



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

PSICOLOGÍA

**Enseñanza de la psicología a nivel medio superior: la perspectiva de quien la imparte**

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:  
Norma Aurora Vázquez Zanabria

TUTOR PRINCIPAL:

Dr. Andrés Mares Miramontes  
FES Iztacala. UNAM.

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

Dr. Adrián Cuevas Jiménez  
FES Iztacala. UNAM.

Dra. Laura Palomino Garibay  
FES Iztacala. UNAM.

Dra. Irene Aguado Herrera  
FES Iztacala. UNAM.

Mtra. Hilda Paredes Dávila  
Facultad de Psicología. UNAM.

Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, Julio de 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

*A mi mamá, la expresión más bella de amor en mi vida.*

*A mi papá, presente en mí por siempre.*

*A mi hermano, parte esencial de mi corazón.*

*Con todo mi amor y gratitud para ustedes,*

*por ser mi luz, mi fuerza e inspiración.*

## ***Agradecimientos***

A quienes me acompañaron en este momento de mi vida y en los caminos elegidos:

A Mamá Toña, por todas las cosas hermosas e invaluable que compartimos, por las que con tanta ternura sembraste en mí desde pequeña y me acompañarán por siempre. Valiente guerrera incansable, en donde quiera que estés, infinitas gracias.

A mi familia paterna, por el apoyo en los proyectos emprendidos, el aliento y cariño expresado de muchas formas: Papá Javier, Erika, David y Toño.

A Rafa, por encontrar tantas bellas formas de estar, alentarme y apoyarme en mis propósitos.

A Rodrigo M., por estar en momentos complicados de esta travesía, aligerándolos con tu paciencia.

A los miembros de mi Comité Tutor, a quienes respeto, admiro y estimo. Fueron pieza clave para darle un sentido valioso a este momento académico:

Dr. Andrés Mares, por el apoyo y respeto manifestado no sólo con el proyecto de Tesis, sino con mis intenciones de formación profesional y personal. Por ayudarme a recuperar la confianza, ser espacio de búsqueda y encuentro de caminos propios.

Dr. Adrián Cuevas y Dra. Laura Palomino, por su interés en aportar a mi formación profesional y brindarme posibilidades de entendimiento. Por la paciencia, disposición y respeto que siempre mostraron.

Dra. Irene Aguado por las clases que tanto disfruté. El espacio brindado a inquietudes que me permitieron crecer en este trayecto y la disposición para formar parte de mi Comité Tutor.

Maestra Hilda Paredes por aceptar formar parte de mi Comité Tutor.

A quienes formaron parte del recorrido en la maestría:

Mariano, Rocío, Margarita, Rosaura y Julio, por todo lo que compartimos. Conocerlos fue de lo más afortunado que me brindó esta experiencia.

A los profesores y compañeros de clases, quienes sin proponérselo, me permitieron reafirmar el gran valor que tiene andar el camino académico y profesional, con dignidad, entereza y propiedad de mí misma.

A los profesores de EMS que tan amablemente me brindaron sus espacios para la realización de este proyecto.

A la UNAM, mi alma máter, por permitirme una vez más formarme profesional y personalmente. Por los proyectos que me permitió cristalizar. Gracias eternamente.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	1
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	2
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN EL MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS) EN MÉXICO</b> .....	8
1.1. Antecedentes de la normatividad actual de la EMS en México .....	8
1.2. Marco institucional actual de la EMS en México .....	12
1.3. Marco Curricular Común de la EMS en México .....	16
1.3.1. Competencias genéricas del Marco Curricular Común de la EMS .....	16
1.3.2. Competencias disciplinares del Marco Curricular Común de la EMS .....	17
1.3.3. Competencias profesionales del Marco Curricular Común de la EMS.....	18
1.3.4. Estructura del Marco Curricular Común .....	18
1.4. El perfil docente en la EMS .....	19
1.4.1. Las competencias docentes demandadas .....	21
1.5. La asignatura de psicología en la EMS.....	23
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>LA MIRADA TEÓRICA</b> .....	26
2.1. La interacción social como objeto de estudio. Interaccionismo Simbólico.....	26
2.2. La interpretación de los objetos y la naturaleza de los significados .....	28
2.3. Acciones individuales y colectivas, su entendimiento en el ámbito educativo .....	31
2.4. Estructura social y rol docente.....	36
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>ESTRATEGIA METODOLÓGICA</b> .....	41
3.1. Objetivos .....	42
3.1.1. Objetivo general.....	42
3.1.2. Objetivos particulares .....	42
3.2. Participantes .....	42
3.3. Escenario .....	42
3.4. Instrumento .....	43
3.4.1. Ensayo de la guía temática de entrevista .....	43
3.5. PROCEDIMIENTO .....	45
3.5.1. Elección y acercamiento al escenario .....	45
3.5.2. Elección de los participantes.....	45

3.5.3. Acuerdos y confidencialidad .....	46
3.5.4. Calendarización de las entrevistas.....	46
3.5.5. Aplicación de las entrevistas .....	47
3.5.6. Transcripción de entrevistas .....	49
3.5.7. Análisis de la información .....	50
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>54</b>
4.1. Asunción y significado del rol docente.....	54
4.2. Interpretación de la normatividad y entorno institucional .....	60
4.3. La psicología como asignatura .....	69
4.4. Implicación personal en la docencia .....	74
4.5. Conceptuación del educando .....	75
4.6. Logros referidos .....	80
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>SENTIDO E INTERPRETACIÓN DE LA PERSPECTIVA.....</b>	<b>86</b>
5.1. Docente y psicólogo. Ejercicio de roles paralelos .....	86
5.2. Desempeño estratégico de roles .....	87
5.3. Cumplimiento y validación de los roles desempeñados.....	88
5.4. Estilos pedagógicos diversos, su reconocimiento y asunción grupal .....	90
5.5. Proyección e imagen de los roles paralelos.....	93
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO 4.....</b>	<b>111</b>

## RESUMEN

En las últimas décadas, mejorar la enseñanza en sus aspectos primordiales, ha sido objeto de interés de diversos profesionales de la educación. Lo que ha resultado en cambios significativos respecto a la práctica educativa, entre ellos, su función, objetivos, formas, sistemas de evaluación, perfiles docentes, entre otros. En este proceso de cambios, el profesor ha pasado de ser un mero trasmisor de conocimientos y habilidades, a desempeñar un papel dinámico conjuntamente con sus alumnos dentro de las aulas. Afrontando y significando de diferentes formas, las demandas de la educación escolarizada de la realidad social imperante. Sin embargo, poco se sabe de las singularidades propias de tales prácticas y en particular de la enseñanza de asignaturas específicas. Por ello, la presente investigación cualitativa, sustentada en el Interaccionismo Simbólico, se orientó a dar cuenta de la perspectiva que tienen profesores de educación media superior de psicología, respecto a la enseñanza de esta asignatura. Participaron voluntariamente docentes que imparten dicha asignatura. Se empleó la entrevista a profundidad como método indagatorio. Se exploraron áreas relacionadas con la vivencia y significación de aspectos cotidianos, personales y de grupo, implicados en la enseñanza respectiva. Los resultados obtenidos indican que los profesores participantes definen y explican su forma de enseñanza, como una práctica en la que confluyen su experiencia docente y formación profesional como psicólogos. Práctica desempeñada en condiciones de libertad, donde ponen en juego los aspectos que consideran pertinentes en la elección y planeación de actividades. Esto, en función del principio de que la asignatura debe ser aplicable y cercana a la cotidianidad, de las vivencias personales de los estudiantes que la cursan. Desarrollando en consecuencia, como una parte significativa de su práctica docente, un rol de asesores respecto a los aspectos personales confiados por los alumnos. Forma de enseñanza que validan a partir de la aprobación y aceptación por parte de sus alumnos. Se concluye que las acciones docentes respecto a la enseñanza de la psicología, se enmarcan en un orden de vínculos personales y colectivos, que justifican su presencia y reconocimiento del saber que tienen como docentes y psicólogos. Siendo satisfactorio y esperado, el hecho de que sus alumnos se superen personalmente a partir de cursar la asignatura de psicología.

**Palabras clave:** Interaccionismo Simbólico, perspectiva, docentes, enseñanza, bachillerato.

## **INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas se ha mostrado gran interés por mejorar la enseñanza formal en todos sus niveles. Ha ocupado sus propósitos, planes y programas, así como las formas de enseñar, promover el aprendizaje y favorecer la formación de los estudiantes. Con el empeño de diversos profesionales relacionados con la educación, se han logrado generar cambios significativos, inclusive a nivel del papel y perfil que se le encomienda socialmente a los participantes en tales procesos educativos (Escudero, 2003; Mora, 2004; Robles, 2020; Salas, 2009).

Lo anterior, ha dado lugar a nuevas concepciones y estrategias diseñadas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Entre ellas se pueden destacar la promoción del aprendizaje cooperativo, la enseñanza basada en competencias, el uso de las nuevas tecnologías TIC, el empleo de estrategias de enseñanza aprendizaje como analogías, cuadros comparativos, resúmenes, mapas conceptuales y redes semánticas (Calzadilla, 2002; Godoy, 2006; Ribero et al., 2013; Salas, 2009; Silva, 2005) sólo por mencionar algunas.

En la misma dirección, se han realizado estudios que permiten la identificación y caracterización de estilos de enseñanza y de aprendizaje (Alonso, 2008; Carlos, 2009; Isaza & Henao, 2012; Santos & Santos, 2013; Ventura & Moscoloni, 2015), que han roto con la idea de que éstos debieran ser únicos. Lo que conlleva a reconocer el papel que juegan los participantes de la educación (Mora, 2004).

Con respecto al papel que juega el profesor dentro del proceso educativo, dado que representa la figura principal encargada de la enseñanza, ha sido objeto de investigación en términos de indagar aspectos de su perfil, esenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo se ha indagado respecto al compromiso, vocación docente, habilidades y características que definen un buen profesor (Carlos, 2009; Castellanos & Yaya, 2013; Feliciano & Jiménez, 2006; Robles, 2020; Tejedor & García-Valcárcel, 2007). Todas las aportaciones al ámbito educativo antes enunciadas son parte fundamental en las nuevas orientaciones de capacitación y formación docente.

Ante tal panorama y sin restar valor a los diversos estudios realizados, con fines de mejorar y entender el proceso enseñanza aprendizaje, no debe perderse de vista que el profesor no es un trasmisor de conocimientos y habilidades que pone en práctica una serie de estrategias o modelos en automático. Ellos enfrentan y significan de diferentes formas las demandas que su realidad les plantea.

El docente, como socializador, va a sumar dentro de su práctica educativa diferentes creencias, convicciones y valores que, sin lugar a dudas, va a transmitir a sus alumnos en su discurso pedagógico y que van a repercutir, directa o indirectamente, en la formación de los estudiantes, tornándose un aspecto esencial en el proceso educativo (Prieto, 2008).

Al respecto, la investigación cualitativa pone de manifiesto, la importancia de considerar los procesos psicológicos y sociales que inciden en la práctica

educativa. De este modo, se reconoce que pese a la existencia de investigaciones en diversos aspectos relacionados a la educación, poco se sabe acerca de las concepciones sobre la práctica educativa, necesidades, expectativas, intereses y creencias que tienen los implicados en ella. Así como de los estilos particulares de entender y actuar en la escuela, es decir, qué piensan, qué es lo que creen, cómo representan y conciben su relación con los otros y cómo esto afecta a su vez, las ideas que tienen (Covarrubias & Piña, 2004).

Además de considerar que una práctica educativa implica una actividad necesariamente interpersonal, en la que cada participante tiene una perspectiva muy particular con respecto a los otros y las situaciones escolares que se viven de manera cotidiana en los contextos educativos. Así como de las formas en las que realizan sus propias actividades.

Se considera entonces, que hacer un abordaje a la perspectiva de los encargados de realizar dichas actividades de enseñanza, permitirá conocer más allá de lo formalmente delineado, la orientación que los profesores dan a su práctica docente. Pues se parte de la idea de que conocer las perspectivas que poseen quienes se encuentran dentro del acto educativo, nos da la oportunidad de entender el fenómeno desde la vivencia misma de los encargados de llevarlo a cabo. A partir de ello, es posible proponer cambios o alternativas en la organización de la enseñanza y en general sobre la función y actuación de los docentes.

En ese sentido, el presente trabajo parte de una perspectiva interaccionista (Blumer, 1982) desde la que se entiende que la enseñanza no se desarrolla en el vacío, pues todos los actores educativos desarrollan prácticas en contextos organizados, donde existen normas, reglamentos que prescriben, demarcan y ordenan lo que se debe hacer en las escuelas; pero al mismo tiempo no permanecen pasivos ante esto. Siendo el significado y sentido que le concedan a esta demarcación la que orientará y definirá sus acciones tanto individuales como colectivas (Mares, 2012).

De esta forma se precisa que, lo que los profesores enseñan y el cómo lo hacen, está en función de la perspectiva que tienen al respecto (Charon, 1989), es decir, la enseñanza que imparten está en función de la manera en que definen, entienden y formulan respecto a lo que enseñan (incluidos el programa, los contenidos, enfoques, etcétera).

Por ello la presente investigación es un abordaje sobre la enseñanza de la psicología a nivel medio superior, a partir de la perspectiva que tienen los profesores que la imparten. Busca dar cuenta de los significados que le atribuyen a las diferentes formas de enseñarla, así como de la relación que guardan con el sentido implicado en la perspectiva que se tiene al respecto. Con ello, sería posible no solo establecer una tipología de enseñanza sino, lo más importante, conocer lo que está implicado en ellas con fines de su comprensión.

Estudios de este tipo permiten conocer la realidad educativa desde la vivencia misma de los implicados. En el caso concreto, permite conocer no

únicamente las formas en que los profesores enseñan la psicología a nivel medio superior; sino además, la relación que existe entre ésta y la forma en que la definen, la interpretan y la entienden. Situación que a su vez permite identificar y caracterizar, las condiciones que justifican las formas de entender y enseñar la psicología a nivel medio superior por parte de los docentes que la imparten, así como de los resultados que desde ellos se obtienen a partir de sus prácticas.

Con el propósito de dar cuenta de los aspectos teórico metodológicos que sustentaron la presente investigación, así como la información obtenida y la interpretación que a partir de ésta se generó, el trabajo se estructuró de la siguiente forma:

En el primer capítulo, se describen los aspectos generales que conforman la normatividad vigente que enmarca la Educación Media Superior (EMS) en México, con el propósito de dar cuenta de las metas, expectativas y perfil docente delineado institucionalmente. En él, se describe el ordenamiento actual de este nivel educativo, así como los aspectos esenciales de su estructura curricular vigente. Todo ello, en el entendido de que esto representa la realidad institucional que los docentes enfrentan en el desempeño de sus funciones.

El capítulo dos, constituye una presentación de la perspectiva psicosocial de la acción humana, la cual conforma el marco teórico metodológico en que se sustenta la presente investigación, particularmente el Interaccionismo Simbólico expuesto por Blumer (1982). Debido a que desde este enfoque es posible tener un acercamiento a la enseñanza de la psicología a nivel medio superior, a partir de la

perspectiva de quienes, en su vivencia habitual, se encargan de realizar dicha tarea.

La estrategia metodológica empleada se describe en el capítulo tres. En él, se especifica la población participante, situaciones, condiciones y características que se consideraron. Así como el procedimiento utilizado, considerando desde la inserción al campo hasta la recolección y análisis de la información obtenida.

En función de la caracterización y tendencia de categorías, en el capítulo cuatro se exponen los resultados respecto a la perspectiva de interés. Se describen aspectos esenciales de las categorías, considerando para ello, significados aludidos por los participantes. Las categorías presentadas son las siguientes: 1) Asunción y significación del rol docente; 2) Interpretación de la normatividad y entorno institucional; 3) La psicología como asignatura; 4) Implicación personal en la docencia; 5) Conceptuación del educando; y finalmente 6) Logros referidos.

Posteriormente en el capítulo cinco, se describe el sentido contenido en la perspectiva de los participantes, empleando ejes de análisis para exponer las construcciones simbólicas características de la enseñanza de la psicología a nivel medio superior, desde la vivencia institucional de los profesores encargados de dicha tarea.

Finalmente, en las conclusiones, se enuncian los principales hallazgos encontrados en la presente investigación y se recalca la importancia de éstos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la psicología a nivel medio superior.

## **CAPÍTULO I**

### **LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN EL MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS) EN MÉXICO**

Con la finalidad de presentar la normatividad vigente de la EMS en México, en este capítulo se describen las metas y propósitos de este nivel educativo así como el perfil docente, delineados institucionalmente. Se refiere su proceso de transformación, considerando los propósitos, contexto y normatividad que lo enmarca desde su surgimiento hasta la actualidad. Finalmente se establecen precisiones respecto a las especificidades que adquiere la asignatura de psicología en este nivel educativo, en tanto que ello constituye la situación particular de interés del presente trabajo.

#### **1.1. Antecedentes de la normatividad actual de la EMS en México**

La EMS tiene su origen en 1867 con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017a) en un momento histórico en el que, internacionalmente, se reconoce la necesidad e interés por formalizar la educación en la población joven. En su origen, esta institución fue reglamentada por la Ley Orgánica de la Instrucción Pública impulsada por Gabino Barreda, misma que es considerada el pilar de la enseñanza superior.

El surgimiento de la ENP se formuló a partir de una política educativa de liberalismo mexicano, cuyo propósito expresamente era formar hombres con

criterios comunes, como un medio para uniformizar conciencias, mantener la paz y el orden (Gutiérrez, 2009). Se creó con una tendencia hacia asignaturas de cultura general fundamentalmente científicas.

A mediados del siglo pasado, la educación se convierte en un patrimonio social, por lo que se considera un aspecto fundamental en el desarrollo del país (Aboites, 2012). En esos años, se sustentaba en la idea de que un ciudadano con educación formal, podía lograr movilidad social y al mismo tiempo contribuir al desarrollo económico del país, todo ello dentro de un modelo de industrialización.

De esta manera, oficialmente la escolarización de la preparatoria es promovida en el entendido de que a mayor grado de estudios mayor progreso. En ese contexto, la educación media superior se consideraba una extensión de la enseñanza básica, más que como una formación para el nivel profesional (Gutiérrez, 2009).

A principios de la década del setenta la política de educación pública se permeo de tintes modernistas, sin embargo, el discurso seguía priorizando el desarrollo económico nacional frente a los intereses internacionales globales y la educación vinculada con el desarrollo productivo, seguía considerándose como vía para lograr el desarrollo social.

Sin embargo, la fuerte crisis económica y política que caracterizó este periodo y en consecuencia el convenio económico de nuestro país con el Fondo Monetario Internacional (FMI), significó una crisis (Aboites, 2012) que aún repercute, en una fuerte dependencia política y económica a los organismos

internacionales a cambio de créditos que permitieran solventar los problemas económicos por los que atravesaba el país, y que en lo subsecuente influirán en el futuro de la educación en México (Gutiérrez, 2009).

En esos años las escuelas preparatorias que habían sido parte de un modelo desarrollista, sufren una transformación que se consolida en las décadas del ochenta y noventa. Así es como se crean una serie de escuelas de nivel superior y medio superior tecnológico, cuya finalidad era optimizar los recursos destinados a la educación, es decir, se decía que con menos recursos, se podía lograr mayor impacto social.

Se redujo de manera drástica el gasto social y por ende el educativo. Aumentó el impulso a la educación profesional técnica, con el fin de cubrir las demandas del aparato productivo y, al mismo tiempo, la de proporcionar a los jóvenes una formación profesional. Sin embargo, esta aspiración a escolarizarse para lograr mayor movilidad social fue agotándose con el avance de las políticas modernizadoras, lo que trató el inicio del neoliberalismo (Aboites, 2012; Gutiérrez, 2009).

Durante este periodo se producen una serie de cambios económicos muy importantes, como la proliferación de la iniciativa privada y la disminución del gasto en los aspectos sociales como el educativo. Los nuevos empresarios comenzaron a tener fuerte influencia política y a tener injerencia, indirectamente, en la definición de las políticas educativas y se da mayor auge a las escuelas privadas (Aboites, 2012). En consecuencia, el discurso político de este momento

histórico enfatiza conceptos económicos como calidad, utilidad y productividad, inclusive en el sector educativo (Gutiérrez, 2009).

En el año de 1982, la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), delinean el perfil básico del bachiller a nivel nacional, los objetivos y contenidos de este nivel, y definieron la estructura curricular del tronco común. Con esto se pretendía unificar a nivel nacional las tendencias del nivel medio superior, sin afectar las características de las diversas modalidades (Gutiérrez, 2009).

En la década de los noventa, México tramita su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con lo que se ve en la necesidad de realizar cambios en las escuelas y de evaluación universal a los maestros, acordes a las recomendaciones que dicho organismo pronuncia. Además de colaborar con las evaluaciones PISA (por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment), que este organismo internacional destina en las escuelas públicas de nivel básico y medio superior (Aboites, 2012).

En ese contexto, se promulga la Ley General de Educación en la cual el nivel medio superior es pieza clave. En ella, se reconoce y define como el nivel educativo posterior a la secundaria que comprende el bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no lo requiere o su equivalente.

Dirigida principalmente a jóvenes entre quince y dieciocho años de edad, quienes reciben el servicio de instituciones de origen federal, estatal, autónomas y privadas. Su naturaleza educativa pretende generar individuos con desarrollo personal integral, con un sentido crítico, y con una cultura que comprenda la ciencia, la tecnología y las humanidades, así como una preparación para el trabajo (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017a).

En esa misma década, se estructura la Dirección General del Bachillerato (DGB) que, desde su creación, ha tenido entre sus facultades las de definir los planes y programas de estudios. Así como de emitir la normatividad general académica y hacerse cargo de los reconocimientos de validez oficial de los estudios de bachillerato general que imparten los particulares (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017b). En 2005 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el nuevo reglamento interior de la SEP, en el que se establecen las atribuciones que la DGB tiene hasta la fecha (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2011).

## **1.2. Marco institucional actual de la EMS en México**

En la actualidad la EMS comprende el nivel educativo posterior al nivel básico del Sistema Educativo Nacional de la SEP. El Gobierno Federal cuenta con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), cuyo objetivo formal es coordinar, orientar y sintonizar las diferentes acciones que la SEP emprende en relación a la calidad de los servicios que ofrecen las instituciones de este nivel educativo.

Para estos fines cuenta a su vez con la DGB, cuya función es promover que los diferentes planteles de nivel medio superior realicen los cambios necesarios, implementados a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), para su debida integración al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Garantiza que los planteles cuenten con la calidad educativa delineada por dicha reforma (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017c).

A partir de 2008 el Gobierno Federal puso en marcha la RIEMS, con la que formalmente se realiza un cambio cualitativo de orientación hacia el desarrollo de competencias, así como una mejora en la organización de las condiciones de operación de los planteles (Razo, 2018). A partir del ciclo escolar 2009-2010 se iniciaron los cambios establecidos por la RIEMS.

Entre los principales cambios están la adopción del Marco Curricular Común (MCC) al bachillerato, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la implantación del perfil del docente y del directivo, así como la instrumentación de mecanismos de apoyo a los educandos, como la orientación y la tutoría, que se consideran fundamentales para alcanzar y mantener los niveles de calidad que exige el SNB (Navarro, 2017).

Cabe resaltar en este punto que, en febrero de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la declaración del Congreso de la Unión que reforma los artículos tercero y trigésimo primero de la Constitución, para dar lugar a la obligatoriedad de la EMS en México (Rodríguez, 2012). Así como, la reforma de

2013, que plantea la garantía de la calidad de la educación de este nivel educativo para todos los mexicanos (Tuirán & Hernández, 2016).

En ese marco institucional, el objetivo explicitado de la EMS en México, es brindar a los estudiantes mexicanos oportunidades de aprendizaje de calidad, independientemente de su condición económica o social, que les permita continuar sus estudios profesionales, o bien contar con una formación técnica para insertarse al campo laboral (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013).

Oficialmente, su orientación es hacia el desarrollo de competencias para la vida, mismas que se plantea sean adquiridas mediante estrategias didácticas que propicien aprendizajes significativos, en el marco de la diversidad de contextos socioculturales de México y el mundo. Formulando realizarlas mediante estructuras curriculares flexibles que organicen los saberes de manera integral, para el abordaje de objetos más complejos y relevantes de la diversidad que caracteriza la vida actual de esta población en México (Rodríguez, 2012).

La oferta educativa de la EMS en México se compone de tres modelos educativos: bachillerato general o propedéutico, bachillerato tecnológico o bivalente y bachillerato profesional técnico. Con distintas formas de sostenimiento: federal, estatal, autónomo y particular. Organizados en cuanto al control administrativo y presupuestal en cinco tipos: centralizado, descentralizado, desconcentrado, autónomo y privado. Hasta 2017, la EMS en nuestro país, reconocía la existencia de treinta y tres subsistemas, con al menos ciento

cincuenta expresiones organizacionales e institucionales (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017).

El bachillerato general o propedéutico, tiene como finalidad proporcionar al estudiante la formación necesaria para ingresar a la educación superior, constituyen los estudios preparatorios para ingresar a una licenciatura o ingeniería (Lorenzo & Zaragoza, 2014).

El bachillerato tecnológico o bivalente, lo constituyen los bachilleratos tecnológicos. Se denomina bivalente debido a que se puede estudiar el bachillerato como estudios preparatorios para ingresar a la educación superior y al mismo tiempo es posible realizar una carrera técnica. Al finalizarlo, se obtiene además del certificado de bachillerato, una carta de pasante con la que es posible obtener una cédula como profesional técnico. De esta forma, en este tipo de bachillerato se adicionan materias tecnológicas al plan de estudios de bachillerato propedéutico (Lorenzo & Zaragoza, 2014).

El bachillerato profesional técnico, es similar al bachillerato bivalente debido a que es una modalidad terminal y propedéutica al mismo tiempo, sin embargo en ésta se enfatizan los conocimientos técnicos. Para obtener el certificado de bachillerato e ingresar a la educación superior, es necesario obtener los estudios complementarios estipulados para ese fin. Actualmente, en el marco del SNB, para la DGB la modalidad profesional técnico se considera bivalente (Dirección General de Bachillerato, 2018).

La estructura curricular perfilada por la DGB (2013) establece dos programas diferentes, uno de carácter propedéutico y otro de carácter bivalente. Así mismo, de acuerdo con la normatividad vigente, pueden ser cursados en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta.

### **1.3. Marco Curricular Común de la EMS en México**

El propósito fundamental formalmente delineado del MCC, es articular los programas de distintas opciones de la EMS en el país, de tal forma que todos los estudiantes de este nivel educativo, egresen con un perfil común independientemente del subsistema al cual pertenezcan. Esencialmente, está basado en el modelo de competencias profesionales, delineadas en competencias genéricas, competencias disciplinares básicas y extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales básicas y extendidas (para el trabajo) (Dirección General de Bachillerato, 2013).

#### **1.3.1. Competencias genéricas del Marco Curricular Común de la EMS**

Definidas como las que todos los estudiantes de bachillerato deben estar en capacidad de desempeñar. Son competencias que se espera, les permitan comprender el mundo e influir en él, además de permitirles continuar su aprendizaje de manera autónoma.

Estás a su vez son tipificadas en: a) clave, por ser aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales a lo largo de la vida; b) transversales, por ser relevantes para todas las disciplinas académicas y actividades extracurriculares, sin limitarse a un campo disciplinar o asignatura, y;

c) transferibles, que refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias disciplinares o genéricas.

### **1.3.2. Competencias disciplinares del Marco Curricular Común de la EMS**

Las competencias disciplinares implican procesos mentales que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas del mundo. Se caracterizan por demandar la integración de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la resolución de problemas teóricos y prácticos. Las competencias disciplinares pueden ser básicas o extendidas.

Las competencias disciplinares básicas, se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes, considerados como los mínimos necesarios de cada campo disciplinar. Sirven para que los estudiantes puedan desenvolverse eficazmente en diferentes contextos y situaciones a lo largo de su vida. Comprenden las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen, así como de la alternativa académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato. Dichas competencias se organizan en cinco campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias experimentales, Ciencias sociales, Humanidades y Comunicación.

Las competencias disciplinares extendidas, como su nombre lo indica son las que extienden y profundizan los propósitos de las competencias disciplinares básicas. En cuanto a los contenidos, la diferencia principal entre ellas es que las extendidas son más amplias o más profundas que las básicas. Estas

competencias se definen al interior de cada subsistema, según los objetivos particulares.

### **1.3.3. Competencias profesionales del Marco Curricular Común de la EMS**

Las competencias profesionales son referidas a un campo del quehacer laboral. Están orientadas a la preparación de los estudiantes para desempeñarse en este ámbito con mayores probabilidades de éxito. Éstas, a su vez, pueden ser básicas o extendidas. Las competencias profesionales básicas, están ligadas al campo productivo de una capacitación elemental para el trabajo; mientras que las competencias profesionales extendidas se orientan a la preparación en una calificación de nivel técnico, para incorporarse al ejercicio profesional en esos términos.

### **1.3.4. Estructura del Marco Curricular Común**

El MCC está organizado y estructurado en función de asignaturas. Los contenidos de los cursos están distribuidos y ordenados en función de una disciplina. De esta manera, los estudiantes inscritos a un plan de estudios apegado al MCC, de acuerdo con la DGB (2018), deberán cursar en seis semestres un total de treinta y nueve asignaturas y ocho submódulos, mismos que se agrupan en tres componentes formativos: básico, propedéutico y profesional. Correspondientes a cada uno de los objetivos generales de la propuesta curricular del MCC.

El componente de formación básica comprende treinta y una asignaturas obligatorias y comunes a todos los subsistemas. Durante el último año, en el quinto y el sexto semestre, los alumnos cursan las ocho asignaturas restantes del

componente de formación propedéutica, agrupadas en pares correspondientes a los campos disciplinares o de conocimiento (véase anexo 1). Cada institución elige de las asignaturas propuestas en el MCC, las necesarias para el diseño y estructura de sus mapas curriculares. Esto en función de las necesidades y valores específicos que cada una de ellas tenga.

El componente de formación profesional está compuesto por dieciocho capacitaciones para el trabajo, las cuales se enlistan en el anexo 2. Son seleccionadas por las instituciones educativas para el diseño de sus mapas curriculares. La selección de las mismas está en función del perfil y características de la institución. Los estudiantes deberán cursar ocho submódulos como parte de este componente formativo, dos submódulos a partir del tercer semestre.

Adicional a las asignaturas antes mencionadas, el MCC de la EMS contempla actividades denominadas extracurriculares, cuyo propósito es la formación integral de los estudiantes de bachillerato. Éstas pueden ser: artístico culturales, físico, deportivo, recreativas y de orientación educativa. Cada institución, elige las actividades que brindará en función de las necesidades y posibilidades particulares con las que cuente.

#### **1.4. El perfil docente en la EMS**

Hasta el 2016 la EMS se conformaba por más de doscientos setenta y cinco mil maestros cuyas características y condiciones laborales varían ampliamente dependiendo del subsistema al que pertenecen. De acuerdo con lo estipulado en la RIEMS, todo ingreso a funciones docentes debe realizarse por concurso. En

dicha reforma se establecieron apoyos de tutoría a los docentes de nuevo ingreso y se estipuló que los docentes en activo fueran evaluados al menos cada cuatro años, así como estar en formación continua (Tuirán y Hernández ,2016).

En correspondencia con lo estipulado oficialmente por la RIEMS, con respecto a sus propósitos, se delinea un perfil docente acorde con los intereses institucionalmente delineados. Por ello en el acuerdo 447 del Diario Oficial de la Federación de 2008 (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017c), se establecen las características del perfil del docente que imparte clases en este nivel educativo.

En dicho documento se describe que, parte de la estrategia que seguirá la reforma educativa, consiste en asegurar que los docentes cuenten con las competencias didácticas, pedagógicas y dominio de contenidos de las asignaturas que imparten. El enfoque que se espera que los profesores empleen es el basado en competencias.

En el marco de la RIEMS, el perfil deseado implica que los maestros trasciendan los propósitos meramente disciplinares y contribuyan a la formación integral de los estudiantes. Por lo que se espera que el profesor vaya más allá de las prácticas de enseñanza tradicionales y transfiera el aprendizaje a diversos ambientes. El perfil delineado oficialmente, está constituido por una serie de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes. Todas ellas orientadas a que el docente genere ambientes de aprendizaje, donde los

estudiantes desplieguen las habilidades genéricas (Dirección General de Bachillerato, 2013).

Las competencias docentes estipuladas en el documento normativo, están referidas al trabajo de los docentes independientemente del subsistema en el que laboren, la asignatura que imparta y las condiciones socio culturales y económicas particulares. De la misma forma, se refiere que dichas competencias son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua (Dirección General de Bachillerato, 2013).

#### **1.4.1. Las competencias docentes demandadas**

Las competencias docentes son definidas como cualidades individuales, éticas, académicas, profesionales y sociales que deberán reunir los docentes del nivel medio superior. En el acuerdo 447 publicado en el Diario Oficial de la Federación en 2008 (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017c) se estipula que el docente de EMS deberá ser capaz de:

Organizar durante su trayectoria profesional, formación continua implicando la reflexión e investigación. Incorporando los nuevos saberes que va adquiriendo al transformarlos en nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Además de estar en la disposición de ser evaluado tanto de manera externa como por sí mismo. De la misma forma, a compartir con sus pares saberes y experiencias para aprender en una comunidad académica.

Dominar y estructurar los contenidos de las asignaturas para propiciar experiencias de aprendizaje significativo de los estudiantes. Empleando

argumentos válidos en cuanto a la naturaleza, métodos y consistencia lógica respecto al área de especialización al que corresponda.

Realizar una planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, fundamentados en el enfoque por competencias y ubicarlos en contextos por disciplina, curriculares y sociales. Se encargará también del diseño y empleo de materiales apropiados para estos fines, así como de contextualizar los contenidos impartidos, acordes con el plan de estudios, con la vida cotidiana de los estudiantes y su realidad social.

Llevar a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. Ello de forma clara y pertinente, respetando las características institucionales. Así como, proporcionar bibliografía pertinente y emplear tecnologías de la información con una aplicación y relevancia didáctica.

Evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje partiendo de un enfoque formativo. Estableciendo dicha tarea a partir de métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias. Dar seguimiento al proceso de aprendizaje de sus alumnos y comunicarles observaciones constructivas

Generar ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, proporcionando condiciones y herramientas que faciliten el autoconocimiento y deseo de aprender en los estudiantes. Promoviendo el pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

Contribuir a propiciar ambientes que faciliten el desarrollo sano e integral de los estudiantes. Practicar y promover respeto por la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre todos los implicados en el ambiente escolar al que pertenezca.

Finalmente participar en los proyectos de mejora continua y contribuir en la solución de problemas de la institución educativa a la que pertenezca, apoyando la gestión institucional.

### **1.5. La asignatura de psicología en la EMS**

De acuerdo con el plan de estudios del bachillerato general; las asignaturas de psicología I y II pertenecen al campo disciplinar de ciencias sociales y humanidades. Correspondientes al componente de formación propedéutico. Dichas asignaturas por su carácter propedéutico, se cursan en el último año del bachillerato o bien, en el quinto y sexto semestre.

Debido a que el carácter propedéutico del bachillerato implica primordialmente la preparación de los estudiantes para incorporarse a escuelas de nivel superior, las asignaturas se orientan a los intereses vocacionales de los estudiantes. Dependiendo de la institución educativa de la que se trate en particular, la asignatura de psicología puede ser optativa o elegida por área de conocimiento en función del perfil profesiográfico de la carrera de elección del estudiante.

Con respecto a los contenidos y orientación de los planes y programas de estudio de la asignatura de este nivel educativo, corresponden formalmente a

conocimientos generales de psicología. Los contenidos de la asignatura de psicología I comprenden la introducción a la disciplina como ciencia, implicando en ello la diversidad de corrientes teóricas, áreas de estudio y aplicación; bases fisiológicas de la conducta humana, teorías de la emoción y motivación. El programa de psicología II comprende procesos psicológicos tales como sensación, percepción, memoria y aprendizaje, además de la socialización y su determinación en la conducta humana y la personalidad como proceso bio psico social (véase anexo 3).

La orientación que se le da teóricamente a la asignatura está enmarcada en lo que se denomina educación para la vida. Desde la que se busca que los estudiantes incorporen los conocimientos que obtienen no sólo en cuanto a información, sino que se traduzcan en actitudes favorables para la convivencia, el respeto a los derechos humanos y la sana convivencia social. Se formula que se empleen como parte de la enseñanza de los contenidos, situaciones cotidianas a los estudiantes para favorecer la comprensión de sus propios procesos socio-afectivos y con ello generar reflexión al respecto (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018a).

En consecuencia se espera que el profesor de psicología, de este nivel educativo, sea un mediador y facilitador en la construcción de aprendizajes de sus alumnos, que diseñe actividades significativas que promuevan el desarrollo de competencias, así como que propicie un ambiente que favorezca el desarrollo de habilidades socio emocionales de los alumnos (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018b).

Así, se entiende que la educación formal de nivel medio superior en México, ha estado enmarcada hasta nuestros días, en reformas que han sido consideradas consecuentes con la vida política del país. En la actualidad este nivel educativo cuenta con gran variedad de subsistemas y distintas modalidades, sin embargo el perfil docente esperado es uno sólo, mismo que implica una serie de características descritas en términos de competencias. Sin embargo, no se explicitan las formas, tiempos y mecanismos de acción institucionales consecuentes, para dar lugar al desarrollo de tales competencias demandadas y dar respuesta a dichos requerimientos.

## CAPÍTULO II

### LA MIRADA TEÓRICA

El propósito de este capítulo es exponer los principios teóricos y metodológicos del Interaccionismo Simbólico, enfoque que se asume como forma de acercamiento y de comprensión respecto a la perspectiva de interés del presente estudio. En consecuencia, se describen los aspectos esenciales de este enfoque enmarcados en el ámbito educativo.

#### **2.1. La interacción social como objeto de estudio. Interaccionismo Simbólico**

Diversas perspectivas teóricas han abordado el fenómeno educativo. A partir de ellas, se reconoce la influencia y convergencia de factores físicos, culturales y sociales en lo que ocurre dentro de las escuelas. Particularmente las perspectivas de orientación psicosocial como el Interaccionismo Simbólico, han puesto de manifiesto, la importancia de considerar en el estudio de los fenómenos humanos, el papel de los actores sociales y las situaciones de interacción en las que participan. La investigación que se presenta en este documento se fundamenta principalmente en esta perspectiva teórica, particularmente desde los planteamientos de Blumer (1982).

En lo esencial el Interaccionismo Simbólico propone que, en los procesos de interacción social, los intercambios comunicacionales entre quienes participan de ellos, dan lugar a la dimensión simbólica del comportamiento humano (Becker & McCall, 1990). Sin embargo dichas acciones no ocurren de manera automática o

en el vacío, pues se asume que los seres humanos son actores protagonistas de comportamientos auto reflexivos, que se encuentran inmersos en un mundo cuyo orden deben interpretar para actuar (Blumer, 1982), dando lugar así a la importancia de los significados.

El Interaccionismo simbólico se funda principalmente en tres premisas o principios:

- El ser humano actúa en relación a las cosas o situaciones, en función de lo que éstas significan para él.
- Dichos significados se derivan de, o surgen como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con los demás
- Significados que son manipulables y modificables mediante un proceso interpretativo, desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso (Charon, 1989)

De esta manera, se establece una clara conexión permanente y dialéctica entre exterioridad e interioridad. Por lo que el Interaccionismo Simbólico entiende a la persona y al medio social como dos aspectos de una misma realidad. Los individuos son un producto social y la sociedad es un producto de los individuos.

Así, toda realidad es el resultado de la externalización de la actividad humana, de su objetivación a través del lenguaje y de su institucionalización mediante la tipificación de las acciones de los otros. En consecuencia, tal como arguye Mead (1973), la persona se experimenta a sí mismo como tal no directamente, sino indirectamente desde los puntos de vista particulares de los otros integrantes del grupo social, o desde un punto de vista generalizado del

grupo social, en cuanto a un todo al cual pertenece. Por consiguiente, la conciencia individual y la acción social deben ser comprendidas en el contexto de una estructura social que les da sentido.

## **2.2. La interpretación de los objetos y la naturaleza de los significados**

Desde esta perspectiva se entiende que los seres humanos orientan sus actos hacia las cosas, en función de lo que éstas les signifiquen, en términos de ideas, sentimientos, valores, entre otros, que forman parte de su propia realidad (Del Villar, 2006). Las cosas o situaciones por sí mismas carecen de significado, pues no es, sino hasta que los objetos son interpretados por las personas, que éstos adquieren un significado para ellas. Por ello, perspectivas de esta naturaleza parten del supuesto de que no se puede entender la acción humana si se miran solamente los objetos o el comportamiento *per se*, sino a partir del acercamiento y entendimiento de los significados atribuidos por las personas, a los objetos o situaciones, partiendo de su propia experiencia (Blumer, 1982).

Diversas investigaciones que han abordado aspectos educativos, han puesto en relieve la importancia de las acciones e interacciones de los actores que intervienen en la situación de enseñanza aprendizaje, en el aula escolar y los significados que atribuyen a sus actos y las situaciones que enfrentan (Covarrubias & Piña, 2004; Del Villar, 2006; Díaz, 2009).

Al respecto Díaz (2009), plantea que las concepciones que tienen los docentes sobre su práctica pedagógica, hacen evidentes los marcos de referencia con los que operan para percibir, analizar, valorar los resultados obtenidos, dar

sentido y orientación a su práctica pedagógica. Del mismo modo, se ha señalado que las creencias son las que les orientan en la toma de decisiones, en las inferencias prácticas y planeación de sus estrategias (Díaz, 2009; Solís, 2015).

En la medida en que los docentes se ven envueltos en diversas situaciones dentro de sus centros de desempeño, se va construyendo poco a poco el conocimiento profesional docente (Jackson, 1998). Lo anterior, resultado de las decisiones que van adoptando y que consideran funcionales dentro de su práctica. Mismas que a medida que valoran en cuanto a los resultados, reconstruyen y modifican. Situación que da cuenta del papel auto reflexivo del docente, con un papel activo en la significación y acción en las situaciones que enfrenta (Vergara, 2016).

De acuerdo a Bazdresch (2000) (citado en Vergara, 2016) la práctica docente implica un conjunto de acciones, operaciones, mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, puestos en juego durante las acciones dentro de las aulas escolares. Por ello para este autor, toda práctica docente implica una teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa.

De manera que, la práctica docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social. Por ello puede considerarse que, en las prácticas que los docentes realizan, se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también aspectos no asumidos abiertamente y deliberadamente como ideas, deseos, creencias, temores, expectativas etc. Todos estos, aspectos constituyentes de los significados que atribuyen a su práctica (Vergara, 2016).

Por ello, las prácticas docentes de los diferentes actores se caracterizan por poseer un sello particular. Pues a pesar de que el contexto sea compartido por quienes convergen en ella, cada uno de los docentes lo interpreta de manera singular (Covarrubias & Piña, 2004), construyendo de esta manera una práctica que, aunque es compartida, adquiere toques personales.

Las singularidades entre los significados de los docentes aún dentro de la misma institución educativa, se encuentran permeadas por las diferencias en la biografía de cada uno de ellos; su contexto particular, formación y condiciones institucionales que cada uno experimenta. Al respecto, Vergara (2016) relaciona algunas diferencias en los significados que los docentes atribuyen a su práctica, con el grado de reflexión o implicación personal dentro de la misma.

Ahora bien, asumir que los significados no son cualidades inherente a las cosas, pero tampoco producto de la interpretación aislada de los actores que lo atribuyen, implica que los significados son productos sociales construidos a partir del intercambio social; de la comunicación con los gestos, las palabras y otras acciones que tienen lugar en interacción con otros y en situaciones de adaptación recíproca de cada uno con respecto a los demás (Del Villar, 2006). Lo que supone que en el contexto de la enseñanza que imparten los docentes, el significado individual de su práctica que han formado, es aquello percibido y aprendido en la interacción con los demás.

### **2.3. Acciones individuales y colectivas, su entendimiento en el ámbito educativo**

En el entendido de que los significados que las personas asignan al medio son el resultado de la interacción social, pues es mediante la interacción con los otros donde se aprenden los significados que son atribuidos a los objetos del medio. Se asume que la realidad humana es un mundo simbólico, a través del cual se aprenden los significados de la cultura a la que se pertenece (Charon, 1989; Coulon, 1995). Situación que significa que cualquier actividad humana se halla en las interacciones con los otros.

En ese sentido, la práctica educativa implica una actividad necesariamente interpersonal. La socialización que tiene lugar en las escuelas se hace y se deshace constantemente, entre los actores implicados en ese espacio en un flujo constante, y que los liga entre sí. Es en situaciones de interacción social, que las personas se miran unos a otros, se envidian mutuamente, comparten actividades en conjunto, experimentan simpatía y antipatía, más allá de cualquier interés explicitado (Del Villar, 2006). Así, cada uno de los actores que participa en las interacciones tiene una perspectiva muy particular del otro, en función de su comportamiento y de la forma en que conciben cada una de las situaciones escolares que viven de manera cotidiana en el contexto educativo (Covarrubias & Piña, 2004).

Es dentro de las interacciones que las personas se experimentan a sí mismos como tales, y esto no de manera independiente, directa o inmediata sino en relación a los puntos de vista de los otros miembros del mismo grupo social del

que forman parte. La interacción social es, pues, una construcción conjunta entre los actores, se asienta en la acción y colaboración recíproca entre ellos.

En ese proceso se implican percepciones, interpretaciones, ideas de cada uno de ellos respecto al otro, además de las anticipaciones de su comportamiento que hace posible el juego de las mutuas y continuas adaptaciones. Por lo que el plano social y personal se relaciona de esta manera dialécticamente. La persona como tal surge en el proceso de la experiencia y la actividad social, resultado de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de dicho proceso (Del Villar, 2006).

El individuo entonces, no es un ser que pueda existir sin el otro. Existe y se constituye en un contexto social en la relación constante con los demás miembros de su comunidad, en la trama continua de interacciones (Del Villar, 2006). Vivir en comunidad significa entonces, que los hombres pertenecen a ella en virtud de las cosas que tienen en común, que comparten y de las cuales forman parte, tales como los objetivos, expectativas, creencias, conocimientos. Lo que según Del Villar (2006) implica una especie de “semejanza mental” instaurada por medio de la comunicación, medio por el cuál de acuerdo con este autor, se poseen cosas en común.

Es con la participación e identificación de la persona con su comunidad, que se aseguran ciertas disposiciones emocionales e intelectuales parecidas. Como modo de responder a las expectativas y exigencias de la realidad cotidiana socialmente compartida. Sin embargo, aunque que cada integrante del grupo

tenga formas diferentes de interpretar la realidad, tales diferencias no evitan que haya coincidencias en sus puntos de vista, crear entendimiento mutuo y generar la posibilidad de ponerse en el lugar de otro, al entender los motivos de los demás en sus maneras de actuar. Todo ello, incluso comprende las formas en las que las personas se integran dentro de sus comunidades. Los individuos están vinculados por influencias y determinaciones recíprocamente experimentadas (Del Villar, 2006).

Dentro de las instituciones educativas los actores sociales implicados conforman construcciones conjuntas. De manera tal que los docentes conforman su práctica y perspectiva con respecto a la misma, en la medida en que interactúan con los otros miembros de la comunidad educativa. De esta manera las prácticas que realizan como docentes, son compartidas con el resto de los miembros en coincidencias cuando comparten puntos de vista, estilos de enseñanza, intenciones o bien cuando difieren, pero siempre su práctica se halla con respecto a las acciones de los demás.

Al respecto De Vita (2005), señala que es a través de los procesos de socialización en los que participa el docente, que se conforman las representaciones o teorías implícitas que fundamentan sus acciones. Muchas veces sin conciencia o conocimiento sistematizado que se proponga hacerlas explícitas para operar críticamente respecto a ellas.

Las interacciones en los espacios profesionales desde las que el docente construye su forma de ejercicio profesional. Se inicia en el curso de la propia

biografía escolar, con la trayectoria del sujeto a través de las diferentes instituciones educativas, en las que participa a lo largo de su vida y en su experiencia al interactuar con otros docentes y compañeros. Ello les proporciona un saber de base, sobre el cual se fundan muchas veces sus identificaciones con una determinada forma de desarrollar la práctica, o determinados modelos subjetivos adoptados por razones no siempre asumidas.

Al compartir prácticas e incluso significados de su ejercicio profesional como docentes, los profesores se identifican con sus pares generando un sentido de pertenencia al grupo docente (Peñalosa, 2012). En este contexto la identidad como docente, en tanto construcción de sentido social, es decir, como una construcción simbólica, adquiere un sentido colectivo que se construye desde sus participantes. De esta manera somos en función de nuestras prácticas y del significado colectivo que ellas adquieren.

De acuerdo con Aguado y Portal (1991), la identidad, como parte del ordenamiento simbólico de una sociedad, implica: la permanencia dentro del grupo, en la medida en que se comparten prácticas, intenciones y existen semejanzas. La existencia en estado separado, que se refiere a que pese a las semejanzas existe la diferenciación de uno frente al otro y; la relación de semejanza absoluta entre dos elementos anteriores.

De esta manera la identidad profesional es simultáneamente individual y colectiva. Pues en las acciones conjuntas que representa los modos de actuar

colectivos respecto a una situación, cada persona ocupa un lugar distinto al de los otros, pero entrelazado en sus acciones con los demás (Lopes, 2007).

Por otro lado, las interacciones que los docentes realizan dentro de la institución educativa, no se circunscriben únicamente a las que llevan a cabo con sus pares, sino también las que se realizan con los estudiantes. El ejercicio que el profesor desarrolla específicamente en el aula, supone una interacción constante con el estudiante, en donde se generan una gran variedad de situaciones de acuerdo a objetivos determinados que inciden en el aprendizaje (Torres et al., 2020).

En ese orden, la relación docente alumno ha sido objeto de interés de diversos estudios, mismos que reconocen la implicación mutua dentro del fenómeno de la enseñanza aprendizaje; Covarrubias y Piña (2004) por ejemplo, plantean la importancia de conocer la construcción de las representaciones mutuas entre el profesor y el alumno y la forma en la que éstas afectan sus intercambios sociales.

Se ha señalado que las formas de pensar del docente influyen en sus percepciones sobre los estudiantes y por consiguiente en la planificación de la enseñanza, así como en la forma de conducirse con sus alumnos. Los estudiantes muestran mayor compromiso con su propio aprendizaje, en la medida que observan que sus profesores están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje (Montanares & Junod, 2018).

Otros estudios como el de Arancibia y Álvarez (1999) (citado en (Rivera & Hernández, 2017), revelan que no sólo influye en el rendimiento de sus alumno lo que el profesor realiza como parte de su rol docente en el aula, sino también aspectos personales como sus creencias, sentimientos y satisfacciones. Lo que afecta también el autoconcepto de los estudiantes, además de que cuando los profesores poseen cualidades como la cordialidad y afectividad, proporcionan retroalimentaciones positivas generando ambientes favorables para los estudiantes (Rivera & Hernández, 2017).

#### **2.4. Estructura social y rol docente**

El comportamiento humano tiene lugar en situaciones estructuradas, por lo que la individualidad del hombre se logra en el medio social. Por ello para entender al individuo se tiene que considerar el sistema social en el que opera. Todo sistema social consta de una compleja estructura de posiciones interrelacionadas. En tanto condiciones que ubican a la persona con respecto a los demás. Algunas de estas posiciones no son elegidas como el sexo, la edad o la familia pero otras posiciones se eligen o definen por las cualidades o acciones que las personas realizan, por ejemplo un puesto de trabajo o una profesión. La mayoría de las personas ocupa un gran número de posiciones tanto simultanea como consecutivamente (Hargreaves, 1986).

La conciencia individual y la acción social deben ser comprendidas en el contexto de una estructura social que le dé sentido, al mismo tiempo las estructuras sociales no están por encima o a al margen de los individuos (Coulon,

1995). Las acciones ocurren en un orden institucional a partir del cual son asignados papeles o roles definidos y regulados en función de normatividades.

Los individuos reaccionan frente a las estructuras sociales, las modifican o las mantienen, de ahí lo que las instituciones se encarnan en la conciencia individual por medio de los roles, al desempeñarlos, los individuos participan en un mundo social. Al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente.

La práctica docente se desarrolla en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio apoyada en tradiciones históricas que le dan cierta permanencia y a su vez, genera resistencia al cambio. La práctica docente está determinada por la estructura social, institucional y por aspectos ético morales de ese contexto. En el que el significado y los intercambios que se producen definen el sentido y la calidad de su desarrollo (Vergara, 2016).

En ese entendido, el docente ejerce su rol enmarcado en las normatividades que institucionalmente se han construido. Al respecto Davini (1995) (citado en De Vita, 2005), señala que es en el ejercicio de los puestos de trabajo docente en los que se aprenden las “reglas” del oficio. Reconociendo que el docente es el principal mediador entre las especificaciones formales de un plan de estudios y lo que ocurre en las aulas (Covarrubias & Piña, 2004). Siendo el ejercicio del rol docente, un punto de convergencia de los diferentes elementos institucionales de la educación y el de las acciones que realizan los docentes (Vergara, 2016).

Razón por la que algunos autores señalan que en el ejercicio del rol es donde la práctica docente se cristaliza y se realiza un proceso de formación continua (Torres et al., 2020). Consiste en una actividad intencionada localizada en un marco conceptual de normas, reglas y significados. Por lo que la práctica educativa representa un conjunto de acciones intencionadas, que se generan en una estructura de procesos y contextos, por docentes, directivos y administradores de la educación (Vergara, 2016). Cada uno de los cuales, ejerce su respectivo rol siempre en interdependencia de las acciones de los otros.

De igual forma, en una institución educativa el ejercicio docente de cada profesor es influenciado por los diferentes significados que se han construido sobre ella. Debido a que en la experiencia cotidiana del trabajo docente, coexisten los elementos institucionales y personales del rol que desempeñan, lo que explica que cada docente sea diferente en su práctica profesional. Existe pues, una gran diversidad de maneras de ejercer la docencia, en función de los significados (Vergara, 2016), es decir de la interpretación que los docentes hacen de su rol dentro de la normatividad que la enmarca.

Así pues, el rol docente, supone el cumplimiento asumido de determinadas funciones, tareas, responsabilidades inherentes y definitorias del cargo estipuladas formalmente, así como aquellas que se han construido socialmente (Suárez & Aponte, 2012). Sin perder de vista que la labor del maestro es una acción colectiva, pues de manera recíproca, el profesional de la educación aporta a la institución (Villalpando et al., 2020) en la medida en que en el ejercicio de su rol, pone en juego sus saberes, ideas, conocimientos y experiencia.

Dichas acciones impregnadas de interacciones interpersonales, con el resto de los miembros de la estructura institucional: alumnos, otros maestros, directivos y padres de familia. Al respecto Villalpando et al., (2020) refiere que el clima institucional se genera en el entramado de éstas relaciones, lo cual impacta en la actuación de la docencia.

En resumen, podemos plantear que el abordaje del fenómeno educativo desde el Interaccionismo simbólico permite:

1.- Entender la educación como un proceso esencialmente de socialización, es decir comunicativo. Por tanto, en el proceso de construcción de las relaciones pedagógicas, los profesores, los alumnos y los padres de familia comunican, simbólicamente. Aquí se debe entender que las personas, en cuanto pueden ser un objeto para sí, son esencialmente una estructura social y surgen en la experiencia social.

2.- Desmitificar el quehacer del profesor que de acuerdo con Del Villar (2006), en décadas anteriores ha sido visto simplemente como el encargado de verter conocimientos a los estudiantes y conseguir mantener la disciplina dentro del aula. Por el contrario, se orienta al reconocimiento y análisis de las construcciones colectivas en un orden de interacciones propias del ámbito educativo.

3.- Considerar al docente en tanto actor activo y reflexivo en su práctica, lo que permite abordar el ejercicio profesional en aras de mejorarla. Proporciona la oportunidad de generar opciones de formación continua y capacitación con la intención de formar sujetos conscientes. A quienes se les permita reflexionar

acerca del por qué hacen lo que hacen y develar la construcción del sentido que subyace a su forma de desenvolverse. Inclusive autores como Roberts, Conner, Estepp, Giorgi y Stripling, (2012) (citado en Montanares et al., 2018) sostienen que a mayor claridad y definición que el profesor tenga sobre sus creencias, mayor es su éxito.

4.- Reconocer que los significados que se dan dentro del acto educativo por parte de profesores y alumnos tienen un sello característico, por lo que es importante considerarlas como material relevante al ser parte de los elementos que conforman esa realidad y por los significados que se atribuyen a las tareas que realizan. Comprenderlas, da la oportunidad de generar alternativas en la organización de la enseñanza, y en general sobre la función y actuación de los docentes, que faciliten a los estudiantes no sólo la construcción del conocimiento, sino también su desarrollo social y afectivo (Covarrubias & Piña, 2004)

De acuerdo con los planteamientos vertidos en el presente capítulo, mismos que representan el sustento teórico de la investigación que se presenta en este documento, en el siguiente capítulo se expone la estrategia metodológica que se empleó en la investigación.

## **CAPÍTULO III**

### **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

En este apartado se presenta la estrategia metodológica empleada en el estudio. Se parte de que el proceso de construcción de la perspectiva de los docentes de EMS de psicología, respecto a la enseñanza de esta asignatura, involucra la relación de diversas acciones sociales que los implicados generan a partir de su interacción, para afrontar situaciones que les son demandadas.

Lo anterior, supone que para acercarse y comprender la perspectiva de los profesores de EMS encargados de impartir la asignatura de psicología, es necesario tener presente las situaciones sociales constituyentes de la configuración de ésta, ya que ello, nos permitirá aproximarnos a los aspectos que conforman la realidad que continuamente reelaboran con base en una relación dialéctica de su acción individual y colectiva.

Por ello, la metodología empleada en la presente investigación considera un procedimiento indagatorio para la obtención de información. La cual se analiza especificando categorías y ejes que, finalmente desembocan en la formulación de proposiciones, para construir así, un nivel significativo de comprensión en cuanto a los significados y sentidos que se juegan en la acción social de los participantes.

### **3.1. Objetivos**

#### **3.1.1. Objetivo general**

Dar cuenta de la perspectiva que tienen profesores de educación media superior de psicología, respecto a la enseñanza de esta asignatura.

#### **3.1.2. Objetivos particulares**

1. Categorizar y caracterizar los significados implicados en la perspectiva de los docentes participantes.
2. Identificar semejanzas y diferencias de significados implicados en la perspectiva de los docentes participantes.
3. Establecer la orientación de la perspectiva a partir del análisis de dichos significados.
4. Interpretar el sentido de la perspectiva docente como acción grupal en un marco institucional.

### **3.2. Participantes**

Cuatro profesores de psicología de una escuela pública de nivel medio superior de la Ciudad de México, con una experiencia de al menos cinco años impartiendo la materia dentro del plantel. Todos ellos con estudios de licenciatura en psicología.

### **3.3. Escenario**

Una escuela pública de educación media superior de la Ciudad de México. Las entrevistas se realizaron en un salón de clases de dicha escuela. Se eligieron horarios convenientes a los profesores para no interrumpir sus actividades

habituales y que permitieran las condiciones de privacidad para poder establecer las conversaciones. Se evita dar detalles del escenario que puedan hacerlo identificable.

### **3.4. Instrumento**

Se empleó una guía temática de entrevista con el propósito de asegurar que los temas clave fueran explorados con cada uno de los participantes (véase anexo 4).

Las áreas temáticas a explorar fueron elaboradas considerando los aspectos esenciales (creencias, valores, expectativas, propósitos, intereses, entre otros) comprendidos en el concepto de perspectiva descrito por Charon (1989).

#### **3.4.1. Ensayo de la guía temática de entrevista**

Con el propósito precisar las áreas de indagación de la guía de entrevista, su conducción, formulación de preguntas y palabras a emplear, se realizó una entrevista piloto. Consistió en el ensayo de una entrevista en la que se empleó la guía en cuestión. Durante el mismo, se observaron atentamente las interacciones entre el participante y el entrevistador.

En la entrevista piloto el participante fue un profesor de una asignatura a fin a la psicología de nivel medio superior que labora en una escuela pública, semejante en características al escenario seleccionado para la presente investigación, pero ajeno totalmente a él. Fue seleccionado a criterio de conveniencia y contactado por medio de una persona conocida en común. Su

participación fue voluntaria. Previo a la entrevista, se le explicó el propósito de la entrevista y se acordó realizarla en un espacio neutral conveniente en tiempo a él.

A partir de las observaciones realizadas durante la entrevista piloto se revalidaron las áreas temáticas de exploración a cubrir y se establecieron las siguientes consideraciones para la realización de las entrevistas finales:

- No forzar de inmediato las respuestas del entrevistado ni precipitar las preguntas.
- Adaptar el lenguaje empleado con cada actor sin perder el sentido de la pregunta.
- Construir el orden de la entrevista en función de la información proporcionada por el entrevistado.
- Replantear preguntas de tal forma que se asegure la comprensión de su sentido.
- En los casos en donde el entrevistado mostrara dificultad para conversar con respecto a algún área temática, realizar en términos de preámbulo un pequeño comentario acerca de ésta.
- Para evitar abordaje reiterativo de alguna área, estar atenta para identificar a lo largo de la entrevista, respuestas a varios aspectos de la guía de entrevista, sin necesidad de formular las preguntas correspondientes.
- Plantear preguntas pertinentes, relacionándolas de preferencia, con comentarios del entrevistado.
- Mantener un ambiente relajado, semejante al de una conversación informal.

- En caso de que el entrevistado refiera aspectos que no son del interés de la investigación, no interrumpirlo de forma abrupta y situar la conversación a partir de comentarios previos del entrevistado nuevamente a las áreas de interés.
- Encaminar la conversación en torno a vivencias del entrevistado.

### **3.5. PROCEDIMIENTO**

#### **3.5.1. Elección y acercamiento al escenario**

El escenario fue elegido a criterio de conveniencia. Fue mediante el contacto de una persona que labora en esa institución educativa, que por su condición, era posible contactar a los profesores que ahí laboran. Para ingresar al escenario me dirigí a la coordinación de profesores de esa institución, con la recomendación del contacto. Me presenté con el personal que coordina el área de psicología, quienes me proporcionaron los horarios de los profesores para que pudiera acercarme a ellos y ver la posibilidad de que desearan participar en la investigación.

Me dirigí con el primero de ellos quien aceptó participar. Él me refirió a su vez quienes de sus compañeros eran más accesibles. De esta manera continué el contacto con los profesores por medio de una “bola de nieve” para seleccionar a cuatro de ellos como participantes.

#### **3.5.2. Elección de los participantes**

Fueron elegidos a criterio de conveniencia y voluntariedad; fueron considerados los profesores que expresaron disposición en participar, así como que

consideraban que tenían y querían decir algo respecto al tema de interés de la presente investigación.

Con la finalidad de mantener la confidencialidad de los participantes, a cada uno de ellos se les asignó un código, mismo que fue elaborado previo a las entrevistas. Dicho código se compone de diferentes letras y números.

### **3.5.3. Acuerdos y confidencialidad**

Una vez contactados y habiendo seleccionado a los participantes, se les comentaron las características del estudio y su participación en él. Se enfatizó la confidencialidad de su identidad a través de la omisión de cualquier dato que pudiera hacerlos identificables. A petición de los participantes se acordó que las conversaciones grabadas se destruyeran una vez que se les diera el uso convenido.

Se puntualizó lo referente a la libertad de comentar cualquier cosa que consideraran importante o que desearan expresar en las entrevistas. Se establecieron acuerdos en cuanto a tiempos y formas para la realización de entrevistas.

### **3.5.4. Calendarización de las entrevistas**

Las entrevistas se programaron en función de la disponibilidad de horarios de los profesores, se buscaron espacios que no interfirieran con sus actividades dentro de la escuela. Para ello, los participantes expresaron abiertamente los tiempos y espacios físicos de su preferencia y disponibles dentro de la escuela para las

entrevistas. Se acordó que se haría la confirmación o cancelación de la entrevista, vía telefónica en caso de ser necesario.

La programación de las entrevistas con los participantes comprendió la realización de una por día. La totalidad de las entrevistas se realizaron sin contratiempos de acuerdo a lo planeado y en todos los casos bastó con una entrevista por participante.

Durante a aplicación de las entrevistas, se buscó generar un ambiente de confianza a través de un lenguaje cordial y de enunciar abiertamente a los entrevistados que estaban en la libertad de expresar lo que consideraran o bien, de parar la entrevista en caso de no sentirse cómodos. Se les preguntó nuevamente sobre el uso de grabadora de audio y toma de notas que el entrevistador emplearía durante la sesión. Al respecto todos los participantes se mostraron dispuestos y sin inconvenientes con la conducción de la conversación.

### **3.5.5. Aplicación de las entrevistas**

Se empleó la entrevista a profundidad con cada uno de los participantes, se tomaron en cuenta las sugerencias descritas por Taylor y Bogdan (1984), así como las consideraciones que se elaboraron a partir del piloteo de la guía de entrevista realizada. Principalmente, la entrevista a profundidad consistió en establecer y mantener una conversación con cada uno de los participantes. Con el propósito de conocer sus conceptos, ideas, creencias, pensamientos, acciones y sentimientos acerca de la enseñanza de la asignatura de psicología a nivel medio

superior. Esto con base en las áreas temáticas contenidas en la guía elaborada para estos fines.

Se profundizó en los temas a partir de retomar significados y sentidos que proporcionaban los propios participantes durante la conversación. Con el propósito de facilitar que la información girara en torno a lo personal, se elaboraron preguntas que permitían poner a los participantes en contacto con situaciones que pudiesen ser significativas para cada uno de ellos. Por ejemplo, sobre forma en la que manejan las situaciones durante su actividad como docentes, experiencias personales, entre otras.

Con el propósito de conocer en detalle los sentidos y significados de los participantes con respecto a la enseñanza de la psicología a nivel medio superior, se les incitaba a describir los detalles particulares de las experiencias, a clarificar sus ideas y palabras referidas, tanto en acontecimientos importantes como con respecto de aquellos que consideraban no relevantes, pasados, presentes o esperados en el futuro. Se reformulaban las ideas que transmitían los participantes, se les pedía confirmación y algún ejemplo de ellas.

En la etapa inicial de la entrevista, se presentaron y expusieron los motivos del estudio nuevamente; se obtuvo el consentimiento de los participantes. Se les aseguró la confidencialidad de su conversación y se les recordó que estaban en toda libertad para comentar o no, aquello que creyeran conveniente.

Las entrevistas se llevaron a cabo en su salón ordinario destinado a clases. Durante la entrevista, los alumnos no se hallaban presentes o se encontraban

realizando actividades en equipo a distancia considerable del espacio en que se realizaba la entrevista. Todas las entrevistas fueron audiograbadas y tuvieron una duración aproximada de entre cincuenta a ochenta minutos. Su transcripción se realizó empleando un código elaborado para ese fin y fueron cotejadas con sus respectivas grabaciones.

### **3.5.6. Transcripción de entrevistas**

La transcripción de las entrevistas se realizó con base en un código de aspectos técnicos que se elaboró para este fin:

Corte y unión de citas = ( [...] )

Separación y terminación de ideas y frases = ( . )

Silencios = (...)

Repetición de palabras o frases = (bis)

Incremento en el tono de voz = (Uso de negritas)

Risas = (R)

Referir el punto de vista de terceras personas= (")

Para verificar e identificar errores, una vez que se realizaron las transcripciones, fueron cotejadas con sus respectivas grabaciones. Los errores identificados, en la medida de lo posible, fueron corregidos y cuando esto no pudo ser, se especificó en la transcripción que no fue viable hacerlo, marcando con "X".

### **3.5.7. Análisis de la información**

El análisis se llevó a cabo tomando como referente el sistema cualitativo empleado por Mares, Martínez y Rojo (2009). El primer paso del análisis consistió en categorizar la información de cada uno de los participantes y en establecer la tendencia uno por uno con respecto a cada una de las categorías. El procedimiento llevado a cabo comprendió lo siguiente:

Se identificaron conceptos, ideas, definiciones, descripción de acciones y acontecimientos respecto a las áreas exploradas que indicaban valoraciones, orientaciones y expectativas. Considerando situaciones donde los participantes se referían tanto a sí mismos como a sus compañeros, ya fuera en referencia directa o metafóricamente.

Posteriormente, se establecieron vínculos entre episodios conversacionales que se referían a cada una de las áreas exploradas; particularmente, cuando estas ideas, conceptos, etc., no eran continuas en el decir de los participantes.

De estos vínculos de episodios conversacionales, se consideraron tanto elementos compartidos como singularidades de la perspectiva de cada participante. Así, se agruparon las respuestas de todos ellos con base en los significados y sentidos predominantes para identificar el tipo de respuestas encontradas en cada área. Con base en estas tipificaciones, se caracterizaron las áreas a partir de los significados y sentidos esenciales encontrados.

De las caracterizaciones realizadas, se procedió a realizar un agrupamiento de éstas para establecer, a partir de allí, seis categorías: 1) Asunción y

significación del rol docente; 2) Interpretación de la normatividad y entorno institucional; 3) La psicología como asignatura; 4) Implicación personal en la docencia; 5) Conceptuación del educando; y 6) Logros referidos.

Posteriormente, empleando cada categoría como unidad de análisis, se estableció su relación de contenido y tendencia. Se procedió a la identificación de semejanzas y diferencias de tendencias. Esta parte del proceso de análisis de la información se le denominó identificación de tendencias.

Posteriormente se reorganizó la información de las tendencias encontradas, en función de las construcciones simbólicas que caracterizaron la perspectiva de los participantes, con respecto a la enseñanza de la psicología a nivel medio superior. A este segundo momento se le denominó *ejes de análisis* y comprendió los siguientes aspectos:

- 1.-Formulación de preguntas guías y articuladoras para este segundo momento del análisis.
- 2.- Identificación de cómo se relacionan unos significados con otros.
- 3.-Identificación de relaciones de acción conjunta con base en el sentido y significado de éstas.
- 4.-Establecimiento y selección de los elementos analíticos pertinentes para el estudio.

Para cubrir los señalamientos anteriores, se procedió de la siguiente forma:

Con base en la mirada teórica del estudio, se formularon las siguientes preguntas para guiar este momento de análisis:

¿Cómo se definen los participantes a sí mismos y a otros, a sus escenarios y sus acciones como docentes de psicología a nivel medio superior?

¿Cómo se desarrollan y se modifican las perspectivas de los participantes?

¿Cuál es el enlace entre la perspectiva de los participantes y sus acciones?

¿Cómo enfrentan los participantes, las contradicciones personales y las discrepancias entre ellos?

¿Cómo enfrentan los participantes, las demandas formuladas por la institución?

¿Cómo se combinan las diferentes perspectivas de los distintos participantes?

Con base en estas preguntas, se buscaron frases representativas o ilustrativas tomadas o derivadas del lenguaje usado por los participantes durante las entrevistas (códigos en vivo), que resultaron ser ejemplificativas para la comprensión de los significados y sentidos.

De estas frases, en las que los participantes definían y valoraban las acciones colectivas con respecto a la enseñanza de la psicología a nivel medio superior, se identificaron los significados y sentidos que se le atribuían a dicha práctica, considerando para ello tanto situaciones recurrentes como singulares. Una vez identificadas estas acciones en el mismo contexto de códigos en vivo, se identificaron y especificaron relaciones entre las diversas acciones.

Posteriormente, en función del objetivo del estudio, se seleccionaron los temas más pertinentes para el análisis, quedando los siguientes: 1) *Docente y psicólogo. Ejercicio de roles paralelos*; 2) *Desempeño estratégico de roles*; 3) *Cumplimiento y validación de los roles desempeñados*; 4) *Estilos pedagógicos diversos, su reconocimiento y asunción grupal* y 5) *Proyección e imagen de los roles paralelos*.

Todo lo anterior implicó recurrir constantemente a la información proporcionada por los diferentes participantes, así como a los ordenamientos previos que se tenían de ésta. En la medida en que se construía un nivel significativo de comprensión en cuanto a la relación de los elementos considerados en las proposiciones, se estableció el límite de análisis de los ejes.

## CAPÍTULO IV

### PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se exponen los significados que los profesores de psicología participantes, otorgan al ejercicio de su rol docente en el marco de la normatividad institucional. Significados que se muestran en función de las categorías que se construyeron y reconocieron para tal fin, aclarando que éstas guardan una relación indisoluble y que, en esta condición, constituyen la perspectiva docente de interés del presente estudio.

#### 4.1. Asunción y significado del rol docente

En esta categoría se presentan los significados que los participantes refieren respecto a su rol como docentes. Se muestran los argumentos y descripciones, así como las formas y razones que emplean para definirse como profesores de psicología.

Todos los participantes coinciden en sentir gusto por la actividad docente que desempeñan. Es el aspecto más significativo en el que sustentan sus acciones como profesores. Refieren que a pesar de que la docencia no fue en principio su aspiración de ejercicio profesional y haber comenzado en ella de manera circunstancial, actualmente se sienten identificados y complacidos de ejercerla.

*“A mí sí me gusta mucho la docencia” (PM2)*

Algunos de ellos, refieren sentirse realizados profesionalmente, ya que al egresar de la carrera comenzaron ejerciendo la psicología en las áreas

organizacional y clínica. Sumando con el tiempo a su actividad laboral la docencia, reconociendo a ambos como fundamentales en su vida profesional.

*“Mi gran deseo era ser psicólogo y ser docente” (PF1)*

Todos ellos, manifestaron la convicción de que la docencia constituye el ejercicio profesional en el que depositan sus expectativas en el futuro.

*“Yo creo que como decidí ser docente desde hace muchos años, ha llenado muchas de mis expectativas [...] es algo que quería hacer, que quiero seguir haciendo por lo menos unos 5 ó 10 años más” (PF1)*

Consideran que la docencia no implica el abandono o renuncia a su formación como psicólogos, por el contrario, representa la posibilidad de darla a conocer.

*“Primero es el amor, el gusto por la psicología y segundo es el gusto de enseñar, el acto de querer compartir con los muchachos el conocimiento” (PP3)*

Por lo que asocian la enseñanza de la asignatura con la posibilidad de generar en los estudiantes gusto por la disciplina. Aspecto que creen elemental en el buen desempeño de un docente de psicología.

*“Un buen profesor de psicología debe tener ganas de enseñar la materia, es lo básico, porque a quien le gusta la psicología quiere enseñarla, porque hay otros que no les gusta la docencia y lo hacen por necesidad” (PM2)*

Parte del agrado que sienten por la docencia, se debe a que es una actividad que les permite convivir con los estudiantes, situación que les es motivante.

*“La enseñanza de la psicología es maravillosa, impartir clases, estar relacionándome con los alumnos” (PM2)*

Por lo que en clases muestran actitudes consecuentes a esta idea. Poniendo en juego acciones que como psicólogos saben pueden ser favorables al dirigirse a sus alumnos.

*“Un buen profesor de psicología debe ser muy atento al ambiente y no se debe sentar, debe de estar moviéndose, debe establecer mucho contacto con los alumnos” (PV4)*

De ahí que precisen emplear herramientas y técnicas psicológicas en favor del aprendizaje de sus estudiantes. Tales como la observación, identificación de aspectos personales y entendimiento del comportamiento de los alumnos.

*“Para mí lo básico es no desalentarlos, porque yo he escuchado conversaciones donde un maestro de x materia les dicen ‘conmigo no pasan, conmigo no van a pasar’... y empiezan a decir ‘el 10 es para Dios, el nueve para el maestro y el seis para el alumno’, y no sé qué tanto... y la mayor parte no pasa, **¡no, al contrario!**, digo, sí uno es de psicología, pues les tiene que enviar estímulos positivos, irles diciendo esto está bien, irse fijando en sus habilidades, porque cada uno tiene diferentes habilidades, irles diciendo lo hiciste muy bien, expusiste muy bien, participaste muy bien, qué bueno,... para mí eso es algo muy importante, el darles un reforzamiento positivo cuando emiten la conducta operante” (PM2)*

Además consideran que dentro de su actividad docente, es fundamental analizar el contexto social de los estudiantes, ya que les permite mayor entendimiento de las actitudes y problemáticas en las que se ven implicados. Razón por la cual buscan mantenerse al tanto de las situaciones actuales.

*“Un maestro debe estar enterado de las noticias, siempre atento de lo que está pasando en el mundo, porque uno va relacionando los conocimientos con lo que está sucediendo” (PV4)*

De la misma forma, suponen que ellos como profesores de psicología, juegan un papel significativo en los aspectos formativos de los estudiantes. Asumen que dar buen ejemplo con su comportamiento es indispensable como parte de su rol docente, por lo que sienten que deben comportarse en las clases consecuente con esa idea.

*“Un profesor debe tener valores, uno de ellos es la responsabilidad, la constancia, no te digo la puntualidad porque sólo en el primer grupo llego en punto, en los otros, en los siguientes cinco o diez minutos” (PM2)*

Preponderando una actitud respetuosa y justa en el acercamiento con los estudiantes, independientemente de si éstos les agradan o no.

*“Hay maestros que se burlan de ellos o les ponen un adjetivo calificativo peyorativo, o que no los califica justamente [...] que influyan las emociones que uno pueda tener, sí el alumno cumple, tú tienes la obligación de calificarlo bien, aunque no te caiga bien, hay valores como el de la justicia que uno tienen que tener” (PM2)*

Sin dejar de lado la comprensión de aspectos que como psicólogos identifican y consideran afectan el rendimiento de los estudiantes. Razón por la que se sienten comprometidos a mostrar una actitud consecuente ante los alumnos.

*“A los alumnos no se les puede dar todo el tiempo de clase y tampoco podemos empezar la clase en punto, porque ellos se trasladan de un edificio a otro, además actualmente la mayoría de los alumnos viven en el estado de México, ¡imagínate!, viven en Tecámac, Cuautitlán,*

*Tepetzotlán y hacen dos horas u hora y media, entonces algunos, nada más almuerzan. Normalmente ellos nada más comen una torta o sea comida muy rica que no los alimenta, entonces ellos a veces necesitan más consumir un alimento, hay que darles un tiempo para que vayan al sanitario o que compren algún alimento o algo, esas son necesidades básicas". (PM2)*

En ese sentido, todos los participantes coinciden en que la actitud comprensiva y flexible que emplean, es un recurso muy importante y característico de su forma de enseñanza.

*"¿Sabes qué? yo creo que todos tienen necesidades, todos pueden llegar tarde, todos pueden llegar bien, a veces tienen broncas, a veces comieron, a veces no han comido, a veces tienen hambre, yo no me meto en eso. Existe la posibilidad de decir no lo hice, y ya, yo creo que como a mí no me gusta que me exijan, por lo mismo yo no lo hago, es que no soy su papá" (PF1)*

En consecuencia refieren que sus clases no se limitan a proporcionar los contenidos teóricos del programa, sino que además implementan la escucha y su capacidad de análisis e identificación de las situaciones que enfrentan los estudiantes.

*"El profesor de psicología debe ser alguien que sepa escuchar, que sea respetuoso y que sea observador para saber qué es lo que están haciendo los muchachos" (PV4)*

Reconociendo que el acercamiento y conocimiento de estas problemáticas o necesidades personales de sus alumnos, son parte esencial de lo que se toca en clase y que, como docentes en psicología, deben considerar.

*“Para mí ser docente en psicología implica no solamente dar información, o que los alumnos participen, sino lo más importante son las vivencias que tienen y que uno esté en contacto con los alumnos, ese hecho de ver cómo se van comportando, cómo van cambiando, qué inquietudes tienen, qué motivaciones, todo ello a mí me interesa mucho porque me gusta dar muchos ejemplos, es muy importante no sólo transmitir el conocimiento, sino qué aplicación ha tenido ese conocimiento” (PM2)*

Por ello, refieren que las actividades que realizan en clase, más que tener un carácter teórico, es práctico, cercano a las vivencias cotidianas de sus estudiantes, accesibles y de interés para los alumnos. Aunque ello implique que sean distantes a los criterios institucionales de evaluación. Consideran que los contenidos sin vivencia no son valorados ni aprendidos por los estudiantes.

*“Los alumnos hacen videos, prácticas, exposición e investigación, no hago exámenes porque cuando hago exámenes todos reprobaban” (PP3)*

Por lo que buscan que las actividades que realizan en clase, más que ser tradicionales, sean en un orden vivencial, que permita a los estudiantes hacer contacto con sus situaciones personales.

*“Yo no veo la clase de psicología como una clase sino como un taller, hacemos talleres de las cosas que les gustan” (PP3)*

Priorizando que en los espacios de la asignatura, prevalezca la conducción sensible, reflexiva y comprensiva con las circunstancias personales de los estudiantes. Aunque ello implique que se alejen de criterios institucionales estrictos como la puntualidad y la disciplina.

*“Yo lo más que puedo hacer para llamar la atención es, si están platicando, interrumpiendo la clase, pues les digo que salgan a platicar,*

*que vayan y después regresen, o que si creen que hay algo más urgente o importante, que salgan, no hay problema” (PF1)*

Por consiguiente, desaprueban que los profesores de psicología se muestren insensibles, ajenos o indiferentes a las circunstancias personales de sus estudiantes.

*“Hay gente que de veras, de plano no deberían dar clases, que son groseros, que son cerrados, que no hablan, que parece que están muertos, en general, no nada más de psicología, gente que no puede hablar, que incluso hasta tienen cara de malos” (PF1)*

De esta manera, es posible notar que para los participantes, el gusto por la psicología y por enseñarla son parte esencial en su ejercicio como profesores, situación que a su vez signan como lo esencial de un buen desempeño docente. Articulan su formación como psicólogos con su práctica docente, sobre todo en el entendimiento y comprensión que tienen respecto a las circunstancias personales de sus alumnos. En las clases, orientan sus esfuerzos a la realización de actividades que consideran responden a las necesidades e intereses de sus estudiantes, a pesar de que en ocasiones éstas son distantes a algunos criterios institucionales.

#### **4.2. Interpretación de la normatividad y entorno institucional**

En la presente categoría, se muestra la significación que los participantes otorgan a la normatividad que enmarca su ejercicio docente. Se expone lo que les representan las condiciones laborales institucionalmente establecidas, así como las acciones tanto personales como colectivas que realizan para enfrentarlas.

Los actores participantes refieren que por requerimiento institucional deben responder a capacitaciones constantes, mismas que son proporcionadas por el organismo en que laboran. Sin embargo, consideran que éstas no responden a las necesidades que ellos tienen en su acción docente habitual.

*“La capacitación que nos dan sí sirve pero es muy básica, yo creo que necesitamos cosas nuevas, por desgracia, siento que la actualización es muy poca” (PF1)*

Situación que se entiende debido a que dichas capacitaciones tienen una función más en el orden del cumplimiento laboral, que en el de proporcionarles conocimientos o herramientas que les ayuden en su actividad docente cotidiana.

*“Mira, la cuestión está en que los cursos que realizan aquí son nada más porque los profesores quieren conseguir algunos puntos, desconozco realmente si están interesados, porque los mismos profesores adquieran otros aprendizajes [...] cada año que tomamos cursos nos piden evaluarlos y hacer sugerencias, de esas sugerencias pues creo que nunca las han tomado en cuenta” (PV4)*

Por ello eligen, de entre las disponibles, aquellas que se ajustan más a su conveniencia personal que a sus necesidades como profesores. Las cursan más bien en la idea de dar respuesta a la demanda institucional, que asegura no tener dificultades por incumplimiento de criterios laborales.

*“A nivel institucional solamente te exigen un curso y ese curso puede ser específico de la materia, o puede ser que tu vayas a otro tipo de cursos, no necesariamente de la materia y es solamente un curso de 20 horas al año. Yo generalmente hago uno o dos máximo, no puedo hacer más y además hay otra situación, hay cursos muy buenos pero muy lejos, de hacer como dos horas... sí llegue a ir, pero no puedo, entonces pues yo*

*escojo los que están cercanos, aquí en el mismo plantel y es que no son muchos los cursos que hay, entonces pues me inscribo en el que puedo para cumplir” (PM2)*

Sin embargo, buscan compensar las faltas que sienten. Para ello emplean sus propios medios, es decir, recursos fuera de los que brinda la institución en que laboran y que consideran pueden ayudarles a actualizarse.

*“He encontrado más información por otros medios, por ejemplo artículos, incluso hasta los documentales en la tv de cable, puedes encontrar cosas por ahí, pero aquí en cuanto a la capacitación yo creo que sí falta, faltan cosas” (PP3)*

El empleo de los recursos que ellos mismos eligen, así como las formas en que se desempeñan como docentes, son favorecidos por la libertad de acción que experimentan, por no sentirse bajo la imposición, control o vigilancia por parte de los directivos en el desarrollo de sus clases.

*“Aquí no te están supervisando, si tú eres una persona que cumple, si asistes constantemente, si no te excedes en insistencias o muchos retardos, aquí te dejan libre, entonces eso es muy importante para un maestro” (PM2)*

Lo que les brinda la posibilidad de emplear los medios, estilos y formas de conducción en sus clases, que ellos mismos definen y con las que se sienten seguros.

*“A mí me interesa mucho que no hay un supervisor y se te permite actuar de acuerdo a tu grado de conocimiento, a tu digamos... creatividad, porque sí hay creatividad, en cada uno de nosotros, porque cada uno aborda de forma diferente los temas” (PM2)*

Contexto que refieren les hace experimentar su desempeño, con tranquilidad y agrado, ya que las estrategias o estilos que emplea cada uno, no son cuestionados por sus directivos.

*“Siempre me dejan hacer lo que yo quiera, nunca he tenido ningún problema, me tratan muy bien, no tengo problemas, de hecho no sé si saben lo que estoy haciendo... el trabajo que hago, pero me pagan por algo que me gusta hacer, que nadie viene y me dice lo que debo de hacer o no... puedo hablar lo que quiera, hacer lo que quiera, soy libre” (PF1)*

Situación que los hace sentir confiados de su actividad docente cotidiana, ya que las características y formas que han dispuesto hasta ahora para llevar a cabo sus clases, no les han representado dificultades laborales.

*“Nos tratan muy bien, nos quieren mucho yo creo que sobre todo a mí, que siempre me dejan hacer lo que yo quiera, nunca he tenido ningún problema” (PF1)*

Pues a pesar de que existe un programa único para los profesores de la asignatura, en lo cotidiano, cada uno de ellos define las formas de abordaje del temario en función de sus necesidades. Por lo mismo, pese a que trabajan en grupo algunas actividades institucionalmente delineadas, en la realidad cada uno aplica el programa como considera.

*“El programa que tenemos ya tiene varios años que lo hicimos entre varios profesores, entonces supuestamente es el mismo programa, pero cada año va siendo diferente, por la experiencia que cada uno tiene, que va leyendo, que va queriendo agregarle” (PV4)*

Lo que explica que dentro de la institución existan diferentes formas de impartir la asignatura, ya que éstas están en función del criterio y conveniencia de cada uno de los profesores.

*“Hay libertad de cátedra, entonces tú te vas a encontrar quizás que un mismo tema se enfoca muy diferente, cada maestro lo vamos enfocando de manera diferente, cada maestro tenemos aspectos didácticos muy diferentes” (PM2)*

Dadas estas condiciones, el respeto por el trabajo del resto de sus compañeros es parte esencial de su convivencia, de esta manera no se implican unos con otros respecto a su desempeño. De tal forma que el estilo que cada uno de ellos tiene no compromete el de los demás.

*“Los respeto mucho y creo que ellos me respetan, el respeto, no nos metemos en cosas, a veces por cuestiones de horarios los chavos piden cambiarse de profesor pero nada más” (PF1)*

Consideran que la mayoría de sus compañeros son buenos profesores.

*“Somos pocos, en general los maestros son buenos maestros” (PP3)*

Sin embargo, también la misma diversidad los lleva en ocasiones a no coincidir en cuanto a las formas, enfoques o actividades que sus compañeros emplean. Incluso refieren que algunos de sus compañeros realizan acciones que no comparten por considerarlas inadecuadas para la enseñanza de la psicología.

*“No puedo decir que todos los profesores de aquí, de este plantel, no, porque tenemos estilos diferentes y tratos diferentes, pero sí hay a quien de plano no le interesan los muchachos, o que se ponen de tapete con ellos” (PP3)*

Ya que a su entender, algunos profesores promueven actividades ajenas al aprendizaje de la asignatura, mismas que hace cómodo el curso escolar. Sin implicar conocimientos o actividades adecuadas consecuentes con la psicología y su enseñanza.

*“Hacen cosas que no deben, por ejemplo los mandan a clases de yoga para calificación, que los sábados tienen que ir a clase de yoga, o que les tienen que comprar libros, o no sé, cosas así... que les pidan cosas que van extra clase, ¡no!, no porque sea malo comprar un libro, o ir al teatro, ¡no, no, no!, sino que los obligan a eso, que su calificación está a expensas de esto [...] o traer papel, de repente los hacen juntar PET, los hacen juntar periódico, eso no tiene nada que ver con las clases. Eso me molesta.” (PF1)*

Refieren también su desaprobación hacia actitudes antiéticas, de abuso de confianza por parte de algunos profesores con los estudiantes. Mismas que consideran no van con la imagen de un docente de psicología.

*“O que los profesores tienen actitudes medias raras también, con los muchachos o las muchachas, sobretodo profesores, ¿no?, que parece que las están acosando, eso es lo que a mí no me gusta, lo que no comparto, o en lo que no estoy de acuerdo ¡no!, o sea tú vienes a hacer tu programa, trabajar con tu programa y ya, con eso es suficiente” (PF1)*

Con relación al grupo de profesores de psicología, los participantes consideran que existen ciertos aspectos que todos ellos comparten, sobre todo en cuanto al interés por el desarrollo personal de los alumnos.

*“Los de psicología teníamos un grupo, de varios planteles, que organizábamos eventos, congresos, cursos y yo creo que todos seguimos en la misma línea, ojalá... quiero pensar que sigue sucediendo, que seguimos en esa línea, de primero que nos gusta lo que hacemos, en*

*segunda que nos reímos mucho y en tercera que nos interesamos en que los alumnos por lo menos aprendan algo para su vida, que se lleven algo de lo que decimos” (PP3)*

La actitud aliviada y divertida en su proceder, son aspectos que consideran característicos de los profesores de psicología.

*“Por ejemplo los chicos comentan de los profesores de matemáticas que son muy agresivos, muy violentos, que no les permiten hablar con ellos; hay otros que dicen que son muy parecidos a nosotros, los de historia por ejemplo, aunque tienen problemas porque reprobaban, pero aún así aprenden con sus profesores y se divierten [...] los de talleres también dicen que son más accesibles, los físicos y los químicos también dicen que son muy agresivos” (PV4)*

Así como su capacidad de comprensión y acercamiento empático con los estudiantes, situación que consideran los diferencia de otros profesores.

*“Me cuentan mucho que los otros maestros no los quieren, que los tratan muy mal, que las maestras son muy groseras, que porque llegan tarde ya no los dejan entrar, cosas así “(PP3)*

Características que, al no ser comunes en profesores de otras asignaturas, los hace singulares como profesores de psicología, inclusive con respecto a lo que creen que sus compañeros de otras áreas piensan de ellos.

*“Los otros profesores pues han de pensar que estamos locos, que siempre estamos en el cotorreo y sí, pero es de trabajo” (PF1)*

Sin embargo a su entender, dicho perfil resulta muy favorable, ya que les permite llevar buena relación con los estudiantes, además de posibilitar el interés en la materia.

*“En términos generales creo que la relación con los estudiantes es buena, es positiva, respetuosa y creo que es interesante, por lo mismo están aquí” (PV4)*

Lo anterior sin desconocer que los alumnos se inscriben en la materia no sólo por la empatía que sienten con ellos, sino también en función de sus intereses personales.

*“Hay diferentes motivos, uno es porque en las carreras de diseño gráfico, medicina... son como cinco carreras, que forzosamente les piden cursar psicología dentro de las optativas” (PM2)*

Pues por ser una asignatura de requisito en algunas carreras, hay estudiantes que la eligen por cumplir con el criterio; aunque algunos otros, la eligen sólo para cubrir con los créditos del semestre.

*“Claro que también hay alumnos que dicen esta materia la estoy pidiendo como relleno... porque no encontraron alguna otra” (PP3)*

Sin embargo reconocen que la mayoría de los alumnos, la eligen porque no es una asignatura complicada en sus criterios de acreditación, ni en su dinámica diaria en clase.

*“Hay muchos alumnos que creen que la materia es muy fácil, que van a pasar con una calificación de diez [...] realmente los que no llegan a aprobar en psicología, mi materia, son los que pues no vienen realmente, casi todos pasan” (PM2)*

Aspecto que desde hace varias generaciones, ha caracterizado la opinión de los estudiantes sobre la materia de psicología.

*“En los chavos se va transmitiendo por generaciones la información, entonces uno pues reacciona contrariada, pero por eso se les dice: a lo*

*mejor compañeros de generaciones anteriores les han dicho que psicología es una 'papita', pero ustedes tienen que trabajar, si no trabajan yo no los paso, **no, no, ¡definitivamente no!**. Entonces, básicamente escogen la materia por eso" (PM2)*

Como vemos la interpretación que los participantes hacen de la normatividad implica el cumplimiento de criterios institucionales como la asistencia a cursos y otros eventos de capacitación, sin embargo, los recursos de los que se valen para responder a sus necesidades como profesores son los que ellos mismos buscan y utilizan en clases. Éstos pueden ser empleados debido a que su condición laboral les permite la libertad de abordaje y manejo de los recursos que consideren pertinentes.

En el mismo sentido, al no sentirse vigilados por sus directivos, su práctica docente la experimentan con autonomía. Situación que al mismo tiempo, posibilita que entre profesores de psicología exista diversidad en las formas de abordar el programa en común. Esta condición genera discrepancias entre ellos con respecto a las formas de impartir la materia, pese a ello, el respeto mutuo hace que prevalezca un buen ambiente entre compañeros.

El estilo flexible, comprensivo y alivianado, tanto en la impartición de la asignatura como en el acercamiento a los estudiantes, son características que todos los profesores de psicología comparten. Lo anterior facilita una buena relación con los alumnos, quienes eligen la materia por afinidad vocacional y en su mayoría por tratarse de una asignatura no complicada en su acreditación.

### 4.3. La psicología como asignatura

El significado que los profesores otorgan a la forma de enseñar psicología como asignatura, se muestran en la presente categoría. Se describen sus puntos de vista respecto a los objetivos características del programa, contenidos y formas o estilos de enseñanza.

Todos los participantes consideran que la asignatura que imparten es básica, cuyo propósito más que ser especializado en cuestiones teóricas, es práctico y general. Por lo que consideran que no es una asignatura de gran complejidad teórica.

*“Les da un entendimiento del comportamiento, claro que es mínimo, es un materia de psicología general” (PM2)*

Lo que sumado a la forma accesible que emplean para impartirla, la convierte en una asignatura de fácil acreditación. Sin embargo, la consideran muy importante para la formación personal de los estudiantes.

*“Desde mi punto de vista es fácil porque está muy relacionada con su vida, no es lo mismo la física en donde ven magnetismo, cinética o qué se yo, que quizás los maestros no la relacionen mucho con el contexto, pero en psicología siempre se les relaciona con todo, con el medio familiar, con el medio social, con el medio escolar” (PP3)*

Situación que los lleva a orientar sus esfuerzos a mostrar a los estudiantes la importancia de la asignatura, sobre todo en cuanto a sus aplicaciones. Alentándolos a hacer uso de la psicología en sus conflictos personales.

*“Lo que uno pretende es que se lleven una imagen positiva de la materia, de lo que se hace y que ellos consideren que, cuando haya un problema,*

*que cuando ellos lleguen a tener un problema a nivel personal, acudan a un especialista en la materia” (PM2)*

Por lo que parte de los propósitos de la enseñanza que los profesores perfilan, está el de desmitificar ideas erróneas y prejuicios que se tienen respecto a la psicología.

*“Yo les promuevo mucho la psicología clínica y ¿por qué se los promuevo?, les pongo toda una serie de actividades que tiene el psicólogo clínico y que ellos pueden acudir en esos casos, porque ellos muchas veces creen que ir con un psicólogo solamente es para locos, o que están más locos que la gente que va a consulta... y se les quiere quitar ese tipo de creencias, de forma tal que vean que muchas veces, hasta con crisis existenciales uno tiene que acudir con un especialista, para que te guie y te ayude en la salud mental” (PP3)*

Es en ese entendido, que los profesores participantes dedican parte de sus clases a proporcionar herramientas psicológicas, que sirvan de evidencia de la incidencia y relevancia de la disciplina.

*“Yo creo que con que lo puedan aplicar a su vida, ahí ya ganamos, incluso si no van a la carrera, porque hay muchos que no van a la carrera, pero es que la puedes aplicar a tu vida nada más” (PF1)*

Lo que justifica el uso de las anécdotas personales que los estudiantes comparten, como elementos de análisis e intervención y así demostrar la aplicación de la psicología.

*“Les damos herramientas para que se entiendan a sí mismos, o para que entiendan el ambiente que les rodea, yo les pongo por ejemplo, dinámicas de reflexión y que escriban comentarios u opiniones del tema” (PP3)*

Además de que los profesores saben que orientar la enseñanza a la practicidad en la vida cotidiana, asegura el interés de los estudiantes a pesar de que para algunos la asignatura no corresponda a sus intereses profesionales.

*“El aprender algo que se pueda aplicar, que sirve, simplemente que puedan aplicar a su vida lo que van conociendo” (PF1)*

De la misma forma, los profesores participantes consideran que además de la importancia que tiene que la materia sea práctica y dinámica, es igualmente importante que sea agradable y acorde a sus intereses.

*“Yo les digo a los alumnos, yo vengo a disfrutar, porque me gusta lo que hago y nos vamos a divertir (R), yo no veo la clase de psicología como una clase, sino como un taller, hacemos talleres de las cosas que a ellos les gustan” (PP3)*

Por lo que se entiende que los profesores busquen actividades que faciliten al alumno vivencias amenas en el aprendizaje de la asignatura.

*“Yo creo que el aprendizaje debe ser con diversión, mientras los muchachos puedan divertirse y aplicar lo que saben a su vida de una forma más, no sé la palabra, porque no es realista, es más fácil, más cómoda” (PF1)*

Empleando incluso estrategias que consideran se orientan a sus inquietudes y que los provocan para generar interés en sus estudiantes.

*“Llegas un día al tema de sexualidad y les preguntas: a ver ¿quién de ustedes todavía es virgen? y ya los ves cómo se emocionan, les gusta y no faltan, ahí los ves en clase” (PV4)*

Consecuente con ello, los profesores posibilitan ambientes de confianza y acercamiento entre ellos y los estudiantes, mismos en los que se alimenta y facilita que los alumnos compartan aspectos personales.

*“¡Uy sí, muy seguido me cuentan sus problemas! yo creo que la misma materia nos lo permite, ellos tienen infinidad de problemas y muy curioso porque se da como por ciclos: chicas violadas, chicas abusadas, chicas con problemas en su casa, jóvenes con problemas con sus novias, celos, la violencia de pareja, jóvenes que los corren de sus casas, o sea siempre hay chavos que incluso te dicen una cosa y muestran otra” (PV4)*

A partir de lo cual, los profesores participantes asumen una actitud abierta para poder usar esta situación en favor del aprendizaje de sus estudiantes.

*“Es bueno acercarse a ellos, escucharlos, apapacharlos, ser con apertura, sobre todo que aprendan lo que les gusta aprender y de sus experiencias personales sacar los problemas que luego vemos como ejemplo en clase” (PP3)*

Situación que lleva a los profesores a sentir la necesidad de ayudarlos, prestándose para escuchar y aconsejar a los estudiantes, incluso cuando no son de sus grupos.

*“Los hago reír, dentro de las pláticas, a veces yo me pongo de ejemplo, a veces este... los llevo a que ellos mismos se den cuenta de lo que están haciendo, de lo que deben hacer, de lo que no deben hacer, de repente un chascarrillo por ahí, o sea que se den cuenta que la vida no es tan cruel, que hay muchas oportunidades y posibilidades. A veces los mando directo a que denuncien, no sé, no sé qué pasa, a veces pienso que soy muy bueno, que con una sola plática resuelven, o a veces pienso que los chavos tienen otras armas para solucionar; hay chavos que regresan a platicar, hay chavos que no regresan ya a platicar, pero sin embargo los veo aquí, entrando a clases, incluso hasta chavos que no*

*son mis alumnos vienen. Hasta ahorita, nunca, nunca, nunca, he sabido que alguien se suicida después de platicar conmigo. Ya con eso es ganancia” (PF1)*

Consideran que es muy importante brindar tiempo a los estudiantes, para contribuir en la solución o superación de las problemáticas personales que les son confiadas, aunque reconocen que no es en el plano de la terapia psicológica.

*“Con una plática con ellos, porque son pláticas, no terapias, de repente sientes que ya les ayudaste a que se vayan más tranquilos. Ya sabes, oírlos, opinar algunas cosas y que ellos se vayan más tranquilos, ¡ya la hicimos!” (PF1)*

Por lo que una forma de apoyarlos es asesorándolos, con el fin de que busquen atención psicológica con un especialista fuera del espacio escolar.

*“Los tratamos de ayudar, yo los asesoro, los canalizo, me dicen ¿me puede dar una consulta?, yo les digo: no, ¿por qué?, porque yo soy tu maestro...(bis)” (PP3)*

De esta forma podemos ver que para los docentes participantes impartir la asignatura de psicología no es algo difícil, pues su contenido implica conocimientos generales, además de ser definida como una asignatura importante y relacionada con la vida cotidiana de los alumnos. De esta forma, conciben su impartición agradable y práctica. En consecuencia promueven la confianza necesaria para que los estudiantes planteen situaciones cotidianas que les acontecen, mismas que son materia de consideración en el desarrollo de las clases.

#### 4.4. Implicación personal en la docencia

En esta categoría se da cuenta de las formas en las que se entrelazan el plano personal y profesional, en el rol como docentes de psicología. En ella se describen las formas en que los participantes significan y enfrentan situaciones que les impacta de manera personal.

Los profesores participantes reconocen que en ocasiones, generan empatía con sus alumnos ante ciertas situaciones que les son confiadas, mismas que les impactan emocionalmente.

*“Hubo un tiempo en que con los problemas que me comentaban los muchachos, pensé en adoptarlos pero dije ¡claro!, ¿a dónde me los llevo?, yo creo que me lastimaba mucho oír que en su casa no los querían, me que los rechazaban, los maltrataban, todo eso era lo que más me dolía. Me lastima oír que han existido intentos de abuso por parte de sus familiares” (PV4)*

Situaciones que incluso los han llevado a realizar acciones fuera del ámbito escolar que valoran como necesarias para ayudarlos.

*“Chavos que me decían que de plano no tenían ni para comer... no es por presumir, pero sí llegué a darles dinero para que comieran, han sido varios y todavía lo haría, yo creo que eso es lo que me mueve” (PF1)*

Admiten que al ser situaciones que les impactan de manera personal, fuera de su rol como profesores, deben sobrellevarlas con los recursos personales con que cuentan.

*“Resuelvo platicando con ellos y llevándome mis emociones a mi casa... afortunadamente tengo mala memoria, (R) y después lo voy olvidando y siempre, siempre tienen broncas (bis)” (PP3)*

Pues a pesar de tener la intención de ayudarles, saben que son aspectos que no les corresponden como profesores, ya que el rol que juegan se circunscribe al orden institucional.

*“Yo a mis hijos sí les exijo y los regaño, pero a ellos no, no son mis hijos, ya dejé de pensar que son tantos hijos” (PF1)*

Así, la confianza que los alumnos otorgan a los profesores es muestra de la empatía que se genera en clase, misma que en ocasiones ha llevado a los participantes a brindar apoyo a sus alumnos más allá de aspectos exclusivamente escolares, ello a pesar de que reconocen que la ayuda que se brinda fuera del plano escolar no es de su competencia formal.

#### **4.5. Conceptuación del educando**

Las formas en las que los profesores participantes definen a los estudiantes, en términos de la caracterización que les atribuyen y lo que esperan de ellos, se muestran en la presente categoría.

*“Son fascinantes, los muchachos son... pues realmente son fascinantes” (PV4)*

Son el tipo de expresiones que emplearon los profesores participantes al referirse a los alumnos. Todos los profesores convergen en la idea de que sus estudiantes tienen mucho futuro por delante. Situación que les motiva a contribuir en su desarrollo personal al considerarlos prometedores.

*“Ellos no tienen nada, sólo futuro eso lo descubrimos en los sesentas, tienen el derecho de hacer y ver el mundo como quieran, siempre y cuando sean responsables, no de ellos sino del futuro” (PV4)*

Dichas características que ven en sus estudiantes, les representan aspectos motivantes de los cuales se ven beneficiados, pues consideran que los estudiantes los contagian vitalidad y jovialidad.

*“O sea los chavos me... no soy el único que lo dice, pero inyectan juventud” (PF1)*

Situación que al ser vivenciada de esa forma, les hace amena su actividad profesional.

*“Me divierto mucho, yo creo que es eso lo que me hace seguir aquí, todos los días me puedo reír con ellos, aprender ya es, ya no es tan continuo como antes, ese aprendizaje que se podía dar con ellos. Pero si hay días que todavía me sorprenden, desde información que dan o sus experiencias, a veces sí es increíble cuantas cosas a su edad ya manejan, y cómo las manejan, pero yo creo que lo que me ha mantenido aquí es el reírme” (PF1)*

Sin dejar de lado el respeto y consideración que piensan que todos sus estudiantes merecen, pues los consideran personas valiosas, con derechos y voz propia, digna de ser respetada y escuchada.

*“Son receptivos, alguien puede decir no es cierto, no estoy de acuerdo... y es su derecho... sí, sí le entran a la discusión sobre todo las chicas” (PV4)*

Contexto que se ve favorecido por el hecho de considerarlos más maduros que los estudiantes de otros grados, ya que es una asignatura del último año de bachillerato.

*“En psicología uno recibe alumnos que ya cursaron dos años, entonces, uno ya los recibe con mayor conocimiento de cómo es el sistema, porque*

*yo he escuchado de maestros que tienen alumnos de primer semestre y ellos se quejan mucho de que los alumnos se comportan como los de la secundaria, aparte de que tienen grupos de cincuenta alumnos” (PM2)*

Dicha conceptualización que tienen sobre sus alumnos, les facilita el desarrollo de sus clases en términos convenientes. Sobre todo al evitar pérdidas de tiempo en atender situaciones poco relevantes y con ello, poder centrarse en los aspectos de interés.

*“Algunos profesores me han comentado que sus grupos son muy relajientos, sobre todo los de primero, los de historia me comentan eso, también los de biología, que encuentran a los alumnos jugando luchas en su salón, o muy distraídos... yo no, yo no tengo esos problemas con los chavos, nunca he tenido problemas de ese tipo” (PF1)*

Sin embargo, reconocen que por estar en una etapa de juventud, los estudiantes son inexpertos para resolver conflictos personales, mismos que requieren atención y orientación.

*“Ellos necesitan que los respeten y que los escuchen, nada más. Hay mucha necesidad de ser escuchados, yo creo que eso lo deben hacer todos los profes, no sólo los de psicología, aunque no les sugieras nada, aunque no les des consejo, aunque tú mismo no sepas qué onda, yo creo que escucharlos” (PF1)*

Además de no tener conocimientos respecto a la función de la psicología, que se ve reflejado en la idea que tienen de las actividades que desempeñan los psicólogos.

*“Ellos creen que tienes la clave de la personalidad, que los puedes ver como son, yo creo que ellos piensan eso, a diferencia de las otras materias, ellos creen que como psicólogo puedes hacerles un escaneo y*

*ya sabes cómo son, y por eso a lo mejor, creo que no te mienten o te dicen las cosas como son” (PP3)*

Así, atendiendo a las características y necesidades que reconocen es sus alumnos, los profesores buscan actividades que les permiten tanto a los estudiantes como a ellos mismos, llevar de manera agradable y entretenida las clases, Situación que da lugar a que las clases transcurran sin dificultades.

*“Los chavos es bien fácil trabajar con ellos, no necesitas mucho, o sea que los mantengas entretenidos, que los hagas reír y que puedan aplicar lo que conocen hoy, que lo pueden aplicar a algún aspecto de su vida” (PF1)*

Condiciones que facilitan que los estudiantes cumplan satisfactoriamente con los criterios y expectativas que se formulan como profesores. Situación que en lo cotidiano, genera que el trabajo que realizan con sus estudiantes les resulte fácil de sobrellevar.

*“Tengo grupos muy buenos, son muy participativos, son analíticos, la mayor parte de los alumnos trabajan en lo que se les pide” (PM2)*

Por lo que los profesores valoran que los estudiantes consideren las clases de psicología como interesantes e importantes.

*“El buen alumno es el que pone atención, el que participa, el que es creativo, que hace propuestas, el que es cumplido en general yo tomo mucho en cuenta el aspecto del cumplimiento” (PV4)*

Por ello, las situaciones que valoran como dificultades son aquellas que se presentan cuando la mayoría de sus alumnos no expresan interés, no se implican en las clases y por el contrario se muestran desmotivados.

*“Claro que hay algunos, tengo por ahí un grupo que no, no cumple con mis expectativas por decirlo así, yo creo que ahí habría que motivarlos más, en eso consistiría la dificultad, en llegar a motivar a los alumnos que no participan mucho” (PM2)*

Dificultad que enfrentan buscando alternativas para motivarlos, mismas que implican el cambio en sus formas usuales de dar clases, considerando los intereses de los estudiantes y buscando innovar en las actividades.

*“Hubo una vez que tuve un grupo pero así, de los apáticos en donde uno lo que quiere es terminar el año con ese tipo de alumnos, pero después, sí se modifican ciertos patrones de comportamiento por parte de uno como maestro, también ellos cambian, porque nuestras generaciones ya son de cambios, no son como las de hace treinta años en donde todo era dictados, donde los alumnos esperaban que el maestro les diera la información y unas actividades, ¡no!, ahora hay que presentarles diferentes acciones para que ellos no sepan que pasará en la siguiente clase.” (PM2)*

Reconocen que la motivación más usual para los estudiantes, con respecto a la asignatura, es acreditarla con buena calificación, por ello buscan medios o formas de aligerar el curso de la materia.

*“Pues yo los encuentro comprometidos, motivados, ellos están muy motivados por una calificación” (PP3)*

Todos los participantes coinciden en que sus alumnos son ingenuos e inexpertos, pero llenos de cualidades y con alto potencial positivo. Aspectos que consideran pueden ser desarrollados con ayuda y orientación adecuada. Por esta razón, tanto sus estilos de relacionarse con los estudiantes, como las dinámicas y acciones adicionales en el desempeño de su práctica docente, son una forma de

contribuir al potencial que ven en ellos y que resulta en el desarrollo de clases amenas y agradables, hecho que motiva el ejercicio docente.

#### **4.6. Logros referidos**

En la presente categoría se muestran los aspectos que los participantes toman como indicadores de sus logros como docentes de psicología. Se describen las situaciones que refieren al respecto, así como las acciones que las validan.

Los profesores consideran que la respuesta que tienen los alumnos a sus clases, es el indicador que les permite valorar el impacto de su actividad. Sobre todo con respecto a la asistencia y atención que prestan durante las mismas.

*“Cuando tú estás diciendo algo y ellos mueven la cabeza afirmativamente, te das cuenta que están entendiendo, que están aplicando eso, yo creo que es ahí cuando los chavos te ayudan a saber que no vas tan mal, o cuando son muy pocos los alumnos que faltan [...] o que los chavos están desde temprano, o que los alumnos incluso hasta me han regañado cuando no llevo” (PP3)*

Otra de las respuestas que los profesores valoran como indicadores de un buen impacto de su desempeño, son las intervenciones de los estudiantes durante las clases, así como las expresiones de agrado a las actividades. Además, consideran un logro que los estudiantes se diviertan en las sesiones.

*“La primera que se rían (R), la segunda que se muestren interesados en lo que estás haciendo o lo que están diciendo otros de sus compañeros. Las participaciones en las presentaciones, que los puedas sorprender con lo que haces, sí me gustaría aclarar que no se trata de ser un payaso, ¡no, no, no, no!, eso es cosa aparte, pero que con lo que les*

*digas, que les enseñes, puedan divertirse y aplicarlo a su vida, yo creo que con eso” (PF1)*

Les resulta también muy satisfactorio sentir que el tiempo, los consejos y forma en la que tratan de hacer reflexionar a sus estudiantes, tienen un impacto positivo y a partir de ello sean visibles mejoras en su comportamiento.

*“Cuando por ejemplo platicaste con él y ves que ya entra a clase, que ya no llega alcoholizado, o que te dice sí profe ya entendí que eso no es nada bueno.”(PF1)*

Por lo que para los profesores, sentir que su trabajo ayuda al desarrollo personal de sus estudiantes es altamente valorado.

*“Que con algo que dijiste decidan qué van hacer con su problema, que con las dinámicas que les aplico pongan en los comentarios ‘eso era exactamente lo que necesitaban oír’. No pues todo eso, yo creo que es lo que te va llenando y te vas dando cuenta de que estás haciendo bien tu trabajo” (PV4)*

Además es algo muy importante para ellos, que los estudiantes refieran que les agrada la asignatura y lo expresen sus evaluaciones.

*“Les gusta mi clase y siempre salgo alto en los cuestionarios de evaluación” (PP3)*

Situación que se relaciona con la importancia que dan a las expresiones no formales o institucionales, en las que los estudiantes valoran como buenas tanto las clases como el trato de ellos como profesores. Aspectos que éstos últimos toman como evidencias de su buen desempeño docente.

*“te decía del cuestionario de actividad docente, generalmente a mí me han puesto del nueve en adelante, que te ponen sobresaliente, a veces sí*

*me han puesto 8, pero casi siempre tengo sobresaliente de 9.40 o 9.41. Da mucha alegría cuando, uno a veces ya no lo recuerda, porque es imposible estarse acordando de todos, pero yo me los he encontrado y me recuerdan con cariño, bueno, quizá habrá otros que a lo mejor me ven y no me dicen nada, de esos no sé, pero los que yo me he llegado a encontrar sí me dicen: 'yo estuve en su clase', esa es la más grande satisfacción." (PM2)*

Por ello las muestras de reconocimiento y agradecimiento que les dan los estudiantes son muy valoradas

*"Al final del semestre me regalaron una botella, un ron, sabían que me gustaba el ron y se cooperaron los chavos para comprarla...la guardé por mucho tiempo." (PF1)*

Refieren sentirse sumamente satisfechos con su labor docente, cuando ese reconocimiento incluso trasciende el tiempo y los espacios escolares.

*"La satisfacción más grande es cuando me vienen a ver, ya con su título y te dicen 'mira yo estudie psicología', o 'ya soy abogado' [...] o me llaman por teléfono, o me escriben en mi cumpleaños en el Facebook, o que te saluden en el metro" (PP3)*

Y saberse recordados por sus estudiantes a pesar del paso del tiempo.

*"Me han regalado flores, pensamientos, separadores con pensamientos. Hace poco encontré un muchacho en una plaza y me comentaba que una compañera de ellos había elegido psicología por mí, ¿no? o sea por la influencia, no es la única, he oído de muchos otros, gente que me encuentro que yo ya no me acuerdo de ellos y me paran en la calle y se acuerdan muy bien de mí, tienen muy gratos recuerdos míos...saber que se siguen acordando de mí." (PM2)*

Así como saber que lograron transmitir el gusto o interés por la profesión.

*“Llegar a una universidad y ver a varios de mis alumnos dando clases, por ejemplo con uno que me lo encuentro y le digo ¿qué das?, ‘estoy dando una serie que se llama Teoría de la conducta y guión cinematográfico’, le digo ¿por qué te dio por eso? y me dijo: ‘sí tú me clavaste en ese rollo’... Él me ayudaba en el cine club, entonces eso es muy padre”. (PV4)*

O cuando sienten que de alguna forma fueron un modelo a seguir, al tener influencia en la elección de carrera de algún estudiante.

*“Que haya gente que haya elegido psicología por mí, eso es lo que me llena.” (PF1)*

Situaciones que los profesores consideran ser razones y motivaciones para continuar su labor docente tal cual la realizan. Al considerar que los logros que han conseguido son incluso más motivantes para ellos, que el de la remuneración económica.

*“No hay mucha satisfacción en cuanto al dinero, pero sí la satisfacción que uno tiene es que al final, los alumnos cuando se despiden y te dicen: ‘¡ay, me gustó mucho su materia!, ¡estuve contenta!’ etc., sí los alumnos están mencionando que está bien su clase, sí es una gran satisfacción aunque no sea mucho en lo económico. Después llegas a encontrarte con ex alumnos y que te recuerden, es algo muy bonito, es una satisfacción personal más que económica.” (PM2)*

La asistencia constante a clases, el interés que muestran los estudiantes por las formas de abordaje de las temáticas y la confianza generada, son indicadores sobre los que los profesores participantes fundan la valoración de una buena práctica docente. En el mismo sentido, contribuir a mejorar la vida personal

de los estudiantes, las muestras de agradecimiento y el reconocimiento que expresan los alumnos, son aspectos que los profesores experimentan como los logros más importantes de su actividad, sobre todo cuando éstas se dan inclusive de ex alumnos. Esta situación es lo más gratificante para ellos de su práctica docente.

En resumen, la perspectiva de los docentes participantes con respecto a la enseñanza de la asignatura de psicología a nivel media superior, se caracteriza por definirla y explicarla como una práctica en la que confluyen su experiencia docente y formación profesional como psicólogos. Una práctica desempeñada en condiciones de libertad, donde ponen en juego los aspectos que consideran pertinentes para la elección y planeación de actividades.

Esto en función del principio de que la asignatura, debe ser aplicable y cercana a la cotidianidad de las vivencias de los estudiantes que la cursan. Los cuales son considerados, por un lado, como personas extraordinarias con futuro y, por otro, inexpertos e ingenuos por su condición de ser jóvenes. Mezcla de caracteres que le inyecta vitalidad y amenidad a la práctica docente. Dando lugar a relaciones profesor alumnos benéficas para la formación de éstos últimos.

A pesar de que cada profesor mantiene y representa un estilo propio en la enseñanza de la psicología, los aspectos que comparten habitualmente en sus prácticas son la flexibilidad y comprensión hacia sus alumnos. Aspectos que han favorecido la motivación y participación de los estudiantes en las clases correspondientes a la asignatura en cuestión.

Siendo necesario, comprender el sentido que la perspectiva docente tiene en el marco institucional donde se conforma y despliega, en el capítulo siguiente se presenta la interpretación elaborada al respecto.

## CAPÍTULO V

### SENTIDO E INTERPRETACIÓN DE LA PERSPECTIVA

En este apartado se da cuenta del sentido implicado en la perspectiva presentada anteriormente. Para ello, con la intención de precisar la interpretación elaborada, se establecen ejes de análisis para aludir las construcciones simbólicas que los docentes instituyen como su realidad singular.

#### **5.1. Docente y psicólogo. Ejercicio de roles paralelos**

La práctica docente que realizan los participantes al impartir la asignatura de psicología, implica y reconoce la puesta en juego de su formación profesional como psicólogos. Enseñar la psicología considerando las problemáticas propias de sus alumnos, poniendo énfasis en las formas de afrontarlas, les representa un método pedagógico infalible. Además les sirve de espacio para mostrar sus virtudes como psicólogos. En consecuencia, la aplicación de sus conocimientos profesionales no sólo se ve reflejada en el tipo de lectura que dan a los eventos de aprendizaje, desarrollo y comportamiento en general de sus estudiantes, sino también en las estrategias psicopedagógicas empleadas en sus clases.

Tal puesta en juego de conocimientos y habilidades que ellos reconocen de sí mismos como psicólogos, los lleva a experimentar su práctica docente como un espacio de comodidad, por el dominio y gusto, que experimentan en su ejercicio docente. Sobre todo, al considerar que se desempeñan dentro de los parámetros establecidos institucionalmente. Así, el desempeño de roles simultáneos: docente

y psicólogo, constituye una forma de paralelismo entre los docentes participantes que los ha caracterizado y distinguido por generaciones.

## **5.2. Desempeño estratégico de roles**

Entendiéndose la impartición de la asignatura de psicología como una posibilidad de beneficio a los estudiantes, no sólo en su formación académica sino también a nivel personal, se asume, por parte de los docentes responsabilidad de proporcionar a los alumnos herramientas que puedan servirles para afrontar ciertas adversidades que se les presenten. Tarea que da sentido a su acción docente, sin caer por ello, en situaciones que trasgredan la normatividad estipulada por su centro escolar.

Ellos mismos se encargan de definir y establecer límites en las acciones de apoyo personal, de tal forma, que no caen en compromisos más allá de los convenidos en el escenario de enseñanza aprendizaje, formalmente delineado. Razón por la que cuidan no crear vínculos que puedan interpretarse como propios de una terapia. De ahí que prefieran referir términos como asesorar o dar apoyo a sus alumnos, cuando aluden a la ayuda que proporcionan en la conducción de su práctica docente: *“Los tratamos de ayudar, yo los asesoro, los canalizo, me dicen ¿me puede dar una consulta?, yo les digo: no, ¿por qué?, porque yo soy tu maestro”*.

Consecuente con lo anterior es la forma en que ven a sus alumnos, ya que los consideran personas con necesidad de ayuda y orientación debido a su condición de juventud y falta de experiencia. A lo que se suman problemáticas diversas por

las que atraviesan. Argumentando de esta forma, la pertinencia de desempeñar acciones de asesoría y apoyo como parte importante de la pedagogía empleada en sus clases. Bajo este entendimiento es que, los profesores reconocen y asumen que sus actividades en clase, no se reducen a revisar los contenidos teóricos del programa, sino que es necesario y conveniente dar espacio a la asesoría y apoyo que pueden proporcionar, dada su facultad profesional.

Por consiguiente, buscan actividades que promuevan la disposición de los alumnos a compartir aspectos de índole personal. Bajo el supuesto de generar con ello ambientes de enseñanza aprendizaje participativos, de confianza y con la libertad necesaria para que, tanto alumnos como ellos, sientan favorecido el desempeño de sus roles. Incluido el deseado y valorado rol de psicólogo, aunque sea realizado por estrategia, de forma medida.

### **5.3. Cumplimiento y validación de los roles desempeñados**

Sin descuidar el cumplimiento de los criterios institucionales, en el entendido de que es lo que asegura su permanencia y estabilidad laboral, los docentes justifican y validan la discreción con la que desempeñan sus actividades. Partiendo de que la institución no les ofrece los recursos necesarios para la superación académica que requieren y que las demandas en las aulas son imperiosas, la opción más viable para hacer frente a esa situación es echar mano de su formación como psicólogos. Pues en ella encuentran las herramientas que necesitan para dar las respuestas más pertinentes al respecto.

Acuerdan y colaboran entre ellos, la planificación de algunas actividades básicas del programa de la asignatura y aunque cada uno representa un estilo diferente en su práctica docente, no descuidan el sentido compartido esencial de ésta, adecuarse y dar apoyo pertinente a problemáticas que sus alumnos manifiesten abiertamente. Así, los recursos psicológicos empleados son válidos, mismos que al ser tácitamente justificados y acordados por ellos, se implementan con facilidad y confianza.

Convergiendo en que los contenidos y criterios de la asignatura son fáciles de cubrir, aprueban la idea de otorgar el mayor tiempo y la cobertura necesaria a las inquietudes personales expresadas por sus alumnos y la asesoría psicológica conveniente. Ya que, de esta forma, enseñan la psicología a partir de la realidad que asiste a sus alumnos.

Al asumirse como especialistas del comportamiento, los profesores identifican distintas dificultades que afectan el desempeño de sus alumnos, inclusive a nivel de su desarrollo personal. Suponen por esta razón, que los alumnos buscan acercamiento a ellos con la intención de encontrar respuestas a inquietudes personales. Lo cual también ha justificado y validado la consideración de la realidad de los alumnos. Permitiendo e incluso invitando a que, dentro de las clases, los alumnos puedan compartir sus problemáticas y puntos de vista. Situación que, al mismo tiempo, alimenta la confianza de los alumnos para expresar a los profesores situaciones personales, ya que saben que obtendrán respuestas favorables de su parte.

Esta situación constituye una forma de relación tácitamente acordada entre alumnos y profesores de la asignatura de psicología, tanto que inclusive, los profesores consideran dentro de su planeación individual de clases, la realización de dinámicas de autoconocimiento y reflexión personal.

En ese sentido, a diferencia de los profesores de otras áreas, los de psicología, asumen la responsabilidad profesional de dar importancia al desarrollo personal de sus alumnos. Incluso lo consideran el aspecto más importante en la formación de los estudiantes, es decir, el cuidado de una condición saludable emocionalmente. Preponderando estos aspectos en los contenidos del programa. Por ello, un mal profesor de psicología, para ellos, es aquel que no toma en cuenta tales aspectos en su práctica docente.

Responder a la necesidad de bienestar psicológico de los estudiantes, no sólo los coloca como buenos profesores de su asignatura, sino que da pie a validar que los aspectos que preponderan en clases, son realmente prioritarios. Máxime que, la respuesta que reciben por parte de sus alumnos es de aprobación y agradecimiento. Esto considerado como un indicador del impacto de su forma de enseñar, siendo altamente valorados, sobre todo cuando conlleva la admiración hacia el profesor y la elección de la carrera de psicología por parte de sus alumnos, resultado de su influencia positiva como docentes.

#### **5.4. Estilos pedagógicos diversos, su reconocimiento y asunción grupal**

Cada profesor experimenta y realiza su práctica plasmando un sello personal. Las estrategias empleadas representan la forma particular de cada uno de los

profesores participantes, mismas que son confeccionadas en función de sus respectivas competencias profesionales. Sin embargo, el propósito de todos ellos es el mismo: dar lugar a un sistema de enseñanza que considere y favorezca el desarrollo personal del estudiante.

Las formas empleadas singular y colectivamente se realizan de manera tal, que permiten llevar con holgura las actividades docentes habituales con sus alumnos, y, al mismo tiempo, aseguran el trascurso de su trabajo sin dificultades laborales con las normatividades institucionales. Por ello justifican que sus recursos didácticos y estilos en clase son los más afectivos para los fines que persiguen, en la medida en la que no les han representado, hasta ahora, problemas.

La singularidad de la práctica que cada uno de ellos reconoce de sí mismo, se construye en tanto la comparación que establecen de la suya respecto a las de otros de sus compañeros de la escuela, específicamente de la misma área. A partir de lo cual se desprenden argumentos que marcan dichas singularidades, en ocasiones como elementos didácticos que son de su creatividad resaltando las diferencias existentes entre ellos. De esta manera, reconocen en su práctica individual, una forma adecuada de ejercer la enseñanza de psicología, dado que consideran que se apega al propósito de beneficiar a los estudiantes. Quienes al asistir regularmente, les dan la pauta para continuar en la dirección que han definido.

A pesar de que en ocasiones no estén de acuerdo con algunas actividades de sus compañeros de área, validan y respetan la diversidad de estilos de enseñanza y actividades de cada uno de ellos. Esto fundamentado en la idea que tienen de la libertad de cátedra a la que todos ellos tienen derecho. Lo que de manera colectiva, representa un acuerdo tácito de la posibilidad de realizar su práctica abiertamente con la anuencia de sus compañeros de área. Evitando con ello, problemas innecesarios entre ellos y con la institución.

Así, además de valorar el hecho que cada uno de ellos tiene un estilo propio, reconocen y asumen semejanzas con su grupo, con el que comparten aspectos que los distingue de otros grupos de profesores. De esta forma, el estilo de enseñanza comprensivo y flexible, visto como propio de los profesores de psicología, les es conveniente por ser un medio de identificación y diferenciación respecto a profesores de otras áreas. Al mismo tiempo, representa la posibilidad de que dicha flexibilidad y comprensión considere no sólo a los estudiantes, sino también a ellos como docentes. Dando lugar a que las clases de psicología sean un espacio pertinente tanto para profesores como para los alumnos, ya que facilita el curso de la materia.

La conducción que dan a sus clases, caracterizada por actividades diversas incluyendo las formas de evaluación del desempeño de los alumnos, en ocasiones son alternas a las empleadas comúnmente por la institución. Lo que representa orgullo, tanto de manera personal como grupal, dado que lo entienden como resultado de su formación profesional como psicólogos, que despliegan en la práctica docente.

## **5.5. Proyección e imagen de los roles paralelos**

Tanto en lo individual como colectivamente, los profesores de psicología habitualmente buscan y promueven su aprobación. Independientemente de los estilos que cada uno de ellos represente, tienen como objetivo poner en alto su forma de enseñanza dentro de la institución donde laboran.

El sentido vivencial que dan a sus clases, en términos del impacto personal que esperan generar en los estudiantes, mediante la búsqueda intencional de la implicación de opiniones, sentimientos, emociones y experiencias personales de los alumnos, así como la orientación en las reflexiones que se propician dentro de los espacios escolares, representan una manera de resaltar y sostener los aspectos en los que la psicología se centra y por añadidura, las cualidades que como psicólogos puedan tener.

La actitud cordial, permisiva, cercana y empática que muestran como docentes, va acompañado del deseo de ser percibidos como generadores de bienestar y confort, en virtud del perfil profesional que asumen. De ahí la búsqueda y mantenimiento de relaciones cordiales y de confianza entre profesores y alumnos. Lo que se refleja en los talleres y actividades vivenciales desempeñadas, donde se enfatiza la razón de ser y actuar de la psicología.

Situación que por un lado hace notar significativamente el impacto que tienen contenidos disciplinares la psicología y por el otro, permite proyectar la imagen del psicólogo en función de un profesional consciente, abierto y comprensivo. Aunque esto implique verse diferentes del común de los profesores de su centro escolar,

algo que se esperan de ellos. Así, el ser psicólogo en estos términos, los ubica en una forma distinta de ver la realidad y afrontarla.

Por otra parte saben que, para muchos de sus alumnos, representan el primer contacto formal con un profesional de la psicología en su enseñanza, situación que aprovechan para generar una buena impresión en los estudiantes. Así, dedican parte de sus esfuerzos en sostener y promover un concepto positivo de la psicología, resaltando su utilidad e importancia de acuerdo a su perspectiva particular.

Como se aprecia en lo anteriormente descrito, la impartición de la asignatura de psicología, es entendida y desempeñada como una práctica singular que resulta de la formación docente de quien la realiza y de la derivada de su profesión como psicólogos. Diferenciándose de todas aquellas que se enmarcan en una normatividad estricta y ajena a la condición del alumnado, en etapa de juventud con todo lo que ello implica. El orden interpretativo, con el cual los docentes afrontan la situación de enseñanza de dicha asignatura, conlleva un sello personal referente a cada uno de ellos y uno grupal, el cual implica los acuerdos establecidos abiertamente y tácitamente como integrantes del área de psicología.

Comprometidos no sólo con la enseñanza de la asignatura, sino también a la atención los problemas psicológicos que manifiestan tener sus alumnos, los docentes elaboran con esto, la materia de trabajo con la cual delinean y dinamizan sus clases. Cubriendo de esta forma, por un lado, el programa curricular respecto a la asignatura y, por otro, el propósito de ayudar a sus alumnos, ya que, para esto

último, profesionalmente están facultados y personalmente se asumen gustosos de hacerlo.

Con la socialización de las acciones psicopedagógicas que los docentes desempeñan, tanto colectiva como individualmente. Socialización en la que sus alumnos son partícipes claves, se crea la condición que los constituye como los *profesores de psicología*. Misma que como grupo reconocen y asumen en el cumplimiento de su labor. En este sentido, se comprende que son las interacciones que se establecen entre docentes y de éstos con sus alumnos, en un marco institucional de enseñanza, la condición esencial a partir de la cual se conforma la manera específica de impartir la asignatura de psicología a nivel medio superior.

## CONCLUSIONES

El estudio realizado como una forma teórica y metodológica de acercamiento, permitió dar cuenta de la perspectiva que tienen profesores de psicología de educación media superior respecto a la enseñanza de esta asignatura. A partir del análisis de los significados y sentido implicado en dicha perspectiva, se pone de manifiesto que existe convergencia en la perspectiva de los profesores que participaron en la presente investigación. Dicha perspectiva se caracteriza por:

- Sustentar su enseñanza en dar respuesta a las necesidades de apoyo personal de los alumnos. Aspecto en el que centran la atención en el desarrollo, planificación y realización de las actividades en clases.
- Ajustar los contenidos del programa, así como sus estilos y métodos de enseñanza a situaciones particulares emanadas de problemáticas concernientes a sus alumnos, o bien, a las propias de la etapa de juventud.
- Asesorar a sus estudiantes en problemáticas de carácter personal, teniendo claro que no pueden, ni deben comprometerse como terapeutas de sus alumnos.
- Evaluar su práctica de enseñanza en función del impacto sobre el desempeño mostrado en clase por los alumnos, considerando las expectativas de cumplimiento que tienen de ellos. Así como las opiniones de los alumnos respecto a la conducción de la asignatura, incluyendo el actuar del profesor.
- Legitimar sus acciones pedagógicas tanto individual como grupalmente, en función de su formación profesional como psicólogos. Lo que, a su vez, les

permite entenderse como un grupo de profesores distinto a los demás, independientemente de los estilos de enseñanza que representa cada uno de ellos.

- Reconocer y asumir que la práctica de enseñanza respecto a la asignatura de psicología, ha resultado en que sea una materia preferida por los estudiantes en el momento escolar de elección. Esto debido a la representación general que se ha creado, periodo a periodo, en la población estudiantil en cuanto a la forma en que se cursa y acredita la asignatura.

Lo anterior implica que el proceso de enseñanza aprendizaje que se da bajo esta perspectiva, sea distante al espacio tradicional de enseñanza donde la participación legítima del alumnado es poca o queda suscrita a los mecanismos de evaluación. Colocándolos como meros espectadores y receptores de la enseñanza. Por el contrario, dicha perspectiva los ubica como participes esenciales en este proceso. Así, las clases se constituyen como un espacio en el cual el estudiante puede sentir libertad de expresar ideas y sentimientos. Implicándose y contribuyendo al saber que se construye en las aulas con fines de optimizar su formación académica.

En este sentido, la enseñanza de la asignatura de psicología, se convierte en un espacio en el que el profesor, al considerar los intereses y necesidades de sus alumnos, es capaz de ponerse en el lugar de éstos, permitiendo con ello un cambio en el tipo de relación tradicional maestro alumno.

La forma de enseñanza aludida constituye un espacio en el cual se favorece el reconocimiento y disposición al aprendizaje de los estudiantes. Sobre todo, cuando se ayuda al estudiante a afrontar circunstancias de índole personal que afectan su desempeño académico y desarrollo personal. Al ser esto parte de la formación académica ofrecida, el docente al impartir la asignatura de psicología, da lugar a condiciones de enseñanza aprendizaje que posibilitan en los alumnos el conocimiento de sí mismos, a partir del análisis, reflexión y crítica de situaciones que los implican y les son propias.

Así, podemos plantear que las acciones docentes respecto a la enseñanza de la psicología, se enmarcan en un orden de vínculos personales y colectivos que justifican presencia y reconocimiento de su saber docente y como psicólogos. Siendo satisfactorio y esperado el hecho de que sus alumnos se superen personalmente, a partir de cursar la asignatura de psicología.

No obstante, es importante señalar que, esta posibilidad de enseñanza, debido al énfasis puesto en las problemáticas personales de los alumnos, implique un riesgo para el cumplimiento de los contenidos disciplinares y objetivos del programa a cubrir. Lo que puede resultar en que los estudiantes de bachillerato egresen con información sesgada respecto a la psicología, lo que podría generar referencias erróneas, con relación a las funciones, perfil y propósitos de la disciplina.

Situación que puede implicar, en quienes eligen la carrera de psicología, experimentar futuras decepciones a razón de las expectativas que se crearon a

partir de la enseñanza que recibieron al respecto. Pues la realidad concerniente a la psicología como disciplina y profesión es diversa y compleja.

Solo resta decir que trabajos como éste, nos permiten entender la realidad a partir de las personas implicadas en la misma, al desempeñar su rol asignado. En consecuencia, en este caso particular, se abre la posibilidad de generar futuras investigaciones orientadas a indagar el impacto que esta forma de impartir la asignatura de psicología en educación media superior, tiene en la futura ubicación y formación de los estudiantes egresados de este nivel educativo y que eligen ingresar a la licenciatura de psicología.

## REFERENCIAS

- Aboites, H. (2012). El derecho a la Educación en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 361–389.
- Aguado, J. C., & Portal, M. A. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*, 1(2), 31–41.
- Alonso, C. M. (2008). Estilos de aprendizaje: Presente y futuro. *Revista de estilos de aprendizaje*, 1(1), 4–15.
- Becker, H. S., & McCall, M. M. (1990). *Symbolic Interaction and Cultural Studies*. University of Chicago Press.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hera.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1–10.
- Carlos, J. J. (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles Educativos*, 31(123).
- Castellanos, S. H., & Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: Una experiencia desde la práctica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 41, 1–18.
- Charon, J. M. (1989). *Symbolic Interactionism: An Introduction, an Interpretation, an Integration*. Prentice Hall.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Paidós.
- Covarrubias, P., & Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(1), 47–84.

- De Vita, G. (2005). El proceso de socialización profesional de los docentes. *Revista de Educação do Cogeime*, 26, 73–94.
- Del Villar, O. L. (2006). Interaccionismo Simbólico y Educación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12, 29–46.
- Díaz, O. M. (2009). Concepción del docente desde sus creencias. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2(1), 85–91.
- Dirección General de Bachillerato. (2013). *Dirección General del Bachillerato*.  
[https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato\\_general.php](https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php)
- Dirección General de Bachillerato. (2018). *Información Académica. Documento Base del Bachillerato General. MEPEO*.  
<https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/>
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11–43.
- Feliciano, L. A., & Jiménez, A. B. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 64(233), 105–122.
- Godoy, C. E. (2006). Usos educativos de las TIC: Competencias tecnológicas y rendimiento académico de los estudiantes universitarios barineses, una perspectiva causal. *Educere*, 10(35), 661–670.
- Gutiérrez, L. A. (2009). El devenir de la Educación Media Superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de Educar*, 10(19), 171–204.
- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación* (3a ed.). Narcea.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Voces y retos de los subsistemas de educación media superior*. INEE.  
<https://www.inee.edu.mx/voces-y-retos-de-los-subsistemas-de-educacion-media-superior/>
- Isaza, L., & Henao, G. C. (2012). Attitudes - styles of education: Relation with the academic performance. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133–141.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Lopes, M. A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(3), 7.
- Lorenzo, O., & Zaragoza, J. E. (2014). Educación Media Superior en México: Análisis teórico de la realidad actual. *DEDICA. Revista de Educacao e humanidades*, 6, 59–72.
- Mares, A. (2012). La acción humana en el entramado simbólico. En *Saberes de la Psicología. Entre la Teoría y la Práctica. Volumen II*. UNAM FES Iztacala.
- Mares, A., Martínez, R., & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969–996.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Grupo Planeta (GBS).

- Montanares, E. G., & Junod, P. A. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 93–103.
- Mora, J.-G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 13–37.
- Navarro, M. A. (2017). *Las líneas del cambio universitario. Aportes desde la Secretaría Académica Universidad Autónoma de Tamaulipas*. Palibrio.
- Peñalosa, J. (2012). *Los grupos sociales y nuestro papel en ellos*. Contribuciones a las Ciencias Sociales. <https://www.eumed.net/rev/cccss/19/japp.html>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente social. *Foro de Educación*, 10, 325–345.
- Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: Política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*, 40(159), 90–106.
- Ribero, I., Gómez, M., & Abrego, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: Criterios de selección. *Revista educación y tecnología*, 3, 190–206.
- Rivera, A., & Hernández, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 87–100.
- Robles, K. (2020). Resignificando el papel docente: Retos y desafíos en la vinculación de la didáctica con el contexto actual. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 604–615.
- Rodríguez, R. (2012). *Publicaciones en línea SES UNAM - Seminario de Educación Superior de la UNAM*.

<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>

Salas, M. (2009). Del proceso de enseñanza aprendizaje tradicional, al proceso de enseñanza aprendizaje para la formación de competencias, en los estudiantes de la enseñanza básica, media superior y superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(7).

Santos, M. del V., & Santos, M. Á. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: Diferencias entre modalidades. *Revista de estilos de aprendizaje*, 6(11), 100–117.

Silva, E. E. (2005). *Estrategias constructivistas en el aprendizaje significativo: Su relación con la creatividad*. 9(1), 27.

Solis, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227–260.

Suárez, E. Z. C., & Aponte, M. R. E. (2012). Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 73–84.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2013). *Subsecretaría de Educación Media Superior: Los desafíos de la educación media superior en México*. [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/los\\_desafios\\_educacion\\_media\\_superior\\_mexico](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/los_desafios_educacion_media_superior_mexico)

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017a). *Subsecretaría de Educación Media Superior: Antecedentes*. [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/antecedentes\\_dgb](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb)

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017b). *Subsecretaría de Educación Media Superior: Normatividad*.

[http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/normatividad](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/normatividad)

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017c). *Subsecretaría de Educación Media Superior: SNB - Sistema Nacional de Bachillerato*.

[http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema\\_nacional\\_bachillerato](http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato)

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018a). *Programa de Estudios Quinto Semestre. Psicología I*. <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFP/5to-Semestre/Psicologia-I.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018b). *Programa de Estudios Sexto Semestre. Psicología II*. <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFP/6to-Semestre/Psicologia-II.pdf>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos).

Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de educación*, 342, 443–474.

Torres, M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10, 87–101.

Tuirán, R., & Hernández, D. (2016). Desafíos de la educación media superior en México. *Este País*, 299.

<http://anterior.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacion-media-superior-en-mexico>

Ventura, A. C., & Moscoloni, N. (2015). Estilos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias: La dimensión cognitiva y social de la estilística.

*Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(1), 82–109.

Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados.

*Revista Cumbres*, 2(1), 73–99.

Villalpando, C. G., Estrada, M. A., & Álvarez, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad. Revista de*

*Educación*, 15(2), 229–240.

## ANEXO I

### Asignaturas de los componentes de formación básica y propedéutica

<b>Componente de formación básica</b>					
<b>Semestre</b>					
<b>1ro</b>	<b>2do</b>	<b>3ero</b>	<b>4to</b>	<b>5to</b>	<b>6to</b>
Matemáticas I Química I Metodología de la investigación Ética I Inglés I Taller de lectura y redacción I Informática I	Matemáticas II Química II Introducción a las Ciencias Sociales Ética II Inglés II Taller de lectura y redacción II Informática II	Matemáticas III Biología I Física I Historia de México I Literatura I Inglés III	Matemáticas IV Biología II Física II Historia de México II Literatura II Inglés IV	Geografía Estructura Socioeconómica de México	Ecología y Medio ambiente Historia Universal Contemporánea Filosofía

*Listado de las asignaturas del componente de formación básica y el semestre en el que son cursadas.*

<b>Componente de formación propedéutica</b>				
<b>Asignaturas 5to y 6to semestre por campo de conocimiento</b>				
<i>Matemáticas</i>	<i>Ciencias Experimentales</i>	<i>Ciencias Sociales</i>	<i>Humanidades</i>	<i>Comunicación</i>
Cálculo Diferencial Cálculo Integral Dibujo I Dibujo II Matemáticas Financieras I Matemáticas Financieras II Probabilidad y Estadística I Probabilidad y Estadística II	Ciencias de la Salud I Ciencias de la Salud II Temas Selectos de Biología I Temas Selectos de Biología II Temas Selectos de Física I Temas Selectos de Física II Temas Selectos de Química I Temas Selectos de Química II	Derecho I Derecho II Administración I Administración II Contabilidad I Contabilidad II Economía I Economía II <b>Psicología I</b> <b>Psicología II</b> Sociología I Sociología II	Historia del Arte I Historia del Arte II Lógica Estética Temas Selectos de Filosofía I Temas Selectos de Filosofía II	Ciencias de la Comunicación I Ciencias de la Comunicación II Etimologías Grecolatinas I Etimologías Grecolatinas II

*Listado de las asignaturas propuestas en el MCC del componente de formación propedéutica.*

*Información tomada de Dirección General de Bachillerato (2018).*

## ANEXO 2

### Capacitaciones del componente de formación profesional

<b>Componente de formación profesional</b>
<b>Capacitación</b>
Administración
Intervención en la educación obligatoria
Comunicación
Contabilidad
Desarrollo comunitario
Dibujo arquitectónico y de construcción
Diseño gráfico
Electrónica
Higiene y salud comunitaria
Tecnologías de la información y la comunicación
Laboratorista clínico
Laboratorista químico
Mecánica dental
Asistencia infantil
Turismo
Interpretación y traducción del idioma inglés
Promoción social
Tramitación aduanal

*Listado las capacitaciones para el trabajo del componente de formación profesional. Información tomada de Dirección General de Bachillerato (2018).*

## ANEXO 3

### Programas de Estudios de las Asignaturas de Psicología I y II

Psicología I		
Bloque I	Bloque II	Bloque III
<b>La psicología y sus aportaciones en los ámbitos personal-social</b>	<b>Bases fisiológicas de la conducta humana</b>	<b>Las emociones y la motivación en la vida cotidiana</b>
<p>De la etapa pre científica a la conformación de la psicología como ciencia.</p> <p>Corrientes psicológicas su aplicación actual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructuralismo</li> <li>- Funcionalismo</li> <li>- Conductista</li> <li>- Psicoanálisis</li> <li>- Gestalt</li> <li>- Cognitiva</li> <li>- Humanismo</li> <li>- Neurociencias</li> </ul> <p>Áreas de estudio de la psicología y su aplicación en contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clínica</li> <li>- Educativa</li> <li>- Social</li> <li>- Laboral</li> <li>- Del deporte</li> <li>- Del desarrollo</li> </ul>	<p>Bases fisiológicas de la conducta humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcionamiento neuronal</li> <li>- Estructura y funcionamiento del Sistema Nervioso Central</li> <li>- Sistema Nervioso Periférico</li> <li>- Especialización cerebral</li> </ul> <p>Estructura y funcionamiento del Sistema Endócrino y su influencia en la conducta humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Glándulas y Hormonas</li> </ul> <p>Métodos de exploración cerebral y su relevancia en la psicología:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encefalograma</li> <li>- Resonancia Magnética</li> <li>- Electroencefalograma</li> <li>- Entre otros</li> </ul>	<p>La trascendencia de las emociones en la conducta humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto</li> <li>- Tipos de emociones</li> </ul> <p>Las teorías de la emoción y autorregulación emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- James-Lange</li> <li>- Cannon y Bart</li> <li>- Schanchter y Singer</li> </ul> <p>Principales trastornos emocionales en la actualidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trastorno de ansiedad</li> <li>- Depresión</li> <li>- Estrés</li> <li>- Frustración</li> </ul> <p>La motivación como proceso de crecimiento y desarrollo personal:</p> <p>Concepto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Factores que influyen en la motivación: biológicos, culturales y ambientales</li> </ul>

<b>Psicología II</b>		
<b>Bloque I Procesos psicológicos cognitivos</b>	<b>Bloque II El proceso de socialización como determinante en la conducta humana</b>	<b>Bloque III La personalidad como proceso dinámico biopsicosocial</b>
<p>Procesos psicológicos cognitivos básicos.</p> <p>Concepto y funciones: Sensación y percepción</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención</li> <li>- Memoria</li> </ul> <p>Los procesos cognitivos superiores, herramientas para comprender el entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje</li> <li>- Estilos de aprendizaje: Modelo VAK, modelo de neurolingüística</li> <li>- Pensamiento</li> <li>- Lenguaje</li> <li>- Inteligencia</li> </ul>	<p>El proceso de socialización como elemento determinante en la construcción de la personalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura y sociedad</li> <li>- Estereotipos (de sexo, género, etnia, etc)</li> <li>- Roles (asignados, asumidos, complementarios y suplementarios)</li> <li>- Formación de Actitudes en la conducta humana.</li> </ul> <p>La influencia social y los medios de comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las normas para la alineación social.</li> <li>- Persuasión y propaganda como proceso modificador de la conducta.</li> <li>- Diversidad de grupos sociales que influyen en el contexto social y personal</li> <li>- Culturas suburbanas</li> </ul>	<p>Desarrollo de la personalidad como proceso dinámico en el ciclo vital:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Infancia</li> <li>- Adolescencia</li> <li>- Adultez y vejez</li> </ul> <p>Teorías de la personalidad como referencias de estudio y explicación de la conducta humana.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teorías psicodinámicas</li> <li>- Teorías humanistas</li> <li>- Teoría de los rasgos</li> <li>- Teorías del aprendizaje cognitivo- social</li> </ul> <p>Herramientas para la evaluación de la personalidad de acuerdo a la problemática presentada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista personal</li> <li>- Observación directa</li> <li>- Pruebas psicométricas</li> <li>- Pruebas proyectivas.</li> </ul>

*Contenidos por bloques de los programas de estudios de quinto y sexto semestre de las asignaturas de psicología I y II.*

*Información tomada de Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018a y 2018b.*

## ANEXO 4

### Guía Temática de Entrevista

<b>Áreas Temáticas</b>	<b>Descripción</b>
Formas en que entienden y definen el programa de psicología y su enseñanza	Definiciones, opiniones, caracterizaciones y propósitos que entienden e interpretan sobre el programa de psicología y su enseñanza
Expectativas respecto a su actividad docente e impacto	Efectos deseados o esperados que se den como resultado de su actividad docente
Formas, estilos o estrategias que emplean	Medios, condiciones y formas que asumen utilizar en su actividad docente
Valoración de los resultados obtenidos	Apreciación que tienen del impacto que tiene la forma en la que realizan su actividad docente
Dificultades que enfrentan	Situaciones que valoran como problemáticas en su actividad como docentes de psicología
Propuestas de cambio y mejora	Alternativas que proponen para mejorar su actividad docente
Valoración acerca de la perspectiva de otros (alumnos, compañeros, directivos)	Interacciones directas o indirectas con otros dentro de la institución. Tanto individuales como colectivas.

*Áreas de la guía temática de entrevista y su especificación.*