



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, DOCENCIA Y COMPETENCIA: UNA PROPUESTA
DESDE LA PSICOLOGÍA

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

**MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(PSICOLOGÍA)**

PRESENTA:

JUAN CARLOS ROMERO GUADIANA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ
MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR: DRA. MARÍA LUISA CEPEDA ISLAS
DRA. ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES
FES IZTACALA

LOS REYES IZTACALA, ESTADO DE MÉXICO, MAYO, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Índice	1
Introducción	2
I. Planeación Educativa	7
Planeación de la Educación	7
Planeación Didáctica	10
II. Desarrollo y organización de estrategias docentes	22
Estrategias de enseñanza	22
Estrategias de enseñanza como acciones integradoras del currículum	26
Estrategias de enseñanza como mediadoras y promotoras del conocimiento	28
Estrategias de enseñanza y experiencia docente	29
III. Estrategias de enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades	33
El modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades	33
Estrategias de enseñanza en la asignatura de Psicología	38
Justificación	41
Preguntas de Investigación	42
Objetivo general	42
Objetivos específicos	42
Método	43
Diseño	43
Participantes	43
Instrumentos	44
Procedimiento	46
Observación inicial	46
Observación durante tema específico	47
Entrevista Semi-estructurada	48
Análisis de Resultados	49
Conclusiones	67
Referencias	75
Anexos	82

Introducción

En México y en gran parte de América Latina, una de las demandas más importantes que enfrenta la Educación Media Superior (EMS) tiene que ver con el tipo de habilidades y competencias que desarrollan sus egresados y su adecuada adaptación al siguiente nivel educativo (Carpio e Irigoyen, 2005; Arroyo, 2009). Por lo general, la responsabilidad de garantizar lo antes mencionado recae en el docente, cuya principal herramienta para traducir los contenidos del plan de estudios en acciones a implementar a lo largo de un periodo escolar es, necesariamente, la planeación didáctica.

En la actualidad, la EMS está conformada por una enorme variedad de modelos educativos y estructuras organizacionales que van más allá de la división público-privado. Del mismo modo, al asumir la responsabilidad de formar jóvenes con los conocimientos, habilidades y capacidades mínimos necesarios para el buen desempeño en el siguiente nivel educativo, la EMS enfrenta una serie de dificultades (Fernández, 2018) que guardan mucha relación con las características propias de un trabajo cotidiano en donde confluyen entornos sociales, económicos y culturales completamente heterogéneos; pero que también se vinculan con el tipo de actores que se encuentran involucrados en ese nivel educativo. Hablando particularmente del docente es importante considerar las condiciones y capacidades que ejerce y que le permiten establecer modos de interacción particular en el salón de clases.

Desde diferentes miradas se ha establecido e investigado sobre el papel que juega el docente, dentro y fuera del salón de clases, como parte elemental del proceso de enseñanza-

aprendizaje (Tuirán y Hernández, 2016). La literatura abarca temas que van desde los principios pedagógicos de su formación (Spencer y Sepencer, 1993; Freire, 1997; Zabalza, 2003; Imbernón, 2011; Delgado, 2013), hasta las diferentes formas en que debe concebirse la evaluación de su propio desempeño. Sin embargo, e independientemente de la perspectiva teórica desde la que se aborde, el rol del docente en el proceso de implementación del currículum se torna más bien como el papel de un agente traductor, mediador, o facilitador que cumple con una función intermediaria entre el currículum y el aprendizaje del estudiante (Díaz-Barriga, 1996). Desde este punto de vista, el docente es una figura que debe estar presente para garantizar el contacto entre el estudiante y el conjunto de conocimientos organizados y configurados en el programa de estudios; sin embargo, se pierde de vista que dentro del aula el docente es otro elemento en constante actividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyas características propias regulan en todo momento su modo de participación y acción, las cuales no sólo determinan si el estudiante entrará en contacto con los contenidos curriculares, sino que además, determinarán las características de este contacto. En este trabajo, trataremos de abordar las ventajas de asumir al docente como un elemento activo, participativo y transformador, a través del proceso de convertir en acciones el currículum institucional.

Además de lo mencionado, cada Institución Educativa tiene claramente definidos los modos y las estrategias que deben guiar la acción del docente, los cuales surgen en función de la diversidad de modelos pedagógicos, los propósitos educativos de la institución (por ejemplo, si es un bachillerato propedéutico o técnico-profesional), los objetivos de cada asignatura, etcétera.

En este panorama, partiremos desde el modelo educativo que ofrece el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (CCH) para abordar la enseñanza de la Psicología en el nivel Medio Superior. Nos concentraremos en las estrategias de enseñanza y el papel del profesor en el desarrollo de estas, acotándolo a las condiciones que rodean a este actor educativo al momento de diseñarlas y ponerlas en práctica en el aula.

En ese sentido, el objetivo del presente trabajo se ha centrado en conocer el tipo de estrategias de enseñanza a las que recurren profesoras de la asignatura de Psicología I del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como identificar algunos de los factores que influyen en la selección, organización e implementación de acciones y actividades didácticas concretas dentro del aula. Para conseguir dicho objetivo se optó por una metodología que permitiera identificar cómo se presentaban las acciones y estrategias seleccionadas por las docentes y posteriormente, abordar directamente con ellas las consideraciones individuales que hacían respecto a la organización de las estrategias implementadas en el salón de clases. Esto nos permitió no sólo observar a las docentes dentro del aula, sino que también nos dio la oportunidad de conocer las reflexiones que ellas mismas hacían sobre su propio ejercicio docente.

Para darle sustento al esfuerzo realizado en el campo, el contenido teórico se encuentra organizado en tres capítulos que se describen a continuación. En el Capítulo I *Planeación en la Educación Media Superior* se busca poner de manifiesto diferentes puntos de vista respecto a la planeación educativa en términos de la preparación y organización de las clases dentro del aula y al modo que, desde una perspectiva particular, se ha decidido conceptualizar para el presente trabajo.

En el segundo capítulo *Estrategias de enseñanza en el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades* se hace énfasis en cómo a partir de los principios pedagógicos de esta institución educativa se entiende y asume el papel del docente en la implementación de estrategias para la enseñanza de los contenidos del plan de estudios y, particularmente, para la asignatura de Psicología I impartida durante el quinto semestre.

En el Capítulo III *Desarrollo y organización de estrategias docentes* se define la categoría de planeación como organización y puesta en marcha de estrategias por parte del docente para el aprendizaje en el aula, así como los fundamentos y características individuales vinculadas con su desarrollo e implementación.

Como parte de la metodología, en el apartado *Método* se describen las preguntas de investigación y los objetivos que guiaron el presente trabajo. Del mismo modo, se describe el propio proceso de investigación, los instrumentos y las categorías de referencia a utilizar como parte de las fases de observación y descripción de los resultados. En este punto también se describe el diseño seleccionado en función de los objetivos y las características del estudio.

A partir del diseño metodológico, el *Análisis de Resultados* se presenta con una doble intención, la primera es completamente descriptiva en aras de conocer cómo se representan las categorías observadas durante las sesiones de clase, y la segunda es llevar a cabo un análisis más detallado en cuanto a las mismas y vinculado, además, a las reflexiones elaboradas por las mismas docentes en el proceso de entrevista posterior a la observación.

Finalmente, en las *Conclusiones* se recupera el objetivo del presente estudio y se enfoca en las diferencias que existen entre las docentes en torno a las categorías observadas, pero también respecto al modo de asumir sus propias acciones. Se aborda la posibilidad de que estas diferencias obedezcan a una condición de su experiencia como docentes (tomando

en cuenta que se trabajó con una profesora experta y una novata), y se resalta el hecho de que estas diferencias tienen una implicación directa en el modo en que se organizan e implementan las diferentes estrategias de enseñanza que cada una selecciona para la asignatura que imparte.

Es importante recalcar que la EMS atraviesa por un momento de cambio y adaptación. Los ajustes más recientes a los planes y programas de estudios en este nivel educativo se enfocan particularmente en el tipo de competencias, habilidades y conocimientos que el estudiante debe desarrollar en función de la modalidad educativa elegida (propedéutica, técnica, vocacional, entre otras). Por otro lado, nuestra sociedad requiere de profesionales que sean capaces de dar respuesta, no sólo a las problemáticas que día a día se presentan en diferentes esferas de la vida cotidiana, sino también a los conceptos y paradigmas que de manera constante van surgiendo en las diferentes disciplinas, por lo que la EMS también debe garantizar una formación adecuada, tanto para aquellos que continúan con una trayectoria académica universitaria, como para quienes deciden incorporarse al mercado laboral al concluir este nivel educativo (Navarro, 2017)

I. Planeación Educativa

“En un sentido general, la planeación dirigida al sistema educativo en su conjunto se expresa en un cuerpo de políticas que intentan traducirse en orientaciones para la acción de los agentes directamente involucrados en el funcionamiento del sistema escolar...” (Rueda, 2011 p.3).

Si asumimos la educación como una entidad viva, es decir, con elementos, agentes, condicionantes y operadores que se encuentran activos de forma permanente, es importante entonces hacer referencia al modo en que todas estas piezas se encuentran organizadas y el modo concreto en el que cada una de ellas son activadas o utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para aportar a ello, a continuación expondremos diferentes abordajes respecto a la planeación en el ámbito educativo, enfatizando los puntos en los que se vinculan o asemejan, teniendo en cuenta que hablar de planeación nos obliga a mencionar las condiciones en las que se preparan y acomodan los elementos señalados al inicio durante el proceso educativo, pero también identificando la necesidad de considerar una noción de planeación que incorpore el contexto en el que se desarrolla, las características del currículo que la sostienen, los objetivos tanto de las instituciones académicas como de las gubernamentales, y el tipo de docente que implementa las estrategias y recursos en un escenario escolar.

Planeación de la Educación

Hablar de planeación educativa implica un proceso que busca anticipar escenarios futuros; implica definir objetivos, metas, acciones, etcétera, así como determinar las estrategias más adecuadas para poder realizar todo aquello (Llanera, McGinn, Fernández y Álvarez, 1981, en Díaz-Barriga, 1990). En el mismo sentido, Clark y Peterson (en Wittrock, 1990) destacan que la planeación es un conjunto de procesos básicos a partir de la cual la persona se significa el futuro, contempla los medios, los objetivos y desarrolla un marco que le sirva de guía para la puesta en marcha de dicha acción futura.

En consecuencia, la noción de planeación se encuentra sujeta necesariamente a la consolidación de los planes y programas de estudios, los cuales se diseñan en el ánimo de estructurar el funcionamiento de la escuela. De manera general existen dos planteamientos en torno a la planeación actualmente vigentes. Por un lado está la noción de planeación entendida como un proceso que va desde el diseño de estos planes de estudio, hasta su implementación en el aula. Por otro, está presente la noción de planeación como el conjunto de esfuerzos encaminados a materializar los propósitos, fines y objetivos de los planes de estudio.

Al respecto McGinn & Warwick (2006), sostienen que hablar de planeación educativa implica hacer una evaluación de la reproducción y reforzamiento de estructuras y procesos existentes dentro y fuera de la educación, un recurso a través del cual se perpetúan o se profundizan condiciones de diferente naturaleza. Bajo este esquema se entiende que ambas nociones no están peleadas entre sí, siempre y cuando se asuma que en realidad implican diferentes actores para su realización. Es decir, el diseño de un plan de estudios requiere de ciertos agentes educativos con funciones específicas, mientras que la materialización del

mismo necesita la incorporación de otros agentes educativos que se encarguen de realizar otro tipo de acciones.

Siguiendo con esta línea, Monroy (2009) plantea que la planeación de los procesos didácticos implica entrar en contacto con tres dimensiones específicas que permiten desarrollar de manera integral los procesos educativos. La primera dimensión se relaciona con la comprensión del contexto político, económico, social y cultural del proyecto educativo que intenta desarrollar; en segundo lugar, el autor manifiesta que es importante considerar la dimensión institucional ya que se relaciona con las condiciones específicas del centro escolar en donde se llevará a cabo el acontecer educativo; en tercer lugar se habla de una dimensión específica que contempla la situación propia del aula y de sus actores. Este último elemento es importante porque pone de manifiesto no sólo el papel que juega el docente como parte del proceso educativo, sino su necesaria participación en la planeación de dicho proceso.

Incluso de manera temprana, las aportaciones de Clark y Peterson (1986) demuestran que, al analizar el contenido de las competencias del profesor para la planificación o programación de su propia actividad, reportaron que en estos actores planificación se entiende y asume, por lo menos, de dos formas distintas:

- En primer lugar, se concibe la planificación como un conjunto de procesos psicológicos a través de los cuales la persona se representa el futuro, estudia los medios y los fines para acceder a él, y construye un marco o estructura de referencia que le sirve de guía en su actuación para la consecución de las metas programadas.

- En segundo lugar, la planificación también se entiende como aquello que hacen los profesores cuando dicen estar programando o planificando la enseñanza.

Este segundo aspecto es el que ha centrado la mayor parte de la atención de las investigaciones sobre planificación y que se abordará más adelante. Baste por el momento considerar las ideas generales sobre la planeación que se han vertido de manera previa, ya que son el punto de partida de las diferentes vertientes que existen respecto a la planeación didáctica entendida como las acciones a llevar a cabo dentro de la dimensión situacional en el aula que menciona previamente Monroy (2009).

Planeación Didáctica

Para Alonso (2009) una planeación didáctica es el diseño de un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una organización que permite y facilita el desarrollo de los estudiantes. Esta es quizá la definición más relevante de lo que implica una planeación para el presente trabajo, ya que es la primera que denota una intención activa por parte del docente, como un actor fundamental dentro del proceso educativo.

En esta misma línea Díaz-Barriga (2006) sostiene que la elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes. Se trata de enfatizar la responsabilidad del docente para generar situaciones que impliquen un adecuado ambiente de aprendizaje, naturalmente centrado en el estudiante. Naturalmente, importa la perspectiva teórica desde la que el programa esté estructurado, pero no se trata de una simple secuenciación de

contenidos, sino una manera de organizar todos los elementos del componente educativo para conseguir ciertos propósitos mediante múltiples operaciones intelectuales tales como: hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir entre otras, en la gestación de un proceso de aprender. El alumno aprende por lo que realiza, lo que analiza y las operaciones que pone en marcha. Es decir, no basta con escuchar al profesor o realizar una lectura para generar este complejo e individual proceso.

En palabras de Obaya y Ponce (2007):

“La secuencia didáctica orienta y facilita el desarrollo práctico, que ésta debe ser concebida como una propuesta flexible que debe adaptarse a la realidad concreta en la que intenta servir, de manera que sea susceptible un cierto grado de estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje con objeto de evitar la improvisación constante y la dispersión, mediante un proceso reflexivo en el que participan los estudiantes, los profesores, los contenidos de la asignatura y el contexto. Es además una buena herramienta que permite analizar e investigar la práctica educativa.” (2007: 19)

Por ende, las secuencias constituyen una organización, no sólo de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje, sino también del resto de los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, como las estrategias, los dominios que tenga el docente respecto al tema y respecto al propio programa de estudios y los mecanismos de evaluación.

Por otro lado, de acuerdo con Monroy (2009) la planeación didáctica es susceptible de ser valorada en función del tipo de restricciones o permisiones que se hacen durante la práctica. En dichos términos se habla entonces de una planeación estricta o rigurosa a la que se le otorga el nombre de planeación cerrada, mientras que por otra parte existe un tipo de planeación menos estricta a la que se le da el nombre de planeación flexible. Pese a que ambos tipos de planeación tienen que ver con el modo en que se administran las diferentes estrategias que los docentes buscan poner en marcha, su diferencia no sólo radica en los modos rígidos o flexibles a los que se recurren, sino a modos específicos de concebir la organización didáctica.

Es por ello que antes de adentrarnos a describir la planeación didáctica en términos de la organización de las estrategias docentes, es importante hacer una breve revisión respecto a los postulados generales sobre los que ha descansado el desarrollo de la planeación didáctica de manera teórica, a saber: la Didáctica tradicional, la Tecnología Educativa, la Enseñanza Basada en Competencias (EBC), el Constructivismo y la Didáctica crítica.

El interés de describirlas más no en profundizar en cada una de ellas, obedece a que el plan de estudios en el que nos enfocaremos más adelante, tiene un fundamento teórico y epistemológico muy particular, cuya planeación didáctica está orientada a uno de los postulados mencionados a continuación.

Didáctica tradicional

Sustentada en los principios de la psicología sensual-empirista que explica una relación de conocimiento en que el sujeto es un ente pasivo que conoce mediante la

percepción sensorial de los objetos, es decir, conocerá más en tanto sea más sensible a las impresiones captadas por los sentidos. De esta concepción, se deriva la del aprendizaje como la capacidad de retener y repetir información.

Cuando el contenido es el aspecto fundamental del proceso educativo, ni la institución, ni los profesores dan suficiente importancia a los objetivos que en los programas se reducen a plantear ciertas metas a lograr de carácter muy general y con frecuencia ambiguo, sobre las políticas educativas, más que explicitar los aprendizajes a obtener.

El contenido cae en el enciclopedismo con una gran cantidad de conocimientos que el alumno debe aprender, conocimientos que por su desglose tan detallado y fragmentado, no permite una visión integral del objeto de estudio. Además, es muy propio de esta corriente considerar el conocimiento como algo acabado que sólo hay que tomar y memorizar, se maneja como un conjunto de verdades no sujetas a cuestionamiento y crítica.

Estas concepciones reducen prácticamente las actividades de enseñanza-aprendizaje a la clase expositiva o magistral en la que el elemento activo y dominador del conocimiento es el profesor en tanto el alumno es un receptor pasivo, cuya atención se consigue mediante la imposición de normas disciplinarias que conllevan implícitamente el aprendizaje de la obediencia, la sumisión, en fin, la formación del individuo que requiere el sistema social.

Finalmente el criterio que determina la evaluación es la comprobación, mediante exámenes, de los aprendizajes logrados, léase repetición de los conocimientos memorizados, o sea, la evaluación se concibe como un elemento terminal del proceso educativo, relacionándose más con los trámites administrativos de otorgar calificaciones.

Tecnología educativa

Esta corriente didáctica surge en los años 50' a raíz del proceso de expansión económica y tecnológica en los Estados Unidos y se extiende a los países de la esfera capitalista en los 70'. Surge como una respuesta alternativa a la didáctica tradicional con el conductismo como su base teórica. Los cambios que propone no pasan de ser ilusorios, pues aunque se pasa al activismo del alumno y a un tipo de profesor que ya no domina el contenido, sino la técnica didáctica como el elemento que propiciará el aprendizaje. En efecto, el sustento conductista lleva a considerar el aprendizaje como una modificación de la conducta como resultado de cierto estímulo y mecanismos reforzadores, lo que se logra con el manejo cuidadoso de técnicas e instrumentos didácticos, y es ilusorio, porque el contenido sigue siendo manejado como verdades legitimadas, conocimientos estáticos, acabados e incuestionables por profesores y alumnos.

La aplicación de las técnicas y actividades dinámicas del grupo, aparentemente provocan actividad del alumno, pero no hay tal actividad porque el conocimiento no cambia, el alumno no opera sobre él, y quien sigue controlando el proceso y tomando las decisiones es el profesor, y ni siquiera él sino la institución mediante el programa de estudios conocido como carta descriptiva o programa por objetivos.

Se podría decir que el cambio propuesto por la tecnología es un cambio de forma y no de fondo, pues incide en el cómo y no en el por qué y para qué enseñar y aprender, así la docencia sigue permaneciendo como una actividad reproductora y técnica, que no lleva al profesor a la reflexión acerca de su propia práctica.

Si el aprendizaje es una modificación de la conducta, la organización de los elementos de la planeación didáctica es en función de esta concepción, siendo entonces el elemento central la elaboración técnica y precisa de los objetivos conductuales, ya que deben indicar con claridad la modificación de conducta que se exige lograr. Para ello se emplea la taxonomía de Bloom que jerarquiza objetivos en tres dominios: cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Por ejemplo, exigen la memorización, ejemplificación, identificación, comprensión, explicación, valoración, manipulación, etcétera, según la conducta a lograr.

La tecnología educativa, confiere elevada importancia al trabajo docente en su fase de planeación, de manera que con base en los objetivos, se desglosan los contenidos, se diseñan las actividades de aprendizaje y los recursos didácticos que conducirán al cambio de conducta esperado y se define la evaluación para corroborar el aprendizaje. En este punto, hay un afán porque la evaluación sea un proceso objetivo y tecnificado que mida, lo más preciso posible, el cambio conductual, por ejemplo mediante los exámenes objetivos y las preguntas o ítems de opción múltiple evaluados mediante la computadora.

Enseñanza basada en competencias.

Nacida de la necesidad de estructurar nuevos modos de pensamiento y desempeño acordes al nuevo orden dependiente de la informática y la tecnología –donde el conocimiento es una mercancía que se gasta y desecha como todo bien de consumo, en el que la economía de mercado demanda innovación permanente y exige eficiencia y eficacia, flexibilidad, y creación, cooperación y autonomía, la enseñanza basada en competencias (EBC) se extendió,

de la formación de recursos humanos para la nueva forma de producción económica, a la enseñanza básica para la formación de individuos capaces de sobrevivir y desarrollar sus potencialidades en sociedad neoliberal, democrática y globalizada.

El discurso asociado a la EBC lleva a pensar que por fin, ante los retos del nuevo orden socioeconómico, se cuenta con una teoría pedagógica que permitirá solucionar los problemas derivados de una escuela nacida de la revolución industrial –formadora ciudadanos para un mundo cuyos cambios se concebían unidireccionales de progreso continuo– donde lo que se aprendía hoy era la base para armar un edificio cada vez más perfecto, cada vez más grande, donde la especialización laboral era la norma en todos los niveles y que se ha mostrado ineficaz para las demandas de la revolución tecnológica en la que el cambio es la norma, y que reclama individuos sabedores de que nada es permanente y capaces de desempeñarse eficazmente en diferentes condiciones.

Para lograr el perfil del egresado que busca la EBC: eficaz, flexible, creador, cooperador y autónomo que sabe aprender y sabe hacer, la metodología didáctica ha de centrarse en el alumno, y puede provenir del constructivismo como lo afirma Thierry o de otras corrientes psicológicas, para Díaz Barriga, la EBC ha aprovechado e incluso distorsionado conocimientos de diversas teorías psicológicas y pedagógicas incluido el constructivismo.

La visión pragmatista de la EBC hace esencial la unión de la escuela a la realidad, y exige ubicar el conocimiento en un contexto social, ligando la teoría con la práctica para así alcanzar una formación integral. Por ello la interdisciplina tiene un lugar preponderante en el currículo, de ahí la recomendación de organizarlo por módulos y establecer áreas de desarrollo que incidan en las llamadas competencias básicas.

Pero esta estrategia globalizadora es producto del pragmatismo y no se fundamenta argumentos psicológicos como los sustentados por los gestalistas ni en la teoría general de sistemas que toma en cuenta la gran complejidad del Universo y promueve una metodología interdisciplinaria. *“Bien dice Díaz Barriga que la EBC está muy lejos de constituir un paradigma o teoría educativa con estatuto propio”* (Alonso, 2009).

La EBC integra aquello que permita alcanzar los fines propuestos, ya que siempre tendrá de música de fondo el eficientismo, el pragmatismo y la inmediatez. Es para el aquí y el ahora y los resultados han de obtenerse con o sin maestro.

Su origen determina la primacía de la eficacia y evaluación. Saber que se debe ser evaluado y certificado por normas de competencia creadas por comisiones específicas es un aprendizaje fundamental. El otro, es saber hacer: alcanzar un desempeño efectivo en la resolución de problemas según el contexto y la situación.

La globalización de la enseñanza se emplea no porque corresponda a procesos psicológicos ni porque sea la metodología más apropiada para alcanzar el conocimiento de la complejidad: es la adecuada para resolver eficazmente problemas de orden práctico. Así, esta propuesta parte de programas con intenciones instruccionales y para desempeños esperados.

Constructivismo

Aún hay mucha controversia respecto de lo que es el constructivismo: para unos es una teoría del aprendizaje, para otros es una epistemología e incluso una cosmovisión, sin

embargo no se puede negar la influencia que ha tenido en el terreno educativo no sólo en el aspecto de la enseñanza, sino en el de la planeación y evaluación curricular. Sin ser específicamente una corriente didáctica, los principios constructivistas, sin suficiente análisis de por medio, se han ido adoptando en la práctica educativa de muchas instituciones aunque en un nivel más técnico que teórico o epistémico. “Hay muchos métodos de enseñanza inspirados en el constructivismo. Driver y Oldham (1986) caracterizan la enseñanza constructivista por una serie de fases o pasos:

- 1) Orientación en la que se da a los alumnos la oportunidad de encontrar un propósito y motivación para aprender el tema.
- 2) Elucidación, durante el cual los alumnos aclaran sus ideas corrientes sobre el tópico de la lección. Esto puede lograrse con diversas actividades, tales como discusión de grupo, diseño de carteles o escribiendo.
- 3) Reestructuración de las ideas, este es el corazón de la secuencia de la lección constructivista. Consiste de un número de fases que incluyen:
 - (a) Clarificación e intercambio de ideas durante la cual el lenguaje y significados de los alumnos pueden agudizarse, y posiblemente conflictuarse, al contrastarlos con otros puntos de vista sostenidos por los otros estudiantes o por la contribución del maestro.

- (b) Construcción de nuevas ideas a la luz de las discusiones previas y de demostraciones. Aquí los estudiantes pueden ver que hay una variedad de formas de interpretar los fenómenos o evidencias.
 - (c) Evaluación de las nuevas ideas ya sea experimentando o razonando sus implicaciones. Los estudiantes tratarán de diseñar las mejores maneras de probar las ideas alternativas. En esta fase los estudiantes pueden sentirse insatisfechos con las concepciones que tienen.
- 4) Aplicación de las ideas: aquí se le da a los alumnos la oportunidad de utilizar las ideas desarrolladas en diversas situaciones, tanto familiares como inéditas.
- 5) Revisión es la fase final en la que se invita a los estudiantes a reflexionar sobre cómo han cambiado sus ideas comparando sus pensamientos al inicio de la lección con los del final (Matthews, 1994).

Seguramente este procedimiento que enfatizan los constructivistas es seguido por profesores que no se plantean como tales, es decir, que no constituyen nada nuevo, pero si pueden serlo si va más allá de lo técnico, dentro de un plan educativo sustentado teóricamente dentro de esta corriente.

Didáctica crítica

Coherente con sus principios epistemológicos en que el conocimiento es un proceso de aproximaciones sucesivas a la realidad, se plantea como una propuesta teórica en construcción que se orienta al análisis y crítica de los fines de la educación y los supuestos teóricos de las prácticas educativas institucionales, así como desentrañar las ideologías que subyacen en todo proceso educativo, de tal manera que su concepción de didáctica va más allá de los aspectos técnicos e instrumentales.

Se sustenta en la teoría del aprendizaje como proceso dialéctico reconociendo que el aprendizaje depende no sólo de la complejidad del objeto, sino de las estructuras de conocimiento del sujeto. En contraposición a las corrientes anteriores, sostiene que la conducta de los sujetos es total e integral y por ende no puede fragmentarse, lo que se refleja en su construcción de objetivos, organización de contenidos, selección de actividades de aprendizaje y de criterios y formas de evaluación.

Los objetivos dentro de esta posición adquieren una gran relevancia porque clarifican los aprendizajes que se quieren lograr, planteándose como metas o puntos de llegada. Los propósitos son mínimos, generales y amplios, tratando de reflejar la integración del objeto de estudio. En sus programas de estudio se plantean propósitos del curso y propósitos de unidad. Recomienda que se expresen en términos de productos de aprendizaje con lo que se conectan directamente con la evaluación, permitiendo reconocer los cambios de pautas de conducta de los alumnos.

La selección de contenidos implica un problema complejo en la planeación didáctica. Los profesores a menudo nos quejamos de la extensión y enciclopedismo de los programas institucionales y que es muy difícil abarcar tal cúmulo de contenidos en el tiempo disponible

de un curso. La respuesta simple es recortar una unidad o eliminar temas en función del tiempo, sin embargo, desde la didáctica crítica, se requiere un análisis profundo de la disciplina para elegir aquellos conceptos fundamentales que constituyen su estructura y lógica interna; organizarlos de tal manera que no se pierda la visión integral del objeto; que se mantenga el criterio de explicar el desarrollo histórico de los conceptos y como verdades transitorias sujetas al cuestionamiento y la crítica; que tengan una estructura flexible que permita incorporar contenidos nuevos que aparecen como resultado del desarrollo del conocimiento y finalmente que tenga la significatividad psicológica que recomienda Ausubel.

Habiendo señalado lo anterior, resulta necesario avanzar hacia la identificación de cómo los modelos de planeación educativa cobran sentido en la realidad del aula. Particularmente para conocer si existe una relación de la teoría con la práctica y quienes son los actores que intervienen en dicha relación. Para este trabajo, adelantaremos que nos centraremos específicamente en el papel que juega el docente al momento de interpretar los planes y programas de estudio y, a partir de ello, en la implementación de las estrategias de enseñanza que pone en juego.

II. Desarrollo y organización de estrategias docentes

Una vez que hemos revisado los elementos sobre los que se fundamenta la planeación didáctica se torna importante abordar lo que tiene que ver con el modo en que se estructura, articula e implementa en el aula por parte del docente. Más allá de explicar la función del docente a partir de diferentes perspectivas teóricas, lo que se busca es tener un panorama general de qué implicaciones tiene la noción de estrategias de enseñanza y el modo en que éstas se ponen en marcha dentro del escenario escolar del aula.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza buscan responder a la pregunta “¿Cómo enseñar?”, es decir, a través de qué mecanismos o tipos de intervención se consigue llegar a las metas planteadas y cómo éstas se pueden llegar a convertir en una realidad palpable. A propósito, Díaz-Barriga y Hernández (2010) nos dicen que “*En cada aula en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y alumnos única e irrepetible.*” Independientemente que nos preocupemos por la naturaleza del tipo de construcción que se está realizando, esta afirmación nos habla de los elementos esenciales que conforman las interacciones que tienen lugar en los escenarios escolares, particularmente dentro de las aulas: Si cada interacción tiene sus propias características únicas, entonces la forma en la que se concretan los métodos pedagógicos, cualesquiera que estos sean, será siempre diferente y, naturalmente singular. Este elemento es trascendental

porque entonces se parte del hecho de que en la construcción mencionada el papel de ambos elementos que conforman el escenario es fundamental.

La habilidad para planificar se considera un aspecto fundamental dentro de las competencias que definen el rol profesional de los profesores. Es el aspecto central de la fase pre-activa, es decir, del período anterior a la instrucción directa con el alumno. Por otra parte, a lo largo de los años de formación inicial, los profesores reciben un entrenamiento específico en tareas de planificación y programación del currículo. La administración educativa exige normalmente, entre los requisitos de acceso al ejercicio de la profesión docente, una programación de la actividad a desempeñar. Del mismo modo, cada año, al principio del curso escolar, en todos los centros de enseñanza primaria y secundaria, los profesores abordan diversas tareas relacionadas con el diseño curricular, los proyectos curriculares de centro y las programaciones de aula.

Partiendo de ello, podemos considerar a la educación como una actividad intencional cuyo desarrollo exige una planificación que concrete el currículo en propuestas susceptibles de ser llevadas a cabo. Esta actividad de concreción compete esencialmente al profesor que es el último eslabón de la acción educativa ante los alumnos. Con independencia de cuál sea el proyecto y el modo de llevarlo a la práctica, lo cierto es que el profesor asume, con el programa de por medio, un papel de agente directo que toma decisiones de último momento, en ese sentido, es el último, pero al mismo tiempo, el principal agente de la concreción del currículo, en él se concretan los esfuerzos previos del trabajo académico y, por qué no decirlo, administrativo. En este punto creemos que descansa el papel de protagonistas que juegan los profesores en todos los procesos de reforma educativa donde se acomete una modificación de los contenidos curriculares.

El profesor, más que ser un mediador o guía en el proceso de aprendizaje del alumno, se transforma desde esta perspectiva en un promotor del aprendizaje y en un investigador de su práctica y de las condiciones sociales e institucionales que la influyen. De ahí que, en referencia a su reflexión y conclusiones de su análisis de la práctica docente, traducidas en los propósitos planteados y la organización del contenido, se procede a la planeación y diseño de situaciones de aprendizaje favorables al proceso del alumno. Si esta corriente se adhiere a la idea del aprendizaje como un proceso de síntesis, análisis y síntesis, esta concepción debe permear y sustentar el programa de estudios, por ejemplo en la organización de las unidades temáticas, la primera ha de ser sintética, las intermedias analíticas y la final sintética y a su vez cada unidad guardará la misma organización con actividades de aprendizaje que promuevan estas acciones por parte del alumno.

Según Rodríguez (1977), las actividades pueden organizarse como de apertura, de desarrollo y de culminación. Las actividades de apertura deben orientarse a la construcción de una síntesis inicial, recuperando el conocimiento que ya traen los alumnos sobre el objeto y a ponerlas en colectivo mediante trabajos de discusión por equipos y grupales. La visión global que se logre servirá para desarrollar las actividades de desarrollo o de análisis, mediante trabajos de búsqueda, análisis y discusión de información, comparando teorías diferentes, aclarando conceptos, realizando generalizaciones. Las actividades de culminación son aquellas que propician la reconstrucción del objeto en una síntesis final más profunda y amplia que la primera y que se constituya en una fase de síntesis inicial en un nuevo proceso, como, por ejemplo en un curso más elevado.

Finalmente, es en la evaluación donde toma concreción la actividad de investigación del docente, que confrontará los resultados obtenidos con su plan de trabajo inicial. Así se

evaluarán los aprendizajes logrados por los alumnos, pero también el programa de trabajo, sus propósitos, la organización del contenido, las actividades de aprendizaje, la dinámica del grupo, los apoyos y materiales didácticos, la relación profesor-alumno, en fin, todos los elementos que participaron en el proceso, con el fin de corregir y transformar el plan de trabajo.

La planificación es, pues, un proceso de secuencias a través del cual se establecen una serie de pasos que conducen la enseñanza a una meta final. Una planificación eficaz requiere poner en marcha una serie de habilidades cognitivas, que no siempre resultan conscientes para el que planifica. Las investigaciones sobre la planificación registran la periodicidad con que los profesores realizan sus planes y las funciones que desempeña la planificación. Los resultados más interesantes, obtenidos en el estudio de este tópico educativo, podemos resumirlos en los siguientes aspectos:

- a) No parece existir un mismo modo de concebir y realizar la planificación escolar (la programación).
- b) La planificación, desde el punto de vista temporal, es un proceso previo que anticipa situaciones concretas de enseñanza. Casi nunca se investiga como un proceso que tenga lugar en el curso de la actividad de enseñar.
- c) La planificación de temas o lecciones concretas que se van a impartir de modo inmediato es la que tiene mayor nivel de aceptación.
- d) Los maestros con experiencia atribuyen escaso valor a la planificación hasta el extremo de considerarla más como simple requisito exigido o impuesto por la

administración educativa que como una actividad práctica de la que se deduzcan notables beneficios para la enseñanza.

- e) Los estudios tienen cierto sesgo pues la mayor parte de ellos se ha realizado con maestros de enseñanza primaria.

Por ello, es importante remarcar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos.

También es importante considerar las diferentes visiones, no necesariamente teóricas, sino más bien casi epistemológicas respecto a las estrategias de enseñanza. A continuación se hará mención de aquellas que las asumen como acciones integradoras del currículum, como mediadoras y promotoras del conocimiento; y como parte del ejercicio profesional del docente.

Estrategias de enseñanza como acciones integradoras del currículum

Desde un enfoque muy particular, las acciones emprendidas por el docente dentro del aula deben estar directamente vinculadas con las metas y objetivos trazados por el plan de estudios, es decir, es la planificación del plan de estudios lo que ha de determinar el modo en que los docentes ponen en marcha sus diferentes habilidades y actividades encaminadas siempre a la concreción de dichos objetivos. En ese sentido, lo importante de las estrategias es que cuenten con los elementos necesarios y suficientes para cumplir con lo preestablecido en los contenidos y la forma en la que estos se encuentran organizados (Díaz-Barriga, 2015),

es decir, la organización de actividades y estrategias se establece desde la conformación curricular.

Este punto es importante porque nos pone en la disyuntiva de que las estrategias de enseñanza empleadas por el docente están dictadas por lo que el currículum dice que los estudiantes deben alcanzar, por ende, la organización de estas estrategias es, en realidad, la organización del currículum o programa de estudios. Eso tiene implicaciones para el trabajo docente porque independientemente del tipo de papel que este asuma tener dentro del aula, las actividades y formas de aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje se vinculan exclusivamente a los objetivos del plan de estudios, sin tomar en cuenta las características de los estudiantes, sino apelando a moldearlos en función de parámetros diseñados para actividades específicas.

Aunado a ello Martínez (2006) menciona que asumir al currículum como el elemento orientador casi único de las estrategias de enseñanza trajo consigo la discusión de la organización del contenido. En términos generales, la disputa en la flexibilidad curricular y la integración de los contenidos derivó en la implementación de diseños dicotómicos en un mismo plan de estudios: Por un lado, estaba la organización por asignaturas y por otro, estaba la organización de los contenidos, en un contexto de modular y por áreas de conocimiento.

Respecto de la función docente en este contexto, Díaz Barriga (2015) nos señala que *“La dedicación del personal académico es un elemento básico para analizar cada modelo curricular”* (p. 84). Y para tratar de entender el papel del docente en la implementación de estos mecanismos de organización de estrategias de enseñanza, señala que *“Estamos obligados a preguntarnos si no ha sido la personalidad, el brillo personal, la fe, lo que ha jugado el papel principal...”* (ídem).

Estrategias de enseñanza como mediadoras y promotoras del conocimiento

Otra mirada a las estrategias de enseñanza viene de los postulados de Díaz-Barriga y Hernández (2010), quienes contrario a las formulaciones anteriores asumen que las estrategias de enseñanza ocurren dentro del aula como procedimientos que el profesor realiza de forma reflexiva y flexible para promover aprendizajes significativos en el estudiante y que, además deben ser diferenciadas de las estrategias de aprendizaje ejercidas o ejecutadas por los estudiantes.

Un elemento relevante a considerar es que las formulaciones del apartado anterior, hacían referencia a las estrategias de enseñanza orientadas casi exclusivamente en el cumplimiento de los objetivos curriculares, mientras que en este caso se afirma que dichas estrategias deben estar orientadas hacia el logro específico de los estudiantes, en tanto buscan promover aprendizajes significativos derivados de diferentes implementaciones a poner en marcha dentro del aula. Para conseguirlo, los autores plantean una serie de criterios que pueden resultar útiles para el docente al momento de seleccionar diferentes estrategias:

- a) Vincular actividades con elementos propios del contexto del estudiante
- b) Fomentar el involucramiento del estudiante
- c) Hacer un uso claro del lenguaje, para asegurar la intersujetividad y para contextualizar las experiencias de aprendizaje
- d) Posibilidad de realizar ajustes en los contenidos y la programación de actividades, en función de la actuación observada en los estudiantes

- e) Establecer relaciones explícitas entre el conocimiento previo de los estudiantes y los nuevos contenidos
- f) Promover el uso autónomo y autorregulado de dichos contenidos
- g) Promover la interacción entre estudiantes

Si bien es cierto que es importante contextualizar el sentido y orientación de estos criterios (Díaz-Barriga y Hernández, 2010), lo que es necesario retomar es la visión concreta respecto a las estrategias de enseñanza enfocadas en el desarrollo del aprendizaje del estudiante, y el papel específico del profesor para la concreción de este objetivo. En ese sentido, resalta la consideración respecto a la intervención oportuna del docente en la organización y ajuste de las estrategias seleccionadas, para fomentar los aprendizajes nucleares y, sobre todo, la aplicación de esos aprendizajes en contextos comunes y cotidianos para los estudiantes. Es decir, ya no sólo es importante el cumplimiento de los objetivos curriculares, sino el modo en que los estudiantes los materializan fuera del salón de clases.

Estrategias de enseñanza y experiencia docente

Habiendo recuperado las nociones anteriores en torno a las estrategias de enseñanza, es importante mencionar cómo este tipo de estrategias no sólo varían en función de las determinaciones curriculares que se dictan dentro de las instituciones educativas, sino también en el modo en que cada docente interviene para su implementación y, específicamente, en el modo en que esta intervención se ve regulada por la experiencia que se tiene frente al aula.

Hablar de experiencia docente es hablar de la formación y la trayectoria de los profesores, y en los términos formulados por Cisternas (2016), hablar de ello es importante porque implica tener elementos suficientes para poder *“no sólo avanzar en el conocimiento sobre las necesidades y los soportes idóneos y pertinentes a nuestra realidad educativa, sino también porque informa acerca de las articulaciones (o brechas) entre la formación inicial y el desarrollo profesional, en tanto proceso de construcción y consolidación de identidades docentes.”* (p. 32).

Concretamente en lo que toca a las estrategias de aprendizaje, y tomando en cuenta lo que se ha mencionado hasta el momento, habría que suponer que la formación del docente implica un aprendizaje integral que prepara a los profesores para la selección e implementación de las estrategias. Sin embargo, aunque como premisa general es cierta, es importante considerar que la experiencia modifica el comportamiento de los docentes no sólo en términos de las habilidades que tienen para desarrollarse frente a grupo, sino en el modo en que asumen su propio ejercicio docente y, necesariamente, esto tiene un impacto al momento de seleccionar y ejecutar las estrategias de enseñanza dentro del salón de clases. Al respecto, Nossar (2006) sostiene que la incorporación a la docencia juega un papel central no sólo en términos de la formación o preparación de los profesores novatos, sino al modo en que ingresan de manera efectiva a las aulas. De tal modo que hay docentes que inician su trayectoria con una amplia preparación, pero con inseguridad y falta de confianza en sí mismos. La autora asegura que el primer año de docencia es en general, *“un proceso de intenso aprendizaje, del tipo ensayo-error, marcado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico.”* (p. 77).

En ese sentido, se tienen elementos para considerar que en los profesores novatos está presente la necesidad de encajar en el escenario educativo al que acaban de incorporarse, sin dejar de lado las características de su formación previa. Este tipo de circunstancias debe jugar un papel fundamental al momento de trabajar con las estrategias de enseñanza, estén o no enmarcadas en los planes y programas de estudio de cada institución. Sobre este tema en particular, Díaz-Barriga y Núñez (2009) formulan una serie de condiciones por las que atraviesan los docentes y que impacta directamente en su ejercicio de enseñanza:

De preentrenamiento: Alude a las experiencias personales previas en el ámbito de la educación, mismas que impactan de manera importante en lo que el docente piensa o hace en el terreno educativo. Se afirma incluso que la preparación formal no elimina el impacto de las experiencias tempranas, sobre todo de aquellas que el futuro profesor ha vivido como alumno de otros profesores.

- A. **De preservicio:** En esta etapa los futuros docentes reciben, en instituciones específicas para ello, una preparación formal para la enseñanza, tanto teórica como práctica.
- B. **De inducción:** Es esta una fase considerada como crítica, e incluso denominada como de “shock de la realidad” o “etapa de supervivencia” en la que el docente inicia su aprendizaje práctico sobre cómo enseñar. Consiste en la iniciación en el aprender a enseñar durante los primeros años de docencia.
- C. **De servicio:** En esta fase, que transcurre a lo largo de la vida profesional del profesor, se establecen actividades dirigidas al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la docencia.

Aunque para el trabajo mencionado, las autoras lo orientan hacia los programas de formación docente, en la argumentación final concluyen que es necesaria una interacción directa entre los profesores novatos y expertos para tener un proceso de formación integral, entendiendo en todo momento que la formación no concluye con el paso de los futuros profesores por los espacios académicos, sino que es parte de un continuo en el que siguen aprendiendo de docentes con mayor experiencia, y que debiera ser un ciclo interminable en el que la trayectoria docente avanza de tal manera que el profesor novato va adquiriendo las habilidades y experiencia para transformarse en un profesor experto con las características necesarias para enseñar a las nuevas generaciones de docentes.

Si estos elementos son llevados al terreno de las estrategias de enseñanza, entonces es posible partir de dos condiciones para el desarrollo del presente trabajo. La primera sería asumir que el docente novato elegirá aquellas estrategias que mejor empaten con lo revisado académica y teóricamente en su formación reciente, optando por implementar estrategias que le permitan encajar en este nuevo panorama educativo al que ha conseguido ingresar. Por otro lado, el profesor con más años frente a grupo, elegirá aquellas estrategias que, al margen de la flexibilidad curricular e institucional, le permitan colocar en el centro de atención al estudiante basándose en las habilidades adquiridas a través de la experiencia frente a grupo y de la consolidación tanto de sus conocimientos, como de su trayectoria como docente (Metzdorff y Safranchik, 2017).

III. Estrategias de enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Hablar de estrategias de enseñanza no sólo pasa por tener claridad respecto a sus características, formas de aplicación y posibles efectos en el proceso educativo, sino también entender que éstas forman parte de un entramado conjunto, con los objetivos pedagógicos establecidos en el currículum de cada asignatura, y con los objetivos institucionales del centro educativo. Es por ello que en este capítulo describiremos de manera general, las bases sobre las que descansa el modelo pedagógico del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) como Institución de Educación Media Superior, y de manera particular cómo se incorpora la enseñanza de la Psicología como parte final del ciclo de formación en los estudiantes de este tipo de bachillerato, partiendo del hecho de que es una asignatura opcional y explicando las diferentes estrategias que se proponen para la enseñanza de sus contenidos curriculares.

El modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades

La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, es un bachillerato propedéutico universitario que forma parte del sistema de bachillerato UNAM, se caracteriza por tener un modelo propio, innovador y de los más adecuados pedagógicamente en México y América Latina. El mismo es de cultura básica, propedéutico, que implica la preparación del estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional en ese nivel superior y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Esto significa que

III. Estrategias de enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades

la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales. Dadas estas características, desde sus inicios se ha caracterizado por plantear un modelo de formación diferente al establecido por la Escuela Nacional Preparatoria y que es innovador porque permite al estudiante participar de manera directa en su formación académica y como individuo, apegándose en todo momento en lo planteado por Blanco y cols. (2007), respecto a la atención que se ha puesto en el diseño curricular de la EMS sobre las competencias para la ciudadanía mundial y local y aquellas relacionadas con el aprenden a ser y aprender a hacer.

Como parte de su estructura, presenta una distribución de las asignaturas por semestre. En los primeros cuatro, se cursan asignaturas de carácter universal acorde con su orientación propedéutica y, en los últimos dos, libertad de elección respecto a su formación e interés (CCH, 1996). Esta elección se lleva a cabo entre el final del cuarto semestre y el inicio del quinto. De acuerdo con los propósitos del Colegio, para este momento el alumno cuenta con los elementos necesarios y suficientes para poder realizar una adecuada toma de decisión en función de diferentes elementos que ha de considerar.

En primer lugar, se asume que el estudiante ha de priorizar sus intereses profesionales y elegir asignaturas que le ayuden a terminar su formación con las mejores herramientas y habilidades en puerta al siguiente nivel educativo; en este punto, el papel de familia suele ser un factor decisivo, aunque es importante señalar que se involucran otro tipo de factores de índole personal, como la trayectoria escolar que ha tenido el alumno hasta ese momento y su situación académica actual, específicamente en relación al promedio y su estatus como regular o irregular (asignaturas reprobadas en semestres previos). En segundo lugar, el

III. Estrategias de enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades

estudiante debe considerar sus intereses personales; aún cuando la idea es considerar un término pertinente para su formación media superior, se asume que el estudiante también está en condiciones de elegir en función de sus propios intereses. En este punto, es importante señalar que, aunque la elección tiene un carácter libre, en tanto no está sujeta a condición institucional alguna, sin embargo, también presenta un esquema restrictivo:

El estudiante debe elegir entre materias agrupadas por área, de tal modo que puede elegir, por ejemplo, entre Biología, Física y Química, pero no puede elegir las tres. Finalmente, la intención del Colegio también se enfoca en que el estudiante elija las materias de los últimos semestres en términos de su participación como miembro de la sociedad y los intereses que en ella descansan (CCH, 1996), este elemento es fundamental al momento de abordar la Psicología como objeto de enseñanza durante este modelo de bachillerato y las estrategias formuladas para ese propósito.

En ese orden de ideas, se coincide con Candia y cols. (2016) cuando indican que existe una necesidad por impulsar una formación integral que permita al estudiante situarse como individuo, a partir de una serie de desempeños sociales en los que se enmarca como actor activo en una sociedad. En el planteamiento de los autores se señala que la educación en general debiera estar orientada hacia esos objetivos y que no sólo es deseable, sino preciso, y estos elementos sirven como preámbulo para describir los propósitos que se han diseñado en el Colegio de Ciencias y Humanidades para la Psicología como asignatura.

En el Programa de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, 2016), la Psicología se enmarca en la búsqueda del significado del ser humano. Se entiende a ambas asignaturas (Psicología I y II) como un continuo y la estructura del Programa está pensada

para que así sean trabajadas. En su estructura general, se compone de los siguientes elementos:

- Propósitos generales (Ver Anexo 1)
 - Se señalan los principales objetivos de ambas asignaturas entendidas como continuo. Son enunciados a partir de los que se estructuran los propósitos particulares de cada asignatura, los aprendizajes y las estrategias planteadas
 - Dichos propósitos sirven de guía para los docentes que imparten la asignatura y pueden asumirse como objetivos generales de la asignatura.
 - Es en estos propósitos en donde se especifica que la asignatura en cuestión tiene una doble intención en la formación de los estudiantes, tanto a nivel profesional, como personal-individual.

- Presentación de la asignatura (Ver Anexo 2)
 - Se establece un marco general respecto a los antecedentes y la referencia teórica de la que se parte. Se indica las implicaciones en la formación del estudiante y se describe a grandes rasgos el carácter de los aprendizajes propuestos.
 - Se señala que cada semestre contempla una unidad y que ambas unidades forman un continuo para ambas asignaturas.

III. Estrategias de enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades

- Se indican los aprendizajes a desarrollar por parte de los estudiantes. Es importante señalar en este punto que dichos aprendizajes se vinculan con los propósitos mencionados en el nivel anterior y que son: *conceptuales, procedimentales y actitudinales*, siendo estos últimos en donde recae el segundo propósito de la asignatura relacionado con el desarrollo personal e individual del estudiante.
- En la Presentación de la segunda unidad, que corresponde a Psicología II, se enfatiza el elemento de desarrollo y los elementos teóricos-conceptuales de la disciplina pasan a un segundo plano. Lo elemental de esta asignatura es promover la identidad del individuo.

Dado que en el presente trabajo nos enfocamos específicamente en la asignatura de Psicología II, a continuación se enlistan las características de los Propósitos, Aprendizajes y Estrategias sugeridas que el Programa de Estudios (CCH, 2016) contempla para la misma (para profundizar, ver Anexo 3).

- Propósitos por Semestre/Unidad
 - Comprende los objetivos particulares de cada semestre y unidad, que para el caso de esta asignatura, representan lo mismo.
- Descripción de Aprendizajes

III. Estrategias de enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades

- Se enlistan una serie de acciones que el estudiante debe desarrollar a lo largo del semestre. Se enuncian en términos de verbos y se especifican a partir de los propósitos de Semestre/Unidad.

- Descripción de Temáticas
 - Se refiere a una lista de temas que presumen un vínculo con los aprendizajes a desarrollar. Sirven como una guía de conocimientos teóricos con los cuales funciona el aprendizaje en cuestión.

- Descripción de Estrategias sugeridas
 - Se plantean una serie de estrategias de las que el docente puede valerse para abordar los temas y desarrollar los aprendizajes. El modo de describirlas sugiere que están entendidas como un desarrollo progresivo, sin embargo, al ser de uso sugerido, este planteamiento queda en el aire.

Estrategias de enseñanza en la asignatura de Psicología

Dentro del programa de estudios de la asignatura se designa un espacio completo para la descripción de las estrategias de enseñanza que el docente puede utilizar. Tal como se formula en la presentación de la asignatura, si bien los aprendizajes se establecen como obligatorios, el resto de los elementos que componen el programa son opcionales, de tal manera que se señala puntualmente que:

III. Estrategias de enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades

“Como lo plantea el Modelo Educativo del Colegio, sólo los aprendizajes son obligatorios, no así las temáticas y estrategias, éstas son sugeridas, es decir, maestros y estudiantes pueden optar por revisar algunas de ellas u otras que les parezcan más adecuadas para alcanzar los aprendizajes previstos.” (p. 15).

Al respecto, mencionaremos los elementos correspondientes a las estrategias sugeridas a los docentes, que están planteadas en el programa para la asignatura Psicología II. Es importante mencionar que la formulación de estas estrategias no sólo obedece a los principios institucionales del centro educativo, sino a las formulaciones teóricas sobre las que descansa. En cada una de ellas se plantea una estrategia de enseñanza basada en lo que Díaz-Barriga y Hernández (2010) plantean como adecuadas para promover el aprendizaje significativo.

- I. Estrategias por Proyecto
- II. Estrategias de solución de problemas
- III. Estrategias de trabajo de campo
- IV. Estrategias de estudio de caso

Cada una de las estrategias plantea actividades de Apertura, Desarrollo y Cierre y en cada una se formulan procedimientos generales para llevar a cabo de manera general, pero permiten de manera abierta que el docente le aporte los elementos y contenidos que considere adecuados para la realización de cada una de ellas.

III. Estrategias de enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Respecto a lo anterior es importante mencionar algunas consideraciones. En primer lugar, se encuentra el hecho de que, pese a que se enlistan las estrategias y se describe de manera general el curso de acción, para que las estrategias cumplan su función primordial, en el sentido que lo formula Drive (1988), es necesario que el docente tenga los conocimientos mínimos esenciales sobre la lógica e implementación de este tipo de estrategias, de otro modo se corre el riesgo de que las estrategias que se encuentran pensadas pedagógicamente con un propósito particular, terminen siendo técnicas de trabajo dinámico en clase, realizadas para cumplir con los objetivos del programa de estudios. Además de ello, para garantizar la efectividad de las estrategias propuestas, los docentes contar con experiencia en su implementación para saber elegir no sólo la mejor estrategia, sino el momento adecuado y la mejor manera para su implementación; aunque eso sería el panorama deseable, no es claro en el programa si existen mecanismos que permitan al profesor evaluar su propia práctica o lineamientos más puntuales para garantizar lo antes mencionado.

Justificación

Hasta el momento hemos revisado de manera general los elementos que conforman la planeación educativa, llevada al terreno de los docentes como actores educativos encargados de darle realidad el currículum formulado, el currículum ideal señalado por Díaz-Barriga (2006). Del mismo modo, se ha realizado una conceptualización general de las estrategias de enseñanza, asumiendo para este trabajo lo que Díaz-Barriga y Hernández (2010) definen de las mismas en términos de su propósito y su implementación. Sin embargo, a partir de los planteamientos formulados respecto a la Educación Media Superior y, específicamente, para la asignatura de Psicología I y II que se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades, es importante voltear la mirada a la forma en la que los docentes de dicha institución seleccionan, organizan e implementan las estrategias de aprendizaje que consideran adecuadas para la asignatura en cuestión. Más allá de identificar su pertinencia dentro del programa de estudios, analizar este fenómeno nos pondría en la perspectiva de conocer de manera directa las valoraciones que se hacen dentro del aula por parte de los profesores, para seleccionar las estrategias de enseñanza que consideran que tendrán un mejor efecto en el aprendizaje de sus estudiantes.

Además de esto último, también se vuelve necesario identificar si existen diferencias entre aquellos docentes que recién se incorporan a la enseñanza y aquellos que tienen una mayor experiencia frente a grupo, tanto para saber si el modo de implementar las estrategias varía entre un tipo de docentes y el otro, como para conocer si la elección de las estrategias sugeridas en el programa se asume de la misma manera.

Preguntas de Investigación

¿Cómo y cuáles estrategias de enseñanza pone en marcha el docente de bachillerato al momento de dar una clase?

¿Las estrategias de enseñanza implementadas por el docente, siguen una secuencia ordenada u organización particular?

Objetivo general

Identificar conductas y acciones relacionadas con la organización de las estrategias de enseñanza en profesores expertos y novatos de la asignatura de Psicología II del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Objetivos específicos

Conocer las reflexiones de los profesores respecto a la propia forma de organización de estrategias y actividades para la asignatura de Psicología II del Colegio de Ciencias y Humanidades

Método

Diseño

El presente fue un estudio no experimental, que se llevó a cabo mediante una metodología observacional aplicada específicamente a la investigación educativa.

Para la realización de este se implementó un diseño de grupo y seguimiento (en tanto se trabajará con dos profesoras), que se caracteriza por la obtención de secuencias de eventos con tiempo determinado, los cuales son detallados en el procedimiento (Buendía, Colás & Hernández, 1997).

Participantes

A través de un muestro intencional no probabilístico, se contará con la participación de dos docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades que impartan la asignatura de Psicología I, con diferente antigüedad docente.

De este modo, se contactó con una *Docente novata* con una experiencia mayor de 1 año pero menor de 10; y una *Docente experta* con una experiencia mayor a los 10 años frente a grupo.

Mediante un consentimiento informado se solicitó a los participantes su autorización para videograbar las sesiones.

Instrumentos

El primer instrumento es un Diario de Campo en el que se registró una primera observación orientada a evitar cuestiones relacionadas con el sesgo metodológico, derivado de la intromisión del observador en un escenario natural. El formato de registro contó con una sección para los datos generales y así tener plena identificación no sólo de la fecha y lugar, sino también del número de sesión al que correspondía y algunos elementos adicionales, además una sección para describir de manera detallada los acontecimientos que tuviera lugar como parte de la sesión: relatoría de actividades realizadas por el profesor, el modo en que las organiza, los participantes, interacciones, sucesos, contratiempos, etcétera. Finalmente, una sección adicional para que el observador registrara sus opiniones e impresiones respecto a eventos particulares (ver Anexo 4).

Posteriormente, durante la Fase de observación se utilizó un Registro Observacional (ver Anexo 5). Este instrumento se elaboró con la intención de poder registrar las acciones llevadas a cabo por las docentes durante el tiempo en el aula, frente a los estudiantes. Para tener elementos sintetizados, se desarrollaron cinco categorías de observación, las cuales serán explicadas más adelante y que jugaron un papel importante al momento de concretar las actividades de las docentes en la fase de observación, ya que permitieron que obtener datos puntuales que posteriormente serían analizados de manera específica. Adicionalmente, el formato de registro contó con un espacio para señalar el tiempo de duración que tuvo cada acción, la ubicación de las docentes al momento de dirigirse a la clase y si lo hacía directamente al conjunto de estudiantes, o bien hacia un grupo específico, o de manera individual.

Como instrumento final, se elaboró un Guión de Entrevista durante la fase de entrevista a docentes. Con el ánimo de vincular lo observado durante las sesiones frente a grupo con el discurso de las profesoras, este guión constó de cuatro ejes centrales, relacionados con la organización, planeación e implementación de estrategias de enseñanza:

Planeación de la clase: Enfocado a indagar respecto a las actividades previas al momento de la sesión en el aula. Conocer si el docente realiza acciones para diseñar y organizar la secuencia de las actividades a desarrollar durante la clase.

Estrategias de enseñanza: Preguntas orientadas a la puesta en marcha de actividades y estrategias por parte del docente, que promuevan el aprendizaje del estudiante en el espacio del aula.

Actividades docentes: Preguntas centradas en indagar el tipo de acciones realizadas por el docente como complemento a las desarrolladas en el aula. Actividades como la formación continua, el desarrollo de materiales o recursos didácticos, la lectura o profundización de conocimientos, entre otros.

Pese a que esos fueron todos los instrumentos utilizados durante la realización de la investigación, se diseñó un último instrumento que permitiera sintetizar los datos obtenidos para tener un mejor manejo de los mismos en aras de favorecer el análisis correspondiente. Este Instrumento de integración de datos (ver Anexo 6) permitió concentrar los datos obtenidos a través de la observación y la entrevista, y hacer una matriz que permitiera

categorizarlos en función de las participantes. De este modo, se pudo establecer un vínculo entre las categorías y las reflexiones que las docentes aportaron durante el proceso de entrevista.

Procedimiento

Observación inicial

Como primera observación, esta fase del estudio funcionó como entrada al campo y fue útil para reducir los posibles sesgos entre el docente y los estudiantes que pudieron haber interferido en la obtención de los datos y su correspondiente análisis. Se realizó de manera posterior a un acuerdo con el docente titular del grupo y consistió en la presencia y registro de las actividades docentes frente al mismo durante las sesiones de clase. Además de que el observador se familiarice con el grupo y el profesor, para este momento, se buscó identificar:

- El Espacio físico
- El Contexto
- La Interacciones docente-estudiante

Este primer momento se asumió como un recurso para establecer las condiciones propicias para llevar a cabo la observación de las conductas definidas con anterioridad. También permitió un primer acercamiento a la situación de clase.

Observación durante tema específico

Una vez concluida la observación inicial, se comenzó con la fase de observación durante el abordaje de un tema específico del programa, consistente en registrar y clasificar el comportamiento del docente en categorías relacionadas con la planeación, organización e implementación de estrategias de enseñanza, tales como:

Conductas de presentación de un tema – Acciones del docente encaminadas a presentar, introducir o vincular el tema a abordar.

Conductas de dominio del tema – Acciones y comportamientos del docente que den cuenta del conocimiento y habilidades que tiene el docente respecto al tema que se está revisando, así como a la resolución de dudas por parte de los estudiantes.

Conductas de estrategias de enseñanza – Actividades del docente encaminadas a facilitar y asimilar el contenido del tema que se está abordando.

Conductas de motivación – Actividades, acciones y actitudes del docente encaminadas a promover el interés, atención y participación del estudiante durante las sesiones.

Conductas de síntesis y evaluación – Acciones del docente que den muestra de su capacidad y habilidad para resumir, cerrar y concluir cada una de las sesiones.

Esta fase se llevó a cabo desde el inicio del tema, hasta su conclusión por parte del docente. Del mismo modo, es indicativo que las categorías mencionadas no son excluyentes ni auto definitorias, es decir, habrá ocasiones en que una misma conducta emitida por el docente pueda acoplarse en más de una de dichas categorías.

Una vez finalizada la fase de observación, cada una de las docentes fue entrevistada por separado.

Entrevista Semi-estructurada

La fase de entrevista se llevó a cabo como complemento de la observación. Para tal efecto, la entrevista se realizó fuera del horario de clase y en un espacio dedicado exclusivamente a ello. Se dedicó una sola sesión para su desarrollo y las respuestas de los docentes se relacionarán de manera directa con la información obtenida durante la fase de observación.

Análisis de Resultados

Durante las sesiones, se estableció un criterio para determinar las etapas relacionadas con la duración de la clase. De modo tal que el Inicio de la clase se definió desde el momento en que la Profesora ingresaba al salón y hasta que terminaba de explicar todo lo relacionado a la sesión que tendría lugar; el Desarrollo de la clase se estableció entre el inicio de las actividades o tareas asignadas a los estudiantes por parte del profesor, hasta la indicación por parte del profesor para cerrar o terminar dicha asignación; finalmente, el Cierre de la clase se estableció con la síntesis o resultados de la asignación, la contribución del docente y el fin de la sesión.

A partir de la variedad de datos obtenidos se realizó un análisis descriptivo de lo obtenido a través del Diario de Campo y del Registro Observacional durante las sesiones correspondientes, así como lo reportado por ambas docentes a través de las entrevistas. Derivado de ello, es posible apreciar las diferencias entre la docente novata y la experta en relación con las categorías observadas durante el desarrollo de su ejercicio docente en el aula.

Es importante recordar que las categorías con las que se trabajó se relacionan con acciones que los docentes deben desplegar durante el desarrollo de sus clases, de acuerdo con lo que se ha mencionado en la literatura (**colocar algunos autores**) respecto al contenido de las planeaciones didácticas.

En ese sentido, se presentan en primer lugar las categorías relacionadas con los contenidos de la clase y la manera de abordarlos en el aula, por lo que la categoría *Presentación del tema* hace referencia a aquellas acciones de las docentes encaminadas a presentar, introducir o vincular el tema a abordar; la categoría *Dominio del tema* implica

acciones y comportamientos que den cuenta del conocimiento y habilidades que tienen las docentes respecto al tema que se está revisando; además, la categoría *Estrategias de enseñanza* se refiere a aquellas actividades que implementaron las docentes para facilitar y asimilar el contenido del tema que se está abordando.

Por otro lado, se presentan las categorías relacionadas con acciones de las docentes vinculadas al ambiente y resultados de la clase, por lo que en la categoría *Motivación* se identificaron las acciones y actitudes por parte de ambas docentes encaminadas a promover el interés, atención y participación del estudiante durante las sesiones; también, la categoría *Síntesis* fue importante para observar acciones de ambas profesoras que dan muestra de su capacidad y habilidad para resumir, cerrar y concluir cada una de las sesiones; finalmente, la categoría *Evaluación* implicó además aquellos elementos a los que recurren las docentes para identificar el aprendizaje asimilado por los estudiantes, ya sea de manera diagnóstica, formativa o sumativa.

En función de lo anterior se presentan en primer lugar la distribución temporal de cada categoría durante las clases. En la Figura 1 se muestra una gráfica de distribución con las categorías ya mencionadas y el modo en que la Docente Novata consigue distribuirlas de manera general durante el desarrollo de sus clases. Al respecto, se puede observar que para el caso de la categoría *Presentación del tema* ésta se presenta al inicio de la clase y se interrumpe justo en el desarrollo de la misma, en donde tienen lugar las actividades relacionadas con las categorías *Dominio del tema* y *Motivación*, dejando en el cierre de la clase las actividades vinculadas con las categorías *Síntesis*, como cierre de la actividad y la *Evaluación*, que por lo general es sumativa. Un elemento que resalta es que las *Estrategias*

de aprendizaje implementadas por la profesora se presentan como actividades constantes que se mantienen desde el inicio y hasta el final de la clase.

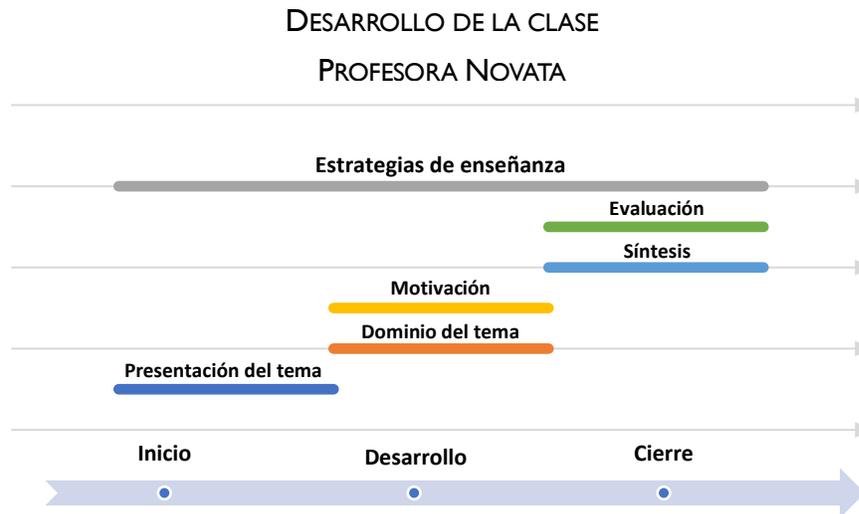


Fig. 1 Distribución de las categorías observadas durante las clases de la Profesora Novata

En concordancia con lo anterior, la Figura 2 también es una gráfica de frecuencia con las mismas características que la figura anterior, sólo que en ésta se muestra la distribución de las categorías observadas durante las clases de la Profesora Experta. El primer elemento que resalta es el hecho de que se presentan de manera constante -de inicio a cierre de la clase- actividades relacionadas con tres de las categorías, de manera que acciones vinculadas con la *Motivación*, la *Evaluación* y las *Estrategias de enseñanza* se están llevando cabo durante todo el tiempo dentro del aula. Para el resto de las categorías se observa que las actividades relacionadas con estas se distribuyen en correspondencia con cada momento de la clase, de

modo tal que las acciones de la docente que tienen que ver con la categoría *Presentación del tema*, coinciden con el inicio de la clase, asimismo durante el desarrollo de la clase se presentan las actividades propias de la categoría *Dominio del tema* y al finalizar las sesiones se presentan acciones referentes a la categoría de *Síntesis*.

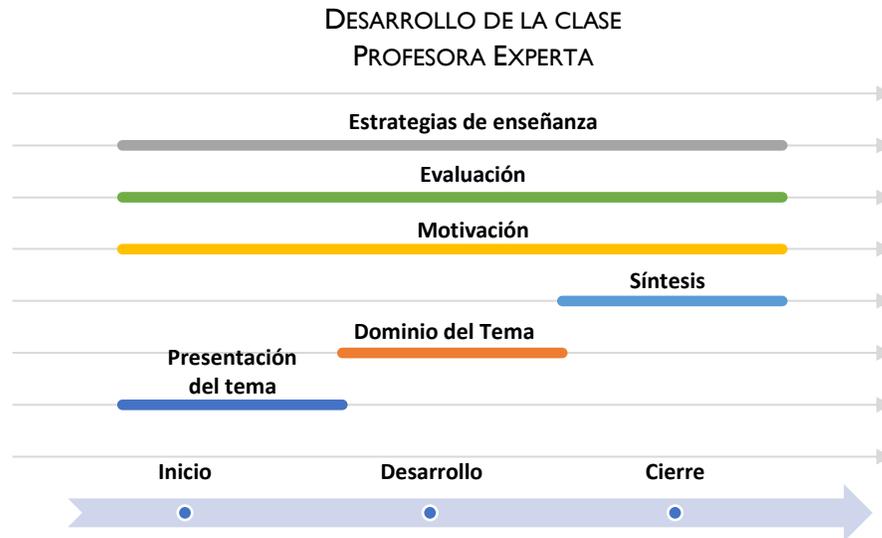


Fig. 2. Distribución de las categorías observadas durante las clases de la Profesora Experta

Esta primera diferencia entre las docentes, en función de la distribución temporal de las acciones y actividades durante sus sesiones de clase, si bien puede atribuirse a la experiencia de cada una de ellas frente a grupo, es necesario vincularlo con lo que ellas mismas refieren respecto a su propio ejercicio docente durante la etapa de entrevista.

En ese sentido, para la Docente Experta, la distribución de las actividades se encuentra relacionada con el objetivo de aprendizaje que se está buscando establecer, ya que nos menciona que “...para decidir tal o cual secuencia didáctica tiene que ver con el tipo de estrategia que quieres implementar, si es una estrategia por proyecto, un ABP, o si es un

estudio de caso, de esto depende fundamentalmente el tipo de acciones y actividades que se van a ir desarrollando en la clase...”, por lo que es posible asegurar que este modo de distribuir las actividades observadas que se agrupan en las diferentes categorías aquí utilizadas se encuentran organizadas, en principio, en función del tipo de estrategia didáctica que la profesora ha elegido para el desarrollo del curso durante el semestre.

En su lugar, para la Docente Novata la distribución de las actividades que pueden formar parte de una secuencia didáctica se determina en función del del plan de estudios y los contenidos que en este han sido plasmados. Al respecto, nos menciona que “...*incluso hay un formato que te ofrecen en la Dirección General de CCH’s para armar la secuencia didáctica, que es a la que te tienes que ceñir y adaptar tus clases en función de ello. Aunque no hagas el formato, lo importante es abarcar los elementos que el plan (de estudios) contempla...*”.

Es posible observar entonces una diferencia en función de lo que cada docente asume como relevante al momento de hacer la planeación y su correspondiente organización de las secuencias didácticas, y que complementa lo que se aprecia en las Figuras 1 y 2 en relación al modo en que se distribuyen las actividades diseñadas e implementadas durante las clases de cada una de las docentes. Se observa entonces que esta distribución no es aleatoria y que obedece a una concepción individual y diferenciada respecto a lo que debe sustentar la organización de las actividades didácticas en el aula.

Sabiendo que, de inicio, existen diferencias en el modo de concebir esta distribución de actividades, resulta necesario profundizar propiamente en el modo en que las mismas son llevadas a cabo, por lo que la segunda parte de los resultados tiene que ver con el análisis de las acciones puntuales englobadas en las categorías observadas.

Como se mencionó anteriormente, para este análisis las categorías fueron acomodadas en dos grupos, aquellas relacionadas con los contenidos de la clase y aquellas vinculadas con el ambiente y resultados de la misma. De este modo, en la Tabla 1 se muestran los detalles a modo de subcategorías, de las categorías de Presentación del tema, Dominio del tema y Estrategias de enseñanza.

Tabla 1. Diferencias entre la Docente Novata y la Docente Experta, respecto a las categorías *Presentación del tema, Dominio del tema y Estrategias de enseñanza.*

Prácticas Docentes	Profesora Novata	Profesora Experta
Presentación del Tema	Explicitación de actividades Importancia a la Actividad Información general	Explicitación de objetivos y aprendizajes Ubicación curricular Contacto con la realidad
Dominio del Tema	Conocimiento del contenido Habilidad explicativa Autorreferencia en ámbitos de desempeño	Conocimiento del contenido Habilidad explicativa Referencia a vida cotidiana
Estrategias de Enseñanza	Pregunta pedagógica Trabajo de conjunto Preguntas dirigidas	Aprendizaje significativo Bitácora COL Acompañamiento pedagógico

Como un primer elemento, para la categoría *Presentación del tema* se encuentran diferencias en cuanto al punto de partida elegido para sus clases, es decir, el modo de introducir el tema, la manera de explicar a los estudiantes cómo es que los contenidos a revisar se se plantean en el orden indicado en el plan de estudios y el modo en que promueven el contacto de los estudiantes con estos contenidos. De modo tal que en respecto a ello, con la Docente experta se presenta una subcategoría que hemos denominado **Explicitación de objetivos y aprendizajes**, la cual implica acciones que involucran señalar a los estudiantes los objetivos generales de las unidades y los específicos para cada una de las sesiones, la relación existente entre estos objetivos, lo que se espera por parte de los estudiantes para cumplirlos y el contenido que debe revisarse durante el desarrollo de la sesión.

A propósito, lo que la Profesora Experta menciona en la condición de entrevista al respecto es que *“Existe una primera etapa, que es el periodo interanual, en la que tienes que establecer ajustes al programa para poder determinar tus objetivos particulares. Ningún programa operativo nos dice con exactitud lo que se desarrolla en la clase, por eso siempre, casi siempre, uno tiene que hacer ajustes para identificar...e incluso corregir sobre la marcha”*

Por su parte la Docente Novata presenta la subcategoría **Explicitación de actividades**, que hace referencia a acciones encaminadas a indicar a los estudiantes el tipo de actividad a realizar durante la sesión como punto de partida para revisar los contenidos temáticos. Con esta docente los objetivos y los aprendizajes esperados pasan a un plano en el que ella los conoce pero no los expone a los estudiantes, sino que es a través de la realización de la actividad programada como ella busca identificar la asimilación de estos

contenidos. Más adelante, cuando abordemos la categoría de *Evaluación*, analizaremos si este propósito se consigue.

En esa misma línea, encontramos que la Docente Novata presenta acciones que pueden agruparse en la subcategoría **Importancia a la Actividad**, ya que ofrece una mayor importancia a que las actividades programadas para la clase queden lo suficientemente claras para su realización, antes de explicar los contenidos temáticos indica a los estudiantes el modo de trabajar durante la sesión. A propósito de este elemento, durante la entrevista la Profesora Novata comentó que *“Las actividades a desarrollar en la clase son esenciales para que el estudiante aprenda. No es suficiente con que le des una lectura o lo pongas a investigar, el estudiante tiene que hacer algo con eso que le estás dejando para que le sea significativo aquello que está aprendiendo”*

Por otro lado, en la Docente Experta se identificó la subcategoría **Ubicación curricular**, que refiere a que ella presenta acciones que están más orientadas a hacer explícito al estudiante el papel que tienen los contenidos en el plan de estudios, de modo que opta por informarles acerca de la importancia que tiene para el estudio de la Psicología, explica el modo en que el tema se vincula con lo revisado anteriormente y el tipo de comportamiento que los estudiantes tendrían que desarrollar a partir de los objetivos procedimentales y actitudinales desarrollados para cada sesión.

Por último, en la Docente experta también se identificó la subcategoría **Contacto con la realidad**, que implica que la profesora busca poner en contacto a los estudiantes con los contenidos temáticos de cada unidad a través de hechos que ocurren en la vida cotidiana, no como ejemplos, sino como conceptos, temas, nociones, etcétera, que explican hechos y eventos de la vida real, buscando que los estudiantes asuman la importancia del tema a revisar

a partir de situaciones o circunstancias que ellos conozcan. Por el contrario, la Docente Novata opta por ofrecer a los estudiantes información de libro de texto de cada uno de los temas, partiendo de posturas muy puntuales que relacionan los temas con funcionamiento biológico, estructura fisiológica, promoviendo acciones que involucran la memorización, el manejo de información pero que no implican necesariamente un análisis más profundo de la misma. Estas acciones se agrupan en una subcategoría que identificamos como **Información general**.

Para la Docente Experta, la presentación del tema es el momento oportuno para implementar estrategias que le permitan a los estudiantes identificar lo que abarca el plan de estudios y lo que se espera que ellos aprendan, pero también implica hacerles saber la relevancia de abordar ese tema y las posibles vinculaciones que este pudiera tener con su vida cotidiana. Además, esta docente señala que “...*la experiencia te va orientando para observar cuál es la mejor forma de aprendizaje de los chicos. Todos aprenden de manera diferente...cada grupo tiene su particularidad pero pese a ello, la bondad del programa es que pone énfasis en los aprendizajes más que en los contenidos...y la presentación de los aprendizajes a los estudiantes siempre es más llamativo que la mera presentación temática*”.

Por su parte, para esta categoría la Docente Novata presenta una distinción entre lo que hace y lo que ella percibe que está realizando. Concretamente, lo que se observó durante las clases es que la presentación del tema es un sinónimo de la presentación de la actividad o bien que al presentarla, la profesora da por sentado que los estudiantes han comprendido la temática a abordar. No obstante, la profesora señala que “...*la presentación va de la mano con los contenidos del programa. Siempre procuro que al estudiante le quede claro el contenido a abordar y el porqué de las dinámicas que realizamos en clase*...”. Esto nos indica

que la Docente Novata tiene la intención de resaltar al estudiante el vínculo entre el programa y sus actividades, sin embargo no siempre se logra al momento de estar frente al grupo.

En cuanto a la categoría *Dominio del tema* se presenta una condición que vale la pena mencionarse. En ambas docentes se presentan las categorías **Conocimiento del contenido** y **Habilidad explicativa**, las diferencias radican en el tipo de prácticas ya que para la primera subcategoría, las dos profesoras conocen los temas, saben resolver dudas respecto a ellos, pero el tipo de explicación guarda una vinculación con lo observado en la primera categoría. En ese sentido la Docente Novata realiza exposiciones breves en las que explica a grandes rasgos los contenidos teóricos del tema abordado, resuelve dudas a partir de lo que ella revisó previamente en libros, material bibliográfico, incluso del propio material que preparó para la clase, mientras que la Docente Experta opta por la explicación desde la actividad, recurre a elementos de la evaluación formativa como las preguntas retóricas y se vincula con el tipo de estrategias que ella utiliza que permiten al estudiante profundizar respecto de la explicación que ella ofrece.

De ahí que para la Docente Experta se haya identificado la subcategoría **Referencia a la vida cotidiana**, que involucra acciones en las que se ejemplifican los contenidos temáticos en situaciones que resulten conocidas para los estudiantes, ya sea de su ámbito, familiar, escolar o social, inclusive utiliza ejemplos que tienen presencia en redes sociales y otras tecnologías de uso frecuente por los propios estudiantes, con la intención de que lo abordado en clase resulte claro y significativo para el desarrollo del aprendizaje en el aula. En otro aspecto, en la Docente Novata se identificó la subcategoría **Autorreferencia a la práctica clínica** y que involucra explicaciones y ejemplos a partir de la experiencia en la práctica clínica privada que la profesora ha tenido. Recurrir a este elemento, resultó útil a la

docente en temas muy específicos, como el de sexualidad humana, en el que pudo dar ejemplos de lo que ocurría a usuarios de su servicio. No obstante, no hay manera de que los estudiantes vincularan los temas abordados más allá del interés que la naturaleza del tema implicaba.

Para la categoría *Estrategias de enseñanza* se pueden observar diferencias que es importante abordar más adelante. De momento, baste con señalar que existe una evidente distinción en cuanto al modo en que ambas conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. De modo que, por ejemplo, existen diferencias cualitativas entre el modo de asumir, presentar e implementar un trabajo colaborativo, en la medida en que la Docente Novata lo hace a manera de trabajo en equipo, que se convierte más bien en un trabajo de conjunto, mientras que la Docente Experta lo aborda como una construcción colectiva del conocimiento y asume el papel que cada estudiante tiene en ese proceso.

Lo anterior puede atribuirse, sin duda, a la noción que cada una de ellas tenga respecto a la función que tienen las estrategias de enseñanza y al modo en que estas promueven el aprendizaje. Al respecto, la Docente Experta indica que “...*el objetivo de las estrategias didácticas es la organización. Organizar el trabajo que te permita alcanzar los aprendizajes y tener claros los momentos didácticos que van surgiendo durante la implementación del programa...Definitivamente yo retomo lo que sugiere el programa institucional, pero cada grupo tiene sus particularidades y el programa como tal no nos sugiere actividades, sino estrategias. Es importante recordar...que las actividades forman parte de una serie de estrategias. Adaptar el programa se consigue a través de la experiencia...*”

En la Tabla 2 se abordan las diferencias observadas para grupo de categorías relacionadas con el ambiente y los resultados dentro del aula, a saber Motivación, Síntesis y Evaluación.

Tabla 2. Diferencias entre la Docente Novata y la Docente Experta, respecto a las categorías *Motivación, Síntesis y Evaluación*.

Prácticas Docentes	Profesora Novata	Profesora Experta
Motivación	Interés temático Presión durante el desarrollo de actividades Debate abierto	Interés en el aprendizaje Aprendizaje en la vida cotidiana Discusión entre pares
Síntesis	Comparación con material de lectura Resolución de actividades Conclusión como tema aislado	Revisión de bitácora COL Entre la evaluación sumativa y la reflexión Vinculación con el plan de estudios
Evaluación	Evaluación sumativa Examen final Criterios de evaluación poco claros	Evidencias de aprendizaje Actividades colaborativas y presentación Pregunta como evaluación Reacción a contingencias

En cuanto a la categoría *Motivación*, la diferencia se da en el modo de implementación de la misma, pero en general ambas docentes consideran que la motivación debe incidir en el interés por aprender del estudiante. No obstante, para la Docente Novata la motivación está relacionada principalmente con el tema, por lo que se desprende la categoría **Interés temático**, que implica acciones encaminadas a resaltar cierta particularidad del tema abordado para que al estudiante le resulte atractivo, se observaron acciones como focalizar la explicación en torno a un elemento del tema en el que los estudiantes hayan mostrado mayor inquietud, o hayan generado preguntas, entre otras. Si el tema no genera acciones que indiquen interés en los estudiantes, entonces la profesora insiste en el desarrollo o culminación de la actividad que se esté llevando a cabo. De ahí que se desprende la subcategoría **Presión para el desarrollo de actividades**, que son acciones orilladas a solicitar a los muchachos en la clase que se apresuren en terminar la actividad indicada, les señala el tiempo que les queda para terminar o les pregunta constantemente si ya han concluido. Por último, la subcategoría **Debate abierto** se presenta a modo de preguntas detonadoras cuyas respuestas de los estudiantes tienen eco entre ellos pero el intercambio de ideas no es regulado u orientado por la profesora, lo que en ocasiones genera que la discusión se polarice entre los alumnos.

Vinculando estos elementos con lo dicho por la Docente Novata durante la entrevista, es importante recalcar la convicción que ella tiene de estar promoviendo una motivación intrínseca en el estudiante ya que asegura que “...*la motivación en el estudiante debe venir de él mismo. El CCH te enseña a ser autodidacta y regular tu propio aprendizaje, por lo que cada estudiante debe tener claro su modo de aprender y lo que va a motivar el que siga aprendiendo. Nuestro papel como profesores es hacer que los niños descubran sus propias*

motivaciones...”. Es muy probable que, particularmente para esta categoría hagan falta elementos que nos permitan analizar la postura de los estudiantes y entonces podamos tener el panorama completo respecto a si las acciones de la profesora cumplen con el propósito que ella sostiene. Con los datos observados, podemos rescatar que las acciones de la docente implementadas durante el desarrollo de la clase (ver Fig. 1) consiguen mantener a algunos estudiantes interesados en el tema.

Por otro lado, en el caso de la Docente Experta, ella emplea acciones encaminadas a que la motivación provenga del propio proceso que se lleva a cabo dentro del aula, de este modo la subcategoría **Interés en el aprendizaje** involucra actividades que buscan que el estudiante se interese de manera personal en su propio proceso educativo. Acciones como la promoción de la participación directa, la recuperación de ideas de los estudiantes en su discurso didáctico y el uso de preguntas directas para que el estudiante vaya obteniendo sus propias conclusiones. Además de ello, encontramos en la subcategoría **Aprendizaje en la vida cotidiana** ejemplos o vínculos por parte de la docente, a situaciones comunes y reales con las que los estudiantes han tenido contacto, para ilustrar las explicaciones de algún concepto o contenido temático.

Por lo general, cuando los alumnos entraban en contacto con estas situaciones de la vida cotidiana, aumentaba el número de participaciones o preguntas respecto al tema abordado, lo cual daba pie a que en la subcategoría **Discusión entre pares**, la profesora implementara acciones que orientaran la participación de los estudiantes de tal manera que se desarrollaba una discusión en un ambiente controlado y vinculada al tema en cuestión, tales como el rol y la expresión de género, en donde la profesora lanzó una pregunta respecto

al tipo de condiciones que sostenían la expresión de un género definido y los estudiantes comenzaron a dar su opinión respecto a experiencias personales o situaciones particulares.

Para la Docente Experta, la improvisación forma parte del modo en que las actividades en el aula se llevan a cabo, no sólo para atender ajustes que se vuelven necesarios entre un grupo y otro, sino para promover un ambiente de aprendizaje pleno, lo cual tiene que ver con la motivación dentro del aula. En este punto ella asume que *“...la improvisación juega un papel muy importante porque cada grupo tiene su particularidad y lo requiere en ese momento y debes identificar cuando es necesario dar un giro. Improvisar no quiere decir no planificar, pero implica tomar decisiones que permitan ajustar de tal suerte que sea funcional en el grupo para desarrollar plenamente los aprendizajes. Porque a veces lo que te sirvió en un grupo, a veces no es funcional en otro y hay que ajustar...”*.

Finalmente, la última categoría es la que tiene que ver con las actividades encaminadas a la *Evaluación*. Aquí se presenta una de las diferencias más relevantes en el ejercicio docente de ambas profesoras y que tiene que ver, con el modo de implementación de la misma. Para la Docente Novata, es importante saber cuánto conocen los estudiantes respecto a un tema, por lo que hace preguntas diagnósticas al inicio de las actividades, pero que no constituyen un proceso de evaluación diagnóstica en tanto no se utiliza para la implementación de la actividad. En su lugar, presenta actividades que pueden agruparse en la subcategoría **Evaluación Sumativa** y que tiene como objetivo identificar el avance final en el aprendizaje del estudiante, como los exámenes por unidad, el conteo de tareas selladas, o la resolución de las actividades en cada clase. Aunado a ello, se presta especial atención a lo que hemos denominado **Examen Final** ya que, pese a ser una actividad única, también presenta elementos que es importante mencionar, como el hecho de que este examen implica

un resumen de lo abordado en el semestre, se aplica por equipos y la calificación obtenida es la misma para todos los integrantes del equipo, independientemente de las aportaciones que cada uno haga. Por último, en la subcategoría **Criterios de evaluación poco claros** se presentan acciones por parte de la Docente que vuelven complicado para el estudiante entender cómo es el proceso de evaluación, tales como un gran número de actividades en clase que no obtienen una retroalimentación o una valoración por parte de la docente, la aplicación de exámenes que si bien rompen con lo común de papel y lápiz, lo que se solicita a los estudiantes en su lugar no queda lo suficientemente detallado o explicado.

Lo observado durante las clases se corresponde con lo dicho por la profesora en la condición de entrevista, ya que afirma que “...*evaluar es dos cosas [al mismo tiempo], conocer el nivel de conocimientos en tus estudiantes y asignar un valor. La institución te pide que califiques con lo que los chicos realizaron a lo largo del semestre, los exámenes parciales y yo en lo personal aplico un examen final que consiste en representar gráficamente y de manera colaborativa lo que abordamos en la Unidad. Pero también debes tener un control sobre sus tareas y los ejercicios que dejas y para eso están los sellos. Aquí casi todos usamos el sello...*”.

Por su parte, para la Docente Experta la evaluación se presenta como un continuo y en todo momento se asume como actividades que bien pueden agruparse en la subcategoría **Evidencias de aprendizaje**, ya que por ejemplo, antes de adentrarse al tema hace preguntas a sus estudiantes que le permitan hacer un mapeo rápido tanto de lo que conocen, como del cómo conocen lo que está por abordarse; o bien a lo largo de la clase, pasa entre las aulas haciendo interrogantes respecto a la actividad y lo vincula con explicaciones u otras interrogantes hacia los estudiantes que les permita a ellos mismo profundizar sobre sus

propias afirmaciones. La implementación de la Bitácora de Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL) permite que el estudiante plasme por sí mismo lo aprendido durante la clase. Además de estas estrategias individuales de evaluación la profesora también pone en marcha actividades que se agrupan en las subcategorías **Actividades colaborativas** y **Pregunta pedagógica como evaluación**, ya que en ambas condiciones la profesora hace uso de situaciones comunes o de la vida cotidiana de los adolescentes para que en conjunto ellos puedan resolver la actividad o explicar con mayor profundidad algún contenido temático abordado en el momento, aunado a ello, utiliza la pregunta pedagógica para orientar la participación de los estudiantes y promover la comprensión del tema a partir de sus propios discursos.

Como una mención importante, se debe señalar que la observación se hizo en CCH Oriente durante los acontecimientos en los que una estudiante del plantel perdió la vida en circunstancias aún no aclaradas. Derivado de ello, hubo una constante movilización estudiantil y el plantel permaneció cerrado dos semanas. Finalmente, las autoridades locales solicitaron a los profesores suspender el resto de las actividades académicas y adelantar la entrega de calificaciones a los estudiantes. Por esa razón, se pudo ser testigo de acciones implementadas por la profesora que se agruparon en la subcategoría **Reacción a contingencias**, que ante las condiciones imprevistas la docente opta por citar a sus estudiantes a dos clases adicionales y para su evaluación sumativa les pide que expongan por equipo alguno de los temas abordados en clase. Para orientar a los estudiantes, la profesora pone preguntas guía de las cuales el equipo debe auxiliarse para ordenar su exposición y desarrollarla en mejores términos. Al finalizar la profesora hace un cierre del curso escolar

tratando de resumir lo mejor posible una retroalimentación por equipo, indicando los aciertos y las áreas por mejorar de cada estudiante.

Referente a ello, la profesora señala que la evaluación nos ayuda a saber “...si la estrategia implementada a cumplido su papel. Para evaluar tenemos que considerar qué, cómo y cuándo vamos a evaluar. Yo particularmente utilizo la autoevaluación y coevaluación...por ejemplo, las bitácoras han sido un instrumento de evaluación muy generoso. La utilidad que ha tenido tiene que ver con que el estudiante va desarrollando la habilidad de describir lo que va realizando durante las clases...te permite además identificar cómo lo está asumiendo el estudiante y como punto de partida al inicio de cada sesión, para retomar la clase anterior.”.

Conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue identificar conductas y acciones relacionadas con la organización de las estrategias de enseñanza en profesores expertos y novatos de la asignatura de Psicología I del Colegio de Ciencias y Humanidades. En tanto ello, a través de las observaciones realizadas a las actividades dentro del aula que dos profesoras con estas características llevan a cabo, así como de la recuperación e interpretación de su propio discurso, se da muestra de que el modo en que se planea, estructura e implementa la organización de las actividades docentes, depende en gran medida de la formación y la experiencia frente a grupo; es decir, que estos elementos cobran una relevancia preponderante y sirven como preámbulo en la organización de las acciones docentes, tal como lo remarcan los estudios relacionados con la interiorización del currículo por parte del profesor (Cols, Amantea y Fischbach, 2002; Fernández, 2018; Guzmán, 2019; Sacristán, 2010).

En ese sentido, un elemento a recuperar es que la construcción del conocimiento del docente no se limita a su formación, y lo que es más, que formación y conocimiento son dos continuos que también tienen lugar en el aula, en tanto el profesor siga ejerciendo. Al respecto, podemos decir que el conocimiento de ambas profesoras se ve complementado con el hecho de que sus acciones se encuentran centradas en el estudiante y la forma que tiene de aprender. Pese a ello, es importante reconocer que esta formación continua derivada de la experiencia, no se integra de igual manera en cada una de ellas, y esto se observa en el modo en que eligen, organizan e implementan diferentes estrategias de enseñanza dentro del salón de clases, así como los que cada una dice respecto de sus propias prácticas, lo cual es

consistente con lo establecido con Díaz-Barriga (2015), respecto a que es mediante este proceso que se desarrolla dentro del aula un proyecto viable de proyecto curricular, en el que convergen los aspectos institucional, formativo y pedagógico del mismo.

Como parte importante de estas diferencias identificadas en las participantes, otro aspecto importante que debe mencionarse está relacionado con la relevancia que se le da a la realización de las planificaciones, como recurso pedagógico que le permita al docente administrar contenidos y estrategias dentro del aula, pero no sólo en términos de entrega o llenado de formatos institucionales, sino en términos del tipo de conductas y actividades que estas planeaciones implican. Es decir, justo como ocurre con la idea del currículum formal versus el currículum real (Díaz-Barriga, 2015), en el papel y en el formato, la planeación puede tener cierto orden y estructura, los objetivos pueden estar orientados con propósitos específicos respecto a los contenidos curriculares; pero la manera en la que esta se lleva a la práctica está determinada por el profesor, quien organiza su actividad en función de su experiencia y conocimiento, consiguiendo que estos tengan un impacto decisivo sobre la dinámica de la clase y, por ende, en el propio proceso de enseñanza. Lo que este estudio nos ha permitido corroborar es que, al menos para el caso de las profesoras con las que se tuvo oportunidad de trabajar, es que el tipo de decisiones didácticas y pedagógicas que se toman dentro del aula en relación con las estrategias de enseñanza a implementar, forman parte de un continuo que involucra, formación, posturas pedagógicas y experiencia que derivan definitivamente en el método de enseñanza y, muy probablemente, en la forma de aprendizaje (García, 2000).

A partir de lo anterior, podemos empezar a abordar directamente un elemento crucial: las diferencias en el actuar docente en función del grado de experiencia que se tiene frente a grupo. Respecto a ello, los resultados nos indican que esta diferencia no puede reducirse a señalar si la experiencia es un buen indicador de la calidad del ejercicio docente, porque los datos nos dan pie a profundizar sobre elementos que están presentes en cada una de las profesoras y que es importante mencionar. Para ello, se recuperará la noción de Díaz-Barriga y Núñez (2008) respecto a los diferentes momentos por los que atraviesa un profesor a lo largo de su vida de enseñanza. Evidentemente, las profesoras que participaron en este trabajo se encuentran en momentos distintos de esta trayectoria y es importante partir de ese elemento, ya que nos da los elementos necesarios y suficientes para interpretar sus acciones y perspectivas desde ese punto de vista particular.

Estableciendo esto último, podemos asumir que las profesoras en este estudio no son distintas por una cuestión relativa al tiempo que ha pasado cada una frente a las aulas, sino a la trayectoria que han tenido oportunidad de desarrollar en ese tiempo. Por ello, es importante recuperar el planteamiento de Zabalza (2013), respecto al hecho de que ser un profesor novato o experto no sólo hace referencia al tiempo que se tiene ejerciendo la docencia, sino con el cambio cualitativo desarrollado específicamente a través de la propia práctica. Es decir, no basta con tener varios años de experiencia si no existe una reflexión importante respecto al ejercicio propio; reflexión que permita hacer evaluaciones, ajustes y modificaciones en la manera que tiene un profesor para enseñar.

Del mismo modo, en el caso del presente estudio, a pesar de que ambas profesoras imparten la misma materia, comparten los objetivos curriculares e institucionales y colocan

en el centro de su enseñanza a los estudiantes, el modo de elegir, organizar e implementar las diferentes estrategias de enseñanza difieren en gran medida. Y esta diferencia descansa, de manera primordial, en la significación que cada una hace respecto lo que ha aprendido a través de su propia práctica. No obstante, para profundizar sobre lo afirmado anteriormente, valdría la pena hacer investigaciones más puntuales sobre aquellos factores que podrían estar jugando un papel importante respecto a la reflexión de la propia práctica docente. Fuller y Brown (1987), por ejemplo, plantean una serie de situaciones que preocupan a los profesores novatos o futuros profesores, respecto a su eficiencia terminal, la estabilidad laboral, la adecuada elección de profesión, entre otras; preocupaciones que, estos autores aseguran, no están presentes en el docente con mayor experiencia y que impactan de manera directa en el desempeño frente a grupo. Entender cómo la significación de la propia práctica se involucra de manera directa en el ejercicio profesional, es fundamental para comprender las principales diferencias entre profesores novatos y expertos, no sólo diferencias en sus características, sino en el modo en que se desenvuelven frente a grupo y las estrategias de enseñanza a las que recurren (García, 2007).

Se hace necesario también, considerar la situación o los auspiciadores bajo los cuales los profesores interactúan y cómo estos elementos promueven formas determinadas de interacción, particularmente entre el docente y su propia actividad. Porque claro que es importante contemplar, por ejemplo, las juntas o cuerpos colegiados que definen el contenido curricular y las estrategias de enseñanza a utilizar por los docentes, o los departamentos encargados de aplicar la evaluación docente, e incluso las autoridades educativas que definen los esquemas de contratación y permanencia de los profesores, o bien el tipo de normas de

vinculación docente-estudiante que se pueden establecer de manera particular dentro del contexto del aula (Covarrubias y Piña, 2004); pero se torna aún más relevante establecer diferencias respecto a cómo el docente interactúa con sus propias acciones en función del momento en que se encuentre según su trayectoria de enseñanza.

Al respecto, Bausela-Herreras (2011) plantea que el profesor novato se hace preguntas cuya respuesta implica una preocupación tal, que determina en gran medida el modo en que comenzará a transformar su práctica pedagógica. La autora sostiene que *“Mientras que los principiantes tienen problemas con su rol, con su asignatura, con la disciplina y el orden, etc., los expertos se preocupan más por el desarrollo de sus alumnos”* (p.4), y este es justamente un elemento que subyace en el discurso de cada una de las participantes. Cuando la profesora experta nos dice que es importante hacer adecuaciones en la programación, nos explica claramente que dichos ajustes obedecen a las características de los grupos y sus diferentes formas de aprender, aun cuando sean parte de la misma generación; por su parte, la profesora novata realiza estos ajustes en función del atractivo que las actividades puedan resultar, para obtener mayor atención y, por ende, mejores resultados.

Con lo reportado en esta investigación, difícilmente podríamos hacer todo un análisis de los elementos antes mencionados. Pero sí es posible identificar algunos de estos postulados en lo que se ha encontrado en los resultados, lo que nos permite hacer una formulación importante: La experiencia es un factor trascendental en modo de seleccionar, organizar e implementar las diferentes estrategias de enseñanza. En su discurso, ambas profesoras muestran diferencias en la organización de sus actividades en función de su formación, de su creencia formada sobre lo que significa ser docentes y sobre la naturaleza

de sus grupos, y sobre su trayectoria personal al ingresar al servicio docente. Estas condiciones las hacen interactuar de manera particular en el aula y en esta materia específica que es, en sí misma, una situación de aprendizaje concreta determinada por el currículum, los cuerpos colegiados que determinan los contenidos y las estrategias, y el propio cuerpo de estudiantes que pertenecen a la misma generación. Todos estos elementos están presentes en el discurso de ambas profesoras y no pueden asumirse como elementos aislados. Y aunque en este trabajo sólo haya sido posible describirlos, ello representa un paso importante para tener análisis más completos a futuro. Dicho análisis representaría una ventaja, en la medida que abordaría el contexto educativo y los fenómenos que en él ocurren, como un campo de interacciones complejas que si bien no pueden analizarse de forma simultánea, nos invita a considerarlos a todos como parte del fenómeno complejo en el que estamos interesados.

El presente trabajo se basó específicamente en el modo de organización de dos profesoras de la asignatura de Psicología II del Colegio de Ciencias y Humanidades en diferentes planteles, sin embargo, abre la puerta a un análisis de las diferencias respecto a dicho modo de organización y el origen de las mismas. Particularmente, como lo establecen Díaz-Barriga y Núñez (2008), el hecho de que los profesores novatos se conviertan eventualmente en profesores con experiencia, debe ser un llamado de atención a buscar formas de que ambos mundos converjan y se desarrolle la oportunidad de que los docentes más experimentados terminen de formar dentro de la práctica a los profesores recién iniciados; incluso sostienen que *“En la educación superior, se ha demostrado que la mentoría efectiva es una estrategia poderosa para construir y fortalecer la colegialidad de la vida académica y el empoderamiento de los profesores. Este proceso debe incluir el*

modelamiento de la práctica educativa en escenarios reales que conduzca al progresivo traspaso de la responsabilidad y del conocimiento del mentor hacia el docente novato.” (p. 60).

Para concluir, es importante considerar algunos elementos que deben considerarse para profundizar en los resultados que se han obtenido con el desarrollo del presente trabajo. Considerando, por ejemplo, que sería importante ampliar el análisis entre los profesores para identificar semejanzas y diferencias entre docentes de la misma asignatura e incluso de asignaturas diferentes. Identificar si la forma de organización por claustros, colegios o áreas juega un papel importante al momento de implementar estrategias de enseñanza. También sobre la diversidad de formas de organización y si el tópico o materia juega un papel relevante; o sobre si la función docente es entendida de una manera similar por profesores inmersos en el mismo modelo educativo; y sobre el papel que tiene la propia Psicología en el continuo de la formación académica universitaria en estudiantes de Educación Media Superior.

Por otro lado, es importante señalar que los resultados aquí reportados dan muestra del modo en que las actividades docentes pueden organizarse en función de la forma en que una asignatura en particular se encuentra desglosada y planificada en el plan de estudios. Aunado a ello y pese a que se ha colocado al docente en el centro de esta investigación, se sientan las bases para hacer más preguntas sobre las repercusiones de este modo de organización de actividades en el rendimiento o desempeño de los estudiantes. Es otras investigaciones, valdría la pena además plantearse preguntas e hipótesis orientadas a conocer cómo impacta en el desarrollo académico del estudiante este tipo de diferencias entre los

docentes y su forma de organizar el trabajo. Incluso plantear escenarios en los que la apreciación hacia una asignatura pueda modificarse en función de las diferencias existentes entre los docentes que la imparten.

Una estrategia que nos permita obtener información específica en cuanto a cómo se lleva a cabo el proceso de decisión de adecuación de los contenidos disciplinares por parte del profesor, como un elemento que puede seguir abonando a todo el trabajo desarrollado sobre la relevancia de la figura docente, sino que nos podría dar luz respecto a cómo la actividad docente, en términos de comportamiento psicológico, se modifica en el contexto del aula y esto, a su vez, consigue modificar el proceso de enseñanza en el contexto mismo. Entenderlo de esa manera nos ayudaría además a considerar el escenario educativo como un complejo campo de interacción en el que en todo momento, las acciones de un individuo impactan de forma directa a la interacción completa.

Referencias

- Alonso, M. (2009). La planeación didáctica. En *Cuadernos de formación de profesores No. 3. Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica*. México: UNAM.
- ANUIES (2014). *Memoria: Reflexión y análisis sobre el presente y el futuro de la Educación Media Superior universitaria*. México: ANUIES.
- Arroyo, R. (2009). Aportes de la Psicología a la planeación educativa. En Carpio, C. (coord.). *Investigación, Formación y Prácticas Psicológicas*. México: UNAM.
- Bausela-Herreras, E. (2011). Profesor principiante *versus* profesor experto: Detección de dificultades. *Memorias de VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, Villaviciosa de Odón.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill.
- Candía, L., Chavarría, E., Ortiz, A., y Guzmán, S. (2016). Cuatro ejes fundamentales para la propuesta lasallista en la formación integral: Propuesta para la reflexión y la práctica sobre la formación integral y el desarrollo humano integral sustentable. En Castillo, L., y Arias, R. *Formación integral: Hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia*. Bogotá: CLACSO-Kimpres.
- Carpio, C. y Irigoyen, J.J. (2005). *Psicología y educación: aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM.

- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31-48.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes, en Witrock, M. *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Clark, C., y Peterson, B. (1986). *Teacher's thought processes. Handbook of research on teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH. (1996). *Plan de estudios actualizado*. México: UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH. (2012). *Documento base para para la actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*. México: UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH. (2013). *Plan de estudios modificado*. México: UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH. (2016). *Programa de Estudios Área Ciencias Experimentales. Psicología I-II*. México: UNAM.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E., Amantea, A., y Fischbach, F. (2002). Visiones acerca del currículum en la formación de profesores. *Praxis Educativa*, 6(6), 24-40.
- COMIE (2003). *La investigación curricular en México 1992-2002*. México: COMIE.
- Covarrubias, P., y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84.

- Delgado B. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491550>.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, A. (1996). *El currículo escolar surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz-Barriga, A. (2015). *Currículum: Entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz-Barriga, A. coord. (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McCraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, D., y Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para Educación Superior*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, F., y Núñez, P. (2008). Formación y evaluación de profesores novatos: problemática y retos. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (53), 49-62.
- Driver, R. (1988). Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 6(2), 109-20.

- Driver, R., y Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13(1), 105-122.
- Fernández, M. (2018). *La planeación y programación de la EMS frente a los desafíos del Siglo XXI en México*. México: Tecnológico de Monterrey.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Fuller, F. y Brown, D. (1987). *Becoming a teacher*. Chicago: NSSE.
- García, M. (2000). *Proyecto docente de la asignatura "Psicología de la Instrucción"*. León: Universidad de León.
- García, M. (2007). *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Hernández, R. (2005). Bitácora COL y Metacognición. *Revista ERGO Temas Selectos*, Monográfico "Metacognición", 25-33.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Llarena, R., McGinn, N., Fernández, A. et.al. (1981). Definición del campo temático de Planeación Educativa, en *Documento Base Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México:COMIE.
- Marcelo, C. (Coord.). (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

- Marsch, H. (1987). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues and direction for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(1), 253-388.
- Martínez, L. (2006). *Flexibilización curricular. El caso de la UABC*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Autónoma de Baja California-Plaza y Valdés.
- McGinn, N. y Warwick, D. (2006). La planeación educativa: ¿ciencia o política? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(1-2), 153-182.
- Metzdorff, V., y Safranchik, G. (2017). El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 4(4), 201-211.
- Monroy, M. (2009). La planeación didáctica. En Monroy, M., Contreras, O., y Desatnik, O. *Psicología Educativa*. México: UNAM.
- Montanares, E., y Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103.
- Navarro, J. (2017). ¿Importa la modalidad de bachillerato en la transición de la Educación Media Superior? Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, San Luis Potosí, México.
- Nossar, K. (2006). El desempeño de los docentes novatos: los practicantes de la modalidad Ce.R.P. en la ciudad de Rivera. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(13), 73-92.

- Obaya, A., y Ponce, R. (2007). La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área de Químico Biológicas. *Revista Contacto S*, 63(1), 19-25.
- Regan, H., Anctil, M., Dubea, C., Hofmann, J. y Vaillancourt, R. (2002). *El profesor una nueva definición...y un nuevo modelo de evaluación y actualización profesional*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles Educativos*, XXXIII(131), 3-6.
- Sacristán, J. G. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tobón, S. (2007). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE
- Tuirán, R. y Hernández, D. (2016). Desafíos de la educación media superior en México. *Revista Este País. Tendencias y opiniones*, 20, 5-10. Recuperado de <https://estepais.com/impreso/desafios-de-la-educacion-media-superior-en-mexico/>

- Wildman, T. et al. (1988). Sources of teaching problems and the ways beginners solve them: an analysis of the first two years. *Documento presentado en el Annual meeting of the A.E.R.A.* Nueva Orleans.
- Zabalza, M.A. (2003) *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2012). La Universidad de las competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 11-14.
- Zabalza, M.A. (2013). La variable tiempo en la Didáctica Universitaria. *Revista Diálogo Educativo*, 13(38), 21-47.

Anexos

Anexo 1. Principios generales del Programa de Estudios Psicología I-II. CCH-UNAM.

| 13

Propósitos generales:

- Comprenderá que la psicología, como producto histórico, está formada por una amplia diversidad de tradiciones, paradigmas, teorías y métodos de trabajo.
- Reconocerá que la psicología, como todas las ciencias, tiene múltiples relaciones con la sociedad en que se desarrolla y cumple también una función social.
- Desarrollará habilidades de análisis e interpretación del comportamiento humano en el contexto de la vida cotidiana.
- Desarrollará habilidades intelectuales y socioafectivas para lograr un pensamiento complejo: flexible, crítico y creativo que le permite elaborar estrategias, de forma autónoma, para acceder y generar conocimiento.
- Asumirá y fortalecerá su autonomía y los valores de compromiso y respeto hacia sí mismo y su entorno social y cultural.
- Desarrollará una actitud participativa y solidaria ante el trabajo colectivo



Anexo 2. Presentación Programa de Estudios Psicología I-II. CCH-UNAM

|15

PSICOLOGÍA I

Unidad: La diversidad de la psicología

Presentación

Un propósito que pretende conseguir el Colegio de Ciencias y Humanidades es lograr que sus estudiantes adquieran una cultura básica, entendida como la apropiación de los elementos esenciales de las disciplinas (conceptos, lenguajes, leyes y metodologías de trabajo) con base en sus principios, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Esta cultura ha de servir a los estudiantes para ampliar sus marcos de referencia y mejorar su conocimiento e interpretación del mundo (natural y social) y a sí mismo.

Para contribuir al logro de lo anterior, el programa de Psicología I ha adoptado un eje temático: la diversidad de la Psicología, organizado en una sola unidad didáctica. A través de ésta se intenta construir una visión amplia de la cultura psicológica. Es conveniente mencionar que la materia no posee una lógica que imponga una secuencia lineal a su estudio, por lo que adoptar un eje temático y una sola unidad didáctica permite un abordaje flexible, evitando seguir una secuencia rígida para alcanzar los aprendizajes.

Todo ello bajo el reconocimiento de que los distintos saberes, científicos y humanistas se desarrollan en determinados contextos históricos y culturales que propician una gran diversidad de propuestas teórico-metodológicas y múltiples relaciones interdisciplinarias.

El programa incluye tres aspectos básicos: disciplinario, encaminado a que los estudiantes conozcan la estructura teórico-metodológica de la psicología; procedimental, orientado al desarrollo de habilidades que promuevan el aprendizaje autónomo y que habrán de utilizar para analizar e interpretar

diversos aspectos psicológicos de la vida cotidiana; actitudinal, donde se promueven valores y actitudes positivas frente a sí mismo, los demás y solidarias en el trabajo colectivo.

Así, en el programa se incluyen tres tipos de aprendizajes: *conceptuales*, relativos a la diversidad de la psicología, al estudio del comportamiento y la subjetividad, a las diferentes áreas de la psicología; *procedimentales*, que incluyen la promoción de habilidades para la búsqueda de información, la comprensión de lectura y la redacción de trabajos escritos, así como las básicas para elaboración de proyectos de investigación; y *actitudinales* con los que se pretende fortalecer valores de responsabilidad, autonomía y respeto, el compromiso con el mejoramiento de su entorno físico, social y cultural, fomentar una actitud participativa y solidaria ante el trabajo colectivo.

Conviene señalar que, dada la amplitud de los temas involucrados, es conveniente delimitarlos considerando las preferencias e intereses de profesores y estudiantes, ya que es importante que éstos conozcan que la psicología es producto de una construcción histórico-social que se manifiesta en una diversidad de perspectivas teóricas, paradigmas o tradiciones, y métodos de trabajo e investigación.

Como lo plantea el Modelo Educativo del Colegio, sólo los aprendizajes son obligatorios, no así las temáticas y estrategias, éstas son sugeridas, es decir, maestros y estudiantes pueden optar por revisar algunas de ellas u otras que les parezcan más adecuadas para alcanzarlos aprendizajes previstos.



PSICOLOGÍA II

Unidad: El desarrollo psicológico y la conformación del sujeto

Presentación

La finalidad del curso de Psicología II es dar continuidad a la formación de la cultura psicológica básica, iniciada en el curso de Psicología I y vincular el saber de la psicología al análisis e interpretación de diversas vivencias de los estudiantes.

Para esto se ha seleccionado como eje temático el “Desarrollo psicológico y la conformación del sujeto”, ya que por medio de su estudio se podrá contribuir al logro de los propósitos generales de la materia, dentro de los cuales se pretende promover conocimientos y habilidades para analizar e interpretar diversas experiencias de la vida de los estudiantes. El eje está organizado en una sola unidad para permitir un abordaje flexible, evitando seguir una secuencia rígida para alcanzar los aprendizajes.

Es conveniente mencionar que en el estudio de los procesos que propician el cambio en las personas se han elaborado diversas teorías que intentan describir, explicar o comprender estas transformaciones. Así, encontramos concepciones que implican posiciones teóricas muy distintas entre sí, que van desde las que se agrupan como psicología del desarrollo, preocupadas por conocer los cambios en la conducta y los procesos mentales que aparecen a lo largo del tiempo, hasta posiciones psicológicas y filosóficas que consideran que lo relevante es comprender la forma como se constituye el sujeto en su cultura.

En el caso de este programa, se considera conveniente que profesores y alumnos conozcan y reflexionen sobre algunas formas de conceptualizar los cambios en las personas, sin que esto implique revisar los diferentes puntos de vista de manera exhaustiva. Se trata, más bien, de que se reflexione sobre las transformaciones en el sujeto para que, a partir de éstas, se elabore una concepción del desarrollo psicológico y la conformación del sujeto y se comprenda que existen diversos factores que interactúan en estos procesos.

Tomando en cuenta que en la construcción del sujeto y el desarrollo psicológico se pueden distinguir diferentes áreas o dimensiones, entre las cuales, la sexualidad es considerada como parte esencial, en el programa se exa-

mina, inicialmente, el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto, procurando que se conozcan diversos factores psicológicos, socioculturales, biológicos, la forma en que interactúan y las aproximaciones teóricas que intentan dar cuenta de estos procesos, vinculando dichas temáticas con diversas experiencias significativas, que ocurren en el transcurso de la vida de las personas. Para ello, se propone partir de diversas categorías de análisis de tal forma que estas contribuyan a identificar y comprender las experiencias que se consideran significativas.

Posteriormente, se examina e integra al estudio del desarrollo psicológico y la conformación del sujeto, la sexualidad, como un aspecto fundamental de estos procesos. Se parte de una conceptualización de la sexualidad como construcción sociocultural y por ello, con formas de expresión diferentes en cada momento histórico, tal como se expresa en la adquisición, constitución o construcción de la identidad de género, el origen de la orientación y/o preferencia sexual y el de las expresiones sexuales.

Es importante señalar que a la par de la promoción de los aprendizajes conceptuales, también se promueven habilidades y actitudes para seguir aprendiendo, esto es de fundamental importancia, porque a través del trabajo combinado de todos ellos se promueve al aprendizaje autónomo.

Así, el programa en su conceptualización forma una unidad que intenta contribuir a la formación integral, promoviendo la autonomía intelectual en los estudiantes, buscando que se amplíen las posibilidades de interpretación de los sucesos de la vida cotidiana, que mejoren la capacidad para tomar decisiones autónomas, responsables y muestren actitudes de respeto ante las diferencias humanas.

Anexo 3. Propósitos, Aprendizajes y Estrategias sugeridas Psicología II. CCH-UNAM.

22

<p>Propósitos:</p> <p>Al finalizar el curso el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborarán una concepción del desarrollo psicológico y la conformación del sujeto considerándolos como procesos en los que interactúan diversos aspectos. • Ponderarán la importancia de los procesos de desarrollo psicológico y la conformación del sujeto en distintos momentos de la vida. • Comprenderán que la sexualidad es un elemento esencial en el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto que se construye socioculturalmente y se expresa en diversas prácticas sociales y simbólicas. • Estimarán valores éticos y cualidades estéticas ante las diferentes manifestaciones de la sexualidad. 	<p>Tiempo: 64 horas</p>
--	------------------------------------

Aprendizajes	Temática	Estrategias
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden que el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto son resultado de la interacción de diversos factores. • Identifican diversos procesos significativos en el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto. • Conocen diversas aproximaciones teóricas sobre el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto. • Comprenden que en el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto, la sexualidad es un elemento esencial que posee un carácter psicológico, simbólico y biológico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Factores sociales, culturales y biológicos que interactúan para propiciar el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto, por ejemplo: socialización, ideología, información genética, entre otros. • Categorías de análisis para la interpretación de los procesos significativos en el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto: <ul style="list-style-type: none"> - Ciclo de vida, estadios o etapas. - Experiencias tempranas, periodos críticos, apego y estilos de crianza. - Otridad, construcción-deconstrucción, duelo, etcétera. • Diferentes aproximaciones teóricas sobre el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto: psicodinámica, sociocultural, psicogenética, conductual, entre otros. • Conformación del sujeto, desarrollo y sexualidad: <ul style="list-style-type: none"> - La adquisición, constitución o construcción de la identidad de género. 	-

Estrategias propuestas

Estrategia por proyectos:	Estrategia de solución de problemas:	Estrategia de trabajo de campo:	Estrategia de estudio de caso:
<p>Apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> Planteamiento de los propósitos y características del proyecto, cuyo producto puede ser: ensayo, texto, exposición, debate, periódico mural, producción manual, dramatizaciones, entre otros. Establecer los criterios de evaluación del producto. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> Búsqueda de la información en la biblioteca y en la red y selección de la misma (individual y en equipo). Elaboración y organización de la información (identificación de estructuras del texto e ideas principales, inferencias, resúmenes, analogías, redes semánticas, mapas conceptuales, etcétera). Análisis y discusión de la información en equipos de trabajo presenciales y virtuales: blogs, correo electrónico, chat, foros virtuales, entre otras, y plenaria del grupo. Moldeamiento de la habilidad para elaborar el producto final del proyecto. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrega del producto y evaluación del mismo, según los criterios acordados. Reflexión sobre lo realizado y aprendido. 	<p>Apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentación del problema: situación problema estructurado o problema abierto. Establecer los criterios de evaluación del producto. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar la naturaleza del problema, diagnóstico del mismo y plan de acción. Búsqueda de la información en la biblioteca y en la red y selección de la misma (individual y en equipo). Elaboración y organización de la información (identificación de estructuras del texto e ideas principales, inferencias, resúmenes, analogías, redes semánticas, mapas conceptuales, entre otras). Establecer lineamientos que conduzcan a juicios sustentados y opciones de solución. Análisis y discusión de las opciones de solución en equipos de trabajo presenciales y virtuales y plenarios del grupo. Plenaria del grupo para discutir las posibles soluciones al problema. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrega del producto y evaluación del mismo según los criterios acordados. Reflexión sobre lo realizado y aprendido. 	<p>Apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> Planteamiento de los propósitos y características del trabajo de campo. Establecer los criterios de evaluación del producto. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> Búsqueda de la información en la biblioteca y en la red y selección de la misma (individual y en equipo). Elaboración y organización de la información (identificación de estructuras del texto e ideas principales, inferencias, resúmenes, analogías, redes semánticas, mapas conceptuales, etcétera). Diseño del trabajo: a) lugar donde se recolectará la información, b) selección de instrumentos y diseño de protocolos. Visita al lugar, recolección de la información y organización de la misma. Análisis y discusión, en equipos de trabajo, de la información obtenida, de forma presencial o virtual y plenaria del grupo. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrega del producto y evaluación del mismo, según los criterios acordados. Reflexión sobre lo realizado y aprendido. 	<p>Apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentación del caso (construido por el profesor, un artículo científico, periodístico, un segmento de un video real o de una película comercial, una historia tomada de las noticias que aparecen en los medios, un expediente documentado, un problema científico, etcétera). Establecer los criterios de evaluación del producto. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> Generación de preguntas de estudio y análisis del caso a través de ellas (preguntas de estudio, discusión, facilitadoras y sobre el producto o resultado de la discusión). Búsqueda de la información en la biblioteca y en la red y selección de la misma (individual y en equipo). Elaboración y organización de la información (identificación de estructuras del texto e ideas principales, inferencias, resúmenes, analogías, redes semánticas, mapas conceptuales, entre otras). Análisis y valoración del caso a través de las respuestas a las preguntas de estudio, en equipos de trabajo presenciales y virtuales, plenaria del grupo y propuestas de soluciones. Contraste y debate de las valoraciones y posibles soluciones. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrega del producto y evaluación del mismo, según los criterios acordados. Reflexión sobre lo realizado y aprendido.

Anexo 4. Instrumento de Registro de Diario de Campo



UNAM - FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
 MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

DIARIO DE CAMPO

Centro:	
Fecha:	
Horario:	
Observador:	
Tema:	
Número de sesión:	
Salón:	

Descripción de la sesión (relatoria actividades realizadas, metodología, participantes, interacciones, sucesos, contratiempos, etcétera)

--

Anexo 5. Instrumento de Registro de Actividad Docente



Formato de Registro de Actividad Docente

Centro:	
Fecha:	
Horario:	
Observador:	
Tema:	
Número de sesión:	
Salón:	

Descripción del aula:

Ubicación del Docente			
Inicio	Desarrollo	Final	Comentarios
F	F	F	
E	E	E	
D	D	D	

F – Frente al grupo

E – Entre el grupo

D – Detrás del salón

Descripción de la actividad docente	Momento	Tipo de Conducta
		a) Presentación del tema b) Dominio del tema c) Estrategias de enseñanza d) Motivación e) Síntesis f) Evaluación
		a) Presentación del tema b) Dominio del tema c) Estrategias de enseñanza d) Motivación e) Síntesis f) Evaluación
		a) Presentación del tema b) Dominio del tema c) Estrategias de enseñanza d) Motivación e) Síntesis f) Evaluación
		a) Presentación del tema b) Dominio del tema c) Estrategias de enseñanza d) Motivación e) Síntesis f) Evaluación

Anexo 6. Instrumento de Integración de Datos obtenidos



Integración de Datos

PARTICIPANTES	Profra. Hasibi Romero (N) / Profra. Norma						
ASIGNATURA	Psicología II (6° Semestre)						
	Presentación del tema	Dominio del tema	Estrategias de enseñanza	Evaluación	Síntesis	Motivación	Otros elementos
Profesora Novata	<p>Casi siempre al inicio; aunque a veces presenta únicamente la actividad</p> <p>La presentación del tema está en función de la actividad (DC1HS, R1HS, DC4HS)</p> <p>No hay presentación de objetivos (Todos los instrumentos)</p> <p>A veces, la presentación del tema y de la actividad se confunden (DC1HS, DC4HS, R1HS, R4HS)</p> <p>Se informa a los estudiantes el tema a abordar pero no hay introducción ni vinculación (Todos los instrumentos)</p>	<p>Para explicar y resumir en Desarrollo o Cierre de la actividad</p> <p>Muestra dominio al resolver dudas y al explicar (Todos los instrumentos)</p> <p>Las exposiciones del tema son breves y se desprenden de dudas (DC1HS, DC3HS, DC4HS, R1HS)</p> <p>La manera de resolver dudas es teórica o de situaciones en consultorio (DC1HS, R1HS)</p>	<p>De Inicio a Cierre de sesión utiliza estrategias de enseñanza</p> <p>Hace uso de la pregunta pedagógica (Todos los instrumentos)</p> <p>Promueve el trabajo colaborativo, pero no dirigido (DC1HS, DC4HS, R1HS, R4HS)</p> <p>Utiliza las preguntas dirigidas (DC1HS, DC4HS)</p>	<p>Evaluación sumativa siempre al Cierre de la sesión</p> <p>La evaluación es siempre sumativa a través de preguntas sobre el contenido de las actividades o la forma correcta de hacerlas (Todos los instrumentos)</p> <p>Hay una evaluación sumativa que consiste en contar los sellos acumulados en el semestre (DC3HS, DC4HS, R3HS)</p> <p>A modo de examen final, los pone a hacer en clase un cartel con todos los elementos revisados sobre el último tema. No hay criterios específicos (DC4HS, R4HS)</p> <p>Evaluación del aprendizaje no se especifica en aula (Todos los instrumentos)</p> <p>La evaluación sumativa final es la calificación semestral</p>	<p>Al final de la actividad y Cierre de la sesión, aunque no concluye</p> <p>Resolución de actividades como síntesis (DC1HS, DC4HS, R1HS, R4HS)</p> <p>Comparación entre lo que dice el material con respuestas correctas y el que el estudiante debía resolver (Todos los instrumentos)</p> <p>No hay una conclusión respecto al tema abordado y su vinculación con lo que sigue a continuación (Todos los instrumentos)</p>	<p>En el Desarrollo de la clase y sólo para motivar el trabajo</p> <p>Habla sobre un tema de interés para que los estudiantes pongan atención</p> <p>Pregunta a los estudiantes sobre el tema relacionado para promover que trabajen (DC1HS, DC3HS, DC4HS, R1HS)</p> <p>Les establece tiempos específicos para la resolución de las actividades o tiempos límite para realización de alguna acción (los apresura) (DC3HS, DC4HS, R3HS)</p>	<p>La preparación de material didáctico y de trabajo es una constante en cada una de sus clases. (DC1HS, DC4HS, R1HS, R4HS)</p> <p>El material que prepara es casi siempre hojas impresas con esquemas o lecturas sobre el tema a abordar (Todos los instrumentos)</p>