel del deber ser). Es decir, fue posible comparar aquello que los alumnos manifiestan como lo ideal, con lo que realmente ocurrió en las aulas, según el reporte de estudiantes y profesores.

Se considera que esta estrategia metodológica permitió obtener una idea general de qué tanto un sector del profesorado de la Facultad de Psicología está respondiendo a las expectativas de sus educandos.

Por todo lo anterior espero que el estudio que llevé a cabo constituya el primer paso de un proceso de cambio que contribuya a mejorar la formación que reciben los estudiantes en la Facultad de Psicología de la UNAM, ya que se planea que los resultados del estudio sean difundidos tanto entre los profesores de larga trayectoria, como a quienes recién se han integrado a la plantilla docente y otros más que han de incorporarse a este plantel que se encuentra en una etapa de renovación paulatina del personal docente.

No obstante, cabe aclarar que este trabajo no sólo se dirige a los docentes de la mencionada Facultad, sino a los profesores de cualquier nivel educativo interesados en estimular a sus alumnos para que logren un desarrollo pleno e integral de sus capacidades.

A continuación describo la manera en que está conformado el presente documento:

En el capítulo uno expongo un panorama general de la educación superior y el punto de vista de expertos en el tema; también hago referencia a

los aspectos medulares de la docencia en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y reviso los resultados de investigaciones realizadas en torno al estado actual de la enseñanza de la psicología en México, acotando el caso de la Facultad de Psicología de la UNAM.

El capítulo dos versa acerca de la enseñanza y el aprendizaje, como conceptos y como procesos; particularmente hago referencia a diversos enfoques y tipos de enseñanza, con sus componentes, tales como el diseño instruccional, la planeación didáctica, las estrategias de enseñanza y la actuación del docente como promotor del aprendizaje.

En el capítulo tres abordo la temática del aula, su concepto e importancia como escenario de investigación y comunidad de aprendizaje, así como la interacción que surge en ella entre el profesor y los estudiantes, abundando en las diversas formas que pueden asumir las interacciones alumno-maestro, haciendo hincapié en la importancia del punto de vista de los estudiantes para evaluar el clima del salón de clases.

El capítulo cuatro hace referencia al docente de educación superior, incluyendo el concepto de autores contemporáneos, desde un enfoque constructivista. Se remarca la importancia de su actividad reflexiva y del proceso de toma de decisiones que todo profesor debe llevar a cabo, así como los retos que deben enfrentar los maestros universitarios en México. También se comenta la figura del docente-investigador.

En el capítulo cinco describo el método que pautó la realización del presente estudio, especificando el contexto académico de la Facultad de Psicología, escenario donde se llevó a cabo, así como el problema y las preguntas de investigación. También puntualizo los objetivos y el procedimiento de la investigación, así como los recursos utilizados para la recolección de datos y la manera en que se efectuó el análisis de los mismos.

El capítulo seis contiene el reporte de los resultados obtenidos, que se presentan siguiendo el orden de las preguntas de investigación. Los datos descritos son cuantitativos y cualitativos.

En el capítulo siete realizo la discusión del trabajo realizado, incluyendo un breve resumen de los datos y su interpretación, así como un balance conclusivo para cada pregunta de investigación.

En el capítulo ocho presento las conclusiones del estudio, empezando por una recapitulación general de los resultados, luego expongo cuáles considero que son las principales aportaciones del estudio, así como sus limitaciones.

También planteo sugerencias para llevar a cabo posteriores investigaciones relacionadas con el tema y comparto mis reflexiones en torno a los aprendizajes que logré al realizar este trabajo.

Por último enumero las referencias consultadas y siete anexos que contienen los formatos de los instrumentos que elaboré para la realización del estudio.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA. PROBLEMAS Y NECESIDADES EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM.

1.1. Un panorama de conjunto de la educación superior. Debates y problemas actuales.

Al hablar de educación superior surgen diversos rubros tales como su conceptualización, cobertura, calidad e implicaciones laborales, todos ellos, aspectos que determinan el presente y las expectativas de desarrollo que una nación puede albergar.

Empezaré por revisar el concepto de educación superior, así como su definición, ubicación, funciones, objetivos y responsabilidades.

1.1.1. Conceptualización

La educación superior es el nivel educativo en la que se forman profesionales en todas las ramas del conocimiento, en los niveles técnico superior, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, para lo cual quien aspire a ingresar a este nivel educativo, requerirá de estudios previos de bachillerato o equivalentes.

Se afirmaba que sus funciones sustanciales eran la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, mediante las cuales la educación superior debería responder a las demandas de nuestra sociedad para que ésta pudiera enfrentar el constante cambio en los procesos económicos, sociales, políticos y culturales implicados en el desarrollo de una nación (ANUIES, 1979).

Para tales fines se distinguían tres áreas formativas: la científica, la tecnológica y la humanística. La primera de ellas se asociaba a la producción y el desarrollo de conocimientos racionales, demostrados y verificables, que permitieran explicar la realidad, enfocando todos sus esfuerzos al beneficio del hombre y de la comunidad en que éste se desenvuelve. La ciencia se consideraba muy ligada a la tecnología, misma que involucraba la investigación pura y aplicada, con el empleo de procedimientos teóricos o prácticos dirigidos

a la producción y el dominio de todos los recursos materiales de trabajo. En cuanto a las disciplinas humanísticas, se señalaba que deberían contribuir a cumplir el fin más elevado de la educación que consiste en crear las condiciones adecuadas para el ejercicio pleno de los atributos personales del ser humano.

1.1.2. Cobertura y empleo

En 1979 la ANUIES reportaba un incremento de estudiantes de nivel superior, señalando los aspectos positivos de tal situación, pero también llamando la atención a la necesidad de analizar y prever, desde entonces, su impacto sobre la calidad de la educación, la oferta de trabajo y la satisfacción de las necesidades nacionales.

En ese tiempo, en que ya existía un serio problema de desempleo en nuestro país, así como un gran desequilibrio entre la oferta y la demanda de los servicios educativos, los jóvenes que no conseguían un trabajo adecuado a su nivel de preparación optaban por seguir preparándose, por lo cual se llegó a considerar a la educación superior como “paliativo” para la población en edad productiva que se encontraba empleada.

Esta falta de correspondencia entre la preparación de recursos humanos para el sector productivo y el número de empleos que se generaban cada año se solía atribuir al ámbito educativo, minimizando las causas relacionadas con las circunstancias de los contextos social y económico del país en esa época y que eran independientes al ingreso y egreso de los estudiantes en la educación superior (ANUIES, 1979).

Volviendo al tema de la cobertura de la educación superior en México, en 2014 Fernández comenta que en cuatro décadas se lograron avances importantes, sin embargo apunta que en ese año apenas se alcanzaba a cubrir una tercera parte de la demanda de educación superior en la población (Fernández, 2014, citado en ANUIES, 2016).

Al respecto, en 2016 Valls refiere una cobertura en educación superior del 37.2% (Valls, 2016, citado en ANUIES, 2016), mientras que en ese mismo

año, en el documento del Plan de desarrollo 2030 se reporta un índice de 35.8%. Tomando en cuenta que la tendencia mundial ubica tres etapas: élite (con menos del 15% de cobertura), masas (entre 15 y 30%) y universal (con más del 50%), nuestro país se ubica en la etapa de masas, siendo considerado en situación de atraso, tanto en el contexto mundial como en el latinoamericano, en comparación con países que han traspasado el umbral del 50% (ANUIES, 2016).

1.1.3. Calidad

Los expertos coinciden al afirmar que paralelamente al aumento de la cobertura en educación superior es indispensable elevar su calidad (ANUIES, 1999 y 2016; Álvarez y De Vries, 2002; UNESCO, 2009).

Desde principios del siglo XXI la ANUIES hacía referencia a la calidad de la educación mexicana como uno de los grandes desafíos, ya que implicaba dotar a los estudiantes de una formación que contemplara elementos humanistas y culturales, combinados con una sólida capacitación técnica y científica. Se consideraba que de esta manera los egresados universitarios podrían incorporarse activamente en el proceso de desarrollo de nuestro país y contribuir a causas sociales tales como el crecimiento sustentable, la democracia, los derechos humanos y el combate a la pobreza (ANUIES, 1999).

Pero ¿qué es la calidad en la educación superior? Diversos autores la definen como aquella que consigue alcanzar las metas de la enseñanza, es decir que logra un aprendizaje profundo por parte de los estudiantes (Biggs, 2003; Monereo y Pozo, 2003; Carlos y Guzmán, 2016; Brusoni, 2014). En cuanto a los criterios de calidad, han de ser totalmente acordes con los objetivos de la educación, de tal suerte que el nivel de calidad estará en función de la medida en que dichos objetivos se alcancen.

Al paso del tiempo son diversos los especialistas que insisten en el tema, tratando de concientizar a la comunidad educativa acerca de la urgente necesidad de tomar medidas para atender los requerimientos de los profesionales en formación, de tal manera que al egresar se encuentren aptos

para enfrentar con éxito los retos actuales y los que se prevén a corto plazo en el mercado laboral. Según el Plan de Desarrollo 2030 de la ANUIES, los egresados deberán contar con la capacidad para crear empresas e incluso para auto emplearse y al mismo tiempo generar otras fuentes de trabajo. Del mismo modo deberán demostrar habilidades para el aprendizaje permanente y para reubicarse laboralmente en caso necesario. Con todo lo anterior se pretende que los egresados sean capaces de enfrentar diversos fenómenos que se ven venir, tales como una mayor competencia por empleos dignos y bien remunerados, la flexibilización, precarización e informalidad laboral, la pérdida de estabilidad y seguridad en el empleo, así como la creciente rotación de puestos y mayores exigencias de calificación en el trabajo (ANUIES, 2016, Pág. 24). Todos estos propósitos arrojan más claridad en cuanto a los descriptores que involucra una educación superior de calidad, es decir, si los egresados son capaces de desplegar el conjunto de competencias arriba señaladas, esto indicará que recibieron una formación de alta calidad.

Sin duda es insoslayable la importancia de elevar la calidad de la educación superior en México, pero ¿cuáles serán las acciones que deberemos emprender para tal fin? y ¿qué aspectos son determinantes de dicha calidad?

Existe acuerdo en que uno de los componentes clave de la calidad de la educación es la participación de los docentes, su grado de dominio de la disciplina que imparten, así como las estrategias de enseñanza que utilizan y sus actitudes al efectuar su labor cotidiana (Marcelo, 2009; Bain, 2004; Díaz-Barriga, 2005; Meirieu, 2009).

A este respecto, en 1979 los expertos expresaban su preocupación por la obsolescencia de los métodos de enseñanza utilizados por los profesores de educación superior, quienes por su tradicionalismo sólo promovían actitudes pasivas en los estudiantes (ANUIES, 1979). Para el año 2000 la situación no había cambiado en forma significativa, ya que se criticaba la prevalencia de métodos que privilegiaban lo memorístico con predominancia de conocimientos teóricos, prácticas educativas convencionales, rígidas y muy poco innovadoras.

Por ello, con la intención de recabar información específica relacionada con las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la ANUIES realizó una encuesta

a más de 4,300 estudiantes de educación superior en diversas entidades del país. Los resultados indicaron que el 40% de los jóvenes tomaba dictado en sus clases; el 30% manifestó que casi no hacían preguntas a sus profesores y el 31% comentó que rara vez discutían puntos de vista con el maestro. Todo esto refleja rigidez, ausencia de manejo de estrategias de enseñanza y falta de creatividad en el profesor. Por lo que toca a los estudiantes, estos datos denotan carencias en el uso de estrategias de aprendizaje y una mínima involucración en los procesos formativos.

Más recientemente, Carlos asegura que "...a pesar de que en el discurso institucional las universidades están cambiando, en la práctica esto no ocurre: en la enseñanza cotidiana...siguen prevaleciendo las formas tradicionales de enseñar y evaluar.." (Carlos, 2013).

Con respecto a la formación de los estudiantes, la ANUIES propone en su Plan de Desarrollo 2030, la utilización de métodos educativos y técnicas didácticas que promuevan el despliegue de habilidades intelectuales en general, con énfasis en la creatividad, propiciando el aprendizaje por descubrimiento, la capacidad de plantear y resolver problemas a partir de la innovación, así como el manejo de estrategias que conduzcan al estudiante en el ejercicio de sus facultades críticas, asumiendo un compromiso ético.

En un escenario de esta naturaleza se propone que el profesor funja como tutor y facilitador en un proceso de acompañamiento al alumno que le permita lograr una formación integral, en la que no se dejen de lado los componentes afectivos. Se reitera que la incorporación exitosa de los egresados al mercado de empleo dependerá del nivel de calidad logrado en su formación, ya que además de contar con una carrera universitaria, ellos deberán demostrar habilidades intelectuales genéricas para el ejercicio profesional y el aprendizaje continuo.

En el documento se señala también la importancia de instaurar modelos educativos basados en enfoques interdisciplinarios, en los que se visualice al alumno como el centro en los procesos de enseñanza y aprendizaje y finalmente hace un llamado de atención a tener presente que los elevados índices de abandono escolar no sólo se originan en factores socioeconómicos y

familiares de los estudiantes, sino también se deben en muchos casos a los modelos educativos tradicionales (ANUIES, 2016).

1.2. La enseñanza en la Universidad Nacional Autónoma de México

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución pública descentralizada, cuyas funciones sustantivas son la docencia, la investigación y la extensión de la cultura.

Su tarea social es formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos comprometidos con las necesidades de la sociedad, por medio de la generación e innovación de los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el país. Para tales fines, dentro de la UNAM se promueven el cuestionamiento, la discusión, la investigación, así como la actualización y el incremento del conocimiento, preservando y enriqueciendo la cultura, para robustecer la identidad nacional.

En el "Marco Institucional de Docencia" (UNAM, 1988) se establece que una meta común a los universitarios debe ser alcanzar la excelencia académica, a partir del esfuerzo de profesores y alumnos, el logro de elevados niveles de calidad en la docencia y la investigación, así como el manejo de métodos pedagógicos avanzados. En general debemos buscar la mejora del funcionamiento de las condiciones académicas en la institución.

Con respecto a las actividades docentes de la UNAM, éstas constituyen un proceso complejo y dinámico que empieza por la definición de lo que se debe enseñar y cómo hacerlo; este proceso debe involucrar acciones de planeación, programación, la impartición de la enseñanza propiamente dicha, así como la evaluación de lo enseñado y lo aprendido.

Dichas actividades tienen su expresión formal, concreta y escrita en los planes y programas de estudio de las diferentes disciplinas que se imparten dentro de la Universidad, en diversos niveles de conocimiento; su importancia es trascendental, ya que a partir de los planteamientos que contienen se derivan los criterios didácticos para promover el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en los estudiantes; también se establecen los

medios que se utilizarán para lograrlo.

De esta manera, los planes de estudio deben contener información que abarque los siguientes componentes: 1) Fundamentación del proyecto educativo, 2) Metodología utilizada en el diseño curricular, 3) Perfil del egresado, 4) Requisitos escolares que el estudiante debe cubrir para ser inscrito al plan de estudios correspondiente, 5) Valor crediticio de cada asignatura o módulo que lo conforman y del plan completo, 6) Duración de los periodos académicos que abarca, 7) Nombre de los programas de cada asignatura o módulo, 8) Criterios para su implantación, 9) Requisitos académicos complementarios para la obtención del título correspondiente y 10) Mecanismos para la evaluación y actualización del plan de estudios.

En lo que se refiere a los programas de estudio, consisten en una descripción del conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje que han sido estructuradas para lograr los objetivos de una determinada asignatura o módulo. Deberán incluir los siguientes elementos: a) Descripción de los objetivos instruccionales en un nivel general; b) Listado de contenidos mínimos; c) Metodologías de enseñanza y de aprendizaje que se utilizarán; d) Número de créditos de cada asignatura, indicando si es obligatoria u optativa; e) Sugerencia de horas para cubrir cada parte del curso; f) Bibliografía básica y complementaria del curso; g) Recomendación de las formas de evaluación para conocer la eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje; h) Perfil profesiográfico de quienes pueden impartir la asignatura o módulo, e i) Ubicación y seriación, en su caso, de las diversas asignaturas.

En lo que se refiere a la operación de los planes y programas de estudio, implica la participación de diversos actores, tales como docentes, estudiantes y directivos, quienes a su vez se verán influenciados por las metas de aprendizaje, las características del entorno social, los métodos, técnicas, procedimientos y recursos de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo que toca al papel del docente, se establece que éste deberá seguir los lineamientos señalados por un proyecto de Universidad que pugne por mejorar la calidad de la formación profesional, para lo cual se requiere que el

proceso de enseñanza y aprendizaje se apoye en la investigación, así como en la capacitación. Asimismo se plantea que, conforme a los lineamientos que marca la Legislación Universitaria, el profesor ha de participar de manera creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, procurando su actualización permanente para lograr el dominio de conocimientos y métodos de enseñanza; al mismo tiempo su actitud y comportamiento deberán apegarse a los principios éticos y académicos de la institución. Es importante tener presente que entre muchas otras funciones, el personal académico deberá participar en la estructuración de los planes y programas de estudio, además de llevarlos a la práctica.

Un aspecto del ejercicio del profesor, que ha llegado a ser controversial, se refiere a la libertad de cátedra, la cual se considera como el rechazo a cualquier dogmatismo o hegemonía ideológica, pero de ninguna manera exime a profesores y estudiantes de la obligación de cumplir con los programas de estudio correspondientes. Por ejemplo, se señala que algunos de los aspectos fundamentales para la formación de los alumnos serán la relación entre la enseñanza teórica y práctica, así como la vinculación del proceso educativo con el desenvolvimiento social del egresado. Esto es de fundamental importancia, ya que se puede afirmar que un alumno se está preparando para el ejercicio profesional, en tanto tenga la oportunidad de aplicar los conocimientos declarativos de la disciplina, de la misma manera que tendrá que hacerlo en el terreno laboral.

Como puede observarse, en los planteamientos anteriores se hace referencia al tema de la evaluación de los alumnos, sin embargo no se menciona la posibilidad de evaluar el desempeño del profesor. Al respecto Rueda (2003) alude a las políticas que desde principio de siglo emergieron con la pretensión de reorientar las acciones institucionales e individuales en materia de docencia y que se han basado en la evaluación de la misma, fundamentalmente valiéndose del uso de cuestionarios de opinión dirigidos a los estudiantes. El autor advierte acerca de la importancia de complementar los datos arrojados por este tipo de instrumentos, con acciones encaminadas a la superación del docente, tales como la implantación de programas de

formación permanente y de profesionalización de la carrera universitaria.

Sugiere no perder de vista que la evaluación de la docencia debe estar encaminada a la mejora y contar con la participación de los propios profesores, quienes han de colaborar en el diseño de los instrumentos a utilizar; asimismo señala la necesidad de realizar todas estas acciones a nivel institucional.

También pone de relieve la importancia de la investigación educativa como un camino para encontrar el sentido y lograr la comprensión de la complejidad de los procesos involucrados en la formación profesional.

Una vez que se han revisado algunas consideraciones fundamentales respecto a la docencia en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), presentaremos información que permitirá contextualizar el trabajo que se reporta en este documento, haciendo referencia al proceso de enseñanza y aprendizaje en la Facultad de Psicología de la Máxima Casa de Estudios de México.

1.3. La enseñanza y el aprendizaje en la Facultad de Psicología de la UNAM.

En nuestro país la psicología es una de las carreras profesionales con mayor número de aspirantes, específicamente en nuestra universidad es la tercera carrera con mayor demanda en el concurso de selección.

La enseñanza y la investigación en psicología en México iniciaron y se consolidaron en la Universidad Nacional Autónoma de México. En el proceso de desarrollo de esta disciplina, la participación de la Facultad de Psicología de la UNAM ha sido protagónica y sobresaliente, pues tiene la misión de formar profesionales de la Psicología íntegros, responsables, competentes, actualizados y éticos. Actualmente dicha facultad atiende a más de tres mil novecientos alumnos.

También tiene a su cargo la trascendental tarea de realizar investigación de vanguardia y difundir a la sociedad los resultados de la misma, con rigor científico y estricto apego a los principios éticos, todo ello con el propósito de coadyuvar al desarrollo humano, al incremento de la calidad de vida y el bienestar de los mexicanos.

Este escenario formativo ha transitado por varias etapas evolutivas, ya que en 1938 empezó a funcionar como Colegio de Psicología, siendo parte en ese entonces de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Gracias a la labor de un grupo de psicólogos mexicanos que lucharon por incorporar la enseñanza de esta disciplina a los estudios superiores, El 27 de febrero de 1973 el Colegio de Psicología se transformó en la actual Facultad de Psicología, creando además sus propios programas de maestrías y doctorados. Cabe resaltar que los profesores fundadores de la Facultad de Psicología de la UNAM son los iniciadores de la profesión en nuestro país, así como del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), organización que agrupa a la mayoría de las escuelas y facultades de Psicología en México.

A partir de un trabajo colegiado, los docentes e investigadores de esta Facultad se han dado a la tarea de modificar y actualizar periódicamente los planes de estudio, cuyas versiones más importantes se desarrollaron en los años de 1960, 1967 y 1971. Entre éstas sobresale el plan de estudios de 1971 que hasta la fecha ha sido el de mayor permanencia; integrado por un tronco básico a cursarse durante los primeros seis semestres de la carrera y seis áreas de semi-especialización en los últimos tres semestres, constituyó la base para la construcción del plan de estudios más reciente, el plan 2008 que después de varios años de una compleja labor colegiada fue establecido y actualmente rige la enseñanza en dicha Facultad; a la fecha ya ha pasado por un proceso de diagnóstico curricular y como resultado de dicho proceso actualmente se están efectuando adecuaciones curriculares a este plan de estudios.

Desde su fundación, la Facultad ha tenido como propósito fundamental que los estudiantes comprendan la importancia de vincular el conocimiento generado por la investigación con las condiciones y los problemas psicológicos prioritarios del país, así como capacitarlos para diseñar y elegir procedimientos de intervención ad hoc para la solución de problemáticas individuales o grupales propias de nuestra realidad nacional, con responsabilidad social en los procesos de producción y aplicación de conocimientos.

1.3.1. El Plan de Estudios vigente en la Facultad de Psicología

El actual Plan de Estudios (Plan 2008), está organizado en tres Áreas de Formación:

Área de Formación General (AFG), que abarca del primer al cuarto semestre, está constituida por 22 asignaturas obligatorias organizadas en torno a tradiciones psicológicas, contenidos histórico-filosóficos, metodológicos e integradores. Tiene un valor crediticio del 47% del total en el Plan de Estudios.

Área de Formación Contextual (AFC) contiene 8 asignaturas obligatorias, que se cursan del primer al octavo semestre, con las cuales se cubre un poco más del 10% del total de créditos de la licenciatura.

Área de Formación Profesional (AFP), que se cursa del 5º al 8º semestre, está integrada por seis campos de conocimiento, que a su vez incluyen asignaturas tanto de la fase Sustantiva (del 5º al 7º semestre) como de la fase Terminal (8º semestre).

Los Campos de Conocimiento son:

- Ciencias Cognitivas y del Comportamiento
- Procesos Psicosociales y Culturales
- Psicología Clínica y de la Salud
- Psicología de la Educación
- Psicología Organizacional
- Psicobiología y Neurociencias

Las asignaturas que cada Campo de Conocimiento ofrece a los estudiantes son de carácter optativo, lo que les permite trazarse distintas rutas curriculares, en las que ellos deberán completar el 43% de los créditos restantes de la Licenciatura.

En el Plan 2008 existen varias opciones para la titulación: Tesis, Tesina, Reporte Laboral, Informe de prácticas de Servicio Social, Reporte laboral, Informe de prácticas y Estudios en posgrado.

1.3.2. Necesidades y directrices en el Plan de Estudio

Una primera inquietud que motivó el presente trabajo fue constatar en qué medida el currículo real de la Facultad de Psicología de la UNAM se apegaba a los planteamientos hechos en el Plan de Estudio oficial en torno a la forma de ejercer la docencia, es decir cómo era el trabajo en el aula.

Por ello, como primer paso me di a la tarea de revisar los documentos relacionados con el Plan de Estudio de la Facultad de Psicología, con la intención de corroborar si éste proporcionaba a su comunidad (directivos, estudiantes y claustros de profesores), pautas relacionadas con las estrategias didácticas.

Encontré que el único documento que hace referencia a los métodos de enseñanza, es la "Propuesta de Modificación al Plan y Programa de Estudio de la Licenciatura en Psicología para el Sistema Escolarizado y Abierto", que fue aprobado por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Psicología de la UNAM el 13 de mayo de 2008; en él se presentan planteamientos en diversos rubros, de los cuales extraje aquellos que adquieren mayor relevancia para el presente trabajo y que cito textualmente a continuación:

En la modalidad presencial escolarizada han predominado los métodos expositivos, con una gran variedad de técnicas e instrumentos de enseñanza, sobre todo en los semestres básicos, así como la evaluación del aprendizaje a través de exámenes escritos. Este tipo de métodos, técnicas e instrumentos han mostrado ser eficaces, eficientes y pertinentes para un amplio sector de la población estudiantil a lo largo de los años. Pero al mismo tiempo, han mostrado no ser pertinentes para otros estudiantes, así como en determinadas asignaturas del plan de estudios, sobre todo para aquellas donde el objetivo consiste en la formación de habilidades profesionales y se realiza trabajo en escenarios reales.

Se ha detectado la necesidad de incorporar nuevas metodologías de enseñanza, acordes con la entrada a la sociedad del conocimiento, centradas en el aprendizaje del estudiante, la construcción del conocimiento complejo, el trabajo en equipos colaborativos y multidisciplinarios, así como en la solución de problemas y casos en escenarios reales.

Se realizarán estudios e investigaciones para analizar y valorar los programas docentes, su manejo y empleo de las nuevas estrategias de enseñanza tales como: enseñanza centrada en el alumno; aprendizaje basado en problemas (ABP); estudio y análisis de casos; enseñanza y aprendizaje con

las nuevas tecnologías de la comunicación e información y los medios audiovisuales, tecnológicos y bibliográficos actualizados.

Se realizarán estudios para el análisis y la verificación de los resultados y las características del empleo de los mecanismos e instrumentos de evaluación conocidos como "tradicionales", al mismo tiempo que los denominados de índole cualitativa o alternativa, por ejemplo: portafolios elaborados por los alumnos en los cursos; seminarios y laboratorios; bitácora; diario de campo; informes profesionales; prácticas profesionales supervisadas; investigación aplicada; informes de intervención psicológica en escenarios de prácticas y la valoración de las estrategias y mecanismos de evaluación del aprendizaje, en el sentido más amplio del término. Para la evaluación de esta dimensión, se efectuarán estudios evaluativos, de investigación-acción, observación participante y visitas a los alumnos y los profesores, también se utilizarán las entrevistas y el análisis de documentos tales como los programas de estudios, los planes de clase, la evaluación a través de los portafolios de los docentes y de los estudiantes y los resultados de las evaluaciones de los docentes entre otros.

También se verificará la adecuación de las estrategias y mecanismos de evaluación en su carácter diagnóstico, formativo, sumativo y de acreditación y certificación del aprendizaje (UNAM, 2008).

Como se puede apreciar en los párrafos anteriores, en el documento citado se reconoce la necesidad de renovar las técnicas instruccionales, así como de hacer una evaluación de carácter formativo a los alumnos. Al mismo tiempo en dicha propuesta se expresan intenciones y promesas de analizar y valorar tanto las estrategias didácticas como los mecanismos e instrumentos de evaluación; a la fecha estos propósitos no han cristalizado en acciones.

Por ello puedo afirmar que el presente trabajo es una posible respuesta a algunas de las necesidades que en dicho documento se plantean, ya que mi trabajo de campo consistió en un estudio exploratorio de las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes en el aula.

1.3.3. Logros y retos en los años recientes

En el año 2016 el director en turno, doctor Javier Nieto Gutiérrez, presentó su tercer informe de gestión, en el que se plantearon los principales retos relacionados con la implantación del Plan 2008: a) la preparación de los docentes para la impartición de una gran variedad de asignaturas totalmente nuevas; b) responder a una gran demanda de cargas académicas y espacios

para cubrir la oferta simultánea del plan 1971 y el 2008 que se traslaparon inevitablemente y c) proporcionar información, orientación y asesoría a los alumnos relacionada con las particularidades del nuevo plan que resultaba complejo, amplio y totalmente flexible. Se mencionó que con el gran apoyo comprometido del personal docente de la Facultad, así como de la Dirección General del Personal Académico, que aumentó significativamente las horas del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), y una administración dedicada y eficiente, que realizó las gestiones necesarias, todos los retos se fueron superando durante los tres primeros años de la gestión (UNAM, 2016).

En otro asunto, también se informó que en 2010 se logró la re-acreditación quinquenal de la Licenciatura en Psicología de la Facultad ante el Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C., para ambos planes (1971 y 2008) a partir del 18 de marzo de 2010 y hasta la misma fecha del año 2015. Nuevamente, en 2015 la entidad obtuvo la re-acreditación de la Licenciatura, para el periodo 2015 a 2020.

Con respecto a la matrícula de la Licenciatura, ésta fue de 4,001 estudiantes en el ciclo 2016-1, lo que representó un incremento de 1.5% en relación al ciclo anterior, donde la cifra fue de 3,942. Según datos de la DGAE este población fue similar al promedio de los cinco años anteriores (2011-2015).

En lo que se refiere al número de psicólogos titulados en la Licenciatura, se reportó que los alumnos del Plan 2008 representaron 61% del total, contra 40% del año previo. Los 232 titulados de este plan, correspondieron a un 29.6% más con respecto a los del año anterior, incremento que abarcó tanto al sistema abierto como al escolarizado.

En cuanto a titulación por campo de conocimiento, Psicología Clínica tuvo el mayor número de titulados, con 140 (37%) y Psicología del Trabajo le siguió en segundo sitio, con 84 (22%). Psicología Social ascendió del quinto al tercer sitio, apenas arriba de Psicofisiología. Experimental subió al quinto sitio, en tanto que Psicología Educativa pasó del cuarto al sexto sitio.

En el caso de los alumnos del Plan 71 que lograron obtener su título, el porcentaje fue de 43.4%; dado que ese plan ya no estaba vigente, se registró una acelerada disminución, que era esperada. Otra causa importante de la disminución en la cifra de titulación fue la suspensión de la convocatoria al Examen General de Conocimientos del Plan 71, que todavía en 2015 aportó 48 titulados.

Por lo que se refiere al posgrado en psicología, se hizo notar que éste se encuentra vinculado con la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y con la fundación de la Facultad de Psicología. En cuanto al plan de estudios de la Maestría en Psicología Profesional, se logró fortalecer el desarrollo de habilidades para realizar investigación aplicada y el conocimiento profesional de la disciplina, incorporando programas de residencias *ad hoc*, para el desarrollo de competencias profesionales específicas por campo de conocimiento aplicado. Por lo que respecta a los reconocimientos a los posgrados, el Doctorado en Psicología ha sido calificado por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología como doctorado de "Calidad Internacional" y la Maestría ha sido considerada como competente a Nivel Nacional".

Al momento del informe, la Facultad de Psicología formaba el mayor número de licenciados, maestros y doctores en Psicología en México y contaba entre su personal académico con el mayor número de psicólogos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores, contribuyendo así con el mayor porcentaje de la producción científica en psicología en nuestro país.

También hace resaltar que de las tres entidades que imparten la licenciatura en Psicología dentro de la UNAM, la Facultad de Psicología es la más solicitada. Por último se apunta que como muestra de su calidad y prestigio, la Licenciatura en Psicología de la Facultad se ha ubicado en el primer sitio del ranking de carreras "Las Mejores Universidades", publicado por el periódico Reforma, durante siete años consecutivos, siendo la única licenciatura de la UNAM en mantener ese reconocimiento por tanto tiempo (UNAM, 2016).

Es importante mencionar que en 2013 el mismo doctor Nieto presentó el Plan de desarrollo institucional 2013-2017, en comunión con el Plan de Desarrollo de la Universidad, que está estructurado por cinco grandes ejes: docencia, investigación, personal académico, vinculación y extensión, así como gestión académico-administrativa. Cada eje se conforma por programas y proyectos. A su vez, cada programa enuncia sus objetivos generales y se enfoca en uno o más proyectos; mientras que cada proyecto presenta las ideas principales expresadas por el diagnóstico interno y el detalle de su objetivo, metas, indicadores y acciones (UNAM, 2013).

El 26 de abril de 2017 en su primer informe de actividades el Dr. Germán Palafox, director en turno de esta entidad, se señaló que la Facultad de Psicología de la UNAM es uno de los más importantes referentes en México y en Latinoamérica.

Según el informe esta Facultad cuenta con 476 académicos, de los cuales 200 son personal académico de carrera, 182 profesores de asignatura y 94 técnicos académicos. En cuanto a su formación, 207 de ellos cuentan con grado de doctorado, 139 de maestría y 116 de licenciatura. De los integrantes de la planta docente el 63.2% son mujeres y el 36.8% hombres. Los promedios de edad y de antigüedad a la fecha son de 54 y 29 años, respectivamente. Es importante señalar que casi el 42% del personal académico tiene 30 años o más de antigüedad.

Como ya se mencionó, la Facultad atiende a más de tres mil novecientos alumnos. Actualmente su eficiencia terminal es del 61%, sin embargo la tasa de titulación ha disminuido y el rezago educativo ha aumentado en los semestres tercero, quinto y séptimo.

Para contribuir a solventar el problema de la titulación se ha aprobado un diplomado para titulación por medio de profundización y ampliación de conocimientos y se planea echar a andar un módulo en línea para agilizar los trámites iniciales de titulación (UNAM, 2017).

Es importante hacer notar que en marzo del presente año la Facultad se colocó en primer lugar del ranking publicado por el periódico El Universal.

Una vez hecha la revisión e integración de la información antes mencionada, puedo concluir lo siguiente: con respecto a lo reportado en la ponencia de la ANUIES de 1979, se puede notar que sus objetivos e ideales no son diferentes en esencia de los que, treinta y un años después, se planteaban en el seno de la UNESCO, en la conferencia mundial de 2009, aunque en el caso de la ANUIES, se hace referencia al caso particular de México. Otros aspectos que ya se consideraban en aquel tiempo eran, por un lado, el de la calidad de la educación y por el otro, el problema del desempleo en nuestro país, mismo que en 2009 se planteaba como una realidad prevista a nivel mundial y que se decía obligaría a los egresados a desarrollar una serie de competencias extraordinarias para lograr insertarse con éxito en el aparato productivo, tanto a nivel nacional como mundial.

La consulta de la literatura me permitió poner de relieve la importancia y pertinencia de la investigación que llevé a cabo, así como ampliar mi panorama del mundo cambiante en que vivimos; al mismo tiempo me he percatado de que existen aspectos sustanciales cuya atención debería ser impostergable y que no deben desaparecer de las metas de desarrollo en las naciones, tales como la convicción del derecho a la educación para todos y la necesidad de promover en forma permanente la elevación de la calidad en la educación.

Por otro lado, tristemente también me he dado cuenta de que hace ocho años se plantearon necesidades mundiales que exigían atención urgente, a las cuales no se les ha prestado atención suficiente, como es el caso del cuidado de los recursos naturales y en general lo que tiene que ver con la ecología, así como la promoción de la equidad en los derechos a la educación. Estos asuntos están más en el discurso oral y escrito, que en la acción, sobre todo en los países "en vías de desarrollo".

Con respecto a la información proporcionada por los directores de la Facultad, me llamó la atención que ni en el informe de actividades, ni en el plan de desarrollo se mencionan los temas de evaluación docente ni de elevación de la calidad de la enseñanza, pese a que se plantean problemáticas relacionadas con el rezago educativo, así como la disminución en la tasa de titulación.

Una vez expuestos los principales aspectos organizacionales y sociodemográficos de la educación superior en nuestro país y específicamente en la disciplina psicológica, se procederá a revisar las aportaciones más sobresalientes de reconocidos expertos en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo, tanto a nivel general, como en el ámbito de la disciplina psicológica en nuestro país y en el contexto de la Facultad de Psicología de la UNAM, escenario de la investigación que se reporta en este documento.

1.4. Punto de vista de investigadores y expertos en educación superior.

La enseñanza y el aprendizaje son conceptos indisociables, ya que para explicar uno de ellos, es menester hacer referencia al otro (Coll y Solé, 2002, en Coll, Palacios y Marchesi, 2002). La enseñanza tiene razón de procurarse en la medida en que se logra un aprendizaje, aunque el hecho de ejercerla no necesariamente garantiza que éste ocurra, sino que se lleva a cabo con tal pretensión. A su vez, algunos tipos de aprendizaje, como el incidental o accidental, pueden lograrse sin que se haya verificado un proceso de enseñanza (Pozo, 2008).

En este capítulo haré referencia a una serie de investigaciones y propuestas relativas a la docencia en educación superior, en la cual está implicado el aprendizaje que, como se sabe, primordialmente es el producto de las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor dentro del aula.

Primero presentaré las aportaciones y puntos de vista de algunos expertos de Australia, Europa y Norteamérica, para después revisar qué dicen los estudiosos de naciones hermanas de América Latina con respecto a la calidad de la docencia universitaria. Posteriormente comentaré el trabajo de los especialistas en México, por ser el país en el que se ubica la UNAM, institución a la que pertenece el escenario de mi estudio, la Facultad de Psicología. Finalizaré con el reporte de los estudios llevados a cabo en la propia Facultad.

A principios del siglo XXI Nira Hativa y Peter Goodyear, profesores e investigadores de la Universidad de Lancaster, planteaban una disparidad entre la demanda y los recursos disponibles para la atención en educación superior, ya que reportaban el incremento en la cantidad de la población estudiantil así como en su diversidad y al mismo tiempo la disminución de los recursos financieros destinados a este nivel educativo. Esta situación suscitó la preocupación generalizada de los expertos en el tema, quienes, considerando que la enseñanza debía ser más profesional, se dieron a la tarea de fundar en varias entidades del Reino Unido, agencias dedicadas a la acreditación y el apoyo del desarrollo de competencias didácticas para la educación superior.

Los autores señalaban que hacía falta una mayor comprensión de la naturaleza de la enseñanza universitaria y que ésta debía estar basada en la investigación, por lo que llevaron a cabo una recopilación de estudios encaminados a mejorar la práctica docente en este nivel educativo, mismos que están publicados en su libro "Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education".

Asimismo, realizaron diversas investigaciones que vinculan tres áreas fundamentales de los procesos de enseñanza: a) el pensamiento, las creencias y el conocimiento de los maestros, b) las prácticas de los docentes en el aula y c) el aprendizaje de los alumnos. Su conclusión es que el aprendizaje de los estudiantes de educación superior es multifactorial, por lo que su abordaje debe ser "multidireccional". Señalan que entre todos los componentes de este proceso, los elementos más importantes son los docentes y la enseñanza (Hativa y Goodyear, 2002).

En lo personal, cada vez estoy más convencida del papel determinante que desempeña el profesor en el acto educativo y que si bien existen diversos componentes que influyen para el logro del aprendizaje en los estudiantes, un docente comprometido podrá subsanar las dificultades y carencias a que se deba enfrentar en el proceso. En cambio, un maestro sin vocación ni voluntad de lograr que se cumplan los objetivos de la enseñanza, aún cuando posea conocimientos y cuente con una gran diversidad de recursos materiales y tecnológicos, podría estropear el curso del aprendizaje y con ello truncar los

proyectos de sus alumnos y ser un obstáculo para que éstos alcancen sus metas y cumplan sus expectativas.

Por su parte, Paul Ramsden, profesor universitario y consultor renombrado por sus investigaciones en el campo de la enseñanza, del aprendizaje y de la política en educación superior en países como Australia y Gran Bretaña entre otros, reportaba en 2007, cinco años después, la misma problemática que Hativa y Goodyear: el reto de proporcionar atención a una población estudiantil cada vez mayor, con diversidad de condiciones socioculturales, para lo cual se contaba con cada vez menos recursos. Señalaba la necesidad de un cambio profundo en los sistemas de enseñanza para que los estudiantes de educación superior pudieran comprender, experimentar y conceptualizar su mundo circundante. Consciente de que se requería la aportación de los especialistas para elevar la calidad en la educación superior, el autor postuló seis principios de una enseñanza efectiva: 1) despertar el interés y el deseo de aprender en los estudiantes, así como la consciencia del esfuerzo que implica; 2) respetar e interesarse en el aprendizaje del alumno, para que éste logre su comprensión del mundo; 3) proporcionar retroalimentación oportuna y hacer una evaluación justa; 4) establecer metas claras y retos intelectuales; 5) fomentar en el alumno la independencia y el control de su propio aprendizaje, para que llegue a ser autónomo y autorregulado y 6) aprender de los estudiantes, lo que implica humildad y disposición para aprender, por parte del maestro.

Es importante mencionar que diversos principios y prácticas derivadas de la investigación académica efectuada por este autor se han aplicado para mejorar la enseñanza universitaria en todo el mundo (Ramsden, 2007), aunque debemos reconocer que sus planteamientos no son nuevos, pues diversos expertos (tales como Coll, Monereo y Pozo, entre otros) y él mismo desde la década de los noventa, han llamado la atención hacia los aspectos clave que menciona el autor para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos. En realidad, una de sus principales aportaciones es la propuesta de los modelos de enseñanza, que se revisarán en el capítulo siete de este documento.

Un punto de vista que complementa las contribuciones de Ramsden, es el que expone el psicólogo John Biggs, quien tras conocer distintos sistemas de enseñanza en diversas regiones del mundo (como Australia, Canadá, Hong Kong y Nueva Inglaterra), identificó algunos problemas comunes a muchas instituciones de educación superior, tales como el acceso masivo de estudiantes a la universidad, el número excesivo de alumnos por profesor en el aula y el aumento de los índices de reprobación, entre otros. En su libro "Teaching for quality learning at university" publicado en 2003 plantea que para afrontar estas dificultades y mejorar la calidad de la enseñanza el profesor es una pieza clave, ya que sólo a partir de su actividad reflexiva y fundamentada, se lograrán los cambios acertados en las prácticas docentes, mismas que deberían centrarse en el alumno, para que éste logre un aprendizaje profundo.

Por ello el autor propone una secuencia de actividades que todo profesor deberá seguir: como primer paso, planificar los objetivos de aprendizaje, después idear las actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan alcanzarlos, así como aplicar mecanismos de evaluación para retroalimentar el proceso, todo ello sin perder de vista la importancia de la influencia del docente para crear en el aula un clima propicio para el aprendizaje, ya que el ambiente del salón de clase influye en gran medida las actitudes de los estudiantes.

También señala la necesidad de planear la evaluación a partir de los objetivos de aprendizaje. Una de las principales conclusiones del autor se refiere a la importancia trascendental que reviste el vínculo permanente entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Biggs, 2003).

La evaluación siempre deberá estar presente cuando se pretenda lograr un aprendizaje. En el caso de la evaluación inicial, nos permitirá conocer el estado y nivel de conocimientos de los estudiantes, para con base en esa información plantear los objetivos y planear las estrategias así como las experiencias de aprendizaje. De la misma manera se deberá efectuar una evaluación formativa que arroje datos acerca del avance de los alumnos, y proporcione elementos de retroalimentación tanto para el profesor como para

los estudiantes y conduzca a realizar los ajustes que se juzguen necesarios durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo es indispensable llevar a cabo la evaluación sumaria al término de un ciclo de enseñanza, ya sea cuando finalice un semestre lectivo o al concluir algún tipo de programa educativo, para monitorear el aprendizaje logrado durante dicho periodo e identificar aquellas estrategias que fueron exitosas; así será posible llegar a una toma de decisiones fundamentadas, para la planeación de las actividades pedagógicas subsecuentes.

Otra investigación que pone de relieve la importancia de la evaluación de la docencia, es la que llevó a cabo Ken Bain en los Estados Unidos de Norteamérica. Profesor universitario y fundador de diversas escuelas y organizaciones destinadas al estudio y la investigación de la enseñanza, el autor se dio a la tarea de estudiar los patrones que podían definir el desempeño de los buenos profesores universitarios. Localizó a 63 docentes identificados como buenos maestros, para conocer su visión acerca de la enseñanza.

En su libro "What the best college teachers do", Bain presenta los pormenores del procedimiento que llevó a cabo, así como sus hallazgos.

Los medios de que se valió el investigador para obtener la información acerca de los docentes participantes fueron: a) entrevistas, b) presentación de las ideas de los maestros, sobre la enseñanza, c) materiales escritos relacionados con las asignaturas, d) observaciones de las clases, e) productos logrados por los estudiantes y f) comentarios hechos por colegas.

Encontró que todos los participantes compartían las siguientes cualidades: a) un gran dominio de su campo disciplinario; b) habilidad para explicar y hacer más accesibles temas complejos a sus estudiantes; c) facilidad para hacerles notar los aspectos fundamentales de cada tema; d) conocimiento de los procesos del aprendizaje; e) valoración de la enseñanza como un proceso de gran complejidad; f) gran interés por el aprendizaje de sus alumnos, de quienes abrigaban altas expectativas; g) estrategias para presentarles retos y apoyarles para superarlos, con total confianza en las capacidades de los aprendices; h) habilidades para promover en el aula un clima propicio para el

aprendizaje; i) conceptualización del proceso de evaluación como un recurso para ayudar y motivar el aprendizaje en sus estudiantes y j) sólido compromiso con su comunidad académica. El autor culmina la presentación de sus resultados con el siguiente enunciado: "...los excelentes profesores desarrollan sus habilidades gracias a una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar" (Bain, 2004, Pág. 191).

Sin duda estos tres aspectos que menciona Bain, implicarán por parte del docente acciones y actitudes que requieren contar con una plena consciencia de sus metas educativas, el reconocimiento de sus competencias y sus limitaciones, así como el propósito de superar estas últimas. Cuando un profesor piensa que está completamente preparado y que sus prácticas docentes son inmejorables, muy probablemente se resistirá a modificarlas y rechazará la actualización y la evaluación de su quehacer cotidiano; todo ello redundará en un estancamiento de su desarrollo profesional y mermará el beneficio para sus aprendices.

Con un fin muy similar al de este autor, Cid, Pérez y Zabalza, tres profesores universitarios, condujeron una investigación enfocada a identificar las prácticas didácticas de docentes efectivos en una institución de educación superior de España. Entrevistaron a 15 profesores previamente seleccionados y grabaron en video algunas sesiones de sus clases; se exploraron tres dimensiones didácticas: *planificación, ejecución y evaluación*. En lo que se refiere a la planeación, todos los maestros comentaron que la hacían en función del tiempo disponible para ello y que en general hacían modificaciones sobre la marcha, basándose en la actuación de los alumnos durante la clase. En cuanto a la ejecución de la enseñanza, se observó principalmente el uso de la técnica expositiva, aunque propiciaban la participación de los estudiantes. Con respecto a la manera de evaluar, todos utilizaban exámenes y requerían a sus alumnos informes y memorias de clase; también incluían la asistencia y participación como elementos para la acreditación. Reportaron que en su mayoría las evaluaciones demandaban reproducir la información, más que comprenderla y aplicarla.

Los profesores reconocieron que no habían contado con una preparación pedagógica, por lo que su quehacer docente era más el resultado de su experiencia que de una formación para tal fin, de tal manera que cuando empezaron a dar clases se enfocaron en imitar a sus buenos profesores e ir corrigiendo sus propios errores. Los autores comentan que durante las entrevistas los participantes fueron más descriptivos que explicativos y que los reportes de su práctica docente eran más experienciales que racionales, dando más importancia a las disciplinas que dominaban, que al análisis de las condiciones que propician el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, los maestros reconocieron que el hecho de conocer las buenas prácticas docentes puede servir como pauta para propiciar la mejora de la enseñanza y se mostraron interesados en estudiar la relación entre el pensamiento y las acciones del profesor, como un medio para enriquecer los procesos de formación y actualización docente (Cid, Pérez y Zabalza, 2009) .

A mi parecer, en este estudio se promovió la reflexión de los docentes acerca de su propio desempeño, pues aunque se encontró que en general sus estrategias de enseñanza y de evaluación del aprendizaje eran más bien obsoletas, se logró que por sí mismos vislumbraran los aspectos que pueden mejorar en su preparación y su labor cotidiana, llegando incluso a ser propositivos para fomentar el desarrollo de los profesores universitarios.

A continuación presentaré una serie de aportaciones basadas en la experiencia y reflexión de dos psicólogos de la educación, profesores universitarios e investigadores en los procesos de aprendizaje y temas relacionados. Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo, en su libro *"La Universidad ante la Nueva Cultura Educativa. Enseñar y Aprender para la Autonomía"* publicado en 2003, señalan algunas problemáticas en el contexto español, tales como la apertura de la universidad a un número cada vez mayor de alumnos de nuevos grupos sociales y el surgimiento de nuevas demandas educativas, que obligan a repensar las metas y los métodos de la cultura universitaria.

Plantean que otra situación a resolver es la multiplicación vertiginosa del saber en la sociedad del conocimiento, lo que provoca que cada vez resulte

más difícil elegir los contenidos que se han de incluir en las asignaturas de determinado currículo e incluso seleccionar las materias que se consideren más necesarias en un plan de estudios; esta situación, dicen, causa incertidumbre en los docentes.

Los autores mencionan que por su parte los alumnos en las aulas se encuentran con conocimientos muy extensos y diversos, que a simple vista parecen no tener vinculación alguna. Es ahí donde la guía del docente es fundamental, sin embargo nos cuestionamos ¿qué pasa cuando el estudiante tiene ante sí a un profesor para quien los únicos contenidos valiosos y válidos son aquellos que él domina?

No es raro encontrar docentes que consideran que los temas de su preferencia son un fin en sí mismos y transmiten esta concepción a sus estudiantes; esta manera de comunicar los contenidos impedirá que los alumnos aprendan a relacionar diferentes conocimientos. Los autores aseveran que tales situaciones con frecuencia se deben a que el propio docente ignora cuáles contenidos imparten sus colegas dentro de la misma institución (Monereo y Pozo, 2003).

Me detengo en este punto, pues en mi experiencia de estudiante y de docente, he podido observar a los académicos que sólo conceden valor a los enfoques de la psicología que ellos pregonan, mientras que descalifican al resto de aproximaciones, que son muy diversas, por cierto. Contrariamente a presentar a la psicología como una disciplina vasta, rica y con una variedad de posibilidades teóricas y conceptuales al servicio del ser humano, parecen querer transmitir la idea de que un enfoque y sólo uno (aquel que ellos trabajan) es el válido, el bueno, el que funciona. Tal como lo mencionan los autores, en gran medida estos problemas se originan con frecuencia, en el desconocimiento de las temáticas que se abordan en otros campos de la misma disciplina. Estoy convencida de que todas las áreas de la psicología tienen una evidente relación y que se complementan para contribuir a elevar la calidad de vida. Cuando los estudiantes escuchan y analizan un planteamiento que resalta la riqueza de esta disciplina, se muestran complacidos, gustosos y convencidos de que no se equivocaron al elegir esta carrera, se identifican

como psicólogos, como profesionales en formación que pueden brindar un servicio a la comunidad, al país, a la humanidad, todo ello no sería posible si sólo se visualizaran como fieles seguidores de un paradigma en particular, per se.

Volviendo a las aportaciones de Monereo y Pozo, ellos señalan la importancia de que los docentes analicemos qué tipo de formación deseamos brindar a nuestros estudiantes; afirman que si pretendemos que en su futuro desempeño profesional ejerzan la difusión y gestión social del conocimiento y cuenten con los criterios adecuados para validar los saberes teóricos o prácticos en un determinado contexto, entonces será necesario darles las herramientas para que lleguen a ser autónomos.

Al respecto, yo agregaría que una de nuestras funciones como profesores es explorar las expectativas, los deseos y la vocación de los estudiantes, así como orientarles hacia la consecución de sus metas. Para ello es imprescindible destinar un tiempo de la clase a la reflexión conjunta de docente y estudiantes acerca de estos aspectos y dar cauce a la comunicación en el aula, para que fluya la retroalimentación de los estudiantes hacia el docente, del maestro hacia los alumnos y entre éstos últimos.

Los autores también señalan que en los procesos formativos es determinante que los educandos vislumbren el conocimiento como resultado de un proceso de construcción social y no como producto acabado o definitivo y que deben estar conscientes de que todo saber es relativo; afirman que si bien dicha consciencia produce cierta incertidumbre, tanto los enseñantes como los alumnos debemos aprender a gestionarla y reconocer que todo conocimiento puede llegar a ser un mecanismo de mejoramiento de la sociedad.

Considero que este punto es crucial, ya que todo estudiante se pregunta ¿para qué me sirven y servirán los contenidos que estoy aprendiendo?, ¿por qué es importante que yo domine tal o cual habilidad? En el momento en que los alumnos identifican la importancia y utilidad de desarrollar determinadas competencias, se muestran más motivados y entusiastas al realizar las tareas y actividades correspondientes.

Continuando con los objetivos de la enseñanza, Monereo y Pozo señalan que para lograr en el estudiante universitario un aprendizaje significativo, profundo, permanente y generalizable, se deben vencer varios retos: el primero es *contar con buenos profesores*, considerando como tales a aquellos que toman decisiones adecuadas a cada contexto, mismo que está constituido principalmente por los alumnos, los contenidos y las demandas de la institución. Asimismo es necesario que los profesores utilicen una diversidad de estrategias docentes, que sean innovadores y se encuentren en constante formación y actualización.

El segundo obstáculo que está íntimamente ligado con el anterior es la *falta de formación didáctica del profesorado*. Ellos citan a otros expertos que presentan sus consideraciones al respecto. Por ejemplo, García Galindo comenta que en los profesores universitarios es recurrente la tendencia a repetir aquellas tácticas que sus maestros utilizaban en sus clases (García Galindo, 1995, en Monereo y Pozo, 2003). Lo anterior es trascendental, ya que habla de la carencia de una preparación ex profeso para ejercer la enseñanza y coincide con lo reportado por los participantes de la investigación que llevaron a cabo Cid y Cols., mencionada en párrafos anteriores.

En relación al asunto de las estrategias docentes, los expertos aclaran que no existe una didáctica universitaria determinada, sino una serie de hábitos, usos y costumbres que han ido prevaleciendo en los grupos de profesores de ciertas licenciaturas y que varían según la disciplina de que se trate (Álvarez, 1999, en Monereo y Pozo, 2003). Asimismo consideran que con frecuencia existe una evidente incoherencia entre los modelos didácticos explícitos y las prácticas docentes, ya que, afirman, mientras se pregona la necesidad de promover en los estudiantes la participación activa y la reflexión acerca de sus procesos de aprendizaje, las clases en su mayoría, constan de explicaciones verbales monologales. Aclaran que lo deseable es emplear una diversidad de estrategias didácticas cuya elección esté en función del contexto instruccional.

Un tercer problema que merece atención según Monereo y Pozo es la *priorización de la investigación sobre la docencia*. Plantean que esta situación

tiene su origen en las instituciones, quienes otorgan un lugar preponderante a las labores de investigación, sobre el quehacer docente, ya que todos los reconocimientos y beneficios que los académicos reciben por investigar son muy superiores a aquellos que obtienen quienes dedican su esfuerzo cotidiano a la enseñanza. Los autores hacen un llamado a las organizaciones de educación superior para trabajar en la búsqueda de mecanismos que propicien un mayor balance entre la promoción del ejercicio docente y de la productividad investigadora, lo cual a su vez se refleje en un apoyo para conformar equipos de profesores más motivados y mejor preparados.

Este problema no sólo aqueja a las universidades españolas, también se vive en instituciones de Latinoamérica, incluyendo nuestro país, donde al privilegiar las acciones de investigación, se propicia que los académicos dediquen su mayor esfuerzo a dichas tareas y a la producción de publicaciones, dejando en segundo plano a las labores docentes (Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, 1990; Díaz Barriga, 2005; Macotela, 2007).

El cuarto reto es lo que los autores llaman *sobreespecialización fraccionadora*, que consiste en una escisión radical y arbitraria de los conocimientos que componen las diferentes disciplinas e incluso al interior de una misma disciplina, problema que ya se mencionó cuando se abordó el tema del saber en la actual sociedad del conocimiento.

Los profesores universitarios debemos estar conscientes de que los estudiantes, al egresar se enfrentarán a problemas complejos y sistémicos que requerirán un abordaje pluridisciplinario. Si en la universidad se promueve la separación de los saberes, los futuros profesionales no contarán con herramientas para responder a las demandas del mundo actual. Los autores proponen, en contraparte, optar por aproximaciones multidisciplinarias para abordar problemas contemporáneos apremiantes de gran complejidad y que generan incertidumbre, tales como la contaminación ambiental, el racismo, la exclusión, la globalización de la economía y el terrorismo, entre muchos otros.

Sabemos que de los temas antes mencionados algunos atañen a los seres humanos en general y otros son de total incumbencia al campo de acción profesional del psicólogo, en particular del psicólogo de la educación.

El quinto y último reto al que hacen alusión Monereo y Pozo es el de la disyuntiva entre *enseñar contenidos o enseñar a aprender*. Citan a Elisa Lucarelli, investigadora en ciencias de la comunicación de la Universidad de Buenos Aires, quien afirma que, en su gran mayoría, los intentos de reformas universitarias se enfocan en los contenidos de los currículos, más que en las maneras de enseñar y aprender; señala que estos asuntos han permanecido en un estado de inercia en forma indefinida (Lucarelli, 2000, en Monereo y Pozo, 2003, p. 9). Por su parte, David Perkins, investigador en inteligencia artificial y en educación superior de la Universidad de Harvard, menciona cómo los diversos grupos académicos pugnan por que sean incluidos sus temas de investigación en los planes y programas de estudio, lo cual en ocasiones provoca que la currícula se torne confusa, pues se convierte en una mezcla caótica de contenidos en la que se llega a perder la claridad de cuáles de ellos son realmente fundamentales y qué es opcional dentro de la disciplina en cuestión (Perkins, 2001, en Monereo y Pozo, 2003, p. 9).

Las situaciones que describen Lucarelli y Perkins también ha sucedido en la Facultad de Psicología de la UNAM en sus diferentes procesos de cambio curricular. A este respecto haré comentarios sobre el desarrollo del Plan 2008, que rige actualmente y en el cual tuve la experiencia de participar. Desde que inició el proceso de cambio curricular y hasta la fecha en que la Facultad se encuentra en una etapa de adecuación curricular, los profesores de algunos Campos de Conocimiento han luchado para que su campo tenga mayor presencia que los demás en el mapa curricular de la carrera y recientemente se ha autorizado la incorporación de algunas asignaturas que no estaban contempladas en el mencionado Plan. Sin embargo hasta el momento no se manifestado un interés explícito por revisar y mejorar las prácticas docentes.

Lo anterior conduce a pensar que si bien es legítimo que todo académico intente difundir entre el alumnado los temas de sus proyectos de investigación, también se debe procurar el mejoramiento continuo de la enseñanza y propender a asumir, como se sugiere en la literatura, tanto el papel de docente como el de investigador, de tal manera que ambas tareas se retroalimenten mutuamente.

Estos planteamientos se justifican tomando en cuenta el testimonio de alumnos que, de manera casual, reportan que algunos de sus profesores continúan trabajando bajo un enfoque tradicional en su docencia, utilizando como única estrategia la exposición, a veces usando presentaciones en Power Point, sin que medien explicaciones, sino sólo la lectura de las mismas. Además los estudiantes refieren que aún cuando expresen sus dudas, los maestros postergan la aclaración de las mismas, así como la explicación y la retroalimentación que los aprendices necesitan; de esta manera el monitoreo de la comprensión brilla por su ausencia. Si bien los comentarios anteriores surgen de información anecdótica, también hay estudios, tanto antiguos como recientes, cuyos hallazgos apoyan tales aseveraciones y que serán revisados en la sección 2.3. de este capítulo.

Monereo y Pozo cierran el reto número cinco concluyendo que quizá se hayan verificado avances en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, pero no lo suficientemente profundos para estar a la altura de los cambios que simultáneamente se han registrado en la sociedad del conocimiento y en la gestión del mismo. Refieren que desde la década de los noventa se han realizado debates vinculados al aprender a aprender, tales como el de la UNESCO en 1986 (Informe Delors) y el promovido por el Consejo de Rectores en 2000 (Informe Bricall), pero afirman que tales esfuerzos sólo han quedado en buenas intenciones.

Los autores sugieren que para lograr un verdadero beneficio a los alumnos de educación superior, se incorporen a la docencia las estrategias para enseñar a aprender, de tal manera que los estudiantes construyan el conocimiento de las mismas, sobre los contenidos de la disciplina correspondiente. Con ello descartan la idea de que la enseñanza de los saberes disciplinares y las estrategias didácticas y de aprendizaje deban seguir caminos paralelos.

Para finalizar, los autores proponen seis bloques de competencias que consideran indispensables tanto en los profesores como en los estudiantes de educación superior, a saber: a) enseñar/aprender a aprender y pensar; b) enseñar/aprender a cooperar; c) enseñar/aprender a comunicarse; d)

enseñar/aprender a empatizar; e) enseñar/aprender a ser crítico y f) enseñar/aprender a automotivarse (Monereo y Pozo, 2003, P. 11).

Estas competencias se retomarán en el capítulo dos de este documento, al abordar las estrategias de enseñanza.

Una vez que se han presentado las investigaciones realizadas en algunos países de Europa, así como en Australia y Norteamérica, revisemos qué dicen los estudiosos de algunas regiones latinoamericanas con respecto al tema de la docencia en educación superior.

El interés por estudiar la situación de la educación superior en el ámbito latinoamericano cobra fuerza en la última década del siglo XX, en que un grupo de investigadores y docentes que colaboran con el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), cuya Unidad Coordinadora está a cargo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se dio a la tarea de realizar un análisis insitucional en universidades de diversos países. El producto de este trabajo se publicó en un libro titulado *"Calidad de la docencia universitaria en América Latina y El Caribe. Políticas, gestión y recursos. Estudio de casos"*. Una de las aportaciones de este libro fue la de Elia Bianchi y Miriam Quinteros, quienes en su capítulo "Paradigma y modelo relacional de conducción educativa para nivel universitario" señalaban una serie de problemas que impedían la organización de la gestión educativa en las universidades de Argentina. En términos generales afirmaban que un factor de gran influencia era la complejidad de las organizaciones institucionales del nivel superior, por la gran variedad de funciones que tenían a su cargo; también hacían alusión a la inestabilidad política y la movilidad social que prevalecían en ese país. En lo tocante a lo académico, afirmaban que la gestión de los centros educativos se complicaba debido al vertiginoso avance científico-tecnológico, así como a la carencia de marcos teóricos sólidos, pues comentaban que los enfoques adoptados para fundamentar la enseñanza en este nivel educativo se basaban en modelos obsoletos cuya pertinencia no era sometida a un análisis crítico por parte de los expertos; asimismo consideraban que las líneas de acción que se ponían en

marcha no tomaban en cuenta las características del contexto en el cual debían tener impacto.

Por lo anterior las autoras proponen la reflexión acerca de las condiciones del entorno en el que se verifican los procesos educativos y con base en ello, la elección de un marco teórico regidor de las tareas emprendidas. Concretamente las autoras sugieren la elaboración de una teoría pedagógica relacional para el análisis de los procesos de comunicación, así como llevar a cabo una organización conceptual de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta su carácter sistémico (Bianchi y Quinteros, 1990, en CINDA, 1990).

Otra aportación que se presenta en el mencionado documento es la de Miguel Escala y Altagracia López, docentes e investigadores del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, quienes en su capítulo titulado "Implicaciones de una conceptualización simbólica de la calidad docente reportan los resultados obtenidos en un estudio que consistió en evaluar la apreciación interpretativa de la calidad docente por parte de los funcionarios, docentes y estudiantes de tres universidades privadas de República Dominicana. Para ello utilizaron dos cuestionarios, uno dirigido a profesores y funcionarios y otro para los alumnos. Se encontró que las condiciones financieras y las relaciones humanas prevalecientes en las instituciones influían en un grado importante en la percepción que los docentes tenían acerca de la calidad de su trabajo. De este modo, aquellos profesores de universidades con problemas financieros y en las que el ambiente de trabajo no era bueno, subvaloraban la calidad docente de las mismas, mientras aquellos que laboraban en instituciones con excelente situación financiera y muy buenas relaciones humanas, sobrevaloraban la calidad docente de su universidad.

Los autores sugieren que ante una situación de inestabilidad financiera en la institución y previendo que puede afectar negativamente las percepciones de los profesores acerca de la calidad docente, es posible que las siguientes estrategias interpretativas produzcan un resultado favorable:

a) Promover el intercambio personal de profesores y funcionarios en época de crisis económica, resaltando el valor del trabajo conjunto; b) analizar

todas las acciones a emprender, no sólo por su efecto real esperado, sino también pensando en la manera en que podrían ser interpretados por las personas afectadas; c) propiciar en los profesores la reflexión encaminada al incremento de la calidad académica, aún en condiciones económicas adversas tanto a nivel institucional como nacional; d) incorporar a los profesores a la vida financiera de la institución y crear las condiciones para que ejerzan nuevas formas de socializar, en una nueva cultura magisterial que también incluya los aspectos financieros; e) hacer notar que a pesar de las limitaciones económicas se valoran la calidad docente y el trabajo del profesor; esto puede ser mediante reconocimientos (Escala y López, 1990, en CINDA, 1990).

Los datos proporcionados por los autores son de gran relevancia, ya que especialmente en América Latina es frecuente la escasez de recursos financieros destinados para la educación en general, por lo que es una necesidad imperante que los directivos y el profesorado desplieguen su creatividad para identificar recursos motivacionales en los contextos universitarios y generen propuestas de intervención que redunden en la elevación de la calidad de la enseñanza. Aunque los estudios están ubicados en la década de los noventa, desafortunadamente las condiciones de pobreza en los países hermanos no ha mejorado y en algunos casos es aún más precaria que la reportada hace 27 años.

Sin embargo es posible tomar algunas medidas para aliviar el problema económico en las instituciones de educación superior. Una de ellas puede ser la búsqueda de apoyos financieros (por ejemplo mediante establecimiento de convenios de colaboración con empresas fuertes, la búsqueda de donativos deducibles de impuestos, así como la creación y cooperación de sociedades de ex alumnos de las propias universidades, entre otros).

Con respecto a las relaciones humanas, factor de suma importancia, se podrían emprender diferentes acciones para la evaluación del clima institucional y la puesta en marcha de mecanismos para la integración de los equipos de docentes, mediante el quehacer colegiado, dando un reconocimiento significativo a los profesores por participar en este tipo de trabajo.

Otra investigadora que comparte sus hallazgos y aporta sus puntos de vista respecto a la docencia universitaria es Nolfi Ibáñez, doctora en Educación y profesora universitaria, quien hizo un análisis de la situación de la formación profesional en Chile, en el marco de una reforma educativa que se emprendió en 2001 en ese país. Los resultados están plasmados en su artículo "El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa".

Aunque consideraba que se habían abierto posibilidades de innovación en los procesos formativos de los profesores, apuntaba que un factor crucial para lograr los objetivos de dicha reforma, era la disposición al cambio por parte del personal docente, sin la cual no se podrían aprovechar las aportaciones teóricas ni los recursos tecnológicos u otros elementos con que se contara (como se recordará, Ken Bain también resalta la importancia de que los docentes adopten una actitud positiva hacia el cambio, para un pleno desarrollo de sus fortalezas). Adicionalmente, Ibáñez señalaba como sustancial la necesidad de modificar los sistemas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes y proponía que el profesor evolucionara en sus prácticas, transitando de un enfoque en el que los criterios evaluativos se basan en el uso de las pruebas y los productos, a una aproximación que visualice otras dimensiones, como por ejemplo la evaluación de los contextos interaccionales en los que ocurre el aprendizaje, en la cual debe tomarse en cuenta la apreciación de los participantes en dicha interacción.

Desde esta perspectiva, la autora realizó una investigación con un enfoque cualitativo, cuyo medio de obtención de datos fueron conversaciones sostenidas con tres grupos de estudiantes de pedagogía, mismas que fueron registradas, grabadas en audio y transcritas para su análisis. Sus hallazgos la llevaron a poner de relieve la importancia trascendental de que los profesores consideren las percepciones de sus estudiantes al elegir sus estrategias pedagógicas.

Concluyó que toda reforma educativa debería incorporar la evaluación del contexto interaccional, como base para la toma de decisiones de aquellos docentes que pretendan modificar o reorganizar sus métodos didácticos (Ibáñez, 2001).

Otros autores que resaltan la importancia de las relaciones que se llegan a establecer entre los protagonistas de los procesos que se construyen en el aula, son Luceli Patiño (doctora en Ciencias Pedagógicas) y Mauricio Rojas (doctor en Ciencias Sociales), investigadores de la Universidad de Ibagué, Colombia, quienes exploraron las prácticas pedagógicas utilizadas por profesores de las carreras de arquitectura, contaduría y de psicología; para ello hicieron un análisis del significado social de la educación y de diversas dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los datos fueron obtenidos mediante observaciones, entrevistas y cuestionarios y publicados en un artículo titulado "Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad".

Los especialistas encontraron un marcado enfoque de enseñanza centrada en el saber disciplinar de los profesores, que desde su punto de vista refleja una forma de ejercicio de poder que disminuye las posibilidades de participación de los alumnos en el aula.

En general se observó poco interés por lograr la mejora en el aprovechamiento de los educandos, ya que los docentes dedicaban mayor atención al diseño de sus cursos, la preparación de las clases, a la provisión de información, así como a la evaluación de los estudiantes, centrándose demasiado en su propio desempeño y descuidando los procesos que los alumnos llevaban a cabo durante su aprendizaje.

Sin embargo, hubo excepciones, pues se pudo apreciar que algunos de los maestros con mayor experiencia docente brindaban una mejor atención al aprendizaje de los estudiantes, empleando distintos tipos de estrategias para involucrarlos en la clase, ya fuera mediante el trabajo en grupo, talleres o prácticas que les permitían la aplicación del conocimiento. Los autores concluyen haciendo hincapié en que una de las funciones principales de los profesores debe ser fomentar interacciones en el aula encaminadas a cumplir con la función formadora, para lo cual deben contar con herramientas pedagógicas acordes a los fines explícitos e implícitos de la educación y realizar un proceso reflexivo acerca de las propias prácticas, ya sea de manera

simultánea o posterior a las acciones ejecutadas dentro del aula (Patiño y Rojas, 2009).

Las conclusiones de Ibáñez, Patiño y Rojas, aunadas a los planteamientos de Biggs, confirman que el clima predominante en el aula determina en gran medida el aprendizaje. Es importante mencionar que en el contexto del salón de clases se verifica un proceso cíclico en el cual el clima se construye a partir de las interacciones estudiantes-docente y estudiantes-estudiantes, al mismo tiempo que dichas formas de interactuar son determinadas por el clima en el salón de clases. Esto debe ser considerado por el profesor, ya que tomando en cuenta el papel mediador que juega en la dinámica del aula, en definitiva es el responsable de la calidad de las interacciones que surjan en ella. Este aspecto lo revisaré más detenidamente en el capítulo cinco de la tesis.

Una aportación más en el contexto latinoamericano es la de Lucarelli y Finkelstein, que en su artículo "Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la didáctica Universitaria" publicado en 2012, hacían referencia a los desafíos que en ese momento enfrentaba la educación superior en Argentina: a) incremento de la exigencia de formación profesional, por la sociedad; b) mercado laboral limitado; c) marcada disminución del financiamiento estatal para la educación; d) heterogeneidad del alumnado en aspectos socioeconómicos y culturales; e) diversidad de la duración de los programas de estudio (ante la presión social para que se disminuyera el tiempo requerido); f) avance vertiginoso de la sociedad del conocimiento, sobre todo con las nuevas tecnologías de la información. Es evidente que todas las situaciones antes mencionadas impactan a las instituciones y en concreto afectan los procesos que ocurren en las aulas universitarias (Lucarelli y Finkelstein, 2012). Nótese que la mayoría de los retos antes enunciados han sido expuestos también por otros autores latinos, así como por los europeos y norteamericanos, lo cual hace pensar que las dificultades que enfrenta la educación superior son compartidas a nivel mundial, tanto por países considerados en vías de desarrollo, como por aquellos que han sido clasificados como "de primer mundo".

En el caso de Lucarelli, es digno de reconocerse el esfuerzo que viene realizando desde hace más de una década para coadyuvar a la solución de los problemas derivados de los retos que arriba se plantean. La autora ha coordinado diversas investigaciones con el fin de conocer más a fondo los procesos de enseñanza que los profesores llevan a cabo para propiciar aprendizajes complejos en los estudiantes, especialmente en el campo de la salud. Propone la búsqueda de estrategias de enseñanza alternativas a las prácticas tradicionales, para apoyar a los alumnos en la construcción del conocimiento. Considera que un elemento determinante para activar los procesos necesarios para dicha construcción es la articulación teoría-práctica, que en sí misma constituye un proceso genuino de aprendizaje, así como la vía para el desarrollo de las habilidades correspondientes a cada disciplina. También señala la importancia de recordar que la enseñanza debe ser contextualizada, de tal forma que atienda a los requerimientos de los aprendices, según el campo disciplinar de que se trate, abarcando todos sus componentes.

Habiendo concluido la revisión de autores extranjeros que permiten contar con un panorama general de los problemas que enfrenta la educación superior en otras latitudes y las contribuciones de los expertos para coadyuvar a su solución, expondré cómo visualizan los especialistas este nivel educativo en México.

1.5. Estudios y disertaciones acerca de la situación de la enseñanza de la Psicología en nuestro país.

En México un gran número de profesionales de la educación se ha interesado por la calidad de la docencia en el nivel superior. Algunos de ellos se han abocado a realizar investigaciones para indagar cuál es el nivel de calidad de la misma y otros han llevado a cabo un análisis reflexivo alrededor del tema. Especialmente los psicólogos se han aventurado en la búsqueda de datos de primera mano que den cuenta acerca de diversos componentes de la formación profesional que han recibido los estudiantes durante su paso por las aulas. Esta inquietud se manifestó desde los años setenta y cobró mayor

fuerza en las décadas de los ochenta y los noventa. En el presente siglo también se ha investigado el tema, aunque se ha observado una disminución en el número de trabajos realizados al respecto. A continuación se comentan las diferentes investigaciones hechas en nuestro país.

Una de los primeros estudios lo llevó a cabo Gutiérrez en 1973 con el fin de conocer la situación de los psicólogos en México, su trayectoria laboral, así como la opinión de ellos acerca de su propia preparación. Encontró que 120 egresados consideraban que la preparación académica recibida, en relación a su desenvolvimiento profesional, era deficiente (en Lavalle, 1988).

A este respecto varias investigaciones coinciden al reportar que los psicólogos egresados consideraban haber logrado el mejor aprendizaje para su desempeño laboral, en su escenario de trabajo y no durante su formación profesional. Tal es el caso de los resultados obtenidos por Mercado, Ramírez y Martínez (1979), quienes realizaron una investigación diagnóstica de los aspectos académico-laborales de psicólogos que trabajaban en el sector público. Fueron encuestados 310 participantes; cuando se les preguntó por qué medios habían obtenido los conocimientos para su desempeño profesional, el 45.9% señaló al entrenamiento en el trabajo como su principal fuente de preparación.

Dos años después se llevó a cabo un estudio acerca del perfil del psicólogo, en el cual los profesionales en ejercicio reportaron que el medio de obtención de la mayoría de sus conocimientos fue la capacitación que se les proporcionó en su lugar de trabajo (Martínez y Ramírez, 1981).

Para 1998 esta situación parecía no haber cambiado, ya que Rangel recabó la opinión de 212 egresados, de los cuales el 56.6% atribuía sus habilidades profesionales a lo aprendido en el trabajo y no durante sus estudios, mientras que sólo el 20% consideraba que las había desarrollado a lo largo de su formación profesional y un 8.6% afirmaba haberlas adquirido durante la prestación del servicio social (Rangel, 1998).

Lo anterior significa que las escuelas y facultades de psicología no estaban cumpliendo la misión de proporcionar a los estudiantes la preparación adecuada para insertarse al mercado laboral. Otros autores se enfocaron a

investigar las características de la docencia en psicología; entre ellos están Covarrubias y Tavera que abarcaron ocho instituciones que imparten esta carrera en la zona metropolitana (cuatro públicas y cuatro privadas), para explorar los tipos de estrategias didácticas empleadas por los profesores; descubrieron por medio del testimonio de los estudiantes, que la transmisión verbal era la de mayor frecuencia y que el método más común de evaluación eran los exámenes. Asimismo encontraron que la única institución donde los profesores se valían de métodos activos era la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) de la UNAM¹, en sus planteles Iztacala y Zaragoza, ya que se estilaban los seminarios y las discusiones grupales. En lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje, ésta se basaba en la elaboración de ensayos por parte de los estudiantes y su participación en clase (Covarrubias y Tavera, 1989).

Un análisis más detallado fue el que realizaron Fierro y Luna, mediante un estudio en el que participaron 61 psicólogos que trabajaban en escuelas secundarias públicas o privadas. Si bien el objetivo principal era conocer las necesidades de educación continua del psicólogo que ejerce en el campo de la educación, un primer paso fue explorar su opinión con respecto a su formación profesional escolar; me centraré en este aspecto por ser el que interesa al presenta trabajo. El medio de obtención de datos fue un cuestionario derivado de entrevistas realizadas a los participantes. Según los resultados obtenidos, un 63.9% de los egresados señaló que su formación académica había consistido en una excesiva carga teórica y limitada formación práctica, ya que esta última había sido adquirida más bien durante su ejercicio profesional.

Con respecto al personal docente, el 49.15% de los psicólogos señaló que había escasez de recursos humanos para la enseñanza práctica, un 45.9% opinó que los profesores no tenían la preparación suficiente y más aún se mencionó que su calidad como profesionales de psicología era baja (19.6%).

En sus conclusiones los autores proponen reflexionar acerca de los perfiles de egreso propuestos en los planes de estudio de la psicología (Fierro y Luna, 1990).

¹ Actualmente, Facultad de Estudios Superiores

Para el año de 1997 el panorama parecía cambiar, ya que los métodos de enseñanza se diversificaron de tal suerte que en diez universidades de la zona metropolitana, al decir del estudiantado, los profesores empezaron a combinar el seminario con la exposición, conferencias y dinámicas grupales, de tal suerte que el trabajo en el aula ya no se limitaba a la revisión de teorías, sino que se promovía una mayor participación de los alumnos y algunas formas de aplicación de los contenidos. En su momento se consideró que estas modificaciones reflejaban la inquietud en los profesores por asumir un rol diferente al de expositores, para fungir como coordinadores de la clase y promover así en los alumnos un papel más activo que les permitiera responsabilizarse de su propio aprendizaje. En cuanto a la evaluación, se continuaban usando exámenes y trabajos por escrito para determinar el grado de aprendizaje de los educandos (Covarrubias 1997, en Carlos y Guzmán, 2016).

No obstante estos datos alentadores, un año después se reportan nuevamente deficiencias en la formación de los estudiantes de psicología. Rangel se dio a la tarea de recoger la opinión de 1320 egresados de la carrera acerca de la formación recibida. El 42% de los participantes la calificó como "buena" y el 27% como "regular". De los datos que reporta el autor, los más reveladores son los cualitativos, según los cuales los egresados manifestaron que los conocimientos prácticos que adquirieron fueron insuficientes; también opinaron que el profesorado no contaba con la suficiente preparación para impartir sus clases y en lo referente a los contenidos revisados, les pareció que había escasa claridad de la relación existente entre las diferentes asignaturas (Rangel, 1998).

Estos hallazgos coinciden con el reporte de una investigación realizada por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) en 1999. En ella, un total de 1292 psicólogos titulados opinaron acerca de su formación profesional. En este caso el 31% de los graduados señaló que ésta había sido satisfactoria en los aspectos teóricos y metodológicos, mientras que el 23% la consideró adecuada sólo en sus componentes teóricos. Al describir su experiencia durante la carrera manifestaron que la generalidad de los profesores habían utilizado

técnicas expositivas la mayor parte del tiempo y que la enseñanza fue fundamentalmente teórica. Reportaron deficiencias en la formación práctica y fallas en la evaluación del aprendizaje. En cuanto a los métodos didácticos utilizados por sus profesores, el 60% de los egresados recalcó la necesidad de renovarlos; finalmente, el 50% de ellos señaló que se requería efectuar cambios en la planta docente. El informe de este estudio fue elaborado y publicado por Castañeda en 1999. La misma autora también analizó los planes de estudio de un gran número de instituciones que imparten la carrera de psicología en México y encontró que el 70% de las asignaturas eran teóricas, mientras que sólo el 30% incorporaban la práctica durante la formación de los estudiantes, situación que evidentemente constituye una grave limitante para la formación profesional (Castañeda, 1999).

En la primera década del siglo XXI se registró un renovado interés en el mundo académico por el tema de la calidad de la docencia. Así surgen planteamientos de diversos autores, como resultado del análisis y la reflexión profundos acerca del tema y también como fruto de estudios realizados al respecto.

Por su parte, Frida Díaz Barriga Arceo y Marco Antonio Rigo Lemini, profesores e investigadores del Campo de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la UNAM hicieron en el año 2003 una revisión de investigaciones encaminadas a caracterizar al docente de educación superior en México. En su artículo "Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior" reportan que según los datos de diversos estudios realizados en el periodo 1994-2000, el perfil imperante entre los docentes universitarios mexicanos era el tradicionalista, centrado en la figura del profesor frente al grupo; mencionan que los métodos didácticos prevaecientes eran los expositivos y las modalidades de evaluación en su mayoría iban asociadas a la memorización del conocimiento. También encontraron que el 77% de los profesores de educación superior reconocían haber empezado sus labores académicas sin contar con experiencia ni formación para este trabajo y el 80% consideraba que su preparación didáctica era deficiente, tomando en cuenta su escasa

participación en actividades formativas y de actualización para la docencia. Los resultados de las investigaciones analizadas por los autores también indican que los docentes universitarios en nuestro país enfrentan diferentes problemas, tales como sobrecarga laboral, pocas oportunidades de participar en acciones de autoevaluación, escaso reconocimiento social y salarios bajos, entre otros; por ello los autores señalan la necesidad de considerar todas estas situaciones al plantear las expectativas de desempeño de los profesores de educación superior (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

Desde mi experiencia como docente en la UNAM, comparto el punto de vista de los doctores Díaz Barriga y Rigo, ya que, si bien los profesores están demostrando carencias en su desempeño y fragilidades en su formación docente tal como ellos mismos lo reconocen, se hace necesario analizar, a la par de los niveles de la calidad de su trabajo, las condiciones en las que realizan sus labores y qué tantos esfuerzos existen a nivel institucional y gubernamental para promover y apoyar el desarrollo personal-laboral de los docentes de educación superior.

Para finalizar esta sección, haré referencia a las aportaciones de Silvia Macotela, quien hace un análisis de las deficiencias en la formación profesional de los psicólogos en México, basándose en datos de evaluaciones. Por otro lado la autora propone una serie de acciones a emprender, emergidas de su experiencia como psicóloga de la educación que ejerció como profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la UNAM. Todo esto lo plasmó en su artículo "Replanteando la formación de psicólogos: problemas de la enseñanza superior en la carrera de Psicología" publicado en 2007. Impulsora incansable de la educación en México, dejó un legado de productos de investigación en diversas publicaciones, participó activamente en los proyectos institucionales para evaluar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior. En dicho artículo reporta, entre otros aspectos, que los egresados de la licenciatura manifestaban haber aprendido las habilidades necesarias para el ejercicio profesional, en el trabajo y no durante la carrera; Macotela atribuye estas deficiencias de formación a diversas causas, afirmando que en las escuelas y facultades que imparten

psicología ha prevalecido un academicismo tradicional que separa la teoría de la práctica e incluso a veces no incorpora a esta última, sino que se concreta a la transmisión de conocimientos declarativos, sin llegar a la aplicación de los mismos.

Al respecto la autora señala la necesidad de articular, desde el inicio de la formación, la teoría con la práctica de los contenidos de aprendizaje y su utilización en problemas reales. Para ello, apunta, el docente debe contar con la preparación suficiente y adecuada para formar profesionales, además de tomar consciencia de que deberá constituirse en modelo y tutor de sus estudiantes.

Plantea que otra situación desfavorable en el sistema de educación universitaria es la escisión, que en ocasiones llega a la rivalidad entre académicos que se desempeñan como investigadores y aquellos que ejercen la docencia. Macotela sugiere que ambos trabajen conjuntamente para el mejoramiento de la enseñanza; más aún, señala que se requiere de la figura de un investigador-docente, que utilice el conocimiento generado por la investigación para construir nuevos proyectos que permitan la inserción del alumno para, por un lado fortalecer su formación teórico-práctica y por el otro, iniciarse en actividades científicas.

A este respecto considero importante comentar que en el Campo de Psicología de la Educación de la propia Facultad, a partir de la implantación del Plan de Estudios 2008 se empezaron a trabajar asignaturas teórico-prácticas, que implican un concepto evolucionado de la formación profesional y cuyo sentido es dejar atrás la concepción de la teoría y la práctica como entidades separadas. De esta manera, el trabajo que realizan los estudiantes incorpora tanto la apropiación del conocimiento declarativo, como el uso de éste en actividades que son propias del profesional de la psicología y los componentes actitudinales implicados en dichas tareas (un enfoque basado en las competencias). Asimismo, dentro de una secuencia que va del quinto al octavo semestre, el estudiante recibe una formación encaminada a iniciarlo en la investigación, de tal suerte que puede concluir con un trabajo que le permitirá titularse al concluir sus estudios de licenciatura.

1.6. Investigaciones y experiencias institucionales en la Facultad de Psicología, UNAM.

En la sección anterior hice referencia a estudios que reportan opiniones desfavorables de los egresados de psicología en relación a su formación académica. La Facultad de Psicología de la UNAM no escapa a esta problemática. Académicos y estudiantes de esta entidad académica se han abocado a investigar el estado de la calidad de la enseñanza en dicha Facultad, así como su impacto en la preparación del alumnado para su futura inserción laboral. Es así que se cuenta con datos que han sido recolectados desde la década de los ochenta y hasta fechas recientes, los cuales reflejan deficiencias en la formación de los psicólogos.

Al igual que en el caso de los estudios realizados fuera de la UNAM, los hallazgos más preocupantes tienen que ver con la cantidad de psicólogos que manifiestan haber aprendido más en cursos de capacitación y en el día a día de su experiencia profesional, que durante su formación académica.

Tal es el caso de los resultados de un estudio encaminado a conocer la opinión de los egresados acerca de la utilidad del currículum para preparar a los futuros psicólogos, en el que participaron 148 egresados, quienes por medio de un cuestionario de opinión acerca de su experiencia formativa, afirmaron que los conocimientos y habilidades requeridos para desarrollar adecuadamente su trabajo habían sido adquiridos predominantemente en sus escenarios de trabajo. Reportaron que la enseñanza recibida en la UNAM era pobre y desarticulada, existiendo una marcada diferencia entre lo que se enseñaba y la realidad profesional (López, Barrera, Barrón, Díaz, Hernández, Jaimes, y Carrascal, 1983).

Fueron similares los datos de Arrazola (1984) que llevó a cabo una investigación acerca del perfil del psicólogo egresado de la Facultad de Psicología de la UNAM. Fueron entrevistados 70 ex alumnos de la generación 78-82 de los cuales, el 71% consideró que, en cuanto a los conocimientos psicológicos que aplicaba en su trabajo, sólo una parte de ellos los había aprendido durante la carrera.

Por su parte Lavallo (1988) realizó una investigación documental en relación al campo laboral del psicólogo. Revisó una serie de investigaciones efectuadas por académicos en las que se exploró, entre otros aspectos, la opinión de los egresados con respecto a la utilidad de los conocimientos y habilidades aprendidos durante la carrera en la Facultad de Psicología de la UNAM, para su posterior desempeño laboral. Las conclusiones generales al respecto indican que la enseñanza que los egresados recibieron fue deficiente, ya que reportaron que su lugar de trabajo había sido la fuente principal para la adquisición de conocimientos y habilidades. Esto indica que la formación académica que se les brindó en la mencionada Facultad, estuvo desvinculada de los requerimientos del ejercicio profesional.

Otros resultados que coinciden con lo arriba planteado fueron los de un estudio acerca del perfil profesional del psicólogo educativo en el que participaron 37 egresados de la generación 84-88 de esta área, quienes habían cursado prácticas de campo y de laboratorio. El instrumento utilizado fue un cuestionario adaptado de Martínez y Ramírez (1981), encontrándose que según el reporte de los psicólogos, existía una clara desvinculación entre la formación académica proporcionada y las necesidades en el campo laboral; los participantes opinaron que los planes de estudio de las carreras de psicología y en particular de la Facultad de Psicología de la UNAM, tenían carencias disciplinares y procedimentales. Se señaló la necesidad de poner un mayor énfasis en los aspectos prácticos durante la carrera y una vez más se planteó que el escenario de trabajo había sido el mayor proveedor de conocimientos y habilidades para los egresados (Bermúdez, Orozco, y Domínguez, 1990).

Es importante mencionar que tomando en cuenta los datos arrojados por diferentes investigaciones, en el área de Psicología Educativa de la propia Facultad se procedió a revisar el sistema de prácticas vigente en esa época. El producto del trabajo colegiado de los académicos pertenecientes al área mencionada fue la instauración del Modelo de Formación Docencia-Investigación-Servicio que incorporaba la formación práctica del estudiante, con una visión integral para prepararlo hacia la inserción en el campo laboral.

Otra inquietud de profesores y egresados de nuestra Facultad tiene que ver con la evaluación del desempeño docente; por ejemplo, Girón, Urbina y Jurado exploraron la opinión de 31,869 estudiantes en el periodo de 1985 a 1988. Según sus resultados los maestros fueron valorados por la mayoría de los aprendices como "buenos" o "excelentes". Sin embargo poco después los mismos autores recogieron el punto de vista de profesores que fungían como jefes de materia (una figura académica que coordina el trabajo de un grupo de docentes que imparten determinada asignatura) y ellos reportaron que preponderaban las formas de enseñanza tradicionales y receptoras, especificando que los métodos instruccionales más utilizados eran: la exposición por parte del profesor en un 73%, la exposición por parte de los estudiantes, con un 55% y el seminario, en un 51% (Girón, Urbina y Jurado, 1989a).

Por su parte Grados encuestó en 1989 a egresados de psicología y reporta que la mayoría de ellos consideró insuficientes los conocimientos teórico-prácticos que se les habían proporcionado y criticaron el incumplimiento por parte de los maestros.

En la siguiente década, por iniciativa institucional, se llevó a cabo en la misma Facultad un estudio enfocado a explorar el quehacer de los profesores. Mediante un instrumento denominado "Cuestionario de Actividad Docente", se recogió la opinión de estudiantes de primer, tercer y quinto semestre, abarcándose las áreas de la Psicología Educativa, Clínica, Social, Del Trabajo y Experimental. Los alumnos reportaron los siguientes aspectos puntuales: en su mayoría los maestros no usaban las guías de estudio, tampoco hacían un resumen al final de la clase para resaltar los puntos más importantes, ni daban retroalimentación oportuna a sus estudiantes (Comisión de Cambio Curricular, 1997).

En ese mismo año un grupo de profesores del Sistema de Universidad Abierta encuestó a 125 colegas para conocer su opinión acerca de sus propias estrategias de enseñanza; los participantes respondieron que su técnica favorita era la expositiva (Escandón Guerrero, Herrán, Martínez y Montenegro, 1997).

Esta información se confirma con los hallazgos de Amezcua, quien en el año 2000 llevó a cabo un estudio exploratorio, indagando el juicio de 22 estudiantes de segundo semestre en relación a sus profesores. De un total de 5 maestros, 3 fueron considerados como "aceptables", 1 "excelente" y otro "regular"; se mencionó que la enseñanza era tradicional, con predominancia de técnicas expositivas y que la evaluación se basaba en pruebas objetivas (Amezcua, 2000).

Con base en estos resultados, en 2003 la misma autora realizó un estudio más detallado, con el fin de conocer el punto de vista de los alumnos respecto al estilo, las estrategias y los modelos de instrucción utilizados por los profesores en su ejercicio docente, según la clasificación de Ramsden (2007), así como sus criterios de evaluación. Otro propósito de la investigación fue recabar la opinión de los estudiantes acerca de la eficacia de sus profesores, de acuerdo con los criterios de Hativa y Goodyear (2002). Participaron 868 alumnos de primer y tercer semestre, fueron evaluados 8 profesores que impartían asignaturas correspondientes a las áreas de Psicofisiología, Psicología Clínica y Psicología Experimental.

Los resultados indican que la estrategia de enseñanza más utilizada por los profesores fue la expositiva. Por lo que toca a la evaluación, ésta se efectuó con más frecuencia mediante pruebas objetivas y también considerando la participación y asistencia de los estudiantes. En cuanto al modelo instruccional más reportado por los alumnos, éste fue el de "la enseñanza como transmisión de conocimientos", en el cual el docente es el encargado de comunicar la información y aquéllos los responsables de aprender. Esto se observó en los profesores de las tres áreas evaluadas.

Con respecto al tipo de profesor preferido por los estudiantes, ellos se inclinaron más hacia los que funcionaban como "proveedores" (Ramsden, 2007), ya que promovían la participación en clase, al mismo tiempo que utilizaban estrategias variadas y propiciaban un ambiente de confianza con sus alumnos.

Por último, se reporta que un mayor número de alumnos clasificaron como "buenos" a los docentes con "características personales positivas", es

decir aquellos que eran agradables, dedicados, tenían experiencia y daban explicaciones claras.

La conclusión que guarda mayor relevancia para el presente trabajo se refiere el estilo docente reportado por los estudiantes en las tres áreas evaluadas, éste fue de tipo tradicional, que a su vez genera un aprendizaje memorístico. Lo anterior hace suponer que al principio de su carrera los maestros participantes no recibieron la preparación para dar clase, sino que se dieron a la tarea de aplicar su propia experiencia como alumnos (Amezcu, 2004).

Con respecto a esta investigación es importante hacer notar que sólo fueron evaluados profesores de tres áreas, por lo que surge la duda: ¿cuáles habrían sido los resultados en el caso de maestros de las otras áreas de la Facultad, tales como Psicología Educativa, Del Trabajo y Social? Si bien, por un lado esta es una limitación del estudio de Amezcu, también es una motivación para realizar estudios con dichas áreas, considerando las diferencias de formación que existen entre los docentes de los distintos campos de conocimiento de nuestra Facultad.

En un estudio más reciente, que consistió en una tesis de licenciatura, Vázquez (2015) realizó un trabajo innovador, cuyo propósito central fue crear un entorno virtual personal para el autoaprendizaje de las neurociencias. La decisión de la autora fue motivada por su experiencia de haber reprobado la asignatura Métodos de Neurociencias de quinto semestre, en la cual, de un grupo de 45 estudiantes la mitad desertó y sólo 6 de ellos aprobaron el curso.

Vázquez hizo una encuesta a estudiantes de los semestres quinto y séptimo acerca de los métodos de enseñanza utilizados por los profesores de ese campo y los recursos de evaluación; también exploró sus perspectivas acerca del área. Los alumnos reportaron problemas en sus estrategias de autoestudio, en las formas de enseñanza de los docentes, en los tipos de materiales de estudio, así como un desconocimiento de recursos tecnológicos para apoyar su aprendizaje. También mencionaron que la reprobación es alta en Neurobiología, Psicofisiología y Métodos en Neurociencias, asignaturas que se caracterizan por contenidos muy extensos, que los maestros enseñan con

métodos tradicionales como la exposición oral; en cuanto a la evaluación comentaron que es memorística, ya que sólo demanda del alumno la realización de exámenes cuantitativos en los que debe repetir información declarativa contenida en artículos y compendios.

A su vez, Vázquez cita una encuesta hecha por Díaz-Barriga, Saad y Verdejo (2012), a 236 estudiantes de la materia Comprensión de la Realidad Social I, de cuarto semestre en la misma Facultad. Los resultados indicaron los siguientes índices de reprobación:

- Bases Biológicas de la Conducta- 22.8%;
- Neurobiología y adaptación- 21.6%;
- Taller de Psicofisiología- 18.6% y
- Neurocognición- 28.8%

La autora menciona que el origen del problema puede estar en el modo de enseñar y evaluar, el planteamiento del Plan de Estudios y en la motivación de los alumnos; señala que esta situación no sólo se presenta en esta Facultad, sino en otras ciencias de la salud, como Medicina, Odontología y Enfermería, en las cuales predominan los enfoques centrados en el docente.

Los reportes antes mencionados hacen resaltar la necesidad de continuar con la investigación evaluativa de las estrategias docentes en los diferentes campos de la disciplina que nos ocupa, con el fin de conocer la situación de cada uno en particular y elaborar propuestas de acción en consecuencia.

Los estudios antes citados surgieron de la iniciativa personal o de pequeños grupos de académicos que han tratado de dar cuenta acerca del estado de la calidad de la enseñanza en nuestra Facultad. Sin embargo también se han llevado a cabo trabajos emanados de proyectos institucionales.

Tal es el caso del cambio curricular que se verificó en la primera década de este siglo, iniciando en 2004 después de repetidos intentos años atrás; el fruto de este proceso fue el Plan de Estudios 2008, que se implantó en ese año; a partir de entonces se han vivido varias etapas, entre las cuales destaca

la de diagnóstico curricular, cuya finalidad fue evaluar la efectividad de dicho Plan de Estudios, en diversos aspectos. Para ello se conformó la Comisión de Seguimiento, Evaluación y Diagnóstico Curricular (COSEDIC) de dicha Facultad.

Como parte de esta etapa, en 2013, año en que había egresado la primera generación formada con el nuevo Plan de Estudios, se realizó un sondeo de opinión entre la población estudiantil en relación a varios componentes de la enseñanza que estaban recibiendo, con el fin de contar con directrices de acción encaminadas a una posterior adecuación curricular. Participaron 700 estudiantes de los diferentes semestres de licenciatura del sistema escolarizado y abierto, que respondieron a un breve cuestionario conformado por preguntas cerradas y abiertas.

En lo que se refiere al personal docente, los estudiantes reportaron que algunos profesores se quejaban del programa de la asignatura que impartían y no se apegaban a él; seguían dando clase en forma tradicional, mostrando desinterés por sus clases. En general opinaron que los maestros requerían de capacitación sobre el plan de estudios y para actualizar sus métodos de enseñanza, ya que no poseían un perfil acorde a las asignaturas que impartían; también consideraron que debían ser evaluados por cada asignatura y con criterios más amplios.

En cuanto al nuevo plan de estudios en su totalidad, los alumnos opinaron que éste no cumplía con sus expectativas, principalmente en la formación práctica (UNAM, COSEDIC, 2013).

Como se puede notar, los datos que proporciona la COSEDIC son más bien generales pues no hacen distinción entre los diversos campos de conocimiento. Sin embargo se hace evidente la necesidad de actuar con diligencia para extender la evaluación del desempeño de los profesores a los diversos Campos de Conocimiento y tomar las medidas conducentes en cada caso con dos fines principales: apoyar al personal docente para la mejora de su ejercicio en las tareas de formación profesional y garantizar que los estudiantes reciban un servicio educativo que los faculte para responder a las demandas del entorno laboral, con eficiencia y eficacia.

Hasta aquí se ha hecho referencia básicamente a los estudios que exploraron la opinión de los estudiantes, para evaluar el desempeño de los profesores de psicología. Una aproximación distinta fue la del estudio realizado por Carlos, en el que se investigaron los pensamientos, creencias docentes y prácticas de enseñanza reportadas por 15 maestros de la Facultad de Psicología de la UNAM quienes, en una encuesta, habían sido calificados por sus alumnos como buenos profesores. Los docentes resolvieron un cuestionario y además participaron en una entrevista a profundidad. En su mayoría, manifestaron tener un gran compromiso y responsabilidad hacia su trabajo, así como el orgullo de trabajar en la UNAM.

En cuanto a sus estrategias docentes, se apreció que no tenían dominio de los aspectos psicopedagógicos, ya que la mayor parte de ellos manifestó una visión transmisiva de la enseñanza. Declararon que sus estilos didácticos se fueron trazando con la experiencia, pues no contaron con la preparación ex profeso para tal tarea. Sin embargo, expresaron el propósito de perfeccionar su enseñanza por medio de una continua auto-evaluación y actualización.

Un aspecto novedoso encontrado por Carlos y que no había sido hallado en otras investigaciones se refiere a la importancia que los profesores concedieron a las actitudes socio-afectivas, ya que afirmaron que les interesaba promover las buenas relaciones interpersonales con sus alumnos y tener apertura a la retroalimentación (Carlos, 2009).

En este estudio se aprecian claramente dos aspectos que guardan estrecha relación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por un lado el tipo de estrategias que utiliza el docente y por el otro la relación que establece con sus estudiantes. Si bien lo deseable es que el profesor domine las técnicas pedagógicas avanzadas en el desarrollo de sus clases y que al mismo tiempo propicie interacciones positivas (confianza, respeto, comunicación) en el clima del aula, con frecuencia esta combinación afortunada es difícil de alcanzar. De esta manera, a veces se logra un ambiente positivo en el salón de clase, pero las estrategias docente dejan que desear; al parecer este es el caso de lo reportado en el estudio antes mencionado.

No obstante, considero que los resultados reportados son alentadores y de gran importancia, ya que indican que entre el personal docente de nuestra Facultad existe la disposición para seguir superándose y beneficiar a sus estudiantes. Esto significa que hay razones para esperar que las propuestas encaminadas a la mejora de la calidad de la enseñanza en este escenario podrían tener resultados exitosos.

Como puede apreciarse, desde hace varias décadas la comunidad académica, tanto nacional como internacional, ha manifestado su interés en los problemas que enfrenta la educación superior. Éstos son de diversa índole, por ejemplo se hace referencia a la discordancia entre la demanda y la posibilidad de atención a la población interesada en ingresar a la universidad, ya que por un lado, el número y la variedad de jóvenes aspirantes a cursar estudios superiores va en aumento, mientras que los recursos financieros destinados para este nivel educativo disminuyen cada vez más. Como lo mencioné antes, esta situación no sólo se plantea en Latinoamérica, sino en Estados Unidos de Norteamérica y algunos países europeos.

No obstante lo anterior, los expertos en educación se muestran más interesados por los retos académicos que por otros aspectos a resolver. Entre los más reiterados se encuentran: a) la proliferación de la información en la sociedad del conocimiento; b) la procuración del aprendizaje de contenidos, en detrimento de la enseñanza de estrategias para aprender; c) la falta de integración de los diferentes saberes; d) la insuficiente formación didáctica del profesorado y e) la priorización de las funciones de investigación, sobre las tareas docentes.

Entre sus planteamientos, los autores coinciden al reconocer la importancia de la figura del maestro en los procesos de enseñanza y aprendizaje y como promotor de la interacción docente-estudiante en el aula. Asimismo, están de acuerdo al señalar la conveniencia de que los profesores lleven a cabo procesos reflexivos acerca de su propio quehacer docente, ya que se encontró que en varios estudios los profesores reportaron que en su trabajo aplicaban la experiencia que habían tenido como aprendices, pues no contaban con una formación ex profeso para ejercer la enseñanza. Se espera

que mediante la reflexión ellos identifiquen tanto sus fortalezas como sus fragilidades profesionales y en consecuencia busquen apoyo para superarse en forma continua.

Concretamente en México y por lo que toca a la enseñanza de la psicología, se reportan en forma reiterada problemas relacionados con la docencia, misma que desde los años setenta se calificaba como tradicional y en algunos casos, parece no haber grandes cambios al respecto hasta nuestros días, ya que según estudios realizados en la primera década de este siglo, la estrategia didáctica predominante es la expositiva y el tipo de aprendizaje que se propicia mayormente es el memorístico, tanto por las estrategias de enseñanza, como por las formas de evaluación que se utilizan de manera preponderante. Otro aspecto que emerge de los datos obtenidos en las investigaciones, es la ineficacia de la formación profesional de los alumnos, quienes no egresan con las herramientas suficientes para ejercer en el terreno laboral, principalmente por la insuficiencia de prácticas en las asignaturas que conforman los planes de estudios de psicología de diversas instituciones.

En suma, de acuerdo con los datos de los estudios revisados y los planteamientos resultantes de los análisis reflexivos por parte de los autores, existe consenso entre los expertos acerca de la necesidad imperante de elevar la calidad de la enseñanza en educación superior y de que ésta vaya encaminada a proporcionar a los estudiantes los recursos necesarios para que logren un aprendizaje autorregulado y eventualmente estén plenamente preparados para hacer frente a las demandas de servicio en la sociedad actual. Cabe aclarar que lo anterior será posible si se presta atención a dos aspectos fundamentales que son: la diversificación y selección de las estrategias de enseñanza y la promoción de interacciones positivas en las relaciones docente-estudiante y entre estudiantes, en el aula.

En lo personal, la revisión de las investigaciones mencionadas en este capítulo me hizo confirmar la relevancia del presente trabajo, al mismo tiempo que me permitió percatarme del gran interés que ha habido en la comunidad profesional por estudiar los procesos de enseñanza en la educación superior,

pese a lo cual, después de casi cuatro décadas, los problemas detectados en este rubro no han sido superados.

En el siguiente capítulo abordaré el tema de las estrategias de enseñanza, revisando algunas aproximaciones que explican la enseñanza y el aprendizaje, su conceptualización y algunas de las estrategias específicas que se investigaron en este trabajo.

CAPÍTULO 2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA.

2.1. La enseñanza y el aprendizaje. Hacia una conceptualización.

2.1.1. Concepto de enseñanza

La enseñanza ha sido estudiada por expertos de diversas disciplinas, desde tiempos ancestrales. En el siglo XVII Juan Amos Comenio, filósofo, pedagogo y teólogo, creador de la didáctica, acuñó en su obra "Didáctica magna" el concepto de *Artificium docendi* que, según traducción de Saturnino López Peces, significa el "arte de enseñar" y en el año de 1970 fue traducido como "técnica de enseñanza". De este modo, se puede afirmar que hablar de enseñanza, equivale a hablar de didáctica (Comenio, 2013).

Si bien tradicionalmente la enseñanza era concebida como una mera transmisión de conocimiento que tenía un sentido unidireccional del maestro hacia el alumno, gracias a los avances en su estudio, el concepto de este proceso ha ido evolucionando y tornándose mucho más complejo, de tal forma que actualmente se visualiza al estudiante como un ser capaz de estructurar, crear, elaborar y reconformar el conocimiento mismo, como resultado de procesos de pensamiento de orden superior.

Bajo esta concepción de la enseñanza, diversos expertos han realizado múltiples esfuerzos por impulsarla y explicar su proceso. Tal es el caso de Célestine Freinet que en los años 30 desarrolló un sistema de trabajo educativo, llamado la Escuela Moderna, en el que propone que la tarea esencial de los enseñantes es crear una atmósfera de trabajo en la que se prevean y ajusten las técnicas que permitan a los aprendices el acceso a una gama de actividades productivas; hace hincapié en la importancia de dar a los educandos la libertad para elegir el trabajo que habrán de realizar, así como promover la acción y la experiencia durante los procesos formativos (Freinet, 1972).

Por su parte, John Dewey coincide con las ideas de Freinet y en la misma década reconoce la importancia de la incorporación de experiencias

significativas para el alumno en los procesos de enseñanza, plasmando dichos planteamientos en su obra "Experiencia y educación", en la que ya hablaba de las pedagogías centradas en el alumno (Dewey, 1938/2010).

Otro autor que comparte la idea del aprendiz activo es Shulman (1989), quien afirma que la enseñanza es una tarea que implica el trabajo conjunto de profesores y estudiantes e involucra tanto el ejercicio del pensamiento, como de la acción por parte de todos. Para el autor la función de los actores (profesores y estudiantes) es fundamental en este proceso.

En el mismo orden de ideas y refiriéndose al contexto de la educación universitaria, Donald Schön señala la necesidad de incorporar la experiencia en los procesos de enseñanza, recalcando la importancia de preparar a los futuros profesionales en y para la práctica, mediante el método de "aprender haciendo", así como propiciar la reflexión acerca de las propias acciones y proporcionar una tutoría efectiva, para que en un proceso gradual que les conduzca a la autorregulación, se preparen para responder en corto plazo a las demandas en su ejercicio profesional (Schön, 1992).

Más recientemente, varios autores han intentado, desde su perspectiva, definir la enseñanza, por ejemplo Meirieu (2009) afirma que enseñar es organizar la confrontación del alumno con el saber y proporcionarle las ayudas para hacerlo suyo, por lo que la labor del maestro es dar al aprendiz los apoyos necesarios para superar los retos que se le presenten durante el proceso. Para Biggs y Tang (2007), enseñar no sólo es transmitir, sino estimular en los estudiantes un aprendizaje activo que les permita construir sus conocimientos sobre aquello que ya comprenden.

Por su parte, Coll (2007) asevera que la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de lograr aprendizajes significativos por sí solo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias, esto es, aprender a aprender.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) hacen una descripción más completa al respecto, señalando que la enseñanza debe estar orientada a proporcionar al estudiante las condiciones para que realice prácticas auténticas (cotidianas, significativas, que resulten relevantes en su cultura), mediante procesos de

interacción social en los que el profesor ejerza una instrucción anticipatoria y le provea del andamiaje necesario en una negociación mutua de significados. Asimismo la definen como un proceso de ayuda que el docente proporciona al alumno y que deberá ir ajustando según los avances que éste logre en su actividad constructiva. Aclaran que si bien la enseñanza inicia a partir de la actuación del profesor, en dicho proceso está implicada una construcción conjunta, única e irrepetible, que resulta de la interacción del estudiante con el contexto instruccional, el cual está conformado por la institución, el docente, los contenidos y los recursos didácticos utilizados por el enseñante.

Considero que esta afirmación hace notar la trascendencia del acto educativo, pues cada vez que profesor y estudiantes concluyen una sesión de cátedra, ambos han sido transformados tanto por la experiencia de haber abordado ciertos contenidos, como por las interacciones vividas en el aula, mismas que en gran medida son consecuencia de las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor, así como de los estilos de convivencia del docente y los alumnos. Esta concepción de la enseñanza también nos hace concientizar la trascendencia del cuidado y la dedicación que el profesor imprima en la planeación, la organización y la coordinación de cada clase.

En conclusión la enseñanza es un proceso interactivo, intencional, en el cual el profesor proporciona apoyo y guía al estudiante para el desarrollo de competencias en cierta disciplina o temática; durante la interacción docente-estudiante, el primero deberá ser un modelo entusiasta y comprometido con el aprendizaje de sus alumnos, propiciando así que éstos identifiquen la utilidad de las competencias desarrolladas, para el beneficio de su propia persona, su comunidad y el posterior desempeño profesional.

Antes de entrar a la siguiente sección subrayo que el aprendizaje y la enseñanza son conceptos difíciles de separar porque forman parte de un mismo ciclo, aunque a su vez cada uno constituye en sí mismo un proceso. Como se podrá apreciar, los autores que se refieren a la enseñanza inevitablemente hacen alusión al aprendizaje y quienes se concentran en el aprendizaje, incluyen ya sea explícita o implícitamente, a la enseñanza.

A continuación abordaré el tema del aprendizaje

2.1.2. Concepto de aprendizaje

Robert M. Gagné (1986), pionero en el estudio de los mecanismos que explican el aprendizaje, asevera que éste es regulado por condicionantes internos y externos; los factores internos se refieren a la adquisición y almacenamiento de capacidades que son indispensable para el aprendizaje; los externos consisten en acontecimientos contextuales que deben organizarse y programarse para facilitarlos. Gagné es considerado el creador del primer diseño instruccional influyente, es decir la primera propuesta que fue considerada para las acciones de planificación educativa en el ámbito de la enseñanza.

Otros autores interesados en describir el aprendizaje fueron Wittrock & Lumsdaine (1977), quienes con una evidente influencia de David Ausubel, definen al aprendizaje como el proceso mediante el cual el individuo logra una serie de cambios en sus conocimientos, actitudes, capacidades y habilidades, así como en sus razonamientos y en el cúmulo de información adquirida; ellos afirman que al participar activamente en los procesos de aprendizaje, los individuos establecen vínculos mentales entre los conceptos que ya poseen, generando así conocimiento nuevo, mediante la relación entre los contenidos de su memoria a corto plazo y el conocimiento de su memoria a largo plazo; sostienen que los cambios logrados durante el proceso se alcanzan a partir de la experiencia y pueden ser permanentes.

También seguidores de la perspectiva ausubeliana, Novak y Gowin (2004), en su libro "Aprendiendo a aprender" establecen que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva que posee el individuo y que se relaciona con la nueva información, entendiendo como estructura cognitiva el conjunto organizado de conceptos e ideas en una determinada disciplina o área de conocimiento.

El aprendizaje también ha sido considerado como un sub-producto del pensamiento; Schmeck (1988) afirma que este proceso de orden superior es un componente indispensable para aprender, de tal manera que la naturaleza del aprendizaje logrado dependerá en gran medida de la calidad de nuestros pensamientos.

Por su parte, Schunk, (1991) afirma que el aprendizaje es un proceso de adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes.

A continuación presento las teorías que considero de mayor relevancia en la actualidad para la explicación del aprendizaje y que han dado lugar a un sinnúmero de aportaciones de los seguidores de los autores clásicos en el tema.

2.2. Teorías que explican el aprendizaje

2.2.1. Antecedentes

La siguiente información en torno a la evolución de las teorías del aprendizaje fue extraída del libro "Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje", de Juan Ignacio Pozo, publicado en 2008:

El interés por explicar e investigar cómo aprende el ser humano se remonta al siglo IV A.C., en que Platón propuso la primera teoría elaborada al respecto: el racionalismo, según la cual nacemos con una dotación de un conjunto de ideas que constituyen nuestra racionalidad humana; según el filósofo, gracias a esta racionalidad, a la reflexión y a la toma de conciencia, podemos descubrir los conocimientos "puros" que han estado escondidos en nosotros sin que lo sepamos; afirmaba que en realidad nunca aprendemos algo totalmente nuevo, ya que el mundo que nos circunda sólo es el reflejo de las ideas que están en nuestro interior.

Posteriormente Aristóteles sienta las bases para el desarrollo de diversas teorías asociacionistas del aprendizaje que están vigentes hasta nuestros días, aseverando que el origen del conocimiento se encuentra en nuestras experiencias sensoriales, con lo cual atribuyó una gran relevancia al ambiente que nos rodea. En contraste con el punto de vista racionalista, Aristóteles afirmaba que al nacer los seres humanos somos como una "*tabula rasa*" sobre la que la experiencia se va imprimiendo para dar lugar a las ideas que conforman el conocimiento, todo ello a partir de tres leyes de la asociación: a)

la contigüidad, según la cual ciertos eventos simultáneos producirán una huella común en la “*tabula rasa*”, b) la similitud, que se refiere a que los estímulos semejantes tienden a ser asociados y c) el contraste, la que supone que también asociamos los elementos del ambiente que son diferentes.

Ubicándonos en el siglo XX podemos encontrar diversos desarrollos teóricos contemporáneos que son producto de las teorías arriba citadas. Por lo que toca a los planeamientos de Platón, éstos dieron origen a diversas posturas racionalistas, tales como las de Chomsky (1980), Fodor (1983) y Pinker (1997), quienes desconocen al aprendizaje como proceso psicológico y niegan la posibilidad de que exista una teoría del aprendizaje.

2.2.2. Aproximaciones asociacionistas

En lo que respecta a la aproximación asociacionista, ésta es retomada en 1913 por John Broadus Watson, uno de los psicólogos estadounidenses más importantes del siglo XX, conocido por haber fundado la escuela psicológica conductista que proponía el empleo de procedimientos experimentales para estudiar el comportamiento, dando importancia solamente a lo observable y descartando el uso de métodos subjetivos.

Su fundamento teórico básico es la relación entre los estímulos del medio ambiente y las respuestas emitidas por el organismo ante dichos estímulos. Desde el punto de vista de Watson, la observación externa era la única posibilidad de constituir una psicología científica, por ello, aunque no negaba la existencia de los fenómenos psíquicos internos, insistía en que tales experiencias no podían ser objeto de estudio, ya que no eran observables.

Más adelante B. F. Skinner postula su propia teoría del conductismo que explica el aprendizaje como el resultado de la asociación entre los estímulos del ambiente y las respuestas del individuo, a partir de mecanismos como la contigüidad, la repetición y la contingencia, entre otros. La principal diferencia de su teoría con respecto a la de Watson tiene que ver con los fenómenos internos del individuo; Skinner consideraba que éstos debían excluirse de las investigaciones y sólo concedía importancia a los experimentos controlados, ya

fuera con animales o con seres humanos. Entre sus seguidores se encuentra el psicólogo colombiano Rubén Ardila, quien desde una perspectiva experimental afirma que el aprendizaje es un cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica; también hace referencia a investigaciones realizadas con animales y explica que el comportamiento es producto tanto de factores aprendidos, como de la maduración del organismo (Ardila,1979).

El conductismo predominó en el campo de la psicología durante varias décadas del siglo XX y a la fecha aún existen grupos de trabajo de psicólogos que utilizan los principios de la perspectiva cognitivo-conductual para el abordaje de diversas problemáticas, ya sea en el campo de la salud o de la educación.

Sin embargo alrededor de los años setenta surge con gran fuerza la psicología cognitiva, que tiene sustento en el modelo del procesamiento humano de la información, cuyos desarrollos más recientes son los modelos de redes neuronales (Fuster, 2003). Si revisamos los planteamientos de dichos modelos, podremos apreciar que todos ellos siguen principios asociacionistas, dado que se apoyan en las leyes de frecuencia, contigüidad espacial e inmediatez temporal, entre otras (citados en Pozo, 2008).

2.2.3. Teoría Psicogenética

Aún con la predominancia de los enfoques asociacionistas y como resultado de una serie de desarrollos científicos y epistemológicos en la psicología, a fines de los años veinte germinan otras aproximaciones al estudio del conocimiento. Surge la teoría de Jean Piaget, quien plantea que ni la experiencia, ni la herencia y la maduración son elementos suficientes para explicar el desarrollo del conocimiento, por lo que propone el interaccionismo como alternativa al empirismo y al innatismo. De acuerdo con esta postura, el aprendizaje no sólo depende de lo que el individuo capta del medio físico que le rodea, sino que también requiere de instrumentos lógicos que funcionan como mecanismos reguladores endógenos.

Para Piaget el aprendizaje guarda una estrecha vinculación con el desarrollo cognitivo, mismo que explica a partir de una serie de factores, entre los cuales se encuentran los esquemas que son elemento medular de su teoría; el autor define a los esquemas como marcos de referencia cognoscitivos, verbales y conductuales que el individuo despliega, combina y organiza para formar estructuras intelectuales. Distingue tres tipos fundamentales de esquemas: a) sensorio-motores (también llamados perceptivos y conductuales), considerados como formas pre-lógicas de conocimiento que el individuo va construyendo al observar a las personas y manipular los objetos que le rodean; b) cognoscitivos, que consisten en conceptos que contribuyen a los procesos de pensamiento como la comprensión, el razonamiento de relaciones causa-efecto y la capacidad de imaginar; c) verbales, que se relacionan con las habilidades de comunicación, tales como la asociación de nombres con sus referentes físicos, el conocimiento del significado de las palabras, así como el dominio de la gramática y la sintaxis de los idiomas

Según Piaget el desarrollo cognitivo implica la constante construcción de nuevos esquemas, así como la diferenciación e integración de aquellos que hemos adquirido a lo largo de nuestra vida. Afirma que un proceso fundamental para la formación de esquemas nuevos es la adaptación, que consiste en la interacción continua del individuo con su ambiente, mediante dos mecanismos fundamentales: la asimilación y la acomodación. La asimilación consiste en incorporar a nuestra estructura cognitiva, información y experiencias nuevas, que a pesar de ser desconocidas podemos categorizar utilizando los esquemas que poseemos. En el caso de la acomodación ésta se hace necesaria cuando nos enfrentamos a situaciones que por su grado de novedad nos resultan desconcertantes y entonces debemos reestructurar los esquemas preexistentes, o incluso crear esquemas nuevos (Piaget, 1983, citado en Santrock, 2011).

En todo aprendizaje, los individuos experimentamos constantemente estados de desequilibrio al enfrentar todo el tiempo situaciones nuevas, por lo cual requerimos contar con algún medio de autorregulación; según Piaget, el proceso de equilibración desempeña este papel al funcionar como elemento

coordinador entre la maduración, las experiencias con objetos y las experiencias con las personas, ya que es un factor endógeno que nos permite lograr un balance entre las acciones de asimilación y acomodación para organizar y dar significado a nuestras experiencias en el mundo que nos rodea.

El autor concedía tal importancia al proceso de equilibración, que lo consideraba la fuerza impulsora del aprendizaje y del desarrollo (Piaget, 1970, citado en Coll y Martí, 2002).

Piaget propuso cuatro estadios del desarrollo cognitivo a los cuales atribuye la capacidad de aprender: el sensorio-motor que transcurre desde el nacimiento hasta los 2 años de edad aproximadamente, el pre-operacional que abarca de los 2 a los 7 años de edad; el estadio de operaciones concretas que va desde los 7 hasta los 12 años de edad y el de operaciones formales, que inicia a los 12 años y continúa hasta la adultez (Piaget, 1983, citado en Santrock, 2011).

2.2.4. Teoría sociocultural

Poco tiempo después de la divulgación de la propuesta piagetiana surge la teoría sociocultural de Lev Vigotsky, según la cual el pensamiento, el conocimiento y la comprensión son el resultado de la experiencia socio-histórica, que implica utilizar y entender los signos y los símbolos de una cultura para llegar a ser parte de un grupo social. De esta manera los procesos psicológicos superiores se originan en la vida social, a partir de la interacción que ocurre cotidianamente entre los individuos así como de su participación en actividades que son reguladas por la cultura, ya que ésta determina la organización de las prácticas ejercidas por los individuos y de las herramientas que éstos utilizan. Lo anterior significa que la construcción de conocimientos se asume como un proceso social y compartido por el aprendiz, sus compañeros de aula y el profesor, quienes interactúan en un contexto cultural. El autor enfatiza la interdependencia de los procesos individuales y sociales de las personas, cuyas actividades son mediadas por el lenguaje y otros sistemas

simbólicos, en un proceso que les permite transitar paulatinamente de un plano interpsicológico, hacia el intrapsicológico (Vygotsky, 1995).

En esta perspectiva el papel primordial del docente será descubrir la Zona de Desarrollo Próximo de sus aprendices (es decir, todos aquellos conocimientos y habilidades que pueden lograr con apoyo de los adultos o de pares más experimentados) y funcionar como guía proporcionándoles diversos tipos de ayudas, construyendo “puentes” que les permitan pasar de su propio nivel de comprensión y destreza hacia otros más complejos (Rodrigo, 1998); el docente también deberá organizar la participación de los alumnos para que las tareas resulten dinámicas y se ajusten a las condiciones del momento. Asimismo procurará transferir gradualmente el control de la actividad hacia el alumno, hasta que éste sea capaz de organizar el desempeño de sus tareas

Un concepto clave en esta perspectiva es el de andamiaje (Bruner, 1997), que se refiere a la ayuda que reciben los aprendices por parte de los expertos, para lograr el aprendizaje de las competencias que se encuentran en su Zona de Desarrollo Próximo y eventualmente ser capaces de interiorizar y reconstruir por sí mismos dichas competencias.

Asimismo, la meta educativa en esta aproximación es que el aprendiz se apropie de los recursos de la cultura, a partir de su colaboración con personas más competentes, en actividades conjuntas y contextualizadas a su entorno cotidiano (Rogoff, 1993).

En resumen, la teoría sociocultural explica el aprendizaje como un proceso distribuido, interactivo y contextual que es el resultado de la participación de los aprendices en una comunidad de práctica. Por estas características, en algún momento se llegó a considerar antagónica a la teoría psicogenética, sin embargo se ha reconocido que ambas se complementan para explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.2.5. Teoría de David Ausubel

En 1976 Ausubel revoluciona la psicología educativa al plantear su teoría, cuyo concepto central es el aprendizaje significativo, que el autor define

como “un proceso por medio del cual una información arbitraria y sustantiva (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo” (Ausubel, 1991, págs. 10-11). Un componente básico de esta teoría es la *estructura cognitiva* definida como el bagaje total de información y la organización de las ideas del aprendiz, en un área de conocimiento particular. También se le considera como el conjunto de conceptos, ideas y proposiciones disponibles en la mente del individuo, así como sus interrelaciones. Otro elemento fundamental de esta aproximación es el *subsumidor*, que consiste en un concepto, idea o proposición que ya forma parte de la estructura cognitiva del individuo y sirve de “anclaje” para que la información nueva adquiera significados para el aprendiz.

De acuerdo con el autor, se requieren varias condiciones para que se verifique el aprendizaje significativo, una de las cuales es que el material meta sea potencialmente significativo, es decir que tenga posibilidades de relacionarse en forma sustantiva y no arbitraria con las ideas preexistentes en el aprendiz. Dicho material puede tener para él un significado lógico (simbólico) o psicológico (que implique una experiencia idiosincrática). Otra condición indispensable es que el estudiante tenga disposición para aprender.

El aprendizaje significativo implica por lo tanto, una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva, ya que el individuo transforma y estructura el conocimiento nuevo a partir de la interacción de factores externos (los materiales de estudio y la información nueva) con los esquemas de conocimiento que ya posee y sus características personales.

Bajo esta concepción, Ausubel asume al alumno como un procesador activo de la información ya que el aprendizaje que logra es sistemático y organizado, un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Los expertos afirman que quizá la idea fundamental de la teoría de Ausubel, por sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje es: “el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello” (Ausubel, 1991, pág. 9). Sin duda esta proposición implicará, entre otras acciones, la

evaluación del conocimiento con que cuenta el alumno antes de iniciar un ciclo de enseñanza.

Es importante mencionar que el autor no sólo desarrolló el concepto de aprendizaje significativo sino que propuso la existencia de otras modalidades de *aprendizaje*, a saber: el *mecánico* (o automático), el aprendizaje *por descubrimiento* y el aprendizaje *por recepción*. También planteó tres diferentes tipos de aprendizaje significativo: representacional, de conceptos y proposicional, señalando los procesos y mecanismos por los que se llega a cada uno de ellos.

El autor afirma que en el aprendizaje *mecánico* la información nueva es almacenada en forma arbitraria y literal, sin que haya interacción con los contenidos relevantes que se encuentran en la estructura cognitiva del aprendiz, estas características constituyen las principales diferencias en relación al aprendizaje significativo.

En lo que se refiere al aprendizaje *por descubrimiento*, como su nombre lo indica, el contenido meta debe ser encontrado por el propio aprendiz, mientras que en el *receptivo* el material es presentado al estudiante en su forma final.

Ausubel aclara que la distinción entre aprendizaje mecánico y significativo no implica una dicotomía, como tampoco sucede en el caso del aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por recepción, sino que todos ellos pueden considerarse como partes de un continuo y ocurrir durante la realización de una sola tarea. De esta forma se puede hablar de alguien que aprende en forma mecánica y por descubrimiento, o bien de manera significativa y por recepción. Ello dependerá de la forma en que se almacene la nueva información en la estructura cognitiva.

En lo que se refiere a los tipos de aprendizaje significativo señala que el representacional es el más básico, ocurre cuando la persona atribuye significados a ciertos símbolos (que por lo regular son palabras). Este tipo de aprendizaje surge en la etapa inicial de vida y por lo general tiene que ver con el conocimiento de los primeros objetos que el niño manipula, sin embargo no es una mera asociación del símbolo con el objeto, sino que el individuo

relaciona la representación con contenidos relevantes en su estructura cognitiva (de ahí que se le considere aprendizaje significativo).

Por lo que toca al aprendizaje de conceptos, también implica la representación por medio de símbolos particulares, pero dado que los conceptos por lo general son genéricos o categóricos y que implican conocer las regularidades de objetos o eventos, el aprendiz requerirá realizar abstracciones de los atributos esenciales que son comunes a múltiples ejemplos del referente del concepto que se pretende aprender.

Con respecto al aprendizaje *proposicional* éste demanda aprender el significado de ideas expresadas verbalmente en forma de proposición; en esta modalidad están implicados tanto el aprendizaje representacional como el dominio de los conceptos incluidos en la proposición. Por ser otra forma de aprendizaje significativo, también se requiere que exista una interacción de la nueva proposición con otras relevantes que ya forman parte de la estructura cognoscitiva del individuo.

Con la integración de todos los elementos y conceptos arriba citados, Ausubel propone una estrategia de enseñanza que es considerada como una de las principales aportaciones del autor para el proceso de enseñanza-aprendizaje, este es el *organizador previo*, estrategia deductiva (que va de lo general a lo particular), que consiste en presentar al aprendiz materiales introductorios, antes de abordar el tema meta y tienen un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusión que éste. El autor aclara que los organizadores previos no son resúmenes, introducciones ni visiones generales del contenido a tratar, sino que forman parte de una estrategia para manipular la estructura cognitiva. Afirma que dichos materiales se utilizan como puente cuya función es llenar los vacíos que puedan existir entre aquel conocimiento que el aprendiz ya posee y el que necesita saber, para aprender significativamente el tema meta.

Al mismo tiempo los organizadores previos proporcionan un marco para la integración estable y la retención del nuevo material. Cuando éste sea poco familiar para el alumno, se usará un organizador expositivo que proporcione subsumidores cercanos al tema de que se trate, éstos tendrán una relación

superordenada con el material nuevo (serán más generales) y funcionarán como anclaje con las ideas que el aprendiz ya posee. En el caso de que el material objeto sea más familiar para el alumno, se deberá utilizar un organizador comparativo para integrar las nuevas ideas a conceptos similares que ya existen en la estructura cognitiva del estudiante, a partir de la diferenciación entre las ideas nuevas y las ya existentes, evitando la confusión que podría causar la similitud de los contenidos.

Los organizadores previos han sido motivo de investigación para los expertos por su utilidad como facilitadores del aprendizaje, sin embargo los resultados obtenidos en diversas investigaciones han sido disímboles y no conclusivos. Por este motivo Ausubel ha recibido críticas en el sentido de que su definición de organizador previo resulta vaga, ante lo cual el autor argumenta que no es posible ser más específico al hablar de ellos, debido a que la construcción de un organizador depende de la naturaleza del material de aprendizaje, así como de la edad del aprendiz y el grado de familiaridad que éste tenga con el tema meta. Por lo tanto concluye que no puede afirmarse en forma categórica si un determinado material es o no un organizador previo.

2. 3. Enfoques y modalidades de la enseñanza

2.3.1. Aproximación psicogenética

Las aportaciones del constructivismo a la enseñanza son indiscutibles, tal es el caso de uno de sus precursores, Jean Piaget, quien afirma que ésta debe proveer las oportunidades y materiales para que los niños aprendan, descubran y formen sus propias concepciones del mundo que les rodea, a partir de los mecanismos de asimilación y acomodación de la realidad, que provienen de la actividad constructiva (Piaget, 2005). Diversos autores contemporáneos se han dado a la tarea de analizar los planteamientos de este psicólogo suizo y explicar cuáles son sus contribuciones a la enseñanza. Al respecto sobresale el trabajo reflexivo y analítico de César Coll, psicólogo experto en psicología evolutiva y de la educación, quien ha estudiado la teoría

psicogenética, entre otras, logrando esclarecer la aplicación de algunos conceptos fundamentales de este enfoque al campo de la instrucción.

Coll afirma que al explicar la transición de un estado de menor conocimiento a un nivel más avanzado, Piaget aporta múltiples sugerencias para la enseñanza, a partir de diversos enunciados, tales como:

a) el aprendizaje escolar no consiste en una recepción pasiva del conocimiento, sino más bien en un proceso activo de elaboración; b) los errores de comprensión provocados por las asimilaciones incompletas o incorrectas del contenido, son peldaños necesarios y a menudo útiles de dicho proceso activo de elaboración; c) la enseñanza debe favorecer las interacciones múltiples entre el alumno y los contenidos que tiene que aprender; d) el alumno construye el conocimiento a través de las acciones efectivas o mentales que realiza sobre el contenido de aprendizaje (Piaget, 1979, en Coll, Palacios y Marchesi, 2002, p. 86).

Tomando en cuenta estos enunciados de Piaget, considero que sentó las bases para la enseñanza centrada en el alumno, al hacer hincapié en el papel participativo del aprendiz y que implica un cambio de concepción acerca del estudiante, abandonando la idea de un ser pasivo y receptivo, para reconocerlo como un edificador de su propio desarrollo.

Otra contribución del autor es tomar en cuenta a los errores como oportunidades de aprender y partes constitutivas de un proceso de aprendizaje, y no como fracasos; esta forma de pensar debe integrarse a los criterios didácticos de los docentes, quienes deberán manejar los errores de sus estudiantes como etapas naturales dentro del aprendizaje y oportunidades para darles retroalimentación, a diferencia de la tendencia tradicional de juzgarlos como eventos negativos e incluso hasta vergonzantes para el alumno.

Asimismo, es de resaltar que aún cuando Piaget no menciona al profesor, al ser éste el responsable de la enseñanza, se hace evidente la importancia de su papel como mediador entre los contenidos de aprendizaje y el estudiante.

Todo lo anterior aunado al principio de equilibración que describe el mismo Piaget, sin duda ha conducido a replantear los procesos de planeación de la enseñanza y a modificar las prácticas docentes tradicionales.

No obstante que los postulados piagetianos fueron difundidos en la década de los setenta, aún hoy en día las investigaciones relativas a las estrategias de enseñanza reportan el uso de técnicas didácticas tradicionales que se limitan a procurar la transmisión del conocimiento y el aprendizaje memorístico, tal como se mencionó en el capítulo anterior. Por lo tanto diversos expertos propugnan por impulsar innovaciones en la enseñanza y la diversificación de las estrategias, entre ellos se encuentran Coll y Martí, quienes aseguran que el constructivismo genético sigue siendo hoy en día una de las principales fuentes de referencia de los enfoques constructivistas en pedagogía y en educación, por lo que ponen de relieve la importancia de considerar las aportaciones de esta aproximación en los procesos de planeación de la enseñanza (Coll y Martí, 2002, en Coll, Palacios y Marchesi, 2002).

2.3.2. Paradigma post-industrial de la instrucción

Charles Reigeluth, Doctor de Instrucción en Psicología en EUA plantea en un artículo titulado "Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación", los principales problemas que aquejan a los sistemas de formación y propone una aproximación alternativa a los enfoques que tradicionalmente han prevalecido en la educación escolarizada.

El autor menciona que si bien hay acuerdo entre los expertos en educación al reconocer que las personas aprenden a ritmos y con estilos diferentes, además de que cada individuo tiene distintas necesidades de aprendizaje, la gran mayoría de escuelas y programas formativos procuran la enseñanza de una cantidad fija y predeterminada de contenidos a cubrir en un cierto lapso previamente establecido. Esto provoca por un lado que los alumnos que requieren mayor tiempo para aprender se vean presionados a avanzar hacia la revisión de contenidos complejos sin haber dominado aquellos

que son básicos, de tal manera que empiezan a acumular lagunas en su aprendizaje, que representarán obstáculos en su trayectoria académica.

Al mismo tiempo los pares cuyo ritmo de aprendizaje es más rápido se aburrirán y encontrarán poco atractivas las sesiones de clase, pues se verán obligados a perder tiempo mientras esperan a que el grupo avance en el aprendizaje de contenidos que ellos ya dominan. Reigeluth considera que esto causa un despilfarro del talento, que es tan necesario en las comunidades, empresas y la sociedad en general. Sugiere que para evitar este tipo de situaciones se adopte un sistema cuyo objetivo sea maximizar el aprendizaje.

Por ello el autor propone el paradigma post-industrial de la instrucción, cuyas ideas centrales se exponen a continuación:

a) Lo centrado en el aprendizaje vs. lo centrado en la clasificación

Se refiere a la importancia de promover en cada estudiante el aprendizaje encaminado a lograr el desarrollo de competencias, en contraposición a la tendencia tradicional de comparar a los alumnos y hacer distinciones entre los "brillantes" y los "desaventajados".

b) Instrucción centrada en el aprendiz vs. la centrada en el profesor

Tiene que ver con el papel protagónico que desempeñan los estudiantes al dirigir su propio aprendizaje y reflexionar acerca de él, para lo cual los métodos de enseñanza se deben elegir tomando en cuenta las características del alumno y lo involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso en mayor medida que al profesor.

Sin duda la participación e involucración de los aprendices es un factor que enriquece el trabajo en el aula, ya sea mediante cuestionamientos y/o la expresión de sus puntos de vista; de esta manera es más factible que los estudiantes se apropien del conocimiento nuevo.

c) "Aprender haciendo" vs. aprender a través de las presentaciones del docente.

Se relaciona con la necesidad de promover las tareas auténticas, entre las cuales se incluyen aquellas basadas en problemas, proyectos, casos y preguntas, que constituyen modalidades de aprendizaje basado en el desempeño, es decir formas de aprender haciendo. Todo lo anterior reemplaza a las estrategias tradicionales en las que el papel del alumno consistía sólo en escuchar al docente; bajo una visión constructivista y centrada en el alumno, quien desempeñará un papel activo, se propone que el profesor funcione como guía y acompañante, con lo cual el estudiante se encaminará a lograr un aprendizaje "auto-dirigido".

d) Progreso basado en logros vs. progreso basado en tiempo.

Se basa en el "aprendizaje por dominios" que fue implementado desde la década de los sesenta (Block, 1971; Bloom, 1968, 1981, en Reigeluth, 2012), el cual propone que a partir de una atención individualizada a los estudiantes, cada uno de éstos transite hacia el aprendizaje de competencias más complejas una vez que haya alcanzado un nivel de logro previamente definido, dentro de una secuencia de contenidos, lo anterior en contraste con establecer el tiempo como parámetro para asignar al aprendiz la revisión de contenidos con mayor grado de dificultad.

e) Instrucción personalizada vs. instrucción estandarizada

Se refiere a la importancia de ofrecer experiencias de aprendizaje particulares para cada estudiante, en términos de *contenido* y *métodos* personalizados, en contraposición a la tendencia de uniformar éstos para todos los aprendices. Si bien existen conocimientos, habilidades y actitudes que todos los alumnos requerirán aprender, se debe destinar un tiempo considerable para que ellos cultiven sus talentos, intereses y fortalezas particulares.

f) Evaluación referida a criterios vs. evaluación referida a normas.

Con respecto a la evaluación de los alumnos ésta deberá utilizarse para guiar su aprendizaje (evaluación formativa) y corroborar sus logros (evaluación

sumaria). La evaluación formativa permite proporcionar al estudiante una respuesta inmediata acerca de su rendimiento para ayudarlo a aprender de los errores. En el caso de la evaluación sumaria ésta es un recurso para hacer saber al estudiante cuando ha alcanzado los criterios establecidos para el logro de un objetivo determinado. Por lo que toca a la evaluación normativa, en este paradigma ya no es utilizada.

g) Colaboración vs. trabajo individual

Dado que en los lugares de trabajo la mayoría de las tareas se realizan en equipo, los estudiantes necesitan vivir experiencias de colaboración en grupos pequeños. La cooperación no sólo es importante en la vida laboral, sino también en los ámbitos familiar y comunitario. Además proporciona una valiosa oportunidad para aprender unos de los otros.

h) Lo agradable vs. Lo desagradable

En esta época el aprendizaje permanente es esencial para la calidad de vida y la salud de todas las comunidades, e implica el deseo de aprender. Reigeluth asegura que el paradigma post-industrial promueve el gusto por el aprendizaje en los alumnos, mismo que está directamente relacionado con la motivación intrínseca y afirma que una estrategia útil para lograrla es buscar tareas auténticas y atractivas para los alumnos, a partir del uso de técnicas como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos.

Otra propuesta que está íntimamente vinculada con el paradigma de Reigeluth se refiere a los "Métodos universales de instrucción" propuestos por M. David Merrill para mejorar la calidad de la enseñanza en todas las situaciones (Merrill, 2007, 2009, en Reigeluth, 2005); dichos métodos, que también se consideran como principios de la instrucción, se describen a continuación:

- ✓ **Centralidad de la tarea.**- Se refiere al uso de estrategias de enseñanza para organizar los contenidos en una secuencia de tareas completas que vaya de las más sencillas a las más complejas.

- ✓ **Demostración.**- El autor señala que la habilidad meta se debe ilustrar al estudiante, con todos sus componentes, de tal modo que de una situación particular, el aprendiz pueda derivar los aspectos generales de la habilidad. En el proceso de instrucción se deberá involucrar a los estudiantes en la discusión y la demostración, con otros alumnos que compartan el contexto del aprendizaje, utilizando los recursos más apropiados a cada contenido.

- ✓ **Aplicación.**- Indica que durante la instrucción el alumno lleve a la práctica lo aprendido, abarcando todos los elementos que conforman la habilidad. Se debe proporcionar retroalimentación correctiva a la par de un entrenamiento que vaya disminuyendo gradualmente, así como promover la colaboración entre pares.

- ✓ **Activación.**- Establece que la instrucción debe estimular a los alumnos para que pongan en acción sus estructuras cognitivas relevantes, mediante el recuerdo, la descripción y la demostración de sus conocimientos o experiencias previas importantes para ellos; al mismo tiempo se debe lograr que organicen la información novedosa utilizando aquellas estructuras que ya poseen, o en caso necesario adquirir otras diferentes. También se pretende que los estudiantes compartan experiencias pasadas con sus iguales.

- ✓ **Integración.**- Plantea que la instrucción debe encaminarse a incorporar los nuevos conocimientos a las estructuras cognitivas de los alumnos mediante la reflexión, el debate y la crítica entre iguales. Afirma que la enseñanza deberá propiciar en los estudiantes la creatividad, la inventiva y la exploración, para encontrar maneras originales de utilizar

sus nuevos conocimientos o habilidades, así como el desarrollo de la capacidad para demostrar públicamente sus nuevos conocimientos o habilidades.

Con respecto a este último principio que propone Merrill, cabe mencionar que en el Campo de Conocimiento de Psicología de la Educación de la Facultad, de Psicología de la UNAM, año con año se celebra un Coloquio en el cual los estudiantes presentan los trabajos que llevaron a cabo en las diferentes asignaturas de dicho campo y se promueve el intercambio de puntos de vista entre docentes y alumnos. De esta manera se socializa la información relativa a las actividades realizadas, los retos a que se enfrentaron los aprendices y los logros alcanzados. También es importante aclarar que con frecuencia estos trabajos constituyen el punto de partida del proceso de titulación de los estudiantes, ya que aquellos que permanecen dentro de un mismo proyecto durante por lo menos tres semestres y tienen la posibilidad de, a partir de su formación teórico-práctica, estructurar un informe de prácticas bajo la dirección de un profesor y la colaboración de cuatro docentes más, trabajo con el cual pueden llegar a concretar su proceso de titulación.

2.3.3. Tipos de enseñanza

Gracias al creciente interés en los fenómenos educativos, diversos expertos han profundizado en el estudio de la enseñanza, identificando diferentes modalidades.

En este apartado se mencionarán las características de tres tipos de enseñanza: a) reflexiva, b) situada y c) centrada en el aprendizaje, por ser las que se relacionan con las estrategias docentes que son uno de los ejes de análisis centrales del presente trabajo.

a) Enseñanza reflexiva

Con respecto a esta modalidad de la enseñanza, Díaz Barriga integra planteamientos de diversos autores (Dewey, 1989; Díaz-Barriga, 2002;

Henderson; 1992; Reed y Bergemann, 2001; Schön, 1988, 1992; Smyth, 1989 y Villar, 1995, citados en Díaz Barriga, 2006), llegando a las siguientes conclusiones: la enseñanza reflexiva se caracteriza por promover el desarrollo pleno de las capacidades de profesores y alumnos, en las esferas cognitiva, afectiva, moral y social, ya que propicia el análisis crítico de los contenidos curriculares y de las situaciones prácticas que éstos requieren.

En cuanto a las competencias que favorece, se encuentran el razonamiento lógico, el establecimiento de juicios jerárquicos y las actitudes de apertura de pensamiento, tanto a nivel individual como social. Al mismo tiempo la enseñanza reflexiva estimula los procesos de construcción razonada del conocimiento en situaciones de la vida diaria, con la capacidad de visualizar el contexto.

También conduce a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones que se puedan ir encontrando tanto en los contenidos como en las prácticas de enseñanza, con la consciencia de que todos ellos afectan a profesores y alumnos.

Por último es importante hacer notar que esta perspectiva en particular visualiza al profesor como aprendiz permanente de su ejercicio docente, quien continuamente debe cuestionarlo, repensarlo y replantearlo, para lograr una constante renovación en el ejercicio del mismo.

b) Enseñanza situada

Este enfoque se basa de manera central en la propuesta educativa del constructivismo y en la teoría del aprendizaje significativo, ya que hace hincapié en la importancia de que la enseñanza parta de aquello que el educando realmente sabe, puede hacer y desea saber; también destaca la importancia de considerar las necesidades personales del aprendiz, durante la planeación de las experiencias educativas. En esta perspectiva se señala la necesidad de cuidar que los contenidos sean funcionales y pertinentes en contextos de práctica apropiados, de tal forma que el estudiante adquiera conocimientos que le resulten útiles para afrontar con eficacia y eficiencia los

problemas y situaciones relevantes en su entorno social o profesional (Díaz Barriga, 2006).

Otro aspecto importante en este modelo de enseñanza se refiere a la participación de los agentes educativos, quienes deberán organizar prácticas pedagógicas deliberadas que incluyan mecanismos de mediación y ayuda adaptada a las necesidades del alumno, considerando el contexto en que se impartirá la enseñanza y utilizando estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo. Lo anterior implica que en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas se tomen en cuenta las situaciones reales en las que el estudiante ha utilizado o deberá utilizar el conocimiento adquirido en el escenario escolar (Rigo, 2006).

Entre las principales características de la enseñanza situada se encuentran la relevancia social de los aprendizajes logrados, mismos que deberán contribuir al fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno; para ello las prácticas educativas utilizadas deberán ser significativas y motivantes, promoviendo intercambios recíprocos entre los participantes. Algunas de las más recomendadas son el análisis colaborativo de los contenidos de aprendizaje, las simulaciones situadas y el aprendizaje in situ, es decir en escenarios reales, donde los alumnos realicen actividades auténticas (Derry, Levin y Schauble, 1995).

c) Enseñanza Centrada en el Aprendizaje

En esta perspectiva el alumno desempeña un papel activo y lo que aprende tiene un valor social, ya que los contenidos están vinculados a sus necesidades e intereses. Con respecto al papel del docente, éste consiste en plantear, guiar y corregir, así como crear las condiciones favorables para que el alumno vaya construyendo su propio aprendizaje y logre dominar paulatinamente los contenidos del currículo.

Weiner (2013), promotor de esta aproximación de la enseñanza, propone cinco aspectos clave, el primero de los cuales es enfocarse en el aprendizaje de los estudiantes más que en el profesor, aclarando que para el

docente resulta más difícil fungir como facilitador que desempeñar el rol que ha jugado tradicionalmente.

En segundo lugar propone buscar un equilibrio en el poder dentro del aula, de tal suerte que la toma de decisiones acerca del aprendizaje sea compartida entre maestro y alumnos, para logra una mayor involucración y compromiso de éstos últimos.

El tercer aspecto tiene que ver con procurar que se trabaje en forma simultánea el aprendizaje de los contenidos, con la promoción del desarrollo de habilidades para el aprendizaje y la autoconsciencia del aprendiz como tal, ya que asegura que de este modo se logrará un aprendizaje más efectivo.

Como cuarto punto sugiere construir ambientes que fomenten la responsabilidad del estudiante con respecto a su propio aprendizaje, a partir del establecimiento de reglas lógicas para el alumno; menciona la importancia de lograr que el estudiante se percate de que tanto él como el profesor contribuyen al logro de los objetivos de aprendizaje.

Por último el autor hace referencia a la necesidad de utilizar las estrategias de evaluación de los estudiantes, para facilitar el aprendizaje, así como promover en ellos el desarrollo de habilidades para la autoevaluación y la co-evaluación.

2.4. Diseños y modelos instruccionales

La psicología de la instrucción ha transitado por diversas etapas desde el siglo XX, lo que ha dado lugar a distintas concepciones y aplicaciones del diseño instruccional.

Como resultado de una constante evolución, hoy en día existe un claro predominio de los enfoques constructivistas en el campo de la psicología de la instrucción; específicamente podemos apreciar la influencia de la psicología cognitiva, el enfoque sociocultural y la cognición situada en el desarrollo de diversas propuestas innovadoras en materia de instrucción (Díaz-Barriga, 2005).

Diversos expertos se han dado a la tarea de explicar qué es el diseño instruccional; al respecto, Belloch (2013) menciona las siguientes definiciones: De acuerdo con Bruner (1997) el diseño instruccional abarca la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes propicios para que ocurra el aprendizaje.

Desde el punto de vista de Berger y Kam (1996) es considerado como una ciencia que se encarga de crear lineamientos detallados para desarrollar, implantar, evaluar y mantener situaciones que propicien el aprendizaje de contenidos en diferentes niveles de complejidad.

Broderick (2001) considera que el diseño instruccional es un arte y una ciencia aplicada, cuya finalidad es crear el ambiente así como los materiales claros y efectivos para promover en el alumno el desarrollo de sus capacidades para realizar determinadas tareas.

Basándose claramente en la definición de Berger y Kam, por su parte Richey, Fields y Foson (2001) afirman que el diseño instruccional consiste en una planificación instruccional sistemática que implica la valoración de necesidades, así como el desarrollo, la evaluación, la aplicación y el mantenimiento de materiales y programas.

Con respecto al tema, Reigeluth hace referencia a las teorías de diseño educativo, las cuales define como guías explícitas para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de la persona en aspectos cognitivos, emocionales, físicos y espirituales, por lo que, afirma, ofrecen una orientación para la docencia. Menciona que este tipo de teorías están enfocadas hacia la práctica, es decir, a una meta, además son preceptivas por naturaleza, pues encaminan al diseñador hacia los métodos para lograr un objetivo. También señala que las teorías de diseño educativo son situacionales, más que universales, dado que aquel método que puede ser útil en ciertas condiciones, puede no funcionar en otras (Reigeluth, 2005).

El autor hace referencia a una teoría de este tipo, propuesta por Perkins en 1992, denominada "Teoría Uno" que señala los elementos que debe incluir un proyecto educativo que promueva el aprendizaje cognitivo, entre los cuales

se mencionan: objetivos claros, práctica reflexiva, retroalimentación a los alumnos y motivación.

Reigeluth establece la diferencia entre las teorías de diseño educativo y el proceso de diseño educativo; este último consiste en la especificación de los pasos que un profesor o diseñador educativo deberá seguir para planificar y preparar la docencia en una situación particular. Sin embargo aclara que ambos, teoría y proceso, están estrechamente relacionados.

Como se puede apreciar, las anteriores definiciones del diseño instruccional hacen referencia a la creación de condiciones para apoyar el logro del aprendizaje, teniendo como elemento central la planeación. De esta manera se pone de relieve la importancia de que los profesores llevemos a cabo una organización previa a las actividades docentes. Otro punto importante que debemos tomar en cuenta se refiere a la fundamentación de los diseños instruccionales. Al respecto Díaz-Barriga (2005) afirma que todo proceso de diseño instruccional ha de sustentarse sólidamente en las teorías del aprendizaje y la enseñanza, asumiendo una postura clara; señala además que debe basarse en la investigación de la práctica educativa que se realiza en las aulas.

Finalmente debemos concientizar la responsabilidad implicada en la toma de decisiones para la planeación de la docencia y tener presente que todo diseño instruccional se deriva del modelo o modelos instruccionales seleccionados por el profesor.

Por lo anterior a continuación se revisan algunas propuestas para el diseño de situaciones instruccionales.

2.4.1. Modelos de diseño instruccional

Desde la década de los sesenta ha surgido una diversidad de modelos para explicar y promover el aprendizaje, derivados de diferentes enfoques para explicar este proceso. A continuación se describirán diversas aportaciones que han dado lugar a la propuesta de modelos y diseños educativos basados en las aproximaciones constructivistas.

a) Enseñanza de habilidades del pensamiento

Este concepto fue definido en la década de los setenta, en respuesta a la disminución en el aprovechamiento académico e intelectual en diferentes grupos de estudiantes de diversas instituciones. Sin embargo fue hasta el año 1997 cuando la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (UNESCO, 1998) declaró la urgencia de promover el desarrollo intelectual en las sociedades latinoamericanas, reconociendo que la educación era el medio para hacer frente a la problemática arriba descrita.

De este manera, se establecen cuatro dimensiones fundamentales del pensamiento: la metacognición, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el pensamiento creativo.

A continuación se aborda brevemente cada una de estas dimensiones:

Metacognición.- Concepto que desde 1976 acuñó Flavel y describió en términos generales como el conocimiento que el individuo tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, que a su vez le permiten realizar la supervisión activa y la consecuente regulación y organización de dichos procesos, todo ello encaminado a una meta concreta (Flavel, 1976, en Báez y Onrubia, 2016).

Pensamiento crítico.- El autor más versado en el tema y que lo ha trabajado desde la década de los ochenta es Robert Ennis, quien lo considera como un pensamiento racional y reflexivo cuyos elementos básicos son las disposiciones y las capacidades del individuo (Ennis, 2011). En este siglo, en el marco del Proyecto Delphi, el pensamiento crítico se define como el juicio autorregulado acerca de un asunto en particular y que posibilita la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como la explicación de las evidencias conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se basa ese juicio. Se reconoce además que el pensamiento crítico es fundamental como instrumento de investigación (Facione, 2007).

Resolución de problemas.- De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la resolución de problemas es un proceso que implica comprender, caracterizar, representar, resolver y reflexionar una situación que contenga desafíos; también se incluye la habilidad para comunicar los resultados del trabajo realizado durante el proceso. Para lo anterior deberán activarse diversos tipos de razonamiento, como el analítico, el cuantitativo, analógico y combinatorio (OCDE, 2004).

Pensamiento creativo.- Belmonte (2013) lo considera una competencia humana que integra capacidad, aptitud, proceso, actividad mental y conducta, dando origen a una idea o producto innovador y valioso para la sociedad.

De acuerdo con Báez y Onrubia (2016) la enseñanza de las habilidades del pensamiento implica dos procesos fundamentales: la enseñanza infundada y el aprendizaje profundo.

En cuanto a la enseñanza infundada, ésta se refiere a la instrucción explícita del pensar, ubicada en áreas de contenidos específicos para establecer un contexto de la misma, ya que las habilidades no pueden desarrollarse "en el vacío", ni en forma abstracta, sino en ámbitos concretos de uso, con determinados propósitos y mediante ciertos métodos (Swartz y Perkins, 1989, en Báez y Onrubia, 2016).

En el aprendizaje profundo el estudiante intenta obtener un significado a partir de procesos de aprendizaje activos que implican relacionar ideas, buscar patrones y principios; también busca la evidencia de los argumentos que se le presentan y examina la lógica de los mismos, a la vez que monitorea el desarrollo de su propia comprensión (Entwistle, 2000).

b) Aprendizaje estratégico

A fines del siglo XX era considerada una de las perspectivas más dinámicas y prolíficas de la investigación en el campo de la psicología y la pedagogía, caracterizada por vincular el aprendizaje de los contenidos curriculares con el de los procedimientos para aprender más y mejor la

información correspondiente, logrando al mismo tiempo y en un proceso gradual, la autonomía para el aprendizaje. Como se puede observar esta forma de visualizar el aprendizaje tiene una clara influencia de los principios de la "enseñanza infundada".

Al respecto Pozo y Monereo (1999) afirman que el papel de la escuela ha ido cambiando debido al desarrollo de la sociedad de la información, de tal manera que el estudiante requiere que en el ámbito escolar se le proporcionen, más que los contenidos, los procedimientos para organizarlos, interpretarlos y darles sentido. Esto significa que el alumno demanda estrategias de aprender a aprender, para enfrentar con éxito los desafíos de la "escuela del futuro", pero además, señalan los autores, el educando necesitará tener motivos y deseos que los impulsen a aprender.

Todo lo anterior contribuye a que el aprendizaje estratégico haya llegado a ser un elemento constitutivo de una nueva cultura del aprendizaje que se adapta a las complejas demandas del mundo actual, que hacen indispensable el capacitarse para seguir aprendiendo cada día, en un proceso inacabado de formación del alumnado.

c) Aprendizaje basado en problemas

Su origen se remonta a las primeras décadas del siglo veinte en que John Dewey expuso su filosofía y principios educativos del enfoque experiencial. Se considera un enfoque integrador que propone promover en el aprendiz la reflexión, el pensamiento complejo, la cooperación y la toma de decisiones, para afrontar problemas auténticos y significativos, situados en el contexto de la profesión en la que se está formando al estudiante universitario, con miras a llegar a ser un profesional competente y comprometido. Los expertos consideran que esta metodología, con sus variantes y modalidades, es especialmente relevante para propiciar no sólo el conocimiento disciplinario, sino para estimular el desarrollo de habilidades complejas (Díaz-Barriga, 2005).

d) Enseñanza orientada a la promoción del cambio conceptual

A partir de la convicción de que el aprendizaje no es una simple acumulación de conocimiento, sino un proceso de cambio conceptual, Hewson y Beeth (1995) plantean que los conceptos centrales de este modelo son el *status* (o sea qué tan inteligibles, plausibles y útiles son las ideas para la persona que deberá aprenderlas) y la *ecología conceptual* (es decir aquellos otros conocimientos que posee el individuo y que interactúan con las ideas nuevas, en un proceso de cambio de status).

Los autores señalan cuatro normas sobre la enseñanza para un cambio conceptual: a) Las ideas de los estudiantes deberán ser un insumo del debate en el aula; b) El status de las ideas tiene que ser discutido y negociado; c) La justificación de las ideas será extraída del plan de estudio y d) El debate en el aula tendrá un carácter metacognitivo.

Asimismo mencionan que los factores básicos en la enseñanza para un cambio conceptual son el profesor, el alumno y el clima en el aula.

e) Comunidades de aprendizaje presenciales y virtuales

Coll (2001) refiere que este concepto surge desde la década de los noventa como una visión novedosa de la enseñanza y el aprendizaje, que señala la necesidad de hacer un examen profundo de la organización actual de la educación formal y escolar, así como de los sistemas educativos en general. Dicha inspección deberá incidir en los objetivos y contenidos de la educación, así como en sus métodos pedagógicos, los agentes, los escenarios y en las metas de la educación.

De acuerdo con el autor existen diferentes tipos de comunidades de aprendizaje, entre los cuales están:

- Las referidas al aula que constituyen una perspectiva diferente del aprendizaje y de la enseñanza, por lo que posibilitan el uso de estrategias docentes actualizadas que permitan demostrar cómo

los estudiantes pueden lograr aprendizajes significativos y contextualizados.

- Aquellas relacionadas con la escuela o centro educativo que ofrecen una forma distinta de organización y funcionamiento de las instituciones y centros educativos, que hace posible determinar cuáles factores son determinantes para lograr una cultura de aprendizaje.
- Las que están ubicadas en una ciudad, región o territorio de extensión variable, y que son distintas a las que rigen en los sistemas educativos actuales, dado que están dirigidas a establecer modelos innovadores de organización de la educación que se basan en el compromiso y una responsabilidad compartida por los agentes sociales y comunitarios.
- Comunidades que operan en un entorno virtual y aleccionan en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para crear redes de intercambio que permitan promover el aprendizaje en los usuarios de las mismas, ya sea dentro de la educación formal o en espacios y escenarios educativos de nueva creación.

Tomando en cuenta el tema central de la investigación que reporto en este documento y dado que el trabajo lo realicé en aulas de educación superior, enumeraré las características que Coll menciona en relación a las comunidades de aprendizaje referidas al aula:

- ✓ Elaboración colectiva del conocimiento con objeto de construir y compartir información nueva.
- ✓ Reiteración del carácter compartido del conocimiento, tanto entre profesores y estudiantes, como entre alumnos, al mismo tiempo que se señala la importancia de los distintos tipos y grados de pericia de los actores.
- ✓ Hincapié en el aprendizaje autónomo y autorregulado, así como en la adquisición de habilidades y estrategias metcognitivas, todo lo cual promoverá el aprender a aprender.

- ✓ Elección de actividades de aprendizaje consideradas como “auténticas” y relevantes por los participantes.
- ✓ Aplicación de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo.
- ✓ Uso sistemático de estrategias para propiciar que todos los participantes compartan los aprendizajes.
- ✓ Aplicación de enfoques interdisciplinarios en contraposición a una organización clásica del currículo en materias o disciplinas aisladas.
- ✓ Responsabilidad compartida de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- ✓ Promoción de un aprendizaje profundo, en lugar de incorporar contenidos de gran extensión.
- ✓ Establecimiento de vínculos con otras aulas y con la comunidad.
- ✓ Estimulación de la comunicación y la interacción de los participantes.

Con respecto al componente pedagógico de las comunidades de aprendizaje Díaz-Barriga (2005) señala que éstas enfatizan la participación conjunta de los aprendices en experiencias socioculturales y colectivas relevantes y auténticas, por lo cual considera que en esta propuesta se promueven el trabajo cooperativo y la co-construcción del conocimiento.

f) Entornos de aprendizaje abiertos

Otra aportación que se ubica dentro de los diseños instruccionales centrados en el alumno es la de Hannafin, Land, y Oliver (2005), quienes proponen y describen los entornos de aprendizaje abiertos.

La modalidad de aprendizaje abierto promueve en el estudiante la identificación de sus intenciones individuales, así como de sus metas personales y la comprensión de sus propios intereses.

Los entornos de aprendizaje abiertos permiten al alumno identificar los procesos asociados con un problema, en un contexto y en relación a un

contenido, dándole la oportunidad de interpretar y experimentar las posibles soluciones. El tipo de problemas que se presentan al estudiante son complejos y significativos ya que enlazan el contenido y los conceptos con las experiencias cotidianas de tal modo que se genera en él una “necesidad de saber” en forma natural.

En este tipo de diseño se conduce al aprendiz a planteamientos heurísticos en la exploración de conceptos elevados, desde múltiples perspectivas, lo cual promueve el desarrollo de la comprensión individual al evaluar los alumnos sus propias necesidades al tomar decisiones y al modificar, evaluar y revisar sus conocimientos, dentro de un proceso de aprendizaje flexible. Los autores resaltan también la importancia de los errores en el proceso de aprendizaje, para llegar a la comprensión y subrayan el vínculo entre la cognición y el contexto, cuya relación es sumamente compleja.

g) El modelo de aprendizaje “SOI”

De acuerdo con Mayer (2005, en Reigeluth, 2005) el aprendizaje constructivista implica la activación de diversos procesos cognitivos en el estudiante, entre los cuales resaltan la selección (S), la organización (O) y la integración (I) de la información nueva.

Para empezar, el alumno debe ser capaz de elegir los contenidos que considera pertinentes, distinguiéndolos de aquellos que no son relevantes para su aprendizaje; también deberá encontrar la manera de ordenarlos, ya sea con una secuencia lógica o jerarquizándolos de acuerdo con determinados criterios y finalmente incorporarlos a su bagaje de conocimientos.

En 1996 el autor desarrolló este modelo de aprendizaje para explicar la forma en que los estudiantes elaboran el conocimiento dentro de su memoria activa, utilizando tanto la información nueva que reciben del entorno, como los conocimientos previos almacenados en su memoria a largo plazo. En esta propuesta se puede apreciar una influencia importante, por un lado, de la teoría de Piaget que explica los mecanismos de asimilación y acomodación, por otra parte de la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel que hace

referencia a la integración del bagaje de conocimientos que el aprendiz ya posee, con la información nueva, así como del modelo de aprendizaje estratégico que explican Monereo y Pozo (2003), en cuanto a la importancia de que el alumno desarrolle la capacidad para organizar e interpretar los contenidos, para darles un sentido.

A continuación presento un breve recorrido que hace Díaz-Barriga acerca de diversos modelos instruccionales:

"En el modelo instruccional de expertos-novatos, se enfatiza la actuación del agente educativo: el experto es quien modela y promueve determinados saberes en el novato. En el modelo de descubrimiento individual y colaborativo, resalta la actividad que realiza el aprendiz puesto que los alumnos de forma individual o en grupos pequeños abordan tareas que implican descubrimiento y solución de problemas abiertos. De esta manera, en la enseñanza recíproca (v. Brown y Palincsar) y en los diseños instruccionales basados en la metáfora del aprendizaje artesanal o apprenticeship el profesor asume el rol de entrenador (coach o manager) mientras que en la instrucción fundada en el aprendizaje basado en problemas (ABP) y en los diseños instruccionales experienciales inspirados en la metáfora del aprendiz como científico, el foco de la enseñanza se desplaza a las habilidades de cuestionamiento y prueba sistemática de conjeturas de parte de los estudiantes" (Díaz-Barriga, 2005, p.6).

Por último menciono diversas implicaciones que según mi punto de vista tiene la elección de un modelo y un diseño instruccional por parte del docente:

La selección de uno o varios modelos refleja el concepto que el profesor tiene de sus estudiantes, si él se pregunta: "¿Quiénes son los alumnos, qué tan capaces son de "absorber", memorizar, comprender, evaluar, criticar, pensar, crear, o producir?"

De la respuesta a dichas interrogantes dependerá el modelo que el docente elija.

A su vez el modelo de diseño instruccional determinará el proceso de la planeación didáctica, mismo que incorporará las estrategias de enseñanza que determinan lo que el estudiante debe hacer, qué tipo de actividad se le ha de requerir y en qué secuencia, entre otros muchos aspectos.

La elección de uno u otro modelo reflejará qué tan comprometidos estamos los docentes con nuestro quehacer cotidiano, qué tan importante consideramos nuestro trabajo, cuál pensamos que es nuestra misión, qué estamos dispuestos a hacer para superarnos y dar algo cada vez mejor a nuestros alumnos; el resultados de estas reflexiones se traducirá sin lugar a dudas en los esfuerzos que realicemos para continuar formándonos en una cierta disciplina y buscar oportunidades de actualización permanente.

Como ya se mencionó a lo largo de la presentación de algunas propuestas de modelos para promover el aprendizaje en el nivel superior, un elemento clave de los mismos es la planeación didáctica, tema que se aborda en el siguiente apartado:

2.5. Planeación didáctica

De acuerdo con los resultados de un estudio realizado por Díaz Barriga y Rigo en el año 2003, el 77% de los maestros de educación superior reportaban haber iniciado su trayectoria como docentes sin experiencia previa, asimismo alrededor de un 80% reconocía que su preparación didáctica era deficiente, ya que su participación en actividades de formación y actualización para ejercer como maestros era mínima o nula. Según diversos autores que se han dado a la tarea de realizar estudios para explorar el desempeño de los profesores en este nivel educativo (UNAM, COSEDIC, 2013; Vázquez, 2015; Díaz- Barriga, Soto y Díaz-David (2015) dicha situación prevalece en la actualidad y sin duda repercute en los diferentes componentes del ejercicio docente, entre los cuales se encuentra la planeación didáctica.

Para Zabalza (2004), la planificación de la docencia es una actividad orientada al desarrollo de proyectos formativos bien pensados y articulados. Afirma que planificar es uno de los compromisos más importantes que se

deben asumir en el ámbito universitario, por lo que en el caso de los profesores de educación superior, el proceso de planeación se erige en una de las competencias básicas de nuestro ejercicio profesional.

El autor señala que al planificar la enseñanza los docentes deberemos tomar en cuenta diversos elementos, tales como los contenidos básicos de la disciplina en cuestión y el marco curricular en que se ésta se ubica; con respecto a las cuestiones operativas, indica que las planeaciones didácticas deberán comenzar con datos descriptivos de la asignatura, como el nombre, la clave, el tipo de asignatura, ciclo escolar, número de créditos, horas de impartición en el aula y de trabajo independiente, prerrequisitos, nombre del docente, horas de tutoría y lugar en donde se impartirá la clase. El maestro también deberá tener presente el tamaño de su grupo y los recursos con que cuenta, tales como el espacio, los materiales y el equipo disponibles; a veces encontraremos que la institución no tiene las condiciones que necesitamos, en cuyo caso tendremos que desplegar nuestra creatividad y hacer un uso óptimo de los recursos existentes, ya que las carencias materiales no deberían afectar la calidad de nuestra labor docente.

Si bien tradicionalmente el carácter de la planeación didáctica se ha circunscrito a componentes ejecutivos como los arriba citados, hace ya algunas décadas se empezó a reconocer la necesidad de que el profesor lleve a cabo un proceso reflexivo acerca de los componentes académicos de las asignaturas que impartirá, empezando por los objetivos de aprendizaje, que a su vez le llevarán a determinar la inclusión de temáticas específicas y la utilización de una diversidad de recursos pedagógicos, entre los cuales los de mayor trascendencia serán las estrategias de enseñanza y las prácticas evaluativas. Será responsabilidad del docente analizar la viabilidad de abordar los contenidos correspondientes desde diferentes puntos de vista y aplicar las nuevas tendencias en la docencia y la evaluación, tales como la enseñanza centrada en el alumno, la enseñanza situada, la evaluación por competencias y la evaluación por portafolios, entre muchas otras.

Otro aspecto a considerar en la planeación didáctica es su grado de especificidad, ya que si bien debe estar fundamentada en el currículum

correspondiente, no sólo es deseable que se efectúe para cada asignatura en su totalidad, sino que se realice a un nivel más fino, por ejemplo clase por clase, lo que hará más factible monitorear el proceso de aprendizaje de los alumnos mediante la evaluación formativa, de tal suerte que sea posible detectar cualquier dificultad que los estudiantes enfrenten a lo largo del abordaje de los contenidos.

El docente también deberá poseer la sensibilidad para percatarse cuándo es necesario efectuar adecuaciones en algunos elementos del programa de la asignatura, en cuyo caso es importante que las resoluciones del profesor al respecto estén basadas en el conocimiento del bagaje con que los estudiantes llegan al inicio del curso (Ausubel, 1991), así como de sus expectativas y objetivos en relación a la disciplina en general y a la asignatura en lo particular.

En tales situaciones, para responder a las necesidades educativas de sus alumnos será indispensable que la actitud del profesor sea flexible; si bien es importante realizar una planeación sistemática y organizada del curso e informar a los estudiantes la manera en que estará estructurado, también es necesario que el docente considere que dicha planeación siempre está a prueba y debe ajustarse a los requerimientos que vayan surgiendo en sus estudiantes, para poder lograr los objetivos de la enseñanza. Es frecuente que algunos docentes lleguen a la clase y hagan la revisión del material que llevaban preparado e indiquen realizar las actividades previstas, sin explicar el por qué de la pertinencia de sus recursos didácticos. Deben quedar en el pasado las actitudes rígidas como: "porque así lo dice el programa", o "estos contenidos tendrán que cubrirse" y atender a las actitudes de los alumnos para percatarnos cuándo tienen dificultad para comprender los contenidos, ya sea por no contar con los conocimientos necesarios para asimilar la información nueva, o por alguna otra causa.

Es importante hacer notar que el proceso reflexivo de los profesores, que debe anteceder y acompañar a la planeación de la enseñanza, siempre estará influenciado por nuestra visión de la disciplina que impartimos y de su

didáctica; a su vez dicha visión será determinada en gran medida por la propia experiencia docente y el estilo personal de cada profesor.

Tomando en cuenta que en la educación superior nuestra función fundamental es la formación de profesionales, un asunto medular que amerita una reflexión profunda por parte de los formadores, se refiere a las responsabilidades que nuestros estudiantes enfrentarán en el terreno laboral y que han de determinar cuáles competencias requieren desarrollar para ejercer su quehacer profesional con ética, eficiencia y eficacia. Dicha reflexión nos conducirá a cuestionar qué clase de alumnos debemos preparar. De aquí se derivarán las decisiones relacionadas con la innovación docente, que implicará el adoptar nuevas propuestas de enseñanza, tales como el enfoque centrado en competencias, para promover en los estudiante los saberes disciplinares, las habilidades y actitudes que les faculten para lograr un desempeño de alta calidad en el terreno laboral. Dicha reflexión se torna aún más relevante en la disciplina psicológica, ya que ésta abarca diversos Campos de Conocimiento, dentro de los cuales a su vez existen diferentes aproximaciones teóricas, mismas que posibilitan numerosas opciones de ejercicio profesional para los egresados. Por lo anterior, será necesario incorporar prácticas evaluativas integrales, más abarcadoras, que hagan posible determinar el grado de dominio de las competencias promovidas en los educandos.

Un tema que todo profesor universitario debe tener presente es la importancia de la toma de consciencia por parte del estudiante, en relación a la relevancia de cada una de las asignaturas cursadas, para su vida futura, no sólo en lo que concierne a su preparación para el desempeño laboral sino también para su desarrollo personal; de esta manera le resultarán significativas tanto por la adquisición de conocimientos, como por sus implicaciones en su formación como persona íntegra (Macotela, 2007).

Considero que este punto es crucial para fortalecer la motivación en los estudiantes, ya que les permitirá reconocer los beneficios que los contenidos aprendidos les pueden redituar y les impulsará a esforzarse para lograr un aprendizaje efectivo. En lo personal con frecuencia reitero a mis estudiantes la

utilidad de cada tema revisado en las diversas esferas de su desarrollo presente y futuro.

Por último es importante llamar la atención a la necesidad cada vez más reconocida por los expertos de que los profesores participemos en acciones de investigación educativa encaminadas a la búsqueda de la comprensión de la complejidad de los procesos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje (Rueda, 2003), así como a la identificación de nuestras facetas más eficientes y aquellas que requerimos mejorar para ejercer una docencia verdaderamente benéfica y productiva para nuestros estudiantes (Biggs, 2003) e incluso logremos constituirnos en la figura de docente-investigador a la que hace referencia Macotela (2007). Sin duda la actividad investigativa nos dotará de mayores y mejores elementos para llegar a ser planificadores competentes, los que hoy en día requieren nuestros educandos.

Un elemento central dentro del proceso de planeación de un curso lo constituyen las estrategias de enseñanza. A continuación se revisan los cuatro tipos de estrategias que se exploraron en el estudio que se reporta en este documento.

2.6. Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son las prácticas educativas en las que docentes y estudiantes interactúan y participan conjuntamente en actividades encaminadas al logro de los objetivos curriculares.

Existe una diversidad de ellas, sin embargo para fines del estudio que aquí se reporta, se describirán las siguientes: estrategia expositiva, estudio de caso, aprendizaje cooperativo y seminario. A continuación se mencionan las principales características de cada una de ellas:

2.6.1. Estrategia expositiva

En este tipo de estrategia el profesor proporciona la información que los estudiantes deberán aprender, para ello puede utilizar recursos tecnológicos, materiales tradicionales o solamente su voz.

Existen dos tipos fundamentales de exposición: aquella en la que el docente habla acerca del tema y los alumnos escuchan (monólogo) y la exposición participativa, en la cual el profesor propicia el diálogo con los estudiantes, les exhorta a que comenten sus puntos de vista o externen sus dudas y les da retroalimentación (Herrán, 2009).

En lo que se refiere a la exposición tipo monólogo, es una estrategia totalmente centrada en el profesor, en la cual el estudiante desempeña un papel pasivo, ya que se concreta a recibir la información que se le proporciona, sin tener oportunidad de preguntar, plantear sus dudas o hacer sugerencias. No está de más aclarar que hay casos en los cuales se utilizan recursos tecnológicos (como la multimedia, o incluso las plataformas), pero la forma de proceder del docente sigue siendo un monólogo, en el sentido de que no facilita la participación de los estudiantes; asimismo existen estilos de exposición participativa en los que el docente sólo hace uso del pizarrón y a pesar de ello logra que los alumnos se mantengan en actividad constante durante la clase. La conclusión es que son las habilidades didácticas del maestro y no los recursos materiales las que determinan la manera en que se desarrolla la clase.

De aquí en adelante describiré las características de la exposición participativa, que implica un papel activo por parte del alumno (McKeachie, 1999).

En términos generales esta estrategia se ha considerado apropiada principalmente para la enseñanza de contenidos factuales o declarativos (información relacionada con hechos y datos); también se ha dicho que resulta económica pues puede ser útil para trabajar con grupos numerosos, sin requerir de equipos sofisticados o instalaciones costosas.

La estrategia expositiva deberá constar de tres fases: inicio, desarrollo y cierre (Martinić y Vergara, 2007), mismas que se revisan a continuación:

Inicio

Al comenzar la sesión es importante plantear en forma concreta el tema a tratar, así como los objetivos de aprendizaje. Asimismo se deberá explorar el

nivel de conocimiento de los estudiantes acerca del tema central, con dos finalidades principales: por un lado evitar que se dé por vista información que aún no poseen, con lo cual se provocarían lagunas en su preparación; la otra situación que se debe prevenir es involucrarse en la revisión de contenidos que los alumnos ya dominan, pues esto provocaría que la clase se tornara tediosa.

Otro aspecto de suma importancia es averiguar las expectativas de los estudiantes en torno a la clase, para establecer su concordancia con los objetivos previamente establecidos y en caso de haber discrepancias entre ambos, explicar con detalle la justificación del contenido de la sesión o de la asignatura completa, según sea el caso.

Esta fase también es la indicada para introducir el tema a revisar, lo cual puede hacerse planteando un ejemplo de una situación real o ficticia y pedir a los alumnos que den una explicación de la misma, para después relacionarla con el tópico de la clase, haciendo alusión a los elementos teóricos pertinentes.

En el caso de haber sesiones previas, será conveniente pedir a los estudiantes que expliquen los aspectos centrales de los temas abordados en ellas, retroalimentarlos y vincular lo antes visto con lo que se revise en la presente clase, dando así paso a su contextualización.

Es importante recordar que para los alumnos es de suma relevancia saber qué utilidad tendrán los conocimientos y/o habilidades que están aprendiendo, por lo que el profesor deberá dedicar un espacio suficiente para dialogar con ellos al respecto.

Por todo lo anterior queda claro que esta primera fase es determinante de los contenidos de la clase, ya que implica un proceso reflexivo de estudiantes y profesor, así como un primer momento de toma de decisiones por parte de éste último.

Desarrollo

Una tarea primordial del profesor en esta fase deberá ser la planeación meticulosa de los contenidos a revisar en cada sesión, evitando saturar a los estudiantes de información nueva y apoyándoles para que la aprendan en forma significativa, es decir que logren integrarla con los conocimientos que ya

poseen. Uno de los autores convencidos de la utilidad de la estrategia expositiva es Ausubel, quien afirma que en la medida en que este método facilite el aprendizaje receptivo significativo, podrá ser más eficiente que cualquier otro enfoque instruccional, para la adquisición del contenido cognitivo (Ausubel, 1991, Pág. 14). Para que esto ocurra, será necesario vincular en forma explícita diversos conceptos, ideas, planteamientos y la información proporcionada en general, de tal manera que los alumnos tomen consciencia de la relación que existe entre distintos temas de una sola materia, así como entre diferentes asignaturas y diversas disciplinas e identifiquen las posibilidades de utilizarlos en varios contextos.

En esta fase se deberá abordar de manera directa el tema central, mediante explicaciones que sigan una secuencia lógica, ya sea en un orden deductivo o inductivo, pero cuidando siempre la claridad en la descripción de conceptos o proposiciones e insertando vastedad de ejemplos para promover la comprensión en los alumnos. El manejo de matices y un volumen adecuado de la voz así como el ritmo del discurso resultan de gran importancia, pues son componentes de la exposición que determinan en gran medida la posibilidad de mantener captada la atención de los estudiantes. Con respecto al lenguaje utilizado por el exponente deberá cuidarse que resulte adecuado al nivel de comprensión de los aprendices, el cual se espera que vaya aumentando para lograr el aprendizaje de contenidos cada vez más complejos; sobre la marcha será posible explorar si las ideas expresadas durante la clase fueron claras para ellos.

Asimismo el propiciar la participación de los alumnos es primordial, sobre todo para monitorear continuamente la comprensión de los contenidos revisados, ya sea formulándoles preguntas o pidiéndoles que expliquen con sus propias palabras la información revisada. También se les puede requerir que compartan ejemplos de su entorno cercano, en relación al tema. Todo lo anterior es con el fin de comprobar el aprendizaje antes de continuar con otros contenidos y de ser necesario volver a explicar aquellos en los que los estudiantes manifiesten dudas o se muestren inseguros al responder. Un recurso muy útil es buscar la participación de los pares que han logrado

consolidar la comprensión del tema, para que lo expliquen a quien tenga dificultades para entenderlo (andamiaje), o bien que el propio profesor use estrategias y/o materiales diferentes para exponer la misma información.

Para que se logre lo antes descrito sin duda es indispensable que el docente procure un clima favorable en el aula, propiciando interacciones positivas en las que priven el respeto y la confianza (por ejemplo es importante identificar a los estudiantes y llamarles por su nombre), de esta manera será más factible que ellos planteen sus dudas, inquietudes y opiniones acerca del tema, sus implicaciones y aplicaciones. En este punto es importante señalar que los alumnos se sienten motivados cuando el docente habla acerca de los beneficios que pueden obtener al aprender los contenidos de la asignatura correspondiente.

Como ya se mencionó, es deseable que el profesor no se restrinja a la estrategia expositiva sino que combine diversas técnicas para lograr el fin último de la enseñanza: un aprendizaje efectivo en sus alumnos (Anijovich y Mora, 2009). Otro aspecto clave es la participación de los estudiantes, por medio de la cual el maestro podrá detectar cualquier dificultad que los aprendices estén presentando para apropiarse de los conocimientos meta y en caso de existir algún error de comprensión, actuar de inmediato para retroalimentar eficazmente a los alumnos y apoyarles para corregirlo. Estas son acciones de evaluación formativa, cuyo fin es conocer oportunamente el nivel de desempeño de los estudiantes para que en caso de que presenten algún problema se les proporcione el apoyo adecuado para superarlo, de tal forma que se evite que haya vacíos durante el proceso de adquisición del conocimiento. Una vez más se insiste en la importancia de confirmar que los alumnos están integrando los contenidos nuevos a aquellos que poseen en su estructura cognitiva.

Otro factor en el que el docente deberá enfocar su atención es el lenguaje gestual de los estudiantes. Con bastante frecuencia y por diversas causas ellos están cansados durante la clase, pero no lo expresan abiertamente, ya sea por respeto o por temor; ante cualquier indicador de aburrimiento o fatiga en los alumnos es conveniente sugerir un receso o hacer

un giro hacia otro tipo de actividad. De aquí la necesidad de combinar diversas estrategias en una sola sesión, adecuando cada modalidad al contenido meta.

Un asunto de suma importancia y que también debe cuidarse se refiere a los productos solicitados a los alumnos; es necesario que el profesor reflexione antes de asignar la realización de tareas y trabajos, no sólo en cuanto a su pertinencia en función del tiempo con que contará para revisarlos y dar retroalimentación. Debemos tomar en cuenta que toda tarea que se les asigna representa un esfuerzo para ellos y que siempre están expectantes de saber cuál es la opinión del profesor acerca de su trabajo. Si no reciben respuesta se sentirán desmotivados para realizar lo que se les requiera y se quedarán con la duda acerca de la calidad de su trabajo. Todos hemos podido ver el gesto de alegría y satisfacción en nuestros estudiantes cuando les damos el reconocimiento por una tarea bien hecha o una intervención interesante durante una discusión. Lo mismo sentimos los profesores cuando ellos manifiestan agrado por nuestra forma de conducir la clase, por las actividades que les asignamos o la manera en que los retroalimentamos.

Cierre

En los minutos finales de la clase se recomienda realizar una recapitulación de los aspectos centrales del tópico revisado, haciendo énfasis en los puntos más relevantes, así como en sus implicaciones y trascendencia.

También es muy conveniente asignar esta tarea a los estudiantes, de tal modo que se corrobore qué tan claros quedaron los componentes del tema expuesto en la sesión. Esta es otra oportunidad de monitorear el aprendizaje logrado en la clase, ya que como se ha dicho antes, es de suma importancia comprobar si los alumnos comprendieron el tema revisado, pues habrá algunos que no tomen consciencia de qué tanto aprendieron en esa sesión y otros que aún teniendo clara su dificultad para comprender los conceptos e ideas expuestas por el profesor, no lo expresarán de manera espontánea, por lo que se recomienda elegir al azar un integrante del grupo e indicarle que resuma los aspectos principales que se abordaron en esa sesión. Si lo hace correctamente, se sugiere seleccionar a otros dos o tres estudiantes para que complementen

lo dicho por el primero. De esta forma el profesor podrá saber si hubo confusión o algún otro problema y en cuáles aspectos; si fuera el caso, deberá dar retroalimentación inmediata señalando el error específico, indicar cuál es la información correcta y explicar por qué.

Otro componente de esta fase son las conclusiones respecto del tema revisado y que se pueden construir conjuntamente entre el profesor y los estudiantes, implicando la plena comprensión por parte de los alumnos. En este punto también es nutritivo que ellos expresen su opinión de los contenidos que se abordaron en la sesión, ya que esta es una actividad que desarrollará sus habilidades para argumentar a favor o en contra de un punto de vista, así como para hablar ante una audiencia.

Cabe aclarar que dependiendo de la complejidad del tema, a veces no basta con una revisión del contenido para que los estudiantes logren la plena comprensión y aplicación del mismo; es frecuente que les cueste trabajo entender ciertos conceptos, ideas, planteamientos o los vínculos entre éstos cuando los revisan por primera vez. Por ello se recomienda retomar los puntos principales del tema del día en la siguiente clase y darles retroalimentación acerca de sus explicaciones. Durante este proceso se hará evidente cuando el profesor domina la información del tema y también se revelará su falta de preparación en el caso de no ser capaz de resolver las dudas o responder a los cuestionamientos de los alumnos. Por lo anterior es primordial preparar con dedicación las temáticas que se han de impartir en clase y elegir adecuadamente los materiales que se utilizarán para propiciar un aprendizaje efectivo en los alumnos. Asimismo será necesario despertar su interés por los temas a revisar en clases subsiguientes, lo cual puede hacerse planteándoles preguntas que puedan llevar a discutir temas polémicos y de interés social, relacionados con los contenidos de las asignaturas.

En el caso de asignar una tarea para casa, se deberá cuidar la claridad acerca del material bibliográfico que se revisará, así como la actividad que habrán de realizar, estableciendo los criterios del producto esperado (por ejemplo si se deberá elaborar un cuadro comparativo, un mapa conceptual,

una crítica o un ensayo, especificando si tendrán que escribirlo de su puño y letra o en la computadora, etc.).

Con respecto a la manera de presentar la exposición existen diversas opciones, entre las cuales están las siguientes:

Secuencial o narrativa donde se relatan acciones o acontecimientos en orden cronológico, por ejemplo una línea de tiempo acerca de un tema.

Inductiva, cuando se exponen los hechos o fenómenos y luego se explican utilizando una teoría.

Confrontativa o comparativa, en la que se destacan diferencias y semejanzas entre hechos y situaciones, por ejemplo señalando sus ventajas y limitaciones o los rasgos distintivos de diversas posturas teóricas, etc.

Puede seguir una secuencia que vaya de lo simple a lo complejo, de lo familiar a lo desconocido, o de lo cercano a lo lejano, etc.

La modalidad a utilizar deberá estar en función de los contenidos meta, ya que la relación entre los temas y las estrategias de abordaje didáctico es íntima (Camilloni, 1998, citada en Anijovich y Mora, 2009) y de preferencia el docente optará por combinar diferentes formas en una sola sesión, lo cual podrá contribuir a que la clase resulte más dinámica, amena y motivante.

El profesor deberá tener presente que sea cual fuere la estrategia que se utilice, es importante efectuar la evaluación de la misma, con el fin de detectar sus propias fallas y aciertos, así como todos los aspectos que se puedan mejorar. Para ello se podrán elaborar diversos instrumentos tales como listas de cotejo, rúbricas y cuestionarios de opinión dirigidos a los estudiantes, entre otros. Sin embargo no se debe perder de vista que el mejor indicador de la calidad de la exposición, es el aprendizaje constatable logrado por los alumnos.

Por último es importante hacer notar que si bien la exposición es considerada una estrategia centrada en el profesor, en la descripción del modo participativo se puede apreciar que este criterio es relativo, pues hay la posibilidad de que el estudiante desempeñe un rol activo, dado que a partir de la manifestación de sus puntos de vista, podrá incidir en las decisiones del profesor acerca de la organización de la clase.

2.6.2. Estudio de caso

La estrategia de estudio de caso tiene como finalidad preparar al estudiante para enfrentar situaciones reales que demanden la intervención profesional, ya sea para prevenir o resolver problemas, a partir de la aplicación de conceptos, principios y procedimientos (McKeachie, 1999).

El caso es la descripción de un problema o situación dentro de un tema específico que se expone al alumno para que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución; se presenta en un formato de narrativa o historia cuyo contenido muestra la complejidad y multidimensionalidad del caso. Éste puede ser real o también estructurado por el profesor para simular una situación que se presente con frecuencia en la vida real. En cualquiera de las dos circunstancias lo relevante es construir una situación de aprendizaje donde se identifique el asunto, se integre la información y esto conduzca al análisis y resolución del caso; un aspecto importante es lograr que el alumno se involucre en el mismo, a tal grado que lo considere como un reto personal y no sólo como una tarea académica; para ello el caso debe ser atractivo y motivante, tanto que los alumnos y el maestro disfruten el trabajo que implica. De acuerdo con (Wassermann, 1994) los casos son interdisciplinarios por naturaleza, por lo que podrán abarcar diversas materias o incluso diferentes disciplinas. Esto implica que el estudiante posea un dominio profundo de los contenidos correspondientes y maneje en forma integral, pertinente y contextualizada los conocimientos acerca de diversas temáticas, para enfrentar el planteamiento de problemas muy similares a los que deberá resolver en su ejercicio profesional. La actividad consiste en presentar a los alumnos una situación que plantee un desafío a resolver, basándose en ejemplos que ocurren en el campo profesional, de manera que los alumnos experimenten la complejidad, ambigüedad, incertidumbre y falta de certeza que enfrentan aquellos que en la realidad son los protagonistas del caso. La meta del grupo de discusión que revisa un caso es analizarlo desde varios ángulos y plantear soluciones o cursos de acción pertinentes y argumentados, así como explorar

las opciones de solución propuestas y con el apoyo del profesor elegir aquella que se considere la más adecuada (Díaz-Barriga, 2006).

La enseñanza basada en casos promueve el desarrollo de habilidades de aplicación e integración del conocimiento, deliberación, diálogo, toma de decisiones y solución de problemas. Además fomenta y demanda a profesores y alumnos la capacidad de discutir con argumentos, generar y sustentar ideas propias, de tomar decisiones en condiciones de incertidumbre y de realizar juicios de valor, sin dejar de lado el punto de vista de los demás y mostrar una actitud de apertura y tolerancia ante las ideas de los otros.

Por ello se recomienda hacer uso de esta estrategia una vez que se ha concluido la revisión de varios temas, cuando el alumno cuente con los conocimientos suficientes para integrarlos en el estudio de caso y así propiciar que logre un aprendizaje más profundo y complejo de los mismos que le permitan tomar decisiones fundadas y además dentro de un plazo predeterminado. Dado que el estudiante tendrá un tiempo limitado deberá entregar los productos que se le indiquen, en el tiempo acordado.

El estudio de caso se puede trabajar con las estrategias de aprendizaje cooperativo, esto quiere decir que los métodos activos pueden combinarse y complementarse.

La fase final del uso de esta estrategia incluye la evaluación de las repercusiones de las decisiones tomadas que algunos autores llaman el "análisis de consecuencias" y que implica el desarrollo de las siguientes habilidades:

- ✓ Verificar si la alternativa elegida pudo solucionar o no el problema o situación.
- ✓ Valorar las consecuencias de las decisiones tomadas.
- ✓ Analizar los resultados y de ser necesario aplicar soluciones alternativas creativas e ingeniosas.
- ✓ Desarrollar la capacidad de trabajar en situaciones ambiguas donde falta claridad de algunos aspectos y hay confrontación de soluciones.

- ✓ Trabajar bajo presión, ya que a pesar de la restricción de tiempo el estudiante deberá concluir la tarea acordada.

De acuerdo con Boehrer (2002) los alumnos que discuten en torno a casos no sólo los examinan y analizan, sino que se involucran en ellos; el autor afirma que mientras más se apropien del caso, será más factible que identifiquen sus componentes clave y construyan una o más opciones de afrontamiento o solución a la situación problema. Por ello se afirma que además de estimularse el razonamiento en los estudiantes, se fomentan la expresión y educación de emociones y valores. El trabajo con casos es un recurso para la enseñanza de la ética profesional, ya que al discutirlos en grupo se combinan los aprendizajes cognitivos con los afectivos y se desarrollan las habilidades de colaboración y responsabilidad.

2.6.3. Aprendizaje cooperativo

De acuerdo con la perspectiva sociocultural, los estudiantes no aprenden en el aislamiento, sino que construyen significados en relación con determinados contenidos culturales, en gran medida gracias a la interacción que establecen con el docente y con sus compañeros (Vygotsky, 1995).

De lo anterior se deriva la necesidad de propiciar la colaboración y el trabajo conjunto en el aula, a partir de la organización social de las actividades, estableciendo el tipo de aprendizaje que se pretende lograr, las metas que se persiguen, la clase de interacción que debe predominar entre los participantes y la estructura de la autoridad en el aula.

El aprendizaje cooperativo es una modalidad de trabajo en equipos pequeños; durante su proceso se organizan actividades en las que los estudiantes trabajan en forma conjunta, compartiendo metas y responsabilidades, siempre supervisados por el docente. Cabe señalar que existen diversas concepciones del aprendizaje cooperativo, entre las cuales está la de considerarla como estrategia instruccional. Por ejemplo Johnson y Johnson (1999) afirman que el aprendizaje cooperativo se ha convertido en una de las prácticas educativas más distinguidas, por ser motivo de múltiples

investigaciones en el aula, donde también es utilizada como estrategia para aprender. Los mismos autores señalan cinco componentes básicos del aprendizaje cooperativo: 1) La interdependencia positiva, 2) La interacción promocional cara a cara, 3) La responsabilidad y valoración personal, 4) Las habilidades interpersonales y 5) El procesamiento de grupo.

A continuación se describe cada uno de ellos:

1) La interdependencia positiva, que se logra cuando los integrantes del equipo trabajan en conjunto hasta que todos ellos han entendido y concluido una actividad con éxito, de tal suerte que tanto la responsabilidad como el compromiso hacia la tarea y los beneficios obtenidos son válidos para todos y cada uno de los miembros del equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

2) La interacción promocional cara a cara, que consiste en la interacción de los estudiantes y su relación con los materiales y actividades. Posibilita la ayuda y asistencia entre ellos, así como la influencia mutua en los razonamientos para poder llegar a conclusiones. También permite la retroalimentación entre los miembros y posibilita ejercer presión social hacia aquellos que estén menos motivados para realizar las tareas que les corresponden y lograr los objetivos establecidos.

3) La responsabilidad y evaluación personal del aprendizaje de los integrantes, que son necesarias para identificar a quienes requieren de mayor apoyo en las actividades, así como saber cuánto está contribuyendo cada uno de los integrantes al trabajo del grupo, para evitar que alguien se apoye sobre el trabajo de los demás para eludir el cumplimiento de la función que le corresponde; esta forma de funcionamiento del equipo hará posible que cada quien reciba el reconocimiento a su esfuerzo.

4) El manejo de determinadas habilidades sociales e interpersonales que se requieren para cooperar y que abarcan: conocerse y confiar unos en los otros, comunicarse eficazmente con los demás y resolver conflictos en forma constructiva. Todo ello involucra contar con valores y adoptar actitudes que

dispongan al diálogo, la tolerancia, la empatía, la honestidad, así como un sentido de equidad y de justicia al relacionarse con los otros.

5) El procesamiento o reflexión sobre el trabajo del grupo, que involucra la revisión crítica y honesta de qué tanto se están logrando los objetivos propuestos y cómo se ha vivido el proceso de trabajo al interior del grupo. Ello implica ser capaz de reconocer cuáles acciones y actitudes han resultado apropiadas y eficaces, así como identificar las que no han funcionado; con base en ello, decidir cuáles deben incrementarse, mantenerse o ser modificadas.

Con base en la definición de sus proponentes, otros expertos afirman que el aprendizaje cooperativo tiene como finalidad apoyar la construcción conjunta del conocimiento, con la participación de profesor y estudiante, así como entre los propios compañeros, en un entorno que promueve la motivación personal, la responsabilidad compartida y el desarrollo de las habilidades interpersonales que consisten en comunicarse, adquirir conocimientos, respetar las opiniones ajenas, organizar y ejecutar tareas académicas, analizar situaciones problemáticas, llevar a cabo investigaciones o proyectos y tomar conjuntamente decisiones, entre otras (Felder y Brent, 1999 citado por Benito y Cruz, 2005). Su cualidad esencial es la de realizarse en conjunto y simultáneamente con otras personas, de tal manera que favorece actitudes de suma importancia en el ser humano que se espera logren los aprendices como frutos de su educación; algunos ejemplos de dichas actitudes son la solidaridad, la generosidad, el altruismo y en general el saber trabajar en equipo.

2.6.4. Seminario

Es una técnica de enseñanza cuyo objetivo fundamental es profundizar el conocimiento de un tema o de un aspecto complejo de éste, mediante el trabajo grupal por un conjunto de estudiantes y el docente, en el que mediante el intercambio oral de información, se da lugar al debate y el análisis colectivo de dicho tema, que previamente ha sido determinado por el

profesor y revisado por todos los participantes, utilizando para ello fuentes de información académicas y/o científicas.

El seminario supone un grupo de aprendizaje dinámico pues los participantes no reciben la información ya elaborada, como convencionalmente se hace, sino que la buscan, la indagan por sus propios medios y la ponen en común en un ambiente de recíproca colaboración. Es una forma de docencia y de investigación al mismo tiempo, por lo que también se diferencia claramente de la clase magistral tradicional; en el seminario el alumno sigue siendo discípulo pero empieza a ser él mismo un profesor (Vela, 2012).

La estrategia se puede iniciar con la exposición de un contenido, a cargo de uno o varios miembros del grupo, quienes han de arribar a puntos de vista propios que den la pauta para intentar la obtención de conclusiones grupales, una vez que todos los participantes hayan realizado su aportación fundamentada al tema en cuestión. Las actividades de los participantes consisten en reflexionar, discutir, dialogar, argumentar, debatir y buscar la controversia, así como intentar resolverla; todas ellas contribuirán a estimular el pensamiento crítico en todos los protagonistas (Parra, 2003).

Durante el desarrollo del seminario los estudiantes jugarán un papel activo, procurando hacer sus exposiciones en forma clara y precisa. El profesor puede hacer aclaraciones de dudas y conclusiones parciales, cuidando de no intervenir en exceso, ni limitar la participación de los estudiantes. La calidad del desarrollo del seminario dependerá fundamentalmente de tres aspectos: a) suficiencia de la preparación del profesor en el dominio del tema, así como en su habilidad como facilitador y organizador de la actividad; b) adecuada preparación previa de los estudiantes y c) el interés que el profesor haya logrado despertar en ellos hacia los contenidos (Piña, Seife y Rodríguez, 2012).

Es importante no perder de vista que la esencia metodológica del seminario está constituida por el debate, la discusión y el grado en que el profesor aproveche la potencialidad polémica del tema a tratar, para propiciar un nivel de interacción alumno-profesor que promueva el aprendizaje, corrigiendo los errores y consolidando los conocimientos y habilidades.

García, Lugones y Lozada, (2006) señalan la importancia de tener presente que como toda actividad humana, el seminario se debe planificar, organizar, ejecutar y controlar.

La organización empezará con la comunicación adecuada y oportuna del profesor hacia los alumnos acerca de la manera en que transcurrirá el seminario y deberá contener los siguientes elementos: a) plan de trabajo a seguir, que incluye la selección de la bibliografía, la elaboración de una guía del seminario y establecer el horario de consulta para posibles dudas antes de efectuarse la sesión correspondiente; b) determinación del tamaño de los grupos para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar; c) decisiones relativas a la conclusión del seminario, con respecto a los productos esperados y las modalidades de evaluación de los alumnos.

En lo que se refiere a las habilidades intelectuales que es posible desarrollar al participar en el seminario, Piña y Cols. (2012) mencionan una gran variedad de ellas, tales como el aprender a observar, describir, explicar, interpretar, caracterizar, identificar, ejemplificar, clasificar, modelar, argumentar, relacionar, valorar, analizar, comparar, sintetizar y definir.

La autora también hace alusión a una serie de habilidades que según su punto de vista están relacionadas más concretamente con el desempeño académico, por ejemplo realizar resúmenes, seleccionar información bibliográfica y elaborar fichas, estructurar informes, leer con rapidez, aprender a escuchar y desarrollar en general el lenguaje oral y escrito.

Asimismo, García y Cols. (2006) hacen referencia a algunos valores morales y características de la personalidad que los alumnos pueden desarrollar gracias a la práctica del seminario. Entre ellos se encuentran la responsabilidad, el autocontrol, el compañerismo, la autoafirmación, la solidaridad, la autovaloración, la disciplina, el aprecio de la asignatura y sus compañeros, así como el sentido de pertenencia.

Algunos autores subrayan el carácter cooperativo de la técnica del seminario, ya que reclama la participación activa de los estudiantes bajo la dirección del profesor, dentro de un ambiente de diálogo e investigación

flexible, dinámico, abierto e interactivo que fomenta el razonamiento y la metacognición de los participantes (Mariles, 2012).

Por último es importante señalar que la estrategia del seminario no sólo constituye una fuente de información para estudiantes y docentes, sino que durante su ejercicio pueden germinar temas de investigación, así como la búsqueda de nuevas soluciones para los problemas que enfrentamos día a día en cada disciplina.

Como se pudo apreciar en la revisión de las estrategias de enseñanza antes descritas, en todas ellas se pone de relieve la importancia protagónica de los estudiantes, por lo cual su uso nos puede remitir directamente a evaluar su eficacia.

También es importante señalar que en algunos casos dichas estrategias pueden encontrarse combinadas en una sola clase, lo cual dependerá de que el docente las conozca y maneje adecuadamente. Esto último será posible siempre y cuando el profesor tenga claridad acerca del tipo de aprendizaje que pretende lograr en sus estudiantes y en consecuencia decida anticipadamente cuál o cuáles estrategias aplicará para abordar determinado tema.

En relación a este último punto, a continuación se especifica cuáles de las estrategias revisadas en esta sección pueden coadyuvar concretamente al desarrollo de las competencias que se consideran fundamentales para los psicólogos en formación.

2.7. Competencias y tipos de aprendizaje que pautan las estrategias del docente.

Una vez descritas y definidas las cuatro estrategias de enseñanza que se estudiaron en la investigación que aquí se reporta (Exposición participativa, Estudio de Caso, Aprendizaje cooperativo y Seminario), considero importante subrayar la utilidad y pertinencia de su uso para promover el desarrollo de competencias y aspectos concretos del aprendizaje en estudiantes de educación superior.

Antes de abordar el análisis de relaciones entre competencias y estrategias de enseñanza, creo necesario establecer el concepto de

competencia. Por considerar que involucra componentes relevantes para este trabajo, haré alusión al concepto del Proyecto "Definición y Selección de Competencias: bases teóricas y conceptuales (DeSeCo)" de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE):

"Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea...Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz" (citado en Coll, 2007).

Como se puede notar el concepto de competencia es complejo, de ahí la importancia de echar mano de una serie de herramientas didácticas para promoverlas. En el caso de las competencias asociadas a la educación superior Monereo y Pozo (2003) señalan como esenciales las siguientes: a) pensar, b) cooperar, c) comunicarse, d) empatizar, e) ser crítico y f) automotivarse.

Sin duda estas competencias son indispensables para la preparación integral de un profesional, sin embargo en el planteamiento de los autores hace falta explicitar la práctica de los contenidos teóricos, ya que el verdadero dominio de los saberes disciplinares sólo puede lograrse cuando el estudiante vive la experiencia de utilizarlos de manera integrada, en actividades relacionadas con las funciones que el profesional debe desempeñar en el campo de trabajo real. Por lo anterior sugiero considerar también una competencia relacionada con la aplicación de los contenidos académicos y la toma de consciencia de su utilidad para el futuro desempeño profesional, que permitirá coadyuvar a la formación del alumno de educación superior.

A continuación menciono cuáles estrategias pueden contribuir a desarrollar las competencias antes mencionadas.

a) Para promover la competencia de pensar en los estudiantes podemos ubicar principalmente las estrategias de Estudio de caso y Seminario. ¿Por qué el Estudio de caso? Recordemos que en esta estrategia el aprendiz debe

proponer soluciones a un reto que se le plantea en el caso, para lo cual es indispensable que analice los componentes de la situación y contraste diferentes opciones de abordaje. Lo anterior le demandará principalmente el despliegue de procesos de metacognición, pensamiento crítico, resolución de problemas y pensamiento creativo (Báez y Onrubia, 2016).

Con respecto a la estrategia de Seminario, sabemos que ésta demanda del estudiante el análisis de la información contenida en la literatura, así como comparar diferentes aproximaciones, para asumir una postura; finalmente el alumno deberá buscar la manera de arribar a conclusiones propias y del grupo de trabajo, para lo cual será necesario que evalúe y confronte los puntos de vista de los otros participantes (Parra, 2003).

b) Para propiciar la cooperación entre estudiantes, es importante considerar que esta competencia involucra componentes sociales, cognitivos y actitudinales; por lo tanto su promoción será posible aplicando las estrategias de Aprendizaje cooperativo y Estudio de caso.

Por lo que toca al Aprendizaje cooperativo, éste implica la interacción cercana con los pares, responsabilidad personal, interdependencia positiva con respecto a los compañeros, habilidades para relacionarse con los otros, así como el crecimiento del alumno como elemento integrante de un grupo (Johnson y Cols., 1999). Si bien la integración del equipo de estudiantes es importante en esta estrategia, también el profesor juega un papel determinante al supervisar en forma continua a sus alumnos, con quienes compartirá la responsabilidad de alcanzar los logros propuestos.

La competencia para cooperar también se podrá desarrollar trabajando el Estudio de caso, ya que éste implica un proceso grupal que debe ser orquestado por el profesor, pero a su vez demanda las aportaciones de todos los estudiantes para que se logre la resolución del reto que se plantea. Incluso se habla de que esta estrategia tiene un carácter cooperativo al demandar la participación de los estudiantes bajo la conducción del profesor, en un clima dinámico e interactivo (Mariles, 2012).

c) El fomento de la comunicación en el aula se puede lograr mediante la utilización de las estrategias de Exposición participativa, Estudio de caso, Aprendizaje cooperativo y Seminario, ya que todas ellas inducen y demandan la constante convivencia entre docente y estudiantes.

En lo que compete a la estrategia Expositiva participativa, durante su manejo se promueve el papel activo del alumno, ya que puede cuestionar los planteamientos del docente, hacer aportaciones fundamentadas o bien plantear sus dudas, a todo lo cual el profesor deberá dar retroalimentación (Herrán, 2009) y así se establecerá la interacción verbal que puede dar lugar al diálogo.

Por lo que toca al Estudio de caso, el propósito del grupo que lo discute es analizarlo y plantear cursos de acción pertinentes y argumentados (Díaz-Barriga, 2006). La búsqueda de soluciones a los desafíos que éste plantea es posible gracias a las aportaciones de cada integrante del grupo, al comentar sus propuestas, que a su vez son retroalimentadas por los compañeros y el profesor, con lo cual se crea un clima de diálogo flexible, abierto y participativo.

En esta estrategia, es la discusión, a veces polémica y debatible, la que conduce al logro de una conclusión concertada.

En cuanto al Aprendizaje cooperativo, como ya se mencionó, está basado fundamentalmente en la convivencia social alrededor de tareas y actividades académicas, mismas que son negociadas y llevadas a cabo en su mayoría a partir de la interacción verbal de estudiantes y docente, en donde se evidencia el carácter mediador del lenguaje (Vygotsky, 1993). Una vez más juega un papel trascendental la retroalimentación que se brindan unos a otros, expresando sus ideas.

En lo que se refiere a la estrategia de Seminario, sabemos que es una actividad que implica, además de procesos de pensamiento en los alumnos, la manifestación de los mismos por medio de la argumentación, en la cual está inmerso el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Piña y Cols., 2012).

Es a partir del intercambio de ideas y la escucha atenta de los interlocutores, que unos pueden conocer el punto de vista y la interpretación

de los otros acerca del tema revisado y con base en ello procurar la integración de conclusiones grupales al respecto.

d) Las estrategias que pueden contribuir a promover la empatía en los estudiantes, son el Aprendizaje cooperativo, el Estudio de Caso y el Seminario, ya que las tres requieren de determinadas actitudes entre participantes, para lograr productos satisfactorios.

Con respecto al Aprendizaje cooperativo, Schmuck y Schmuck (2001), afirman que siempre y cuando los profesores fomenten la interdependencia positiva entre sus estudiantes, éstos ejercerán una influencia recíproca y se podrá lograr cohesión en el grupo, con intercambios afectivos positivos, todo ello sin que se pierda de vista la diversidad que existe entre los alumnos. Esta estrategia redundante en la preparación para la vida en comunidad y fomenta un sentido de responsabilidad social, ya que se pretende que cada integrante comprenda las situaciones que enfrentan sus compañeros, así como sus necesidades, para apoyarlos cuando se requiera.

En cuanto al Estudio de caso, Boehrer (2002) explica que los alumnos que trabajan con esta estrategia no sólo analizan la situación, sino que se involucran en ella, lo que da lugar a que comprendan la problemática de los protagonistas, por lo cual se afirma que con esta estrategia no solamente se pueden desarrollar las capacidades cognitivas de los alumnos, sino que también se les educa para la expresión de emociones y valores.

En lo tocante a la estrategia de Seminario, como ya se mencionó, es natural y enriquecedor que existan divergencias en las ideas de los miembros del grupo, quienes irán transitando por un proceso de argumentación basada en el razonamiento de la propia postura y el análisis de las proposiciones de los otros participantes, para llegar a comprender sus puntos de vista y a veces establecer conclusiones compartidas por todos los integrantes. Al participar en esta estrategia los estudiantes también podrán desarrollar valores como el compañerismo, la solidaridad y el sentido de pertenencia, entre otros (García y Cols., 2006).

e) La estimulación del pensamiento crítico se asocia fundamentalmente con el manejo de las estrategias de Exposición participativa y Seminario, ya que no sólo inducen al estudiante a pensar, sino que promueven su papel activo como un ser que razona, reflexiona y es capaz de hacer aportaciones relevantes para enriquecer los planteamientos que se han de discutir en el aula.

En el caso de la Exposición participativa, el profesor debe provocar en sus alumnos, desde la fase de inicio, el pensamiento racional y reflexivo, que requieren de una total involucración por parte del individuo (Ennis, 2011). A partir del uso de la estrategia debe procurarse que el estudiante transite por un proceso que abarque desde el análisis de las ideas, conceptos y proposiciones que se plantean en la literatura, hasta el cuestionamiento y la propuesta de planteamientos alternativos debidamente fundamentados. Todo lo anterior se podrá lograr propiciando la participación de los alumnos y dándoles retroalimentación estimuladora y oportuna.

Por lo que respecta al Seminario, tomando en cuenta que éste implica tareas de revisión profunda y analítica de los materiales bibliográficos asignados para un tema determinado, por medio de él es posible facilitar la organización de un ambiente de constante diálogo y estimular el potencial de investigador que todo estudiante posee, en un clima flexible y participativo que promueva el razonamiento y la metacognición en los participantes (Mariles, 2012).

f) Las estrategias que pueden contribuir a que el estudiante lleve a cabo la aplicación de los contenidos de aprendizaje y la toma de consciencia de su utilidad para el futuro desempeño profesional, son principalmente el Estudio de caso, el Seminario y el Aprendizaje cooperativo.

Con respecto al Estudio de caso, mediante esta estrategia el estudiante puede percatarse de que ciertos conceptos y planteamientos de la teoría pueden contribuir tanto a explicar una situación problemática, como a la propuesta de opciones de solución. El estudio de caso puede involucrar la vivencia cuando se incorpora algún tipo de práctica de los contenidos

académicos, gracias a lo cual el alumno podrá verificar la eficacia de los recursos que aporta la disciplina psicológica para realizar funciones que competen a esta profesión (por ejemplo evaluación e intervención en sus niveles preventivo y remedial, entre otras).

Por lo que toca al Seminario, éste involucra el pensamiento crítico y profundo como elementos básicos para generar propuestas originales. Mediante esta estrategia será posible estimular al estudiante para que reflexione acerca de las circunstancias que deberá enfrentar como profesional y de qué herramientas se podrá valer para actuar con eficiencia; en la medida que el alumno ejercite los diferentes tipos de pensamiento, estará apto para la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre que le demandará el terreno laboral (Schön, 1992). Dicha reflexión también le permitirá evaluar la pertinencia de los conocimientos que ofrecen las distintas asignaturas, para su formación y eventual inserción laboral.

En lo que se refiere al Aprendizaje cooperativo, éste es considerado una estrategia de enseñanza y al mismo tiempo una competencia profesional; como estrategia de enseñanza posibilita el trabajo práctico de los estudiantes, organizados en equipos donde también se puede propiciar la reflexión crítica acerca de las aportaciones de diversas perspectivas psicológicas para la formación profesional de los psicólogos.

Al respecto es importante mencionar que en el Campo de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la UNAM se imparten asignaturas teórico-prácticas en escenarios reales, en los cuales es muy frecuente que los alumnos que se preparan mediante el aprendizaje cooperativo lleven a cabo la aplicación de las temáticas que conforman los programas de las asignaturas, con estrategias de trabajo en equipo, para construir diversas herramientas psicológicas y utilizarlas con diferentes poblaciones. Al finalizar el curso los estudiantes tienen total claridad de cómo contribuyen las competencias que han desarrollado, a su formación profesional, particularmente están conscientes de para qué les servirán dichas competencias, pues saben que al ingresar al terreno laboral será necesario contar con el conjunto de saberes,

habilidades y actitudes que se llegan a dominar cuando se logra trabajar de manera cooperativa.

g) Para propiciar la automotivación o motivación intrínseca es importante tomar en cuenta que ésta involucra varios elementos fundamentales como la metacognición, la retroalimentación y la autorregulación.

También es necesario considerar que la automotivación es el resultado de un proceso que involucra la conjunción de una gama de competencias, por ejemplo cuando el estudiante piensa acerca de sus propias metas y por medio de la reflexión logra concretarlas y establecer los pasos que debe llevar a cabo para lograr el éxito, este proceso puede impulsarlo a la acción.

Asimismo cuando los alumnos trabajan en forma cooperativa, para lo cual es indispensable la comunicación constante entre pares y con el docente, todos los fenómenos sociales que se verifican en esta convivencia (por ejemplo la empatía y la solidaridad) pueden contribuir a que los protagonistas del aula se motiven entre sí, para posteriormente y a partir del proceso de internalización que describe Vygotsky (1995), cada uno logre el control de su propia motivación.

Otra competencia involucrada en la motivación intrínseca es el pensar críticamente, ya que puede conducir al alumno a la identificación de los propios intereses, capacidades, necesidades y dificultades, como un primer paso para después actuar con el fin de desarrollar su potencial, satisfacer sus requerimientos y superar los retos.

Por último, señalamos los efectos positivos que se pueden observar en el estudiante cuando logra identificar cuál será la utilidad de los contenidos que está aprendiendo, para su futuro desempeño como profesional en el campo real de trabajo. Se puede constatar en el trabajo cotidiano con los estudiantes, el aumento en la motivación para llevar a cabo las actividades que se le asignan, cuando tiene claridad de la relevancia de los distintos saberes para su proceso formativo.

No está por demás aclarar que todos los fenómenos señalados en este inciso pueden ocurrir gracias a la guía y retroalimentación del docente, cuyo papel es determinante para que el estudiante transite de una motivación externa, a la automotivación.

En cuanto a las estrategias que pueden ser utilizadas para dicho fin, éstas son principalmente el Aprendizaje cooperativo, el Estudio de Caso y el Seminario. Es importante aclarar que las estrategias se pueden combinar en una sola actividad, por ejemplo si la tarea es construir un instrumento, el profesor podría utilizar el Estudio de caso para justificar la necesidad de efectuar dicha tarea, así como recurrir al uso del Seminario con el fin de propiciar la reflexión acerca de los objetivos del instrumento y de la mejor manera de proceder para lograr la meta; para elaborar el producto final, el docente conduciría, mediante el aprendizaje cooperativo, un proceso en el que todos los participantes (profesor y alumnos) aportaran sus ideas y conocimientos.

En conclusión las estrategias que se investigaron en este estudio integran una serie de características que posibilitan la estimulación de procesos cognitivos complejos, tanto individuales como sociales en el estudiante.

Como ya se mencionó, la labor del profesor es primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual en la siguiente sección se discute la importancia de su formación y actualización.

2.8. Formación y actualización docente

Tomando en consideración la relevancia de la educación superior, por su misión de preparar a los futuros profesionales, se torna indispensable que el profesor, como uno de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, renueve permanentemente su quehacer docente, tanto en lo conceptual como en lo metodológico y axiológico, ya que en la actualidad se espera que realice con eficiencia una gama de actividades relacionadas con la formación integral de los estudiantes, tales como tutorías, participación en el diseño y evaluación curricular, así como gestión académica, entre otras; también se plantea su contribución al preparar a otros profesores en temas

didáctico-pedagógicos, pues como se ha mencionado anteriormente, es indispensable que se lleven a cabo procesos de capacitación y actualización permanentes para lograr el desarrollo continuo del gremio docente, lo cual podrá garantizar al menos en cierta medida la mejora de la educación en términos de la innovación en los planes de estudio y los métodos de enseñanza, todo lo cual redundará en beneficio del aprendizaje de los alumnos.

En la década de los sesenta y setenta los programas de formación docente eran entendidos como los mecanismos institucionales encaminados a brindar apoyo a los académicos para su constante crecimiento y renovación, tanto en lo profesional como en lo personal; empezaron a ser implantados en forma sistemática en diversas universidades del mundo occidental en esa época (Centra, 1989; Falk-Nilsson, 1980; Gaff, 1979; Mack, 1983; Morales y McGinn, 1982; Schuster, 1990, en Ramírez, 1999) y se realizaron diversos estudios cuyos hallazgos indicaban que al participar en dichos programas los maestros tenían mayor conciencia de sus prácticas de enseñanza, más conocimiento de procedimientos didácticos alternativos y una mayor motivación para alcanzar la excelencia en su quehacer cotidiano (Blackburn y Cols., 1980; Levinson-Rose y Menges; 1981; Eble y McKeachie, 1985; Weimer, 1990, en Ramírez, 1999).

En esos tiempos se registró en México un notable aumento en la matrícula en el nivel de educación superior, por lo cual se echaron a andar los primeros programas de formación docente para atender la demanda de maestros. De acuerdo con los planteamientos de Ducoing y Landesmann (1996) estos programas contribuyeron al desarrollo de un mayor conocimiento teórico y práctico acerca de la educación en general, así como de la enseñanza y su conceptualización.

Poco después, por iniciativa del Sistema Educativo Mexicano, en 1996 se publicó el Programa de Mejora del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1996) cuyas pretensiones no iban más allá de impulsar la formación de maestros únicamente en sus campos disciplinares, sin prestar atención a la formación pedagógica, de tal suerte que algunos tenían la

idea de que el hecho de cursar un posgrado podría garantizar la mejora en su labor educativa.

Estas formas de visualizar la docencia ha acarreado confusiones entre los propios profesores, ya que algunos de ellos no establecían una diferencia entre los saberes pedagógico y disciplinario.

Afortunadamente en el presente siglo el concepto de un docente efectivo ha ido cambiando, de tal manera que se plantea que la formación de los maestros deberá empezar con el conocimiento y la comprensión de las teorías que explican la enseñanza y el aprendizaje, tanto en lo conceptual como en lo procedimental; a partir de estos saberes cada profesor irá asumiendo una postura, basada en el análisis y la comprensión de las distintas perspectivas desde las cuales se visualiza el fenómeno educativo.

Otro aspecto indispensable en la formación de todo maestro deberá ser la toma de consciencia acerca de la responsabilidad que implica la enseñanza, por la diversidad que existe entre la población estudiantil conformada por individuos que cuentan con diferentes bagajes de conocimientos, así como distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Por ello los docentes habremos de considerar que cada alumno lleva a la situación de aprendizaje su propia historia de vivencias, algunas exitosas y otras desalentadoras; asimismo no olvidemos que cada quien llegará al curso con un cúmulo de expectativas, proyectos y constructos con respecto al docente y a la experiencia misma de aprender.

Lo anterior demandará del profesor la sensibilidad para prever los retos y desafíos que habrá de enfrentar. Por lo tanto será imprescindible que cuente con el dominio de una diversidad de estrategias de enseñanza, la capacidad de reflexionar y decidir cuándo y cómo utilizar cada una de ellas, así como la manera de incorporarlas en los procesos de diseño instruccional y la planeación didáctica, que forman parte de un continuo en la preparación para la docencia.

De igual manera será necesario que el maestro conozca la miscelánea de estrategias de aprendizaje que el estudiante podrá desplegar, de este modo, podrá vislumbrar la congruencia entre sus estrategias de enseñanza y las estrategias utilizadas por sus alumnos.

En consecuencia el docente deberá recibir una formación teórico práctica en lo que se refiere a temas como las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje, incluyendo la elaboración de instrumentos para este fin (Goodyear y Hativa, 2002).

Aunado a lo anterior considero indispensable promover que a partir de la autoevaluación y la reflexión, el docente llegue al convencimiento de la necesidad de superarse, para que busque los mecanismos que le resulten más asequibles, además de integrarse en grupos de discusión e intercambio, como propone Rueda (2003).

Por último es necesario tener presente que hoy en día la formación de profesores deberá ir no sólo en el sentido de promover el dominio de las estrategias de enseñanza, sino estar encaminada a realizar procesos de sensibilización que les permitan reconocer la necesidad y la conveniencia de prepararse como docentes-investigadores (Macotela, 2007) para evaluar su propio quehacer en el aula y con base en los resultados del proceso evaluativo, llegar a una toma de decisiones acertadas en cuanto a la constante renovación de su trabajo cotidiano; al mismo tiempo esta valoración les permitirá identificar sus propias creencias, sus saberes y pensamientos acerca de la función que han venido desempeñando, así como elegir si desean o no incorporar innovaciones en su labor docente.

Sin duda la preparación del profesor es determinante del aprendizaje logrado por los estudiantes. Entre los principales factores que influirán las prácticas docentes del maestro están su formación profesional, es decir la carrera que haya estudiado y la periodicidad con que participa en actividades de actualización. Es claro que estos aspectos tendrán una importante influencia en la formación de los educandos, sin embargo debemos tener presente que con frecuencia los profesores tropiezan con algunos problemas para incorporar cambios en sus sistemas de enseñanza; una de las principales dificultades que enfrentan es el sentirse presionados a diversificar sus estrategias de enseñanza sin saber cómo hacerlo; por ello es que si deseamos proporcionar a los alumnos en proceso de formación profesional una preparación que les faculte para su exitosa inserción laboral, tendremos que buscar la manera de

garantizar que los maestros que están a cargo de su instrucción cuenten con una formación académico-científica, profesional y didáctica sólida, consistente y que participen en actividades de actualización en forma periódica (Pozo y Monereo, 2003). Lo anterior aplica para todas las disciplinas y carreras que se imparten en las instituciones de educación superior.

Uno de los elementos centrales del quehacer docente es el manejo de estrategias de enseñanza adecuadas, por ello es indispensable que tanto las acciones de formación como de actualización de los profesores contemplen este aspecto. A continuación se plantea por qué es indispensable que el docente esté facultado para aplicar acertadamente diferentes estrategias en el aula.

2.9. Importancia del conocimiento y aplicación de las estrategias de enseñanza en la carrera de Psicología.

¿Por qué se considera esencial que el profesor (específicamente el de educación superior) domine el manejo de las estrategias de enseñanza?

Tomando en cuenta las repercusiones de las estrategias sobre el aprendizaje de los estudiantes, así como su importancia para la generación de formas particulares de interacción docente-estudiante, se subraya la trascendencia de poner al alcance de los profesores no sólo la información acerca de dichas estrategias, sino la oportunidad de llevarlas a la práctica en su ejercicio docente.

En el apartado 2.7 de este capítulo se hizo referencia a las ventajas del uso de diversas estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias relacionadas con el quehacer profesional y para la promoción del aprendizaje en los estudiantes. Las estrategias discutidas fueron la Expositiva participativa, el Estudio de caso, el Seminario y el Aprendizaje cooperativo.

Como ya se mencionó, estas cuatro modalidades contribuyen a promover en el alumno diversas competencias que todo psicólogo en formación debe desarrollar y que involucran diferentes tipos de aprendizaje. Estas son: pensar, cooperar, comunicarse, empatizar, ser crítico y automotivarse

(Monereo y Pozo, 2003), así como aplicar los contenidos disciplinares, tomando conciencia de su utilidad para el futuro desempeño profesional.

En cuanto a las actividades que el psicólogo deberá realizar, en la literatura se plantean expectativas cada vez más complejas y ambiciosas. Algunas de las funciones que comúnmente se asocian con el profesional de la psicología son: evaluación, prevención, sensibilización, intervención, investigación y docencia. Todas ellas implican la interacción con los otros, ya sean clientes, pacientes, estudiantes, padres de familia, comunidades, profesores, directivos, colegas u otros profesionales.

Para que la convivencia con las diferentes poblaciones sea sana, armónica y productiva, el psicólogo deberá ser capaz de utilizar en forma integral sus competencias.

De aquí se deriva la necesidad de que el docente conozca en qué consisten las estrategias, qué tipo de competencias pueden promover y las interacciones que pueden generar en el aula. Asimismo es indispensable que sea capaz de seleccionar la estrategia más acorde a sus objetivos de aprendizaje y domine su manejo en todos sus componentes.

Por lo anterior es importante mencionar que no basta con que el docente esté preparado en la aplicación de la estrategias, ya que debe saber cuáles son las funciones que los egresados deberán desempeñar tras su inserción laboral, para procurarles la preparación idónea.

Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006) señalan las diferentes demandas que el psicólogo debe satisfacer como profesional, algunas de ellas son la emisión de juicios, la toma de decisiones y solución de problemas; los autores afirman que para realizar estas funciones el estudiante de psicología requerirá formarse en escenarios reales, mediante la práctica reflexiva e innovadora, apegada a los principios de la ética; también mencionan que el profesional de esta disciplina requiere contar con recursos personales y metodológicos para el trabajo en equipo y la interacción con profesionales de otros campos de conocimiento, así como demostrar una actitud de servicio y compromiso social.

Por su parte Campos y Jaimes (2014), realizaron una investigación en la que exploraron los puntos de vista de estudiantes y profesores acerca de las competencias que consideraban debe poseer un psicólogo. Los resultados indican que fueron seleccionadas con mayor frecuencia las competencias relacionadas con la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; identificar, plantear y resolver problemas; aprendizaje autónomo y actualización; formular y gestionar proyectos; aplicar los conocimientos en la práctica; trabajar en equipo y demostrar habilidades interpersonales; comprender interrelaciones complejas (por medio del pensamiento sistémico y holístico); adaptarse a situaciones nuevas; comunicarse en forma oral y escrita; ser creativo e innovador; capacidad de motivar y guiar a los demás hacia metas comunes; pensamiento lógico y analógico, así como manejo de conflictos y negociación.

En la medida que los profesores estén capacitados para el uso de las estrategias y concienticen la trascendencia de su práctica docente, procurarán prepararse para aplicarlas en forma pertinente y las incluirán en su quehacer cotidiano.

Como ya se mencionó, en los reportes de diversas investigaciones interesadas en estudiar las estrategias utilizadas por los docentes y su grado de preparación en temas didácticos, los profesores participantes comentaron que no habían recibido la preparación específica y especializada para ejercer la docencia, sino que reproducían las estrategias de enseñanza que sus "buenos profesores" habían practicado con ellos. En estas mismas investigaciones se reportó la predominancia del uso de prácticas docentes tradicionales, particularmente la expositiva "tipo monólogo", en la educación superior.

En suma, para lograr un buen desempeño es importante que el docente conozca una amplia gama de estrategias, técnicas y recursos instruccionales, eligiendo aquellos que resulten más pertinentes a su disciplina o al tema específico que abordará en su clase, e incluso ajuste dichas estrategias a las necesidades y condiciones particulares de su alumnado y de la situación del aula. Para ello es medular que se actualice en forma permanente.

Un elemento crucial para establecer cuáles profesores se encuentran capacitados y actualizados, así como detectar a aquellos que presentan

dificultades para dar a sus alumnos una instrucción adecuada a sus necesidades, es la evaluación.

Por lo tanto en la siguiente sección se aborda el tema de la evaluación docente.

2.10. Evaluación de las estrategias utilizadas por el docente.

De acuerdo con el Doctor Mario Rueda, fundador de la *Red de Investigadores Acerca de la Práctica Educativa*, el ejercicio de la evaluación es un medio fecundo para lograr cambios sustanciales en la práctica docente (Rueda, 2003). De ahí la relevancia de revisar diversas facetas de la evaluación de los profesores.

Para empezar, es indispensable contar con parámetros en los cuales basarse para la construcción de los instrumentos necesarios para evaluar el desempeño del docente. En la década de los ochenta Shulman definió diversos indicadores de la calidad del docente de educación superior, entre los cuales se encuentran:

a) El dominio pedagógico general, que se refiere a la capacidad para utilizar distintas estrategias y herramientas didácticas en forma atinada, así como la coordinación de la clase para crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje;

b) El dominio pedagógico específico del contenido, que consiste en la aplicación de las estrategias concretas para la enseñanza de un tópico particular; implica la forma de organizar, presentar y manejar los contenidos, incluyendo las problemáticas de la materia en cuestión, tomando en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, así como el carácter epistemológico de la materia o disciplina correspondiente. Se trata de que el docente posea las competencias necesarias para lograr que el material resulte comprensible para todos sus alumnos.

c) La claridad en relación a las finalidades educativas. Este aspecto es crucial, pues en la medida que el docente esté seguro de los beneficios que sus estudiantes recibirán con el aprendizaje de ciertos contenidos, será capaz de

explicárselos y motivarles para que se esfuercen a pesar de los obstáculos. Es indispensable que los aprendices sepan para qué les serán útiles las competencias que desarrollarán tanto en un corto, como mediano y largo plazo, lo cual determinará el entusiasmo y empeño que inviertan en su formación e influirá en la selección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor.

d) El conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje, que implica contar con la preparación acerca de las teorías que explican el aprendizaje y la motivación. También es necesario considerar las diferencias entre las características físicas, sociales y psicológicas de sus alumnos. Lo anterior será un primer paso para contribuir a la promoción de la comprensión, la autocrítica y la autorregulación en los estudiantes, para que logren la autonomía moral e intelectual, así como las competencias para trabajar en forma cooperativa, ser críticos y empáticos. Todo esto requiere la capacidad del docente para identificar las preconcepciones que por lo regular llevan los estudiantes a la situación de aprendizaje, así como darles la guía y el apoyo necesarios.

e) El correcto conocimiento de sí mismo, la plena consciencia de cuáles son sus valores personales, la consciencia de sus fortalezas y debilidades, como persona y como docente, ser autocrítico y tener deseos de superación; tener equilibrio emocional y saber manejar pertinentemente las habilidades interpersonales. De esto dependerán en gran medida las interacciones que surjan en el aula.

f) Por último se hace alusión a la importancia de que el profesor aplique las experiencias personales para enfrentar de la mejor manera los problemas que deba enfrentar como parte de su quehacer docente, siempre con la plena consciencia de que ninguna situación se repetirá, cada vivencia será nueva. (Shulman, 1989).

Como complemento a los planteamientos anteriores considero de suma importancia la tesis metadidáctica derivada del pensamiento de Freinet, que cita Díaz Barriga y que en términos generales dice: "...no existe un método o

una estrategia que en sí misma sea superior a cualquier otra. Cualquier método, cualquier estrategia puede ser pertinente para una situación específica. La opción por una u otra forma de trabajo depende de la personalidad y estilo de cada docente, de los propósitos educativos que orienten la labor, de la disciplina de estudio, del grado escolar donde se trabaje, del número de alumnos, de la caracterización de su desempeño escolar y de las condiciones generales de trabajo..." (en Díaz Barriga, 2005, pág. 17). Con base en ello afirma que tratándose de recursos y estrategias docentes, no existe una respuesta universal, sino que siempre se encontrará que una opción es más pertinente que otras, según las condiciones de cierta situación en particular. Aclara la necesidad de tener presente que toda estrategia pedagógica posee ventajas y limitaciones y que cada intervención docente debe estar signada por la singularidad, ya que "no hay asignaturas iguales, no hay maestros iguales y no hay grupos de estudiantes iguales".

Por ello, es tan importante que el docente se encuentre actualizado, ya que deberá tomar decisiones y asumir una postura para encontrar las respuestas que necesita para "favorecer las condiciones del aprendizaje", según palabras de Comenio, el padre de la didáctica.

Una vez descritos estos criterios básicos, abordaré los aspectos metodológicos de la evaluación docente.

Para empezar es importante mencionar que los medios utilizados para evaluar la labor de los profesores en el aula han sido tradicionalmente métodos cuantitativos, que consisten por lo general en la aplicación de cuestionarios de opinión a los estudiantes, quienes solamente tienen que calificar el desempeño del docente conforme a los valores de una escala Likert. El principal problema de dicha estrategia es que, en el caso de que se decida informar al profesor "evaluado" acerca de los datos obtenidos, él no recibirá más retroalimentación que las cifras asignadas por sus alumnos a los aspectos incluidos en el cuestionario. De esta manera uno de los objetivos centrales de la evaluación no se cumplirá, me refiero a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Sin embargo debo aclarar que aún cuando en la literatura se ha criticado el uso de cuestionarios de opinión para evaluar el desempeño docente, se debe considerar que existen diferentes modalidades de cuestionario. Una de ellas es la que ya se mencionó y que se limita a requerir que el estudiante marque una opción dentro de una escala. En otra modalidad se solicita al alumno que una vez calificado el aspecto en cuestión, justifique con sus propios argumentos el valor numérico que asignó al docente. De esta manera la información obtenida mediante el instrumento será detallada y profunda, por lo que el profesor evaluado contará con datos específicos que le servirán como parámetros para establecer un juicio en relación a su propio desempeño y en el caso de estar dispuesto, esforzarse por lograr los cambios necesarios para elevar la calidad de su labor docente. Este tipo de cuestionario está basado en un enfoque de evaluación mixto.

Existen otras opciones para evaluar los diversos fenómenos educativos, tales como la enseñanza y el aprendizaje, entre ellas se encuentran las rúbricas, que surgen como alternativa a los instrumentos que sólo se avocan a la medición de habilidades. La rúbricas permiten hacer una valoración cualitativa y detallada de los aspectos de interés, al mismo tiempo que arrojan datos numéricos, por ello también pueden ser ubicadas en el contexto de métodos de investigación mixtos.

En cuanto a la evaluación docente las rúbricas pueden ofrecer al especialista una descripción de las dimensiones que se requiera explorar, en un orden creciente de calidad, con lo que permiten ubicar el nivel de dominio que el profesor posee en determinadas competencias.

Una técnica más a considerar para la evaluación del desempeño de los maestros es la entrevista, tanto la que va dirigida a los estudiantes como la que se enfoca a los propios docentes; esta herramienta será útil principalmente para profundizar y complementar la información recabada por otros medios. Para estos fines se recomienda la modalidad de entrevista semiestructurada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En relación a los aspectos metodológicos de la evaluación docente, diversos autores señalan que para lograr que los datos resulten más confiables

y válidos es conveniente efectuar la "triangulación de la información" (Díaz-Barriga, 2005; Patiño y Rojas, 2009), utilizando diferentes técnicas e instrumentos evaluativos, tales como la observación directa, el cuestionario, la lista de cotejo, la rúbrica y la entrevista, entre otras. Cabe mencionar que en el estudio que aquí se reporta se recurrió a esta táctica, con la finalidad de recoger información lo más completa y confiable posible; otro propósito fundamental fue considerar no sólo el punto de vista de los alumnos, sino tomar en cuenta también la mirada del docente.

Un factor determinante en la evaluación docente es el ámbito en el que surge la iniciativa de efectuarla, ya que la decisión de evaluar al profesor puede partir de la institución para la cual labora, o de investigadores interesados en el tema, así como del propio maestro que desea recibir retroalimentación de primera mano acerca de su desempeño. En cualquier de los tres casos, un aspecto fundamental es el proceso de construcción de los instrumento que han de utilizarse para tal fin, pues de ello dependerá en gran medida que los datos resultantes sean útiles para los profesores, los estudiantes y la institución misma.

Cuando los directivos de la escuela son los que se interesan en evaluar a los profesores, habría que preguntarse si sus motivos son académicos, financieros o de otro tipo. En cualquier caso es importante que el profesor tenga acceso a la información recabada, para que basándose en ésta tome las decisiones más convenientes para superarse tanto en lo profesional como en lo personal y así beneficiar también a sus educandos.

Si son los investigadores quienes llevan a cabo la evaluación, presumimos que la iniciativa tiene como meta procurar la mejora de los procesos formativos de los alumnos y por lo tanto, la generación de propuestas para elevar la calidad del desempeño del docente.

En el caso de la autoevaluación los profesores decidimos cuáles estrategias habremos de utilizar y en qué momento aplicarlas; así es que podemos elaborar instrumentos para conocer la opinión de los alumnos en relación a la experiencia de haber cursado o estar cursando cierta asignatura y sus sugerencias para mejorarla, o bien solicitar la opinión de viva voz de

nuestros estudiantes respecto a la impartición de la asignatura correspondiente.

La evaluación por iniciativa del maestro puede ser de carácter formativo, diagnóstico o sumario. En el caso de la formativa, ésta se realiza durante el curso y sus resultados conducen al docente a decidir los cambios indicados para mejorar los aspectos de la clase que corresponda en cada caso (contenidos de aprendizaje, materiales didácticos, estrategias de enseñanza y/o evaluación, entre otros).

Por lo que toca a la evaluación diagnóstica y sumaria, éstas pueden conjuntarse de tal manera que al inicio del periodo lectivo el profesor explore los conocimientos de los estudiantes y lo haga lo mismo al finalizar el curso. De esta manera verificará si se logró el aprendizaje propuesto para el ciclo escolar; de ser así, esto indicará que su enseñanza fue efectiva y también los estudiantes podrán monitorear sus logros académicos. Esta práctica coincide con los planteamientos de Bain (2004), quien afirma que una buena evaluación de los docentes debería enfocarse en la calidad de los objetivos de aprendizaje y las prácticas llevadas a cabo para apoyar a los estudiantes hacia el logro de los mismos.

Por lo general es más frecuente que las evaluaciones con intereses académicos sean las realizadas por investigadores y por el propio docente.

En el caso de las instituciones se puede ver más una tendencia a considerar a la evaluación como base o justificación para la toma de decisiones financieras, sin embargo sí existen escuelas que están interesadas en procurar un aprendizaje profundo y significativo en sus estudiantes y por lo tanto cuidar el nivel de calidad de la enseñanza que proporcionan sus profesores.

En la Facultad de Psicología de la UNAM actualmente la evaluación de la docencia se lleva a cabo por medio del Sistema de Evaluación Docente que consiste en un cuestionario de opinión dirigido a estudiantes, conformado por 19 reactivos con una escala de seis valores tipo Likert, en la cual los alumnos califican a sus profesores en aspectos de cumplimiento, conocimientos, actitudes y algunas características particulares de su exposición en la clase (uso de ejemplos, retroalimentación, explicación del vínculo de la teoría con la

práctica profesional y promoción de la participación); también se incluyen dos preguntas relacionadas con los exámenes que realiza el docente (promoción de la reflexión y análisis de los resultados en sesión grupal).

La instancia encargada de construir las herramientas y coordinar la aplicación y análisis de datos del cuestionario es la Unidad de Planeación. Recientemente tuve la oportunidad de que los directivos de la Facultad me facilitaran datos obtenidos en un lapso de 5 años (2012 a 2017). Los resultados globales indican que la opinión de los educandos fue muy favorable, por ejemplo, cuando se les preguntó si el profesor había relacionado su clase con el ejercicio profesional, de un total de 6,881 alumnos, el 59.4% marcó la opción "Excelente" en ese reactivo, el 22.1% eligió "Muy bueno", un 9.2% escogió "Bueno", 4.2% "Regular", 2.6%, "Pésimo" y 2.2%, "Malo". La mayoría de los datos mostraron esta tendencia.

Una de las debilidades del instrumento radica en que da por hecho que el maestro sólo usa la estrategia expositiva, sin abrir la posibilidad de que utilice alguna otra técnica didáctica. Esta podría ser una explicación de los puntajes altos asignados a los maestros, ya que el nivel de exigencia del cuestionario es bajo.

Otra posible causa de las respuestas de los alumnos tiene que ver con la escalas de valores, en la que a veces se inclinan a marcar las respuestas que están hacia un extremo (arriba, derecha, izquierda) sin concentrarse en la lectura de los reactivos, ya que consideran como una obligación el responder al cuestionario y por lo tanto no lo hacen con un interés legítimo. De acuerdo con Rueda (2003) este problema se puede subsanar con una actuación eficiente de quienes aplican el cuestionario, si explican a los alumnos la importancia y trascendencia de sus respuestas, que el objetivo de evaluar a los profesores consiste en darles retroalimentación y apoyarles para lograr una mejora continua que redunde en el aprendizaje de los educandos. Sin embargo, según el autor, algunos aplicadores actúan de manera opuesta, con desinterés por su tarea.

Hago un paréntesis para comentar que recientemente, en la Facultad de Psicología de la UNAM se conformó un grupo de trabajo que recibe asesoría de

expertos para revisar a profundidad la metodología de evaluación docente; sus objetivos son mejorar los instrumentos, el proceso de recolección de datos y el análisis de la información recopilada en torno a la docencia.

En este punto es importante subrayar que los instrumentos de evaluación docente no sólo deben establecer parámetros para emitir juicios acerca del desempeño del profesor, sino que se espera que tengan una función formativa al proporcionar criterios de calidad esperados del quehacer docente; al respecto Rueda (2003) señala la necesidad de que las acciones de evaluación tengan un poder considerable de "orientación" de los procesos educativos, considerando que el sentido último de la evaluación de los mismos debe ser su mejoramiento; afirma que para lograr una efectiva evaluación de la docencia, se debe contar con la participación "desde dentro", de los propios profesores.

Al mismo tiempo las herramientas de evaluación docente deberían orientar a los estudiantes en relación a las cualidades que debe poseer un docente efectivo para que ellos como usuarios del servicio académico cuenten con criterios razonables para retroalimentar a sus maestros y hacerles sugerencias acerca de la incorporación de ciertas prácticas docentes en sus clases, conscientes de que dar clases no sólo es exponer temas, sino que hay muchas otras posibilidades en la enseñanza. Por lo anterior las herramientas evaluativas en el campo de la docencia deben construirse cuidando que incluyan todos los componentes implicados en una enseñanza efectiva, es decir que contribuyan al cumplimiento de los objetivos instruccionales y estimulen a los profesores a buscar oportunidades de formarse y actualizarse en los aspectos que no han cubierto dentro de su perfil como profesionales de la enseñanza.

Como ya se mencionó al principio de esta sección, se sugiere incorporar en los instrumentos de evaluación docente un apartado en el que el aprendiz exponga las razones de sus respuestas cuantitativas, lo que proporcionará al maestro una verdadera retroalimentación acerca de su ejercicio docente y con ello la oportunidad para superar sus carencias y fortalecer sus competencias.

El presente capítulo es un elemento medular de esta tesis, ya que en él explico, describo y discuto aspectos relacionados con el tema central del trabajo realizado, así como sus componentes principales y su trascendencia. En principio hago la revisión de los planteamientos de los expertos en relación a la enseñanza y el aprendizaje como conceptos y procesos, lo cual permite clarificar su importancia para el desarrollo del educando, con miras a su formación profesional. Con ello pretendo remarcar la importancia de que el profesor tome consciencia de que su trabajo impacta directamente el aprendizaje de sus estudiantes y de que a mayor calidad en su preparación y su ejercicio docente, corresponderá una mejor formación de los alumnos para su futura inserción laboral.

También describo el proceso que implica la actividad docente, desde la elección de los modelos instruccionales que han de guiar al profesor en su trabajo cotidiano, hasta la aplicación de las estrategias idóneas para lograr los fines de la enseñanza, explicando por qué son importantes determinadas estrategias didácticas en relación a las competencias esperadas en los profesionales de la psicología en el campo laboral. En consecuencia discuto la necesidad de que el docente esté facultado y actualizado para ejercer su labor cotidiana con alta calidad, poniendo el énfasis en el dominio de diversas estrategias de enseñanza, siempre acordes con los objetivos de aprendizaje. De esta manera planteo la enseñanza como un continuo en donde se involucren la reflexión, la toma de consciencia, la toma de decisiones y una sucesión de acciones por parte del docente, cuya finalidad debe ser siempre el beneficio a los educandos.

Asimismo remarco la importancia insoslayable de efectuar procesos de evaluación del quehacer docente, visualizada como elemento indispensable para lograr la mejora en este rubro y presento varias opciones de instrumentos para tal fin, concluyendo que los más útiles son aquellos que se basan en un enfoque de investigación mixto. En este punto hago referencia al sistema de evaluación docente de la Facultad de Psicología de la UNAM (escenario de la investigación que llevé a cabo) y señalo algunas fragilidades en el proceso de evaluación que se realiza en dicha Facultad. Cabe mencionar que espero que la

investigación que describo en este documento sea útil al sugerir algunos aspectos del método a seguir, para que los resultados de los esfuerzos en materia de evaluación en la Facultad de Psicología de la UNAM sean aprovechables para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje en ese plantel.

En el siguiente capítulo se revisará el tema del aula, por ser el escenario natural en el que se verifican no sólo la enseñanza y el aprendizaje “formales”, sino también surgen interacciones de docentes y alumnos que van forjando en gran medida la personalidad de los estudiantes, como profesionales en formación.

CAPÍTULO 3. EL AULA Y LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE

3.1. El concepto y la función del aula

La idea de los expertos acerca del aula ha venido evolucionando desde el siglo pasado, con el surgimiento y consolidación de nuevas aproximaciones al fenómeno educativo.

En la década de los ochenta Hamilton (1989) planteó una serie de consideraciones respecto al aula, a continuación las enumero y en seguida introduzco un comentario basado en mi experiencia docente y/o en las aportaciones de otros autores:

1. *"Dentro del contexto del aula tanto los estudiantes como los profesores siempre aprenden algo, al igual que siempre sucede algo".*

En relación a esta afirmación del autor, considero que en cada sesión de clase, tanto docente como alumno experimentan cambios, algunas veces muy notorios y otras casi imperceptibles o inconscientes, pero en definitiva las personas que ingresaron unas horas antes al aula, salen de ella transformadas en cierta medida, tanto por los contenidos revisados, como por la forma en que fueron abordados, la manera en que los participantes asimilaron la información, pero sobre todo por la experiencia de haber compartido con los demás, ideas, actividades, concordancias, desacuerdos y aprendizajes, entre muchos otros aspectos. Y el aula fue escenario de todo ello.

2. *"Los estudiantes y asimismo los profesores nunca son ignorantes o no saben nada"*

Esta aseveración coincide con los planteamientos de Ausubel (1991), en cuanto al presupuesto de que todo alumno llega a la situación de aprendizaje, con saberes y que es tarea del docente indagar cuál es su nivel de conocimientos, para con base en ello, proceder con sus estrategias de enseñanza. Lo mismo sucede con los docentes, quienes quizá no dominen los contenidos de una asignatura, pero por lo general cuentan con una formación

que les permitirá aportar a sus estudiantes conocimientos derivados de su preparación teórico-práctica.

3. *"El conjunto de los ocupantes de un aula constituye un complejo social interactivo"*.

En definitiva cualquier grupo que se congregue en un aula, es diverso, aún cuando sus integrantes compartan características, intereses y expectativas, son individuos a fin de cuentas, cada uno con su estilo y ritmo de aprendizaje, distintas capacidades y situaciones de vida; esto da a la convivencia un carácter enriquecedor y único, que va formando afinidades y disparidades en las formas de pensar y percibir los fenómenos de enseñanza y aprendizaje.

4. *"Como en el aula el conocimiento está desigualmente distribuido (y redistribuido), la vida en ésta es inherentemente inestable"*.

Una vez más se puede hablar de diversidad, en este caso específicamente en relación a las competencias que posee cada elemento del grupo; las actividades serán atractivas por sus resultados inciertos, ya que mientras algunos conceptos o tareas podrán ser de fácil acceso para algunos, resultarán complicados para los otros. Este fenómeno justamente puede dar lugar al andamiaje entre profesor y alumno, así como entre los estudiantes.

Por otro lado la inestabilidad de que habla el autor podrá propiciar el dinamismo dentro del aula e incluso promover la motivación en los alumnos, lo cual dependerá en buena medida de las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente.

5. *"Dentro del contexto del aula, la relación entre el docente y lo enseñado ha de considerarse más como un medio refractante que como un medio transmisor (por ejemplo, distintos individuos aprenden cosas diferentes a partir de un mismo acontecimiento)"*.

Tomando en cuenta la singularidad de cada alumno, en cuanto a su historia, así como su disposición para aprender y sus habilidades cognitivas

básicas, entre otros factores, el profesor deberá recurrir a diversas estrategias de enseñanza y diferentes materiales didácticos, así como monitorear la comprensión de los estudiantes, de tal manera que pueda percatarse cuándo y quién requiere algún tipo de apoyo para lograr las metas de aprendizaje planteadas para cada segmento didáctico y entonces, proporcionar la ayuda necesaria para que cada uno logre superarse cada día.

6. *"El medio ambiente de aprendizaje no es un marco predeterminado, sino socialmente construido".*

Es importante tener presente que aún cuando los profesores hayamos planeado la impartición de una asignatura, de un tema o de una sesión de clase, siempre debemos estar con una actitud abierta para decidir efectuar los cambios pertinentes dependiendo de las circunstancias del momento presente, en atención a las necesidades que nuestros estudiantes manifiesten y al curso que tomen los acontecimientos en el aula. Incluso es importante contemplar la negociación de los aspectos que sea posible modificar en algún momento (por ejemplo cambiar algunos recursos didácticos, agregar un tema no contemplado, si ya se ha cumplido con lo estipulado en el programa de la asignatura y se dispone de tiempo extra). No debemos perder de vista la importancia de que el estudiante sienta que el aula es un espacio compartido (y no sólo territorio del docente), en donde él y sus compañeros deben sentirse cómodos y confiados, nunca amenazados u hostilizados.

7. *"Dentro del contexto del aula, la comunicación no es meramente verbal. Tanto los participantes como los objetos son transmisores de una gama de mensajes adicionales".*

Seguramente quienes ejercemos la docencia hemos podido ver en la mirada de un estudiante una señal de "no entendí", o en un gesto el apoyo a un comentario que hicimos, así como un ademán de satisfacción cuando le damos retroalimentación para resolverle una duda o bien le indicamos que su trabajo estuvo muy bien hecho. Desde luego que el diálogo es fundamental y nutritivo pero cuántas veces nos comunicamos sin hablar...

En cuanto a definiciones aportadas por los expertos, encontramos que Bruner (1997) consideraba al aula como una comunidad de aprendices donde el profesor orquesta la actividades, mientras que Atehortúa la describe como el espacio de formación por excelencia, donde los estudiantes y docentes descubren, crean, construyen o reconstruyen los recursos necesarios para adquirir el conocimiento y apropiarse de él. Para el autor el aula es el entorno en que se manifiestan las diversas perspectivas que cada actor trae consigo en relación al conocimiento (qué es, cómo se adquiere, cuál es su utilidad), así como sus expectativas, estilos de aprendizaje y metas personales. Afirma también que en el aula se verifica un fenómeno de conjunción entre las perspectivas de cada individuo, la interacción entre personas y la relación de ellos con las características propias del contexto sociocultural de la institución (Atehortúa, 2003, en Patiño y Rojas, 2009). Esta consideración es de suma importancia ya que no debemos olvidar que toda aula está inmersa en un marco institucional que puede favorecer u obstaculizar el logro de los propósitos, tanto de los estudiantes como del docente.

Desde la aproximación constructivista sociocultural se concibe al aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, considerando que la clave de estos dos procesos escolares se encuentra en las relaciones que surgen al interior de lo que Solé y Coll (1999) llaman el triángulo interactivo o didáctico, constituido por la actividad educativa del profesor, las actividades de aprendizaje de los alumnos y los contenidos de enseñanza y aprendizaje. En este punto hay que resaltar que las actitudes y competencias del profesor son elementos clave, ya que como menciona Vygotsky, él desempeña un papel mediador en el proceso de aprendizaje. De esta manera, a veces los contenidos pueden ser sumamente complejos, sin embargo gracias a las actividades organizadas por el docente, a la provisión de ejemplos y la estimulación que proporciona a los estudiantes, éstos logran comprender y aplicar los conocimientos. Del mismo modo puede haber maestros que en lugar de fungir como facilitadores, se constituyan en un impedimento para que los alumnos aprendan (ya sea por falta de preparación académica, carencias en el manejo de estrategias o por actitudes poco favorecedoras hacia sus alumnos).

Otra forma de conceptualizar al aula es como una comunidad de aprendizaje (Bielaczyc y Collins, 1999); en el capítulo dos mencioné sus principales características (Coll, 2001); ahora en el contexto del tema que nos ocupa, en la siguiente tabla hago referencia a las implicaciones que dichas características podrían tener para la formación de los estudiantes:

TABLA. 1. IMPLICACIONES DEL CONCEPTO DEL AULA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

CARACTERÍSTICAS	IMPLICACIONES
1. Elaboración colectiva del conocimiento como objetivo y compromiso, para construir y compartir conocimientos nuevos.	El aula como un espacio social de construcción, donde se puede lograr el aprendizaje significativo.
2. Insistencia en el carácter distribuido del conocimiento, tanto entre profesores y estudiantes, como entre alumnos, e importancia otorgada a los distintos tipos y grados de pericia de los participantes.	El aula como contexto para compartir y dar la atención a la diversidad.
3. Énfasis en el aprendizaje autónomo y autorregulado, en la adquisición de habilidades y estrategias metacognitivas y en aprender a aprender.	El aula como semillero de autosuficiencia y autorrealización de los aprendices.
4. Selección de actividades de aprendizaje percibidas como “auténticas” y relevantes por los participantes	El aula como espacio posible para la aplicación del conocimiento y el logro de un aprendizaje con gran sentido para el estudiante y con potencial de educación para la vida.
5. Puesta en marcha de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo.	El aula como escenario de preparación para integrarse al trabajo en equipo e interdisciplinario en el desempeño profesional.
6. Utilización sistemática de estrategias y procedimientos diseñados con el fin de que todos los participantes puedan compartir los aprendizajes.	El aula como entorno de oportunidad para la convivencia académica y el andamiaje.
7. Adopción de enfoques globalizadores o interdisciplinarios y rechazo a la organización tradicional del currículo en materias o disciplinas aisladas.	El aula como terreno fértil para el desarrollo integral del educando, a partir de una formación transdisciplinaria.
8. Co-responsabilidad de profesores y alumnos en el aprendizaje.	El aula como posibilidad de desarrollo personal y académico de los estudiantes, a partir del reconocimiento y respeto de sus capacidades. Abolición de la relación de poder, del autoritarismo y jerarquías.

9. Prioridad a la profundidad con respecto a la extensión en al realización de aprendizajes.	El aula como espacio para pensar, reflexionar, analizar y discutir, para formar seres pensadores críticos.
10. Utilización de recursos externos para el aprendizaje y establecimiento de vínculos con otras aulas y con la comunidad.	El aula como contexto para ser trascendido con el fin de socializar el conocimiento y servir a la sociedad.
11. Existencia de altos niveles de diálogo, de interacción y de comunicación entre los participantes.	El aula como oportunidad de expresarse y manifestar puntos de vista, dudas y retroalimentarse unos a otros en un clima de respeto y confianza que el profesor propicie y sea apoyado por los alumnos.

Para continuar con la revisión de otros puntos de vista, a continuación enumero cuatro principios básicos que proponen Bransford, Brown y Cocking (2000), para diseñar entornos escolares que optimicen el aprendizaje:

1. *Los centros educativos y las aulas deben estar centrados en los aprendices*, considerando tanto los aspectos cognitivos y emocionales, como sus características individuales y el entorno del que provienen, ya que todos estos factores influirán en sus actitudes hacia las actividades y tareas de aprendizaje en el aula y hacia los contenidos mismos. Este punto también tiene que ver con supervisar la evolución de los estudiantes y proveerles de los apoyos necesarios si es el caso. Para que lo anterior se logre, será importante darles la confianza para participar en la clase, de tal modo que el docente pueda percatarse del proceso que lleva cada uno durante el ciclo escolar.

2. *Las aulas y las actividades de enseñanza y aprendizaje deben estar centradas en el conocimiento y en la comprensión*, por lo cual la planeación didáctica debe contemplar aspectos tales como los objetivos de aprendizaje y el tiempo requerido para lograrlos, las estrategias docentes que se deberán aplicar, las competencias esperadas, así como los recursos diseñados para evaluar el nivel de aprendizaje logrado.

3. *Las situaciones y actividades de enseñanza y aprendizaje deben incorporar la evaluación formativa, ya que ésta proporciona al docente la información sobre los conocimientos de los alumnos y de su evolución durante el proceso de aprendizaje, así como la posibilidad de incorporar apoyos en caso necesario. Al mismo tiempo los estudiantes podrán estar al tanto de sus progresos y percatarse de sus dificultades, de tal manera que gradualmente podrán ir logrando el control de su aprendizaje.*

4. *Los centros educativos y las aulas deben estar centrados en la comunidad, lo que hará posible que el alumno desarrolle un sentido de pertenencia a una comunidad orientada al aprendizaje, así como la vinculación de la comunidad escolar con el mundo exterior; estos aspectos son de suma importancia por sus implicaciones, como son el establecimiento de formas de organización y de reglas de funcionamiento que impulsen el trabajo colaborativo, la ayuda mutua, el compromiso con proyectos colectivos, la orientación al aprendizaje y el gusto por aprender, es decir la motivación. Todos estos elementos darán a las aulas el carácter de comunidades de aprendizaje.*

Otra propuesta para enriquecer el funcionamiento del aula, es la de Onrubia (1993), quien considera que la creación de Zonas de Desarrollo Próximo en la interacción docente-alumnos y la asistencia a éstos últimos en sus ZDP, les permitirán ir incrementando su autosuficiencia para atribuir a los contenidos de aprendizaje un significado y un sentido, lo cual en un principio sólo podían lograr con el apoyo del profesor o de sus compañeros.

3.2. La investigación en el aula

El aula es una fuente inagotable de temas de investigación, ya que organiza socialmente la educación y constituye el contenedor de las acciones de enseñanza y de aprendizaje que producen las relaciones-docente-estudiante. No sólo es un escenario formal de la educación, sino una categoría social, poblada de significados, en la que se organizan el tiempo, el discurso y

los contenidos de la educación formal, bajo una disciplina que modera las interacciones y es escenario de experiencias diferenciales para cada individuo.

Stenhouse (1998) aseguraba que los profesores y alumnos que se hallan en el aula, están en posesión del laboratorio de la investigación educativa. También afirmaba que toda investigación llevada a cabo en las aulas debe tener como meta mejorar la enseñanza, por lo que ha de ser realizada por profesores, bajo una perspectiva sensible y autocrítica.

En cuanto al currículum, el autor lo consideraba una hipótesis de la cual profesores y alumnos son los evaluadores cruciales, afirmaba que si ellos pueden evaluar las ideas establecidas en el currículum, también lograrán trascender la evaluación y llegar a la investigación.

Además apuntaba a la importancia de que el trabajo efectuado se difunda entre colegas, de tal manera que ningún aula se encuentre aislada del resto de la comunidad académica. Otros autores también señalan la importancia de que los profesores reflexionen e investiguen acerca de su propia labor en el aula, para mejorar la calidad de la instrucción (Porlán, 1987; Rueda, 2003; Carrizales, 2003; Latorre, 2004).

En lo que se refiere a las estrategias metodológicas, Stenhouse señala la importancia de comparar las visiones de los alumnos y de los profesores respecto al tema investigado, para lo cual sugiere el uso de la entrevista (Stenhouse, 1991).

No obstante los planteamientos de los autores extranjeros en relación a la necesidad de investigar los fenómenos del aula de educación superior, he de reconocer que realizar esta labor en México y concretamente en la Facultad de Psicología de la UNAM, representa enfrentar importantes retos y obstáculos, ya que nos encontramos con colegas que rechazan abiertamente la intromisión de observadores en el salón de clases donde imparten sus asignaturas. Ante la invitación a participar, pueden ignorarla o responder abiertamente "no".

¿Por qué se niegan? Lo anterior no necesariamente significa que estos profesores estén haciendo mal su trabajo, sino que además de esta posibilidad existen otras diversas. Considero que la más importante es la cultura que hay en nuestro país de "no a la evaluación", por sistema, sin al menos interesarse

en saber ¿cuáles son los objetivos, cómo se pretende realizar, qué se hará con los datos que resulten, cuál será el beneficio para ellos y sus alumnos?

Otras posibles causas son cuestiones personales y emocionales, como problemas de autoestima, inseguridad, prejuicios, temor a las consecuencias, así como el empoderamiento mal entendido.

Lo anterior explica en cierta forma por qué la gran mayoría de investigaciones encontradas en la literatura han utilizado cuestionarios de opinión cuantitativos para estudiantes o maestros y muy pocas reportan haber llevado a cabo la observación directa en aula y muchas menos, la videograbación del trabajo en el escenario.

Por otro lado es interesante mencionar que se ha observado que los profesores que aceptan colaborar dando la entrada a los observadores en "su" aula, son aquellos que cuentan con formación en evaluación docente, e incluso son investigadores en el tema y por lo tanto acostumbran la autoevaluación. Asimismo notamos que los profesores cuya comunicación con sus alumnos es constante y efectiva, son abiertos a la evaluación de su trabajo.

También es evidente que la mayoría de los estudios que yo reporto en esta tesis fueron realizados por sustentantes de licenciatura, o bien como respuesta a iniciativas institucionales o por investigadores que trabajan el tema.

Como se mencionó en el capítulo dos, algunos profesores estamos interesados en contar con datos acerca de nuestro desempeño docente, por lo que en caso de que se nos solicite hacer observaciones del trabajo con nuestros grupos de estudiantes, colaboramos con entusiasmo. También optamos por la autoevaluación, explorando expectativas y conocimientos de nuestros alumnos al inicio del semestre lectivo, evaluando su trayectoria de aprendizaje durante el curso y al finalizar éste podemos explorar el cumplimiento de expectativas así como las competencias que los alumnos lograron desarrollar durante el periodo escolar. Por lo general hacemos uso de cuestionarios, pero también videograbamos el desempeño de los estudiantes al realizar ciertas actividades propias del psicólogo y preguntamos de viva voz su opinión acerca de la asignatura, ya sea durante el semestre o al finalizar éste.

En fin, las estrategias de evaluación de nuestro propio quehacer pueden ser diversas, sin embargo el elemento fundamental en este asunto es la disposición del docente a participar en la evaluación de su propio trabajo, con la finalidad de identificar los aspectos que requieren mejorar y después esforzarse por superar sus carencias o insuficiencias.

3.3. La interacción docente-estudiante

Según González y León (2009), toda interacción implica una acción conjunta, conflictual o cooperativa, que pone en presencia a dos o más actores, en la cual puede llegar a ejercerse una influencia mutua entre los participantes.

En el ámbito de la educación Solé y Coll (1999) describen a la interacción como aquella diversidad de situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr objetivos definidos.

Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández señalan que la construcción de significados a propósito de ciertos contenidos culturales ocurre en gran medida, gracias a la interacción. Afirman que en la convivencia de un grupo de aprendizaje están presentes tanto aspectos académicos como emocionales, por ejemplo la satisfacción de la necesidad de pertenencia, afecto, manejo de expresiones, nivel de logro, valores, actitudes y habilidades sociales. Los autores concluyen que la interacción profesor-alumno es un factor determinante de la motivación en el aula; afirman que "en cada aula donde se vive el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre docente y estudiantes, única e irrepetible" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Por su parte Biggs (2003) hace un llamado de atención a los profesores para que tengan presente la importancia del clima en el aula, por los efectos que tiene sobre el aprendizaje, es decir cómo las formas en que se relacionan el docente y los alumnos afectan el desempeño y el aprovechamiento de estos últimos.

De acuerdo con Ibáñez (1991), la interacción en educación tiene características propias de los grupos que comparten un contexto situacional, por períodos prolongados y de modo sistemático: se asumen horarios, reglamentos y condiciones de funcionamiento predeterminados, todo ello con el fin de lograr una meta que es visualizada como positiva por los integrantes de la comunidad educativa. Por lo general el profesor determina quién dice o hace algo, y decide el cómo y el tiempo para realizarlo, por lo que la interacción en el aula se establece en el entendido de que las relaciones de poder son legítimas, porque descansan en la jerarquía de quien tiene el conocimiento, es decir, el profesor.

La autora asevera que esta interacción es particularmente asimétrica y poco natural ya que los alumnos no están en igualdad de condiciones para decir o hacer lo que sienten o creen, frente a lo que su profesor dice o hace. Así, el alumno debe subordinar su comportamiento a las características personales del que ostenta la mayor jerarquía.

Al respecto Weiner (2013) propone buscar un equilibrio en el manejo del poder en el aula, de tal manera que se logre motivar a los alumnos para que incrementen su involucración y compromiso con el aprendizaje.

Es importante mencionar que no todas las particularidades de las interacciones son fácilmente perceptibles para los protagonistas; de acuerdo con Díaz Barriga (2006), en la interacción escolar que ocurre en el aula se genera una serie de eventos no previstos por el docente y que aparentemente nadie provocó intencionalmente, pero que tienen efectos importantes sobre los alumnos, de los cuales muchas veces no se tiene conciencia. Son aprendizajes que tienen estrecha relación con la esfera de los valores y las actitudes; se les llama currículo oculto y constituyen una forma de socialización y adaptación a la escuela y a la sociedad. El autor también afirma que la formación en valores del alumnado se materializa en el trabajo del aula, donde los profesores se erigen, como ha sido a lo largo de la historia de la educación, en un modelo a seguir. De aquí la importancia trascendental de prestar atención a las diferentes posibilidades de interacción profesor-alumno en el aula.

3.4. Formas de interacción

Como acabamos de mencionar, existen varias definiciones de interacción y se pone de relieve su importancia, sin embargo ninguno de los autores hace referencia a cuáles son las posibles modalidades de interacción en ese contexto.

Algunos autores hacen sugerencias en cuanto a los métodos más útiles para investigar el aula. Por ejemplo Hamilton en 1989 afirmaban que las técnicas de análisis de la interacción constituyen un modo eficaz de descubrir las normas del comportamiento del profesor y del alumno (Hamilton, 1989).

Por su parte Walker en 1971 aseguraba que uno de los más utilizados por los investigadores es el "social-antropológico", que empieza con la observación directa de lo que sucede en el aula; el autor menciona que en este método no se utiliza la cuantificación, sino que consiste en hacer apuntes detallados de lo que se observa; además no se pretende generalizar, más bien se procura la caracterización de las cualidades de situaciones particulares.

El autor sugiere hacer grabaciones en audio que el propio profesor deberá interpretar con un sentido autocrítico, puesto que es quien conoce su aula (Walker, 1971, en Stenhouse, 1988) y adopta la misión de establecer y mantener una cierta estructura social dentro del grupo constituido por la clase.

También propone como una buena estrategia la de explorar la percepción de los estudiantes en relación a las situaciones que se presentan en el aula y afirma que ha sido perfeccionado por varios investigadores, como Elliot y Adelman (1973, en Stenhouse, 1991).

Como se puede notar, en la literatura no hay una concreción en cuanto a las formas de interacción que pueden ocurrir en el aula y por lo tanto tampoco existen definiciones de las mismas. Por ello los nombres de las modalidades de interacción docente-estudiante se tomaron textualmente de los términos utilizados por los alumnos participantes cuando se les preguntó cómo había sido su interacción con el profesor. Así fue que se establecieron las siguientes opciones: Respeto, Confianza, Diálogo, Horizontalidad, Apoyo, Promoción de la participación y Retroalimentación, entre otras. Estos fueron los conceptos

utilizados para reportar cómo había sido la relación entre los protagonistas del aula durante las clases.

En cuanto a la definición de dichas modalidades, fue elaborada por la autora de la tesis, con base en las descripciones de los propios alumnos y profesores. A continuación se presenta cada modalidad con su breve definición:

- ✓ Respeto: consideración especial hacia el alumno, en razón de reconocer sus cualidades, derechos y valor personal.
- ✓ Confianza: actitud de esperanza hacia el estudiante, que le infunde ánimo, aliento y vigor para actuar.
- ✓ Diálogica: postura abierta a empezar un diálogo con el educando y/o permitir que él lo inicie.
- ✓ Horizontalidad: actitud que descarta las jerarquías entre docente y estudiante.
- ✓ Apoyo: disposición para ayudar al aprendiz y guiarle para que consiga los recursos que necesita.
- ✓ Promoción de la participación: conjunto de acciones para animar al estudiante a colaborar en las actividades, de tal modo que se sienta parte integrante del grupo.
- ✓ Retroalimentación: cúmulo de información que se proporciona al alumno acerca de sus actitudes, desempeño, opiniones, respuestas y sus esfuerzos durante el proceso de aprendizaje.

3.5. Evaluación docente basada en las interacciones con los alumnos.

La valoración de la interacción en el aula a partir de la observación, puede empezar por centrarse en las actitudes del profesor, ya que éste es quien da la pauta para crear determinado clima en el salón de clase. Por ejemplo, cuando escucha atentamente a los alumnos y da réplica a sus comentarios, si usa términos adecuados para señalar los errores de los estudiantes, en el sentido de no hacerlos quedar en ridículo, o al darles el

reconocimiento a sus aciertos, todas estas actitudes contribuirán a construir un clima de armonía y bienestar en el aula.

Es importante mencionar que la interacción está implicada en la estrategia de enseñanza utilizada, de tal manera que se puede hablar de las interacciones que las estrategias "provocan" en el aula. Por ejemplo un profesor que utiliza la exposición "monologal" en su clase, adoptará una actitud cerrada a la interacción verbal, sin dar oportunidad a que los estudiantes participen o pregunten cuando no entienden, o expresen sus puntos de vista; en suma este docente no estará propiciando que los alumnos sientan la confianza para intervenir durante la clase.

Por el contrario, si el maestro organiza una actividad en la que los alumnos deberán trabajar en forma cooperativa, estará fomentando la comunicación entre todos los participantes, así como actitudes de apoyo mutuo y el desarrollo de habilidades sociales en general.

Paulatinamente los estudiantes lograrán establecer la discriminación entre las distintas formas de interacción que surgen con los diferentes profesores y sus estrategias; estas vivencias son formativas pues van preparando al alumno para la eventual inserción en el terreno laboral, en donde seguramente encontrarán una diversidad de estilos de interacción por parte de sus compañeros de trabajo, autoridades y usuarios, entre otros. Asimismo deberán aprender a procurarse un clima social que les permita desarrollar sus competencias en las diferentes áreas de su desarrollo personal, académico y laboral.

En definitiva, quien está facultado para evaluar la calidad de la interacción en el salón de clases, es el aprendiz, pues él recibe directamente los efectos de las diversas formas de proceder del profesor, tanto en lo social como en lo académico. Por ello el camino a seguir para conocer con veracidad las pautas de convivencia que prevalecen en el entorno áulico, es preguntar y escuchar el punto de vista de los alumnos, son ellos quienes proporcionarán la información que conduzca a establecer cómo es el clima social en un salón de clases. Desde luego, en su papel de coprotagonista, también el docente podrá dar cuenta de las situaciones que se viven en el aula.

En conclusión, el investigador podrá hacer observaciones e identificar cierto tipo de actitudes que a su vez conforman las interacciones profesor-alumno, sin embargo son ellos, los protagonistas, quienes realmente podrán llevar a cabo una valoración del ambiente que predomina durante el desarrollo de la clase.

Tomando en cuenta que, como ya se dijo, el maestro es uno de los protagonistas del escenario áulico y el principal promotor del aprendizaje, en el siguiente capítulo se abordan algunos aspectos que se consideran determinantes en su ejercicio docente.

CAPÍTULO 4. SER DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ALGUNOS PUNTOS A CONSIDERAR.

4.1. El paradigma del pensamiento del profesor y el concepto de docencia

Diversos autores comprometidos con el quehacer docente han intentado delimitar las funciones de la figura del profesor. Una aproximación que se empezó a desarrollar desde la década de los setenta es el paradigma del pensamiento del profesor, que a diferencia de los principios positivistas, no busca establecer leyes generalizables acerca de los fenómenos que estudia, ni se afana por determinar criterios de validez interna y externa, sino que concede mayor importancia a la validez ecológica de sus hallazgos. Quienes realizan investigación basándose en este paradigma no pretenden encontrar datos predictores de sucesos futuros, sino proporcionar guías para la comprensión de situaciones y contextos particulares (Good y Powell, 1980, citados en Clark y Yinger, 1980).

El paradigma del pensamiento del profesor también sigue algunos principios de la metodología fenomenológica, pues investiga situaciones y problemas individuales, únicos y específicos, que pueden referirse ya sea a un solo profesor, o a una clase, una escuela, una comunidad, entre otros. Dentro de esta perspectiva de pensamientos del profesor, diversos investigadores en el tema han aportado su concepto de la figura docente, por ejemplo, en el año 1980 Clark y Yinger señalaban que el maestro era considerado como la persona que toma decisiones, planifica, procura conocer a sus alumnos, elabora diagnósticos de los mismos y resuelve los problemas que van surgiendo en el proceso de enseñanza.

Por su parte, Shavelson y Borko en 1979 lo describían como un profesional activo e inteligente cuya actividad incluye, entre otros aspectos, el establecimiento de objetivos, la búsqueda de información acerca de los estudiantes y la promoción del conocimiento contenido en el currículo; los autores señalan también la importancia de la disposición del profesor hacia la enseñanza y de la selección de los métodos didácticos a utilizar.

Algunos años después, desde un paradigma cognitivo, el profesor era conceptualizado como un sujeto racional que toma decisiones durante la realización de su tarea profesional y cuya conducta está dirigida por sus pensamientos, juicios y decisiones (Shavelson y Stern, 1983, en Sacristán y Pérez, 1989).

Poco a poco las concepciones del docente han evolucionado, de tal suerte que en 1985 ya se le describía como "un constructivista que continuamente elabora y comprueba su teoría personal del mundo" (Clark, 1985, pág. 4)

En el siglo XXI, los avances en el estudio de la labor del profesor se han tornado más evidentes como resultado del reconocimiento a la trascendencia del papel que desempeña en los procesos formativos de los aprendices. Sin duda lo anterior se debe en gran medida a la consolidación de algunos paradigmas en la psicología de la educación (entre los cuales sobresale el constructivismo), cuyos autores se han dado a la tarea de analizar a conciencia los procesos que ocurren en las aulas y en consecuencia los retos profesionales que el docente debe enfrentar.

Entre las contribuciones más fructíferas para entender la importancia del rol docente en el proceso de aprendizaje, se encuentra la descripción de Coll (2001), quien afirma que algunas de las funciones centrales del profesor son la orientación, promoción y guía de la actividad mental constructiva de sus alumnos, así como el ajuste oportuno y atinado de la ayuda según las necesidades de cada aprendiz, para el logro de las competencias correspondientes.

Otra concepción que deja clara la relevancia del papel del profesor para el aprendizaje de sus estudiantes, es la de Díaz Barriga (2006), quien asevera que el rol central del docente es actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos, así como fungir como modelo y enseñante de una cierta estructura para el establecimiento de las relaciones sociales y afectivas que se generan en el aula.

De acuerdo con Patiño (2012) la práctica docente puede definirse como las actividades de diseño, organización, conducción y evaluación de las experiencias, que tienen como objetivo el logro del aprendizaje en los estudiantes y son responsabilidad del profesor. El trabajo del docente no se reduce al entorno del aula ya que incluye tres etapas: la preinteractiva, la interactiva y la postinteractiva. En la preactiva se llevan a cabo el diseño y la organización; la activa se refiere a la intervención del docente en el aula, que coordina y conduce las experiencias de aprendizaje; la postactiva constituye el momento reflexivo en que el docente lleva a cabo una valoración de su intervención y los resultados que logró, para introducir futuras mejoras (Lowyck, 1986, en Patiño, 2012).

4.2. El docente reflexivo

Si bien la práctica pedagógica es un factor fundamental de la educación, su valor se vería disminuido si el docente no transitara por un proceso de toma de consciencia acerca de ella; de acuerdo con Stenhouse (1998) es a partir de la reflexión que el profesor logra reconstruir, reestructurar y reelaborar su acción pedagógica, tal como lo hace el investigador. Afirma que toda acción educativa requiere de la intención del profesor, así como el conocimiento y la comprensión de las implicaciones de la enseñanza, que a su vez le dan sentido y significado a su labor, pero remarca que todo esto no es suficiente para el quehacer docente, ya que es indispensable que lleve a cabo un proceso reflexivo acerca de sus propias prácticas, con sentido crítico y en forma sistemática, proceso que puede ocurrir en forma simultánea o posterior a la acción de enseñar. El autor denominó "actitud investigadora" a esta disposición en el docente para examinar su propia actividad y en 1987 Porlán, siguiendo estas ideas, propuso la participación del profesor como investigador en el aula.

Según Henderson (1992), un profesor reflexivo es aquel que adopta un enfoque constructivista en su enseñanza puesto que, además de interesarse por el aprendizaje de contenidos académicos o el desarrollo de habilidades básicas en sus alumnos, se pregunta a sí mismo cómo es que ellos aprenden y se cuestiona qué relación existe entre aquello que está tratando de enseñarles

y los intereses y experiencias personales de éstos. Además este profesor reflexivo es consciente de que es mejor estimular en el alumno la participación activa y la motivación por aprender, que presionarlo para que memorice los contenidos.

Por su parte, Porlán (1987), Rueda (2003), Carrizales (2003) y Latorre (2004), señalan la necesidad de cambiar las prácticas docentes y de que los profesores reflexionen sobre su quehacer cotidiano.

Uno de los autores que ha incursionado más profundamente en el tema de la reflexión en el docente de educación superior, es Schön (1992) quien atribuye al docente un papel determinante en la guía y estimulación de los alumnos hacia procesos reflexivos que les ayuden a tomar decisiones en contextos de incertidumbre, lo cual requerirá de una amplia preparación del profesor para promover en sus estudiantes el razonamiento, el diálogo y la interacción, que hagan posible la construcción colectiva del conocimiento, en contraposición a la simple transmisión de información (Patiño 2012).

Schön concibe a la reflexión como un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto profesional determinado. Afirma que los problemas que enfrentan los profesionales en situaciones reales se ubican en lo que denomina "las zonas indeterminadas de la práctica", que se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, ya que presentan situaciones indefinidas y poco estructuradas, en las que a menudo se plantean dilemas de diversa índole. Es entonces cuando el propio profesional debe darle una organización a la problemática, a partir de la construcción que él mismo logre hacer de la situación. Por todo lo anterior el autor expresa su preocupación ante la falta de conexión entre el conocimiento que se proporciona en las escuelas de educación superior y las competencias que se exigen en el campo real de trabajo. Afirma "lo que más necesitamos enseñar a nuestros estudiantes es a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, pero esto es precisamente lo que no sabemos cómo enseñar" (Schön, 1992, pp.23-24).

El autor considera un gran error pensar que se deben enseñar a los alumnos teorías y técnicas para esperar que las apliquen cuando enfrenten un escenario real. Esto, afirma, es la ruptura de la escuela con la vida.

Schön considera necesario que exista un diálogo entre docente y estudiante, que tenga lugar en el contexto donde el practicante ha intentado intervenir en una situación real y concreta; utilice tantas acciones como palabras y dependa de una reflexión en la acción recíproca docente-aprendiz.

Nos dice que la reflexión acerca de la enseñanza puede cumplir uno o varios de los siguientes propósitos:

- ✓ Deliberar acerca de la enseñanza para obtener información sobre lo que se hace y cómo se hace.
- ✓ Dirigir la enseñanza de manera propositiva, de tal modo que la reflexión se convierta en una forma de mediación instrumental de la acción.
- ✓ Transformar las prácticas de enseñanza en la medida en que la reflexión propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia.

Basada en los aportes de Schön, Díaz Barriga señala que los docentes deben propiciar estos procesos reflexivos enfrentando a los alumnos con problemas auténticos, tomados del mundo real. Esto requiere una transformación de la práctica docente mediante una reflexión "que propicie la reconstrucción personal o colectiva de la docencia" (Díaz Barriga, 2006: 10), e implica un cambio de paradigma sobre el aprendizaje, en el que ya no sea concebido como un acto individual, sino como el producto de la interacción contextualizada.

4.3. La toma de decisiones del profesor

Por la naturaleza de su labor, el docente está llamado a resolver problemáticas de diversa índole que suelen presentarse en el contexto del aula, o aún fuera de ella. Para cumplir con éxito esta responsabilidad,

frecuentemente deberá pensar y actuar con rapidez, haciendo las elecciones correctas y adecuadas a las características de la situación que se le presente.

Sin embargo cabe aclarar que no todo el tiempo el profesor está decidiendo sobre la marcha y de manera emergente. Gran parte de sus determinaciones son pensadas y planeadas, todas ellas son importantes y están entrelazadas de tal forma que confluyen a un gran objetivo: el aprendizaje de los estudiantes. Entre la gama de decisiones del docente, aquellas que se refieren a la elección y organización de las estrategias de enseñanza, son las que más interesan al estudio que aquí se reporta, ya que a su vez tienen implicaciones diversas como es el caso de las interacciones a que dan lugar en el aula, tanto entre profesor y estudiante, como entre alumnos.

Diversos expertos se han avocado al análisis de los diferentes tipos de decisiones en los profesores, por ejemplo Sutcliffe y Whitfield (1979) afirman que algunas veces éstas se toman de forma consciente e intencionada, mientras que otras son más bien rutinarias y automatizadas. Así, estos autores hacen una distinción entre las decisiones reflexivas, que son el producto de un proceso de pensamiento consciente y deliberado del profesor y las decisiones inmediatas que éste toma sobre la marcha, sin tener tiempo para reflexionarlas suficientemente.

Siguiendo el tenor de Sutcliffe y Whitfield, en 1992 Jackson establece la diferencia entre las decisiones pre-activas o de planificación del docente y las interactivas, que son las que se toman durante la impartición de una clase. Con un punto de vista similar Duffy y Ball (1984) hacen referencia a dos tipos de decisiones del docente: las procedimentales que determinan el curso de la actividad durante la clase y las sustantivas cuyo objetivo es propiciar la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos.

Por su parte, Borko, Conem, Atwood y Shavelson desarrollaron el paradigma mediacional centrado en el profesor (Teachers` Decision Making), que es un modelo para explicar el proceso de toma de decisiones en la planeación de la instrucción. Explican que los factores intervinientes en este proceso son: la información que el profesor tiene acerca del alumno, sus creencias y actitudes, la naturaleza de la tarea, las expectativas del docente

acerca del alumno, así como la disponibilidad de materiales instruccionales y estrategias de enseñanza alternativos (Borko, Conem, Atwood y Shavelson, 1979, citados en Pérez Gómez, 2008).

Uno de los primeros factores que afectan las decisiones de planificación de los profesores es la información que tienen acerca de los estudiantes y la valoración personal que hacen de ella. Sin embargo también influyen en su planeación, la propia idiosincrasia del docente, su conocimiento práctico, y sus creencias acerca de lo que son para él la educación y la enseñanza.

Otro aspecto influyente es el contenido de aprendizaje (Shavelson y Borko, 1979) en relación al juicio que el maestro se ha formado con respecto a las aptitudes de los alumnos, ya que con frecuencia puede pensar que algunos tienen menos dificultades para un determinado contenido, que otros. Por último, las decisiones de planificación se pueden ver influidas por la disponibilidad o no de materiales y recursos en la escuela, las presiones ejercidas por la administración o por agentes externos.

Varios investigadores llevaron a cabo estudios para indagar cuáles eran los aspectos a los que los profesores daban prioridad para tomar decisiones acerca de la planificación.

Taylor (1970) fue uno de los pioneros en el estudio de los procesos de planeación del profesor, utilizando el cuestionario y la entrevista para tal fin. Encontró que al planificar, los maestros tomaban en cuenta a los alumnos, sus intereses y actitudes, antes que los objetivos, mientras que Tillema (1984) descubrió que otros maestros consideraban en primer lugar el aspecto "conocimientos previos del alumno".

Por su parte Zahorik (1975) reportó que los docentes daban la mayor importancia a los contenidos y después a las actividades de aprendizaje.

En el caso de Hill, Yinger y Robins (1983, en Marcelo, 2009), al igual que Clark y Yinger (1979), hallaron que las actividades de aprendizaje y los materiales fueron el punto de partida del proceso de planificación.

Cabe señalar que en los estudios de Hill, Yinger y Robins se utilizaron técnicas etnográficas como: observación participante, entrevistas y estudio de los planes escritos de los profesores. En cuanto al método utilizado los autores

concluyeron que el empleo de varias técnicas para estudiar el mismo fenómeno permite obtener información más profunda y detallada del fenómeno investigado.

4.4. Problemas que enfrenta el docente de educación superior en México.

El envejecimiento de la población docente en educación superior en México se ha convertido en un problema debido a factores económicos, ya que conforme los profesores experimentados aumentan su edad cronológica y van retirándose del ejercicio docente, las instituciones reportan no contar con los recursos necesarios para crear nuevas plazas ni para contratar a maestros jóvenes y competentes.

Por fortuna recientemente esta situación ha observado una ligera mejora; en su informe de actividades 2017-2018, el director de la Facultad de Psicología de la UNAM reportó que la edad promedio de la planta académica de esa Facultad rejuveneció un año, debido al retiro voluntario de 44 académicos y la incorporación de 15 jóvenes académicos de tiempo completo; comentó que se espera la incorporación de 29 académicos más durante los años 2018 y 2019.

Pero el aumento en edad cronológica no es la única dificultad que enfrentan los profesores universitarios en nuestro país. Desde principios de este siglo los especialistas han renovado su interés en la actividad y la figura del docente, lo que ha permitido dilucidar cuáles son los principales obstáculos y retos que enfrentan los profesores durante el desempeño de su trabajo. Particularmente en el caso de los maestros mexicanos, Díaz Barriga y Rigo comentan que en su mayoría los profesores de educación superior destinan mucho más tiempo a impartir clases, que a otras actividades académicas, como por ejemplo las de investigación y difusión de la cultura. Lo anterior les lleva, ya sea en forma directa o indirecta, a enfrentar diversos problemas, tales como bajos niveles salariales y poco reconocimiento social; con frecuencia estos maestros también encaran cierto grado de exclusión de las labores académicas institucionales, ya que ven limitada su participación en los

procesos de diseño y desarrollo curricular, tienen pocas oportunidades de realizar trabajos relacionados con publicaciones, así como una mínima o casi nula intervención en los procesos de evaluación de su propio quehacer docente. Los autores concluyen que las propuestas encaminadas a la mejora de la docencia en educación superior deberán involucrar como primer paso la toma de conciencia de los retos y problemas antes mencionados, de tal suerte que las expectativas depositadas en los docentes y las demandas planteadas por directivos y la sociedad en general, resulten realistas (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

En relación al tema Tardif (2004) afirma que la figura del docente ha sido subvalorada por mucho tiempo, ya que tradicionalmente se le ha considerado como transmisor del saber de la cultura que ha heredado, sin dar el reconocimiento al bagaje de competencias que ha construido a lo largo de su preparación académica y su experiencia profesional, ni a las implicaciones de su quehacer cotidiano. El autor señala que para cambiar este concepto del profesor como técnico reproductor de saberes y agente social transmisor de cultura, es necesario conocer y comprender la naturaleza de la enseñanza y de todos los componentes implicados en la misión de un docente; por ello hace un llamado a visualizar al docente como un profesional.

Por su parte Tenti (2005) comenta que la valoración negativa del profesor como "chivo expiatorio" y responsable universal de todos los males del sistema es uno de los signos de nuestro tiempo.

Considera que paradójicamente, la falta de apoyo y de reconocimiento social del trabajo del maestro comenzó a hacerse patente a mediados de la década de 1980 en los países que, por aquella época, iban alcanzando grandes logros en el desarrollo de sus sistemas educativos.

Concluye que desde su experiencia y como parte del proceso de construcción de su propia identidad profesional, descubrió que lo realmente importante de un profesor es ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que los rodea y a encontrar su propio lugar para participar activamente en la sociedad (a esta labor le llama ser maestros de

humanidad), con lo cual contribuiremos a rescatar el valor humano del conocimiento.

Otro experto que en sus disertaciones muestra su preocupación por las situaciones que enfrentan los docentes de educación superior, es Ángel Díaz Barriga quien plantea cómo se ha visto afectado desde su punto de vista, el quehacer de los docentes universitarios por las exigencias impuestas a su desempeño académico; el autor enumera cinco rubros de gran impacto:

“...la política de la educación superior; las diversas estrategias de enseñanza que emanan del desarrollo de la psicología educativa; los planteamientos que surgen de las propuestas curriculares en boga; las concepciones de enseñanza que derivan de la llamada sociedad del conocimiento y de las tecnologías de la información, así como las transformaciones en cada disciplina como resultado de un desarrollo permanente de nuevos espacios de conocimiento, denominados genéricamente temas frontera...” (Díaz Barriga, 2005, pág. 2).

El autor explica que la política de la educación superior no sólo abarca lo establecido en el Plan Nacional de Educación, sino también aquellos programas que otorgan estímulos económicos al desempeño docente y que han impelido a la mayoría del profesorado universitario a dar prioridad a tareas y actividades que tienen mayor reconocimiento académico y por ende son “recompensadas” según las reglas de dichos programas.

También comenta que actualmente los profesores de enseñanza superior enfrentan imponentes retos derivados de las propuestas en el campo de la psicología educativa entre los cuales se encuentran los diversos desarrollos del constructivismo, las estrategias docentes, la enseñanza situada, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, el currículo flexible, el currículo por competencias, todos ellos enmarcados en la llamada era de la información, la sociedad del conocimiento, la educación virtual, la internet y la era de la evaluación masiva.

Las principales críticas de Díaz Barriga son:

a) En las propuestas relacionadas con el currículum no se establece una clara distinción de cómo debe actuar el profesor ante un currículum flexible y ante uno que no lo es.

b) En el caso del currículum por competencias, falta claridad en el concepto consensuado de lo que es una competencia.

c) En cuanto al tema de la innovación, con frecuencia ésta es valorada *per se* y no por las mejoras que propicie en las prácticas didácticas o por sus resultados en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual genera desconcierto y confusión en el profesor.

d) En el caso específico de la internet, ésta puede provocar nuevos vicios en las actividades educativas de los alumnos.

e) En relación al carácter dinámico de los conocimientos de frontera en las diferentes disciplinas, éste es un elemento que contribuye a la presión que se ejerce sobre el docente para hacer modificaciones en su labor cotidiana, ya que un primer reto es determinar cuáles contenidos son básicos en un currículo, para luego identificar cuáles contenidos se consideran de frontera, además de identificar aquéllos que resultan pertinentes.

El autor señala que las tendencias innovadoras arriba mencionadas dan lugar a una serie de valoraciones acerca del desempeño docente que llegan a provocar en los maestros dudas e incertidumbre acerca de su propio quehacer, quienes incluso pueden llegar a experimentar crisis de identidad (Díaz Barriga, 2005).

En relación a los argumentos expuestos por el experto, a continuación haré referencia a los puntos que considero más relevantes a la temática del presente trabajo.

1. Para empezar, coincido con la inquietud que el autor manifiesta en relación a los programas de estímulos y reconocimientos a la investigación que existían en 2005 y que se mantienen a la fecha, acerca de los cuales, por cierto, son diversos los autores que han expresado su preocupación por los efectos que han tenido sobre las actitudes de algunos sectores del gremio académico que labora en instituciones de educación superior (Álvarez y De Vries, 2002). Se menciona que a veces los profesores conceden mayor importancia a tareas de investigación y de producción de publicaciones, que a la docencia, ya que aquellas son más redituables y en ocasiones, las únicas que cuentan para obtener niveles altos de beneficios económicos y reconocimiento por parte de

diversos programas de estímulos. Esta situación no beneficia las expectativas de elevar la calidad de la enseñanza, e incluso llega a propiciar cierta rivalidad entre la figura del profesor y la del investigador (Macotela, 2007), cuando ambos deberían de luchar conjuntamente para superar las debilidades que presenta nuestro sistema de educación superior. Para ello se debería promover la figura del docente-investigador que proponen varios autores (Stenhouse, 1991, 1998; Porlán, 1987; Rueda, 2003; Carrizales, 2003; Latorre, 2004; Macotela, 2007).

2. En lo tocante a la diversidad de propuestas emergentes de la psicología educativa que menciona Díaz Barriga, considero pertinente comentar que en la Facultad de Psicología de la UNAM hay una diversidad de enfoques dentro de los diferentes Campos de Conocimiento y existe libertad de cátedra. Cada profesor, según su formación, adopta una postura teórica y elige sus estrategias, sin presión ni imposición alguna al respecto. En este sentido, creo que más que demandas, en el mundo académico actual hay diversidad de ofertas, oportunidades y propuestas para que los docentes amplíen su visión de la disciplina psicológica. Sin embargo en dicha Facultad no existe un sistema estructurado de formación ni actualización docente, de tal modo que cada profesor decide en forma personal cuándo y cómo continuar preparándose, ya sea mediante un posgrado o participando en cursos de actualización, buscando la manera de hacerlo por sus propios medios. Por lo anterior considero necesaria la organización de un sistema de desarrollo docente que propicie la continuidad de la preparación de los profesores, de tal manera que dispongan de herramientas ad hoc para responder a las necesidades de sus alumnos, quienes deberán contar, por un lado, con la información suficiente respecto a la riqueza de aproximaciones que existen en psicología y por el otro, con el apoyo para elegir las temáticas y paradigmas que les podrán ser de mayor utilidad en su posterior desempeño profesional.

3. Con respecto a los conceptos y teorías que actualmente se presentan como novedosos o innovadores, esta situación se repite a lo largo de la historia del

desarrollo de las disciplinas; nada es totalmente nuevo, pero en las aportaciones recientes siempre se podrán encontrar aspectos que abonen algo positivo para enriquecer a la educación superior. Tal es el caso del aprendizaje cooperativo y el colaborativo que al día de hoy muchos estudiantes valoran como una herramienta que les puede ser útil en su formación y para el ejercicio profesional, especialmente porque promueve el trabajo entre pares, la posibilidad de “aprender de sus propios compañeros y no sólo del profesor” (en sus propias palabras) y la autorregulación del aprendiz.

4. En cuanto a la propuesta de un currículum flexible que emanó con el proceso de cambio curricular en nuestra Facultad, éste ha revestido ventajas para los alumnos, en el sentido de que les ha dado la posibilidad de cursar las asignaturas en un orden no lineal, sino integral, así como participar en grupos multinivel, donde se genera una gran riqueza por la diversidad de integrantes en una sola asignatura, pues se posibilita el intercambio de saberes entre estudiantes de diferentes semestres y de diversos campos de conocimiento.

5. Por lo que toca a la confusión que el autor menciona en cuanto al concepto de “competencia”, pienso que es una realidad, pues numerosos maestros y alumnos utilizan el término, aunque no todas las veces tienen la claridad de lo que implica y significa. Esta situación podría solventarse mediante el trabajo colegiado, con la organización de seminarios en el tema, con la finalidad de establecer criterios que especifique qué son y qué no son las competencias, así como sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje.

6. En relación a la crítica de la tendencia de propiciar la innovación por sí misma, estoy cierta de que ésta debe incorporarse basándose en una previa detección de necesidades educativas, ya que se corre el riesgo de abandonar prácticas docentes que estaban funcionando adecuadamente y adoptar algunas de dudosa utilidad, sin más justificación que el afán de “...estar a la vanguardia...”, o “...ir acorde con los avances más recientes...” Un ejemplo de ello es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación que

pueden constituir un gran aliado para impulsar los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando estudiantes y profesores tengan claro que constituyen un recurso de apoyo para hacer más eficiente el proceso de enseñanza y allegarse información que pueda no estar disponible por otros medios y ahorrar tiempo para conseguirla. Sin embargo es importante no perder de vista lo que menciona Díaz Barriga en relación a la necesidad de guiar al estudiante en el proceso de aprender a aplicar los criterios adecuados para seleccionar aquella información que resulte seria, válida y pertinente al tema y/o problema que le interese abordar. En cuanto al riesgo de que aquél haga un mal uso de la herramienta, por ejemplo plagiando información, es claro que este tipo de prácticas van en detrimento del desarrollo de procesos de pensamiento y habilidades fundamentales; al respecto opino que el docente debe revisar acuciosamente los productos entregados (por ejemplo los ensayos), para dar cuenta de la congruencia y coherencia que guardan, además de constatar por medio del discurso del alumno, si realmente cuenta con los niveles de conocimiento y comprensión que se pueden lograr después de haber estructurado un trabajo de esta naturaleza.

Debo mencionar que en la Facultad de Psicología de la UNAM, concretamente en el Campo de Psicología de la Educación contamos con una equipo llamado GIDDET, Grupo Interdisciplinario De Educación en la Tecnología, formado por académicos que promueven la utilización informada y adecuada de la tecnología para construir herramientas propias de la psicología educativa, por medio de la integración de los saberes de ambos campos, todo ello en beneficio de la formación de los estudiantes, tomando en cuenta que cada vez más les será requerido el manejo eficiente y pertinente de la tecnología en el terreno laboral.

7. En lo que respecta al tema de conocimiento de frontera, tal como lo comenta el autor, el carácter novedoso de todo conocimiento es relativo, pues en realidad podríamos afirmar que no existe la información totalmente nueva, sino que siempre encontraremos alguna raíz de determinados conceptos o teorías, en planteamientos que hace tiempo ya fueron dados a conocer por

algún antepasado académico. Esta relatividad también se refiere a que siempre habrá saberes que para algunos profesores serán realmente nuevos, mientras que para otros ya estarán dominados.

4.5. El docente-investigador

Con respecto al vínculo entre investigación y docencia, Rueda señala la necesidad de enfocar los avances de la investigación educativa hacia la labor cotidiana en el ámbito escolar, para coadyuvar a satisfacer los requerimientos prácticos que emergen en él (Rueda, 2003). De esta manera, la teoría, la práctica, la investigación y la enseñanza mantendrán una relación estrecha, de tal suerte que la docencia de calidad se apoye en la investigación y al mismo tiempo sea el espacio para que ésta indague, analice y aplique (Latorre, 2004).

Desde la década de los ochenta Porlán vislumbraba la importancia de la incursión de los profesores en acciones de investigación de su propio quehacer docente (Porlán, 1987). En el mismo orden de ideas, posteriormente Stenhouse (1991) expresó que nadie podrá estar mejor facultado para evaluar el ejercicio docente, que quien lo está desempeñando.

Actualmente son diversos los expertos que comparten el convencimiento de que el profesor puede y debe involucrarse en la investigación de sus propios logros y desaciertos, para superarse día a día, a partir de un proceso reflexivo (Stenhouse, 1991, 1998; Porlán, 1987; Rueda, 2003; Carrizales, 2003; Latorre, 2004); es así como surge la propuesta de la figura del docente-investigador, por parte de Macotela, en 2007.

Tomando en cuenta los anteriores planteamientos, estoy convencida de que si éstos se llevan a la práctica de manera sistemática, habrá un inacabable intercambio de beneficios entre quienes se asumen como investigadores y aquellos que se identifican como docentes, ya que ambas actividades se retroalimentan mutuamente; se espera que finalmente se consolide la figura de docente-investigador, asumiendo el propio trabajo como un universo de indagación.

He de aclarar que en el Campo de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la UNAM, algunos académicos ya trabajan en este

sentido, realizando la evaluación de su quehacer docente y el seguimiento de las trayectorias de sus estudiantes, para lo cual se dan a la tarea de generar diversos productos como instrumentos para la evaluación diagnóstica, formativa y sumaria, sistemas de enseñanza innovadores, procedimientos holísticos para promover la eficiencia terminal en la licenciatura, así como estrategias para la inducción de los estudiantes a la investigación, entre otros.

Una pretensión que no debe descartarse es que diferentes instituciones desarrollen la identidad del docente-investigador y que éste ejerza sus funciones no sólo en la educación superior, sino también en otros niveles educativos.

Concluyo este capítulo insistiendo primeramente en la importancia del trabajo colegiado del profesorado, tanto en el rubro del conocimiento de frontera como en todas las temáticas que atañen a nuestras funciones sustantivas, ya que todo académico debe nutrirse de la comunicación con sus colegas, especialmente con aquellos que comparten la vivencia de promover el aprendizaje en el aula. La finalidad es que ellos sean capaces de explicar con claridad a sus alumnos los vínculos y entramados que llegan a formarse entre los conocimientos de diversos temas, diferentes asignaturas y entre distintas disciplinas, de manera que la formación de los estudiantes sea integral y desarrollen las competencias necesarias para desempeñarse laboralmente en grupos de trabajo intra y transdisciplinario.

En cuanto a las vicisitudes y barreras que deben vencer muchos de los maestros de educación superior en nuestro país y que impactan diversas esferas de su vida, tal como lo han planteado los autores revisados, considero necesario hacer notar que a pesar de los obstáculos, existen numerosos colegas que con gran entrega y vocación realizan grandes esfuerzos para estar al tanto de los avances de nuestra disciplina y contribuir al enriquecimiento de la formación del alumnado. Por ello, uno de los propósitos de la investigación que se reporta en esta tesis es proporcionar pautas de apoyo al docente para optimizar su trabajo cotidiano en el aula y así coadyuvar a alcanzar un objetivo común para nosotros los profesores: que nuestros estudiantes logren un

aprendizaje que impacte positivamente su formación profesional y les prepare para su inserción laboral.

Una vez revisados los temas que considero nodales en el presente trabajo, presentaré en el capítulo cinco los principales componentes del método que guio la realización del estudio que nos ocupa.

CAPÍTULO 5. MÉTODO

5.1. Antecedentes contextuales

La investigación que aquí se reporta se realizó en el marco de la implantación y seguimiento del Plan de Estudio 2008 en la Facultad de Psicología de la UNAM. Precisamente en la "Propuesta de Modificación al Plan y Programa de Estudio de la Licenciatura en Psicología para el Sistema Escolarizado y Abierto, aprobada por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Psicología de la UNAM el 13 de mayo de 2008", se señala: "...la necesidad de incorporar nuevas metodologías de enseñanza en la práctica docente de dicha facultad que estén en concordancia con la entrada a la sociedad del conocimiento, tales como las estrategias centradas en el aprendizaje del estudiante, la construcción del conocimiento complejo y el trabajo en colaborativo, entre otros..." (UNAM, 2008).

No obstante que durante el proceso de cambio curricular subyacente a la modificación del Plan de estudio se trabajó de manera colegiada y se impulsó fuertemente la actualización del personal docente, en diversas investigaciones se ha detectado insatisfacción en los estudiantes en relación a la enseñanza que reciben de sus profesores, ya que reportan la prevalencia del uso de prácticas docentes tradicionales y la demanda de un aprendizaje memorístico en diversas asignaturas. Esta información proviene tanto de estudios realizados por inquietudes personales de pasantes de la carrera (Amezcuca, 2004; Vázquez, 2015) como por iniciativas de la propia Facultad (Comisión de Cambio Curricular, 1997; COSEDIC, 2013).

En lo que se refiere a las condiciones de la planta académica de la mencionada Facultad, los datos más recientes indican que el promedio de antigüedad de la planta docente es de más de 30 años, lo que puede ser en algunos casos la razón de pocas iniciativas del personal docente para actualizarse, basado en la convicción de que su experiencia es suficiente para desempeñarse con alta calidad.

Por lo que respecta a la percepción de los estudiantes, durante las dinámicas de exploración de expectativas que realizamos algunos profesores al inicio del semestre, los alumnos han expresado su desencanto por el

predominio de estrategias de enseñanza con un matiz expositivo “tipo monólogo”, en el que no hay oportunidad para el estudiante de plantear dudas, hacer sugerencias o recibir retroalimentación del profesor. Asimismo han manifestado que algunos docentes adoptan actitudes de apatía y desinterés hacia el alumno, lo cual es poco motivante para los estudiantes. Toda esta información no está documentada, pues proviene de comentarios de viva voz, por ello se efectuó la investigación que aquí se reporta, con la intención de obtener datos concretos al respecto. Por lo anterior, se plantea el siguiente problema de investigación.

5.2. Problema de investigación

¿Qué opinan los estudiantes de la licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM sobre las estrategias de enseñanza utilizadas por algunos profesores de la Facultad y de las interacciones que surgen entre profesores y alumnos? ²

5.3. Preguntas de investigación

1. ¿Qué estrategias de enseñanza utilizan con más frecuencia los profesores que participaron en el estudio y cómo se desempeñan al manejarlas?
2. De las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores participantes, ¿cuáles consideran los estudiantes y los docentes que son de mayor beneficio para el aprendizaje? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles estrategias consideran los estudiantes y los profesores participantes que propician más la interacción verbal en el aula?
4. De acuerdo con el reporte de los estudiantes ¿qué estrategias utilizan algunos profesores que no fueron directamente observados ni entrevistados?

² Se está entendiendo el problema de investigación como la pregunta general que guía el estudio (Kerlinger, 2002). La problemática educativa real que motivó el trabajo ha sido caracterizada antes, tanto en la introducción como en el marco teórico.

5. En general ¿cuáles estrategias de enseñanza prefieren los estudiantes? ¿Por qué?
6. ¿Cómo se percibe la interacción de los profesores participantes con sus estudiantes en el aula y qué opinan dichos profesores y sus alumnos al respecto?
7. ¿Cómo consideran los estudiantes que debe ser la interacción docente-alumno en el aula?

5.4. Categorías de análisis

- ✓ Estrategias de enseñanza utilizadas por algunos profesores de la Facultad de Psicología, UNAM.
- ✓ Interacción docente-estudiante en el aula en algunos grupos de la Facultad de Psicología, UNAM.

5.5. Objetivos del estudio

- a) Explorar cuáles son las estrategias de enseñanza que utilizan con más frecuencia algunos profesores de la Facultad de Psicología, UNAM.
- b) Evaluar el desempeño de los docentes en el uso de dichas estrategias.
- c) Conocer la opinión de los estudiantes en relación a dichas estrategias, en términos del beneficio para su aprendizaje.
- d) Explorar el punto de vista de los alumnos y sus profesores con respecto a cuáles son las estrategias que propician más la interacción verbal en el aula.
- e) De acuerdo con el reporte de los estudiantes, conocer cuáles son las estrategias que utilizan algunos profesores que no fueron directamente observados ni entrevistados.
- f) Indagar cuáles son las estrategias que prefieren los estudiantes y a qué se debe tal predilección.
- g) Explorar algunas características de la interacción docente-estudiantes en el aula y conocer la opinión de ellos al respecto.

- h) Indagar cómo consideran los estudiantes que debería ser la interacción docente-alumno en el aula.

5.6. Objeto de estudio

Estrategias de enseñanza utilizadas en algunos grupos de licenciatura de la Facultad de Psicología, UNAM y las interacciones docente-estudiantes en el aula.

5.7. Tipo de investigación

Se llevó a cabo un estudio de campo, exploratorio, ya que abordó un tema poco estudiado; también fue descriptivo porque da cuenta de algunas características del fenómeno investigado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), sin pretender hacer una evaluación sistemática o profunda en torno al mismo.

El método fue mixto, combinando las perspectivas cuantitativa y cualitativa, ya que se obtuvieron datos numéricos relacionados con una muestra relativamente amplia de participantes, además de que una parte de la recogida de datos se realizó utilizando un instrumento de corte típicamente cuantitativo, como es el cuestionario; así mismo se llevaron a cabo descripciones y argumentaciones de los participantes, en relación a los aspectos estudiados (Creswell, 2013).

5.8. Participantes

Se trabajó con 81 estudiantes, distribuidos en cuatro grupos, como se muestra en la tabla 2. Participaron también cuatro profesores, uno por grupo. Las características principales de los docentes se mencionan en la tabla 3.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES

GRUPO	ASIGNATURA	SEMESTRE	NÚMERO ALUMNOS	TIPO ASIGNATURA
A	Teoría Computacional de la Mente	1º.	42	Teórica Regular
B	Teoría Psicogenética Constructivista	2º.	10	Teórico-práctica Intensiva
C	Paradigmas Psicológicos en Educación	5º.	13	Teórica Regular
D	Análisis del Sistema Educativo Mexicano	7º.	16	Teórica Regular

TABLA 3. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES

Profesor	Sexo	Edad	Experiencia docente	Grado académico	Área de formación	Institución de egreso
Grupo A	H	54	16 años	Licenciatura	Psicología Experimental	UNAM
Grupo B	H	54	21 años	Licenciatura	Psicología Educativa	UNAM
Grupo C	H	62	38 años	Doctorado	Psicología Educativa y Pedagogía	UNAM
Grupo D	H	56	37 años	Maestría	Psicología Educativa	UNAM

Los criterios para determinar la elección de las asignaturas fueron que:

- a) Pertencieran al Campo de Psicología de la Educación
- b) Se ubicaran en distintos semestres de la licenciatura

5.9. Escenario

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En el caso del grupo **A**, se trabajó en un aula con capacidad para 60 estudiantes, sillas grandes con paleta, un escritorio con silla, iluminación y ventilación adecuadas. La disposición de las sillas era tipo auditorio.

El aula del grupo **B** el salón de clases fue también grande, aunque sólo se ocuparon 10 sillas para los estudiantes. La iluminación y ventilación eran suficientes.

El salón de clases del grupo **C** tenía cupo para 20 alumnos y las sillas con paleta estaban distribuidas en semicírculo. El escritorio y la silla del profesor se encontraban a un lado de la pantalla proyectora.

El arreglo del mobiliario variaba dependiendo de la actividad a realizar.

Con respecto al grupo **D**, el aula tenía capacidad para 60 estudiantes, con mesas y sillas, por lo cual tenían facilidad para organizar el espacio de tal forma que se agrupara cada equipo sentado alrededor de una mesa.

5.10. Procedimiento

Constó de tres grandes fases:

Fase 1. Planeación del trabajo de campo, que incluyó:

- Revisión bibliográfica (que continuó hasta finalizar el trabajo de campo)
- Determinación de las asignaturas y grupos de interés
- Presentación del proyecto de investigación a los profesores que impartían las asignaturas seleccionadas y a sus estudiantes.

Fase 2. Trabajo de campo, que se detalla en la tabla 4.

Fase 3. Análisis de resultados, descrita en la tabla 5.

Tabla 4. PROCEDIMIENTO DEL TRABAJO DE CAMPO

ETAPAS	ACTIVIDADES
1. Observación preliminar de los cuatro grupos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración de Guía de observación. ✓ Observación de actividades en aula, en los cuatro grupos. ✓ Descripción de la clase en la guía de observación, con énfasis en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la interacción docente-estudiantes. ✓ Análisis cualitativo de la información vertida en la Guía de observación.
2. Observación no participante de los cuatro grupos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construcción de la Lista de cotejo (con base en los resultados de la observación preliminar y en la descripción de las estrategias en la literatura). ✓ Observación no participante de las actividades en el aula ✓ Videograbación de las sesiones de trabajo en el aula ✓ Calificación de la lista de cotejo ✓ Análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados
3. Aplicación del cuestionario a estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construcción del Cuestionario (tomando en cuenta los resultados de la observación preliminar y los datos de la lista de cotejo). ✓ Aplicación del cuestionario. ✓ Análisis cuantitativo y cualitativo del cuestionario.
4. Caracterización del trabajo docente a través de rúbricas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construcción de las Rúbricas de estrategia expositiva y aprendizaje cooperativo (con base en los resultados obtenidos de la lista de cotejo, la frecuencia de uso de las estrategias reportada por los estudiantes, mediante el cuestionario y en la descripción de las estrategias, encontrada en la literatura). ✓ Calificación del desempeño de los cuatro profesores, según las rúbricas, con base en las videograbaciones. ✓ Análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de las rúbricas.
5. Entrevista a profesores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración de la Guía de entrevista (con base en los resultados de las etapas anteriores). ✓ Realización de entrevista a los cuatro profesores, grabada en audio. ✓ Análisis cualitativo de las respuestas.
6. Entrevista a estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración de Guía de entrevista ✓ Realización de entrevista a doce estudiantes. ✓ Análisis cualitativo de las respuestas.

5.11. Técnicas de recolección de datos

- a. Observación no participante en el aula (las sesiones de trabajo fueron grabadas en video).
- b. Exploración de la opinión de los estudiantes por medio de un cuestionario escrito.
- c. Entrevista semi-estructurada con los profesores que fue un proceso de interacción y diálogo entre el investigador y los participantes, cuyo propósito fue propiciar que estos últimos reconocieran, describieran y expresaran sus experiencia en relación a situaciones relacionadas con el tema de la investigación (Hernández y Cols., 2014).
- d. Entrevista semi-estructurada con los estudiantes.

5.12. Instrumentos utilizados

- a) Guía de observación para las sesiones de observación preliminar (Ver anexo 1).
- b) Lista de cotejo para la observación participante (Ver anexo 2).
- c) Cuestionario dirigido a estudiantes, para explorar su opinión acerca de las estrategias de enseñanza y con respecto a los tipos de interacción docente-estudiante en el aula (Ver anexo 3).
- d) Rúbrica para la evaluación de la calidad de la estrategia expositiva (Ver anexo 4).
- e) Rúbrica para la evaluación de la promoción de la estrategia de aprendizaje cooperativo (Ver anexo 5).

Con respecto a las dos rúbricas, es importante aclarar que la descripción del desempeño en el nivel incipiente puede parecer relativamente alto, sin embargo está hecha con base en lo observado durante la etapa preliminar y en la información recabada en la lista de cotejo; también debo señalar las rúbricas fueron utilizadas con fines descriptivos, y no formativos.
- f) Formato guía para realizar entrevista a los profesores, acerca de las estrategias y la interacción profesor-aprendiz (Ver anexo 6)

- g) Formato guía para realizar entrevista a los estudiantes, acerca de las estrategias utilizadas por el profesor y de su interacción con los alumnos (Ver anexo 7).

NOTA: Todos los instrumentos fueron estructurados por la autora, ex profesora para la investigación.

5.12.1. Construcción de instrumentos

a) *Guía de observación.*- Consistió en un formato sencillo que incluía aspectos generales del escenario e información respecto a las actividades que el grupo se encontraba realizando en el momento de la observación. El principal foco de atención lo constituyeron las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el profesor y las interacciones docente-estudiante verificadas durante el uso de dichas estrategias. Dicho formato fue elaborado ex profesora y permitió recopilar información general del primer acercamiento a los grupos de interés. Asimismo lo vertido en dicha guía, fue tomado como base para estructurar una lista de cotejo cuyo propósito fue verificar las estrategias que cada docente utilizaba durante la clase y las particularidades de la misma para cada grupo.

b) *Lista de cotejo.*- Con base en los resultados de la observación preliminar elaboré una lista de cotejo para reportar la presencia o ausencia de los componentes de las estrategias expositiva y aprendizaje cooperativo, ya que fueron las que aplicaron los profesores en esta primera etapa de exploración. El contenido de la misma lo determiné apegándome a la descripción que hacen los autores acerca de ambos instrumentos, es decir considerando los componentes que se mencionan en la literatura.

c) *Cuestionario.*- Para construirlo llevé a cabo el siguiente procedimiento:

- Determinación del contenido del cuestionario, estableciendo cuáles estrategias de enseñanza se incluirían y de qué forma se exploraría el asunto de la interacción docente-estudiante.
- Revisión del problema y las preguntas de investigación.

- Elaboración de las preguntas del cuestionario, cuidando que realmente estuvieran explorando tanto el problema como las preguntas de investigación.
- Revisión de las preguntas del cuestionario, buscando que condujeran a los estudiantes a reflexionar en forma individual acerca de los aspectos de interés, para que sus respuestas verdaderamente reflejaran su punto de vista personal y único.
- Estructuración del cuestionario, que incluyó la siguientes secciones:
 - Nombre de la asignatura correspondiente y del profesor que la impartía.
 - Datos generales del estudiante: edad, sexo, semestre y correo electrónico.
 - Presentación del cuestionario, breve explicación de los propósitos del estudio e instrucciones dirigidas al estudiante.
 - Breve explicación del contenido y de en qué consiste cada estrategia incluida.
 - Listado de seis preguntas abiertas, seguidas de un ¿por qué?; la explicación del estudiante acerca de sus respuestas fue el material para posteriormente determinar las respuestas-tipo para cada categoría de análisis.
- Sometimiento del cuestionario a jueceo de expertos, para el cual se distribuyó a seis profesores de carrera con más de veinte años de experiencia docente en el Campo de Psicología de la Educación. Con base en las sugerencias aportadas, se efectuaron algunos ajustes al cuestionario.
- Piloteo del cuestionario, que consistió en solicitar a diez estudiantes de diferentes semestres que lo respondieran y opinaran acerca de la claridad de todas las secciones que lo conforman y de qué tan importantes les resultaban las preguntas; en general lo consideraron adecuado y manifestaron su beneplácito por las iniciativas de investigación que toman en cuenta el punto de vista de los alumnos. Como resultado de sus sugerencias, sólo fue necesario hacer algunas precisiones en dos preguntas.

d) Rúbricas

Dado que mi objetivo era contar con información lo más precisa posible en cuanto al desempeño de los docentes en el manejo de las dos estrategias más utilizadas y tal como fue planteado en el procedimiento, una vez que obtuve los datos vertidos en la lista de cotejo, me basé en ellos y en los resultados de la aplicación del cuestionario para construir una rúbrica para cada una de las dos estrategias, hice un desglose de las dimensiones incluidas en la lista de cotejo, siguiendo los criterios que en la literatura se señalan como los más importantes para una utilización adecuada de cada estrategia.

De acuerdo con lo observado, estructuré dos rúbricas: una para evaluar la estrategia expositiva de los cuatro profesores y otra para enfocada a explorar la promoción del aprendizaje cooperativo por parte de los docentes.

e) Entrevista semi-estructurada dirigida a los estudiantes

Se estructuró un formato ex profeso para la entrevista para conocer la opinión de los alumnos en cuanto a los siguientes aspectos: a) Motivación para el aprendizaje, b) Involucración en el tema a tratar, c) Entusiasmo para participar, d) Apoyo a la comprensión, e) Impacto en su aprendizaje, f) Adquisición de conocimientos, g) Interacción con el docente, generada por las estrategias y h) Estrategias que usarán en el futuro. Asimismo se les preguntó si consideraban que el profesor había ejercido una influencia positiva sobre ellos.

f) Entrevista semi-estructurada dirigida a los profesores participantes

Se elaboró un formato para conocer la opinión de los docentes en relación a los siguientes rubros: a) Frecuencia de uso de estrategias de enseñanza; b) Estrategias que han beneficiado más el aprendizaje de sus estudiantes; c) Estrategias que han propiciado mayor interacción verbal con sus alumnos; d) Su interacción con los estudiantes; e) Estrategias de enseñanza más convenientes.

Aclaración: Todos los instrumentos se sometieron a revisión por jueces, que fueron especialistas en docencia y evaluación.

Algunas precisiones relacionadas con las entrevistas efectuadas con los estudiantes y profesores.

Estudiantes

Con el fin de corroborar y complementar algunos de los resultados obtenidos con las diversas técnicas utilizadas, especialmente para constatar y en su caso ampliar los datos recopilados mediante el cuestionario, se efectuó una entrevista a 12 estudiantes seleccionados del total de participantes en la investigación. El criterio para elegir a los alumnos sólo fue que hubieran respondido al cuestionario en su totalidad.

Las entrevistas se efectuaron posteriormente a la observación participante y al llenado del cuestionario por parte de los estudiantes, por lo cual éstos ya estaban familiarizados con los propósitos del estudio y con el contenido de la entrevista.

Previa revisión de los cuestionarios contestados, se convocó a los estudiantes vía correo electrónico para que asistieran a la entrevista con el investigador. Durante la entrevista, a todos se les preguntó si querían compartir algo más de lo que habían plasmado en el cuestionario o tenían algún otro comentario que manifestar en relación a la asignatura o al docente en cuestión, o bien con respecto a cualquier otra asignatura o algún otro profesor.

Con previo consentimiento de los alumnos, se realizó la grabación en audio de todas las entrevistas.

Profesores

La entrevista a los 4 profesores participantes, se hizo posteriormente a la conclusión del semestre, es decir ya que se habían llevado a cabo la observación participante, la respuesta al cuestionario por parte de los estudiantes y la entrevista con éstos últimos.

En el caso de los docentes, también se realizó la grabación en audio.

5.13. Análisis de datos

Como se informó en el apartado de Método, se usaron diversos instrumentos para la recolección de datos y diferentes procedimientos para analizarlos. Con el fin de recordar al lector cuáles fueron las herramientas utilizadas y el manejo de la información recopilada con cada una de ellas, a continuación se presenta la siguiente tabla:

TABLA No 5. TAREAS EFECTUADAS EN EL ANÁLISIS DE DATOS

INSTRUMENTO	ACTIVIDADES
Guía de observación para el salón de clase.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revisión de los datos particulares por grupo. ➤ Contrastación de los datos de los cuatro grupos. ➤ Integración de la información de los cuatro grupos. ➤ Conclusiones de la información recopilada.
Lista de cotejo para profesores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cálculo de puntaje por profesor. ➤ Elaboración de listado de las estrategias más utilizadas por los docentes, con las características particulares de cada uno. ➤ Revisión de los datos coincidentes entre los cuatro profesores. ➤ Conclusiones de los resultados obtenidos.
Cuestionario dirigido a estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conteo de las respuestas de los estudiantes en los niveles "casi siempre" y "siempre" para cada estrategia. De ahí se determinó el dato de "frecuencia" de uso de las estrategias. ➤ Concentrado de las respuestas de todos los integrantes de cada grupo, en un formato que incluía todos los reactivos del cuestionario. ➤ Determinación de categorías de respuesta, con base en las respuestas dadas por ellos. ➤ Concentrado cuantitativo de las respuestas de los cuatro grupos, para todos los reactivos del cuestionario. ➤ Identificación de respuestas-tipo para cada categoría. ➤ Especificación de las "respuestas-tipo" dadas por los estudiantes a los reactivos que exploraban dos aspectos: "beneficio para el aprendizaje" (reactivo 2) y "estrategias preferidas" (reactivo 6), por ser los reactivos que daban respuesta a las preguntas de investigación 3 y 6 respectivamente. <p>NOTA: Estos pasos se llevaron a cabo con los cuestionarios de los cuatro grupos (A, B, C D).</p>
Rúbricas para profesores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cálculo de los puntajes obtenidos por cada profesor. ➤ Elaboración de tabla comparativa con los datos cuantitativos y las descripciones de los niveles de desempeño alcanzados por los cuatro profesores. ➤ Conclusiones de los datos obtenidos.
Entrevista a	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Una vez hecha la transcripción de las entrevistas se

profesores	<p>revisaron las respuestas de cada profesor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaboración de resumen caso por caso. ➤ Contrastación de las respuestas de los cuatro profesores. ➤ Integración del reporte de las cuatro entrevistas.
Entrevista a estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Posteriormente a la transcripción de cada entrevista se hizo la revisión de las respuestas de cada estudiante. ➤ Elaboración de resumen caso por caso. ➤ Contrastación de las respuestas de los doce alumnos. ➤ Integración del reporte de las doce entrevistas.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

En esta sección me abocaré exclusivamente a la descripción de los resultados obtenidos.

En una sección posterior (Discusión) interpretaré, explicaré y haré la integración de los resultados, incorporando elementos del marco teórico.

La descripción de los resultados se hará para cada una de las preguntas de investigación que guiaron el estudio, esto tiene como finalidad mantener una estrecha coherencia con la sección de Método del presente trabajo.

De esta manera, primero plantearé cada pregunta y después presentaré los resultados obtenidos con cada herramienta de recogida de datos en lo particular y que se vincule con la propia pregunta.

6. 1. Pregunta de investigación 1

¿Qué estrategias de enseñanza utilizan con más frecuencia los profesores que participaron en el estudio y cómo se desempeñan al manejarlas?

A continuación describo el dato de frecuencia de uso de las estrategias y posteriormente explico cómo fue el desempeño de cada profesor en relación a las estrategias de enseñanza.

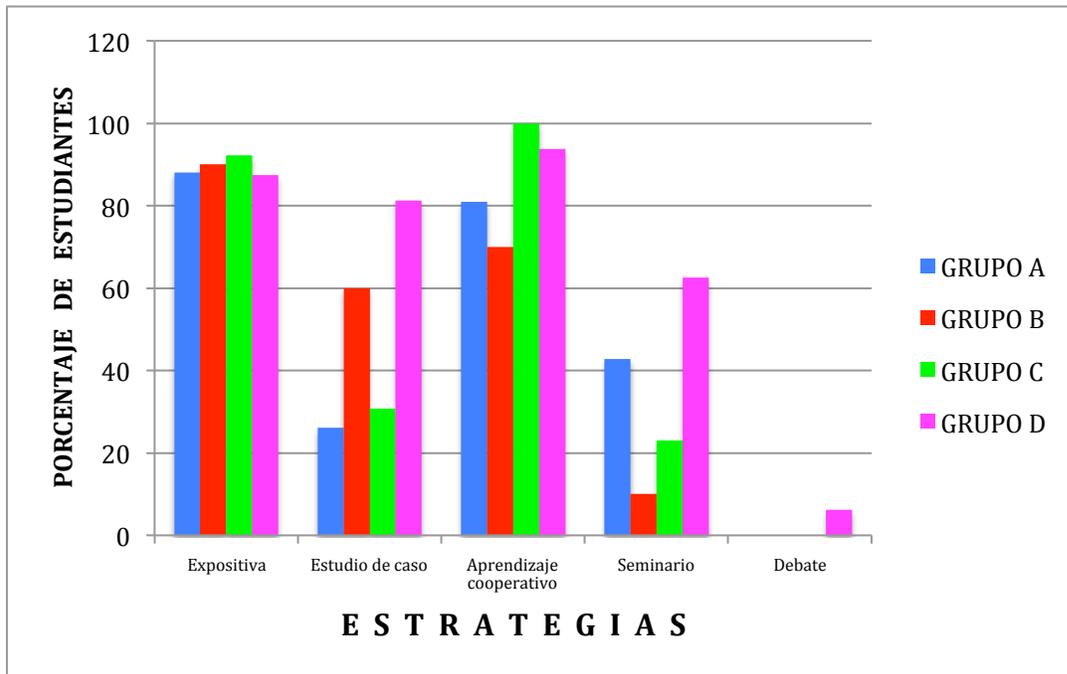
6.1.1. Frecuencia de uso de estrategias

Este dato fue calculado con base en las respuestas de los estudiantes que reportaron el uso de las estrategias por su profesor, en una escala de cuatro valores (nunca, a veces, casi siempre, siempre) en el cuestionario dirigido a ellos; también se exploró en la observación preliminar y en la entrevista a los profesores.

Durante la observación preliminar se detectó que la mayor parte del tiempo los profesores aplicaban las estrategias expositiva y de aprendizaje cooperativo.

Los datos cuantitativos arrojados por el cuestionario dirigido a los estudiantes, se presentan en la gráfica 1; como puede observarse el porcentaje de frecuencia del uso de las estrategias Expositiva y de Aprendizaje cooperativo es similar en los cuatro grupos; en el caso de la Expositiva el más bajo se reportó en el profesor del grupo **D** (87.5%) y el mayor en el grupo **C**, con 92.3%. Con respecto al Aprendizaje cooperativo, el menor porcentaje lo obtuvo el docente del grupo **B** (70%) y el más alto fue para el del grupo **C**, que alcanzó 100%.

En el resto de las estrategias, los valores alcanzados fueron muy disímboles; por ejemplo en el Estudio de caso el porcentaje más bajo se reportó en el grupo **A**, con 26.1% y el mayor en el grupo **D**, con 81.2%. La estrategia de Seminario obtuvo 10% en el grupo **B** y en el caso del maestro del grupo **D** alcanzó 62.5%. Por último la estrategia de Debate sólo fue reportada por un estudiante del grupo **D**, que equivale a un 6.25%, tomando en cuenta el número de alumnos.



GRÁFICA 1. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE REPORTARON EL USO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA POR SUS PROFESORES.

Con respecto al resultado de la entrevista realizada a los cuatro profesores participantes, sus respuestas coincidieron con los datos anteriormente mencionados, ya que todos reportaron utilizar "casi siempre" las estrategias Expositiva y de Aprendizaje cooperativo.

Los docentes de los grupos **B** y **D** comentaron que con relativa frecuencia trabajan el análisis de casos en su clases, mientras que los del grupo **A** y **C** respondieron que raramente recurren a esta estrategia.

En lo que concierne al manejo del Seminario los maestros de los grupos **A** y **D** mencionaron que lo incorporan con cierta regularidad para la revisión de algunos temas; en cambio los profesores de los grupos **B** y **C** comentaron que lo manejan con muy poca frecuencia. Solamente el docente de grupo **D** reportó organizar debates en su grupo.

6.1.2. Desempeño de los profesores

El desempeño de los profesores se enfocó en la utilización de la estrategias Expositiva y Aprendizaje Cooperativo.

Fue evaluado mediante cuatro instrumentos: Guía de observación preliminar, Lista de cotejo, Rúbrica de Estrategia Expositiva y Rúbrica de Aprendizaje Cooperativo.

a) Observación preliminar

En la tabla 6 se muestran los resultados de la observación preliminar realizada en los 4 grupos participantes, donde se reportan las actividades que se desarrollaban en el salón de clases al momento de la observación y una breve descripción del uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas por el profesor.

TABLA 6. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APLICADAS POR LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN LOS 4 GRUPOS, DURANTE LA OBSERVACIÓN PRELIMINAR.

GRUPO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE
A	<p>1. Revisión del tema de la memoria, presentado por el profesor, utilizando el pizarrón para dibujar esquemas.</p> <p>2. Los alumnos revisan en equipo un material bibliográfico y elaboran preguntas por escrito.</p>	<p>1. Expositiva, con parafraseo, planteamiento de preguntas a los estudiantes, retroalimentación y explicación de los contenidos principales.</p> <p>2. Aprendizaje cooperativo, durante el cual el profesor se acerca y pregunta cómo van. Los estudiantes le plantean que no saben cuáles contenidos deben elegir y él les da algunos criterios para hacerlo.</p>
B	<p>1. Explicación por parte del profesor, acerca de los lineamientos para elaborar materiales para hacer experimentos de Piaget.</p> <p>2. Los alumnos, trabajando en equipo, elaboran materiales para probar la noción de conservación en niños.</p>	<p>1. Expositiva, con la explicación de los conceptos centrales y uso de ejemplos. Aclaración de dudas.</p> <p>2. Aprendizaje cooperativo, con la supervisión del docente durante la realización de la tarea.</p>
C	<p>1. El profesor revisa el enfoque sociocultural, mediante una presentación Power Point.</p> <p>2. El docente organiza una competencia por equipos para que ejemplifiquen el concepto de andamiaje.</p>	<p>1. Expositiva, con preguntas intercaladas hacia los estudiantes, enriquecimiento de sus respuestas y retroalimentación. Monitoreo de la comprensión.</p> <p>2. Aprendizaje cooperativo. Se asignan tareas a los integrantes del equipo y el profesor supervisa que cada quien realice lo que le corresponde. Les señala sus aciertos y da apoyo cuando lo requieren.</p>
D	<p>1. El profesor explica los lineamientos para el buen funcionamiento de un escenario educativo.</p> <p>2. Trabajo en equipos para construir una propuesta de mejora en una escuela secundaria.</p>	<p>1. Expositiva, en la que el profesor comparte con los estudiantes sus experiencias en escenarios educativos. Escucha sus puntos de vista fundamentados y los retroalimenta.</p> <p>2. Aprendizaje cooperativo. El docente supervisa el avance del trabajo para estructurar un proyecto de intervención. Escucha las inquietudes de los estudiantes y discute posibles soluciones.</p>

Balance de la observación preliminar:

Los cuatro profesores utilizaron de manera predominante las estrategias de enseñanza expositiva y aprendizaje cooperativo.

Con respecto a la estrategia expositiva, ésta fue interactiva en los cuatro grupos.

En lo que se refiere al aprendizaje cooperativo, en todos los casos se observaron algunos de los elementos de esta técnica que se señalan en la literatura.

Cabe mencionar que el desempeño de los docentes de los grupos **C** y **D** fue más complejo y completo en cuanto a los componentes de ambas estrategias.

b) Lista de cotejo

Los resultados cuantitativos y descriptivos de los cuatro grupos se presentan resumidos en la siguiente tabla.

TABLA 7. INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS CUATRO PROFESORES PARTICIPANTES, EN LA LISTA DE COTEJO.
Estrategia expositiva
El profesor del grupo A obtuvo un puntaje de 6 (50%), ya que manejó recursos para la enseñanza (videos, presentación Power Point, audios, etc.); también impulsó la participación de los alumnos, los retroalimentó, motivándolos. Demostró el dominio del tema de la clase.
Por su parte el docente del grupo B logró 9 puntos (75%), ya que además de lo mencionado anteriormente, fomentó la interacción de los aprendices, monitoreando la comprensión y promoviendo la reflexión.
El maestro del grupo C logró 12 puntos (100%) ya que planeaba cada sesión del semestre, con lo cual cumplió todos los criterios establecidos para una buena aplicación de la estrategia expositiva.
En lo que se refiere al profesor del grupo D , alcanzó 11 puntos (91.6%), dado que aunado a los componentes señalados en los otros grupos, él introducía el tema de la sesión y organizaba la obtención de conclusiones de la clase.
Estrategia de aprendizaje cooperativo
El docente del grupo A obtuvo 1 punto (14.8) al monitorear la interacción cara a cara en los equipos formados por los estudiantes.
En cuanto al profesor del grupo B , su puntuación fue de 5 (71.4%), ya que proporcionaba las instrucciones para trabajar, además de impulsar la interdependencia positiva y fomentar tanto la responsabilidad individual como grupal.
Con respecto a los profesores de los grupos C y D , lograron un puntaje de 7 (100%), pues coordinaban la conformación de los equipos, además de estimular el desarrollo de habilidades interpersonales y grupales en los integrantes. Asimismo supervisaban la evaluación grupal, cumpliendo así con los requisitos señalados para una buena promoción del aprendizaje cooperativo.

Balance de la lista de cotejo:

En lo que se refiere a la estrategia Expositiva, se aprecia en la descripción que los profesores de los 4 grupos estimularon el aprendizaje de los estudiantes, demostrando interés por mantenerlos activos, alejándose así de las prácticas tradicionales.

Con respecto a los docentes de los grupos **B**, **C** y **D** además de lo antes descrito, propiciaron la reflexión en los alumnos.

Finalmente, en el desempeño de los maestros de los grupos **C** y **D** se reflejó también la organización de sus sesiones de trabajo.

Con respecto a la estrategia de Aprendizaje cooperativo, se observó que el maestro del grupo **A** fomenta el trabajo en equipo, aunque le falta incorporar la mayoría de los elementos que conforman la estrategia de aprendizaje cooperativo.

Por lo que toca al profesor del grupo **B**, él cuenta con un manejo parcial de la estrategia, sin embargo aún le falta aplicar componentes importantes de la misma.

En el caso de los docentes de los grupos **C** y **D**, demostraron contar con el conocimiento del proceso que implica el Aprendizaje cooperativo y desempeñaron las funciones que les atañen como profesores, cubriendo así los criterios que según los autores se deben cumplir para propiciar en los estudiantes este tipo de aprendizaje en el aula.

c) Rúbricas

Para seguir el procedimiento señalado en el apartado correspondiente, procedí a la evaluación del desempeño de los docentes en el manejo de las dos estrategias, mediante las rúbricas elaboradas ex profeso. En la tabla 8 se concentran los puntajes y porcentajes obtenidos por los profesores de los cuatro grupos en las 12 dimensiones de la rúbrica de la estrategia Expositiva.

TABLA 8. PUNTAJES Y PORCENTAJES OBTENIDOS POR LOS 4 DOCENTES EN LA RÚBRICA DE ESTRATEGIA EXPOSITIVA.

DIMENSIONES	PROFESORES			
	A	B	C	D
1. Organización de las sesiones	5	5	5	5
2. Introducción al tema de la sesión	2	3	5	5
3. Manejo de recursos para la enseñanza (videos, presentaciones, audios, etc.)	3	3	5	4
4. Impulso de la participación de los alumnos	3	3	5	4
5. Fomento de la interacción positiva con los alumnos o en el grupo.	5	5	5	5
6. Apoyo para la comprensión	4	4	5	4
7. Monitoreo de la comprensión	2	4	5	4
8. Retroalimentación	4	5	5	5
9. Promoción de la reflexión en los estudiantes	4	5	5	5
10. Motivación para el aprendizaje	4	5	5	5
11. Dominio del tema de la clase	4	4	5	5
12. Organización de las conclusiones de la clase.	2	2	3	3
PUNTAJE TOTAL	42/60	48/60	58/60	54/60
PORCENTAJE	70%	80%	96.6%	90%

Escala de niveles:

5= Competente; 4= Avanzado; 3= Regular; 2= En desarrollo; 1= Incipiente; 0= Inexistente

Una vez hecho el cálculo de los resultados cuantitativos para los docentes de los cuatro grupos, procedí a la comparación de su desempeño en cada estrategia.

En la siguiente tabla se detalla la manera en que cada profesor aplicó los componentes de la estrategia expositiva y los niveles de desempeño alcanzados en cada dimensión.

TABLA 9. INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS CUATRO PROFESORES PARTICIPANTES, EN LA RÚBRICA DE ESTRATEGIA EXPOSITIVA.
Dimensión 1: Organización de las sesiones
Los profesores de los cuatro grupos (A, B, C y D) obtuvieron el puntaje máximo de 5 (nivel competente), ya que previeron el tiempo necesario para abordar las temáticas programadas, utilizando los materiales bibliográficos y didácticos indicados; promovieron la participación de los estudiantes y les dieron retroalimentación, tanto con respecto a su actuación en clase como acerca de las tareas realizadas.
Dimensión 2: Introducción al tema de la sesión
El docente del grupo A alcanzó una puntuación de 2 (nivel en desarrollo), al mencionar el tema y explorar el conocimiento de los estudiantes acerca del mismo. El maestro del grupo B logró 3 puntos (nivel regular), pues además exploró las expectativas de los alumnos acerca de la clase. Los profesores de los grupos C y D obtuvieron 5 puntos (nivel competente) ya que también explicaron claramente la relación del tema con otros ya revisados, así como la utilidad de éste para la formación profesional del estudiante.
Dimensión 3: Manejo de recursos para la enseñanza (videos, presentaciones, audios, etc.).
Los maestros de los grupos A y B lograron una puntuación de 3 (nivel regular), pues se limitaron al empleo de un solo recurso, aunque utilizándolo adecuadamente. El docente del grupo C alcanzó el puntaje máximo (nivel competente) al usar diversidad de recursos en una sola sesión y en forma pertinente. El profesor del grupo D logró 4 puntos (nivel avanzado) al manejar diversos recursos y elegir el adecuado para cada sesión.

Dimensión 4: Impulso de la participación de los alumnos
<p>Los profesores de los grupos A y B obtuvieron 3 puntos (nivel regular) al escuchar con atención y retroalimentar las respuestas de los estudiantes a preguntas dirigidas hacia el grupo y en forma individual.</p> <p>El maestro del grupo C alcanzó 5 puntos (nivel competente), pues además exhortaba al grupo a exponer sus dudas y opiniones en relación al tema, complementando sus respuestas.</p> <p>El docente del grupo D logró 4 puntos (nivel avanzado) ya que organizaba debates acerca del tema revisado.</p>
Dimensión 5: Fomento de la interacción positiva con los alumnos o en el grupo.
<p>Los docentes de los cuatro grupos (A, B, C y D) lograron 5 puntos (nivel competente), ya que animaban al grupo a intercambiar puntos de vista acerca del tema, propiciando el diálogo entre parejas para aclarar dudas, corregir las equivocaciones con respeto y sugiriendo que unos complementaran las aportaciones de los otros. Vigilaban que hubiera cordialidad y armonía en el grupo.</p>
Dimensión 6: Apoyo para la comprensión
<p>Los profesores de los grupos A, B y D obtuvieron un puntaje de 4 (nivel avanzado), al explicar los contenidos parafraseando los conceptos e ideas y utilizando ejemplos claros, acordes al contexto de los estudiantes. También hacían vinculación con otros temas, siguiendo un orden lógico.</p> <p>El maestro del grupo C logró 5 puntos (nivel competente), ya que además establecía la contrastación de los contenidos con otros temas.</p>
Dimensión 7: Monitoreo de la comprensión
<p>El docente del grupo A obtuvo 2 puntos (nivel en desarrollo), ya que planteaba a los alumnos preguntas que implicaban establecer un orden lógico de los componentes del tema y explicarlos con sus propias palabras.</p> <p>El maestro del grupo C alcanzó un puntaje de 5 (nivel competente), ya que además solicitaba que los aprendices hicieran contrastaciones entre temas.</p> <p>Los profesores de los grupos B y D lograron 4 puntos (nivel avanzado) pues además pedían a los estudiantes ejemplificar los contenidos y vincularlos con otros temas.</p>
Dimensión 8: Retroalimentación
<p>El profesor del grupo A logró 4 puntos (nivel avanzado) , ya que en la revisión de los productos de los alumnos resaltaba los aciertos y las equivocaciones,</p>

explicando el por qué. También monitoreaba sus participaciones, complementándolas.

Los docentes de los grupos **B**, **C** y **D** alcanzaron el puntaje de 5 (nivel competente) pues reconocían el esfuerzo y los logros de los aprendices, además de hacerles sugerencias para mejorar su comprensión.

Dimensión 9: Promoción de la reflexión en los estudiantes

El maestro del grupo **A** obtuvo 4 puntos (nivel avanzado), al estimular a los alumnos para que evaluaran la utilidad de los temas de la clase para el ejercicio profesional, así como sus aportes a la disciplina, también les pedía que identificaran las cualidades y restricciones de los planteamientos revisados.

Los tres profesores de los grupos **B**, **C** y **D** lograron 5 puntos (nivel competente), ya que además conducían al grupo en la búsqueda de las implicaciones (ya sea éticas, sociales, ecológicas o cívicas) de los temas abordados y su trascendencia.

Dimensión 10: Motivación para el aprendizaje

El profesor del grupo **A** logró 4 puntos (nivel avanzado), ya que escuchaba con respeto los ejemplos, las dudas y opiniones de los estudiantes, en relación al tema. Explicaba la utilidad del mismo en forma amena y dinámica, mostrándose entusiasta en todo momento.

Los maestros de los grupos **B**, **C** y **D** alcanzaron la puntuación de 5 (nivel competente), pues siempre se esforzaban por satisfacer las expectativas de los alumnos y propiciaban con sus actitudes un clima de confianza.

Dimensión 11: Dominio del tema de la clase.

Los docentes de los grupos **A** y **B** lograron un puntaje de 4 (nivel avanzado), ya que ajustaban el nivel de complejidad al conocimiento de los alumnos, además de vincular diversos temas y profundizar en ellos, resolviendo las dudas de los estudiantes.

Los maestros de los grupos **C** y **D** obtuvieron 5 puntos (nivel competente), al compartir ejemplos de su propia experiencia para contextualizar los contenidos y explicando con suficiencia los términos especializados del tema.

Dimensión 12: Organización de las conclusiones de la clase.

Los profesores de los grupos **A** y **B** obtuvieron un puntaje de 2 (nivel en desarrollo), ya que hacia el final de la clase pedían tanto a los alumnos en lo particular, como al grupo en general, que explicaran los contenidos revisados.

Los docentes de los grupos **C** y **D** lograron 3 puntos (nivel regular) al explorar el aprendizaje logrado por los alumnos en la clase, así como su opinión acerca del tema y del desarrollo de la sesión.

Balance de la rúbrica de estrategia expositiva:

El mayor porcentaje lo obtuvo el profesor del grupo **C** (96.6%), alcanzando el nivel competente en 11 de las 12 dimensiones que conforman la rúbrica. Sólo en la dimensión "*Organización de las conclusiones de la clase*" su desempeño tuvo un nivel regular.

El segundo porcentaje más alto fue para el docente del grupo **D** (90%), quien logró el nivel de competente en 7 dimensiones y un nivel avanzado en otras 4. Su desempeño más bajo fue, al igual que en el maestro del grupo **C**, en la dimensión "*Organización de las conclusiones de la clase*"

EL maestro del grupo **B** logró un porcentaje de 80%, que se distribuyó de la siguiente manera: un nivel competente en las dimensiones: "*Organización de las sesiones*", "*Fomento de interacción positiva*", "*Retroalimentación*" y "*Promoción de la reflexión*". Obtuvo un nivel avanzado en "*Apoyo y Monitoreo de la comprensión*", "*Retroalimentación*", "*Promoción de la reflexión*" y en "*Dominio del tema de la clase*". Su porcentaje más bajo estuvo en la dimensión de "*Organización de las conclusiones de la clase*", en donde alcanzó un nivel de en desarrollo.

Por lo que toca al docente del grupo **A**, alcanzó un 70% de desempeño total, logrando un nivel competente en: "*Organización de las sesiones*" y "*Fomento de la interacción positiva con los alumnos o en el grupo*". Obtuvo el nivel de avanzado en las dimensiones: "*Apoyo para la comprensión*", "*Retroalimentación*", "*Promoción de la reflexión*", "*Motivación para el aprendizaje*" y "*Dominio del tema de la clase*".

En resumen, se aprecia en la descripción que los profesores de los 4 grupos estimularon el aprendizaje de los estudiantes, demostrando interés por mantenerlos activos, alejándose así de las prácticas tradicionales.

Con respecto a los docentes de los grupos **B**, **C** y **D** además de lo antes descrito, propiciaron la reflexión en los alumnos.

Finalmente, en el desempeño de los maestros de los grupos **C** y **D** se reflejó también la organización de sus sesiones de trabajo.

En lo que se refiere a la estrategia de aprendizaje cooperativo seguí el mismo procedimiento para la organización de los resultados obtenidos.

Los datos cuantitativos se muestran en la siguiente tabla:

TABLA 10. PUNTAJES Y PORCENTAJES OBTENIDOS POR LOS 4 DOCENTES EN LA RÚBRICA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.

PROFESORES				
DIMENSIONES	A	B	C	D
1. Provisión de las instrucciones para trabajar	1	1	2	2
2. Coordinación en la conformación de los equipos	1	1	2	2
3. Impulso de la interdependencia positiva.	2	3	5	5
4. Fomento de la responsabilidad individual y grupal	1	1	3	3
5. Supervisión de la interacción cara a cara y el clima de cada equipo.	2	3	4	4
6. Estimulación de habilidades interpersonales y grupales.	1	2	3	4
7. Supervisión de la autoevaluación grupal.	2	2	4	5
8. Retroalimentación	2	3	5	5
PUNTAJE TOTAL	12/40	15/40	28/40	30/40
PORCENTAJE	30%	37.5%	70%	75%

Escala de niveles:

5= Competente; 4= Avanzado; 3= Regular; 2= En desarrollo; 1= Incipiente; 0= Inexistente

Una vez contando con los resultados cuantitativos de los cuatro profesores, contrasté los componentes manejados por cada uno.

En la siguiente tabla se especifica la forma en que cada maestro aplicó los elementos que conforman la estrategia de aprendizaje cooperativo, así como los niveles de desempeño que cada uno alcanzó.

TABLA 11. INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS CUATRO PROFESORES PARTICIPANTES, EN LA RÚBRICA DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO
Dimensión 1: Provisión de las instrucciones para trabajar
<p>Los maestros de los grupos A y B lograron una puntuación de 1 (nivel incipiente), al mencionar en términos generales en qué consistía la estrategia de enseñanza de aprendizaje cooperativo.</p> <p>Los profesores de los grupos C y D obtuvieron 2 puntos (nivel en desarrollo) ya que explicaron a los estudiantes la importancia de aprender a realizarlo, ya sea para su desempeño como estudiantes o en el terreno laboral.</p>
Dimensión 2: Coordinación en la conformación del grupo
<p>Los profesores de los grupos A y B obtuvieron 1 punto en su nivel de desempeño (nivel incipiente), ya que informaron a los estudiantes acerca de las posibles formas de integrar un grupo, aclarando las ventajas y limitaciones de cada una.</p> <p>Los docentes de los grupos C y D, lograron una puntuación de 2 (nivel en desarrollo), pues algunas veces permitieron que los alumnos se agruparan libremente y otras promovieron la integración de equipos de manera guiada. Todo ello basándose en criterios relacionados con el tema, la actividad y la viabilidad de trabajar.</p>
Dimensión: 3: Impulso de la interdependencia positiva.
<p>El profesor del grupo A alcanzó 2 puntos (nivel en desarrollo) al indicar la actividad a realizar y explicar claramente en qué consistía, sugiriendo que los integrantes del equipo acordaran la asignación de tareas.</p> <p>El del grupo B logró 3 puntos (nivel regular), indicando el objetivo grupal. Propició que al interior del equipo se asignaran las tareas, de común acuerdo.</p> <p>Los docentes de los grupos C y D obtuvieron 5 puntos (nivel competente), ya que discutieron con los estudiantes acerca de la relevancia de la actividad y su objetivo grupal. También reflexionaron con ellos acerca del compromiso individual y como equipo, así como de cuáles serían las consecuencias si alguno o varios de ellos no llegaran a cumplir con su tarea.</p>

Dimensión 4: Fomento de la responsabilidad individual y grupal.
<p>Los maestros de los grupos A y B obtuvieron la puntuación de 1 (nivel incipiente), supervisaron que a todos los integrantes se les asignara una tarea, señalando la importancia de que cada quien cumpliera con la suya.</p> <p>Los profesores de los grupos C y D alcanzaron 3 puntos (nivel regular) al retroalimentar a los estudiantes acerca de la equidad de las tareas asignadas dentro del equipo y con respecto al cumplimiento de las mismas.</p>
Dimensión 5: Supervisión de la interacción cara a cara y el clima de cada equipo
<p>El docente del grupo A obtuvo 2 puntos (nivel en desarrollo), verificó que los estudiantes acordaran fechas, horarios y lugares para reunirse a trabajar, estableciendo metas de equipo.</p> <p>El profesor del grupo B logró 3 puntos (nivel regular) al constatar que el equipo estuviera realizando las tareas en reuniones presenciales y que su trabajo fuera productivo.</p> <p>Los docentes de los grupos C y D alcanzaron un puntaje de 4 (nivel avanzado), ellos comprobaron que el grupo estuviera logrando los productos esperados, mediante el uso compartido de los recursos necesarios y en un clima de respeto.</p>
Dimensión 6: Enseñanza de habilidades interpersonales y grupales.
<p>El maestro del grupo A obtuvo 1 punto (nivel incipiente) por fungir como modelo para crear un clima de confianza en el equipo, a partir de la comunicación.</p> <p>El profesor del grupo B alcanzó 2 puntos (nivel en desarrollo) al modelar y hacer explícitas las formas de interacción basadas en el respeto, la honestidad y la empatía, para lograr un ambiente positivo en el grupo.</p> <p>El docente del grupo C logró 3 puntos (nivel regular), ya que explicó y dio el ejemplo de cómo actuar cuando surge un conflicto en el equipo, haciendo hincapié en la importancia de ser respetuosos y honestos para tomar decisiones justas.</p> <p>La puntuación del maestro del grupo D fue de 4, (nivel avanzado), pues impulsó la comunicación asertiva y la socialización entre los integrantes, como base para solución de conflictos; también promovió la toma de decisiones creativas y consensuadas en el equipo, de tal forma que cada estudiante alcanzara metas acordes a su empeño en el trabajo.</p>
Dimensión 7: Supervisión de la autoevaluación grupal.
<p>Los docentes de los grupos A y B obtuvieron 2 puntos (nivel en desarrollo) por promover la toma de consciencia de los logros del equipo y propiciar que los integrantes identificaran las causas de los mismos.</p>

El profesor del grupo **C** logró 4 puntos (nivel avanzado), ya que condujo al grupo para que mediante la reflexión lograra el reconocimiento de sus aciertos y errores, para en consecuencia decidir cuáles prácticas debe mantener, cambiar o eliminar. El maestro del grupo **D** alcanzó un puntaje de 5 (nivel competente), pues monitoreó en el equipo la auto-supervisión que permitió una continua evaluación de su progreso, tanto como grupo, como la de cada integrante en lo particular. Apoyó al equipo para que una vez identificadas las acciones adecuadas y los desaciertos, mantuvieran la forma de trabajo que les permitió conservar su unión e incrementar la eficacia de su grupo.

Dimensión 8: Retroalimentación

El profesor del grupo **A** logró un puntaje de 2 (nivel en desarrollo), al proporcionar información oportuna a sus alumnos en relación a su trabajo, de manera explícita y objetiva.

El maestro del grupo **B** obtuvo una puntuación de 3 (nivel regular), ya que mencionaba las repercusiones del desempeño de cada integrante, para el desarrollo del grupo.

Los docentes **C** y **D** alcanzaron un puntaje de 5 (nivel competente), pues consideraron tanto las acciones positivas como las negativas de los estudiantes para expresarles su valoración en la evolución del equipo. Se comunicaron con ellos en forma específica y concreta, basándose en hechos. Expresaron sus juicios de forma inmediata a la realización de la tarea, mediante argumentos fundamentados y suficientes.

Balance de la rúbrica de aprendizaje cooperativo

El más alto porcentaje fue alcanzado por el profesor del grupo **D** (75%), quien logró el nivel competente en las dimensiones

"Impulso de la interdependencia positiva", "Supervisión de la autoevaluación grupal" y "Retroalimentación". Su menor desempeño fue en las dimensiones: *"Provisión de las instrucciones para trabajar" y "Coordinación en la conformación de los equipos"*, en las que su nivel se ubicó en desarrollo.

El porcentaje siguiente le correspondió al docente del grupo **C** (70%), que consiguió un nivel competente en las dimensiones *"Impulso de la interdependencia positiva" y "Retroalimentación"*. Al igual que el maestro del grupo **D**, logró el nivel en desarrollo en las dimensiones: *"Provisión de las instrucciones para trabajar" y "Coordinación en la conformación de los equipos"*.

En cuanto al profesor del grupo **B**, obtuvo un porcentaje de 37.5%. El nivel más alto que logró fue el de regular en las dimensiones "*Impulso de la interdependencia positiva*", "*Supervisión de la interacción cara a cara y el clima de cada equipo*" y "*Retroalimentación*". Su desempeño más bajo estuvo en las dimensiones "*Provisión de las instrucciones para trabajar*", "*Coordinación en la conformación de los equipos*" y "*Fomento de la responsabilidad individual y grupal*", en las que se ubicó en un nivel incipiente.

El porcentaje más bajo (30%) fue para el docente del grupo **A**, quien se ubicó en el nivel en desarrollo en las dimensiones: "*Impulso de la interdependencia positiva*", "*Supervisión de la interacción cara a cara y el clima de cada equipo*", "*Supervisión de la autoevaluación grupal*" y "*Retroalimentación*". Su nivel fue incipiente en las siguientes dimensiones: "*Provisión de las instrucciones para trabajar*", "*Coordinación en la conformación de los equipos*", "*Fomento de la responsabilidad individual y grupal*" y "*Estimulación de habilidades interpersonales y grupales*".

En resumen, se observó que el maestro del grupo **A** fomenta el trabajo en equipo, aunque le falta incorporar la mayoría de los elementos que conforman la estrategia de aprendizaje cooperativo.

Por lo que toca al profesor del grupo **B**, él cuenta con un manejo parcial de la estrategia, sin embargo omite la aplicación de componentes importantes de la misma.

En el caso de los docentes de los grupos **C** y **D**, demostraron contar con el conocimiento del proceso que implica el aprendizaje cooperativo y desempeñaron las funciones que les atañen como profesores, pero todavía requieren fortalecer algunos de los criterios que de acuerdo con los autores se deben cumplir para propiciar en los estudiantes este tipo de aprendizaje en el aula.

6. 2. Pregunta de investigación 2

De las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores participantes ¿cuáles consideran los estudiantes y los docentes que son de mayor beneficio para el aprendizaje? ¿Por qué?

Los datos que responden a esta pregunta se obtuvieron por medio del cuestionario y la entrevista efectuada con los profesores.

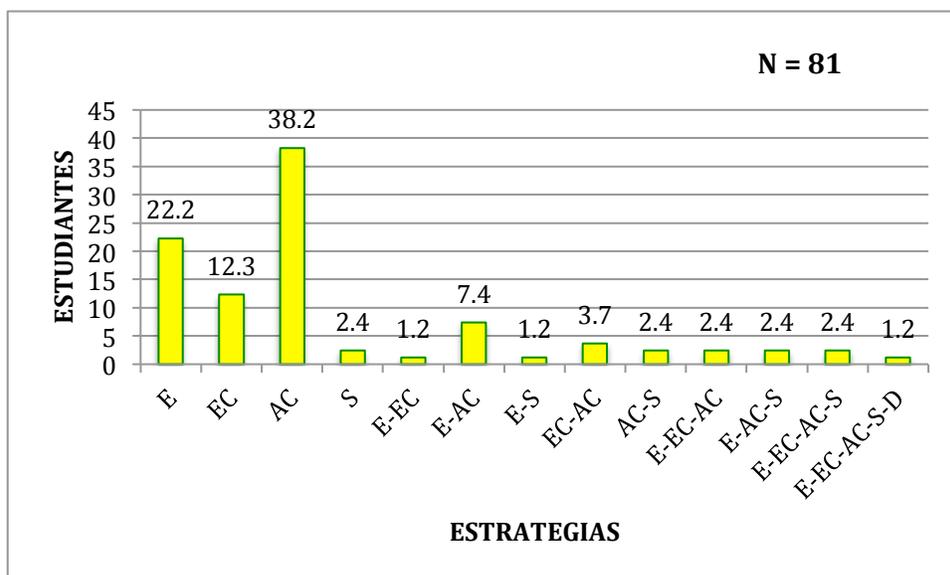
En el caso de los estudiantes, se les requirió que explicaran el por qué de su respuesta, por lo cual más adelante se presentan algunas de las respuestas-tipo que dieron al respecto, en las tablas 11 y 12.

6.2.1. Opiniones de los estudiantes

Con respecto a los datos del cuestionario, en la gráfica 2 se observa que el 38.2% de los estudiantes opinó que su aprendizaje fue mayormente beneficiado por la estrategia de Aprendizaje cooperativo, mientras que el 22.2% consideró que la Expositiva fue la mejor; después el 12.3% seleccionó a la estrategia de Estudio de caso y el 7.4% eligió la combinación de la Expositiva con el Aprendizaje cooperativo.

La mezcla de Estudio de caso con Aprendizaje cooperativo fue elegida por el 3.7% de los alumnos. Uno de los porcentajes más bajos fue de 2.4% para la estrategia de Seminario y las siguientes combinaciones: Aprendizaje cooperativo y Seminario; Expositiva con Estudio de caso y Aprendizaje cooperativo; Expositiva con Aprendizaje cooperativo y Seminario.

Finalmente el porcentaje menor (1.2%) lo obtuvieron las siguientes combinaciones: Expositiva y Estudio de caso; Expositiva y Seminario; Expositiva, Estudio de caso, Aprendizaje cooperativo, Seminario y Debate.



GRÁFICA 2. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE CONSIDERAN A LAS ESTRATEGIAS BENEFICIOSAS PARA SU APRENDIZAJE.

NOTA: Las estrategias se identifican con las siguientes letras:

- E- Expositiva
- EC- Estudio de caso
- AC- Aprendizaje cooperativo
- S- Seminario
- D Debate

A continuación se mencionan algunos ejemplos de las respuestas-tipo de los estudiantes, para explicar la elección de las estrategias de aprendizaje cooperativo como las más favorecedoras de su aprendizaje:

TABLA 12. EJEMPLOS DE RESPUESTAS-TIPO DE LOS ESTUDIANTES. BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	
ESTRATEGIA	
Aprendizaje cooperativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siempre es enriquecedor hacer trabajo en equipo ya que fomentamos diferentes habilidades. 2. Te ves obligado a participar por tu equipo de trabajo y al participar comprendes mejor. 3. Porque discutí con mis compañeros y conocí otros puntos de vista.

En la siguiente tabla se encuentran algunos ejemplos de las respuestas-tipo dadas por los alumnos que escogieron la estrategia expositiva como la mejor para propiciar el aprendizaje:

TABLA 13. EJEMPLOS DE RESPUESTAS-TIPO DE LOS ESTUDIANTES. BENEFICIOS DE LA ESTRATEGIA EXPOSITIVA.	
ESTRATEGIA	EJEMPLOS DE RESPUESTAS TIPO
Expositiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Complemento la información que tengo de lecturas previas que el mismo profesor deja. 2. Me parece que las explicaciones que nos da el profesor clarifican varias de mis dudas. 3. Ya tenemos un aprendizaje previo al leer el material proporcionado y al explicarlo con diversos materiales reforzamos el conocimiento y queda mucho más claro.

6.2.2. Opiniones de los profesores

El docente del grupo **A** considera que las estrategias que han beneficiado más el aprendizaje de sus estudiantes son la Expositiva y el Aprendizaje cooperativo; describe que con la expositiva él explica los conceptos e ideas, luego los estudiantes aplican lo que se ha visto, trabajan en equipos y cuando surgen dudas él les da retroalimentación. Según afirma, los alumnos comentan que algunos conceptos los dominan mejor cuando los discuten con su compañeros.

En cuanto al profesor del grupo **B** opina que éstas son la estrategia Expositiva y el Aprendizaje cooperativo; explica que mediante la exposición él aborda los temas centrales y propicia la participación de los alumnos para cerciorarse de que estén revisando los materiales y comprendiendo los contenidos. A su vez, afirma, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar lo visto a partir del trabajo cooperativo, haciendo sus tareas en equipo y él

está al pendiente para retroalimentarlos y resolver sus dudas. Ha observado que a los alumnos les agrada esta forma de convivencia y comunicación con sus compañeros.

Por lo que toca al maestro del grupo **C**, afirma que todas las estrategias les apoyan, pues según el tema se deberá elegir la que se considere más adecuada.

Por su parte el docente del grupo **D** asegura que el Aprendizaje cooperativo y la discusión han resultado ser las más útiles para sus alumnos. Explica: "recupero información para complementar la lectura de un material que dejo para cada clase. Uso Power Point y hago preguntas, así ellos participan. También hacemos análisis de videos y películas relacionadas con la problemática educativa, para generar la discusión; a veces trabajamos mediante el aprendizaje basado en proyectos. Al final del semestre les pido que evalúen el programa y mi participación. Ellos me dicen: "no nos gusta mucho que expongamos, porque preferimos estar más activos". Comenta que una estrategia lleva a la otra, en un proceso.

6.3. Pregunta de investigación 3

¿Cuáles estrategias consideran los estudiantes y los profesores participantes que propician más la interacción verbal en el aula?

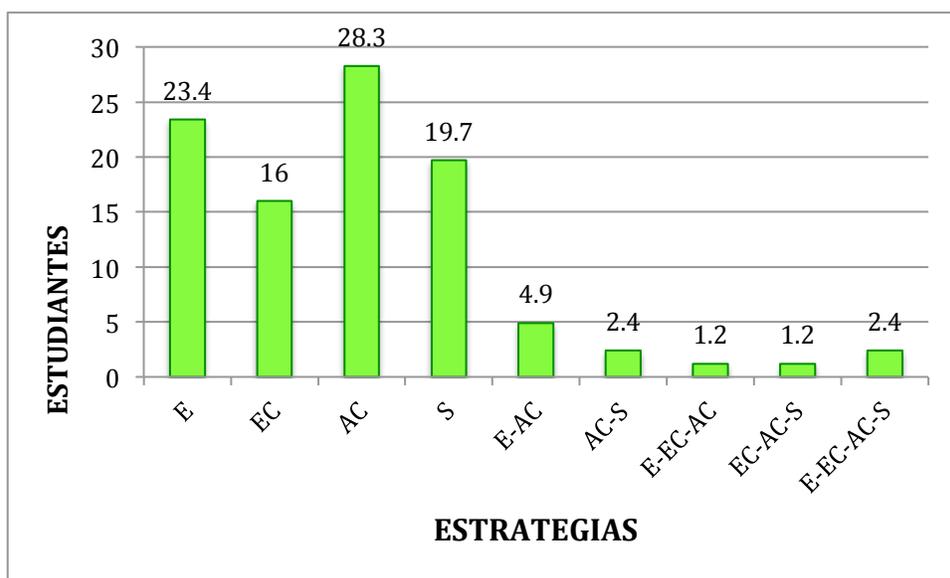
Los datos al respecto se recolectaron en el cuestionario y en la entrevista a profesores.

6.3.1. Opiniones de los estudiantes

En cuanto a la información recabada en el cuestionario, la gráfica 3 muestra que el 28.3% de los estudiantes señaló que la estrategia de Aprendizaje cooperativo facilita más la interacción verbal con el profesor. En cuanto a la Expositiva, fue seleccionada por el 23.4% y el Seminario por el 19.7%.

Con respecto a las combinaciones de estrategias, el 4.9% de los alumnos eligió la mezcla de la expositiva con el Aprendizaje cooperativo, en

tanto que el 2.4% optó por la del Aprendizaje cooperativo con el Seminario y otro tanto por la coordinación de cuatro estrategias: Expositiva, Aprendizaje cooperativo, estudio de caso y seminario. Por último, el 1.2% de los estudiantes seleccionó la combinación de la Expositiva con Estudio de caso y Aprendizaje cooperativo, así como la mixtura de Estudio de caso con Aprendizaje cooperativo y Seminario.



GRÁFICA 3. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE ELIGIERON ESTRATEGIAS POR LA INTERACCIÓN VERBAL QUE PROPICIAN. TOTAL DE LOS CUATRO GRUPOS

6.3.2. Opiniones de los profesores

En el caso del profesor del grupo **A**, opina que ha sido la Expositiva: describe: "voy explicando y propicio la participación, les aclaro que nadie se va a burlar de ellos si se equivocan, que partimos del respeto y entonces se animan a hablar de sus propias ideas, a opinar y dar sus propias explicaciones de los fenómenos estudiados.

El docente del grupo **B** describe "esto ocurre tanto en la Expositiva como durante el trabajo cooperativo. En la primera es más que nada gracias a la participación de los estudiantes y la retroalimentación que les doy; en el

Aprendizaje cooperativo voy siguiendo el proceso de su trabajo y tenemos muchas comunicación”.

Según la explicación del maestro del grupo **C**, con todas las que utiliza se logra una buena comunicación; señala la importancia de escuchar a los estudiantes y darles la seguridad para que se animen a participar durante el uso de cualquier estrategia.

Por su parte el profesor del grupo **D** opina que ha sido el Aprendizaje cooperativo. Comenta "Una vez que han trabajado los estudiantes, paso con cada equipo a dialogar para conocer sus avances, ampliar información, resolver dudas, etc."

6.4. Pregunta de investigación 4

De acuerdo con el reporte de los estudiantes ¿qué estrategias utilizan algunos profesores que no fueron directamente observados ni entrevistados?

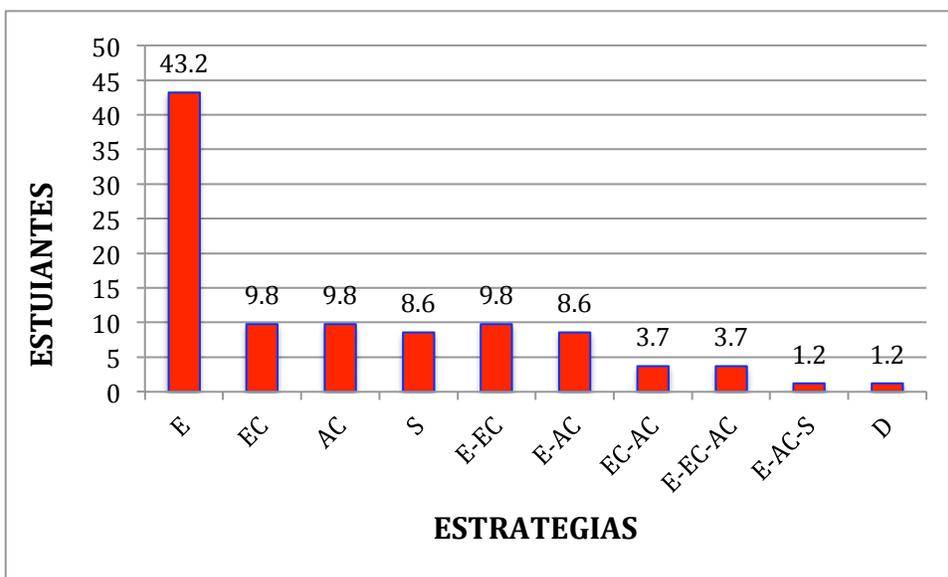
En este caso los datos se obtuvieron del cuestionario.

Como se evidencia en la gráfica 4, el 43.2% de los estudiantes mencionó que algunos de sus profesores que no participaron en la investigación utiliza la estrategia Expositiva en sus clases; un 9.8% reportó la utilización del Estudio de caso, otro tanto señaló el Aprendizaje cooperativo y la misma cifra indicó que los docentes combinan la exposición con el Estudio de caso.

El 8.6% de los alumnos reportó el uso de la estrategia de Seminario, así como la combinación de la Expositiva con el Aprendizaje cooperativo.

Sólo un 3.7% señaló que los maestros mezclaron Estudio de caso con Aprendizaje cooperativo y el mismo porcentaje de estudiantes indicó que combinaron la Expositiva con el Estudio de caso y el Aprendizaje cooperativo.

Finalmente el porcentaje más bajo de alumnos reportó la combinación de la estrategia Expositiva con la de Aprendizaje cooperativo y el Seminario; otro tanto señaló el uso del Debate en las clases.



GRÁFICA 4. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE REPORTARON EL USO DE ESTRATEGIAS POR PROFESORES NO PARTICIPANTES TOTAL DE LOS CUATRO GRUPOS.

6. 5. Pregunta de investigación 5

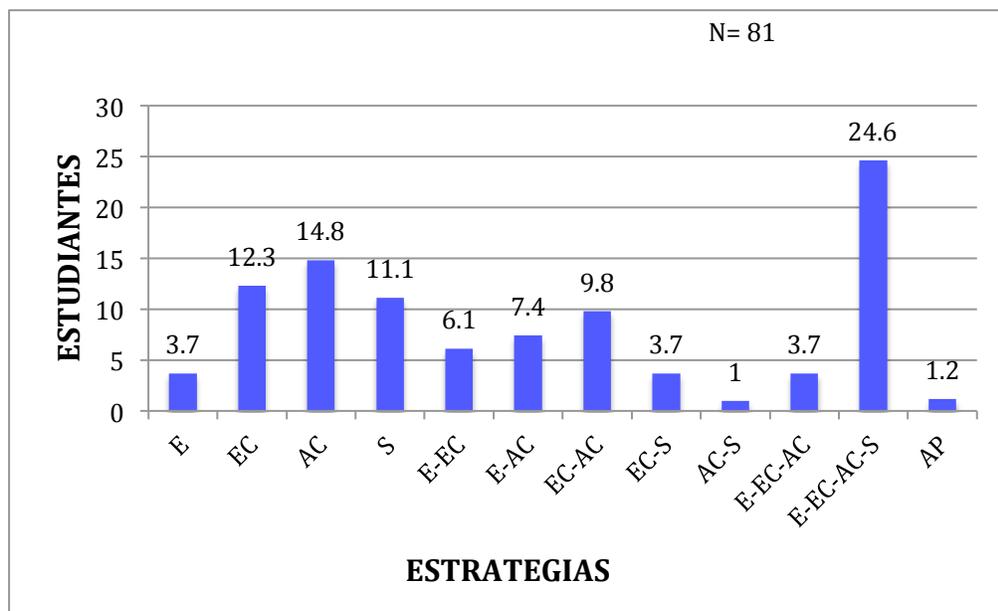
En general ¿cuáles estrategias de enseñanza prefieren los estudiantes?
¿Por qué?

La información se recopiló por medio del cuestionario.

En la gráfica 5 se puede observar que el 24.6% de estudiantes marcó como preferida la combinación de las cuatro estrategias incluidas en el estudio: Expositiva, Aprendizaje cooperativo, Estudio de caso y Seminario. Después se encuentra la estrategia de Aprendizaje cooperativo, con 14.8%, seguida por el Estudio de caso que alcanzó el 12.3%. El Seminario fue seleccionado por el 11.1% y la combinación de Estudio de caso con Aprendizaje cooperativo la escogió el 9.8% de los alumnos.

El 7.4% de los estudiantes eligió la mezcla de estrategia Expositiva con Aprendizaje cooperativo, mientras que el 6.1% optó por la coordinación de la Expositiva con el Estudio de caso.

Otras combinaciones como: Estudio de caso con Seminario y Expositiva con Estudio de caso y Aprendizaje cooperativo alcanzaron el 3.7%. El mismo porcentaje obtuvo la estrategia Expositiva. El porcentaje más bajo fue de 1.2 para la estrategia de Aprendizaje por proyectos.



GRÁFICA 5. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE PREFIEREN DETERMINADAS ESTRATEGIAS Y/O LA COMBINACIÓN DE LAS MISMAS. TOTAL DE LOS CUATRO GRUPOS.

En este caso se preguntó a los estudiantes el por qué de su predilección. En la siguiente tabla se presentan algunos ejemplos de respuesta-tipo de aquellos que expresaron su preferencia por la combinación de las estrategias: Expositiva, Aprendizaje cooperativo, Estudio de caso y Seminario:

TABLA 14. EJEMPLOS DE RESPUESTAS-TIPO DE LOS ESTUDIANTES. EN RELACIÓN A LA COMBINACIÓN DE ESTRATEGIAS.	
ESTRATEGIAS	RESPUESTAS-TIPO
Expositiva, Estudio de caso, Aprendizaje cooperativo y Seminario.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitan la adquisición de conocimientos y sobre todo, hacen más agradable el proceso, tanto para los alumnos como para los docentes. 2. Es muy enriquecedor darte cuenta al final del semestre cuánto has aprendido y es muy satisfactorio que las clases estén planeadas y ver el compromiso del profesor ya que te motiva demasiado. 3. Permite un manejo de los contenidos y favorece la motivación intrínseca, evita que se vuelva aburrido, tedioso y memorístico.

La tabla que presento en seguida incluye algunos ejemplos de respuestas-tipo que dieron aquellos estudiantes que manifestaron preferir la estrategia de Aprendizaje cooperativo:

TABLA 15. EJEMPLOS DE RESPUESTAS-TIPO DE LOS ESTUDIANTES, CON RESPECTO A SUS ESTRATEGIAS PREFERIDAS. APRENDIZAJE COOPERATIVO.	
ESTRATEGIA	RESPUESTAS-TIPO
Aprendizaje cooperativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por medio de la interacción se me facilita la participación y me es más fácil entender el tema. 2. Hay una mayor riqueza en el conocimiento y motiva a los estudiantes a participar, teniendo como resultado una clase interesante. 3. Muchas veces los mismos alumnos podemos ayudar a nuestros compañeros a entender temas difíciles.

6.6. Pregunta de investigación 6

¿Cómo se percibe la interacción de los profesores participantes con sus estudiantes en el aula y qué opinan dichos profesores y sus alumnos al respecto?

La interacción se exploró mediante la guía de observación, el cuestionario y en la entrevista a profesores.

6.6.1. Interacciones observadas

En la tabla 16 se presentan breves comentarios acerca de la interacción docente-estudiantes que ocurrió en el aula en la etapa de la observación preliminar, durante la aplicación de las estrategias más utilizadas por los profesores de los 4 grupos.

TABLA 16. INTERACCIONES DOCENTE-ESTUDIANTES, EN RELACIÓN A LAS ESTRATEGIAS APLICADAS POR LOS PROFESORES EN LOS 4 GRUPOS.

GRUPO	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE
A	<p>1.Expositiva</p> <p>2. Aprendizaje cooperativo</p>	<p>1. El profesor y los estudiantes se comportan con respeto y cuando los demás hablan, escuchan con atención. El docente se involucra durante la actividad y los estudiantes lucen contentos.</p> <p>2. Se percibe un clima de confianza en el aula. Hay comunicación entre los integrantes del equipo y el profesor. Todos esperan a que se les dé la palabra para opinar.</p>
B	<p>1. Expositiva</p> <p>2. Aprendizaje cooperativo</p>	<p>1. El docente da apoyo a quienes comentan que les cuesta trabajo entender la información revisada.</p> <p>2. Los alumnos demuestran interés en la actividad y se apoyan entre sí. El profesor elogia el producto que logran.</p>
C	<p>1. Expositiva</p> <p>2. Aprendizaje cooperativo</p>	<p>1. El profesor se afana para que los alumnos comprendan los conceptos e ideas centrales. Exhorta a que den su punto de vista fundamentado del tema y apoya a quienes se muestran confundidos.</p> <p>2. El docente demuestra entusiasmo ante los logros de los alumnos y ellos se ven satisfechos y alegres durante la actividad. Se percibe un clima de cordialidad.</p>
D	<p>1. Expositiva</p> <p>2. Aprendizaje cooperativo</p>	<p>1. El profesor presta atención a todos y cada uno de los estudiantes y les dedica un lapso largo para darles retroalimentación acerca de sus participaciones, que son frecuentes. Se establecen diálogos docente- estudiantes, en los cuales todos se muestran muy involucrados en el tema y se tratan con respeto.</p> <p>2. Las actitudes del docente son de respeto, escucha atenta, retroalimentación, promoción de la reflexión, entusiasmo y confianza. Los alumnos se muestran complacidos, cómodos y entusiastas. Se comunican constantemente entre ellos y con el profesor. Se percibe mucha confianza hacia el docente.</p>

6.6.2. Balance de la observación preliminar

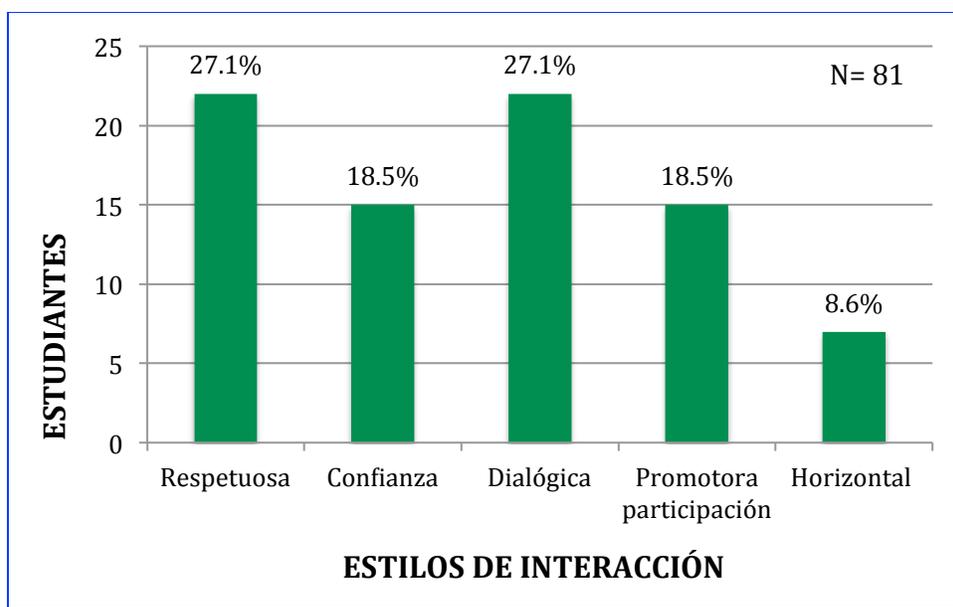
Se percibió un clima más agradable en los grupos **C** y **D**, en comparación con los grupos **A** y **B**, ya que tanto profesores como alumnos se mostraron más cómodos; la participación en los grupos **C** y **D** fue más frecuente y la comunicación más fluida, tanto entre pares como hacia el docente.

6.6.3. Opinión de los estudiantes

En la gráfica 6 se aprecia que durante la interacción en el aula un 27% de los estudiantes percibieron una actitud de respeto por parte de su profesor y una cifra igual reporta que dicha interacción fue dialógica, es decir que fluyó la comunicación entre los alumnos y el docente.

Asimismo el 18.5% de los aprendices considera que el maestro propició la confianza en la convivencia en el aula y otro tanto señala que también promovió la participación de los estudiantes durante las clases.

En cuanto a la forma de relación docente-estudiante, el 8.6% de estos últimos la percibieron como horizontal, es decir, no fue una interacción en la que se marcara una jerarquía distinta entre los alumnos y el maestro.



GRÁFICA 6. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE REPORTAN ESTILOS DE INTERACCIÓN CON LOS PROFESORES PARTICIPANTES. TOTAL DE LOS CUATRO GRUPOS.

6.6.4. Opinión de los profesores

En el caso del profesor del grupo **A**, reporta que hubo gran participación de ellos, lo cual atribuye a que logró que hubiera la confianza necesaria para ello. Este es uno de los aspectos a los que concede mayor importancia, ya que le gusta que sus estudiantes se atrevan a tomar decisiones; con respecto a la interacción entre los estudiantes, procura que sea de respeto, pues considera que éste implica reconocer el esfuerzo de los demás.

El maestro del grupo **B** considera que logró establecer buenos vínculos con ellos, ya que mostraron confianza para externar sus dudas y opiniones, también se comportaron siempre respetuosos.

El docente del grupo **C** comentó que utilizando las diferentes modalidades de Aprendizaje cooperativo los vio más contentos, ya que algunas de ellas son lúdicas y los alumnos se divierten. Enfatiza que le gustaría que en su interacción los estudiantes aprendan, disfruten y sean honestos.

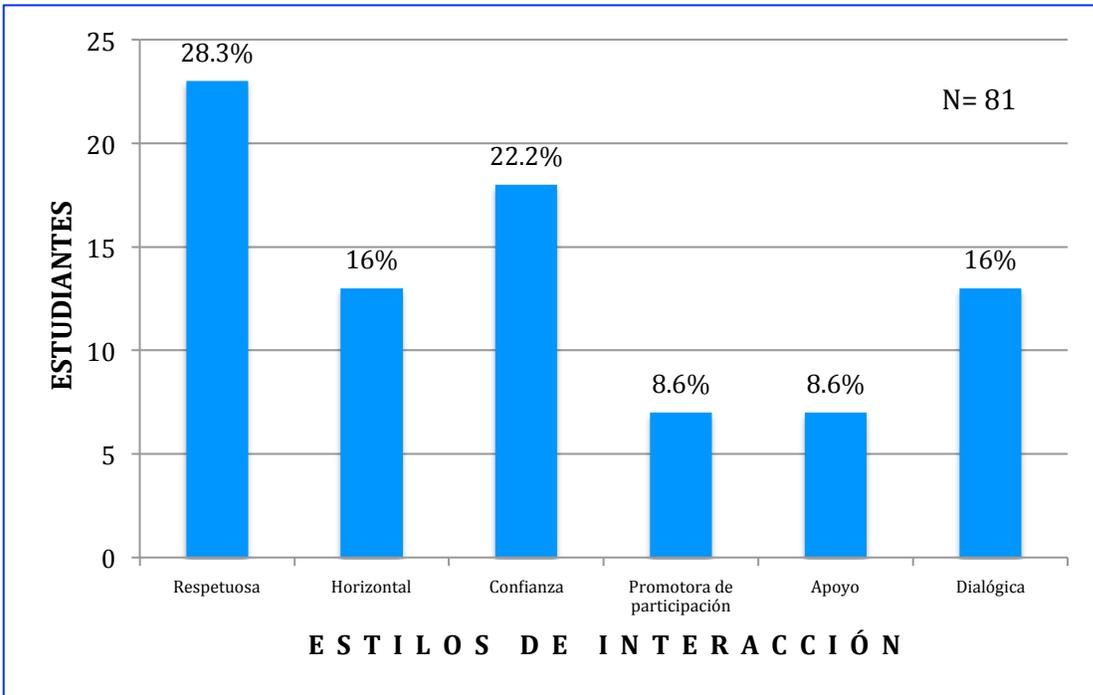
Por su parte el profesor del grupo **D** describe: *"Procuro un trato informal y horizontal, les digo que si prefieren pueden hablarme de tú (aunque algunos no se acostumbran), pero me gusta que me vean más como a un ser humano que como a un profesor"*. Comprende que a los estudiantes les gusta sentirse más como parte de un equipo, como personas, que como alumnos. Le gustaría que su interacción con sus estudiantes en el aula fuera abierta, participativa, activa, dialógica y horizontal. Considera que las estrategias que usa en el aula propician la interacción amplia, abierta, de mucha vinculación y solidaridad, de respeto y de participación. Le interesa que vean la asignatura como un espacio más de construcción.

6.7. Pregunta de investigación 7

¿Cómo consideran los estudiantes que debe ser la interacción docente-alumno en el aula?

Se puede observar en la gráfica 7 que el 28.3% de los estudiantes manifiestan su preferencia por una interacción respetuosa con sus maestros, mientras que 22.2% de ellos dan mayor importancia a que exista confianza entre docentes y alumnos.

Asimismo un 16% de los aprendices se inclina a favor de que exista una relación dialógica y horizontal con sus profesores, mientras que el 8.6% consideran más relevante que éstos promuevan la participación en clase y una cifra igual prefieren que los maestros brinden apoyo a los estudiantes.



GRÁFICA 7. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE PREFIEREN DETERMINADOS ESTILOS DE INTERACCIÓN CON SUS PROFESORES. TOTAL DE LOS CUATRO GRUPOS.

6.8. Información complementaria obtenida en la entrevista realizada a una muestra del grupo de estudiantes participantes

Como se mencionó en la sección del método, elegí al azar 12 estudiantes del total de 81 que participaron en el estudio. Realicé con ellos una entrevista con el fin de profundizar la información relativa a su opinión respecto a las estrategias de enseñanza y la interacción profesor-alumno en el aula.

A continuación presento un resumen de la información recopilada:

En lo que se refiere a las estrategias que los motivaron para aprender, 5 estudiantes (41.65) señalaron a la estrategia de Aprendizaje cooperativo como la más efectiva, 3 alumnos (25%) eligieron a la Expositiva y 1 más (8.3%) al Estudio de caso. Los cuatro restantes optaron por la combinación de estrategias.

Con respecto a las estrategias que les hicieron involucrarse más en el tema revisado, 5 alumnos (41.65) seleccionaron el Aprendizaje cooperativo, mientras que 3 participantes (25%) opinaron que fue la estrategia Expositiva, 1 más (8.3%) eligió el Seminario y los 3 restantes optaron por la combinación de estrategias.

Por lo que toca al entusiasmo que las estrategias les provocaron para participar en clase, 8 estudiantes (66.6%) afirmaron que fue el Aprendizaje cooperativo, 1 alumno (8.3%) señaló la Expositiva y los demás indicaron que fue la combinación de estrategias.

En lo referente al apoyo para la comprensión de los contenidos, 6 estudiantes (50%) consideraron que lo recibieron gracias al Aprendizaje cooperativo, 2 más (16.6%) lo atribuyeron a la estrategia Expositiva y los 4 restantes consideraron que lo obtuvieron por la mezcla de estrategias.

Con relación al impacto que las estrategias tuvieron en su aprendizaje, 8 alumnos (66.6%) señalaron que el Aprendizaje cooperativo fue el que provocó mejores efectos para que se apropiaran de los contenidos; los otros 4 aprendices atribuyeron más su aprendizaje a la combinación de estrategias.

En lo que se refiere a las estrategias que más propiciaron la adquisición de conocimientos, 9 estudiantes (75%), opinaron que fue el Aprendizaje cooperativo, 1 alumno (8.3%) señaló la Expositiva, 1 más (8.3%) afirmó que fue el Estudio de caso y el otro restante consideró que fue la combinación de estrategias la que más le ayudó.

Con respecto a las formas de interacción que prevalecieron entre docente y estudiantes en el aula, 6 aprendices (50%) señalaron que ésta fue de respeto, 5 estudiantes (41.6%) opinaron que fue buena y 1 más (8.3%) la consideró de confianza.

Además de lo concerniente a las estrategias de enseñanza y sus repercusiones, también se les preguntó a los estudiantes su punto de vista con respecto a la influencia que consideraban que el profesor había ejercido en ellos. A este respecto 10 alumnos (83.3%) consideraron que sí habían tenido influencia positiva del docente y 2 estudiantes (16.6) respondieron que no hubo influencia alguna.

Finalmente se preguntó a los estudiantes si habían pensado utilizar en un futuro cercano o a mediano plazo alguna de las estrategias incluidas en el estudio, tomando en cuenta el impacto que habían causado en ellos, A este respecto se encontró que 5 aprendices (41.6%) respondieron que usarán el Aprendizaje cooperativo, 1 estudiante (8.3%) indicó que utilizará la Expositiva, 1 más (8.3%) señaló que aplicará el Estudio de caso y 1 más (8.3%) afirmó que hará uso del Seminario; los 4 restantes comentaron que aplicarán todas las estrategias combinadas.

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN

Al igual que en el capítulo de Resultados, en éste se seguirá la secuencia de las preguntas de investigación que condujeron el estudio.

Primero presentaré un resumen de los datos más sobresalientes e indicativos, así como la interpretación de los mismos, para posteriormente plantear el balance conclusivo para cada pregunta de investigación. Como se planteó al inicio de la sección de "Resultados", mientras que en aquella se procedió con un ánimo esencialmente descriptivo, en esta se va mucho más allá, es decir, se lleva a cabo la interpretación y explicación de la información obtenida, e incluso se introducen valoraciones críticas, todo ello sirviéndose de elementos recuperados del marco teórico.

En lo que se refiere a los datos obtenidos mediante la guía de observación y la lista de cotejo, éstos fueron tomados como base para la construcción del cuestionario de opinión, las rúbricas y las guías de entrevista para profesores y estudiantes. Por lo tanto me abocaré a explicar la interpretación de los resultados recolectados con estos cuatro últimos instrumentos, pero no presentaré aquí los datos obtenidos de la Guía de observación ni de la lista de cotejo.

7.1. Pregunta 1.

¿Qué estrategias de enseñanza utilizan con más frecuencia los profesores que participaron en el estudio y cómo se desempeñan al manejarlas?

7.1.1. Frecuencia de utilización de las estrategias

Fue calculada con base en las respuestas de los estudiantes a un cuestionario que contenía una escala de cuatro valores (nunca, a veces, casi siempre, siempre); el dato también se exploró en la entrevista a los profesores.

7.1.2. Resumen de resultados e interpretación

a) Estrategia Expositiva

Resultados obtenidos mediante el cuestionario

Fueron altos para los 4 grupos (de 87.5% a 92.3%), lo cual significa que la mayoría de los alumnos informaron que sus profesores hicieron uso de ella.

Esta estrategia se recomienda para la enseñanza de contenidos factuales o declarativos (Carlos, 2013), lo que hace suponer que fue utilizada para la explicación de los conceptos y teorías centrales de cada asignatura, cuyos contenidos son bastante complejos (recordemos que las asignaturas fueron: "Teoría Computacional de la Mente", "Teoría Psicogenética Constructivista", "Paradigmas Psicológicos en la Educación" y "Análisis del Sistema Educativo Mexicano"). De acuerdo con lo que reporta la literatura al respecto, podríamos pensar que en cierta forma los docentes reprodujeron las prácticas didácticas de sus propios profesores a quienes ellos consideraban como "buenos" (Cid, Pérez y Zabalza, 2009).

Reporte de los profesores

En la entrevista los cuatro profesores señalaron usar esta estrategia "casi siempre"; describieron una interacción permanente con sus alumnos durante la exposición, refiriendo que en todo momento habían propiciado la participación, explicándoles que en sus clases prevalecería el respeto, aunque ellos se equivocaran, tomando en cuenta que los desaciertos son naturales en el aprendiz. Podría afirmarse que los profesores aplicaron las ideas de Piaget que consideraba a los errores como peldaños importantes en el proceso de aprendizaje (Piaget, 1979, en Coll, Palacios y Marchesi, 2002).

b) Estudio de Caso

Resultados obtenidos mediante el cuestionario

Los porcentajes más altos fueron para los grupos **B** (60%) y **D** (81.2%); estos resultados son esperados ya que las temáticas de las asignaturas requieren del uso de esta estrategia, por ejemplo en el grupo **B** ("Teoría Psicogenética Constructivista"), los estudiantes debían hacer una entrevista a

un niño o guiarlo para realizar algún experimento de Piaget, de tal manera que el propio desempeño del niño constituía un caso. Una finalidad principal de esta estrategia es dar al estudiante elementos para abordar situaciones reales de prevención o resolución de problemas (McKeachie, 1999), por lo que se presume que el docente del grupo **B** procuró que sus estudiantes vivieran la experiencia de explorar los procesos de desarrollo cognitivo en los niños con quienes trabajaron, tomando en cuenta que esta es una de las tantas funciones que puede desempeñar el psicólogo educativo.

Por lo que toca al grupo **D** ("Análisis del Sistema Educativo Mexicano"), el profesor asignó la tarea de elaborar un proyecto de intervención para una escuela; aquí la escuela elegida fue el caso; se conjetura que el maestro pretendió acercar a los alumnos a la situación que se vive en el nivel de educación básica en México, considerando la injerencia que como profesionales podrán tener en la formulación de propuestas para coadyuvar a la solución de los problemas que aquejan a nuestro Sistema Educativo; mediante el ejercicio que permite esta estrategia seguramente el docente propició que los estudiantes propusieran diferentes opciones de solución a los desafíos planteados y con su apoyo eligieran aquella que consideraran más adecuada, como lo plantea Díaz-Barriga (2006).

En los grupos **A** y **C**, en que el uso del estudio de caso fue menos frecuente (26.1%, y 30.7% respectivamente), los alumnos informaron que se manejaron pocos casos, pero que participaron en dinámicas para poner en práctica los contenidos; es importante recordar que en el primer reactivo del cuestionario se les pedía a los estudiantes que seleccionaran de entre las cuatro estrategias de aprendizaje consideradas en el estudio (Expositiva, Estudio de caso, Aprendizaje cooperativo y Seminario), cuáles usaban sus profesores regularmente, pero también había la posibilidad de que mencionaran cualquier otra práctica didáctica que no estuviera incluida en dicho reactivo. Así los estudiantes no tenían que limitar sus respuestas, sino que podían dar información de estrategias no especificadas en el contenido de dicho cuestionario.

Concretamente en los grupos **A** y **C**, podría pensarse que los profesores concedieron mayor utilidad y pertinencia a otras estrategias para el aprendizaje de los contenidos correspondientes. Lo anterior podría deberse a que ambas asignaturas poseen una carga teórica abundante, de tal manera que, como ya se mencionó, ellos consideraron más oportuno el uso de la estrategia Expositiva, la cual según el reporte de los alumnos fue participativa y con abundante retroalimentación por parte del docente (Herrán, 2009).

Reporte de los profesores

Los maestros de los grupos **B** y **D** coincidieron al afirmar que el Estudio de caso es una alternativa para que el alumno se familiarice con los contextos en los que eventualmente ha de desenvolverse.

La opinión del docente del grupo **B** fue: *"...por los temas que estudiamos y las actividades que los alumnos deben realizar , el estudio de caso resulta una herramienta fundamental y ellos aprenden bastante, se puede notar el cambio al finalizar el semestre..."*

El docente del grupo **D** comentó: *"...revisamos películas que aborden problemáticas educativas y ellos hacen propuestas de solución; todos participan con entusiasmo y llegamos a conclusiones interesantes..."*

Con respecto a la opinión del docente del grupo **A**, cuando se le preguntó qué tan útil le había resultado el uso del Estudio de caso en sus clases, señaló que le había funcionado mejor el aprendizaje cooperativo, por la confianza que genera en los estudiantes el trabajo con sus pares. Habría que preguntarse si este profesor ha tenido oportunidad de constatar que en el Estudio de caso también se puede propiciar la actividad en equipo y por lo tanto el desarrollo de habilidades de colaboración y responsabilidad, tal como lo afirma Boehrer (2002).

En cuanto al maestro del grupo **C**, comentó: *"...les pido a los alumnos que den ejemplos de malas clases y usen su conocimiento para analizarlas..."; "...a veces revisamos trabajos finales de otros estudiantes, algunos mal hechos y otros buenos y usamos rúbricas para calificarlos..."*

Este profesor manifestó que le gusta mantener a sus estudiantes muy activos; además siguiendo las sugerencias de los expertos en la literatura al respecto, enfatizó la importancia de combinar una diversidad de estrategias, eligiendo la que resulte más adecuada para cada temática (Anijovich y Mora, 2007).

c) Aprendizaje cooperativo

Resultados obtenidos mediante el cuestionario

Se observa que esta estrategia se trabajó en los cuatro grupos, en especial en el **C** y **D** con porcentajes muy altos (100% y 93.7% respectivamente), lo cual denota que la mayor parte del tiempo los estudiantes trabajaron en equipo y por lo tanto se asume que sus profesores procuraron mantenerlos activos y estimular en ellos la responsabilidad de su propio aprendizaje (Johnson y Cols., 1999).

En los grupos **A** y **B** los resultados fueron de 80.9% y 70% respectivamente, esto indica que los profesores estimularon en buena medida la realización de actividades en conjunto para la mayoría de los temas revisados.

Podríamos asumir que el profesor del grupo **A** procuró la comprensión de los temas revisados propiciando la ayuda entre pares para promover el aprendizaje de contenidos complejos, lo cual nos parece digno de encomio ya que en diversas investigaciones se reporta la promoción de un aprendizaje memorístico por parte de los profesores universitarios, sin intentar llegar a un nivel de comprensión (Amezcuá, 2004).

En cuanto al docente del grupo **B**, es muy probable que por ser una asignatura teórico-práctica que implicaba el trabajo directo con niños fuera del aula y sin la supervisión cara a cara del profesor, éste procuró que los alumnos se apoyaran mutuamente durante la realización de una tarea novedosa y con un grado importante de responsabilidad compartida (Felder y Brent, 1999, citados por Benito y Cruz, 2005).

Reporte de los profesores

El maestro del grupo **A** se manifestó totalmente a favor de la aplicación del Aprendizaje cooperativo para propiciar que los alumnos se apropiaran del conocimiento, afirmó: *"...los temas de la asignatura son complejos para estudiantes del primer semestre y se sienten más motivados cuando trabajan cercanamente con sus compañeros..."*

Por su parte, el docente del grupo **B** opina acerca de la estrategia : *"...en especial tratándose de una asignatura teórico-práctica, los alumnos se organizan muy bien para realizar las actividades fuera del aula, repartiendo las tareas y se hacen responsables..."*. Este reporte concuerda con los planteamientos de los autores con respecto a la responsabilidad y el compromiso hacia la tarea que asume cada uno de los miembros del equipo, cuando trabajan con esta estrategia (Johnson y Cols., 1999).

Los profesores de los grupos **C** y **D** manifestaron la importancia de promover el intercambio y el andamiaje entre pares, es decir propiciar que los aprendices más expertos apoyen a sus compañeros (Bruner, 1997), siempre con la supervisión del profesor.

d) Seminario

Resultados obtenidos mediante el cuestionario

Los datos fueron dispares. El porcentaje mayor fue en el grupo **D** (62.5%), cuya asignatura ("Análisis del Sistema Educativo Mexicano"), por sus contenidos, tiene la peculiaridad de estimular la reflexión y la discusión, e incluso propiciar el debate (Parra, 2003).

El segundo valor más alto fue para el grupo **A** (42.8%), dado que en la materia "Teoría Computacional de la Mente" los contenidos son amplios y complejos; se presume que con esta estrategia los estudiantes lograban la comprensión a partir del diálogo dinámico, el razonamiento y la metacognición, con la guía del profesor (Mariles, 2012).

De acuerdo con el reporte de los estudiantes, en el grupo **C** fue poco el uso de la estrategia (23%); probablemente esto se debe a que el docente optaba mucho más por el trabajo cooperativo y la exposición.

En el grupo **B** el uso del seminario fue mínimo (10%). Quizá se dio prioridad a la actividad práctica, ya que los estudiantes debían entregar productos de la misma.

Reporte de los profesores

En relación al uso del Seminario en sus clases, el maestro del grupo **A** comentó: *"...los estudiantes se entusiasman y vencen el temor a hablar ante el grupo..."*.

Por su parte, el docente del grupo **B** reportó *"...me gustaría que hiciéramos rondas de conversación en el grupo respecto de las experiencias prácticas que los alumnos viven, pero no da tiempo, sin embargo lo hacen en equipos después de la actividad..."*

En relación a la falta de tiempo que plantea el profesor del grupo **B**, sabemos que existen factores que a veces limitan al docente para diversificar sus estrategias, uno de ellos es el tiempo, sin embargo considero que también hay cuestiones de organización y planeación que quizás este profesor aún no logra dominar.

En lo que se refiere al profesor del grupo **C**, afirmó: *"...aunque los alumnos prefieren actividades divertidas, cuando revisamos un tema por medio del seminario, ellos lo relacionan con lo ya visto, son críticos al identificar las habilidades que desarrollaron y llegan a conclusiones..."*.

El maestro del grupo **D** remarcó la importancia de esta estrategia para estimular en los estudiantes la reflexión, el análisis y la argumentación; comenta *"...ellos razonan, ejemplifican, interpretan, argumentan, discuten, critican e integran la información..."*

Los profesores de los grupos **C** y **D** reafirman los postulados de autores como Piña y Cols. (2012), quien resalta una variedad de habilidades intelectuales que el aprendiz puede desarrollar mediante esta estrategia.

7.1.2. Desempeño de los docentes en la aplicación de las estrategias de enseñanza.

Fue evaluado durante la observación participante, con base en el análisis de las videograbaciones, utilizando las rúbricas elaboradas ex profeso.

A continuación se mencionan algunos datos académicos de los profesores que participaron, así como los resultados observados en el manejo de las estrategia Expositiva y de Aprendizaje cooperativo, por haber sido las que los estudiantes y profesores reportaron como las más utilizadas. También se comenta la interpretación de dichos resultados:

a) Profesor del grupo A

Datos académicos

Con experiencia docente de 16 años, el maestro ha ejercido durante 10 años en el Campo de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la UNAM, habiendo trabajado antes en otro campo de conocimiento de la misma Facultad. Tiene la licenciatura en Psicología y es egresado de otro plantel de la UNAM.

Resumen de resultados e interpretación

Estrategia Expositiva.- El maestro del grupo **A** obtuvo el porcentaje total de desempeño más bajo (70%); se observa que las dos dimensiones en que logró el nivel "competente", fueron las de organización y fomento de la interacción positiva del grupo, en lo cual se refleja una buena disposición hacia su labor docente y su propósito de procurar una atmósfera adecuada para el aprendizaje, siendo este un factor determinante de la calidad del docente (Shulman, 1989).

En el resto de las dimensiones que involucran el manejo de los componentes académico-didácticos para la docencia, su desempeño osciló entre el nivel de "regular" y "avanzado", por lo que se puede afirmar que requiere fortalecer sus aptitudes relacionadas con las estrategias didácticas y practicar la autoevaluación de su ejercicio docente; además habría que averiguar qué tanta comunicación mantiene con sus colegas para recibir

retroalimentación de su parte, lo que podría ayudarle a identificar sus necesidades particulares de actualización.

Estrategia de Aprendizaje cooperativo.- El docente logró un porcentaje total de 30%, que fue el menor entre los cuatro maestros participantes. Las dimensiones que de acuerdo con su actuación están “en desarrollo”, son las relacionadas con la supervisión hacia el equipo de alumnos, lo que indica cierta responsabilidad e interés por estar al tanto de su evolución, pero que aún no logra estar al tanto de todo el proceso del grupo.

En cuanto a las dimensiones que implican una instrucción directa acerca de cómo debe trabajar el equipo, se encuentran en un nivel “Iniciante”. Lo anterior sugiere que le falta consolidar algunas tácticas para coordinar el trabajo de sus estudiantes cuando realizan las tareas en pequeños grupos.

Al revisar los datos, se puede concluir que probablemente las dificultades que el profesor presenta en algunos componentes de ambas estrategias estén originadas en su trayectoria académica, la cual no ha sido continuada con una preparación formal en los temas relacionados al desempeño docente. Asimismo se podría suponer que quizá su disposición para examinar la propia actividad docente no ha sido bastante; este es un factor que los expertos señalan indispensable para un buen desempeño del profesor (Porlán, 1987).

b) Profesor del grupo B

Datos académicos

El maestro ha trabajado en la docencia durante 21 años; colabora en el Campo de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la UNAM desde hace 8 años y antes fue profesor en otro campo de conocimiento de la misma Facultad. Es egresado de otro plantel de la UNAM y cuenta con la licenciatura en Psicología.

Resumen de resultados e interpretación

Estrategia Expositiva.- El profesor del grupo **B** logró un porcentaje de 80%. Alcanzó el nivel de "competente" en los rubros de organización, fomento de la interacción positiva, retroalimentación, así como en la promoción de la reflexión y motivación a los estudiantes, resultados que indican en general un gran interés por su actividad docente y el aprendizaje de sus alumnos.

En las dimensiones que implican el manejo de los recursos didácticos propiamente dichos, estuvo entre los niveles de "avanzado" y "regular", por lo que se considera que necesita actualizarse en temas específicos relacionados con las estrategias didácticas.

Estrategia de Aprendizaje cooperativo.- El profesor alcanzó un 37.5% de desempeño; el nivel logrado para las dimensiones de impulso de la interdependencia positiva, supervisión de la interacción cara a cara y retroalimentación fue "regular", lo que refleja compromiso con el funcionamiento y progreso del equipo, pero falta de consolidación en el seguimiento del proceso que integración del mismo.

Las dimensiones que implican el trabajo y asesoría cercanos al equipo, se encuentran entre los niveles "incipiente" y "en desarrollo". Lo anterior sugiere que el docente requiere reafirmar ciertos componentes de la estrategia, ya que no le es posible manejarlos con eficiencia.

Con base en estos resultados se considera que quizá su preparación en ambas estrategias no ha sido suficiente; asimismo habría que preguntarse qué tan frecuente es su participación en trabajo colegiado, para tratar el tema de la formación de los estudiantes, dado que la comunicación con otros profesores es una oportunidad de compartir con ellos los obstáculos y dudas que se enfrentan en el ejercicio docente.

c) Profesor del grupo C

Datos académicos

El docente cuenta con 38 años de experiencia como profesor del Campo de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la UNAM. Es

egresado de la Facultad de Psicología de la UNAM, en donde obtuvo la Licenciatura y la Maestría en Psicología Educativa. Tiene el grado de Doctor en Pedagogía por la UNAM. Es investigador de la actividad docente y practica la autoevaluación, así como la evaluación de sus alumnos en las asignaturas que imparte.

Resumen de resultados e interpretación

Estrategia Expositiva.- El docente alcanzó 96.6% de desempeño, logrando un nivel "competente" en casi todas las dimensiones, a excepción de la organización de las conclusiones de la clase, en la que su nivel fue "regular".

Esto refleja que el profesor cuenta con muy buen nivel de preparación académica y estratégica para la conducción de sus clases, con el cuidado de la mayoría de sus componentes.

Aprendizaje cooperativo.- El profesor obtuvo un porcentaje total de 70% en su desempeño, con un nivel "competente" en las dimensiones de impulso a la interdependencia positiva y retroalimentación, así como el nivel "avanzado" en las dimensiones de supervisión de los pequeños grupos; lo anterior indica que proporcionó apoyo a los equipos una vez conformados, pero le faltó poner más atención en la asesoría para la integración de los mismos.

Los resultados descritos indican que el docente cuenta con muy buena formación para manejar la estrategia expositiva en casi todos sus componentes, sin embargo en la promoción del aprendizaje cooperativo requiere dar más orientación a los estudiantes en la etapa de constitución de los equipos de trabajo, así como procurar que se cubran todos los elementos que implica dicha estrategia.

d) Profesor del grupo D

Datos académicos

Su experiencia docente es de 37 años en el Campo de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la UNAM. Es egresado de la Facultad de Psicología de la UNAM, en donde obtuvo la Licenciatura y la Maestría en Psicología Educativa.

Resumen de resultados e interpretación

Estrategia Expositiva.- El profesor logró un 90% de desempeño, con un nivel "competente" en la mayoría de las dimensiones; demostró un nivel "avanzado" en manejo de recursos didácticos, impulso a la participación, así como en el apoyo y monitoreo de la comprensión. Su organización de las conclusiones por clase fue "regular". Lo anterior refleja su dedicación enfocada a los procesos involucrados en el aprendizaje de los estudiantes (motivación, reflexión, retroalimentación), con lo cual está promoviendo en ellos la autonomía moral e intelectual, como lo afirma Shulman (1989).

En cuanto a la estrategia de **Aprendizaje cooperativo** el maestro alcanzó un porcentaje de 75%, que fue el más alto. Su nivel fue "competente" en el impulso a la interdependencia positiva, la supervisión de la autoevaluación grupal y la retroalimentación; obtuvo el nivel "avanzado" en la supervisión de la interacción cara a cara y la estimulación de habilidades interpersonales.

En estos resultados se manifiesta el interés por el aprendizaje de sus alumnos y en ellos como personas. Sin embargo hace falta cumplir con algunos de los criterios que involucra el manejo de la estrategia.

De acuerdo con los datos expuestos, el maestro demuestra cumplir con diversos criterios que definen a un docente de calidad, ya que estimula los procesos implicados en el aprendizaje de sus alumnos, tanto al utilizar la estrategia expositiva como al organizar el trabajo en forma cooperativa; es importante mencionar que en relación a esta estrategia el propio profesor reconoce "*...no puedo asegurar que estoy cubriendo todos los criterios que incluye el aprendizaje cooperativo, por lo que prefiero decir que promuevo el trabajo en equipo...*".

7.1.3. Balance de los resultados de la pregunta número 1

En general los cuatro profesores demuestran interés en el aprendizaje de sus estudiantes, aunque, como se describirá más adelante, hubo diferencias importantes en su desempeño.

Con relación a la estrategia **Expositiva**, es importante mencionar que en todos los casos ésta fue de la modalidad participativa, con retroalimentación constante (Herrán, 2009).

Al respecto los docentes externaron comentarios como los siguientes: "...recuperamos información que complementa las lecturas..." (**A**); "...consiste en explicar ordenada y claramente un tema..." (**C**); "...los estudiantes dicen que no les gusta la exposición, porque prefieren estar más activos..." (**D**).

En lo que se refiere al **Estudio de caso**, los profesores reconocieron que es un recurso importante para preparar al estudiante hacia un buen desenvolvimiento profesional y comentaron: "...una estrategia lleva a la otra, en un proceso..." (**B**); "...utilizamos casos tanto hipotéticos como reales..." (**C**); "...analizamos videos que abordan problemáticas educativas..." (**D**);

Con respecto al **Aprendizaje cooperativo** los maestros expresaron su interés en procurar la integración de su grupo de estudiantes por medio de esta estrategia; reportaron: "...se involucran más en los temas de la asignatura, mediante el aprendizaje cooperativo..." (**B**). "...a los alumnos les gusta más lo lúdico, por ejemplo el rally..." (**C**); "... hay más disposición para trabajar en equipo en los estudiantes del Campo de Psicología de la Educación, que de otros campos..." (**D**).

Por lo que toca a la estrategia de **Seminario**, se reconoció su utilidad para estimular los procesos de pensamiento en los estudiantes.

Algunos de los comentarios de los docentes fueron: "...promueve la revisión a fondo de un tema, por medio de la discusión y relacionándolo con lo visto..."; (**A**); "...les planteo una postura determinada y les pido que argumenten en contra, con fundamento..." (**C**) "...los estudiantes aprender a criticar, razonar, reflexionar, cuestionar y argumentar, así como visualizar diferentes puntos de vista de un solo problema..." (**D**).

Como ya se mencionó en relación a los comentarios del profesor del grupo **B**, que comenta le falta tiempo para utilizar la estrategia de Seminario, se puede entrever que quizá le faltan habilidades para planear sus clases y diversificar sus estrategias.

En cuanto al desempeño en el uso de las estrategias de enseñanza, fue notoria la diferencia entre los docentes de los grupos **A** y **B**, en comparación con los maestros de los grupos **C** y **D**, ya que estos últimos demostraron en general un grado de dominio pedagógico que les permitió un manejo más completo y atinado de las estrategias (Shulman, 1989); se considera que los factores más influyentes para esta disimilitud pueden ser tanto el nivel de formación académica, como las actividades de actualización, ya que los profesores de los grupos **A** y **B** sólo cuentan con estudios de licenciatura, además coinciden al reportar que en la Facultad de Psicología son pocas las actividades que se organizan expresamente para apoyar a los profesores que requieren actualizarse en temas relacionados con la enseñanza; estos testimonios concuerdan con los planteamientos de Díaz Barriga y Rigo (2003), quienes encontraron que un porcentaje importante de profesores de educación superior reconoce que su preparación didáctica es deficiente, ya que su participación en actividades de formación y actualización para ejercer la docencia es mínima o nula.

Por lo que se refiere los maestros de los grupos **C** y **D**, éstos tienen el grado de Doctor y Maestro, respectivamente; como ya se dijo, el profesor del grupo **C** realizó el doctorado en Pedagogía y el del grupo **D** cursó la Maestría en Psicología Educativa, lo cual les coloca en cierta ventaja, al tener preparación de posgrado en disciplinas que abarcan, entre muchos otros aspectos, los temas del aprendizaje y la docencia con todos sus componentes. Además, ambos profesores comentaron que con regularidad buscan oportunidades de actualización, ya sea por medio de talleres o de trabajo colegiado. En lo que se refiere al profesor del grupo **C**, ha impartido cursos relacionados con la enseñanza en educación superior y como se mencionó en su semblanza, es investigador en ese tema; además periódicamente practica la autoevaluación en las asignaturas que imparte. Al respecto recordemos que Rueda (2003) señala la necesidad de efectuar acciones de evaluación que guíen los procesos educativos, con el fin de mejorarlos, aclarando que los profesores deben participar en esta tarea.

7.2. Pregunta 2.

De las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores participantes, ¿cuáles consideran los estudiantes y los docentes que son de mayor beneficio para el aprendizaje? ¿Por qué?

Este dato fue explorado por medio del cuestionario y de la entrevista a profesores.

7.2.1. Resumen de resultados e interpretación

Datos del cuestionario

La estrategia elegida por el mayor porcentaje de estudiantes como la más beneficiosa fue la de Aprendizaje cooperativo (38.2%); algunas de las razones expuestas por ellos fueron: *"...surgen nuevas preguntas interesantes y aprendemos a expresar con más orden nuestras ideas, sin miedo a la presión..."* (grupo **B**); *"...las ideas de mis compañeros me ayudan a entender más fácil el tema..."* (grupo **C**); *"...dialogando con los compañeros y el profesor resulta más rápida la comprensión..."* (grupo **D**).

Con dichos comentarios los alumnos demuestran que experimentaron el apoyo de sus pares, así como la motivación que lograron por el acompañamiento del docente (Felder y Brent, 1999 citados por Benito y Cruz, 2005), todo lo cual propicia el logro del aprendizaje.

La segunda estrategia escogida por los alumnos fue la Expositiva (22.2%); algunos de sus comentario fueron: *"...al mismo tiempo que el profesor hace la presentación del tema, promueve la participación..."* (grupo **A**); *"...un tema que cueste trabajo entender puede ser explicado y ampliado por el maestro..."* (grupo **C**); *"...cuando el maestro conduce la revisión del tema, complementa la información previamente revisada, aclara dudas y se refuerza el conocimiento..."* (grupo **D**).

Esto sugiere que el profesor vinculaba en forma explícita los conceptos, ideas y planteamientos para que los alumnos tomaran consciencia de la relación que existe entre los distintos temas y en consecuencia pudieran

integrarlos con la información que poseían en su estructura cognitiva (Ausubel, 1991). Asumimos que de esta manera los estudiantes se sintieron más seguros de su aprendizaje.

La estrategia de Estudio de caso fue seleccionada sólo por 12.3% de los estudiantes, sin embargo ellos externaron opiniones favorables en relación a esta forma de aprender, tales como: *"...nos da una visión más realista de lo que podemos hacer como psicólogos.."* (grupo **B**); *"...permite trasladar el conocimiento a la práctica profesional..."* (grupo **C**); *"...te enfrenta a situaciones reales y tienes que fundamentar en los conocimientos adquiridos..."* (grupo **D**). Lo anterior evidencia una clara comprensión de los alumnos en relación a lo que es la estrategia de Estudio de caso y los frutos que pueden obtener con el ejercicio de la misma.

Con respecto a la estrategia de Seminario, a pesar de que sólo fue elegida por el 2.4% de los estudiantes, expresaron comentarios como los siguientes: *"... me es más fácil entender el tema pues al opinar todos retengo más fácil la información..."* (grupo **A**); *"... el profesor nos complementa y corrige conforme vamos explicando lo que aprendimos del tema..."* (grupo **C**); *"...aborda las lecturas y se propicia la interacción entre compañeros al intercambiar opiniones, de manera que tenemos que formular un argumento..."* (grupo **D**).

Estas manifestaciones reflejan que los alumnos reconocen las ventajas que ofrece esta estrategia; también se puede entrever que al utilizarla se cumplieron algunos requisitos que se mencionan en la literatura, tales como la suficiente preparación del profesor en el dominio del tema y su habilidad como facilitador y organizador de la actividad, así como la adecuada preparación de los estudiantes para participar en ella (Piña y Cols., 2012).

El 24.3% restante de los alumnos optó por diferentes combinaciones de estrategias. Algunos de sus comentarios al respecto fueron: *"...con cada una de ellas aprendes y se van complementando..."* (grupo **A**); *"...creo que hacen la clase más dinámica, me permiten comprender mejor la teoría y aplicarla, es más práctico..."* (grupo **C**); *"... el docente complementó las diversas estrategias de acuerdo con la temática que abordaría..."* (grupo **D**).

Estas opiniones de los estudiantes concuerdan con los planteamientos de algunos expertos que resaltan la conveniencia de mezclar diferentes estrategias de enseñanza en toda actividad docente (Anijovich y Mora, 2007).

Opinión de los profesores

Los docentes de los grupos **A** y **B** coincidieron con la opinión de los estudiantes, al señalar a las estrategias Expositiva y de Aprendizaje cooperativo como las mejores para promover el aprendizaje; en general reportaron la conveniencia de combinarlas.

Por su parte el profesor del grupo **C** consideró que todas las estrategias contribuyen a que el alumno se apropie del conocimiento y subrayó la importancia de seleccionar con anticipación la más conveniente para cada tema.

En lo que corresponde al maestro del grupo **D**, atribuyó mayor beneficio al Aprendizaje cooperativo combinado con dinámicas de discusión en clase, aclarando que el manejo de una estrategia conduce necesariamente al uso de las otras, para finalmente alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Lo anterior da la idea de que los profesores de los grupos **C** y **D** son polifacéticos en lo que se refiere al manejo de estrategias de enseñanza y que realizan la planificación de sus clases, lo cual es fundamental para desarrollar proyectos formativos bien pensados y articulados (Zabalza, 2004).

7.2.2. Balance de los resultados de la pregunta número 2

En cuanto a la estrategia de Aprendizaje cooperativo sin duda es predilecta de los estudiantes por dos ingredientes atractivos: la convivencia con los pares en equipos de colaboración y contar con el apoyo del profesor durante la realización de actividades académicas, ya que como afirma Vygotsky (1995), los alumnos no aprenden en la soledad, más bien construyen significados que forman parte de un contexto cultural, a partir de las relaciones que fundan con el profesor y sus pares.

Los alumnos también valoran lo que pueden aprender cuando el docente se hace cargo de la exposición, dándoles la oportunidad de participar para expresar sus dudas y recibir retroalimentación oportunamente.

Sin embargo se puede notar también el reconocimiento de las ventajas que ofrece la mezcla de diferentes estrategias, tal como lo señalan los profesores de los grupos **C** y **D**, en concordancia con el punto de vista de Anijovich y Mora (2009), quienes recomiendan que el profesor combine diversas técnicas para lograr un aprendizaje efectivo en sus alumnos.

7.3. Pregunta 3.

¿Cuáles estrategias consideran los estudiantes y los profesores participantes que propician más la interacción verbal en el aula?

Este aspecto fue explorado mediante el cuestionario y con la entrevista a los profesores.

7.3.1. Resumen de resultados e interpretación

Datos del cuestionario

La estrategia de Aprendizaje cooperativo fue elegida por el 28.3% de estudiantes, siendo el porcentaje más alto. Esto no debe extrañarnos ya que se trata de una estrategia didáctica que consistentemente aparece reportada como preferente por los alumnos. Sin duda durante la experiencia de compartir objetivos, actividades y productos, entre otras cosas, se genera necesariamente la comunicación entre estudiantes y con el docente.

Se asume que a partir de la interacción que los aprendices establecieron con el profesor y sus compañeros, lograron construir significados que tenían relación con los contenidos de aprendizaje (Vygotsky, 1995).

En lo que se refiere a la estrategia Expositiva, ésta fue escogida por el 23.4% de los alumnos. Al tratarse de la modalidad de exposición participativa, sabemos que uno de sus componentes fundamentales es el intercambio verbal de docente y estudiantes, ya sea cuando el profesor explica, retroalimenta,

aclara dudas o plantea preguntas para propiciar la participación de los alumnos, la cual es primordial, sobre todo para monitorear continuamente la comprensión de los contenidos revisados, pidiéndoles que expliquen con sus propias palabras la información revisada o que compartan ejemplos de su entorno cercano, en relación al tema (Carlos, 2013).

7.3.2. Opinión de los profesores

Hubo algunas coincidencias con lo expresado por los estudiantes. El maestro del grupo **A** considera que la interacción verbal se propicia más con la estrategia Expositiva, comenta: *"...utilizo presentaciones en Power Point, les hago preguntas y hay un intercambio constante..."*.

El profesor del grupo **B** eligió las estrategia Expositiva y de Aprendizaje cooperativo, reporta: *"...cambió su perspectiva de la psicología, que antes era muy limitada, considero que la comunicación ayudó a este cambio..."*.

En el caso del docente del grupo **C** asegura que las diferentes estrategias la promueven por igual, dice: *"...todas las estrategias ayudan, no hay que exagerar el uso de una sola, sino dar variedad para que la clase resulte interesante y dar oportunidad a los alumnos para expresarse..."*.

Por su parte el profesor del grupo **D** opina que sin duda el Aprendizaje cooperativo propicia más la comunicación. Comenta: *"...cuando los estudiantes trabajan cooperativamente dialogo con todos los equipos y logramos una buena sintonía, incluso pongo algo de humor, con respeto..."*.

7.3.4. Balance de los resultados de la pregunta número 3

Según los datos mencionados, los cuatro profesores tienen muy buen nivel de comunicación con sus estudiantes, independientemente de la estrategia que apliquen en clase. Especialmente es notorio que al exponer en clase establecen un intercambio verbal de calidad con ellos; asimismo se reporta que cuando asignan actividades cooperativas no dejan solos a los alumnos, sino que los escuchan y retroalimentan constantemente. En cuanto al

profesor del grupo **C**, especialmente se confirma que las estrategias que aplica en el aula son variadas y en todas ellas está presente el diálogo, como forma de estimular la reflexión en los educandos.

Lo anterior tiene diversas implicaciones, ya que al hacerlo los docentes demuestran reconocer la importancia de promover en los estudiantes el razonamiento, el diálogo y la interacción, que posibiliten la construcción colectiva del conocimiento, en lugar de sólo transmitir información (Patiño 2012). Asimismo propician la actividad en sus alumnos, motivándolos hacia el aprendizaje significativo y no sólo para la memorización de los contenidos (Henderson, 1992),

7.4. Pregunta 4.

De acuerdo con el reporte de los estudiantes ¿qué estrategias utilizan algunos profesores que no fueron directamente observados ni entrevistados?

Los datos correspondientes se recogieron por medio del cuestionario.

7.4. 1. Resumen de resultados e interpretación

Estrategia Expositiva

Su uso fue reportado por el 43.2% de los estudiantes, siendo el porcentaje mayor. Es importante aclarar que los cuatro profesores que participaron en la investigación están adscritos al Campo de Psicología de la Educación, mientras que los maestros incluidos en el rubro "no participantes" eran de otros campos de conocimiento, como Psicología Clínica y de la Salud, Procesos Psicosociales y Culturales, Psicología Organizacional, Psicobiología y Neurociencias, así como Ciencias Cognitivas y del Comportamiento.

A continuación se mencionan algunos de los comentarios expresados por los alumnos acerca del uso de la exposición: "*...el profesor siempre fue muy claro en su presentación oral, promovía a la realización de preguntas...*"; "*...el profesor hace amena la clase con muchos ejemplos de la vida cotidiana, especialmente cuando se tratan temas complejos de textos densos...*"; "*...a*

pesar de ser expositiva fue muy clara y ayudaba a entender el tema con precisión, además nos pedían leer para resolver las dudas que fueran surgiendo...”

La primera de las opiniones antes mencionadas hace suponer que el profesor utilizó la estrategia expositiva participativa, sin embargo en los otros dos comentarios no queda claro si los alumnos estaban activos durante la clase. A continuación expresamos algunas suposiciones basadas en la reflexión respecto al tema.

¿A qué se atribuye que se reporte el predominio del uso de la exposición en dichos campos de conocimiento? Recordemos que las estrategias de enseñanza son algunas de las muchas aportaciones de la Psicología de la Educación y disciplinas afines. De esta manera, es esperado que los docentes que se han formado y ejercen en dicho campo cuenten con las competencias y la actualización necesarias para impartir temáticas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza. Asimismo se supone que serán capaces de aplicar dichas competencias en su ejercicio docente. Sin embargo, insisto, esto es lo esperado. El pertenecer al Campo de Psicología de la Educación en ningún momento garantizará que el profesor lleve a cabo su labor con alta calidad, ya que existen factores personales que determinarán cómo ha de ser el desempeño de cada elemento de la planta docente.

En lo que se refiere a los profesores de otros campos de conocimiento de dicha Facultad, ellos no tienen necesariamente el acceso a la información relacionada con las estrategias de enseñanza, ya que estos no son contenidos de sus asignaturas. Sin embargo cada uno de ellos podría tomar la iniciativa de buscar la manera de prepararse en el tema de estrategias de enseñanza, para ejercer la docencia con un buen nivel de calidad. De no hacerlo, su quehacer se verá limitado a reproducir aquellas prácticas didácticas que sus maestros utilizaban.

b) Otras estrategias y posibles combinaciones

Menos del 10% de los estudiantes reportó el uso de varias estrategias de enseñanza por parte de sus profesores de otros campos de conocimientos diferentes al de Psicología de la Educación. Lo anterior da como resultado poca diversidad de actividades realizadas por los alumnos y el profesor en el aula, lo cual en definitiva implica limitaciones para el aprendizaje, por la restricción de experiencias y vivencias en el proceso formativo de los educandos.

7.4.2. Balance de los resultados de la pregunta número 4

Tomando en cuenta los reportes de los estudiantes, algunos profesores de campos diferentes al de Psicología de la Educación, al desarrollar sus clases se abocan mayormente al uso de la exposición, dejando de lado la utilización de mayores opciones para promover el aprendizaje en sus estudiantes.

Habría que preguntarse qué tanto estos maestros han tomado la iniciativa de capacitarse y/o actualizarse para diversificar sus estrategias de enseñanza al ejercer la docencia, como lo sugieren Anijovich y Mora (2009), ya que existe información preocupante al respecto, que fue recabada en 2013 en una investigación realizada por iniciativa de autoridades de la mencionada Facultad; en ella 700 estudiantes reportaron que algunos maestros se quejaban de las asignaturas que debían impartir y no tomaban en cuenta el programa correspondiente, además de que sus clases eran de corte totalmente tradicional y siempre se mostraban desinteresados hacia su trabajo. En general los alumnos opinaron que los profesores requerían de capacitación acerca del plan de estudios y métodos de enseñanza (UNAM, COSEDIC, 2013).

7.5. Pregunta 5.

En general ¿cuáles estrategias de enseñanza prefieren los estudiantes?
¿Por qué?

La información al respecto fue recopilada en el cuestionario y en la entrevista realizada a los alumnos.

7.5.1. Resumen de resultados e interpretación

El resultado fue sorprendente y grato, ya que el porcentaje más alto de estudiantes (24.6%) manifestó su predilección por la combinación de las estrategias Expositiva, Estudio de caso, Aprendizaje cooperativo y Seminario, expresando algunos de ellos comentarios como: *"...permitía que practicáramos y el profesor en todo momento resolvía dudas y hacía intervenciones para corregir los errores..."* (grupo **B**); *"...me dejaron conocimientos que podrían ayudarme en mi formación de psicólogo, además de una visión crítica de la Psicología...."*; *"...el profesor tenía muy esquematizadas sus técnicas... hacía como juegos y nos motivaba..."* (grupo **C**); *"...las actividades requerían de una revisión anticipada del tema, asimismo la mayoría eran en equipo, lo cual hacía que comprendiera mejor el tema y el producto a realizar ..."* (grupo **D**).

Estas respuestas indican que los estudiantes están conscientes de lo que cada una de dichas estrategias les puede brindar y cuáles prácticas didácticas pueden contribuir a una buena formación profesional, tomando en cuenta las funciones sustantivas del psicólogo en el campo laboral.

El porcentaje para el Aprendizaje cooperativo fue de 14.8%, lo cual confirma la preferencia de esta estrategia por los estudiantes; algunas de sus opiniones fueron: *"...vuelve interactiva y dinámica la clase..."* (grupo **A**); *"...me permitió dominar los contenidos y descubrir que se puede aprender de muchas forma diferentes..."* (grupo **C**); *"...los compañeros de equipo opinábamos sobre las aportaciones de los demás, el profesor revisaba el trabajo realizado y retroalimentaba..."* (grupo **D**).

Las estrategias elegidas por un menor porcentaje de alumnos fueron el Estudio de caso (12.3%) y el Seminario (11.1%). La Expositiva fue escogida sólo por el 3.7% de los alumnos.

Como se mencionó en la sección correspondiente, se realizó una entrevista a una muestra de 12 estudiantes, en la que se les inquirió cuáles estrategias habían beneficiado mayormente sus procesos cognitivos y emocionales. Hubo una evidente inclinación de los alumnos al señalar al aprendizaje cooperativo como elemento de gran influencia en su motivación, involucración en las temáticas, entusiasmo para aprender, comprensión de los contenidos, impacto en el aprendizaje y en la adquisición de conocimientos.

La mayoría de ellos también reportó que durante la interacción profesor-alumno en el aula había prevalecido el respeto y casi todos reconocieron haber recibido una influencia positiva de su maestro.

En cuanto a la posibilidad de utilizar en un futuro cercano o a mediano plazo alguna estrategia de enseñanza por el impacto causado en ellos, casi la mitad respondió que usarán el Aprendizaje cooperativo y el resto comentó que aplicarán todas las estrategias combinadas, tanto para continuar su instrucción como en el desempeño de su trabajo.

7.5.2. Balance de los resultados de la pregunta número 5

Los estudiantes señalaron la importancia de la diversidad de estrategias para enriquecer su formación profesional, lo cual es un indicador de la consciencia que ellos tienen del beneficio que pueden obtener de cada una de ellas.

Asimismo se hace notar que aún cuando el Aprendizaje cooperativo ocupó el segundo lugar dentro de las elecciones de los estudiantes como estrategia única, cuando ellos escogieron combinaciones de técnicas, el Aprendizaje cooperativo siempre estuvo incluido dentro de los conjuntos de estrategias preferidas. Esto reafirma el reconocimiento de las ventajas del Aprendizaje cooperativo por parte de los alumnos.

Asimismo pudo apreciarse que la estrategia Expositiva no está en la predilección de los estudiantes. En este caso se observa una situación paradójica que resulta inquietante, ya que de acuerdo con la información encontrada, precisamente esta estrategia fue la menos preferida por los alumnos, sin embargo se reportó como la más usada, junto con el Aprendizaje cooperativo, en el caso de los docentes del Campo de Psicología de la Educación. En el caso de los profesores de otros campos de conocimiento, la técnica expositiva fue la que predominó de manera importante sobre cualquier otro tipo de modalidad didáctica. Esta situación coincide con datos recopilados por diversos investigadores (Escandón Guerrero, Herrán, Martínez y Montenegro, 1997; Amezcua, 2004; Vázquez, 2015).

Por lo anterior es necesario recalcar la importancia del papel que desempeña el profesor en la tarea de preparar, seleccionar y manejar las estrategias para la enseñanza de los profesionales en formación; al mismo tiempo debemos reiterar la obligación de todo docente de educación superior de prepararse y actualizarse en una diversidad de recursos didácticos que respondan a las expectativas y requerimientos de los estudiantes, en varios sentidos; una necesidad insoslayable en la formación de los alumnos universitarios es la de enfrentarse con problemas auténticos, tomados del mundo real, para que desarrollen y ejerciten las competencias que el campo

laboral les demandará (Díaz Barriga, 2006); otro aspecto ineludible en la instrucción de los estudiantes de educación superior consiste en la promoción de la reflexión, para que desplieguen la capacidad de tomar decisiones en situaciones de incertidumbre, ya que ésta les será indispensable en el ejercicio profesional (Schön, 1992). Insistimos en que, para lograr lo anterior, se requerirá que los profesores apliquen un cúmulo de estrategias de enseñanza bien seleccionadas y manejadas con experticia.

7.6. Pregunta 6.

¿Cómo se percibe la interacción de los profesores participantes con sus estudiantes en el aula y qué opinan dichos profesores y sus alumnos al respecto?

En este caso los datos se obtuvieron del cuestionario, así como de la entrevista hecha a los estudiantes y profesores.

7.6.1. Resumen de resultados e interpretación

Los tipos de interacción reportados por el mayor porcentaje de estudiantes fueron la Respetuosa y Dialógica, ambas con un porcentaje de 27.1%.

Con respecto al estilo **respetuoso**, hicieron comentarios como: *"...aceptaba nuestras ideas a pesar de no pensar como él..."* (grupo **A**); *"...al participar, aún si te equivocabas el profesor corregía de manera muy respetuosa y nunca negativa, siempre resaltando los aciertos y dando ideas de cómo mejorar..."* (grupo **C**); *"...el profesor es amable y comprometido..."* (grupo **D**).

En lo que se refiere a la interacción **dialógica**, los alumnos reportaron: *"...el profesor nos escuchaba cuando dábamos nuestra opinión..."* (grupo **A**); *"...el profesor es accesible cuando uno quiere saber más sobre el tema visto en clase..."* (grupo **C**); *"...es sencillo, abierto y democrático..."*; *"...el maestro estaba dispuesto a escuchar, a debatir contigo si es necesario..."* (grupo **D**).

Lo anterior indica que en el aula fluyó la comunicación entre docente y estudiantes, con actitudes de consideración y reconocimiento a los derechos y las capacidades de los otros.

Otros tipos de interacción reportados por los alumnos fueron la Confianza y la Promoción de la participación, con 18.5% cada uno.

Con relación a la **confianza** algunos de los comentarios de los estudiantes fueron: *"...él ha cambiado mi perspectiva sobre cómo debe ser un buen profesor..."* (grupo **B**); *"...la actitud del profesor es horizontal como: {yo soy tu guía que te va a ayudar a subir escalón por escalón para que logres el aprendizaje}..."* (grupo **C**); *"...el profesor fue para mi un modelo importante en lo académico y también con respecto a valores y actitudes..."* (grupo **D**).

En lo que respecta a la interacción que promovía la participación, los alumnos comentaron: *"...el profesor es amable, buena onda, te invita a participar, nos conocía por los nombres..."* (grupo **A**); *"...te mantiene atento y despierto, además de despertar interés en la clase ..."* (grupo **B**); *"...aprendí a ser crítica, pero al mismo tiempo más tolerante con los puntos de vista, ya que cuando participábamos nos guiaba y nos iba retroalimentando..."* (grupo **C**); *"...la atención que el profesor nos brindó fue realmente amplia, cercana y precisa, especialmente cuando participábamos, ya fuera en el equipo o individualmente..."* (grupo **D**).

Como puede observarse en los comentarios reportados, las opiniones vertidas por los alumnos denotan que se sentían en un ambiente seguro y motivador para expresarse.

7.6.2. Opinión de los profesores

Las respuestas de los profesores en la entrevista concordaron con los estudiantes al expresar que el clima en el aula era de confianza, los cuatro manifestaron haber procurado que para que los alumnos se sintieran cómodos y seguros para participar en clase y disfrutaran sus actividades, siempre en un ambiente de respeto mutuo. Consideran que lograron establecer buenos vínculos.

Algunos de los comentarios de los docentes fueron: *"...la interacción es fundamental, de ella depende que los chicos se atrevan a decir lo que piensan..." (A)*; *"...a lo largo del semestre fueron demostrando cada vez más su capacidad para tomar decisiones..." (B)*; *"... al inicio del curso establezco las reglas, principalmente que nos respetemos unos a otros...me gusta que vengan con entusiasmo, deseos de aprender y verlos disfrutar las actividades.." (C)*; *"...procuro que haya una interacción amplia, abierta, de mucha vinculación y solidaridad, de respeto y participación...me interesa que vean la asignatura como un espacio más de construcción..." (D)*.

Es evidente que los cuatro profesores mantuvieron actitudes de apoyo y guía hacia sus estudiantes, no sólo esforzándose para que logran el aprendizaje de contenidos, sino también propiciando el establecimiento de relaciones sociales y afectivas en el aula (Díaz Barriga, 2006).

7.6.3. Balance de los resultados de la pregunta número 6

Tanto en las respuestas de estudiantes como de profesores, se percibe que su experiencia fue grata. Por parte de los alumnos se manifiesta que el haber cursado las asignaturas que nos ocupan, fue enriquecedor sobre todo por las actitudes de los profesores (que finalmente son quienes marcan las pautas de interacción en el aula).

En cuanto a los profesores se puede notar la satisfacción de haber hecho su mejor esfuerzo y logrado una relación positiva con sus alumnos, así como un balance entre disciplina y bienestar. Es evidente que los cuatro docentes comprendieron cuán importante era su influencia sobre el clima del aula, es decir las formas de relacionarse con los estudiantes, para promover tal como afirma Biggs (2003), un ambiente favorecedor en el salón de clases.

Asimismo se puede notar la aplicación de principios fundamentales para la convivencia en el aula como es la consideración de los factores cognitivos y emocionales de los estudiantes, dándoles confianza para participar, tratando así de contribuir a optimizar su aprendizaje (Bransford, y Cols., 2000).

En suma, nos parece destacable la concordancia encontrada entre las revelaciones hechas por alumnos y maestros, de manera independiente, lo cual indica, por una parte, que en efecto las interacciones en salón de clases fueron muy positivas; a su vez, dicha coincidencia entre el reporte de unos y otros también es señal de que todos dieron respuestas verídicas a los cuestionamientos que se les plantearon en relación a su convivencia en el aula.

Indiscutiblemente los datos recolectados con los grupos observados son positivos y alentadores, sin embargo no podemos dejar de reportar que en el proceso de comunicación que se logró establecer con los alumnos durante la entrevista, algunos de ellos compartieron su testimonio acerca de situaciones de maltrato por parte de algunos profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM; existen motivos para creer, con base en el testimonio de diversos estudiantes, que ciertos maestros han incurrido en faltas de respeto y humillaciones hacia los educandos. Esta información no sólo se reportó en las entrevistas cara a cara con los jóvenes, sino también durante varias conversaciones dentro del aula, entre algunos profesores y sus estudiantes de larga trayectoria y excelente desempeño académico, por lo que se considera que su veracidad no tiene lugar a dudas.

(Aclaremos que dicha información no se refiere a los profesores participantes en el estudio).

Para concluir con este asunto que es sumamente delicado y tomando en cuenta la trascendencia de las relaciones que se llegan a establecer entre quienes comparten el espacio áulico, sugiero que este tema sea atendido en futuros trabajos que se enfoquen fundamentalmente a la investigación de las formas de interacción docente-estudiante en el aula.

7.7. Pregunta 7.

¿Cómo consideran los estudiantes que debe ser la interacción docente-alumno en el aula?

La información correspondiente se exploró por medio del cuestionario y la entrevista a estudiantes.

7.7.1. Resumen de resultados e interpretación

En cuanto a las formas de interacción que los alumnos señalaron como predilectas, se encuentran el respeto y la confianza, así como las modalidades dialógica y horizontal.

El 28.3% de los estudiantes (que fue el porcentaje más alto) opinó que la relación entre profesores y estudiantes debe ser con **Respeto**. Es muy importante aclarar que lo anterior no significa que para el resto de los alumnos este aspecto no tenga importancia, ya que es un valor universal implicado en las otras modalidades de interacción elegidas por los aprendices.

Algunos de los comentarios de los educandos en relación a la importancia del respeto fueron los siguientes: *"...cuando el profesor respeta hace posible que el alumno desarrolle y demuestre aptitudes y actitudes positivas..."* (grupo **B**); *"...el profesor debe ser tolerante con sus alumnos al igual que ellos con él..."* (grupo **C**); *"...considero que es la base para cualquier relación..."* (grupo **D**).

Lo anterior revela la importancia que los jóvenes atribuyen a la salvaguarda de su dignidad, así como de sus derechos como seres humanos y miembros de una comunidad.

Otro aspecto que los alumnos consideraron importante en la interacción con sus profesores fue la **Confianza** (22.2%).

Al respecto externaron opiniones como: *"...el alumno puede preguntar dudas o pedir consejos..."* (grupo **A**); *"...el poder preguntarle todas las dudas al profesor da pauta a aprender mejor..."* (grupo **B**); *"...con ello se favorece un*

aumento en la motivación, compromiso y entusiasmo de los alumnos hacia la clase..." (grupo **C**); *"...el que te escuchen y tomen en cuenta tu opinión te dan la seguridad de expresarte más y mejor..."* (grupo **D**).

Los comentarios arriba mencionados revelan la necesidad que todo ser humano tiene de sentirse cómodo y seguro en un lugar, lo cual se logra en gran medida cuando los demás demuestran tener expectativas positivas en relación a nuestra persona.

Los estudiantes también expresaron el deseo de que exista una relación Dialógica y Horizontal con su maestro (16%).

Algunos comentarios de los alumnos en relación a la importancia de que se establezca una interacción **Dialógica** fueron: *"...el alumno puede preguntar dudas o pedir consejos..."* (grupo **A**); *"...cuando un profesor está dispuesto a escuchar comentarios y críticas facilita la relación y el aprendizaje..."* (grupo **B**); *"...muchas veces los profesores preparan un curso y aunque los alumnos pidan algunos cambio, no los hacen..."* (grupo **C**); *"...es mejor que haya opiniones encontradas y discusión y que la interacción sea constante..."* (grupo **D**).

En lo que se refiere a la interacción **Horizontal** entre docente y estudiantes, éstos expresaron las siguientes ideas: *"...el profesor debe escuchar lo que el alumno dice y viceversa para que haya una buena interacción, ya que tanto para estudiantes como para profesores, la interacción es una forma de aprendizaje..."* (grupo **A**); *"...así el aprendizaje se construye, eso sin impedir que el profesor exponga libremente sus conocimientos..."* (grupo **B**); *"...muchas veces sólo habla el profesor y los alumnos no aportan nada..."* (grupo **C**); *"...cuando los alumnos perciben al profesor como una fuente de apoyo, en lugar de como una autoridad, se acercan a él y su motivación por el aprendizaje aumenta..."* (grupo **D**).

Lo anterior implica la necesidad de ser escuchados y tomados en cuenta como seres con derechos, en una interacción donde la idea tradicional y obsoleta de que el profesor es quien posee el poder en el aula, se vaya desdibujando.

Otros maneras de interactuar que los educandos manifestaron de su preferencia fueron la **Promotora de la participación** y de **Apoyo**, cada una con 8.6%. Podemos aseverar que cuando un alumno expresa dichas expectativas en relación a sus maestros, esto significa que ha experimentado tanto el respeto como la confianza por parte de ellos, pues tal como afirmaron algunos estudiantes, el respeto es fundamental para el establecimiento de las relaciones humanas.

7.7.2. Balance de los resultados de la pregunta número 7

Lo expresado por los estudiantes no es sino la manifestación del deseo de ser tratados como seres con derechos, dignidad, inteligencia y tener la libertad de demostrar sus capacidades sin temores, es decir sentirse cómodos en el desempeño del papel que les corresponde. Es importante hacer notar que cuando el alumno se desenvuelve en un ambiente donde siente confianza para hablar, actuar y ser él mismo, esta experiencia trascenderá en el espacio y el tiempo, hacia otros entornos y etapas de su vida, infundiéndole seguridad para enfrentar los retos que se vayan presentando en el camino hacia su superación integral.

En este punto no debemos olvidar que el docente es responsable en gran medida, de apoyar al alumno en el desarrollo de la autoconfianza, ya que sus prácticas docentes repercutirán tanto en las actividades inmediatas resultantes de la instrucción, como en su futuro desempeño académico (Coll, 2010). Como sabemos, todas las áreas del desarrollo humano confluyen en la integración de la persona, como ser cognoscente, productivo, social y profesional, entre otros aspectos de su vida.

En el caso que nos ocupa, sin lugar a dudas los maestros fueron conscientes de su responsabilidad en la promoción del desarrollo de sus alumnos, no sólo en el ámbito académico sino también en el social y emocional, por lo que, como lo sugiere Biggs (2003) procuraron fomentar un clima favorable en el aula, tomando en cuenta sus efectos sobre el proceso de aprendizaje y el aprovechamiento de los estudiantes.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

El trabajo que aquí se reporta tuvo lugar durante una de las etapas del proceso de cambio curricular por el que transita la Facultad de Psicología de la UNAM y su propósito central fue conocer cuáles estrategias de enseñanza utilizan algunos profesores de dicha Facultad, cómo las aplican y cuáles son los principales tipos de interacción docente-estudiantes que ocurren en el aula.

Conviene resaltar que el presente estudio no tuvo pretensiones de representatividad, ya que los docentes y estudiantes que en él participaron, fueron pocos y además en lo que se refiere a los profesores la muestra fue sesgada en dos sentidos: los profesores participantes forman parte del Claustro del Campo de Psicología de la Educación y además son considerados como docentes con un buen nivel de calidad. Por razón natural cabe pensar que se trata de profesores que conducen habitualmente una importante fundamentación y reflexión sobre su práctica pedagógica (al ser psicólogos educativos), lo cual les coloca en este terreno en cierta ventaja sobre sus pares de la Facultad de Psicología que se dedican a un área diferente. Por lo anterior resultaría arriesgado tratar de hacer generalizaciones para el conjunto de la Facultad de Psicología.

Con respecto a los resultados obtenidos en el trabajo realizado, haré una breve recapitulación de los datos que ya fueron abordados en la parte de la "Discusión". Recordemos que de acuerdo con el reporte de los alumnos y profesores participantes en el estudio, las estrategias de enseñanza utilizadas con más frecuencia por los docentes del Campo de Psicología de la Educación son la Expositiva participativa y el Aprendizaje cooperativo.

En cuanto al desempeño de los profesores en el manejo de dichas estrategias los datos encontrados se pueden atribuir a los siguientes factores: en primer lugar los maestros con el mejor desempeño tienen más tiempo de ejercer la docencia y cuentan con mayor antigüedad dentro del Campo de Psicología de la Educación; además ambos han cursado estudios de posgrado en disciplinas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje; asimismo participan periódicamente en actividades de actualización, tanto en forma

individual como en trabajo colegiado. Todos los elementos anteriores facultan al profesor para ejercer su labor con mayor eficiencia.

Con respecto a la opinión de los alumnos en cuanto a las estrategias que más benefician el proceso de aprendizaje, el porcentaje más alto lo obtuvo la estrategia de Aprendizaje cooperativo, mientras que la expositiva fue escogida como segunda opción.

Por lo que toca a las estrategias como promotoras de la interacción verbal, nuevamente los alumnos seleccionaron al Aprendizaje cooperativo en primer lugar y a la estrategia Expositiva en segundo plano.

En lo referente a las estrategias utilizadas por profesores que no fueron directamente observados ni entrevistados, es decir que pertenecen a campos de conocimiento diferentes al de Psicología de la Educación, los alumnos reportaron el predominio de la estrategia Expositiva, lo cual concuerda con los informes de diversas investigaciones efectuadas desde la década de los 80, hasta años recientes (Girón, Urbina y Jurado, 1989; Escandón Guerrero, Herrán, Martínez y Montenegro, 1997; Amezcua, 2000, 2004; Díaz Barriga y Rigo, 2003; UNAM, COSEDIC, 2013; Vázquez, 2015; Díaz- Barriga, Soto y Díaz-David, 2015).

Lo anterior nos haría suponer que dichos profesores poseen una información limitada en relación a recursos técnico pedagógicos, por lo cual se restringen al uso de un solo tipo de estrategia en sus clases. Sin embargo cualquier presunción en este terreno puede ser temeraria e incluso percibida como ofensiva por lo que sugerimos enfáticamente se lleven a cabo estudios amplios y lo más objetivos posible en esta materia.

En lo que se refiere a la exploración de las estrategias de enseñanza preferidas por los estudiantes, se encontró que la mayoría de ellos desearía que los docentes combinaran en sus cursos la Expositiva con el Aprendizaje cooperativo, el Estudio de caso y el Seminario. Asimismo algunos reiteraron su predilección por el Aprendizaje cooperativo. Cabe hacer notar que la estrategia menos favorecida por la opinión de los estudiantes fue la Expositiva.

En el caso del Aprendizaje cooperativo estos datos son reveladores de la congruencia entre lo que los estudiantes prefieren y lo que están recibiendo por parte de los profesores.

En contraparte, por lo que toca a la estrategia Expositiva los resultados reflejan una clara discordancia entre lo escogido por los alumnos y lo que se les brinda en la Facultad de Psicología, al reportarse ésta como una de las más usadas por los profesores y menos elegidas por los alumnos. Esta divergencia es un llamado de atención para reconocer la necesidad imperante de que todos los profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM nos capacitemos en la aplicación de la diversidad de estrategias de enseñanza que se han derivado de enfoques contemporáneos de la psicología de la educación (tales como los paradigmas constructivistas), para ofrecer al alumnado una variedad de prácticas docentes que resulten ad hoc a los temas tratados en nuestras clases, ya que como afirman Pozo y Monereo (1999), no es fácil apoyar a alguien para que aprenda aquello que nosotros mismos no sabemos cómo hacer, porque nadie nos ayudó a aprenderlo.

Por lo que respecta a las formas de interacción que perciben estudiantes y profesores en el aula, son mayormente de respeto, con diálogo, promoción de la participación y confianza. Estos resultados son alentadores, pues indican que los docentes participantes están procurando un clima agradable y de bienestar en el salón de clase, lo cual es determinante para el aprendizaje.

En general las opiniones vertidas en las respuestas-tipo de los alumnos, fueron indicadoras de que sus profesores no sólo procuran los aspectos académicos, sino que también prestan atención a las necesidades de los aprendices como seres humanos. En este punto es importante resaltar la coincidencia entre el reporte de estudiantes y profesores, lo cual permite pensar que en realidad el clima en las aulas de los grupos estudiados es promotor del bienestar y también que las opiniones de ambos protagonistas fueron sinceras; todo ello es de gran valor en un estudio de esta naturaleza.

Si complementamos los datos del cuestionario con los de la entrevista a los estudiantes, se hace evidente un reconocimiento por parte de ellos hacia las ventajas y aportaciones del Aprendizaje cooperativo para su desarrollo no

sólo cognitivo sino también emocional, lo que debe ser un indicador a tomar en cuenta por parte de los docentes para optimizar el quehacer cotidiano en el espacio áulico.

Por otro lado, en cuanto a la opinión de los alumnos en relación a cómo debe ser la interacción docente-estudiante en el aula, se encontró una afortunada coincidencia entre el ser y el deber ser, ya que existe una correspondencia importante entre las formas de interacción que los alumnos reportaron haber vivido en el salón de clase, con aquellas que expresaron como lo ideal.

Ellos piensan que la interacción debe ser horizontal, de respeto, con confianza y diálogo, entre otras. Consideramos que lo anterior marca la pauta del camino que los profesores debemos tomar para establecer una relación sana con nuestros alumnos y así contribuir a que desarrollen sus capacidades de aprendizaje de manera óptima.

Sin embargo, en contraparte a estas buenas noticias, hubo revelaciones de algunos estudiantes en el sentido de haber recibido en otros momentos de su carrera en la Facultad de Psicología, maltrato por parte de algunos docentes; hacemos un llamado de atención a nuestros colegas involucrados en la investigación para que este tema sea motivo de estudios que puedan realizarse a corto plazo, por tratarse de un asunto altamente preocupante para toda la comunidad universitaria.

Entrando en otra faceta de la presente investigación, haré referencia a lo que considero como aportaciones al campo de la enseñanza superior: puedo afirmar que los resultados que reporto dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas en un inicio y que los estudiantes aprendieron de sus profesores estrategias que les serán de suma utilidad para su futuro desempeño profesional.

Otro aspecto relevante es que a partir de la realización del presente estudio me fue posible abrir una nueva línea de trabajo e investigación en la Facultad de Psicología de la UNAM, en el tema de *desarrollo docente en educación superior*; de dicha línea se derivó la temática de varias asignaturas teórico-prácticas, mismas que fueron propuestas a las autoridades

correspondientes, logrando que se autorizara su impartición dentro del Campo de Psicología de la Educación, bajo mi responsabilidad. A la fecha he impartido estas asignaturas durante tres semestres, teniendo como escenario la mencionada Facultad.

En todas he combinado las estrategias Expositiva, Estudio de caso, Aprendizaje cooperativo y Seminario. Durante el semestre y al final del mismo, he explorado la opinión de los alumnos con respecto a la forma de trabajo y a los beneficios que consideran haber recibido. Ellos han expresado su punto de vista de viva voz y también en cuestionarios elaborados ex profeso, manifestando su satisfacción por la experiencia de trabajar cooperativamente en la realización de actividades que competen al psicólogo educativo y participar en la obtención de datos que tienen la posibilidad de ser divulgados en foros académico-científicos.

Es importante mencionar que al trabajar en la propia Facultad de Psicología, los estudiantes han reconocido la riqueza del aula como contexto de investigación, vislumbrando todos los aspectos que pueden ser estudiados para contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo.

En relación a los aspectos metodológicos del estudio realizado, cabe destacar que los datos fueron obtenidos de diversas fuentes, utilizándose diferentes instrumentos para su recolección, por lo que puede afirmarse que se trabajó a partir de un procedimiento conocido como "triangulación de la información" (Patiño y Rojas, 2009; Díaz Barriga, 2005), que permite la contrastación de resultados para corroborar o descartar la información proporcionada por cada técnica y/o instrumento; todo lo anterior contribuye a la obtención de datos confiables.

Asimismo en el trabajo llevado a cabo se ponen de relieve las ventajas de los enfoques de investigación mixtos, que incluyen el manejo de datos cuantitativos y cualitativos, recogidos por medio de diversos instrumentos que en este caso consistieron en una guía de observación, una lista de cotejo, dos entrevistas semiestructuradas, un cuestionario de preguntas abiertas, así como dos rúbricas, todos ellos elaboradas ex profeso para lograr los objetivos ya

mencionados; con respecto a las rúbricas es importante hacer notar que aunque se utilizaron para determinar el nivel del desempeño de los docentes, fueron construidas para ser usadas con propósitos formativos, ya que por su contenido prescriptivo, permiten establecer criterios de calidad en cinco niveles diferentes y con ello, retroalimentar al profesor y servir como guía para incorporar al ejercicio de las estrategias, los componentes que señalan los expertos.

En cuanto a la utilidad del trabajo realizado se pretende que, habiendo abordado un tema muy poco explorado en México, pueda funcionar como guía para futuras investigaciones, ya que se considera que además de dar respuesta a ciertas interrogantes, genera más preguntas en el campo de desarrollo docente, en lo que se refiere a las estrategias de enseñanza que se manejan en la educación superior. También se espera que los docentes de este nivel educativo que aún no incorporan a su ejercicio cotidiano la diversidad de las mismas, consideren la opinión expresada por los estudiantes, para hacer algunas innovaciones a su práctica didáctica.

Con respecto a las limitantes del estudio, una de ellas fue el sesgo de la muestra de profesores, sin embargo consideramos que el trabajo realizado contribuye a abrir posibilidades de realizar investigaciones interesadas en abordar los temas del pensamiento y la práctica instruccional de los profesores de la Facultad de Psicología que no pertenecen al Área Educativa.

Aunado a lo anterior el presente estudio constituye un intento de motivar a los profesores en general para participar en procesos de evaluación, ya sea de tipo institucional o individual, en las modalidades de autoevaluación y co-evaluación, entre otras, ya que otro aspecto que restringió en cierto sentido la investigación realizada, fue el estado actual de la cultura de la evaluación en el sector escolar en México, cuya práctica requiere ser desarrollada, ya que en muchas ocasiones y por diferentes motivos los docentes perciben la evaluación de su trabajo, no como oportunidad de mejora, sino como un amenaza e imposición de medidas casi siempre de carácter laboral, relacionadas con el escalafón, o de corte sancionador.

Por lo anterior, es posible que la gran mayoría de los profesores, particularmente los universitarios, prefieran mantener su trabajo en el aula, aislado de miradas externas que perciben como adversas. Para sortear estas dificultades es indispensable que las diversas instituciones realicen ajustes a sus procesos evaluativos y proporcionen a los docentes retroalimentación clara y oportuna acerca de los resultados obtenidos y les apoyen para lograr todas las mejoras necesarias, particularmente, con acciones de formación y actualización, tomando en cuenta que los profesores universitarios podemos haber egresado de una carrera con un nivel de especialización en la disciplina correspondiente, pero no así en los componentes didácticos indispensables para ejercer la docencia. Por ello las instituciones deben esforzarse en promover y apoyar la continuidad de la formación académica, así como crear mecanismos verdaderamente funcionales para la actualización del personal, en temáticas que sean determinadas por expertos en educación y desarrollo docente, que redunden en la superación de los profesores y en consecuencia, beneficien a los estudiantes, cuya formación es nuestra gran responsabilidad.

Para ello se sugiere efectuar un proceso de sensibilización de los docentes hacia la conveniencia de participar en procesos de evaluación, resaltando las ventajas que ello reviste.

En el caso particular de la Facultad de Psicología de la UNAM, no se cuenta con una instancia responsable de la actualización para los profesores y aunque semestralmente se programan algunos cursos, en general las temáticas no están dirigidas al mejoramiento de la actividad docente.

A lo anterior se suma el hecho de que para bien o para mal la asistencia a cursos o actividades de actualización es en nuestra facultad enteramente discrecional por parte de los docentes, lo que nos hace suponer que en algunas ocasiones éstos no se actualizan suficientemente, tanto en lo aspectos temáticos como en los didáctico-pedagógicos.

Por lo general la manera en que se procede cuando se detecta alguna necesidad de actualización en los maestros, consiste en que cada campo de conocimiento organiza actividades académicas para satisfacer sus requerimientos específicos. Tal es el caso del Campo de Psicología de la

Educación, en el que se organizan seminarios, talleres, coloquios y otras modalidades de actualización, con la finalidad de que los integrantes del claustro estén al tanto de los avances más recientes en lo concerniente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en sus diversos componentes.

Otro aspecto que se ha fomentado en dicho Campo es el trabajo colegiado, focalizado primordialmente en temas como el desarrollo curricular y de manera periódica, la evaluación y actualización de los recursos didácticos (con énfasis en los programas de asignatura en todos sus componentes), así como al análisis de las trayectorias de los alumnos, instaurando estrategias para el apoyo a la titulación. Como ya se mencionó en el capítulo cuatro, es indispensable que los profesores nos involucremos en actividades de investigación en lo tocante a las estrategias docentes, así como en la evaluación de sus efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación compartiré las principales experiencias que representó para mí la realización del presente trabajo de tesis.

Uno de los primeros retos fue la definición del tema a investigar, ya que si bien ingresé con un proyecto definido, al cursar los seminarios que conforman el plan de estudios, mis intereses fueron cambiando; además tuve la oportunidad de participar en un taller acerca de estrategias de enseñanza, que resultó novedoso y muy interesante, por lo que a partir de ello fui modificando, aunque no en esencia, el tema central de mi trabajo.

Con la ayuda de mi tutora transité por el proceso de definición de mi tema de investigación y me percaté de que la literatura al respecto era más bien escasa, por lo que tuve que ser más exhaustiva en la búsqueda de material bibliográfico y al mismo tiempo reflexionar acerca de cómo plantear el problema de investigación y las consecuentes preguntas, con objeto de centrar los objetivos del estudio. Todo ello me exigió el ejercicio de mi capacidad de pensar y de una reflexión permanente, gracias a la cual fui logrando acotar el tema que más me interesaba para investigar, así como analizar su viabilidad.

Respecto a este último punto, me di a la tarea de tocar puertas para localizar a los profesores que estuvieran dispuestos a ser observados, e incluso grabados durante su actividad docente. Como ya mencioné, esta cultura aún

no se ha extendido, sino que representa un desafío hacer de la evaluación docente una práctica común, para lo cual es indispensable liberarla de toda la carga negativa que se le ha atribuido, sobre todo debido a las prácticas institucionales que lleva asociadas. Una vez contando con el consentimiento de los profesores participantes y sus estudiantes, me di a la tarea de allegarme los recursos técnicos para realizar las grabaciones en video y superar el hecho de no contar con apoyo de recursos humanos para ello.

En cuanto a los hallazgos propiamente dichos, tal como lo he mencionado, me enfrenté al planteamiento de asuntos muy delicados por parte de los alumnos, acerca de los cuales son más las conjeturas y comentarios que los datos confirmados, por lo cual el trabajo realizado me ha llevado a encontrarme con más preguntas e hipótesis, que respuestas. De esta manera queda pendiente un trabajo por hacer para responder a dichas preguntas que resultan inquietantes.

Asimismo estoy consciente de que los datos obtenidos en mi muestra de participantes no representa el conjunto de profesores de la Facultad de Psicología, por lo que establezco la diferencia entre lo que logré probar con mi trabajo y aquello que no conseguí. Lo anterior lo atribuyo en parte a que existen realidades institucionales que es delicado tocar, entre las cuales se encuentra la docencia; creo que desafortunadamente a veces se llega a confundir la libertad de cátedra con el incumplimiento, ya que según el reporte de algunos estudiantes, hay profesores que asisten a sus clases en un porcentaje mínimo o que llegan muy tarde, sin siquiera intentar dar una justificación.

Estamos en una institución donde hay muy poca transparencia acerca de ciertas situaciones como es el desempeño en el aula y en la que no es fácil cuestionar cómo se comporta el profesor en este contexto.

Como ya lo dije, hay opacidad en los espacios áulicos y se pretende que este trabajo contribuya a transparentar un poco lo que está ocurriendo en los salones de clases.

Por lo que se refiere a mi punto de vista respecto a las potencialidades que desarrollé a lo largo de todo el proceso, estuvieron la capacidad de

organización, aprendiendo a priorizar actividades y distribuir el tiempo para cumplir con todas ellas. También desplegué mi potencial de autorregulación, al plantearme metas, monitorear mi avance, utilizar mis habilidades de metacognición y motivarme con pensamientos realistas, aunque sin abandonar mis ideales. Al mismo tiempo fui tomando consciencia de mis fallas, siendo honesta conmigo misma al reconocer tanto mis esfuerzos y sacrificios, como la indecisión, así como la flojera ¿o cansancio?...son tantos los factores que intervienen, que a veces es difícil discriminarlos.

No cabe duda, por todo lo dicho, que llevar a cabo un trabajo de tesis es una oportunidad de aprendizaje que no tiene paralelo en todo el itinerario escolar.

REFERENCIAS

- Acle, G. (1989). Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología. En J. Urbina (Comp.). *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 121- 130 México: UNAM.
- Álvarez, G. y De Vries, W., (2002), "Los asuntos claves para la educación superior en el Programa Nacional de Educación 2001-2006", *Revista de la Educación Superior*, núm. 21, ANUIES, México.
Recuperado de
<http://publicaciones.anuies.mx/revista/121/2/3/es/los-asuntos-claves-para-la-educacion-superior-en-el-programa-nacional>
- Amezcuca, K. (2000). *Las estrategias de los docentes de la Facultad de Psicología según la opinión de los alumnos*. Ponencia presentada en el VII Coloquio de Formación del Psicólogo Educativo en la Práctica Profesional. Facultad de Psicología, UNAM.
- Amezcuca, K. (2004). *Evaluación docente por medio de los estudiantes en el nivel de enseñanza superior: una experiencia en la Facultad de Psicología, UNAM*. Tesis de Licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, UNAM.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
Recuperado de
<tp://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-ensenamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>
- ANUIES. (1979). "La Planeación de la Educación Superior en México". Ponencia presentada en la XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. Recuperado de
http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista31_S4A4ES.pdf
- ANUIES (1999). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. (CESU), UNAM. Recuperado de
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf
- ANUIES. (2016). *Plan de desarrollo institucional. Visión 2030*.
Recuperado de
<http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030.pdf>
- Arrazola, M. A. (1984). *Perfil del psicólogo egresado de la Facultad de Psicología de la UNAM*. Generación 78-82. Tesis de Licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, UNAM.

- Ausubel, D. (1991). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*. Enero 2016, Vol. 55(1), Pp. 94- 113. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/347/189>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do?* USA: Harvard University Press.
- Belloch, C. (2013). Diseño instruccional. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia. Recuperado de <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1MXBYRSF8-1Y2JTP7-RM/EVA4.pdf>
- Belmonte, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Berger, C. y Kam, R. (1996). *Training and instructional design*. Laboratorio de Investigación Aplicada. Penn State University .
- Bermúdez, M., Orozco, A. y Domínguez, D. (1990). *Análisis de la situación laboral de los egresados del área educativa, generación 84/88 de la facultad de psicología de la UNAM*. Tesis no publicada. Facultad de Psicología. UNAM.
- Bianchi, E. y Quinteros, M. (1990). Paradigma y modelo relacional de conducción educativa para nivel universitario, en CINDA (1990). *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y El Caribe. Políticas, gestión y recursos. Estudio de casos*. Programa Políticas y Gestión Universitaria. Centro Interuniversitario de Desarrollo. CINDA. Colección Gestión Universitaria.
- Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). Comunidades de aprendizaje en el aula: una reconceptualización de la práctica de la enseñanza. En Ch., M., Reigeluth, (Ed.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. Vol. 2 (pp. 279-304). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. 3rd. Edition. New York: McGraw Hill.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. (3rd. Ed.). Open University Press. Buckingham, UK. Recuperado de

<http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/viewFile/81/78>

Boehrer (2002). *On teaching a case*. Kennedy School of Government, Harvard University.

Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (Eds.) (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Executive Summary. Recuperado de <http://www.nap.edu/html/howpeople1/es.html>

Broderick, C. L. (2001). *What is Instructional Design?* Recuperado de: http://www.geocities.com/ok_bcurt/whatisID.htm

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Brusoni, M., (2014). *The concept of excellence in higher education*. Brussels, Belgium: © European Association for Quality Assurance in Higher Education Occasional Papers.20. Recuperado de http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/ENQA%20Excellence%20WG%20Report_The%20Concept%20of%20Excellence%20in%20Higher%20Education.pdf

Campos, L. y Jaimes, M. A. (2014). Perfil de competencias del psicólogo. *Integración Académica en Psicología. Revista de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza en Psicología*. Recuperado de <http://www.integracion-academica.org/12-volumen-2-numero-4-2014/44-perfil-de-competencias-profesionales-del-psicologo>

Carlos, J. (2009) ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles educativos*. vol.31 no.123. México.

Carlos, J. (2013). *Evaluación de programas de estudio. Criterios y procedimientos*. Manual para curso de actualización. Facultad de Psicología, UNAM.

Carlos, J. y Guzmán, M. (2016). *Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos*. México: UNAM: Facultad de Psicología. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/madems/ingreso/doc3.pdf>

Carrizales, C. (2003). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En Moran, P. (Comp.) (2003). *Docencia e Investigación en el aula: una relación imprescindible*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad.

- Castañeda, S. (1999). Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del Licenciado en Psicología en México. *Una experiencia colegiada*. En Vázquez, G. y Martínez, J. (Edit.) *La Formación del Psicólogo en México*, pp. 25-41. México: Universidad Latinoamericana.
- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Relieve*, Vol. 15, # 2, pp. 1-29.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (1990). *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y El Caribe. Políticas, gestión y recursos. Estudio de casos*. Programa Políticas y Gestión Universitaria. Centro Interuniversitario de Desarrollo. CINDA. Colección Gestión Universitaria.
- Clark, C. y Yinger, R. (1980). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*. Vol. 7, No. 4 (Winter, 1977), pp. 279-304. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/1179499?seq=1#page_scan_tab_contents
- Clark, Ch. M. (1985): "*Ten Years of Conceptual Developmen in Research on Teacher Thinking*" Paper. Ponencia presentada en la 1985 Conference ISATT, Tilburg, Holanda, mayo 1985.
- Coll, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas*. Simposio internacional sobre comunidades de aprendizaje. Barcelona. Recuperado de www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/.../CA_futuro.doc
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*. 161, 34-39. Recuperado de <http://www.ub.edu/grintie>
- Coll, C. (2010). *Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de Aprendizaje y ayuda educativa*. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- Coll y Martí (2002). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C., Coll, J., Palacios y A., Marchesi, (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* Madrid: Alianza (pp. 67-88).
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) (2002). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid: Alianza.

- Comenio, J. (2013). *Didáctica magna*. México: Editorial Porrúa.
- Cooper, J. Coord., "Técnicas para la exposición de una clase", en Estrategias de enseñanza, Limusa Grupo Noriega Editores, México, 1993, pp.136-171.
- Contreras, O.; Desatnik, O y González, A. (1992). Evaluación de un proyecto de educación superior a través del seguimiento de egresados de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala. Estudio I. *Educativa*, Vol. 1, (3), septiembre -diciembre, pp. 37 - 42.
- Covarrubias, P. y Tavera, L. (1989). Investigación sobre el perfil profesional del psicólogo. En *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP, Iztacala*. Pp. 34-51. México: UNAM - Iztacala.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.
- De la Fuente, J., Cano, F., Justicia, F., Pichardo, M. C., García-Berbén, A. B., Martínez-Vicente, J. M. y Sander, P. (2007). Effects of Using Online Tools in Improving Regulation of the Teaching-Learning Process: TLPA TM & Pleyade TM. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, N.13 Vol 5 (3), 2007. ISSN: 1696-2095. pp: 757-782 - 757
Recuperado de
http://investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/13/english/Art_13_208.pdf
- Derry, S., Levin, J. y Schauble, L. (1995). Stimulating statistical thinking through situated simulations. *Teaching of Psychology*, 22 (1). Pp. 51-57.
- Desimone, L. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*. April. Recuperado de
<http://journals.sagepub.com/stoken/rbtf1/hYeKyHG/tlbNA/full>
- Dewey, J. (1938/2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz-Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*. Vol. 27 No.108. México.
- Díaz-Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas* No. 41 Julio-diciembre. Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>

- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Rigo, M. A. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. *Revista de la Educación Superior*. Número 127. Volumen 32 Julio - Septiembre de 2003. México: Publicaciones ANUIES. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S3A3ES.pdf
- Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M. A., Saad, E. y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXV (1), No. 137, Enero-Marzo de 2006, pp. 11-24. ISSN: 0185-2760.
- Díaz-Barriga, F., Saad, E y Verdejo, M. (2012). *Encuesta a estudiantes de la asignatura Comprensión de la Realidad Social I (4º. Semestre de la Licenciatura en Psicología. Informe técnico, Facultad de Psicología, UNAM*.
- Díaz-Barriga, F., Soto, F y Díaz-David, A. (2015). Actores del currículo: los estudiantes universitarios reflexionan sobre su trayecto curricular a través de relatos digitales personales. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 626-644, set./dez. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/arceo-rodriguez-david.pdf>
- Ducoing, P. y Landesmann, M. (Coords.) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*, México: COMIE.
- Duffy, G. y Ball, D. (1984). *Instructional decision making and reading teacher effectiveness*. A paper prepared as a chapter for inclusion the International Reading/Association publication.
- Escala, M. y López, A. (1990). Implicaciones de una conceptualización simbólica de la calidad docente. En (CINDA). (1990). *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y El Caribe. Políticas, gestión y recursos. Estudio de casos*. Programa Políticas y Gestión Universitaria. Centro Interuniversitario de Desarrollo. CINDA. Colección Gestión Universitaria.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Ponencia presentada en la Sexta Conferencia Internacional sobre Pensamiento en el MIT, Cambridge.

faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf

Entwistle, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts*. Paper to be presented at TLRP Conference, Leicester, November, 2000.

Recuperado de

https://innsida.ntnu.no/documents/portlet_file_entry/10157/Promoting+deep+learning+through+teaching+and+assessment-+conceptual+frameworks+and+educational+contexts...pdf/1e7f4as5-ac17-4b28-98bd-a7b98a475a38?status=0

Escandón, S., Guerrero, A., Herrán, Ma., Martínez, J. M. y Montenegro, Ma. del C. (1997). Las áreas de interés y competencia profesional del personal académico de la Facultad de Psicología. En: *Comisión para el cambio Curricular. Facultad de Psicología*. Facultad de Psicología, pp. 967-1056. Vol. II. México: UNAM.

Facione, P. (2007). Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante? California: Insight Assessment. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Fierro L. F. y Luna A. S. (1990). *Diagnóstico de necesidades de educación continua del psicólogo educativo en el campo de la educación*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología. UNAM.

Freinet, C. (1972), *Las invariantes pedagógicas*. Romanyà/Valls Verdaguer, 1 – Capellades (Barcelona): Laia, S.A.

Gagné, R. M., La instrucción basada en la investigación sobre el aprendizaje. Universidad Iberoamericana, México, 1986.

García, M., Lugones, M. y Lozada L. (2006). Algunas consideraciones teóricas y metodológicas sobre el seminario. *Revista Cubana de Medicina General e Integral* V.22 No.3 La Habana. Jul.-Sep.

Girón, B. Urbina, J. y Jurado, I. (1989a). La evaluación docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil. En J. Urbina (Comp.) *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 217-238. México: UNAM.

González, B. y León, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. *Acción Pedagógica*. No. 18. Ene-Dic. pp. 30-41.

Grados J. (1989). Las funciones del psicólogo del trabajo. En J. Urbina (Comp.) *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 661-680. México: UNAM.

- Hamilton, D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. New York: Routledge Revivals.
- Hannafin, M., Land, S. y Oliver, K. (2005). Entornos de aprendizaje abiertos: fundamentos, métodos y modelos, en Reigeluth, Ch. (Ed.) (2005). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Parte I. Aula XXI Santillana.
- Hativa, N. y Goodyear, P. (2002), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Dordrecht/Boston/Londres, Kluwer Academic Publishers.[[Links](#)]
- Henderson, J. (1992). *Reflective teaching: becoming an inquiring educator*. Nueva York: Mac Millan.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrán, A. de la (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación. En J. Paredes (Coord.), A. de la Herrán (Coord.), M.Á. Santos Guerra, J.L. Carbonell, y J. Gairín, *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/exposicionparticipacion.pdf
- Hewson, P.W. y Beeth, M. (1995). Enseñanza para un cambio conceptual: Ejemplos de fuerza y de movimiento. *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. Vol. 13. No. 1. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21390/93349>
- Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, N° 27, 2001, pp. 43-53
Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052001000100003
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Johnson, D. Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique.

- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona : Graó.
- Lavalle, A. M I. (1988). *Un acercamiento al estudio del campo laboral del psicólogo: las requisiciones de trabajo recibidas durante 1986*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- López, M. E., Barrera, I., Barrón, J., Díaz, E, Hernández, Y., Jaimes, R. y Carrascal, L. (1983). *El perfil profesional del psicólogo y la utilidad del currículum en el campo de trabajo*. Manuscrito inédito. Facultad de Psicología, UNAM.
- Lucarelli, E, y Finkelstein, C. (2012). Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitaria. *Revista Diálogo Educativo*, vol. 12, núm. 35, 2012, pp. 17-32. Pontificia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.
- Macotela, S. (2007). Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 12, Núm. 1: 5-25 Enero-Junio, 2007.
- Marcelo, C. (2009). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3289>
- Mariles, S. (2012). El seminario como fuente de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las ciencias biológicas. *Horizontes Pedagógicos*, Vol. 14, No. 1. 2012. P. 141-155.
- Martínez, R. y Ramírez, E. (1981). *Una aportación al perfil del psicólogo*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, UNAM.
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2007, Vol. 5, No. 5e.
- Mayer, R., E. (2005). *Diseño educativo para un aprendizaje constructivista*, en Reigeluth, Ch. (Ed.) (2005). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I*. Aula XXI Santillana.

- Mckeachie, W. (1999) *Teaching tips. Strategies, research, and theory for collage and university teachers*. Boston-New York: Houghton MifflinCompany.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro S. L.
- Mercado, Ramírez y Martínez (1979). *Diagnóstico académico laboral del psicólogo en el sector público*. Ponencia inédita. Facultad de Psicología, UNAM.
- Molina, M. I. (2010). El vínculo docencia – investigación: Una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. *Revista Razón y Palabra*. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/Varia73/24Molina-V73.pdf>
- Monereo C. y Pozo, I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos, en Monereo, C y Pozo, I. (eds.). *La Universidad ante la Nueva Cultura Educativa. Enseñar y Aprender para la Autonomía*, Madrid: Síntesis. Recuperado de <https://cursoderecho.files.wordpress.com/2010/08/microsoft-word-monereo-la-cultura-educativa-en-la-universidad2.pdf>
- Novak, J. y Gowin, D. (2004). *Aprendiendo a aprender*. Madrid: Martínez Roca.
- Onrubia, J. (1993). *Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas*. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Colombia: Servicio Nacional de Aprendizaje. Recuperado de <http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>
- Patiño, H., A. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles educativos*. Vol.34 no.136 México Ene.
- Patiño, L. y Rojas, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, Vol. 12, No. 1. Pp. 93-105. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n1/v12n1a07.pdf>

- Pérez Gómez, A. (2008). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Sacristán, J. y Pérez Gómez A. (Eds.), (2008). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Piaget, J. (2005). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Piña, C., Seife, A. y Rodríguez, C. (2012). El seminario como forma de organización de la enseñanza. *MediSur*, vol. 10, núm. 2, 2012, pp. 109-116. Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos. Cienfuegos, Cuba. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1800/180023438017.pdf>
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, No. 1. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/1/R1_9.pdf
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.). (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Prados, Cubero, De la Mata (2010). ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 8 (1), 163-194.
- Ramírez, J., L. (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes. *Perfiles Educativos*, núm. 86, julio-diciembre. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208607.pdf>
- Ramsden, P. (2007). *Learning to teach in higher education*. 2nd. Edition. London & New York: Routledge Falmer.
- Rangel, A. (1998). *La práctica profesional del psicólogo. Síntesis de investigaciones*. Trabajo presentado en el V Coloquio La práctica profesional en psicología educativa, Facultad de Psicología, UNAM.
- Reigeluth, Ch. (Ed.) (2005). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Parte I. Aula XXI Santillana.
- Reigeluth, Ch. (2012). Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Número 32. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32>

- Richey, R. C., Fields, D. C. y Foxon, M. (2001). *Instructional design competencies: The standards* Syracuse. NY: ERIC Clearinghouse.
- Rodrigo, M. J. (1998). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas, en M. J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, España, Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España, Paidós.
- Rueda, M. (2003). Una propuesta de cuestionario para evaluar la docencia en educación superior. En M., Rueda, F., Díaz-Barriga, y M., Díaz (Comps.) (2003). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM-UNAM-UABJO.
- Sacristán, G. y Pérez. A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: Akal.
- Santrock, J. (2011). *Psicología de la educación*. España: McGraw Hill/Interamericana.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.) *Learning strategies and learning styles*. New York: Academic Press.
- Schmuck, R. y Schmuck, P. (2001). *Group Processes in the Classroom*. Boston: McGraw Hill.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- Shavelson, R. y Borko, H. (1979). Research on teachers' decisions in planning instruction. *Educational horizons*. Vol. 57, no. 4, research on teaching (summer 1979), pp. 183-189. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/42924342>
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en M. C. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

- Solé, I. y Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J. Solé, I. y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Los-profesores-y-la-concepcion.pdf>
- Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1998) *La investigación como base para la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sutcliffe, J. y Whitfield, R. (1979). Classroom-based teaching decisions. En J. Eggleston (Ed.). *Teacher decision-making in the classroom: A collection of papers*. Londres. Roudlege & Kegan Paul.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, P. H. (1970): *How teachers plan their courses*, Slough, National Foundation for Education Research.
- Tenti, E. (2005). *El oficio docente*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-1/documentos/identidad-y-desafios>
- Tillema, H. (1984): "Categories in teacher planning", en Halkes, R. and Olson, J. K.(Eds.): *Teachers thinking. A new perspective on persisting problems in education*, Lisse, Swets and Zeitlinger, pp. 176-185.
- UNAM. (1988). *Marco Institucional de Docencia*. Gaceta UNAM del 22 de febrero. Recuperado de <http://dgi.filos.unam.mx/files/2015/07/Marco-institucional-de-docencia.pdf>
- UNAM, (1997). Facultad de Psicología. Comisión de Cambio Curricular. Documento interno.
- UNAM. (2008). *Tomo I. Propuesta de modificación al Plan y Programa de Estudios de la Licenciatura en Psicología para el Sistema Escolarizado y Abierto*. Facultad de Psicología.
- UNAM. (2013). *Informe. Grupo de Coordinación y Seguimiento del Diagnóstico Curricular de la Facultad de Psicología, UNAM (COSEDIC)*. México: UNAM. Facultad de Psicología. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/ct/actas/2013/ACTA_CT4TAEXTRAORD_13SEPT13_INFORME%20FINAL%20COSEDIC.pdf

- UNAM. (2013). Plan de desarrollo institucional 2013-2017. Facultad de Psicología.
Recuperado de
http://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Desarrollo/PDI-2013-2017_FP.pdf
- UNAM. (2016). Facultad de Psicología. *Informe anual 2016*. Recuperado de
http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/informesyplanes/3er_Informe_anual_2016_Facultad_de_Psicologia_UNAM_Segundo_periodo_Dr_Javier_Nieto_2009_2016.pdf
- UNAM. (2017). Facultad de Psicología. *Informe anual 2017*. Recuperado de
http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/Primer_informe_de_actividades_FP_2016-2017_Dr.German_Palafox.pdf
- UNESCO. (1998). *La UNESCO y la educación en América latina y el Caribe 1987-1997*. Oficina Regional De Educación Para América Latina y El Caribe. Santiago, Chile, 1998. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112847S.pdf>
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Sede de la UNESCO, París. Recuperado de
http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Vázquez, V. I. (2015). *Diseño de un entorno virtual personal para el autoaprendizaje de las neurociencias: un estudio de caso en la licenciatura en Psicología*. Tesis de Licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, UNAM.
- Vela, A. (2012). El seminario-control: una manera de incentivar al alumnado. *Revista Upo Innova*, Vol. I Universidad Pablo Olavide. Sevilla.
- Vygotsky, L., S. (1995). "Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores". En Vygotsky, L., S. *Obras escogidas*, vol. 3, Madrid, España, Visor.
- Vygotsky, L., S. (1993), "Pensamiento y lenguaje". En Vygotsky, L., S. *Obras escogidas*, vol. 2, Madrid, España, Visor.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Weiner, M. (2013) *Learner – centered teaching. Five key changes to practice*. U.S.A.: Jossey-Bass.

- Wertsch, J., V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wittrock, M., y Lumsdaine, A. (1977). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 28, 417-459.
- Zabalza, M. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Universidad de Santiago de Compostela. Documento de trabajo. Recuperado de <http://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>
- Zahorik, J. A. (1975): "Teachers' Planning Models". *Educational Leadership*, Vol. 33, pp. 134-139.

ANEXOS

Anexo 1

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA SESIÓN PRELIMINAR

Grupo:	
Asignatura:	
Semestre:	
Duración:	
Descripción del espacio:	
Participantes:	

Actividad(es) realizada(s):
Descripción de las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor:
Interacción docente-estudiante:
Descripción de las actitudes de los estudiantes:

Anexo 2

LISTA DE COTEJO PARA LA DETECCIÓN DE ESTRATEGIAS EN EL AULA

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
I. Utiliza estrategia expositiva			
Organiza las sesiones			
Introduce el tema de la sesión			
Maneja recursos para la enseñanza (videos, presentación Power Point, audios, diagramas, mapas, tablas comparativas, etc.)			
Impulsa la participación de los alumnos			
Fomenta la interacción positiva de los alumnos			
Apoya la comprensión			
Monitorea la comprensión			
Retroalimenta			
Promueve la reflexión en los estudiantes			
Motiva a los estudiantes para el aprendizaje			
Domina el tema de la clase			
Organiza las conclusiones de la clase.			
Puntuación estrategia expositiva			
2. Promueve el aprendizaje cooperativo			
Provee las instrucciones para trabajar			
Coordina la conformación de los equipos			
Impulsa la interdependencia positiva.			
Fomenta la responsabilidad individual y grupal			
Monitorea la interacción cara a cara.			
Estimula el desarrollo de habilidades interpersonales y grupales.			
Supervisa la evaluación grupal.			
Puntuación estrategia aprendizaje cooperativo			
PUNTAJE TOTAL			

Anexo 3

CUESTIONARIO DE OPINIÓN ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

ASIGNATURA: _____ PROFESOR: _____

SEMESTRE QUE CURSAS _____ EDAD _____ SEXO _____

FECHA _____

INSTRUCCIONES: Estimado estudiante: para nosotros los docentes es muy importante conocer tu opinión acerca de tus experiencias de aprendizaje, por lo que estamos realizando una investigación al respecto. Tu participación será confidencial.

En primer lugar te explicamos brevemente en qué consisten las estrategias de enseñanza más comunes:

A. La estrategia expositiva es la presentación oral que hace el profesor sobre un tema previamente preparado y que puede apoyarse con el uso del pizarrón y/o materiales audiovisuales, durante la cual el maestro promueve tu participación.

B. En el estudio de caso se simula un problema, basándose en ejemplos reales del campo profesional del psicólogo; el profesor apoya al estudiante para que proponga soluciones.

C. La estrategia de aprendizaje cooperativo consiste en organizar experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes trabajan en forma conjunta, compartiendo metas y responsabilidades, siempre supervisados por su maestro.

D. En el seminario, uno o varios estudiantes exponen un tema con profundidad y cada quien logra establecer un punto de vista propio, fundamentado. Después, todo el grupo discute acerca del tema, buscando llegar a conclusiones.

A continuación responde con veracidad a cada pregunta y explica lo más ampliamente tus respuestas cuando se te solicite.

1. Señala qué tan frecuentemente usa tu profesor cada una de las siguientes estrategias.
En el caso de responder “otras”, por favor especifica en qué consisten dichas estrategias.

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
a) Expositiva					
b) Estudio de caso					
c) Aprendizaje cooperativo					
d) Seminario					
e) Otras: especifica cuál					

2. ¿Cuál(es) de esta(s)s estrategia(s) consideras que ha(n) beneficiado más tu aprendizaje? ¿Por qué?

3. ¿Qué estrategias de enseñanza utilizan tus profesores que no pertenecen al Campo de Psicología de la Educación?

4. ¿Con qué estrategia logras mayor interacción verbal con tu profesor?

5. ¿Cuáles son tus estrategias de enseñanza preferidas? ¿Por qué?

6. ¿Cómo fue la interacción docente-estudiante con el profesor de esta asignatura?

7. ¿Cómo piensas que debe ser la interacción entre profesor y estudiante?

Anexo 4

RÚBRICA PARA EVALUAR EN EL DOCENTE LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA EXPOSITIVA

Autora: Martha Romay Morales

C R I T E R I O S D E E V A L U A C I Ó N

DIMENSIONES	<i>INEXISTENTE O AUSENTE 0 puntos</i>	<i>INCIPIENTE 1 punto</i>	<i>EN DESARROLLO 2 puntos</i>	<i>REGULAR 3 puntos</i>	<i>AVANZADO 4 puntos</i>	<i>COMPETENTE 5 puntos</i>	PUNTO JE
1. Organización de las sesiones	Imparte el tema sin programar los contenidos ni los elementos necesarios para la clase.	Planea los temas y los materiales bibliográficos a revisar en cada clase.	Prevé los contenidos y recursos didácticos para cada sesión e informa a los estudiantes cuáles materiales bibliográficos deberán estudiar.	Calcula adecuadamente el tiempo necesario para revisar los materiales bibliográficos mediante los recursos didácticos previstos y dar oportunidad a que los estudiantes participen en la clase.	Revisa los documentos completos, con la participación de los alumnos y usando los recursos didácticos planeados. Informa con anticipación cuáles tareas deberán realizar los estudiantes.	Prevé el tiempo necesario para abordar las temáticas programadas, mediante los materiales bibliográficos y didácticos indicados, con la participación de los estudiantes y retroalimentándolos, tanto con respecto a su actuación en clase como acerca de las tareas realizadas.	
2. Introducción al tema de la sesión.	Empieza la clase sin especificar el contenido de que se trata, ni los objetivos u otros aspectos relativos al tema.	Nombra el tema que se revisará en la clase y los objetivos que se persiguen.	Menciona el tema y explora si los estudiantes tienen conocimiento acerca del mismo.	Al señalar el tema que se revisará verifica qué tanto saben los estudiantes al respecto y les pregunta sus expectativas de la clase.	Al referirse al contenido que será revisado, además de indagar el conocimiento y las expectativas de los estudiantes, vincula el tema con otros ya vistos.	Mientras explora los conocimientos y las expectativas de los alumnos acerca del tema que se abordará, explica claramente cómo éste se relaciona con otros ya revisados, así como la utilidad que tiene para la formación profesional del estudiante.	

DIMENSIONES	<i>INEXISTENTE O AUSENTE 0 puntos</i>	<i>INCIPIENTE 1 punto</i>	<i>EN DESARROLLO 2 puntos</i>	<i>REGULAR 3 puntos</i>	<i>AVANZADO 4 puntos</i>	<i>COMPETENTE 5 puntos</i>	PUNTO JE
3. Manejo de recursos para la enseñanza (videos, presentaciones, audios, etc.).	No utiliza recursos para conducir la clase cuando el tema a tratar lo amerita.	Utiliza siempre el mismo recurso, a veces en forma impertinente.	Usa diversos recursos pero no siempre son los pertinentes.	Se limita al empleo de un solo recurso pero siempre lo utiliza adecuadamente.	Maneja diversos recursos y elige el adecuado para cada sesión.	Usa diversidad de recursos en una sola sesión y con pertinencia.	
4. Impulso de la participación de los alumnos	Mientras aborda el tema no usa estrategias para propiciar que los estudiantes participen.	Formula preguntas relativas al tema revisado, dirigidas al grupo en general.	Plantea preguntas acerca del contenido, hacia el grupo y de manera individual a cada alumno.	Escucha con atención a los estudiantes que responden a las preguntas formuladas hacia el grupo y en forma individual. Les retroalimenta.	Organiza debates acerca del tema revisado, durante los cuales hace preguntas al grupo y a cada alumno, escuchándolos activamente y dando retroalimentación.	Pregunta a los estudiantes en particular y al grupo en general. Retroalimenta y complementa sus respuestas. Propicia debates y escucha atentamente los argumentos de cada alumno. Exhorta al grupo a exponer sus dudas y opiniones en relación al tema.	
5. Fomento de la interacción positiva con los alumnos o en el grupo.	La clase transcurre sin que haya promoción de la comunicación entre los participantes.	Hace dinámicas de integración del grupo, llamando a cada quien por su nombre, respetuosa y amablemente.	Si alguien expresa dudas acerca del tema, pregunta quién puede responder a su compañero (nombrándolo), en forma amable y respetuosa.	Cuando un alumno participa, nombra a otros y les sugiere (amable y respetuoso) que complementen la información.	Si alguien se equivoca en cualquier forma, modera las reacciones de los demás, llamándoles por su nombre, con respeto y amablemente.	Anima al grupo a intercambiar puntos de vista acerca del tema, propiciando el diálogo en el grupo para aclarar dudas, corregir las equivocaciones con respeto y que unos complementen las aportaciones de los otros. Vigila que prevenga la cordialidad y la armonía en el grupo.	
6. Apoyo para la	Habla de los	Explica las	Sigue un orden	Señala cómo se	Al explicar los	Explica la vinculación	

DIMENSIONES	<i>INEXISTENTE O AUSENTE 0 puntos</i>	<i>INCIPIENTE 1 punto</i>	<i>EN DESARROLLO 2 puntos</i>	<i>REGULAR 3 puntos</i>	<i>AVANZADO 4 puntos</i>	<i>COMPETENTE 5 puntos</i>	PUNTO JE
comprensión	contenidos usando términos especializados, sin atender a las dudas de los alumnos.	ideas y los conceptos del tema, parafraseando los enunciados.	lógico al explicar y parafrasear los elementos del tema.	vincula el contenido con otros temas y/o disciplinas. Parafrasea las ideas y conceptos, siguiendo un orden lógico.	contenidos parafrasea y usa ejemplos claros, acordes al contexto de los estudiantes. También los vincula con otros temas, en un orden lógico.	entre contenidos, con un orden lógico, parafraseando la información. La contrasta con otros temas y utiliza ejemplos claros para aclarar las dudas de los alumnos.	
7. Monitoreo de la comprensión	Explica el tema sin explorar qué tan claro resulta para los estudiantes.	Organiza ejercicios en los que los estudiantes deben parafrasear ideas y conceptos del tema.	Plantea al alumno preguntas acerca del tema, que implican establecer un orden lógico de sus componentes y explicarlo con sus propias palabras.	Pide a los alumnos que expliquen la relación de los contenidos revisados, en distintos niveles (entre sub-temas, temas, disciplinas, etc.), siguiendo un orden lógico y parafraseando la información.	Solicita que los estudiantes ejemplifiquen el tema revisado y lo vinculen con otros contenidos. Su explicación debe tener un orden lógico y ser parafraseada.	Formula preguntas que demandan del alumno la explicación parafraseada de los contenidos, así como su vinculación y contrastación con otros temas. Todo ello siguiendo un orden lógico y utilizando ejemplos de su vida cotidiana.	
8. Retroalimentación	Ante las preguntas de los alumnos en relación al tema, posterga dar una respuesta.	Resuelve las dudas de los estudiantes, explicando con un lenguaje claro.	Responde a los alumnos que participan, explicando el por qué de sus aciertos y errores y resolviendo sus dudas.	Además de explicar el por qué de lo correcto y lo erróneo de las participaciones de los estudiantes, complementa la información que ellos exponen y	Revisa los productos de los alumnos, resaltando los aciertos y las equivocaciones y explicando el por qué. También monitorea y complementa sus	Al señalar los aciertos y equivocaciones de los trabajos realizados por los alumnos y de sus participaciones, complementa el contenido que ellos aportan. Reconoce su esfuerzo y sus logros, además de hacer	

DIMENSIONES	<i>INEXISTENTE O AUSENTE 0 puntos</i>	<i>INCIPIENTE 1 punto</i>	<i>EN DESARROLLO 2 puntos</i>	<i>REGULAR 3 puntos</i>	<i>AVANZADO 4 puntos</i>	<i>COMPETENTE 5 puntos</i>	PUNTO JE
				resuelve sus dudas.	participaciones.	sugerencias para mejorar la comprensión.	
9. Promoción de la reflexión en los estudiantes	Revisa los contenidos en forma superficial y literal, sin dar espacio para que los alumnos piensen acerca de los mismos.	Orienta a los estudiantes para que valoren los aportes de las proposiciones revisadas en la clase (teorías, enfoques, aproximaciones, u otros), a la disciplina psicológica.	Exhorta a los alumnos al análisis de las aportaciones, así como de las ventajas y limitaciones de los planteamientos discutidos en clase.	Guía a los estudiantes para encontrar la trascendencia de los contenidos, así como para reconocer sus contribuciones a la psicología, identificando sus fortalezas y limitaciones.	Estimula a los alumnos para que evalúen la utilidad de los temas de la clase para el ejercicio profesional, así como sus aportes a la disciplina, identificando a la vez sus cualidades y restricciones.	Conduce al grupo en la búsqueda de las implicaciones (por ejemplo éticas, sociales, ecológicas o cívicas) de los temas abordados y su trascendencia. Los orienta para reconocer sus aportes y aplicaciones, así como sus fortalezas y desventajas.	
10. Motivación para el aprendizaje	Al abordar el tema de la clase se apega sólo al material escrito, demostrando poco interés en la clase. Su actitud hacia los alumnos es fría y distante.	Conduce la clase en forma amena y dinámica, explicando la utilidad de los contenidos, tanto para la vida diaria como para la formación profesional.	Durante la clase amena y dinámica, hace énfasis en la utilidad del tema. Escucha con respeto tanto dudas como opiniones de los estudiantes y les retroalimenta.	Exhorta a los alumnos a dar ejemplos de su vida cotidiana para ilustrar el tema, señalando la utilidad del mismo y escuchando con respeto sus dudas y opiniones. La clase resulta amena y dinámica.	Escucha con respeto los ejemplos, las dudas y opiniones de los estudiantes, en relación al tema. Explica la utilidad del mismo en forma amena y dinámica. En todo momento se muestra entusiasta.	Su clase es amena y dinámica, ya que invita a los estudiantes a compartir ejemplos propios y escucha con respeto sus dudas y opiniones del tema, haciendo hincapié en la utilidad del mismo. Su actitud es siempre entusiasta y está al pendiente de satisfacer las expectativas de los alumnos. Con sus actitudes propicia un clima de confianza y bienestar en el aula.	

DIMENSIONES	<i>INEXISTENTE O AUSENTE 0 puntos</i>	<i>INCIPIENTE 1 punto</i>	<i>EN DESARROLLO 2 puntos</i>	<i>REGULAR 3 puntos</i>	<i>AVANZADO 4 puntos</i>	<i>COMPETENTE 5 puntos</i>	PUNTAJE
11. Dominio del tema de la clase.	Trata el tema de la clase en forma superficial y se muestra inseguro al responder a las dudas de los estudiantes.	Resuelve las dudas de los estudiantes, proporcionando información clara y detallada en relación al tema.	Profundiza y explica extensamente la información, citando autores y aclarando las dudas de los alumnos.	Explica la relación del tema central con otros temas y subtemas, profundizando en ellos y resolviendo las dudas.	Ajusta el nivel de complejidad al conocimiento de los alumnos. Vincula temas y profundiza en ellos, resolviendo dudas.	Comparte ejemplos de su propia experiencia para contextualizar el tema y adecuar el grado de complejidad al nivel del grupo. Vincula los temas y resuelve dudas, profundizando. Demuestra el conocimiento de los términos especializados del tema, explicándolos con suficiencia.	
12. Organización de las conclusiones de la clase.	Al concluir el tiempo de la clase, da por visto el tema y se despide.	Pide a los estudiantes en general que mencionen los conceptos e ideas principales revisados.	Se dirige al grupo en general y personalmente a varios alumnos para que expliquen los contenidos mencionados.	Explora el aprendizaje logrado por los alumnos y su opinión acerca del tema y el desarrollo de la clase.	Toma nota de las aportaciones del grupo acerca de los contenidos revisados y de las opiniones con respecto a la clase.	Integra por escrito, en colaboración con el grupo, las conclusiones de la clase que contengan los aportes de todos los alumnos que participaron. Menciona el tema que se abordará y las actividades que se realizarán en la siguiente clase.	
PUNTAJE TOTAL							

PUNTUACIÓN MÁXIMA 60

Anexo 5

RÚBRICA PARA EVALUAR EN EL DOCENTE LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Autora: Martha Romay Morales

C R I T E R I O S D E E V A L U A C I Ó N

DIMENSIONES	<i>INEXISTENTE O AUSENTE</i>	<i>INCIPIENTE 1 punto</i>	<i>EN DESARROLLO 2 puntos</i>	<i>REGULAR 3 puntos</i>	<i>AVANZADO 4 puntos</i>	<i>COMPETENTE 5 puntos</i>	<i>PUNTAJE</i>
1. Provisión de las instrucciones para trabajar	Indica a los estudiantes que se trabajará mediante aprendizaje cooperativo, sin informarles de qué se trata esta estrategia.	Menciona en términos generales en qué consiste esta estrategia de enseñanza.	Explica a los alumnos qué es el aprendizaje cooperativo y la importancia de aprender a realizarlo, ya sea para su desempeño como estudiantes o en el terreno laboral.	Describe las características específicas de la estrategia de acuerdo con la literatura y su utilidad para el desempeño laboral. Ejemplifica las diferentes tareas que deberán desempeñar quienes integran el equipo.	Con base en sus características y enfatizando su importancia en el mundo laboral, explica con ejemplos aquellas formas de desempeño de los integrantes que contribuirán al trabajo exitoso del equipo.	Explica la trascendencia del desempeño eficiente de las tareas dentro de un equipo y procura que a partir de la reflexión los alumnos identifiquen por medio de la contrastación aquellas actuaciones que les podrán acarrear resultados exitosos o fallidos.	
2. Coordinación en la conformación del grupo	Informa a los alumnos que deberán organizarse por equipos, sin mencionar las opciones que existen para conformarlos.	Informa acerca de las posibles formas de integrar un grupo, aclarando las ventajas y limitaciones de cada una.	Permite la conformación de equipos en forma libre, especificando las reglas para que funcione su operación.	Con base en criterios relacionados con el tema, la actividad y la viabilidad de trabajar, a veces permite que los alumnos se agrupen libremente y otras promueve la integración de equipos de manera	De acuerdo con lineamientos relativos al tema, la actividad y la viabilidad de trabajar, unas veces autoriza la conformación libre de equipos y otras indica la agrupación en forma guiada. Analiza con los alumnos aquellas condiciones que representan un riesgo y	Tomando en cuenta los contenidos y tareas que se trabajarán, acepta diferentes formas de conformar equipos, supervisando el proceso. Exhorta a los alumnos a trabajar con compañeros que acaban de conocer. Evalúa con el grupo tanto las situaciones riesgosas	

DIMENSIONES	<i>INEXISTENTE O AUSENTE</i>	<i>INCIPIENTE 1 punto</i>	<i>EN DESARROLLO 2 puntos</i>	<i>REGULAR 3 puntos</i>	<i>AVANZADO 4 puntos</i>	<i>COMPETENTE 5 puntos</i>	<i>PUNTAJE</i>
				guiada.	las que posibilitan el éxito.	como las que pueden conducir al logro de los objetivos.	
3. Impulso de la interdependencia positiva.	Pide al equipo que se pongan de acuerdo en la distribución de las tareas entre los integrantes, sin especificar cuáles son.	Asigna una actividad al equipo, mencionando las tareas que se deberán desempeñar.	Indica la actividad a realizar, explicando claramente en qué consiste y sugiere que los integrantes del equipo acuerden la asignación de tareas.	Explica la actividad con claridad, indicando cuál es el objetivo grupal. Propicia que al interior del equipo se asignen las tareas, de común acuerdo.	Analiza con el equipo los componentes de la actividad y la equidad de asignación de tareas. Exhorta a reflexionar acerca del objetivo grupal y del compromiso del equipo y de cada estudiante.	Discute con los integrantes acerca de la relevancia de la actividad y su objetivo grupal. Reflexiona con ellos acerca del compromiso individual y como equipo, así como de cuáles serían las consecuencias si alguno o varios alumnos no cumplieran con su tarea.	
4. Fomento de la responsabilidad individual y grupal.	Exhorta a los alumnos que conforman el equipo a que determinen las tareas a realizar por cada integrante, pero no hace alusión a la importancia del cumplimiento.	Supervisa que a todos los integrantes se les asigne una tarea y señala la importancia de que cada quien cumpla con la suya.	Constata que haya equidad de las tareas asignadas a cada integrante del grupo y que todos estén realizando la que les corresponde.	Retroalimenta a los estudiantes acerca de la equidad de las tareas asignadas dentro del equipo y del cumplimiento de las mismas.	Supervisa que las tareas sean equitativas y que se estén cumpliendo. Contribuye a detectar a los integrantes que requieren respaldo para cumplir con sus funciones y desarrollarse en lo personal.	Verifica que las tareas sean equitativas, que cada quien esté trabajando en lo que le corresponde y que quien necesite apoyo lo reciba del grupo. Constata si se está logrando el objetivo grupal y si cada integrante está desarrollándose individualmente.	
5. Supervisión de la interacción cara a cara y el clima de cada equipo	Sugiere que el trabajo se realice en sesiones	Indica a los integrantes la necesidad de trabajar en	Verifica que el grupo acuerde fechas, horarios y	Constata que el equipo esté realizando las tareas en reuniones	Comprueba que el grupo esté logrando los productos esperados, mediante el uso	Se asegura de que las sesiones acordadas se lleven a cabo y los objetivos se logren	

DIMENSIONES	<i>INEXISTENTE O AUSENTE</i>	<i>INCIPIENTE 1 punto</i>	<i>EN DESARROLLO 2 puntos</i>	<i>REGULAR 3 puntos</i>	<i>AVANZADO 4 puntos</i>	<i>COMPETENTE 5 puntos</i>	<i>PUNTAJE</i>
	donde todos los integrantes estén presentes, mas no verifica que se haga.	reuniones presenciales.	lugares para reunirse a trabajar, estableciendo metas a lograr.	presenciales y que su trabajo sea productivo.	compartido de los recursos necesarios y en un clima de respeto.	mediante la ayuda, el respaldo y el reconocimiento mutuo entre los integrantes del grupo.	
6. Enseñanza de habilidades interpersonales y grupales.	Menciona que es importante que los equipos trabajen en armonía, pero no da elementos para lograrlo ni interviene en casos de conflicto.	Funge como modelo para crear un clima de confianza en el equipo, a partir de la comunicación.	Modela y hace explícitas las formas de interacción basadas en el respeto, la honestidad y la empatía, para lograr un ambiente positivo en el grupo.	Explica y da el ejemplo de cómo actuar cuando surge un conflicto en el equipo, haciendo hincapié en la importancia de ser respetuosos y honestos para tomar decisiones justas.	Impulsa la comunicación asertiva y la socialización entre los integrantes, como base para solución de conflictos y la toma de decisiones creativas y consensuadas en el equipo, de tal forma que cada estudiante alcance metas acordes a su empeño en el trabajo.	Actúa ante situaciones de conflicto de manera racional, estimulando a los integrantes a comunicarse asertivamente, haciéndoles ver la importancia de ser honestos. Conduce a la solución creativa y justa de los problemas, para que cada quien logre los objetivos según el esfuerzo realizado. También propicia la cooperación entre equipos, si las condiciones lo permiten.	
7. Supervisión de la autoevaluación grupal.	Hace alusión a los logros y tropiezos del equipo, sin analizar las posibles causas ni estimular a los integrantes a	Estimula la reflexión en los integrantes del equipo, para cuestionarse acerca de la forma en que están trabajando y	Promueve la toma de consciencia de los logros del equipo y propicia que los integrantes identifiquen las causas de los	Con base en la reflexión exhorta al equipo a identificar tanto sus acciones positivas como negativas y sus consecuencias, a partir del análisis de sus éxitos y	Conduce al grupo para que mediante la reflexión logre el reconocimiento de sus aciertos y errores, para en consecuencia decidir cuáles prácticas deben mantener, cambiar o eliminar.	Monitorea que el equipo evalúe continuamente su evolución como grupo y la de cada integrante, a partir de la auto-supervisión. Apoya al equipo para que una vez identificadas las acciones adecuadas y	

DIMENSIONES	<i>INEXISTENTE O AUSENTE</i>	<i>INCIPIENTE 1 punto</i>	<i>EN DESARROLLO 2 puntos</i>	<i>REGULAR 3 puntos</i>	<i>AVANZADO 4 puntos</i>	<i>COMPETENTE 5 puntos</i>	<i>PUNTAJE</i>
	buscar una explicación de los resultados de su trabajo.	qué resultados han obtenido.	mismos.	desaciertos.		los desaciertos, mantengan la forma de trabajo que les ha permitido conservar su unión e incrementar la eficacia de su grupo.	
8. Retroalimentación	No hace comentarios en relación al funcionamiento del equipo. Cuando los estudiantes externan dudas, posterga la resolución de las mismas.	Da su opinión acerca del desempeño de los estudiantes. sin fundamentación.	Proporciona información oportuna en relación al trabajo de sus alumnos, de manera explícita y objetiva.	Valora la actuación de los estudiantes y les expresa su opinión en forma inmediata. Es claro, explícito y objetivo. Menciona las repercusiones del desempeño de cada integrante, para el desarrollo del grupo.	Sus apreciaciones del desempeño y la evolución del grupo y de cada integrante se basan en hechos, son específicas, concretas y las externa inmediatamente después de la observación.	Considera tanto las acciones positivas como las negativas de los estudiantes para expresarles su valoración de la evolución del equipo. Lo hace en forma específica y concreta, basado en hechos. Expresa sus juicios de forma inmediata a la realización de la tarea, de manera fundamentada, explícita y suficiente.	
PUNTAJE TOTAL							

Puntuación máxima posible: 40

Anexo 6

GUÍA PARA ENTREVISTA A PROFESORES, ACERCA DE SU DESEMPEÑO DOCENTE

NOMBRE DE LA ASIGNATURA _____

FECHA _____

NOMBRE DEL PROFESOR _____ EDAD _____

TIEMPO DE EJERCER LA DOCENCIA _____ INSTITUCIÓN _____

ANTIGÜEDAD EN LA UNAM (FACULTAD DE PSICOLOGÍA U OTRAS ESCUELAS O FACULTADES) _____

ÁREA A LA QUE ESTÁ ADSCRITO _____

¿ANTES HA ESTADO ADSCRITO A OTRAS ÁREAS, CUÁLES? _____

1. Señale qué tan frecuentemente utiliza usted cada una de estas estrategias:

En el caso de responder otras, por favor especifica en qué consisten dichas estrategias.

ESTRATEGIA	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Expositiva				
Estudio de caso				
Aprendizaje cooperativo				
Seminario				
Otras				

2. ¿Cuál(es) de las estrategias que utiliza considera que beneficiaron más el aprendizaje de sus estudiantes?

¿Por qué?

3. ¿Con cuál de dichas estrategias logró mayor interacción verbal con sus alumnos?

¿Por qué?

4. ¿Cómo fue la interacción que logró con sus estudiantes en esta asignatura? ¿Dicha interacción cubrió sus expectativas?

¿Por qué?

5. ¿Qué estrategias sugeriría a otros profesores que utilicen en sus clases?

¿Por qué?

Anexo 7

ENTREVISTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES

Fecha: _____

Nombre del estudiante:

Teléfonos: _____

Edad: _____

Semestre: _____

Sexo: _____

Asignatura: _____

Profesor: _____

1. ¿Qué otras asignaturas estabas cursando en el semestre anterior
2. ¿Cuáles asignaturas estás cursando actualmente?
3. ¿Con cuál de las estrategias utilizadas por tu profesor te sentiste más motivado?¿Por qué?
4. ¿Las estrategias hicieron posible que te involucraras y te interesaras en los temas de la asignatura?
() NO
() SÍ. ¿Por qué?
5. ¿Qué tanto las estrategias te impulsaron a participar?
6. ¿Qué tipo de interacción con el docente provocaron las estrategias?
7. (Para ti, ¿en qué consiste la interacción estudiante-maestro; la consideras importante, por qué?

8. ¿Qué tanto las estrategias te ayudaron a comprender los temas?

9. ¿Cómo se vio impactado tu aprendizaje por las estrategias?

10. ¿Qué tantos conocimientos adquiriste?

11. ¿Hubo una influencia del maestro sobre ti como persona y como futuro profesional?

() NO

() SÍ

¿Cómo la describirías? Por ejemplo, ¿alguna vez has pensado en ejercer la docencia?

Si lo hicieras, ¿te gustaría aplicar algunas de las estrategias que tu profesor usó durante el semestre, o cuál(es) otra(s)?

12. Otros comentarios que quieras hacer

