



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

EL ABORDAJE DEL FEMINICIDIO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE
BASADO EN PROBLEMAS: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL
BACHILLERATO.

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

PRESENTA:
EDER LLANOS MENDOZA

TUTOR PRINCIPAL:
MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ:
DRA. ANA MARÍA BAÑUELOS MÁRQUEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DRA. GABRIELA DE LA CRUZ FLORES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN
MTRA. ROXANNA DENISE PASTOR FASQUELLE
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DRA. MARÍA ESTHER URRUTIA AGUILAR
FACULTAD DE MEDICINA

CDMX, NOVIEMBRE 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.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por acogerme en sus aulas desde mi formación básica en Iniciación Universitaria en la Preparatoria No. 2 Erasmo Castellanos Quinto. En mi formación preparatoria en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente. En mi formación humana y profesional en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y en la Facultad de Psicología.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por facilitarme los recursos económicos y académicos para mi formación como ciudadano que genera valor a la sociedad.

Al Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México por mostrarme el valor del trabajo y por su compromiso con las y los trabajadores que seguimos formándonos académicamente.

A mi directora de tesis la Mtra. Hilda Paredes Dávila por acogerme con tanto cariño desde el inicio de la maestría, por su calidez, paciencia, sabiduría y asertividad para guiarme en la construcción de mi trabajo de grado, por ser un ejemplo y modelo para seguir, por construirme como un sujeto valioso que puede generar cambios positivos en la sociedad desde la docencia. Le dedico este trabajo con todo mi cariño, respeto y admiración.

A mi Comité Tutor la Dra. Ana María Bañuelos Márquez, la Dra. Gabriela de la Cruz Flores, la Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle y la Dra. Ma. Esther Urrutia Aguilar, por su tiempo y sabiduría, sus revisiones y comentarios no solo nutrieron este trabajo de grado, también nutrieron mi formación como persona, psicólogo y docente. Les dedico este trabajo con mucha admiración, cariño y respeto.

A la maestra Itzel Núñez Núñez por siempre acompañarme en mi formación personal y profesional, por su tutoría en mis Prácticas Docentes de la maestría, por enseñarme a amar la psicología y mostrarme que es una disciplina solidaria y leal, por su cariño y confianza en lo que hago, por ser mi mentora desde CCH y por ser una amiga invaluable.

A mis profesoras y profesores de la maestría que, con su paciencia, conocimiento y acompañamiento, facilitaron mi formación profesional y docente, en especial a la **Mtra. Hilda Paredes**, la **Mtra. Roxanna Pastor**, la **Mtra. Ena Niño**, la **Mtra. Zoraida Meléndez**, la **Dra. Marquina Terán**, la **Mtra. Susana Eguía**, la **Dra. Ma. Esther Urrutia**, la **Dra. Reyna Elena Calderón**, al **Dr. Juan Manuel Sánchez**, la **Dra. Mónica Aburto** y al **personal administrativo** de la **MADEMS** y de la **Facultad de Psicología**.

A mis estudiantes que, con su sabiduría y acompañamiento, me han formado como un ser humano, un profesionista y un docente más sensible, consciente, reflexivo, crítico, comprometido y amoroso.

A mi familia por impulsarme a cumplir mis sueños, por amarme y apoyarme en todo momento y bajo cualquier circunstancia. A mi madre, la señora Aine, que me ha enseñado que en esta vida hay que honrar nuestra historia y la de nuestros familiares, a amar lo que hacemos, que la solidaridad es revolucionaria, que somos seres en constante cambio y que no importa la edad que tengamos siempre podremos hacer las cosas diferentes para lograr el

bienestar personal y colectivo. A mi padre, el señor Roberto, que con su forma de amar me ha enseñado que debemos actuar con integridad y solidaridad, que la honestidad es invaluable, que podemos descubrir mundos fascinantes en la lectura y que hay forma de pensar en un mundo mejor. A ambos les debo mis días, mis triunfos y mi amor infinito, soy afortunado de tenerles. A mi hermano Roberto, que con su sabiduría y paciencia me ha mostrado que la ternura, la perseverancia y la lealtad, son valores fundamentales en la vida. A mi hermano Diego, que, con su sabiduría y fortaleza, me ha enseñado el valor de lo espiritual y me ha mostrado que podemos ser y estar pese a todas las adversidades. Ambos me han demostrado que las historias de amor también se construyen desde la hermandad. A mi hermana Andrea, Jazmín y mi tía Elvi, gracias por su amor infinito. A mi mamá Chulita, la señora Ofelia, por su amor incondicional y sus cuidados, por enseñarme que nunca es tarde, te dedico con todo mi amor este logro, sé que me ves y que estas orgullosa de mí.

A mis amigas y amigos por ser parte de este viaje, por preocuparse por mi bienestar y mi crecimiento personal y profesional, por acompañarme con amor, risas y experiencias, por demostrarme que siempre me ayudarán a estar de pie, en especial a Tania, a Miros, a Toñito, a Christopher, a Carla, a Jerry, a Mike, a Paco, a Paquito, a Becky, a Carito, a Zayuri, a Sandra, a Mario, a Miriam, y un largo etcétera.

A mis amigas y amigos de la maestría con quienes compartí momentos invaluableles y que su ser y estar fueron fundamentales en mi formación profesional, a Miros, Ricardo, Nat, Nanch, Elenita, Arelyto, Tania, David, Romina, Blanquita, Roberto y Juan Carlos.

A mi perrita Belli que con su vida me ha enseñado el valor de cuidar a otros seres vivos y a la naturaleza, a vivir la vida de forma más amorosa, como si cada instante fuera una oportunidad de amar con intensidad.

A todas las personas que han influido en mí familiares paternos y maternos, amigas y amigos del trabajo en CCH, de Prepa 2, de Colombia, de Cuba, de la FES Zaragoza, de mi barrio, a mis abuelitas y abuelitos, a mis tías y tíos, a mis primas y primos, a mis sobrinas y sobrinos, a la familia Pinzón Nolasco, a todas y a todos les dedico mis días, mis logros y mis pasiones, gracias por ser parte de esto.

Contenido

Introducción.....	6
Capítulo 1. La Educación Media Superior	11
La Educación Media Superior en la UNAM.....	14
Bachillerato a Distancia B@UNAM	15
La Escuela Nacional Preparatoria	15
Colegio de Ciencias y Humanidades.....	16
Capítulo 2. Enseñanza de la Psicología	19
Enseñanza de la Psicología en el Colegio de Ciencias y Humanidades	24
Contenido de aprendizaje elegido para utilizar el ABP	28
Capítulo 3. Métodos de enseñanza.....	29
Enseñanza Situada	29
Aprendizaje Mediante Proyectos (AMP)	30
Aprendizaje Basado en el Análisis y Discusión de Casos (ABAC).....	33
Capítulo 4. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	36
Antecedentes del ABP	36
Conceptualización del Aprendizaje Basado en Problemas.....	40
Características del ABP	42
El problema en el ABP.....	44
Implementación del Aprendizaje Basado en Problemas	46
La evaluación del ABP.....	50
El papel del docente en el ABP.....	51
Ventajas del ABP.....	54
Capítulo 5. Problemática	57
Capítulo 6. La Propuesta Didáctica.....	63
Diseño del ABP	63
La elaboración del problema.....	64
Validación del problema.....	65
Objetivos	66
Participantes	67
Instrumentos	67
Planeación	67
Desarrollo de la intervención	78

Observación en el aula	78
Sesiones de intervención	81
Capítulo 7. Resultados y análisis de las evidencias.....	89
Evaluación de los aprendizajes	89
Pre-test y pos-test	89
Formato de trabajo ABP	94
Consenso de los objetivos de aprendizaje.....	100
Fichas de información	102
Cartel.....	105
Exposición	107
Conclusiones por equipo.....	107
Sobre la diferencia entre hombres y mujeres	111
Evaluación docente.....	116
Evaluación docente-maestrante	117
Capítulo 8. Discusión y conclusiones	119
Reflexión Docente	121
Referencias.....	126
Anexos	132

Introducción

El presente trabajo de tesis denominado “El abordaje del feminicidio a través del aprendizaje Basado en Problemas: propuesta didáctica para el bachillerato”, tiene por objetivo vincular los contenidos del Programa de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, en especial del tema “Manifestaciones biológicas, psicosociales y simbólicas: género, vinculación afectiva, erotismo y reproducción”, con la problemática del feminicidio a través del método Aprendizaje Basado en Problemas; en el documento se muestra el diseño, la implementación y la evaluación de la propuesta didáctica.

El desarrollo de la tesis parte de la inquietud de poder vincular los objetivos de aprendizaje del Programa de Estudios de la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades, con las problemáticas presentes en el contexto estudiantil. El abordaje del feminicidio es fundamental para propiciar el análisis, la reflexión, la intervención y la solución de problemas desde el ámbito educativo y disciplinar, debido a que, por la naturaleza del método y las características de la adolescencia, la conjunción es un generador de pensamiento crítico respecto a lo que acontece, un reconocimiento del sujeto desde la apropiación del cuerpo, del espacio público y privado y, es también un proceso de reconocimiento de los derechos humanos, entre otras cosas, para fomentar el cuidado y la prevención de violencia individual y colectiva.

La comunidad estudiantil está compuesta por adolescentes de entre 15 y 21 años. Para Santamarina, Santamarina y Viltres (2015), la adolescencia es una etapa que se vive entre la niñez y la adultez, que se caracteriza por transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, que muchas veces generan conflictos y contradicciones, pero que son esencialmente positivas en la conformación del sujeto y la forma en que se relacionan con el mundo que le rodea; es por esto que, fomentar en las y los adolescentes la conformación de su personalidad, su participación como ciudadanos y ciudadanas en una sociedad y cultura determinada de forma positiva, es de vital importancia.

Dentro de los principales problemas a los que se enfrenta la adolescencia en la Ciudad de México y en el mundo entero, tiene que ver con el tema de la violencia, en especial la violencia de género y su máxima expresión: el feminicidio.

La página web de la Entidad de la ONU para la igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer, también conocida como ONU Mujeres, reporta en el informe “Hechos y cifras: Poner fin a la violencia contra las mujeres”, que la violencia contra las mujeres y las niñas ha aumentado de manera significativa los últimos años, en donde 35 por ciento de las mujeres alguna vez ha experimentado violencia física o sexual por parte de una pareja íntima, o violencia sexual perpetrada por una persona distinta a su pareja, también reportan que cada día 137 mujeres son asesinadas por miembros de su propia familia, calculan que de las 87.000 mujeres asesinadas intencionalmente en 2017 en todo el mundo, más de la mitad murieron a manos de sus familiares o parejas íntimas.

Siguiendo esta línea, de acuerdo con una nota de Langner y Olivares, publicada el 8 de marzo de 2019 en el periódico *La Jornada*, las cifras oficiales en los últimos tres años los feminicidios se duplicaron en el país, al pasar de 407 en 2015 a 845 en 2018. En la nota se menciona que, de acuerdo con la ONU Mujeres, en México cada día son asesinadas nueve mujeres y, seis de cada diez, incluidas menores de edad aseguran haber sufrido algún tipo de violencia.

Entre el 2018 y 2019, respectivamente al último semestre del 2018 y al primer semestre del 2019, se suscitaron dos casos de estudiantes del CCH-Oriente desaparecidas y que posteriormente fueron halladas sin vida. El feminicidio es un tema que se menciona y del que se tiene conocimiento pero que no se llevaba a un grado de reflexión donde las y los estudiantes participen en la construcción de la realidad para entenderla y proponer soluciones ante esta problemática.

La vinculación de la realidad contextual con los objetivos de aprendizaje de la materia de psicología mediante el ABP permite, no sólo la adquisición de conocimientos respecto a los temas que se puedan generar ante la problemática, sino que también, permite la reflexión personal y colectiva de los temas desde el pensamiento crítico. Asimismo, la apropiación del cuerpo, de los derechos humanos y del espacio público y social, de manera consciente a través de la educación, es de vital importancia para el fortalecimiento de relaciones sanas y justas, partiendo de la prevención de la violencia desde la apropiación de contenidos académicos.

El trabajo está organizado de la siguiente forma. En el primer capítulo se incluye una aproximación a la Educación Media Superior (EMS) en México, los subsistemas de la

UNAM, de manera particular la del Colegio de Ciencias y Humanidades, esto debido a que fue en el subsistema donde se planea, ejecuta y analiza la propuesta didáctica, especialmente en el CCH plantel Oriente. En el segundo capítulo, se aborda la enseñanza de la psicología desde los marcos internacionales y generales de la *American Psychological Association* (APA), hasta la enseñanza de la psicología en el CCH. En el tercer capítulo se describen los métodos de enseñanza desde la aproximación teórica de la Enseñanza Situada, retomando los métodos sugeridos en el Programa de Estudios del colegio: Aprendizaje Mediante Proyectos (AMP), Aprendizaje Basado en el Análisis y Discusión de Casos (ABAC) y, se ahonda en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), método que se retoma para el diseño y la implementación. El ABP se aborda en el capítulo cuatro, desde los antecedentes, su conceptualización teórica, el diseño, la implementación, la evaluación y los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el capítulo cinco se describe la problemática del feminicidio, que para fines de este documento se utiliza en la implementación del ABP.

El capítulo seis es medular en este trabajo de investigación, ya que en esta se describe la propuesta didáctica que abarca el diseño del ABP elegido para la implementación de la problemática en la Práctica Docente III, la elaboración del problema y su validación, los objetivos, los participantes, los instrumentos, la planeación didáctica y la descripción de las Prácticas Docentes I y II. El objetivo de describir las Prácticas Docentes I y II es mostrar y evidenciar el proceso de planeación, implementación y evaluación del ABP para su óptimo desarrollo en la Práctica Docente III en la materia de Psicología. Esta última planeación se dio mediante la unidad de “Manifestaciones biológicas, psicosociales y simbólicas: género, erotismo (deseo, placer y lo estético), vinculación afectiva (amor-desamor) y reproducción”, correspondiente al sexto semestre y la unidad “Dimensiones consideradas por la psicología en el estudio del comportamiento y la subjetividad: biológica, cognitiva, afectiva, conductual, social y cultural”, correspondiente al quinto semestre del Programa de Estudios del Área de Ciencias Experimentales del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Estas tres intervenciones se realizaron con dos grupos distintos, PDI con un grupo de sexto semestre correspondiente a la generación 2015-2018, y PDII y PDIII con el mismo grupo de quinto y sexto semestre correspondiente a la generación 2016-2019. En la primera Práctica

Docente, el abordaje de la unidad tuvo mayor énfasis en el tema de género, vinculación afectiva y erotismo, debido a que el caso construido de ABP, facilitó los objetivos de aprendizaje respecto a esos temas. En la segunda Práctica Docente, debido a los temas establecidos en el Programa de Estudios, el abordaje se dio a través del mito como una problemática latente en la *disciplina*, abordándose los enfoques biológico, cognitivo, conductual, social, cultural y psicodinámico; cabe mencionar que en dicha Práctica Docente incluir la problemática del feminicidio no era posible, debido a la temática; sin embargo, se implementaron actividades que potenciaban el desarrollo del método, como la búsqueda de información, el trabajo en equipo, entre otros. En la Práctica Docente III, se ajustaron actividades con base en las observaciones y en las planeaciones pasadas, para abordar la misma temática y problemática.

Posterior a reportar las intervenciones, en el capítulo siete se muestran los resultados y una discusión de estos de acuerdo con el análisis de las evidencias generadas de la implementación en las tres Prácticas Docentes. En éstas se analizan las actividades relacionadas con la implementación del ABP: formato de trabajo ABP con la problemática y los objetivos de aprendizaje, fichas de trabajo que evidencian la búsqueda, análisis y síntesis de información de manera individual, cartel que refleja el trabajo colaborativo y exposición oral de los conocimientos obtenidos. También se integran actividades complementarias que sumaron a la comprensión de la problemática y su solución: bitácoras, reflexiones individuales y conclusiones grupales.

En el apartado de conclusiones, correspondiente al capítulo ocho, se reflexiona respecto al método empleado, sus ventajas y desventajas para la enseñanza y el aprendizaje de temas a partir de la problemática, la viabilidad del método y las habilidades previas que se requieren para su implementación en el contexto de la EMS. Por último, se presenta una reflexión docente que es medular para este trabajo de grado. En ella se reflexiona sobre la labor, que abarca la planeación, la implementación, la evaluación, el ser y estar en el aula, el acompañamiento, y también, el rol que desempeño en el aula de clase, partiendo de preguntas que me llevan a cuestionar mi identidad docente en el universo educativo. Asimismo, se presentan en el apartado de anexos algunas actividades realizadas: formatos de evaluación, el consentimiento informado, entre otras cosas.

Es preciso mencionar que el presente texto no pretende excluir por sus categorías gramaticales a personas que forman parte de la población con la que se intervino, pero para fines prácticos y facilidad en la lectura, el trabajo de grado está escrito casi en su totalidad en masculino, reconociendo que el lenguaje incluyente y no sexista es un medio para promover relaciones de respeto e igualdad entre los géneros, visibilizar a las mujeres, y prevenir la violencia y discriminación contra cualquier persona (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016).

Capítulo 1. La Educación Media Superior

El presente capítulo tiene por propósito crear un panorama general sobre el bachillerato, sus subsistemas y lo que se debe de incentivar en los estudiantes y en lo que en la práctica se hace. Se aborda desde el marco constitucional, hasta las instituciones en México que brindan Educación Media Superior (EMS).

La educación en el mundo y en el contexto mexicano ha jugado un papel importante en el crecimiento y en la conformación de las sociedades y la cultura. La educación formal-escolarizada en México, ha estado circunscrita en marcos constitucionales que deben garantizarse por el Estado, esto es, que existe un marco jurídico nacional e internacional que considera a los individuos sujetos de derechos en especial, el derecho a la educación (Latapí, 2009).

En el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se menciona que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”, esta debe ser asegurada por el Estado –federación, estados, municipios- en el nivel básico –preescolar, primaria, secundaria y educación media superior-.

La EMS pretende brindar a los futuros ciudadanos habilidades y conocimientos matemáticos, científicos y tecnológicos que son indispensables en el mundo actual, por consiguiente, sus programas deben tener tres componentes: uno general de materias básicas, otro de formación para la vida y el trabajo y, el último de índole propedéutica o preparatoria del nivel superior; sin embargo, la EMS muestra lagunas educativas respecto a la capacidad de comprender los textos típicos de la educación superior y a comunicar por escrito juicios relevantes sobre los materiales estudiados que, con frecuencia, aluden a diversas problemáticas como el crecimiento de la matrícula y la persistencia de los métodos expositivos tradicionales en la docencia que exigen la memorización de contenidos abstractos y no la comprensión y entendimiento de los mismos. Asimismo, en los últimos años el funcionamiento de la EMS ha tenido un carácter selectivo, lo cual propicia una baja eficiencia terminal, es socialmente inocuo al beneficiar más a algunos alumnos y grupos sociales y, precario en términos formativos al no impulsar el desarrollo de las habilidades verbales y matemáticas que la educación moderna promueve en el nivel internacional (Zorrilla, 2008).

De acuerdo con el portal de la Secretaría de Educación Pública del gobierno mexicano, la Subsecretaría de EMS se organiza en las siguientes opciones educativas: Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico y Cursos Modulares de Capacitación para el Trabajo. El subsistema cuenta con la modalidad presencial, a distancia y en línea.

En el bachillerato general, los propósitos educativos y las características estructurales de cada institución preparan e instruyen en diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, promoviendo una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo.

Las instituciones en las que se encuentra el bachillerato general son:

- Bachilleratos de las Universidades Autónomas
- Colegios de Bachilleres
- Bachilleratos estatales
- Preparatorias Federales por Cooperación
- Centros de Estudios de Bachillerato
- Bachilleratos de Arte
- Bachilleratos Militares del Ejército
- Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar
- Preparatoria Abierta
- Preparatoria del Distrito Federal
- Bachilleratos Federalizados
- Bachilleratos Propedéuticos de instituciones particulares
- Telebachillerato

También, existe la modalidad de Preparatoria Abierta, en donde el servicio es abierto a todo el público y se ofrece en todas las entidades de la República Mexicana. Es una modalidad no escolarizada para poblaciones con deseos o necesidad de iniciar, continuar o concluir su formación.

La modalidad de Prepa en Línea es flexible y se imparte a nivel nacional con validez oficial. Se ingresa desde cualquier dispositivo electrónico que cuente con conexión a internet, es una

plataforma disponible las 24 horas, los 365 días del año, lo que da pauta a establecer horarios de estudio de acuerdo con las actividades diarias.

El Bachillerato Tecnológico ofrece la opción de estudiar materias como en un bachillerato general y al mismo tiempo materias tecnológicas, las cuales preparan al estudiante como técnico(a) de nivel medio superior. Comprende tres modalidades centralizadas de planteles especializados:

- Tecnológico agropecuario a cargo de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA).
- Educación Tecnológica Industrial, que coordina a los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS).
- Educación en Ciencia y Tecnologías del Mar de la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECYTM).

De acuerdo con los requisitos de la institución, los egresados obtienen un certificado de bachillerato y un título con cédula de la carrera que se cursó.

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) imparte los estudios Profesional Técnico y proporciona a los estudiantes los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que garantiza su incorporación al mundo laboral o a la educación de tipo superior. De igual manera, de acuerdo con sus requisitos, los egresados obtienen un título por la SEP y una cédula profesional, también un certificado de Profesional Técnico-Bachiller que permite continuar con sus estudios en la educación superior.

La Dirección General de los Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), tiene la finalidad de fortalecer el nivel educativo y el desarrollo profesional, mediante la formación y adquisición de competencias que son evaluadas para su certificación a través de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI).

Para fines de este documento, se le dará más énfasis a los Bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México, en especial al Colegio de Ciencias y Humanidades.

La Educación Media Superior en la UNAM

Para fines de este trabajo de investigación, se indagará más sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades, debido a que la planificación, la intervención y el análisis de la propuesta didáctica se efectuó en el plantel Oriente. Asimismo, se mencionará de manera sucinta la Escuela Nacional Preparatoria y el Bachillerato a Distancia de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, ambas pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La oferta educativa a nivel bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México, se divide en tres: la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Bachillerato a Distancia B@UNAM. Estos son subsistemas autónomos del control administrativo del Estado a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El ingreso al Bachillerato de la UNAM para Prepas y CCHs únicamente es a través del Concurso de Asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, regulada por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Las instituciones que integran la COMIPEMS son: Colegio de Bachilleres (Colbach), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), Dirección General de Bachillerato (DGB), Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM), Instituto Politécnico Nacional (IPN) con el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) y el Centro de Estudios Tecnológicos (CET), la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE) con sus respectivos colegios, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Nacional Autónoma de México con la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Respecto al ingreso al Bachillerato a Distancia la admisión es diferente, pero no distante, primero se acreditan tres cursos propedéuticos y posterior a eso se presenta un examen de admisión (en línea) para poder ingresar.

A continuación, se describe cada uno de los subsistemas de bachillerato de la UNAM, profundizando en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Bachillerato a Distancia B@UNAM

De acuerdo a la página web BUNAM, desde el año 2007 entra en operación el programa de Bachillerato a Distancia (BD) B@UNAM por la Dirección de Bachillerato a Distancia (DBD) incorporada a la Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México, su creación se dio con el propósito de que mexicanos e hispanoparlantes continuaran con sus estudios de nivel medio superior en su idioma.

El B@UNAM es un bachillerato de calidad, completo, actualizado y que cumple con las funciones del nivel educativo: preparar para la vida, para el trabajo y para la educación superior. Se imparte con la modalidad en línea y su innovador modelo educativo contempla asignaturas multidisciplinarias y una forma de trabajo adaptable a distintas necesidades y horarios, los estudiantes pueden estudiar desde cualquier computadora conectada a Internet y en los horarios que decida, pero deben cumplir con el periodo establecido en los calendarios oficiales. Asimismo, se ofrecen tutorías y asesorías de alto nivel para el acompañamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje en donde se resuelven dudas, hay revisiones de actividades, calificaciones y retroalimentación, también cuentan con un tutor experto en aprendizaje que les brinda seguimiento académico y apoyo psicopedagógico.

La duración total del bachillerato es de 27 meses aproximadamente, en donde se contemplan 3 meses del Programa de Formación Propedéutica (requisito para el ingreso) y cuatro módulos (semestres) con 24 asignaturas de 80 horas cada una, cursándose una asignatura por mes. Cada una de las asignaturas plantea temas interesantes y actuales que se abordan de manera integral desde los conocimientos disciplinares, esto fomenta la adquisición de los conocimientos disciplinares y el desarrollo de habilidades relacionadas con el proceso de aprendizaje, por ejemplo, la comunicación escrita, el uso de tecnologías de la información, el trabajo colaborativo, entre otras. El modelo centrado en el estudiante implica un decidido enfoque social que promueve la conformación de comunidades de aprendizaje, cuyos saberes y habilidades se fortalecen con la intercomunicación que ofrecen las TIC.

La Escuela Nacional Preparatoria

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) inaugura su primer ciclo escolar el 3 de febrero de 1868, bajo la dirección del doctor Gabino Barreda, elaborando el proyecto educativo en la

corriente positivista de francés Augusto Comte. A partir de los años cincuenta, se crearon nuevos planteles, en total son 9 Preparatorias distribuidas en la zona metropolitana.

De acuerdo con el documento editado por la UNAM, “el Modelo Educativo de la ENP tiene como propósito una formación integral del educando: aquella que le proporciona elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivos que, en síntesis, le permitan profundizar de manera progresiva en la comprensión de su medio natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva en la sociedad en que se desenvuelve e introducirse en el análisis de las problemáticas que constituyen el objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, siempre con la perspectiva de la formación profesional universitaria” (UNAM-ENP, 1997).

Las preparatorias y los CCH’s, tienen similitudes en tanto a la preparación del estudiantado para la educación superior, sin embargo, las características contextuales y educativas, la filosofía y la estructura institucional, son distintas y están determinadas por su genealogía como instituciones educativas y la historia de estas.

Estos proyectos educativos se fundaron para satisfacer las necesidades contextuales del país, sin embargo, las condiciones políticas, económicas, sociales, culturales y tecnológicas han ido cambiando con el paso de los años, obligando a las instituciones educativas públicas a adaptar sus modelos institucionales, desde los planes y programas de estudio, hasta las estructuras físicas educativas.

Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades se aprobó en 1971 y fue creado para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza (CCH, 2016).

El modelo ofrece una educación general con suficiente flexibilidad y amplitud de visión, a fin de apoyar al estudiante en su reconstrucción y comprensión del mundo en que vive, favoreciendo el desarrollo de las habilidades cognitivas y promoviendo los valores éticos y sociales que permitan el equilibrio entre lo formativo y lo informativo. Los principios que

rigen al Colegio de Ciencias y Humanidades se concretan a promover el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

La orientación del quehacer educativo del CCH se fundamenta en las siguientes formulaciones: *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*.

Respecto al *aprender a aprender*, se busca que el estudiante desarrolle las habilidades de búsqueda, selección, organización, jerarquización, procesamiento y contrastación de la información, estas deben facilitarse o proponerse desde las actividades de aprendizaje donde los propios estudiantes sean los protagonistas de la construcción de sus conocimientos, en un proceso colectivo, en donde el trabajo personal del estudiante se vea enriquecido y apoyado por sus compañeros y el profesor; en el *aprender a hacer*, se propician los procedimientos de trabajo que les permitan apropiarse de estrategias para analizar, inducir, deducir y exponer información obtenida de fuentes documentales y experimentales; el *aprender a ser y el aprender a convivir*, se propicia mediante el trabajo cotidiano, propiciando la formación de actitudes y valores de libertad, responsabilidad, tolerancia, justicia, honestidad, respeto y solidaridad (DGCCH, 2006).

Lo que pretende el CCH es que sus estudiantes se formen en cultura básica, esto con un sentido de asimilación de esta para su transmisión consciente y racional y su aceptación crítica. También, se busca que los egresados sepan pensar por sí mismos, expresarse y que posean los principios de una cultura científica y humanística, para que la relacionen con las diversas situaciones que se les presente en su vida. La cultura básica debe estar contenida en las diversas asignaturas que están distribuidas en cuatro grandes áreas (DGCCH, 2006):

- Área de las Matemáticas
- Área de Ciencias Experimentales
- Área Histórico-Social
- Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

Cabe mencionar que los estudiantes del quinto y sexto semestre eligen sus materias respecto a los intereses y al esquema preferencial de acuerdo con la carrera que desean estudiar. Hay cinco opciones en las cuales se agrupan las materias respecto a sus contenidos. De la primera opción, los estudiantes eligen una o dos materias, estas pueden ser: cálculo integral y

diferencial, estadística y probabilidad o cibernética y computación. De la segunda opción pueden elegir una o dos materias, estas pueden ser: biología, física o química. De la tercera opción y de manera obligatoria deben cursar la materia de filosofía. De la cuarta opción pueden elegir una o dos materias entre las cuales está psicología, las opciones que tienen son las siguientes: administración, antropología, ciencias de la salud, ciencias políticas y sociales, derecho, economía, geografía, psicología y teorías de la historia. Por último, en la quinta opción, los alumnos eligen nuevamente entre una o dos materias, dentro de las cuales pueden elegir entre: griego, latín, lectura y análisis de textos literarios, taller de comunicación, taller de diseño ambiental o taller de expresión gráfica. Haciendo la suma, los alumnos deben cursar un total de 7 materias: tres materias de la primera y segunda opción, filosofía que es obligatoria y tres materias más de la cuarta y quinta opción.

El abordaje de las áreas y de las asignaturas pretende que los estudiantes adquieran una visión conjunta de sus elementos conceptuales metodológicos y teórico para poder relacionarlos con la realidad.

Dentro del área de Ciencias Experimentales se encuentra la asignatura de Psicología la cual se ubica en los semestres quinto y sexto, entre las materias optativas y contribuye a proporcionar la cultura básica que se requiere en la sociedad actual, fomenta la cultura básica del especialista y afianza diferentes habilidades adquiridas en otras materias, asimismo, desarrolla nuevas que sean propias de la cultura de trabajo de la psicología.

Este trabajo está enfocado en la asignatura de Psicología I y II, que se imparte en 5to y 6to semestre, con estudiantes de diferentes áreas de formación y que tiene como objetivo abordar temas y problemas relacionados con el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto, tratando tópicos más vinculados a la experiencia y entorno cotidiano de los estudiantes.

A continuación, se desarrollará la forma en que la psicología es enseñada o facilitada en un contexto internacional y nacional.

Capítulo 2. Enseñanza de la Psicología

La psicología como disciplina científica y profesional lleva más de cien años de tradición, esto gracias al esfuerzo de profesionistas que se han formado desde una perspectiva científica de la disciplina y que han impulsado la enseñanza de esta con los mismos parámetros profesionales. También, algunas organizaciones e instituciones internacionales han propiciado el avance y el progreso de la psicología. Una de estas organizaciones es la *American Psychological Association* (APA por sus siglas en inglés), fundada en 1892 en la Universidad de Clark, en donde actualmente cuenta con 150.000 asociados en todo el mundo.

La *American Psychological Association* (APA), a través del documento *Principles for quality undergraduate education in psychology* (2011), proporcionan principios para la educación de pregrado en psicología, diseñados para crear un sistema educativo de clase mundial que doten a los estudiantes de habilidades, que sean útiles en la era de la información, también, una formación académica sólida que los prepare para estudios avanzados en diversas ramas del conocimiento, asimismo, conocimientos y habilidades que mejoren sus vidas personales.

Los principios en la educación de pregrado fueron diseñados por la APA en el 2006 por el Consejo de Representantes de la APA, donde se aprobaron las *Pautas de la APA para la licenciatura en Psicología de Pregrado*, en donde se describen un conjunto de expectativas óptimas para el desempeño de los estudiantes al finalizar el bachillerato. Este conjunto de expectativas fundamentó la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, involucrando a estudiantes, profesores, departamentos, administradores académicos, políticos públicos y público en general. Estos principios son un conjunto de recomendaciones para la educación de calidad que sirven de referentes para la enseñanza de la psicología a nivel pregrado o bachillerato.

Los *Principios de la APA* se desarrollaron para ofrecer recomendaciones para mejorar la enseñanza, estos se crearon a partir de capítulos de libros, paneles de expertos, conferencias internacionales y nacionales, comités ejecutivos y comentarios, sugerencias y aportaciones de personas externas interesadas en el tema.

La función de los *Principios* (APA, 2011) es formar ciudadanos que apliquen los conocimientos de la ciencia psicológica en el trabajo y en el hogar, estos son:

- Principio 1: los estudiantes son responsables de monitorear y mejorar su propio aprendizaje. La finalidad es lograr que el acto educativo se centre en el alumno y las formas de hacer que el aprendizaje sea efectivo, duradero y transferible a través de dominios académicos y contextos extraescolares. Las recomendaciones son:
 1. Los alumnos deben saber aprender.
 2. Los alumnos asumen una creciente responsabilidad por su propio aprendizaje.
 3. Los estudiantes aprovechan la rica diversidad que existe en las instituciones educativas y aprenden de personas que son diferentes de ellos.
 4. Los estudiantes son responsables de buscar asesoramiento para tareas académicas, como seleccionar cursos en la secuencia aprobada que satisfagan los requisitos de la institución para la educación general. También son responsables de buscar asesoramiento sobre la planificación de una carrera que sea realista y que se adapte a sus talentos, aspiraciones y situaciones individuales.
 5. Los estudiantes se esfuerzan por convertirse en ciudadanos psicológicamente alfabetizados. Se pretende preparar a ciudadanos con conocimientos psicológicos que puedan enfrentar las demandas del siglo XXI, a través de la adquisición de un conocimiento básico sobre la psicología, donde se valore el pensamiento científico, actuar con ética, reconocer y fomentar el respeto por la diversidad y ser perspicaces sobre el comportamiento y los procesos mentales propios y de los demás.

- Principio 2: los docentes se esfuerzan por convertirse en científicos y educadores que conozcan y utilicen los principios de la ciencia del aprendizaje. Los estudiantes requieren que los profesores estén informados y sean comprensivos para que se logren los objetivos de aprendizaje, para ser educadores efectivos deben estar formados en los principios de la ciencia del aprendizaje, esta es un conjunto de conocimientos sobre cómo aprenden las personas, cómo se desarrollan los cerebros y qué funciona para mejorar la comprensión, la retención, la transferencia y el uso creativo de la información. Las recomendaciones son:

1. La institución proporciona instrucción sobre los estándares éticos que respaldan nuestra disciplina y modelan este comportamiento en entornos profesionales.
2. Los profesores entienden y aplican una variedad de principios de aprendizaje y modos de aprendizaje, como la práctica espaciada, la generación de respuestas, el compromiso activo de los estudiantes, los ejercicios grupales y la explicación como una forma de comprensión, entre otros.
3. La institución se compromete a utilizar la ciencia del aprendizaje en su enseñanza, instando a los profesores a retomar los hallazgos científicos de la investigación psicológica para la mejora de su práctica con los estudiantes y en otros aspectos de su vida profesional.
4. Los profesores participan en una investigación continua sobre el éxito de su instrucción en la promoción del aprendizaje y utilizan esa evidencia para refinar las prácticas de instrucción para mejorar el éxito de los futuros estudiantes.
5. Los profesores fomentan el pensamiento crítico identificando las habilidades que desean promover en sus clases y en los contenidos de la psicología en general. La institución revisa periódicamente estas habilidades a lo largo del curso y durante los años de educación de la disciplina.
6. El profesorado se asegura de que los estudiantes desarrollen habilidades básicas en comunicación, aritmética, trabajando en cooperación con otros y reconociendo y respetando las diversas perspectivas.
7. Los profesores se aseguran de que las cuestiones de diversidad se consideren e incluyan cuidadosamente en todo el currículo. No se brinda educación de calidad si se evita o se niega la importancia de la diversidad, incluido el género, la raza, la edad, la capacidad, el origen étnico y otros tipos de diversidad, como un tema central y como eje medular en la psicología.
8. La institución adquiere el uso de las tecnologías como un medio para promover el aprendizaje, y alienta a sus estudiantes a desarrollar estas competencias.

- Principio 3: los departamentos y programas de psicología crean un plan de estudios coherente. La enseñanza y el aprendizaje de calidad se gestan en contextos organizados, por ende, los departamentos y programas de psicología deben organizarse para apoyar los objetivos de aprendizaje. Las recomendaciones son:
 1. La psicología como disciplina científica debe ser reforzada en todo el currículum.
 2. La ética y las cuestiones relacionadas con la diversidad se incorporan en todo el plan de estudios.
 3. El curso introductorio y la especialidad de psicología deben proporcionar una comprensión básica amplia del campo desde la perspectiva de las áreas que abarcan los niveles de organización desde la celular hasta la ecológica.
 4. Los planes de estudio en psicología están diseñados para incluir la escritura, el habla y la escucha en todo el currículum e incluyen cursos que enseñan a los alumnos a pensar críticamente en una amplia gama de situaciones.
 5. Los cursos se secuencian de manera que los cursos de división superior se basen en conceptos que se introducen en los cursos de división inferior.
 6. Los miembros de los departamentos de psicología trabajan en equipo para identificar los resultados de aprendizaje deseados y la evaluación de los resultados de aprendizaje.
 7. Como contribución de la psicología al bien público, los cursos deben incluir la adquisición de conocimientos y habilidades que sean relevantes para la vida de los estudiantes (por ejemplo, una experiencia aplicada y/o estudios en el extranjero).

- Principio 4: los administradores académicos apoyan y fomentan prácticas de calidad en la enseñanza y el aprendizaje. Las instituciones de calidad forman a líderes que alientan y apoyan las actividades de enseñanza y aprendizaje en sus campus. Las recomendaciones son:
 1. Se alienta a los profesores a participar en investigaciones y sean acreedores de becas que fomenten la enseñanza y el aprendizaje.

2. Los departamentos de psicología necesitan apoyo adecuado para sus laboratorios y clases basadas en el laboratorio.
 3. Los administradores académicos alientan a los profesores a participar en el aprendizaje permanente para mantenerse actualizados en su campo.
 4. Los administradores apoyan la experimentación en la institución para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y aseguran que no sea castigada las formas de abordar los contenidos de aprendizaje si las evaluaciones de los estudiantes son desiguales. Los miembros de la institución deben tener la libertad de experimentar con diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje sin temor a represalias.
 5. Para alentar diversos puntos de vista en las aulas, los administradores deben considerar en la contratación y retención, el trabajo con la diversidad de sus profesores.
- Principio 5: los formuladores de políticas y el público en general deben comprender por qué la educación psicológica es necesaria para que los ciudadanos estén informados y tengan una fuerza laboral efectiva. Las recomendaciones son:
 1. Para incidir en el cambio en las percepciones del público en general y los formuladores de políticas, todos los psicólogos deben desarrollar y proponer el concepto de ciudadanos con conocimientos psicológicos. Luego deben transmitir este mensaje para que los responsables de la formulación de políticas y el público en general entiendan que ser psicológicamente culto es similar a la capacidad de leer o usar los números para pensar.
 2. Los psicólogos piden a los medios de comunicación que presenten descripciones precisas de la ciencia psicológica y que los formuladores de políticas utilicen los descubrimientos de los psicólogos para formular las políticas públicas.

Todo este conjunto de principios, sirven como ejes rectores en la enseñanza de la psicología con el fin de tener efectos positivos y duraderos en los estudiantes de todo el mundo que se inscriban a la clase de psicología. No son principios que indican los temas o conceptos que

deben desarrollar sino principios que generan una estructura pedagógica para facilitar la enseñanza aprendizaje de la disciplina psicológica.

La enseñanza de la psicología en el contexto mexicano tiene sus particularidades, ésta varía respecto a la institución educativa que facilite estos conocimientos, sin embargo, se podría rastrear que algunos, en especial el del CCH, rescata el principio 1 y 2 establecidos por la APA, por ejemplo, en el principio 1 se establece que los estudiantes son responsables de monitorear y mejorar su propio aprendizaje con la finalidad de lograr que el acto educativo sea significativo y transferible a otros contextos, justo lo que busca la filosofía educativa del Colegio, y también, lo que se busca en este trabajo de investigación, que es, fomentar la participación del estudiantado en las soluciones a las problemáticas sociales, desde el ámbito escolar. También, podríamos ubicar los demás principios, ya que, en el ámbito escolar intervienen muchos agentes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A continuación, se describe de manera más específica la enseñanza de la psicología en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en donde se podrán ubicar los principios en cuestión de la estructura educativa para facilitar y desarrollar los contenidos declarativos, actitudinales y procedimentales, propuestos en la enseñanza de la disciplina científica de la psicología.

Enseñanza de la Psicología en el Colegio de Ciencias y Humanidades

En el documento publicado en el 2006 elaborado por el Colegio de Ciencias y Humanidades “Orientación y sentido de las áreas”, donde se precisan la función, orientación y el sentido de las cuatro áreas de conocimiento del Colegio, se llevó a cabo el análisis para la actualización de los programas de las materias, en donde se encontró de forma particular la ausencia de un cuadro conceptual y disciplinario amplio y actualizado de las materias de quinto y sexto semestre, incluida la materia de psicología, manifestado por parte de los docentes. De forma concisa mencionan:

“La actualización de los programas revela aspectos de la realidad académica del colegio que deben ser atendidos (...) De ahí surgió el propósito de definir la orientación de la disciplina de las áreas y su sentido educativo, es decir, cuáles son las concepciones, formas de trabajo, métodos, que convienen al Colegio asumir en la actualidad en los campos del saber que ofrece a los aprendizajes de los alumnos, y cómo aquellos contribuyen a la formación de éstos” (p. 5).

Para fines de este trabajo, el análisis se centrará en la materia de Psicología, que se encuentra en las optativas disciplinares de quinto y sexto semestre y localizada en el área de ciencias experimentales. Para esto, primero se abordará la justificación académica del área y posteriormente la de la materia.

La orientación y el sentido del área de ciencias experimentales dota su valor en la naturaleza de la ciencia, definiendo la ciencia como un conjunto particular de conocimientos y creencias que permite avanzar hacia la comprensión de fenómenos naturales. La ciencia busca dar una explicación objetiva y racional de la naturaleza y sus avances se enmarcan en el contexto social, económico y cultural en que surge (DGCCH, 2006).

El conocimiento científico es el resultado de la actividad humana de carácter social, sus resultados satisfacen necesidades humanas y mejoran las condiciones en las que vivimos (DGCCH, 2006), de ahí se desprende que la actividad científica siempre debe abarcar alguna manifestación humana o ambiental específica, o bien, que el abordaje de esto se haga de manera interdisciplinaria que sume al conocimiento de este.

La educación juega en papel fundamental para que los estudiantes alcancen una formación que les permita incorporar en sus estructuras cognitivas los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de la cultura científica (DGCCH, 2006).

El documento de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (2006), estipula que:

“Las materias del Área de Ciencias Experimentales (ÁCE), Química, Física, Biología, Ciencias de la Salud y Psicología, tienen como meta proporcionar a los alumnos los elementos que los lleven a conformar la parte de la cultura que corresponde al conocimiento científico y tecnológico, lo que permitirá a los egresados de bachillerato, interactuar con su entorno de forma más creativa, responsable, informada y crítica, además de capacitarlos para proseguir sus estudios superiores” (p. 38).

El área de experimentales responde a necesidades personales y sociales de los estudiantes, a través de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento de la ciencia para comprender la naturaleza y resolver problemas; contribuir a mejorar la toma de decisiones; a la consecución de estudios superiores; a la resolución de problemas de manera lógica y sistemática, a través

de la búsqueda, análisis, evaluación, interpretación, utilización y comunicación de la información; al fomento de actitudes y valores que promuevan el uso racional de los conocimientos científicos y tecnológicos y a la creación de hábitos saludables personales y colectivos que mejoren la calidad de vida (DGCCH, 2006).

El bachillerato del CCH pretende dotar al alumnado de los conocimientos, procedimientos, habilidades intelectuales, las actitudes y los valores que le permitan acceder por sí mismos a las fuentes de conocimiento y de la cultura en general (DGCCH, 2006). Es por esto por lo que los contenidos se agrupan en conceptuales, procedimentales y actitudinales y, se consideran de manera integrada para lograr el proceso de aprendizaje.

Los contenidos conceptuales pretenden que el estudiante adquiera una visión global de las ciencias y de la naturaleza, con el objetivo de que construyan nuevas ideas, adquieran nuevos conocimientos sobre sus respectivos objetos de estudio, comprendan información sobre los problemas que surgen en la vida cotidiana y profesional, cuestionen mitos comunes relacionados con los temas científicos, dando pie y pauta a la racionalidad y al pensamiento crítico (DGCCH, 2006).

Los contenidos en el programa de estudios incluyen conceptos, teorías y leyes que explican los fenómenos más comunes de la naturaleza. Los contenidos conceptuales en la materia de psicología son los que se muestran en la siguiente tabla:

Principios	Conceptos	Teorías
<ul style="list-style-type: none"> • Cambio • Unidad • Diversidad • Interacción • Equilibrio • Regulación 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso psicológico cognición, percepción, memoria, aprendizaje, lenguaje y pensamiento. • Emoción y motivación, afectividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuralismo • Funcionalismo • Conductismo • Psicología dinámica • Cognoscitivismo • Del procesamiento humano de información • De la equilibración (Piaget)

	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso psicosocial, autoestima, actitud, creencia. • Relaciones humanas, dinámica familiar, relaciones de pareja, atracción interpersonal, desarrollo del individuo. • Temporalidad del desarrollo humano. • Cambio progresivo, regulatorio y regresivo. • Desarrollo cognitivo, psicosocial y socio-afectivo. • Sexualidad y erotismo. • Vinculación afectiva. • Dimensión psicosocial de la sexualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socio-cultural (Vigotsky) • De la motivación y emoción • Psicosociales • Psicogenética de la inteligencia • Socio-afectiva • Psicobiológicas • Del desarrollo psicosexual • Del aprendizaje • Cognitiva • Sistémica de la sexualidad
--	---	---

Tabla 1. Contenidos conceptuales de la materia de psicología. Retomado del documento Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado de la DGCCH (2006).

En los Programas de Estudio del CCH, se sugieren algunos métodos para abordar las temáticas propuestas. Estos métodos son descritos brevemente y el docente es libre de elegir la implementación de alguno, o bien, no utilizarlos.

Contenido de aprendizaje elegido para utilizar el ABP

De acuerdo con el documento Tomo II “Textos de psicología para el bachillerato” (Alfaro, Campos, Medrán, Pérez y Sánchez, 2010), la unidad de aprendizaje “Manifestaciones biológicas, psicosociales y simbólicas” se abarcan los temas “Estudio de la sexualidad humana, aspectos biológicos, sociales y psicológicos”, “Teoría de los Holones: reproductividad, género, erotismo y vinculación afectiva”, “Respuesta sexual humana”, “Disfunciones sexuales”, “Expresiones diversas del comportamiento sexual”, “Aspectos psicosociales de la sexualidad”, “Violencia y sexualidad” y por último, “Ética y sexualidad”. Mencionar los temas contenidos en el documento es de suma importancia, esto debido a que gran parte de la planta docente de psicología toma el documento como base para impartir los temas. Cabe mencionar que el documento sigue vigente en el Colegio.

A continuación, se desglosan algunos métodos sugeridos en el programa que forman parte de la propuesta de la Enseñanza Situada (Díaz Barriga, 2006).

Capítulo 3. Métodos de enseñanza

En el presente apartado, se muestra un breve análisis sobre los métodos de la enseñanza situada que se sugieren en el Programa de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, las cuales son: Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, Trabajo de Campo y el Estudio de Caso.

En el Programa se menciona que el fin de utilizar estos métodos es promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes – en el contexto de un trabajo colectivo- a través de la búsqueda, selección, organización y elaboración de información, que les permita ensayar soluciones a problemas auténticos de investigación y proponer aplicaciones que ellos mismos se planteen. Estos métodos de enseñanza deben dirigirse al logro de un aprendizaje situado.

Asimismo, hace la precisión de que son métodos sugeridos que pueden ser modificadas o adaptadas, ya que están concebidas como un plan general de acción para alcanzar los aprendizajes previstos y promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Cabe aclarar que los métodos se mencionan someramente en el Programa, explicitando que en cada una de ellas el docente debe de considerar una apertura, un desarrollo y un cierre de la actividad. Estos, por sus características de implementación y desarrollo, son parte de la enseñanza situada que a continuación se describirá.

Enseñanza Situada

La enseñanza y el aprendizaje cambian con el paso de los años, la forma en que se enseñan los contenidos de una materia debe ser adecuado a las necesidades contextuales de los estudiantes. Pérez (2012) menciona que la autodirección, iniciativa, creatividad, pensamiento crítico, solución de problemáticas y la autoevaluación, son las cualidades más importantes en la era digital. Esta era digital donde la información está al alcance del estudiante y que es importante que la formación académica en la EMS esté encaminada en saber buscar información para analizarla y poder hacer una síntesis de esta para interpretar, entender y sintetizar información.

Díaz Barriga y Hernández (2010) definen la Enseñanza Situada (ES) como una propuesta pedagógica que se diseña y estructura con la intención de promover aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los alumnos, permitiéndoles desarrollar habilidades o

competencias muy similares o iguales a las que se encontraran en situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, Díaz y Hernández (2010) mencionan que existe una visión predominante en las aulas escolares, privilegiando la enseñanza verbalista-expositiva y unidireccional, promoviendo aprendizajes receptivos y poco significativos.

Para Pérez Gómez (2012), desde la perspectiva situada del conocimiento, el aprendizaje es un proceso que se desarrolla en situaciones sociales concretas donde se utilizan las herramientas culturales de la comunidad para solucionar o comprender diversas problemáticas, estos aprendizajes se encuentran en escenarios físicos y culturales determinados donde se configuran como redes simbólicas que cada sujeto debe aprender e interiorizar. Se conoce y se aprende desde la participación en la sociedad a través de las prácticas y acciones.

Díaz y Hernández (2010) concuerdan y mencionan que las metas de la educación son sociales, por ende, toda propuesta educativa debe tener un proyecto social y cultural que fomenten la inserción y participación en la transformación de la sociedad a la que pertenecen.

Asimismo, es necesario propiciar ambientes educativos que faciliten la participación de los estudiantes en la construcción de saberes respecto a los contenidos de aprendizaje propuestos en los programas de estudio. Pastor (2017) menciona que estos ambientes educativos son una serie de interacciones entre las personas que propician la construcción del conocimiento.

Por esto, la elección de la enseñanza situada en el abordaje de la problemática es medular, ya que se plantea una propuesta desde la educación, en donde están involucrados individuos con características específicas que conforman un grupo y que funciona en un sistema escolar al que le atañen ciertas problemáticas contextuales.

A continuación, se presentan algunos métodos que forman parte de la enseñanza situada, desarrollando de forma específica la del Aprendizaje Basado en Problemas, ya que es el método elegido para este trabajo.

Aprendizaje Mediante Proyectos (AMP)

El Programa de Estudios plantea que este método va dirigido al planteamiento de los propósitos y características de un proyecto de trabajo, donde el producto puede ser: ensayo, texto, exposición, debate, periódico mural, producción manual, etc.

El Aprendizaje Mediante Proyectos, surge con William Heard Kilpatrick, pedagogo de la Universidad de Columbia, el método está fundamentado en la filosofía del pragmatismo, esta filosofía plantea que el alumno comprende mejor en la medida en que entra en contacto directo con los objetos que trata de conocer y obtiene resultados concretos de esa relación, esto quiere decir que aprende haciendo (Ferreiro, 2007).

De acuerdo con Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña (2012), un proyecto es un conjunto de acciones organizadas para lograr una meta en un periodo determinado; sin embargo, el AMP tiene una fundamentación teórica y una metodológica que buscan la construcción del conocimiento en beneficio de la transformación de la realidad (Ferreiro, 2007).

El AMP es un método de aprendizaje caracterizado por la realización de un proyecto de trabajo grupal, que involucra al estudiante en la adquisición de conocimientos y habilidades a través de un proceso de búsqueda, estructurado alrededor de preguntas reales y complejas, que generan, a su vez, tareas y productos cuidadosamente diseñados, se caracteriza por ser realizado de manera grupal (Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña, 2012 y Rajadell, 2001). De acuerdo con Kilpatrick, el AMP consiste en propiciar la actividad del alumno a partir de sus intereses y lograr motivarlo de modo intencionado en un plan de trabajo alrededor de un tópico o asunto (Ferreiro, 2007). Es importante tener en cuenta que este método ha ido transformándose y adaptándose a las exigencias educativas del contexto en el que se aplique.

Ferreiro (2007), menciona que existen dos variantes:

1. El proyecto como enfoque curricular, que determina que todo el proceso de aprendizaje escolar se lleve a cabo mediante la realización de proyectos por parte de los alumnos.
2. El proyecto como alternativa didáctica más que se selecciona para desarrollar un tema o tópico del curso.

En el caso del Programa de Psicología, este se plantea como una alternativa didáctica para desarrollar un tema o tópico del curso.

Existen distintas variantes para la aplicación de AMP, estas varían respecto a los objetivos que se pretenden alcanzar, el número de estudiantes, los temas que se buscan abordar y el tiempo para emplearlo. Puede ser que todos los miembros de la clase desarrollen el mismo

proyecto o que se desarrollen distintos proyectos por equipos, pero relacionados con un tema central (Ferreiro, 2007).

De acuerdo con Ferreiro (2007), este método involucra a la escuela con los problemas sociales más apremiantes, disminuyendo así el distanciamiento del aula con la vida misma, también fomenta el trabajo en equipo, cooperando unos con otros; permite la posibilidad de propiciar en los educandos el desarrollo de una serie de habilidades: intelectuales, manuales y socioafectivas. Asimismo, propicia la autonomía y el control personal, y la interdependencia para aprender y crecer.

Todo aprendizaje por proyectos, según Kilpatrick (1918, citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010), pasa por cuatro fases principales: establecimiento del propósito, planificación, ejecución y valoración del proyecto. Hay muchas propuestas de cómo implementar el AMP en el aula, por ejemplo, el propuesto por Gutiérrez, et al. (2012) quienes contemplan la definición de la pregunta clave, el plan de trabajo-calendario, el seguimiento-monitoreo y la evaluación.

Para fines de este capítulo, se retomarán las propuestas por Díaz Barriga (2006, citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010), que son:

- a) *Establecer el propósito o el porqué de proyecto.* Lo que origina el proyecto es un tema o idea que es formulada a través de las metas u objetivos del proyecto. También se recurren a las preguntas de investigación: ¿qué se quiere hacer?, ¿por qué se quiere hacer?, ¿para qué se quiere hacer?
- b) *Documentación del tema a abordar.* Para plantear el proyecto de forma viable y clara, se debe recurrir a fuentes documentales impresas o digitales.
- c) *Planificar el proyecto.* Se redacta una estrategia de abordaje del proyecto que permita conseguir las metas que lo presiden, con las preguntas guía: ¿cómo hacer el proyecto?, ¿cuándo hacerlo?, ¿dónde se quiere hacer?, ¿qué recursos se necesitan?
- d) *Realizar el proyecto.* Se pone en marcha el proyecto de acuerdo con lo planificado. Es menester hacer un registro de la implementación del proyecto para dar cuenta sobre la experiencia de los involucrados en cada una de las etapas de la realización de este.

- e) *Valoración de la experiencia.* Se realizan actividades reflexivas de los involucrados sobre la experiencia del proyecto, aquí también se derivan algunas conclusiones.
- f) *Publicación del proyecto.* Se realiza una actividad colectiva con el fin de publicar los productos conseguidos por medio de una feria o coloquio, en las que participe la comunidad educativa involucrada.

Aprendizaje Basado en el Análisis y Discusión de Casos (ABAC)

El Programa de Estudios del CCH plantea que el método va dirigido al análisis y comprensión de un tema a través de un caso que represente una problemática de la vida real. El caso puede ser un artículo científico, un artículo periodístico, un segmento de un video, una historia noticiosa, un expediente documentado, un problema científico, etc.

Este método, según Ferreiro (2007), tiene dos variantes fundamentales en la educación, la primera como una técnica de investigación y, la segunda, como una alternativa didáctica.

Al estudio de casos lo encontramos en diversas disciplinas, el antecedente más remoto lo tiene la medicina con el método clínico, pero en el ámbito de la educación, el estudio de casos tiene su origen en la Universidad de Harvard como método de enseñanza en las Escuelas de Administración y de Derecho (Ferreiro, 2007; Frida Díaz y Hernández, 2010), sin embargo, el método se ha adoptado en distintas disciplinas como la psicología y la pedagogía, y también, en diversos niveles educativos.

Díaz Barriga y Hernández (2010), mencionan que, esta propuesta consiste en el planteamiento de un caso a los alumnos, el cual es analizado y discutido en pequeños equipos y posteriormente en el grupo-clase, el cual, tiene la intención de promover el estudio en profundidad de los contenidos curriculares y el desarrollo habilidades explicativas y de argumentación.

De manera similar, Ferreiro (2007), menciona que el método del caso o estudio de casos es un método de aprendizaje activo que consiste en el análisis de una situación real, con la finalidad de que los sujetos de manera individual y de manera grupal, sean capaces de analizar, a partir de dicha situación, otras situaciones reales propias o ajenas a la experiencia real de quien las discute.

Los casos, de acuerdo con Wassermann (1999), son una característica obvia del método, estos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas, un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico, por su naturaleza son interdisciplinarios.

Siguiendo a Wassermann (1998, citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010), el ABAC se lleva a cabo en tres fases:

- a) Preparación del caso. Un caso para la discusión plantea un dilema que se expone al alumno con la finalidad de que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o posible solución. Estos se construyen en torno a ideas o problemas significativos de una materia o tema en donde pueden tratarse contenidos conceptuales, actitudinales, valorales. Un buen caso debe contener las siguientes características: *a)* vinculado con el programa escolar, *b)* plantea dilemas y genera controversia, *c)* plantea asuntos reales y relevantes, *d)* promueve el pensamiento de alto nivel, y se compone de tres elementos: una entrada que introduce el caso y que debe funcionar como “enganche” para interesar al alumno en su análisis; un cuerpo que presenta personajes y eventos realistas, a través de un lenguaje narrativo; y un final que plantea el dilema y al cual se anexan preguntas de estudio (para revisar y comprender el caso) y críticas (para discutir a profundidad sus implicaciones).
- b) Análisis del caso en grupos colaborativos. Se conforman los grupos de trabajo y se les sensibiliza sobre la mecánica y el sentido de esta, actividades a realizar, aspectos y modalidades de evaluación, entre otros. Posteriormente, los alumnos se enfrentarán de lleno a estudiar el caso haciendo su lectura exhaustiva y respondiendo primero a las preguntas de estudio y luego a las preguntas críticas. Para realizar las actividades, es importante que consulten fuentes adicionales, ya sea impresas o digitales.
- c) Discusión del caso en el grupo-clase. Una vez analizado de forma individual y de forma colaborativa, se realiza una discusión general del caso con la clase completa, guiada por el profesor quien funge como coordinador. El profesor deberá realizar un encuadre inicial, esto quiere decir que deberá contextualizar el caso en relación con los temas del programa, sobre el dilema planteado, sobre su verosimilitud, etcétera. Luego, guiará el intercambio de ideas, procurando evitar la dispersión y la imposición

de los diversos puntos de vista. Para finalizar el profesor induce un cierre de la discusión en la que se concluye con los aspectos fundamentales abordados (p. 155).

Si estos principios básicos no se respetan, es probable que las metas u objetivos propuestos no se alcancen (Wassermann, 1999).

Sobre las preguntas críticas, Wassermann (1999) menciona que son estas preguntas tales que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso, están redactadas de tal forma que invitan a los alumnos a hacer una reflexión inteligente sobre los problemas. Lo que se busca es que los alumnos lleguen a conocer algunos fragmentos de información sobre hechos y que apliquen sus conocimientos cuando examinan ideas. El objetivo es promover la comprensión, más que requerir el recuerdo de nombres, fechas, descripciones o lemas, esto implica que los estudiantes apliquen lo que saben cuándo analizan datos y proponen soluciones.

Capítulo 4. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El presente capítulo, tiene por finalidad presentar de forma más detallada el método utilizado en las secuencias didácticas, que dieron pauta a la apropiación de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales que se proponen en el Programa de Estudios del CCH.

La implementación del ABP surge de dos inquietudes principales, la primera concerniente a al contexto de violencia general y específica, en especial del feminicidio, y la segunda, por la necesidad de reportar desde la planeación del ABP un tema del Programa de Estudios del CCH que pudiera vincularse con la problemática. En la primera, se busca fomentar la apropiación de los aprendizajes disciplinares para nombrar, entender y solucionar problemas de la realidad. En el segundo, por la necesidad de abordar la problemática desde el aula de clases a través de un método y reportar desde su diseño hasta la forma en que se evaluó. Cabe mencionar que a pesar de que el CCH cuenta con revistas de divulgación de experiencia docentes en el aula, no se reportan muchos trabajos respecto al ABP, abriendo las posibilidades para que se utilice el método.

La elección del ABP no fue arbitraria, se eligió porque la problemática de la violencia de género, en especial del feminicidio, si bien se pudo abordar desde algún caso o un proyecto, lo que se busca con este método es que a partir de la problemática (real, retomada o construida) se detonen ciertos objetivos de aprendizaje (vinculados a los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales), que permitan la comprensión del fenómeno y las posibles soluciones de este.

Antecedentes del ABP

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se implementó en la década de 1950, en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en Estados Unidos (Guevara, 2010). Posteriormente, en la década de los sesenta el ABP tuvo presencia en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster en Canadá, donde se tenía la finalidad de instaurar un sistema de enseñanza más eficaz en la medicina y que los estudiantes fueran capaces de aplicar sus conocimientos ante un problema real o simulado (Vizcarro y Juárez, 2008). Así, en el contexto norteamericano, se adoptaba un currículum basado en problemas teniendo como objetivo mejorar la calidad de la educación médica, cambiando la orientación

del currículum que se basaba en la colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más relacionado con la problemática de la vida real (Guevara, 2010).

Una década después, en los setenta, se fundaron universidades en Europa donde la enseñanza estaba centrada en los estudiantes, este es el caso de la Universidad de Maastricht (Holanda), la Universidad de Linköping (Suecia), el Centro Universitario de Roskilde (Dinamarca) y la Universidad de Aalborg (Dinamarca), donde las viejas culturas pedagógicas no tenían cabida, ya que estos modelos de enseñanza habían iniciado con la creación de estas instituciones (Kolmos, 2004).

En la década de 1980, la mayor difusión del ABP en los Estados Unidos fue acelerada por el informe GPEP por sus siglas en inglés Report of the Panel on the General Professional Education of the Physician, ese informe hizo recomendaciones para que se cambiara la educación médica, esto con la finalidad de promover el aprendizaje independiente y la resolución de problemas, reduciendo el tiempo programado y evaluando la capacidad de aprender de forma independiente (Barrows, 1996 en Hung, Jonassen y Liu, 2008).

Desde su implementación en la educación médica, el ABP se convirtió en un método pedagógico en escuelas y programas relacionados con las ciencias de la salud en el mundo, por ejemplo, América del Norte, Países Bajos, Inglaterra, Alemania, Australia, Nueva Zelanda e India (Hung, Jonassen y Liu, 2008).

Posteriormente, en la década de los noventa, Barrows y Kelson (1993, en Hung, Jonassen y Liu, 2008) introdujeron currículos del ABP y programas de capacitación docente en las asignaturas y en los distintos grados escolares de la Educación *K-12* en Norte América.

Actualmente, el ABP ha logrado una posición firme en muchas instituciones de educación a nivel internacional. No solamente los planes de estudio de medicina se han estructurado mediante el ABP, sino que en numerosas carreras profesionales y niveles escolares el ABP ha sido acogido por sus ventajas en el aprendizaje.

Por ejemplo, en España, en la Escuela Universitaria de Enfermería de la Comunidad de Madrid se ha reportado que tras la experiencia de 7 años utilizando el método del ABP, el estudiante aumenta su capacidad de autoaprendizaje y su capacidad crítica para analizar la información que les ofrece la búsqueda de información, asimismo, mencionan que es de suma

importancia utilizar el método en las Ciencias de la Salud con casos clínicos (Molina, García, Pedraz, Antón, 2003).

De acuerdo con Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa (2008), la forma de aplicar el ABP en Europa ha sufrido cambios en la educación universitaria desde su primera implementación hasta hoy, estos cambios incluyen:

- 1) La explosión del conocimiento y el subsiguiente desarrollo de planes de estudio orientados al desarrollo de competencias.
- 2) La revolución en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la posibilidad de utilizar estas herramientas en la educación superior.
- 3) La extensión exitosa del ABP a nuevos contextos educativos (disciplinas, países y niveles) como la estrategia educativa más apropiada para la sociedad del conocimiento y el aprendizaje durante toda la vida.
- 4) El proceso de Bolonia para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que incorpora una divisa común europea del aprendizaje universitario, el crédito ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), que mide el tiempo de trabajo de que aprende.

Estos cambios han fomentado el uso del ABP y la evolución en la metodología que se adaptan a las condiciones del contexto europeo (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008).

En el contexto latinoamericano, Sandoval en el 2011 reporta que el método del ABP ha tomado fuerza en el currículo médico en las universidades de Colombia, especialmente en la Universidad de Valle, en la Universidad del Norte de Barranquilla y en la Universidad de Antioquia. Por su parte, él aplica el método en estudiantes de medicina interna de la Universidad Nacional de Colombia esperando encontrar que el ABP facilite, enriquezca y fortalezca el conocimiento construido en la asignatura de medicina interna. Asimismo, rastrea los países en Latinoamérica que utilizan el método en alguna institución educativa, estos países son: Chile, Brasil y Venezuela.

En México, el método del ABP es sugerido en las planeaciones didácticas de varias instituciones educativas. El Tecnológico de Monterrey a través de la Dirección de

Investigación y Desarrollo Educativo, edita un documento llamado *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*, en él nos muestra desde la conceptualización del ABP hasta la aplicación en temas seleccionados dentro del mismo instituto.

Por su parte, el Colegio de Ciencias y Humanidades, edita el libro *Aprendizaje Basado en Problemas: un camino para aprender a aprender*, que fue fruto de un grupo de profesores y profesoras que implementaron el ABP en la Facultad de Medicina y en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur. En él, se habla desde los distintos tipos de paradigmas en educación, las características del ABP, sus bases teóricas, sus principios cognitivos hasta la aplicación del ABP (Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña, 2012).

En la Facultad de Medicina de la UNAM el ABP se implementó en 1993 y se incorporó en el Plan Único de Estudios, con dos objetivos, el primero está relacionado con el proceso, por ejemplo, las habilidades comunicativas para el trabajo en equipo, para la solución de problemas y de aprendizaje independiente y, también, aquellos relacionados con los contenidos, como la adquisición, aplicación e integración de conocimientos para comprender y solucionar los problemas (Urrutia-Aguilar, Hamui-Sutton, van der Goes, Guevara-Guzmán, 2011). En el plan de estudios del 2010 se integró el ABP en todas las asignaturas de las ciencias básicas. Además, la Facultad de Medicina, cuenta con el Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA), que es un programa donde los estudiantes, seleccionados previamente por puntuación en el examen diagnóstico de conocimientos, cursan una sesión a la semana sobre ABP, estos problemas son diseñados y validados por profesores de la misma facultad, (Urrutia-Aguilar et al., 2011).

Haciendo una búsqueda en Tesis del Sistema Bibliotecario de la UNAM (TESIUNAM) sobre los trabajos académicos con las palabras clave “Aprendizaje Basado en Problemas”, se encontró un total de 45 tesis que hablan sobre el tema de ABP vinculado con otros temas o aplicado a distintas disciplinas y en distintos grados académicos, por ejemplo: enfermería, biología, ecología, medicina, ética, ciencias sociales, geografía, literatura, odontología, álgebra; nivel básico, media superior y superior.

En una de las tesis revisadas titulada “*Desarrollo de habilidades de la práctica profesional del psicólogo, en un curso de psicología educativa, por medio del método de enseñanza conocido como aprendizaje basado en problemas*”, la autora Quesada (1998) mediante dos

grupos experimentales, implementa el ABP como una opción para desarrollar habilidades de la práctica profesional del psicólogo en el área de la psicología educativa en la Facultad de Psicología de la UNAM, buscando implementar el método en un grupo grande de estudiantes, logrando la efectividad de la aplicación del ABP y sembrando las habilidades de la práctica profesional del psicólogo. Esto marca una pauta no solo en las modificaciones del diseño instruccional, que se abordará más adelante, sino también, en la forma en que se comienza a implementar en ciertas materias y programas en educación superior el ABP.

Hasta aquí, se puede vislumbrar que lo que antes era una estrategia para que los estudiantes de medicina aprendieran mediante problemas de la vida real, ahora es un método que puede utilizarse en cualquier disciplina y tema, siempre y cuando se tenga claridad sobre el método y su ejecución. Hoy en día el ABP se ha adaptado a las circunstancias educativas (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008), centrando el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante.

Conceptualización del Aprendizaje Basado en Problemas

El ABP ha estado, desde la década de los sesenta, en un proceso continuo de construcción y concretización. Debido a esto, el uso indiscriminado para nombrar al ABP como una estrategia o un método, quita o evade de su realización el proceso sistemático, contextualizado y documentado de su diseño, implementación y evaluación. Por consiguiente, es importante reconocer la diferencia que existe entre un método y una estrategia.

Recientemente algunos autores hablan del ABP como una estrategia y no como un método, por ejemplo, según el documento citado anteriormente del Tecnológico de Monterrey, el ABP “es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resulta importante, en el ABP un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Durante el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema se logra, además del conocimiento propio de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de

trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de la información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje” (p.4).

Mencionado lo anterior, es preciso hacer la distinción. Un método es un modo ordenado y sistematizado de proceder para llegar a un resultado o un fin determinado. Por otro lado, la estrategia es una acción o serie de acciones pensadas para llegar a un fin. Por consiguiente, el ABP para fines de este proyecto será considerado como un método, ya que contiene estrategias sistematizadas, planeadas y ordenadas para llegar a un fin.

El planteamiento original del ABP surge de Howard Barrows (1980, citado en Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña, 2012), donde trataba de unificar la forma de aprender durante los estudios y la forma de trabajar a lo largo de la vida profesional. Años después define el ABP como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos (Barrows, 1996, citado en Morales y Landa, 2004).

McGrath (2002 en Martínez, Sánchez, de Caso, Redondo y Gundín, 2006) define al ABP como un método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos.

En la tesis de Quesada (1998) menciona que el ABP es un “tipo de enseñanza-aprendizaje que se basa en un conjunto de problemas, esos problemas son típicos de la práctica profesional y son usados como punto de partida para que los alumnos definan sus necesidades de aprendizaje y sus objetivos, por consiguiente, el programa se aleja de la enseñanza convencional de contenidos temáticos y se centra en el desarrollo de habilidades” (p. 5), permitiendo de esta manera, que exista una relación estrecha entre la teoría y la práctica.

El ABP es un método de enseñanza centrado en el estudiante, esto crea nuevas dinámicas de cómo es que se va construyendo el conocimiento, anteriormente, en la enseñanza tradicional, la educación magistral dotaba al estudiante de conocimientos situándolo como un ente pasivo receptor de los contenidos temáticos. Freire (1992) denominó a estas prácticas pedagógicas como *educación bancaria* donde el educador deposita u otorga los conocimientos y el educando recibe de forma pasiva esos conocimientos, dándose de una forma vertical el proceso educativo. En el ABP resulta lo contrario, el profesor, guía o tutor (que más adelante

se definirá a que se refiere cada uno en el proceso de implementación de ABP), guía y acompaña al estudiante en la construcción de la solución o las soluciones del problema.

Walton y Mathews (1989, citado en Cabrera, 1997) mencionan que utilizar el ABP en escenarios educativos permite la estimulación para aprender en forma similar a como ocurre en la vida real, haciendo énfasis en que el aprendizaje está centrado en el estudiante, para que adquiera, asimile y comprenda los contenidos.

Debido a que la educación es un proceso sociocultural mediante el cual una generación construye a partir de la información y la interacción, saberes y contenidos valorados culturalmente y, donde estos saberes y contenidos deben ser significativos para lograr un mejor aprendizaje (Hernández, 1998), el ABP toma un papel importante en la forma en que se construyen los conocimientos ya que, el profesor planea y organiza los procesos didácticos para que se recreen las condiciones reales de una problemática para aprender significativamente, o sea, el profesor debe estar involucrado y entender el proceso del ABP.

Es importante mencionar que el objetivo del ABP no se centra en resolver el problema sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio, es decir, el problema sirve como detonador para que los alumnos cubran los objetivos de aprendizaje del curso (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2004).

Características del ABP

De acuerdo con el documento editado por el Tecnológico de Monterrey (2004), se menciona:

Una de las principales características del ABP está en fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje, en el método se respeta la autonomía del estudiante, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método, los alumnos tienen además la posibilidad de observar en la práctica las aplicaciones de lo que se encuentran aprendiendo en torno al problema. (p. 5)

De forma más concreta, en el documento editado por el Colegio de Ciencias y Humanidades (2012), se señala que las características principales del ABP son:

Centrado en el estudiante

Esto significa que los contenidos y temas deben ser del interés de los alumnos, junto con las metas del aprendizaje que parcialmente estarán determinadas por ellos (Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña, 2012).

El ABP busca que el alumno comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender abordando aspectos de orden filosófico, sociológico, histórico, práctico, etc. (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2004).

Aprendizaje activo

En el ABP se busca un trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2004). Aquí el estudiante construye su propio aprendizaje, mediante un proceso cognitivo, psicomotor y afectivo, prosperan y avanzan “aprendiendo haciendo” (Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña, 2012).

Aprendizaje colaborativo

En el ABP el estudiante es partícipe del proceso de interacción con los otros, intercambiando conocimientos y adquiriendo habilidades (Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña, 2012). La estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo en grupo sistemático en una experiencia colaborativa de aprendizaje (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2004). Este proceso debe adecuarse a grupos pequeños para que se logre la participación de cada uno de los miembros.

Trabajo en equipo

Los alumnos trabajan en equipos de seis u ocho integrantes con un tutor/facilitador que promoverá la discusión en la sesión de trabajo con el grupo (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2004). Los integrantes del equipo como facilitadores para la resolución de la problemática intercambian ideas y construyen las posibles soluciones mediante el diálogo.

Razonamiento crítico

El ABP incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, no lo incorpora como algo adicional, sino que es parte del mismo proceso de interacción para aprender (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2004). En el ABP el aspecto fundamental es el razonamiento, esto significa que el método está más orientado al proceso (construcción del conocimiento ante la problemática) que al producto final (las posibles soluciones del problema) (Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña, 2012).

Para fines de la presente investigación, el razonamiento crítico tendrá un abordaje medular, debido a que se busca que las y los alumnos desarrollen y potencialicen esta característica.

El problema en el ABP

Un problema siempre suele ser algo que ignoramos y que tenemos que resolver (Romero y García, 2008). El problema en el ABP es la médula del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste guiara la búsqueda de nuevos conocimientos generando motivación en el aprendiz (Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña, 2012).

De manera concreta, Quesada (1998) menciona que “los problemas son descripciones de un conjunto de fenómenos observables o eventos que necesitan explicación o solución (...) los problemas deben permitir desarrollar las habilidades y el razonamiento implícito en la solución de problemas tipo, con el fin de proporcionar su generalización” (p. 8).

De acuerdo con Romero y García (2008), para formular una buena problemática en el ABP es fundamental tener en cuenta tres características principales: la estructura del problema, los contenidos y su forma de resolución.

Respecto a los criterios para la elaboración del problema, los autores Romero y García (2008) toman en cuenta la estructuración y la complejidad. La estructuración del problema debe ser ambiguo y abierto, esto con la finalidad de que sea difícil definir cuál es la problemática en particular y abierto por el hecho de buscar diversas soluciones respecto a la complejidad del problema y, la necesidad de investigar sobre ello, no desde una perspectiva o disciplina en particular, sino tomar recursos de otras que puedan dar luz a la solución. La complejidad debe ser alta y gradual respecto a quien va dirigido, este debe representar un nivel de dificultad alto que rete al estudiante y así pueda estimular el proceso de construcción del aprendizaje.

En el contenido los autores Romero y García (2008) refieren que los problemas deben ser actuales, de la vida real o del fruto del contexto profesional. Deben tratar temas relevantes, no deben ser muy teóricos ni estar alejados de las experiencias cotidianas personales o profesionales, esto logrará captar el interés y motivará debido a la conexión que tiene la problemática con la realidad. Asimismo, los contenidos deben ser apropiados al nivel cognitivo y motivacional de los alumnos, esto quiere decir que deben ajustarse al nivel de conocimientos y desarrollo intelectual y social de modo que el estudiante se interese en el problema y que la temática del problema sea conocida o que tenga una experiencia previa.

Por último, la resolución del problema, escriben los autores, requiere de una colaboración grupal, en donde el grupo sintetice ideas y tome decisiones para resolver el problema, buscando información y creando un intercambio de conocimientos, comunicándose para así integrar la información (Romero y García, 2008).

De forma más concreta, las características esenciales para la formulación de un buen problema (Quesada, 1998; Hung, Jonassen, Liu, 2008; Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña, 2012) son:

- a) Se basa en experiencias reales dentro de escenarios comunes.
- b) Se presenta típicamente como narraciones no resueltas del mundo, y en relación con el campo de estudio correspondiente.
- c) Incluye toda la información pertinente.
- d) Enfatiza el razonamiento profesional.
- e) Refuerza el conocimiento previo.
- f) Permite la transferencia del conocimiento a otros problemas.
- g) Persigue que los estudiantes se vean en la necesidad de tomar decisiones y hacer juicios con base en hechos, en información y en el razonamiento de ella.
- h) Es efectivo aquel que despierta el interés de los estudiantes y los induce a buscar una comprensión más profunda de los conceptos discutidos.

- i) Nivel adecuado de dificultad, si es muy fácil no se ve como problema, pero si es demasiado difícil desestimula el intento de resolverlo.

De acuerdo con Vizcarro y Juárez (2008) la elaboración de un problema se determina respecto a:

- 1) Cuáles son los objetivos del aprendizaje que se persiguen
- 2) Cuál es el tipo de tarea más adecuada para alcanzar estos objetivos.
- 3) En qué formato se propondrá a los estudiantes: relato, representación, video, muestra de trabajo, autorregistros, etc.

Implementación del Aprendizaje Basado en Problemas

Tras más de cuarenta años, el ABP se ha diversificado para adaptarse a las circunstancias que se encuentran en el momento en que es implementado (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008).

Existen tres variantes que Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa (2008) diferencian, empezando por la metodología tradicional de siete pasos utilizada por la Universidad de Maastricht (Schmidt, 1983), y variantes desarrolladas para realizar el ABP con números mayores de alumnos como el ABP estilo de *Hong Kong* (Lai, 2002), y el procedimiento del ABP 4x4 (Prieto, 2006).

7 saltos o pasos de Maastricht (hasta 20 alumnos)	4 fases al estilo Hong Kong (hasta 60 alumnos)	ABP 4x4 Modelo de Alcalá (60-130 alumnos)
1. Identificación de hechos	Primera fase: análisis inicial (en clase)	Motivación y entrenamientos previos
2. Definición del problema		1. Motivación de conocimiento previo e identificación de necesidades de aprendizaje (trabajo autónomo en

		pequeños grupos sin tutor, dentro o fuera de clase
3. Justificación	Segunda fase: planteamiento de la investigación (en tutoría de grupo)	2. Investigación y estudio, compartir información (tutoría en pequeños grupos)
4. Información adicional que necesitamos		3. Resolución del problema (tutoría en pequeño grupo)
5. Identificación de asuntos sobre los que aprender plan de investigación	Tercera fase: Investigación y estudio	4. Comunicación a la clase completa y evaluación
6. Investigación y estudio individual		
7. Reunión y discusión Presentación de la solución, discusión y evaluación	Cuarta fase: Informe y puesta en común mediante presentación oral	

Tabla 2. Comparación entre los métodos del ABP (retomado de Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008).

Respecto a la metodología tradicional de siete pasos de la Universidad de Maastricht, se lleva a cabo idealmente con 20 hasta 40 alumnos de donde puedan salir entre 4 y 6 grupos, aquí los pasos se agrupan en tres fases principales: discusión preliminar, estudio e informe (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008). Siguiendo a Vizcarro y Juárez (2008) que citan a Schmidt (1983), la metodología tradicional de los siete pasos en la implementación del ABP es la siguiente:

1. *Aclarar conceptos y términos.* Se lleva a cabo una revisión de los términos técnicos o vagos para aclararlos y que el grupo esté consciente de sus significados.
2. *Definir el problema.* Es un primer intento para identificar el problema.

3. *Analizar el problema.* Los estudiantes aportan todos los conocimientos sobre el tema. Aquí la cantidad de ideas cuenta más que la veracidad de las mismas ante el problema.
4. *Realizar un resumen semántico con varias explicaciones al análisis del paso anterior.* Una vez generado el mayor número de ideas sobre el problema, se organizan conforme a la relación que existe entre ellas.
5. *Formular objetivos de aprendizaje.* Los estudiantes deciden qué aspectos del problema requieren ser indagados y comprendidos mejor, esto constituirán los objetivos del aprendizaje.
6. *Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual.* Con los objetivos de aprendizaje grupales, los estudiantes buscan y estudian la información que pueda complementar o que le haga falta respecto al problema.
7. *Síntesis de la información recogida y elaboración del informe sobre los conocimientos adquiridos.* La información aportada por los distintos miembros del grupo se discute, se contrasta y, finalmente, se extraen las conclusiones pertinentes para el problema.

De forma gráfica ilustran el proceso de la metodología tradicional de los siete pasos:

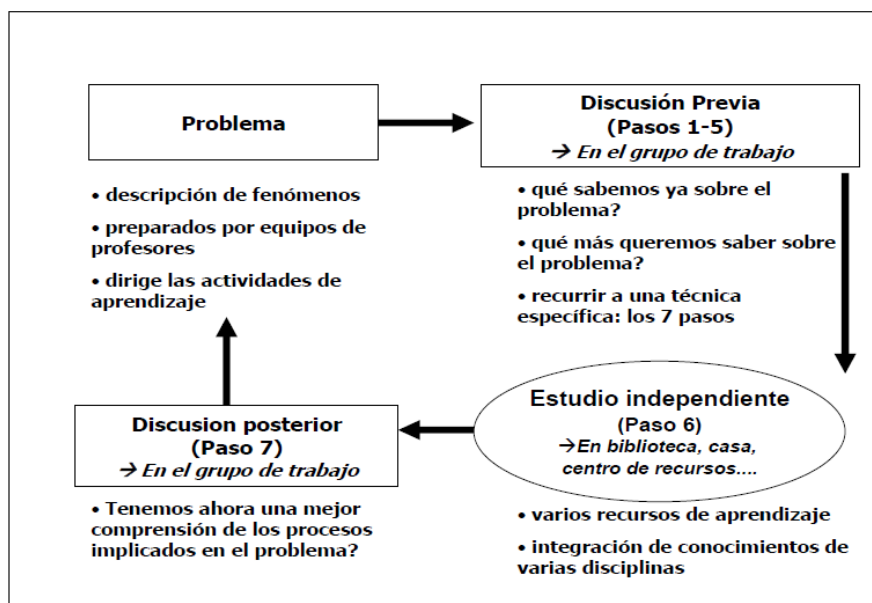


Figura 1. El proceso del ABP (Recuperado de Vizcarro y Juárez, 2008).

Es importante mencionar que, debido al crecimiento en la matrícula de alumnos por aula de clase, el método ha sufrido adaptaciones que lo único que propician es su mejor implementación en grupos más numerosos. Estamos hablando de entre 75-100 alumnos que en países como China y España se encuentra en una constante el aumento de la matrícula (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008).

Respecto a la solución oriental de la implementación del ABP para 60 alumnos al estilo Hong Kong, Lai y Chuen (Lai, 2002), plantean cuatro fases en el desarrollo del ABP. Estas cuatro fases son las siguientes (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008, p. 63):

1. Se hacen grupos de cinco alumnos a los cuales se les reparten hojas con una serie de instrucciones o pasos a realiza en el aula, estos pasos son:
 - Paso 1: identificar hechos y palabras claves del problema, en donde el estudiante emplea el método que prefiera para identificar los hechos más importantes.
 - Paso 2: definir el tipo de problema.
 - Paso 3: justificar su decisión. Los alumnos realizan los tres primeros pasos, presentan sus respuestas al profesor y reciben retroalimentación respecto al planteamiento del problema y la solidez de su justificación.
2. La segunda fase consiste en una tutoría, cuyo fin es:
 - Paso 4: identificar los objetivos de aprendizaje.
 - Paso 5: establecer los temas de los mini proyectos de investigación a asignar a cada miembro.

En ella, el tutor facilita a los alumnos información para comprender el problema y para resolverlo, esto facilitará que cada estudiante investigue y trabaje sobre un tema en particular.

3. Durante la tercera fase los alumnos hacen una búsqueda de información para asimilarla y posteriormente comunicarla con el resto de sus compañeros. Cada uno estudia lo que previamente se le asignó y hace un registro de la información, para que

se reúnan los hallazgos del resto del equipo y preparen un informe escrito u oral con la intención de compartir la información con el resto de la clase.

4. Finalmente, los hallazgos de los grupos se presentarán de forma oral, esto con el fin de poder encontrar cosas en común para que los tutores puedan proporcionar comentarios didácticos y de evaluación, asimismo, para que los otros miembros de los grupos aporten comentarios y preguntas respecto al diálogo en clase.

Respecto al *ABP 4x4* desarrollada para alumnos españoles de grupos numerosos, se sigue un procedimiento en cuatro fases para la resolución del problema: análisis, investigación, resolución y evaluación (AIRE). Estas fases se desarrollan en cuatro escenarios distintos (Prieto, 2006): la clase completa, en donde los estudiantes reciben entrenamiento respecto al método, comunican y discuten soluciones; el trabajo sin tutor, que se realiza extra-clase y contiene una carga elevada de trabajo para el alumno; el trabajo individual de búsqueda de información; y, la tutoría en grupo realizada con el profesor. Lo que se busca en el *ABP 4x4*, es que los grupos trabajen con completa autonomía a través de instrucciones facilitadas por el profesor al inicio de la actividad, dotando a los alumnos de herramientas y habilidades para que resuelvan el problema (Prieto et al., 2008).

La evaluación del ABP

La evaluación en la educación siempre ha implicado un reto, esto debido a las múltiples formas de evaluar y a las múltiples formas de aprender por parte de los estudiantes, el contexto y los objetivos del aprendizaje. En el ABP, debido a que la evaluación está centrada en la solución final del problema y el proceso por el cual construyen el conocimiento para dar solución a la problemática, en donde se evalúan las habilidades para el razonamiento, la solución de problemas, el trabajo colaborativo, las relaciones interpersonales y la capacidad para la autoevaluación (Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña, 2012), toma una forma distinta o se apoya de herramientas que distan de la evaluación tradicional como los exámenes o alguna otra herramienta que evalúe procesos psicológicos como la memoria.

La evaluación sirve para saber si los objetivos del aprendizaje se han alcanzado y en qué medida se han logrado estos, es decir, la evaluación es de carácter sumativo y formativo. Esta evaluación se lleva a cabo, como se mencionó anteriormente, durante todo el proceso y se evalúan contenidos de aprendizaje incluidos en el problema, por ejemplo, la construcción de

significados por parte del estudiante y el desarrollo de estrategias para abordar el problema, su forma de interpretar, analizar y evaluar problemas, esto mediante estrategias como los exámenes escritos y prácticos, mapas conceptuales, presentaciones orales e informes escritos, entre otras, y, la evaluación la hacen todos los implicados en el proceso como el profesor, el estudiante y el grupo en general (Vizcarro y Juárez, 2008).

El papel del docente en el ABP

El docente funge como facilitador del aprendizaje, esto con el fin de desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico y las habilidades para identificar y solucionar problemas, mediante la colaboración, la formulación de hipótesis y la búsqueda de información (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2004).

De acuerdo con el documento editado por el TEC de Monterrey (2004), el profesor actúa como un tutor y no como un maestro experto y transmisor del conocimiento. Este tutor deberá ayudar a los alumnos a reflexionar y motivará para que éstos alcancen las metas de aprendizaje propuestas, mediante un papel activo orientando el proceso de aprendizaje para que se cumpla el objetivo trazado. En el mismo documento se enumeran algunas características respecto a la especialidad que debe desarrollar el tutor, estas son:

- Tener conocimientos sobre la temática de la materia y sobre los objetivos de aprendizaje del programa.
- Tener conocimiento sobre sus roles en la dinámica del ABP.
- Conocer diferentes estrategias y métodos para evaluar el aprendizaje en los alumnos.
- Tener conocimiento de los pasos necesarios para promover el ABP.
- Dominar estrategias y técnicas de trabajo grupal.
- Tener disponibilidad para los alumnos durante el periodo de trabajo del grupo.
- Estar preparado para dar asesorías individuales con los alumnos.
- Coordinar las actividades de retroalimentación de los alumnos en el periodo de trabajo.

De acuerdo con Venturelli (2003) se espera que el tutor:

- a) Tenga conocimiento cabal del programa de la escuela, esto implica entender los cambios que se dan en la educación a nivel local pero también internacional, esto facilitará la planificación integrada de los programas educacionales.
- b) Conozca la logística y los objetivos del año o periodo en que actúa como tutor, esto con el fin de que planifique y no repita información en varias formas diferentes respecto a los objetivos del programa.
- c) Conozca las diferentes funciones educacionales y cómo usarlas adecuadamente, por ejemplo, ser supervisores, consultores educacionales, coordinadores de unidades, etc.
- d) Conozca una gran variedad de recursos educacionales: tutorías, seminarios, sesiones de grupos numerosos, sesiones de consulta, material audiovisual, etc.
- e) Conozca los principios y métodos de evaluación, esto con el fin de evaluar de forma cordial y eficiente. También, para que promueva en los estudiantes la autoevaluación.
- f) Conozca los pasos que promueven el aprendizaje basado en problemas y el pensamiento crítico y científico de parte de los estudiantes. Promover la autonomía del estudiante en un grado tan alto como sea posible, para que en su futuro profesional siga buscando respuestas a los problemas que encuentre.
- g) Conozca los principios, técnicas y formas de aplicación del aprendizaje basado en problemas.
- h) Establezca un patrón de profundo respeto hacia el estudiante y actuar como modelo en el proceso de autoevaluación con el grupo y cada uno de los estudiantes: la posibilidad de trabajar de cerca con los estudiantes lleva a una estrecha relación que se enriquece con el tiempo.

Y, de forma más específica, el tutor debe:

1. Ser un buen facilitador educacional: que haga preguntas que ayuden a razonar, desafiando al grupo y a los estudiantes en su trabajo y conclusiones.
2. Promover en su grupo un pensamiento crítico: los estudiantes y docentes deben adquirir principios básicos de razonamiento crítico, basado en conocimientos sólidos que les permita hacer una verdadera evaluación de la literatura y de los principios científicos o terapéuticos propuestos en revistas.
3. Ayudar a los estudiantes a definir sus necesidades educacionales: los estudiantes deben reconocer e identificar los aspectos que requieran estudio adicional. Asimismo, deben aprender a formularse preguntas y a definir temas, a desarrollar hipótesis, sintetizar información, entre otros.
4. Promover en su grupo un sentido de trabajo colectivo eficiente: hacer que el grupo establezca sus propios mecanismos de minoría de trabajo colectivo; identificar los problemas funcionales del grupo y ayudar a que éste pueda resolverlos.
5. Facilitar el aprendizaje individual: ayudar a los estudiantes a desarrollar sus propios planes de estudio y a que mejoren sus métodos de estudio.
6. Coordinar los métodos de evaluación de los estudiantes: ayudar a seleccionar métodos adecuados de evaluación; revisar desempeño y asegurar que se dará una buena retroalimentación que permitirá corregir los errores en tiempo adecuado.
7. Preparar el documento escrito de evaluación final del período.
8. Enfatizar en el proceso de aprendizaje y no de enseñanza: si el docente es experto en el tema, su función puede servir de moderador o, más adecuadamente, establecer una sesión aparte en la que los estudiantes lo requieran como eventual fuente de aclaración de información o consultor.
9. Evitar que los estudiantes pierdan la iniciativa y esperen del tutor las respuestas que deben resultar de su propio trabajo y responsabilidad.
10. Fomentar el desarrollo de una atmósfera de confianza y respeto a fin de evitar conflictos interpersonales.

11. Fomentar que cada uno sea sensible a las necesidades y sentimientos colectivos individuales: fomentar el respeto por el tiempo de los demás y hacerlo con el ejemplo.
12. Ayudar a que los estudiantes se atrevan a pensar, a tomar riesgos y a ser capaces de adelantar una hipótesis y luego probar su validez.
13. Ayudar a que exista un ambiente de apertura entre los estudiantes: permitir que los estudiantes se atrevan a expresar sus sentimientos sobre lo que pasa en el grupo, especialmente si existen problemas no resueltos.
14. Saber hacer preguntas: esto puede evitar los grados de superficialidad que a veces suelen plagar en tutoría.
15. Lanzar preguntas que permitan establecer un proceso de razonamiento. Impedir que la tutoría se transforme en una sesión de preguntas y respuestas.
16. Fomentar el pensamiento crítico: que los estudiantes cuestionen la información o explicación dada.
17. Estimular la maduración del proceso grupal.
18. Hacer todos los esfuerzos posibles para que los estudiantes tímidos se atrevan a participar.
19. Estimular a su grupo cuando existe un estudiante dominante en la misma forma que lo haría con uno que es tímido.
20. Considerar los objetivos de cada miembro del grupo para después integrarlos.

Ventajas del ABP

El trabajo con ABP resulta interesante debido a las características que fomenta. Autoras como Vizcarro y Juárez (2008) que retoman a Blumerg y Mitchell (1993) y Norman y Schimidt (1992), reportan una serie de mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje como son:

- El desarrollo de habilidades de autoaprendizaje
- La adquisición de estrategias para la solución de problemas concretos dentro de una disciplina

- Eficacia en la selección y uso de materiales como libros, fotocopias, internet, etcétera
- Aprendizaje de habilidades sociales debido al trabajo en equipo
- Mejora la comprensión, integración y uso de lo aprendido
- Fomenta el desarrollo de aptitudes intelectuales, personales y afectivas
- Familiariza al alumno en situaciones de su práctica profesional
- Promueve una recuperación de la información de forma estratégica
- Estimula una actitud activa hacia la exploración y la indagación
- Permite la integración de conocimientos de diferentes campos disciplinares.
- Estimula el aprender a aprender, debido al papel activo del estudiante
- Incentiva la autonomía del estudiante
- Estimula la motivación en los estudiantes.

Por otra parte, Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa (2008), mencionan que el ABP permite que los estudiantes aprendan a identificar sus propios objetivos de aprendizaje y a planificar la adquisición autónoma de estos aprendizajes, que giran en torno a la resolución de problemas profesionales de la disciplina.

También reportan que el ABP produce una serie de efectos en los alumnos que lo practican, por ejemplo, la motivación y obligación a afrontar, analizar y solucionar problemas complejos; a identificar necesidades de aprendizaje y auto satisfacerlas mediante la búsqueda de información; la construcción de nuevo conocimiento con la información encontrada; mejora la retención de conocimiento a largo plazo; desarrolla competencias como la solución de problemas, comunicación, el trabajo en equipo, esenciales para resolver problemas profesionales; promueve la comunicación oral y escrita; y propicia el trabajo cooperativo en equipos (p.58).

El ABP es un método noble en la construcción de conocimientos por parte del estudiante, esto debido a las características que como método promueve en quien lo practica. Por consiguiente, el ABP promueve habilidades que facilitan la adquisición de los contenidos en

los Programas de Estudios de las diversas instituciones educativas (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008).

Para fines de este trabajo, los aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales que se describen en el Programa de Estudios de la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades (Anexo 1), fueron los que se tomaron en cuenta para tener una aproximación a los objetivos planteados para esta investigación.

Capítulo 5. Problemática

Lo que se busca en este capítulo es abordar la problemática del feminicidio, ésta es medular en el presente trabajo, ya que tiene el propósito de detonar los objetivos de aprendizaje que los estudiantes investigarán para poder entender, analizar y proponer soluciones sobre la problemática. Cabe mencionar que, como parte del método, los estudiantes son tutorados por el docente para que puedan vincularse los objetivos de los estudiantes y los objetivos de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales que se proponen en el Programa de Estudio.

El problema de la violencia contra la mujer es histórica y compleja, debido a todas las formas que hay de ejercerla, rastrear todas ellas no es el objetivo de este trabajo, sin embargo, es de suma importancia ubicarlas para entender que la máxima expresión de esta es el feminicidio, que es en lo que se centra este trabajo debido a que es una problemática urgente de abordar.

Como se dijo, hablar sobre el feminicidio es muy *complejo*. Su *complejidad* recae en la construcción social y cultural del ejercicio de la violencia, es decir, por años fue una violencia normalizada o negada, era evidente, pero se invisibilizaba y no se abordaba desde los marcos institucionales, esto propiciaba un proceso de deslegitimar las luchas que se hacían de forma independiente pero que sucedían en muchos países alrededor del mundo. No todos abordaban la problemática de la misma manera, ya que la acción ante esto se adaptaba al proceso cultural-social-histórico de cada región.

El origen de término *feminicidio* se remota a la historia inglesa a principios del siglo XIX, esta es una adaptación del término inglés *feminicide* cuya traducción literal es femicidio, que se utilizaba para denominar el “asesinato de una mujer”. En la década de los setenta el término cobra más fuerza gracias a Diana Russell y al movimiento feminista, incorporando el elemento de la misoginia a su significado (Iribarne, 2015).

Pasaron varias atrocidades confesadas y tácitas en la historia de la violencia hacia las mujeres. En el año de 1989 Marc Lépine abre fuego sobre mujeres al grito de “Odio a las feministas”, matando a varias, este hecho marcó en la historia un precedente, se había cometido un asesinato en masa por un hombre que confesaba su odio personal y político. Es con Diana Russell y Jill Radford que comienza a nombrarse y a escribirse, con su publicación “*Femicide. The politics of woman killing*” (Iribarne, 2015). Sin embargo, ya en 1976 se llevó a cabo en

Bruselas, Bélgica, el Primer Tribunal de Crímenes contra la Mujer convocado por organizaciones de mujeres, donde reflexionaban sobre las sociedades machistas y se escuchaban los testimonios de mujeres sobre violencia (Olamendi, 2016).

Posterior a esto, en muchas partes de mundo se comenzaron a gestar movimientos que visibilizaban la problemática, en especial la problemática de la violencia que pasa de un ejercicio de poder económica, política, psicológica y simbólicamente, al feminicidio como último escalón. Esta visibilización, ha demostrado que la problemática es histórica, que lo personal es político (Hanisch, 2006) y que urge tratar los temas desde la educación, ya que las políticas no han contenido el problema ni solucionado, es decir, debe haber un proceso de apropiación-reflexión de la problemática y de acción-praxis para la solución-prevención.

Para el 2001, Russel (2006, citado en Iribarne, 2015), vuelve a definir al feminicidio como: “el asesinato de mujeres por hombres por ser mujeres”, explica que su definición va “más allá de los asesinatos misóginos, para aplicarlo a todas las formas de asesinato sexista. Los asesinatos misóginos se limitan a aquellos motivados por el odio hacia las mujeres, en tanto que los asesinatos sexistas incluyen a los asesinatos realizados por varones motivados por un sentido de tener derecho a ello o superioridad sobre las mujeres, por el placer o deseos sádicos hacia ellas, o por la suposición de propiedad sobre las mujeres”.

En Latinoamérica, Marcela Legarde distinguió feminicidio de femicidio, indicando que el primero es todo el conjunto de delitos de *lesa* humanidad, violaciones de derechos humanos, crímenes, desapariciones, secuestros, en donde la respuesta de las autoridades ante estos crímenes se caracterizó por culpabilizar a las propias víctimas y por la impunidad de los culpables, es decir, hay un rol protagónico y una responsabilidad directa del Estado; y, respecto al segundo término, únicamente hace referencia al asesinato de mujeres (Olamendi, 2016; Iribarne, 2015).

Cabe mencionar que México fue el primer país en donde se propuso la tipificación del feminicidio, debido a las presiones de investigadoras como Marcela Legarde, Julieta Monárrez, entre otras, y del trabajo conjunto de asociaciones civiles y personas organizadas que tenían en la mira lo que ocurría en el contexto mexicano con la desaparición y el asesinato de niñas y mujeres en Ciudad Juárez, Chihuahua, principalmente.

Producto de esta lucha organizada que se gestaba en el país y en Latinoamérica, en México el artículo 325 del Código Penal Federal, dice a la letra que “comete delito de feminicidio quien prive de la vida a una mujer por razones de género” (p. 99). Se considera que existen razones de género cuando ocurra alguna de las siguientes circunstancias:

- I. La víctima presente signos de violencia sexual de cualquier tipo;
- II. A la víctima se le haya infligido lesiones o mutilaciones infames o degradantes, previas o posteriores a la privación de la vida o actos de necrofilia;
- III. Existan antecedentes o datos de cualquier tipo de violencia en el ámbito familiar, laboral o escolar, del sujeto activo en contra de la víctima;
- IV. Haya existido entre el activo y la víctima una relación sentimental, afectiva o de confianza;
- V. Existan datos que establezcan que hubo amenazas relacionadas con el hecho delictuoso, acoso o lesiones del sujeto activo en contra de la víctima;
- VI. La víctima haya sido incomunicada, cualquiera que sea el tiempo previo a la privación de la vida;
- VII. El cuerpo de la víctima sea expuesto o exhibido en un lugar público.

A nivel estatal, los Códigos Penales de las 32 Entidades Federativas, también adoptan criterios establecidos por la Comisión Nacional de Derechos Humanos, esto actualizado el 23 de febrero de 2018.

Sin embargo, organizaciones civiles y organizaciones feministas, han demostrado que en México existe una brecha muy grande entre las leyes y la forma en que se ejecutan.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2019), de los 46.5 millones de mujeres de 15 años y más que hay en el país, 66.1% (30.7 millones) ha enfrentado violencia de cualquier tipo y de cualquier agresor, alguna vez en su vida. El 43.9% ha enfrentado agresiones de esposo o pareja actual o la última, a lo largo de su relación y está más acentuado entre las mujeres que se casaron o unieron antes de los 18 años (48%), que entre quienes lo hicieron a los 25 o más años (37.7%), en 2018 se registraron 3752 defunciones por homicidio de mujeres, el más alto registrado en los últimos 29 años (1990-2018), lo que en promedio significa que fallecieron 10 mujeres diariamente por agresiones

intencionales. En el apartado dos “violencia que mata”, el INEGI registró que el número de mujeres asesinadas durante 2018 es el más alto registrado en los últimos 29 años, entre 2016 y 2018, en promedio, diariamente murieron ocho mujeres en 2016, nueve en 2017 y en 2018 fallecieron 10 por agresiones intencionales.

Visibilizar la problemática ha traído consigo campañas de concientización y de sensibilización respecto al tema, sin embargo, la difusión desmedida por parte de las redes sociales y de los medios de comunicación ha fomentado en la sociedad, de forma inconsciente, una pedagogía de la crueldad (Segato, 2018), ya que no hay un trabajo previo ni posterior de alguna noticia o nota sobre algún feminicidio. Pareciera que somos inertes ante esos saberes, sin embargo, como sociedad se van encarnando en nuestro actuar y en nuestras emociones, dejando de lado espacios donde se puedan manejar y transformar esas emociones. Segato (2016) menciona, en una entrevista para el portal Facultad Libre (facutadlibre.org), que la pedagogía de la crueldad tiene que ver con la exhibición de formas de crueldad en los medios, de formas repetitivas de la crueldad en los cuerpos de las mujeres, fomentando la reducción de empatía, “disminuir esos umbrales de empatía es un proyecto, una política que está a la vista, en la televisión y otros medios, en horarios en que los niños ven, formas de crueldad que no eran mostradas poco tiempo atrás”.

También, como menciona Olamendi (2016), es sorprendente las diversas expresiones de violencia cada vez más sofisticadas y perversas que los agresores utilizan y la terrible vulnerabilidad en la que se encuentran las niñas y las mujeres. Esto sumado a los lentos procesos de las autoridades para atender estas problemáticas. Es por esto, que se necesita un proceso educativo de sensibilización, de apropiación de espacios, en donde se pueda dotar de habilidades y conceptos que ayuden y fomenten la comprensión de la realidad para prevenir y evitar ser victimarios y víctimas, también para que este proceso de normalización de la violencia se rompa en el mismo ciclo por el cual llega y por el cual se distribuye.

En diversas instituciones de EMS existen protocolos de atención ante la violencia de género, sin embargo, no ha habido una intención directa para hablar sobre el tema, es decir, de escuchar y hacer un acompañamiento de las secuelas que la violencia deja a su paso, tanto en la salud mental y sus posibles consecuencias como la ansiedad, el miedo, la depresión, el suicidio, el uso de sustancias, la baja autoestima, entre otras, y los problemas de conducta

como la agresión, las conductas delictivas, entre otras, en las víctimas directas e indirectas de la violencia (Gómez y Gómez-Maqueo, 2013).

En el 2019 la ONU Mujeres, propuso cuatro estrategias para eliminar la violencia contra las mujeres y niñas, en donde se buscaba abordar la problemática de manera integral y multisectorial con enfoque de derechos humanos, perspectiva de género e interculturalidad:

1. El gobierno, las instituciones públicas y toda la sociedad en su conjunto deben sumar esfuerzos para implementar acciones encaminadas a garantizar el derecho de todas las mujeres y niñas a vivir una vida libre de violencia (...)
2. Promover marcos normativos y de política pública que sean integrales, que tengan perspectiva de género y de interculturalidad, con enfoque de derechos humanos, en cumplimiento de los más altos estándares internacionales, y que sean efectivamente aplicados para prevenir, atender, sancionar y reparar la violencia contra las mujeres y niñas.
3. Fortalecer a las instituciones estatales y municipales, así como sus mecanismos de coordinación para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y niñas.
4. Generar información estadística y evidencias de calidad que permita dimensionar integralmente el fenómeno, que se encuentren alineadas a estándares internacionales en la materia, con el objetivo de sustentar el desarrollo de normas, políticas públicas y programas que prevengan y atiendan adecuadamente el fenómeno.

El tema de la violencia, en específico del feminicidio, debe tratarse en espacios educativos que permitan la sensibilización y el acompañamiento entre pares, la apropiación de conocimientos sobre el tema para entender y hacer frente a la problemática. No basta con entender a problemática y los objetivos de aprendizaje que pudieran desprenderse de ellos, hace falta también un involucramiento para su posible solución desde distintas perspectivas, sitios y cuerpos. Freire (2011) menciona la importancia de dotar al educando de su palabra y no dotarlos de nuestra palabra, palabras respecto a algún tema que están bajo una estructura de dominación social, institucional e ideológica, que usurpa la construcción del conocimiento

del educando. La educación será auténtica en la medida en que el individuo la integre a su realidad personal y nacional.

En el CCH, bajo los principios filosóficos por los que se crearon (aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender), la importancia de promover métodos de enseñanza que vinculen la realidad del estudiantado con los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales del Programa de Estudios retoma mucha importancia en la EMS, dadas las características de la población como un potencial para generar ciudadanos comprometidos con la sociedad y su cultura.

Trabajar la problemática del “feminicidio” para abordar los temas de “Manifestaciones biológicas, simbólicas y psicosociales: género, erotismo, vinculación afectiva y reproducción” del Programa de Estudios del CCH, pretende lograr lo que llamó Freire (2011) una concienciación, o sea, un proceso de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia, esto anclado a las situaciones que vivimos en los contextos escolares de violencia y desapariciones de mujeres adolescentes y que el estudiantado comparte en pensamiento y en acción, las necesidades de los grupos sociales en nuestro sistema educativo.

Abordar las problemáticas del contexto, en especial el del feminicidio, es complejo, no solo representa un reto metodológico en el sentido de la implementación del ABP, sino también un reto didáctico en el abordaje de los temas propuestos en el Programa de Estudios del Colegio, pero ¿De qué forma se puede abordar una problemática como el feminicidio en el aula de clases y con los temas a trabajar de acuerdo con la calendarización? y ¿Cuál es el modelo del ABP que mejor se adapta a las necesidades y circunstancias de la población estudiantil en CCH Oriente?

A continuación, se describe la propuesta didáctica y el modelo de ABP que se empleó para el abordaje de la problemática y los temas derivados de ella.

Capítulo 6. La Propuesta Didáctica

En este capítulo, se aborda de manera general y específica, la elaboración de la propuesta didáctica que sirvió como hilo conductor para lograr los objetivos del proyecto integrador de grado. Comprende el diseño del ABP, que se utilizó en la implementación, la construcción del problema sobre el feminicidio, su validación; los objetivos de la propuesta didáctica, sus participantes y los instrumentos; una breve descripción de lo realizado en la Práctica Docente I y II, y la forma en la que se desarrolló la intervención en la Práctica Docente III, desde la observación hasta la intervención, asimismo, se aborda en una tabla los contenidos de aprendizaje del Programa de Estudios y las cartas descriptivas correspondientes a dicha intervención.

Diseño del ABP

Existen diversos métodos para implementar el ABP (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008). Son principalmente tres: el método tradicional de los siete pasos utilizada por la Universidad de Maastricht (Schemidt, 1983), la variante desarrollada para un mayor número de alumnos, llamado estilo *Hong Kong* (Lai, 2002) y el modelo de *ABP 4x4* (Prieto, 2006). El método que más se adapta a la implementación del caso para fines de este trabajo es el estilo *Hong Kong* el cual contiene cuatro fases (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008) y que se adaptan a las fases que se emplearon para la aplicación de este, estas son:

- Primera fase: se hacen grupos no muy numerosos de entre 5 y 8 alumnos, a los que se les reparte una hoja con el caso previamente elaborado y validado, que contiene: la redacción del caso, datos/hechos, problemas, hipótesis y objetivos de aprendizaje. En esta hoja y con la tutoría del docente, se identifican pistas, hechos o palabras clave más importantes para definir el problema. Posteriormente, se hacen preguntas que guíen la comprensión de los problemas localizados en el texto y se realizan hipótesis que den explicación y respondan a las preguntas planteadas (Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña, 2012).
- Segunda fase: consiste en la exposición de los hallazgos del caso, esta exposición se hace con la moderación del tutor y se inicia con los datos y hechos hasta los objetivos de aprendizaje. El papel del tutor es guiar a los equipos a los objetivos de aprendizaje retomados del Plan de Estudios para que posteriormente busquen la información que

les dé pauta para la comprensión y solución de la problemática (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2004).

- Tercera fase: los alumnos hacen una búsqueda de información para comprender y dar solución a la problemática. Cada integrante del equipo debe hacer una búsqueda y registro de la información para que se prepare el informe escrito y oral con la intención de compartir la información en clase.
- Cuarta fase: los hallazgos de los grupos se presentan de forma oral y escrita de acuerdo con los criterios del tutor y con base en sus objetivos. El tutor proporciona comentarios y aportaciones para complementar los objetivos de aprendizaje, asimismo, los miembros de los otros equipos pueden participar de la misma manera (Gutiérrez, de la Puente, Martínez y Piña, 2012).

El caso se estructura en dos partes, la primera es una guía para el docente que contiene: la redacción del caso; las pistas/hechos/datos del caso, en donde los estudiantes ubican dentro de problema o caso redactado los hechos relevantes; los problemas, que deben ser redactados en forma de pregunta y que se definen como problemas de aprendizaje (Dolmans, 1997); las hipótesis, que deben dar explicación a los problemas redactados en forma de pregunta; y, por último los temas de estudio u objetivos de aprendizaje que son ubicados a partir de dar explicación a las problemáticas encontradas en el caso.

La segunda guía es para el estudiante, con la excepción de sólo contener el caso y los apartados para que ubiquen las pistas, hechos o datos del caso, los problemas, las hipótesis y los temas de estudio u objetivos de aprendizaje.

La elaboración del problema

La elaboración de los problemas son un punto de partida para las actividades de aprendizaje de los estudiantes en el ABP (Dolmans, 1997). Para fines de este trabajo la construcción del problema de ABP se llevó a cabo respecto a los objetivos de aprendizaje que se decidió abarcar tomando en cuenta el semestre en que se elaboró y el tiempo con el que se contó para las sesiones (véase anexo 5). Estos objetivos se retomaron de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales del Programa de Estudio del Área de Ciencias Experimentales, del Colegio de Ciencias y Humanidades, de la materia de Psicología, correspondiente al sexto semestre.

Dolmas (1997) menciona que un problema debe coincidir primero con los conocimientos adquiridos previamente, esto quiere decir que se debe tomar en cuenta el nivel de conocimiento a quien va dirigido; segundo, un problema debería motivar a los estudiantes a seguir estudiando; tercero, un problema debe ser adecuado para el proceso de análisis para aplicarse y, por último, un problema debe dirigir a los estudiantes a los objetivos propuestos por el tutor.

Las autoras Vizcarro y Juárez (2008) comentan que la elaboración del problema se realiza respecto a:

- Los objetivos del aprendizaje que se persiguen
- El tipo de tarea más adecuada para alcanzar estos objetivos
- En qué formato se propondrá a los estudiantes: relato, representación, video, muestra de trabajo, autorregistros, etc.

En el contenido del problema, los autores Romero y García (2008) refieren que los problemas deben ser actuales, de la vida real o del fruto del contexto profesional. Deben tratar temas relevantes, no deben ser muy teóricos ni estar alejados de las experiencias cotidianas personales o profesionales, esto logrará captar el interés y motivará debido a la conexión que tiene la problemática con la realidad. Asimismo, los contenidos deben ser apropiados al nivel cognitivo y motivacional de los alumnos, esto quiere decir que deben ajustarse al nivel de conocimientos y desarrollo intelectual y social, de modo que el estudiante se interese en el problema y que la temática del problema sea conocida o que tenga una experiencia previa.

Así, el problema se construyó de acuerdo con los autores que investigan y escriben sobre el tema, esto en cuestión de estructura, ya que, el problema se estructuró para abarcar el tema de “Género” y “Vinculación afectiva” de la Unidad de Aprendizaje “Manifestaciones biológicas, psicosociales y simbólicas”. Posteriormente, se efectuó la validación del problema que a continuación, se describe.

Validación del problema

La validación entre pares del problema se realizó con los 10 compañeros de la clase de ABP, a la que asistí y participé en segundo semestre de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), y la evaluación por expertos (Des Marchais, 1999) que fue realizado por las 2 profesoras titulares de la materia.

El texto del problema se presentó y se trabajó en parejas, cada pareja realizó el ejercicio completo. Posteriormente se compararon los ejercicios de todas las parejas, cada uno hizo su aportación y se delimitaron todos los componentes del caso.

Las características que se valoraron en la presentación del caso fueron: la ortografía, la redacción, la estructuración, la estimulación del razonamiento, análisis y pensamiento crítico, el contexto en el que se desarrolla el problema es decir, si tiene relación con el contexto de los alumnos, si reactiva sus conocimientos previos y desencadena su aprendizaje autodirigido, utilizando los conocimientos previos, promoviendo un contexto realista lo que lleva al descubrimiento de los objetivos de aprendizaje.

Por último, las profesoras titulares de la materia retroalimentaron la actividad y emitieron comentarios constructivos que reforzaron todos los componentes del caso.

A continuación, se muestran los objetivos de la propuesta didáctica.

Objetivos

Los objetivos que guiaron la propuesta didáctica están mencionados en los objetivos de las cartas descriptivas, se señalaron objetivos generales y específicos en cada intervención, con sus adecuaciones correspondientes a los temas y al tiempo con el que se contaba. Estos son:

A) Objetivo General

- Los estudiantes inscritos al grupo 611, pertenecientes al sexto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades Oriente, aprenderán a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el tema de “manifestaciones biológicas, simbólicas y psicosociales, género, vinculación afectiva (amor, desamor), erotismo (deseo, placer y lo estético).

B) Objetivos Específicos

- Los estudiantes identificarán en la problemática las pistas, hechos o datos orientadores del problema.
- Los estudiantes formularán preguntas respecto a las pistas, hechos o datos orientadores del problema (caso).
- Los estudiantes formularán hipótesis respecto a las preguntas generadas.
- Los estudiantes formularán objetivos de aprendizaje que ayuden a la comprensión y resolución del problema.

- Los estudiantes resolverán y justificarán la solución al problema presentado por el docente a través de la búsqueda, análisis y síntesis de información.
- Los estudiantes presentarán de forma oral y escrita el trabajo que justifica la comprensión y la resolución del problema.

Participantes

41 alumnos de sexto semestre del grupo 611 del turno matutino. Las edades de los participantes oscilaron entre 17 y 22 años de las cuales 24 fueron mujeres y 17 hombres, todos inscritos a la materia de Psicología del CCH Oriente.

Instrumentos

Las herramientas e instrumentos que ayudaron a la implementación en el aula del ABP para abordar los temas planeados, fueron:

- Consentimiento informado (anexo 3).
- Pretest y postest sobre el género, la vinculación afectiva, el erotismo y el feminicidio (anexo 4).
- Formato ABP, problemática (anexo 5).
- Guía de observación del tutor (anexo 6).
- Lista de cotejo para evaluar las fichas de información (anexo 7).
- Lista de cotejo para evaluar el cartel (anexo 8).
- Lista de cotejo para evaluar exposiciones (anexo 9).
- Instrumento para la evaluación del tutor (anexo 10).
- Bitácoras de los estudiantes, ¿qué hice? ¿qué aprendí? ¿cómo me sentí?, comentario para el profesor.

Las bitácoras realizadas por los estudiantes sirvieron de apoyo para la reflexión y comprensión de los procesos individuales de los mismos, además, me permitió tener un panorama general de las afectividades, emociones y experiencias que se estaban tejiendo en clase.

Planeación

La planeación en el presente trabajo es el eje medular de las intervenciones que se hicieron durante tres periodos en tiempos distintos, esto permitió llevar a cabo un proceso de afinación de las actividades a través de modificaciones que se hacían respecto al análisis o lectura de

los grupos y sus características, esto con el fin de asegurar que el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. Este análisis o lectura de los grupos, convierte a la práctica docente en investigación-acción, en el momento en que se observa, se analiza y se interviene modificando actividades, reduciendo o aumentando tiempos o, proponiendo dinámicas que permitan el desarrollo de los contenidos de aprendizaje. Cabe mencionar que este proceso metacognitivo está mediado por la reflexión y la adaptación del actuar docente en el aula de clases.

De acuerdo con Peterson y Clark (citado en Wittrok, 1990) la planificación docente se da en dos modos diferentes:

“En primer lugar, piensan en ella como en un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa el futuro, pasa revista a medios y fines, y construye un marco o estructura que le sirva de guía en su actividad futura. En segundo lugar, los investigadores definen la planeación como <<lo que hacen los docentes cuando dicen que está planificando>>” (p. 454).

Esto es, que cuando los docentes mencionan que están planificando, se refiere al proceso metacognitivo que permite pensar o plasmar de forma escrita actividades, estrategias, técnicas y métodos, en un tiempo determinado, dirigido a cierta población y con objetivos centrados en la enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales que se desean desarrollar o alcanzar.

Hay diversos tipos y funciones de la planificación docente, por ejemplo, la planificación diaria, la semanal, de largo alcance, de corto alcance, anual, de periodo lectivo, de unidad o de lección; a esto los docentes dedican esfuerzo para su estructuración, organización y administración de lapsos de tiempo limitados de instrucción en el aula (Peterson y Clark 1990, citado en Wittrok, 1990).

En una descripción escrita de planes de 78 maestros, Clark y Yinger (1979, citado en Wittrok, 1990) encontraron que las funciones de la planificación son: a) satisfacer necesidades psicológicas inmediatas del planificador (ejemplo, disminuir la incertidumbre, lograr un sentimiento de confianza y seguridad), b) preparar cognitiva e instrumentalmente al maestro para la instrucción (ejemplo, aprenderse el material, reunir y ordenar materiales, organizar el

tiempo y el flujo de la actividad), y c) guiar los procesos interactivos de la instrucción (ejemplo, organizar a los estudiantes, poner en marcha una actividad, proporcionar un marco a la instrucción y la evaluación).

Por otra parte, McCutcheon (1980, citado en Wittrok, 1990), en un estudio etnográfico con 12 maestros, comprobó que gran parte de la planificación que los maestros hacen no la escriben o la documentan, la función principal de la escritura de esto es satisfacer los requerimientos de la dirección y ser utilizado por maestros sustitutos.

También hay modelos que describen el proceso de planificación, estos modelos establecen una lógica en la forma en que se planifican las actividades, las tareas, los recursos materiales, el tiempo, entre otras cosas, que son inherentes a la práctica docente. Estos modelos muchas veces no están circunscritos al ámbito educativo, es decir, no son modelos que surgen en el aula de clases, sino que algunos son modelos que son retomados de la industria, el trabajo o alguna otra actividad social que propicie la planeación de actividades, por ejemplo, el modelo lineal propuesto por Ralph Tyler (1950, citado en Wittrok, 1990), extraído de un sistema de producción industrial, el cual consiste en una secuencia de cuatro pasos: a) especificar objetivos; b) seleccionar actividades de aprendizaje; c) organizar las actividades de aprendizaje, y d) especificar los procedimientos de evaluación.

Por otro lado, Yinger (1977, citado en Wittrok, 1990) en un estudio de campo de un docente, creó un modelo teórico del proceso de planificación, a través de observaciones, entrevistas y protocolos de pensamiento en voz alta, según Yinger, la planificación docente tiene lugar en tres etapas:

- Primera etapa: esta es un ciclo de descubrimiento en el que las concepciones del maestro respecto al objetivo, sus conocimientos y experiencia, su noción del dilema de planificación interactúan hasta producir una concepción inicial del problema digna de ser explorada.
- Segunda etapa: consiste en la formulación y resolución de problemas, este se lleva cabo en el ciclo de diseño de la intervención docente, caracterizando la resolución de problemas como un proceso de “diseño” que incluye la elaboración progresiva de los planes en el tiempo. Yinger indicó que la elaboración, la investigación y la adaptación son las fases a través de las cuales los maestros formulan sus planes.

- Tercera etapa: en esta se incluye la ejecución, la evaluación y finalmente la “rutinización” del plan, estas contribuyen al repertorio de conocimientos y experiencias del docente, repertorio que a su vez desempeña un papel importante en futuras reflexiones sobre la planificación (p. 466).

La planificación debe plasmarse para que propicie el ejercicio docente y promueva el proceso de enseñanza-aprendizaje en un espacio educativo determinado, también, para que con ello se favorezca un ambiente educativo que promueva los aprendizajes de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Es por esto por lo que, para fines de este trabajo, la planificación docente se plasmó en las Cartas Descriptivas (ver anexo 2), asimismo, se tomaron en cuenta ambos modelos descritos anteriormente, con la premisa fundamental de sumar para el trabajo para implementar la propuesta didáctica, vista esta como eje rector del desarrollo del método (ABP) y del abordaje de la temática “Manifestaciones biológica, psicosociales y simbólicas: género, vinculación afectiva y erotismo”.

Cabe mencionar que, se planificó en tres momentos distintos con dos grupos diferentes. En cada una de ellas, se observó, diseñó, implementó y evaluó, para afinar las estrategias, técnicas, el método y las actividades que se llevaron a cabo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las cartas descriptivas que se reportan corresponden a la Práctica Docente III, éstas son el resultado de la reflexión y el análisis de las intervenciones pasadas correspondientes a la Práctica Docente I y II, que sirvieron para la mejora de actividades, tiempos, materiales, técnicas, evaluación, instrumentos, entre otras cosas.

El objetivo de reportarlas en este trabajo recae en la importancia de visualizar el proceso constructivo de la propuesta didáctica, que incluye la planeación, ejecución y evaluación de esta. En algunas intervenciones las actividades no coinciden, esto debido a la naturaleza del ciclo escolar y los temas que se debían abordar de acuerdo con los tiempos que la profesora titular del grupo me proporcionaba para intervenir con mis planeaciones.

A continuación, se muestran las descripciones de las sesiones de las intervenciones en Práctica Docente I y II, las cuales sirvieron, como ya se mencionó, para depurar y afinar

actividades, mejorar tiempos y darle más peso al proceso de tutoría para la última implementación del ABP.

Práctica Docente I

La intervención se llevó a cabo en tres sesiones, planificadas de acuerdo con el tiempo y las sesiones con las que se contaba. El tema que se abordó fue el de **“Manifestaciones biológica, psicosociales y simbólicas: género, vinculación afectiva y erotismo”**.

La primera sesión duró 90 minutos. En esta sesión se hicieron diversas actividades: al inicio de la sesión se presentó el tutor de la sesión y explicó el motivo de su intervención, asimismo, pidió a los estudiantes se presentarán mencionando su nombre, edad, gustos y carrera a elegir. El objetivo de esto fue crear un ambiente de confianza para la consecución de las actividades.

Posteriormente, se entregó en hojas a cada estudiante el consentimiento informado y un formato para registrar el nombre del equipo y los integrantes. El objetivo de proporcionar formatos fue para tener un mayor control de los equipos y facilitar el análisis de la información.

Se realizaron acuerdos en clase, esto con el fin de llevar a cabo las sesiones con respeto y orden, considerando que se iba a trabajar por equipos y que los miembros de estos iban a estar en constante interacción.

Posteriormente, el tutor expuso aspectos someros sobre el feminicidio, el pensamiento crítico y sobre el Aprendizaje Basado en Problemas, poniendo mayor énfasis en el ABP y en los pasos a seguir para poder dar explicación y solución a la problemática. Esto se realizó con el fin de guiar a los estudiantes a los fines educativos que se planearon en un principio.

Una vez realizado esto, se presentó la problemática de manera física y proyectada en el pizarrón, esto con la finalidad de desarrollar los pasos contenidos en el problema por equipos, los cuales fueron: ubicar pistas, hechos o datos contenidos en la redacción del problema; problemas, en donde se debía formular una pregunta respecto a la pista, hecho o dato; hipótesis, en el cual debían formular una explicación a la problemática; y, objetivos de aprendizaje, los cuales guiarían la búsqueda de información para realizar las fichas de trabajo, el mapa conceptual, la exposición y el ensayo. Por último y por cuestiones de tiempo, se pretendía exponer los hallazgos y los objetivos de aprendizaje a los que habían llegado para

dar explicación y solución a la problemática, sin embargo, no se pudieron consensuar los objetivos de aprendizaje en el cual cada equipo investigaría un tema particular para que estos no se repitieran, por consiguiente, solamente se anotaron en el pizarrón los objetivos a los cuales llegaron cada uno de los equipos. En la siguiente tabla, se presentan los objetivos de aprendizaje de cada equipo:

Equipo	Integrantes	Tema
#TeamBuenaOnda:	7 integrantes	Violencia en el hogar/ Factores que influyen en el novio.
Chicas Súper Poderosas y el Profesor Utonio	5 integrantes	Violencia en el noviazgo.
Rainbowdash	5 integrantes	Características de las personas que fomentan violencia.
Colamochas Crew	6 integrantes	Heterosexualidad.
Los Jordi's (NP)	5 integrantes	Familia y feminicidio.
Alitas Atómicas	4 integrantes	Conductas preventivas de violencia en el noviazgo.
Botitas	7 integrantes	Educación sexista en México.
Banda Gangrena	5 integrantes	Factores que influyen en los individuos (víctima-victimario).

Tabla 3. Objetivos de aprendizaje por equipos.

En la segunda clase a manera de introducción se realizó una recopilación de aspectos negativos y positivos de las actividades que se pidieron hicieran en casa, posteriormente se realizaron las exposiciones que daban explicación y solución a la problemática presentada.

La tercera sesión estaba contemplada como una sesión de retroalimentación, pero por cuestiones de tiempo, la sesión tuvo que tomarse completa para terminar con las exposiciones.

Los estudiantes reportaron que las actividades estuvieron muy pesadas y que esto se exacerbaba debido a que era fin de semestre. El ensayo individual se les complicó hacerlo debido a que era la primera vez que hacían uno. El trabajo en equipo también se les complicó,

los estudiantes reportan que es difícil ponerse de acuerdo con el equipo para realizar las actividades debido a que no empataban los tiempos para realizarlas.

También reportaron cosas positivas, entre ellas el aprendizaje sobre el feminicidio, que el trabajo en equipo fue complicado, pero enriquecedor por las posturas que se expresaban respecto a los temas, el uso del Aprendizaje Basado en Problemas, la apertura al diálogo respecto al tema, la libertad de abordar la problemática desde diversas posturas, entre otras.

De la Práctica Docente I rescato la forma en que buscan, analizan y sintetizan la información, decidiendo implementar en las cartas descriptivas sobre la búsqueda de información, la creación de la cuenta de acceso remoto de la UNAM y la forma en que ordeno, almaceno y analizo los datos, esto mediante el uso de herramientas virtuales, en específico de Gmail y Drive, para tener uniformidad en los productos escolares que entregaron los alumnos y para que existiera una forma de organizar un trabajo grupal en una hoja de Documentos de la paquetería de Gmail. Asimismo, contemplé la carga de trabajo en las actividades que solicité, debido a que los temas que me interesaban correspondían a los últimos en el Programa de Estudios.

Práctica Docente II

Debido a los tiempos y ciclos escolares, la segunda intervención se realizó con un grupo distinto al de la primera. Los temas no fueron elegidos, estos fueron otorgados por la profesora titular debido a la naturaleza del Programa de Estudios y el tiempo escolar de la MADEMS. Los temas abordados no se vinculan con la problemática del feminicidio; sin embargo, la planeación y ejecución permitió valorar, analizar y corregir aspectos propios del ABP.

Para la segunda intervención, correspondiente a la Práctica Docente II, las actividades fueron planificadas para el abordaje de la temática “**Dimensiones consideradas por la psicología en el estudio del comportamiento y la subjetividad; biológica, cognitiva, afectiva, conductual, social y cultural**”, cabe mencionar que, para fines de esta intervención, el enfoque “Afectivo” se cambió por el enfoque “Psicodinámico”, este cambio se realizó por indicaciones de la profesora titular del grupo. Fueron cuatro sesiones, cada sesión de 100

minutos implementadas en el grupo 511 del quinto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente.

Para fines de esta intervención, el uso del método ABP se limitó al abordaje del mito como una problemática. El mito en la disciplina genera una serie de pensamientos y actitudes respecto a los fenómenos psicológicos. Los mitos son una problemática en la disciplina y a la vez una oportunidad para indagar y desmitificar. Romero y García (2008) mencionan que los problemas deben ser actuales, de la vida real o del fruto del contexto profesional, esto quiere decir que el mito puede ser considerado para hacer una búsqueda, análisis y síntesis de la información con el fin de desmitificarlo y de aprender significativamente los contenidos conceptuales del Programa.

La implementación del mito como problemática se llevó a cabo con la metodología tradicional de siete pasos de la Universidad de Maastricht (Schmidt, 1983), la cual se lleva a cabo en tres fases principales. Primero la discusión preliminar, en donde se aclaran conceptos y términos, se define el problema, se analiza y se formulan los objetivos de aprendizaje, de acuerdo con los aspectos del problema que requieren ser indagados y comprendidos mejor. Segundo, el estudio, donde se busca información adicional fuera del grupo, a través de varias fuentes de información y utilizando varios recursos de aprendizaje. Por último, el informe, donde se hace una síntesis de la información recogida y se elabora un informe sobre los conocimientos adquiridos, para que posteriormente se discuta, se contraste y se extraigan las conclusiones pertinentes del problema (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008; Vizcarro y Juárez, 2008).

En la primera sesión se llevó a cabo una presentación de objetivos de la intervención, presentación del consentimiento informado, la presentación entre los miembros del grupo (alumnos/alumnas y profesor), los acuerdos de clase que fueron consensuados por el grupo en general, la aplicación del pre-test sobre búsqueda de información e ideas previas sobre ABP, una breve exposición sobre el uso de la paquetería de *Gmail*, búsqueda de información y creación de la cuenta de acceso remoto de la UNAM. Posteriormente, se expuso de manera breve sobre el ABP, que es el método que se utilizaría para abordar la temática de clase y se conformaron los equipos. Además, se presentaron los mitos que se abordaron como problemática, estos fueron:

- Mito n° 32 (Enfoque Biológico). “El hecho de que un rasgo sea heredable significa que es imposible cambiarlo” (Lilienfeld, 2010, p. 233- 238).
- Mito n° 5 (Enfoque Cognitivo). “Los mensajes subliminales pueden persuadir a la gente de comprar cosas” (Lilienfeld, 2010, p. 67- 73).
- Mito n° 42 (Enfoque Conductual). “Los ingresos en los hospitales psiquiátricos y el número de delitos aumentan cuando hay luna llena” (p. 288- 293).
- Mito n°28 (Enfoque Social). “Cuantos más, mejor: cuanto mayor sea el número de personas presentes en una emergencia, mayor es la probabilidad de que alguien intervenga” (Lilienfeld, 2010, p. 208-213).
- Mito n°29 (Enfoque Cultura). “Hombres y mujeres se comunican de forma completamente diferente” (Lilienfeld, 2010, p. 213-218).
- Mito n° 20 (Enfoque Psicodinámico). “Los investigadores han demostrado que los sueños tienen un significado simbólico” (Lilienfeld, 2010, p. 161-165).

Al final de la primera sesión, se dictó la tarea la cual consistía en exponer los mitos.

En la segunda sesión de manera introductoria se realizó una actividad sobre aspectos positivos y negativos de la tarea, posteriormente, los equipos expusieron sus mitos. Para poder indagar sobre los temas, fue necesario consensuar con el grupo en general, los objetivos de aprendizaje de cada equipo que servirían para que se llevara a cabo una búsqueda, análisis y síntesis de la información, que les permitiera el desarrollo de las actividades posteriores como las fichas de trabajo, el RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior) y la exposición. Estos objetivos de aprendizaje surgen de la primera exposición por equipo de los mitos asignados a cada uno, en donde tenían que ubicar conceptos e ideas principales, formular preguntas sobre el mito y sus hipótesis, para que posteriormente se propusieran objetivos de aprendizaje que explicaran y dieran solución al mito visto como un problema en la disciplina.

Los objetivos planteados por los equipos y, consensuados de manera grupal con la guía del tutor, fueron:

Equipo 1 Enfoque Biológico, mito: “El hecho de que un rasgo sea heredable significa que es imposible cambiarlo”

- Dar explicación al mito desde el enfoque.
- La influencia de la biología en las conductas o manifestaciones psicológicas.
- Datos respecto a la heredabilidad.

Equipo 2 Enfoque Cognitivo, mito: “Los mensajes subliminales pueden persuadir a la gente de comprar cosas”

- Dar explicación al mito desde el enfoque.
- Procesamiento humano de la información.

Equipo 3 Enfoque Conductual, mito: “Los ingresos en los hospitales psiquiátricos y el número de delitos aumentan cuando hay luna llena”

- Dar explicación al mito desde el enfoque.
- Posturas del conductismo.

Equipo 4 Enfoque Social, mito: “Cuantos más, mejor: cuanto mayor sea el número de personas presentes en una emergencia, mayor es la probabilidad de que alguien intervenga”

- Dar explicación al mito desde el enfoque.
- Autores y postulados principales del enfoque.

Equipo 5 Enfoque Cultural, mito: “Hombres y mujeres se comunican de forma completamente diferente”

- Dar explicación al mito desde el enfoque.
- Autores y postulados principales.
- Estereotipos de género.

Equipo 6 Enfoque Psicodinámico, mito: “Los investigadores han demostrado que los sueños tienen un significado simbólico”

- Explicación del mito desde el enfoque.
- Yo, Ello, Súper yo.

- Interpretación de los sueños.

En la tercera sesión, modifiqué la actividad introductoria, debido a que en el transcurso de los días y a través de la comunicación que tuve con los equipos, decidí implementar una actividad que llevara al grupo a expresar lo que sintieron trabajando en equipo, esto mediante las preguntas ¿Qué emociones experimenté al trabajar con mi equipo? ¿Por qué? y ¿Qué hice para involucrar a mi equipo en las actividades?, posteriormente dos equipos expusieron sus hallazgos, por último, se hizo un acuerdo de trabajo por parte de los miembros de los equipos, en donde se comprometían a realizar las actividades y organizarlas de manera que pudieran exponer los cuatro equipos restantes en la cuarta sesión.

En la cuarta sesión, se modificó también la actividad introductoria, esta se suplió por una actividad que reforzara el trabajo en equipo. La actividad que se implementó se llama “Hilera alfabética”, posteriormente los equipos faltantes expusieron y al final se dio una retroalimentación general de las actividades realizadas en clase y las extra clase.

Las actividades que se implementaron y la forma de evaluarlas, fomentaron el desarrollo del método para que los estudiantes aprendieran significativamente sobre la temática. Previo a las actividades propuestas y para que se lleve a cabo de manera eficaz el ABP, es importante que los estudiantes de forma individual y grupal desarrollen habilidades concernientes a los contenidos actitudinales, por ejemplo, responsabilidad, autonomía, actitud participativa, trabajo en equipo, entre otros, y procedimentales, por ejemplo, búsqueda de información, comprensión y redacción de textos, entre otros, para que se favorezca la apropiación de los contenidos declarativos.

En la Práctica Docente II implementé lo que pude observar y reflexionar de la PDI, sin embargo, ante la observación y la implementación dentro del aula, me di cuenta de que lo que necesitaba trabajar era con dinámicas que permitiera al grupo conocerse, ya que no se conocían entre ellos y ellas, y esto a su vez, dificultaba el trabajo en equipo para la consecución de las actividades planteadas. Esto lo retomé en la Práctica Docente III, que se vio reforzado con las observaciones que hice previo a la implementación de mis actividades. Cabe mencionar que, en las dos prácticas pasadas, la exposición oral y escrita se quedaba sólo en el conocimiento del grupo, por esto, decidí incorporar en Práctica Docente III el uso del cartel con el fin de que la información pudiera socializarse en el CCH.

Respecto a las dos aproximaciones, correspondientes a Práctica Docente I y II, se concluye que el ABP fomenta el aprendizaje de las temáticas abordadas del Programa de Estudios de Psicología, sin embargo, el método *per se*, no fomenta los contenidos actitudinales y procedimentales, pero sí los potencia, esto quiere decir que previo a la implementación es necesario instruir en la búsqueda, análisis y síntesis de información, particularmente encontrada en Práctica Docente I respecto a los contenidos procedimentales, y en el trabajo en equipo como contenido actitudinal en la Práctica docente II, respectivamente.

Desarrollo de la intervención

Se llevaron a cabo siete sesiones totales, tres sesiones de observación y cuatro de intervención a través de la planeación en el grupo.

A continuación, se describe brevemente la observación realizada en el aula de clases previas a la implementación de las actividades planeadas.

Observación en el aula

La observación participante es una técnica de investigación empírica diseñada para trabajar directamente en el lugar donde se gestan los hechos, sobre el lugar en el que se desenvuelve la vida real (Sanmartín, 2003) en este caso, en la realidad del aula de clase, donde la subjetividad del observador está presente para atender los significados y valores de interés en la observación.

Para fines de la implementación de las actividades planeadas respecto al ABP y los temas elegidos, fue necesario hacer una inmersión en el campo, esto con el objetivo de interactuar con el grupo y conocer las dinámicas que se gestaban en la clase, como menciona Sanmartín (2003) observar desde la participación en aquello que se observa. En esta inmersión, se identificaron pautas de interacción, tiempo destinado de la clase a los contenidos temáticos, evaluación por parte de la docente titular, entre otras, que dieron pauta a una mejor organización en los tiempos y en las actividades establecidas en las cartas descriptivas.

Sanmartín (2003), menciona que la cultura ajena entra al observador por la puerta de los sentidos, definiendo a partir de esto, el conjunto categorial, es decir, los criterios de clasificación de los fenómenos, las nociones y los principios. Es por esto por lo que, de

acuerdo con las características de la planeación didáctica y su implementación, se partió de observar y describir dos aspectos importantes en el aula de clase, las cuales fueron:

- Aspectos físicos del aula: concernientes a mobiliario, iluminación, temperatura y ruido fuera del aula.
- Aspectos internos de la clase: concernientes al tiempo destinado al abordaje de los contenidos temáticos, estrategias para abordar los temas, evaluación, dinámicas de participación, formas de exposición, estudiantes que propiciaban el diálogo en clase, estudiantes pasivos, etc.

Las observaciones previas en las tres intervenciones de la Práctica Docente definieron en gran medida la planeación en las secuencias didácticas. Esto se ve reflejado en las actividades, la forma de administrar las actividades y su evaluación. También propicia la sensibilización por parte del estudiantado ante un docente ajeno a su grupo.

El ejemplo de esto es la implementación de los carteles en el producto final y la exposición sobre los temas elegidos para entender y proponer soluciones de las problemáticas. Estos carteles, como se describe a continuación en las sesiones de observación, me permitieron retomar el ejercicio previo que había solicitado la profesora titular de la materia. Observé que los carteles propician que los conocimientos y saberes se compartan en los espacios donde confluyen estudiantes, docentes y trabajadores del Colegio.

Generar confianza a través de la escucha activa y la comunicación es importante, esto genera un mejor recibimiento y asimilación por parte del estudiantado del docente aceptado para intervenir con su propuesta didáctica, además, crea disposición para el trabajo activo de forma individual y colaborativo.

A continuación, se describirán las sesiones de observación.

Primera sesión de observación

La profesora me dio oportunidad de charlar con los estudiantes. Nos saludábamos afablemente. Estuve de oyente en el aula de clases, interactué, conversábamos sobre lo que tenían que hacer ese día y sobre su último semestre, me comentaron que se sentían un poco presionados por todas las cosas que tenían que hacer.

Ese día expuso un equipo, hablaron sobre los métodos anticonceptivos. Antes, la profesora les comentó sobre una tarea a realizar, ésta era hacer un cartel de divulgación con la investigación documental que habían hecho, la cual presentarían en la semana de la ciencia. Posteriormente, hizo un encuadre sobre los temas que habían visto anteriormente; finalizó la intervención de la profesora y el equipo comenzó a exponer. En la exposición hubo muchas participaciones de los estudiantes e intervenciones de la profesora, ella llevó de muestra unas pastillas anticonceptivas y un parche, con el fin de que los conocieran.

También, hablaron sobre las relaciones tóxicas y sus implicaciones, la violencia física, psicológica, monetaria, verbal y los homicidios.

Segunda sesión de observación

Cuando llegué algunos estudiantes ya estaban en el salón de clases, les pregunté si habían hecho su tarea, yo desconocía cual era; sin embargo, algunos me comentaron que sí y otros que no sabían si estaba bien, yo les pedí que me platicarían que habían hecho. Me comentaron que tenían que llevar un esquema con el índice de un libro que guiara su investigación para hacer el cartel que presentarían en la semana de la ciencia. Este cartel se presentaría regresando de semana santa y era un cartel científico. La tarea consistía en presentar una revisión bibliográfica de la información. Entre los temas a abordar estaban el estrés, los métodos anticonceptivos, la alimentación, el alcoholismo, el tabaquismo y la depresión, todos enfocados en la adolescencia, y partían de la estructura del planteamiento del problema, los objetivos y la hipótesis.

Cuando la profesora llegó al salón de clases, comenzó a invitarles a que se inscribieran a los reconocimientos y preseas, entre estos, la medalla Bernardo Quintana. Posteriormente, la profesora y yo pasamos con los equipos para ver cómo iban en la integración de su esquema con su proyecto de investigación. Tuve la oportunidad de escuchar y dialogar con todos los equipos, de ver cómo pensaban el cartel científico, cómo escribían el planteamiento del problema, los objetivos y las hipótesis. También, pude ver los libros que consultaban y los esquemas que reflejaban el índice del tema que abordarían.

Tercera sesión de observación

Asistí a la clase, tuve un poco de tiempo para preguntarles cómo iban con sus carteles, la mayoría de los equipos llevaban el boceto del cartel que entregaría al siguiente día (viernes). Cuando llegó la profesora, comenzó a platicarles sobre la ceremonia de egreso del Colegio. Después comenzó a revisar los proyectos. Yo también participé en la revisión y tutoría, aconsejaba a algunos equipos sobre el formato del cartel, qué programas utilizar, la información que debía contener y la estructura; esto lo hice desde los conocimientos previos sobre la realización de carteles. Después, le pregunte a la profesora si había algún formato, me dijo que si había pero que no recordaba los lineamientos. Hice una búsqueda en internet sobre los lineamientos y pude localizarlos. Los compartí ahí mismo en la clase, y subí la información al grupo de Facebook que tienen todas y todos.

Se concluyó con la tarea de enviar por correo a la profesora el cartel terminado para que de nuevo ella lo revisara y diera el visto bueno para registrarlo.

Sesiones de intervención

Primera sesión de intervención

Llegué al salón de clases antes de las 9 de la mañana. Le pedí a las estudiantes que estaban afuera que no entraran hasta que les diera acceso, esto debido a que yo estaba colocando en las bancas una hoja que decía, “anaranjado”, “verde”, “azul fuerte”, “azul claro”, “negro”, “rosa”, “sol” y “árbol”, también, dejé dos hojas por equipo que contenían el caso (problemática) y crayones de colores. Cuando di la instrucción de que pasaran, les entregué como iban llegando una hoja con el formato de “nombre”, “edad”, “fecha de nacimiento”, “que sé sobre género, vinculación afectiva (amor-desamor), erotismo y feminicidio”, estas hojas tienen en la parte superior izquierda un color, árbol o sol, ellas y ellos debían sentarse de acuerdo con lo que les tocó. Fueron llegando poco a poco, la profesora junto con ellas y ellos. Comencé la clase a las 9:35. Me presenté de nuevo y les externé lo que sentía respecto a lo que había pasado en el Colegio días antes. Una estudiante del colegio había desaparecido y posteriormente encontrada sin vida (Aristegui, 2019). Les dije que mi estado de ánimo se había visto afectado por lo acontecido, y que estaba ahí si alguien necesitaba expresar algo. También, les comenté que tenía muchas emociones encontradas, que me sentía feliz porque era la última intervención formal de la maestría, y que me daba gusto que fueran ellas y ellos los que me acompañaran en este camino. Les dije que mi tristeza y mi rabia la había

convertido en gratitud de que estuvieran en clase y les di a cada uno un separador que hice con flores de jacaranda. Les externé mi agradecimiento y expresé que es importante cuidarnos y formar lazos afectivos fuertes que nos permitieran enfrentar las realidades dolorosas.

Comencé con mi intervención, presenté los objetivos que tenía propuestos para las sesiones, les leí el consentimiento informado y todo el grupo aceptó que yo interviniera, asimismo, presenté mi propuesta de acuerdos de convivencia la cual aceptaron.

Pedí que en la hoja que les había dado al inicio, dibujaran algo que representara su trayectoria escolar en CCH, que reflexionaran sobre ese tiempo que habían asistido; muchos me dijeron que no sabían qué poner y me pidieron un ejemplo, yo les platicué sobre el lugar que me gustaba frecuentar y las amistades que allí hice, también, el conocimiento que adquirí para poder entender la vida universitaria. Al concluir sus dibujos, pregunté si alguien quería presentarlo y comentar lo que representaba. Durante la clase, el ambiente fue amigable y muchos hacían expresiones de identificación con lo que habían presentado sus compañeras y su compañero. A continuación, algunos ejemplos de la actividad.



Mis dibujos representan objetos con los cuales yo tengo recuerdos o experiencias vividas a lo largo de mi trayectoria.

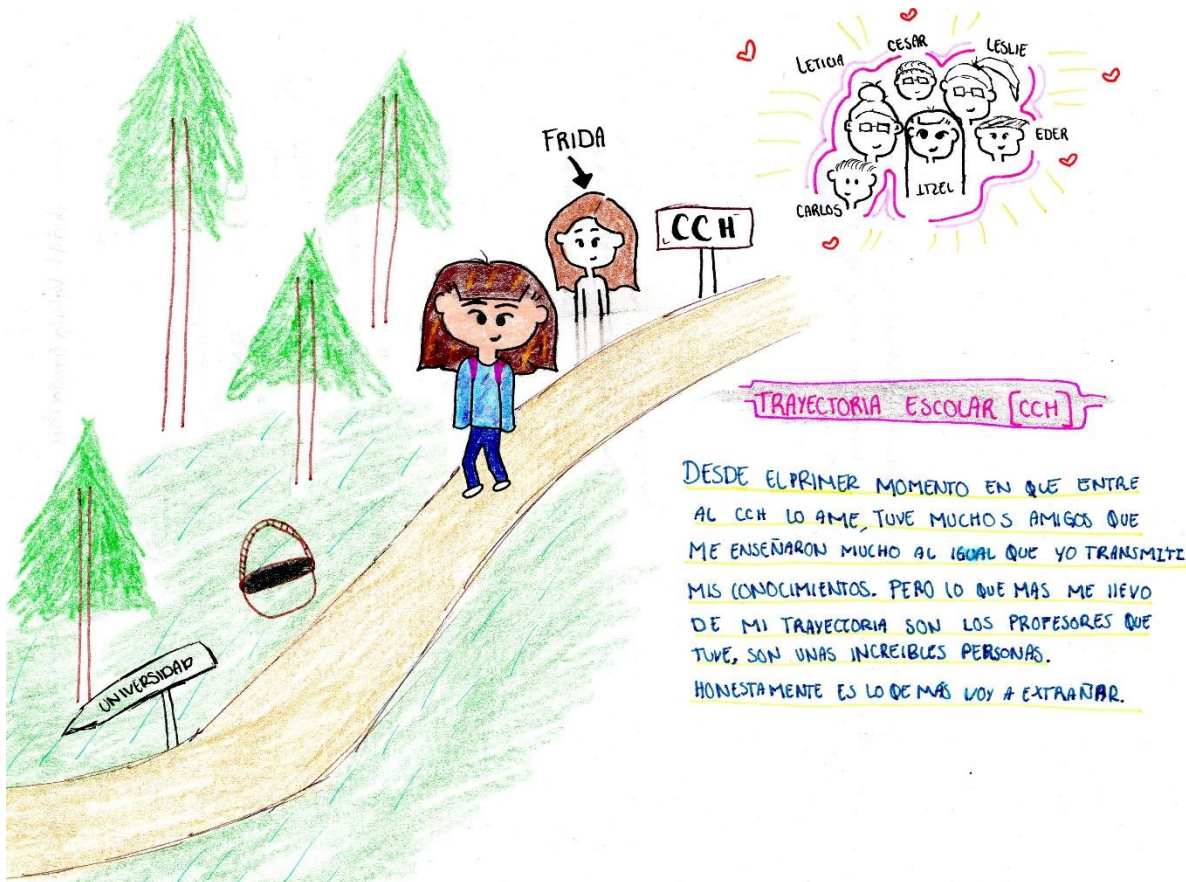
Quise poner el edificio J porque ahí me daban química cuando estudiaba en la tarde, conocí personas muy lindas, también a mi mejor amiga.

La luna la puse porque estudiaba en la tarde y siempre observaba cuando anochecía.

Puse una banca y se encuentra específicamente en el edificio S porque actualmente me junto ahí con mis amigos. Las bolas de billar quise ponerlas porque tuve muchas experiencias y aprendizajes tanto dentro del colegio como por fuera, en el contexto social con mis amigos de la escuela. Los libros también son una parte importante porque el entrar a un nivel medio superior siempre será visitar y consultar con mi mejor amiga o simplemente hacer tarea.

Y finalmente la naturaleza, los árboles, plantas que conforman al colegio lo hacen único y diferente de cualquier otro.

Considero que es de las etapas más buenas que he vivido y yo creo que es la mejor. Si pudiera me gustaría volver a repetir esta etapa. Conocí profesores y personas que son muy valiosas para mí y que cada una de ellas es grandiosa por lo que es.



Posteriormente, les solicité respondieran las preguntas que venía al reverso de la hoja, sin que buscaran información en internet, enfatiqué que quería saber qué pensaban sobre esos temas y que nada de lo que hacíamos representaba una calificación, que más bien representaba información para yo pudiera tomarla en cuenta para guiar las actividades. Terminando de contestar, solicité asignaran roles a cada integrante del equipo, estos eran: moderador/a, secretario/a, investigador/a, integrador/a y portavoz, comenzaron a conversar y pedí que anotaran en la hoja su nombre y el rol que desempeñarían. Noté mucha participación, escuchaba cosas como, “tú eres buena para esto” “yo soy buena/o para esto”. Pronto quedaron asignados los roles.

Presenté la forma en que abordaríamos el tema de género, vinculación afectiva y erotismo, esto mediante el ABP que fomenta la búsqueda, análisis, síntesis de información, trabajo en equipo, razonamiento crítico, entre otros. También, presenté la justificación de utilizar este método para abordar el tema, mencioné que intentaba que como grupo vinculáramos la realidad con los contenidos conceptuales, y que mi principal motivación era la prevención de

la violencia a través de los contenidos del programa, algo que nos permitiera comprender la realidad que vivimos y actuar en ella. Puse dos imágenes, como una ofrenda desde mi actuar de las dos chicas asesinadas, una el semestre anterior y otra acaecida el domingo pasado. Les comenté que estaba consciente que las problemáticas globales no tienen soluciones locales, pero que desde mi actuar me iba a comprometer completamente en tratar de erradicar esa realidad que me lastima. Después, les presente el proceso del método ABP que consiste en la problemática, trabajar en equipo, buscar, analizar, sintetizar información y presentar un trabajo escrito y oral. Pregunté si había dudas y qué sabían sobre el feminicidio. Dos chicas y un chico levantaron la mano, yo complementé las participaciones. Pasé a presentarles la estructura del caso y les expliqué con qué me refería a las pistas, hechos datos, a las preguntas, a las hipótesis y a los objetivos de aprendizaje. Hice hincapié en mi disposición de responder a las preguntas. Presenté el texto del problema. Surgieron dudas y las aclaré dándoles un ejemplo con la guía que yo llevaba de la problemática. Comenzaron a trabajar. Yo pasaba con cada equipo, escuchaba uno o dos minutos y hacía preguntas sobre lo que estaban conversando, invitaba a verter más ideas al respecto, así concluyó mi tutoría, algunos equipos solicitaban mi ayuda preguntándome y yo formulando preguntas para que ellas y ellos se respondieran, vi una gran participación por parte de todos los integrantes de los equipos. Concluí indicando las actividades que se realizarían en casa, esto es una bitácora con las preguntas ¿qué hice? ¿qué aprendí? ¿cómo me sentí?, alguna pregunta o comentario hacía mi persona; la exposición de todo el formato de la problemática y los objetivos de aprendizaje a los que habían llegado, haciendo énfasis en esto, ya que les comenté que era la médula de la actividad.

Agradecí la participación y el compromiso en la actividad.

Segunda sesión de intervención

Llegué al salón, algunos estudiantes ya estaban adentro, intrigados me preguntaron si tenían que sentarse como en la clase pasada o si ya podían regresar a sus lugares, les respondí que trabajaríamos como en la sesión pasada, o sea con el color o figura que les había tocado. En lo que daba la hora acordada (9:15 am), conversé con algunos, los felicitaba por el compromiso de la actividad en clase y por la bitácora que me habían enviado. A las 9:20

inicié actividades, primero pregunté cómo estaban, y mencioné en el grupo en general mi reconocimiento y agradecimiento por las actividades.

Posteriormente les presenté la actividad a realizar, en la cual tenían que responder cuatro preguntas, ¿qué quiero estudiar? ¿Por qué lo quiero estudiar? ¿me alcanza el promedio? Y ¿universidad o facultad?, di unos minutos para que respondieran y les invité a que platicaran en todo el grupo las respuestas. Alguien participaba y yo hacía un comentario al respecto. Al terminar la actividad, empezamos a consensuar los objetivos de aprendizaje. En una diapositiva presenté los objetivos de aprendizaje que habían establecido por equipo en la sesión anterior. Les pedí platicaran entre ellos para que definieran qué objetivos iban a investigar para poder hacer su cartel informativo. Posteriormente, expuse las características de las actividades que debían entregar de forma individual y grupal, dichas actividades eran: fichas de trabajo, con base en el formato APA, ideas principales o conceptos; las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo relaciono con la problemática?; el cartel por equipo y la exposición del cartel la siguiente sesión.

Tercera y cuarta sesión de intervención

Al entrar al salón de clase les pregunté cómo estaban y si llevaban el cartel impreso, apenas algunos equipos irían a imprimirlo. La profesora titular me pidió unos minutos de la clase para dar una información, esa información tiene que ver con un cuestionario que tendrán que contestar el jueves sobre consumo de drogas del IMSS, así que me pidió ayuda para repartirles un consentimiento informado. De igual manera, la profesora me pidió unos minutos de la clase para que el jueves les aplicaran el cuestionario, yo accedí y negocié poder entregarles el siguiente jueves la retroalimentación de las actividades.

Inicié la clase agradeciendo su compromiso, esfuerzo y dedicación a las fichas de trabajo y al cartel. Les comenté que la dinámica estaba pensada para que expusieran entre 10 y 15 minutos y después se abriera una ronda de preguntas y comentarios. Pregunté quién quería pasar, se inquietaron, pero pronto un equipo levantó la mano y decidieron iniciar. Comenzó la exposición, al finalizar hicieron preguntas, por ejemplo, ¿cuáles son las características de los feminicidios? Siguió la dinámica de exposición con rondas de preguntas y comentarios. El interés estaba centrado en los carteles. Se abordaron derechos sexuales y reproductivos,

género, vinculación afectiva, relaciones tóxicas, feminicidio y sus características, prevención de la violencia, entre otros temas.

Al finalizar las exposiciones, solicité investigaran los temas que habían surgido en la clase para construir la siguiente sesión, la respuesta entre todos los equipos, pedí se reflexionaran las exposiciones y que en equipo construyeran una conclusión; también, solicité investigaran sobre la Interrupción Legal del Embarazo (ILE), en una de las intervenciones que tuve, hablé sobre “lo personal es político”, expliqué un poco a que se refería esto y solicité reflexionaran y escribieran sobre esto.

En el Anexo 2, se muestran las cartas descriptivas que guiaron la implementación del ABP y las actividades para el abordaje del tema elegido y asignado.

Cabe señalar que, a través de las sesiones de observación y de lo realizado en cada sesión, se modificaron algunas actividades de las cartas descriptivas elaboradas en la fase de planeación.

En la primera sesión, se modificó la actividad de apertura; anteriormente se llevaría a cabo una presentación sobre los gustos e intereses de las y los alumnos, sin embargo, esta fue cambiada por una dinámica más reflexiva e introspectiva de lo que había representado su tránsito por CCH, utilizando un recurso que permite también la libre expresión simbólica de lo que esto evocaba, esto a través de un dibujo. También, se contempló debido a los acontecimientos que se suscitaban en el Colegio, entre ellos y el más importante, el feminicidio de una compañera del plantel. Decidí cambiar la actividad porque a mí me surgía la necesidad de generar espacios de escucha y acompañamiento sobre el ser y estar en el salón de clase, la línea tan delgada entre estar y no estar, y las implicaciones de construir un espacio que permitiera el buen trato y los cuidados en el grupo. Esto lo fomenté con el obsequio de un separador que fue bien recibido por parte de las y los estudiantes y que me lo expresaban en las bitácoras, por ejemplo, *“cuando el profesor nos obsequió los separadores, me sentí muy agradecida, ya que me di cuenta de que aún existen personas que valoran tus esfuerzos, y después de unas semanas llenas de estrés, ese regalo me hizo tener más ánimo”*.

También, se implementó una actividad que resultaba o parecía ser parte de las dinámicas de apertura, esto fue, la asignación de equipos por medio de una hoja marcada con algún color

o figura, en el momento en que entraban al salón de clase se les entregaba la hoja y tenían que sentarse en el lugar que les correspondía. Esto permitió que se formaran nuevos equipos de trabajo y la asignación de roles dentro del equipo. La implementación de la actividad se dio porque en las sesiones de observación y en la práctica docente pasada, me di cuenta de que los equipos de trabajo ya conformados genera un clima de apatía respecto a las actividades solicitadas, también, la forma de hacer los equipos, no impositiva y al azar, permitió que no hubiera confrontación entre si preferían trabajar con alguien más del salón o no, mitigando un poco la incertidumbre y la resistencia al cambio. Esto también fue bien recibido por parte de las y los alumnos, que vincularon de forma positiva el trabajar con alguien nuevo, por ejemplo, *“de momento incomodo por el hecho de no trabajar con quienes lo hago normalmente, pero ya en la actividad, me sentí bien”, “También conocí nuevas personas, ya que aunque vamos en el mismo grupo, no les hablaba a todos los integrantes de mi equipo”*.

En la segunda sesión, también se modificó la sesión de apertura, esto debido a las inquietudes que había notado sobre el “Pase reglamentado” que las y los estudiantes tenían que meter iniciando las vacaciones de Semana Santa. Decidí abrir un espacio de reflexión y escucha en el salón, pidiéndoles que mencionaran la carrera que elegirían, por qué y si alcanzaban el promedio, esto permitió que entendiéramos los motivos del porqué elegirían esa carrera, fomentando un clima de empatía, escucha y acompañamiento. También permitió que hubiera más certidumbre respecto a lo que quería estudiar, si alcanzaban el promedio y la retroalimentación y recomendaciones de las posibles decisiones para elegir carrera.

En la tercera y cuarta sesión, a través de las reflexiones generadas en mis bitácoras de intervención, modifiqué solo los tiempos de las actividades, esto debido a que surgieron intereses de la profesora titular para aplicar cuestionarios que no estaban relacionadas con las dinámicas y la temática; sin embargo, esto me permitió aprovechar mejor el tiempo que tenía asignado para concluir con las exposiciones, la reflexión, el diálogo, el cierre de la temática y la retroalimentación de las actividades.

A continuación, se muestran los resultados y los análisis de las evidencias producto de la implementación de la propuesta didáctica.

Capítulo 7. Resultados y análisis de las evidencias

Evaluación de los aprendizajes

Se tomaron en cuenta cuatro actividades principales que engloban el trabajo con el ABP y la consecución de los objetivos planteados, estas fueron:

- a) el formato de trabajo de ABP con la problemática, que fomenta el trabajo en equipo y el trabajo individual a través de la asignación de roles, el análisis del problema, la construcción de hipótesis y el consenso de los objetivos de aprendizaje para comprender y darle una solución a la problemática;
- b) las fichas de trabajo, que reflejan la búsqueda y síntesis de información;
- c) el cartel, que refleja el trabajo en equipo y el análisis de la información para poder integrarla de forma escrita; y,
- d) la exposición oral, que me permitió ver la forma en que pueden socializar la construcción del conocimiento.

Estas no fueron las únicas actividades, también se realizaron bitácoras, reflexiones individuales sobre las temáticas abordadas para la comprensión y la solución del problema, y conclusiones generales por equipo que permitió la reflexión grupal y el cierre de las sesiones.

Pre-test y pos-test

Para fines de las categorizaciones de las respuestas del pre y pos test, se tomaron en cuenta las definiciones de Rubio (1994) sobre el modelo sistémico de la sexualidad, esto por dos motivos: el primero porque previamente a las sesiones de intervención, la profesora titular revisó el modelo, que también está vinculado a las sugerencias dentro del Programa de Estudios; y, segundo, por la viabilidad que este modelo propone para comprender a la sexualidad desde una perspectiva holística en donde cada uno de los holones están interrelacionados y se manifiestan en diversos niveles de estudio de la naturaleza humana.

Cabe mencionar que la pretensión de esto es que los estudiantes a partir de sus objetivos de aprendizaje vinculen con los temas que a continuación se presentan, o bien, que los objetivos de aprendizaje al que lleguen los estudiantes sean estos mismos, para que se apropien de los conocimientos, comprendan la problemática y propongan soluciones a esta.

Género. Pertenencia o no del individuo a las categorías masculino o femenino; así como a las características de individuo que lo ubican en algún punto del rango de diferencias. En sus niveles de estudio, en el psicológico, el género es de importancia central en la conformación de la identidad individual, ya que permitirá respondernos quienes somos, qué hacemos, qué queremos y a dónde vamos. La identidad de género es producto de la interacción social del individuo y la interpretación que de ella hace. En el plano social, el rol genérico es la expresión pública de nuestra identidad. La función de estos roles es dotar de guiones normados por la sociedad que dictan lo que es esperado por el grupo en función del género de los individuos. El género, y su institucionalización en papeles estereotipados y guiones, es uno de los filtros más eficaces para la regulación del poder entre los seres humanos (Rubio, 1994).

Erotismo. Procesos humanos de excitación en torno al apetito sexual, la excitación misma y el orgasmo; sus resultantes en la calidad placentera de esas vivencias humanas, así como las construcciones mentales alrededor de estas experiencias. Sus componentes mentales, especialmente en lo que se refiere a las representaciones y simbolizaciones, así como a la significación social y su regulación, lo que hacen del erotismo, una característica especialmente humana. Asimismo, puede identificarse en el componente placentero de las experiencias corporales (individualmente vividas o en interacción con otros), en el que se presentan respuestas genitales y corporales (Rubio, 1994).

Vinculación afectiva. Es la capacidad humana de desarrollar afectos intensos ante la presencia o ausencia, disponibilidad o indisponibilidad de otro ser humano en específico, así como a las construcciones mentales, individuales y sociales que de ellas se deriven. La forma más conocida es el amor, entendido como un vínculo afectivo que favorece la plenitud de vida tanto del amante como del ser amado.

El feminicidio. Se tomó en cuenta desde su conceptualización hasta sus características. La definición puede variar de acuerdo con la búsqueda de información, sin embargo, las definiciones localizadas en internet no son distantes.

Estos temas no se desarrollan durante la Práctica Docente, sin embargo, son parte de los temas propuestos en el Programa de Estudios y sirven de eje medular para comprender y reflexionar sobre los temas que se vinculan con la problemática.

Cabe mencionar que sólo se tomaron en cuenta a estudiantes que respondieron el pre y el postest, esto para poder identificar el manejo conceptual de los temas abordados. A continuación, se presentan las respuestas de los equipos que respondieron el pretest-postest.

Equipo Rosa

De los cinco integrantes del equipo, sólo dos integrantes respondieron el pre y el post, en ambos casos se muestran nociones básicas respecto a los conceptos de género, vinculación afectiva y erotismo, sin embargo, en la conceptualización y características del feminicidio se observa en el postest un aprendizaje significativo del tema, ejemplo, *“El feminicidio es la violencia más extrema contra la mujer, es aquella muerte de una mujer a causa de la violencia de género. Algunas de sus características son: -La víctima haya sufrido cualquier tipo de violencia sexual. -Antecedentes de amenazas hacia la víctima. -Dejar su cuerpo en un espacio público. -Dejar lesiones o mutilaciones antes o después. Poner atención sobre la convivencia de la pareja, escuchar y apoyarla en esos momentos para que ella denuncie y se aleje”*.

Equipo Árbol

De los cinco integrantes, sólo tres respondieron el pre y el postest, en los tres casos se observa nociones básicas de los conceptos, suman a la comprensión en ambos casos, complementando respuestas o mencionando cosas que en el pre no habían mencionado sobre el género, el erotismo y la vinculación afectiva. En la conceptualización y las características del feminicidio, se observa una construcción conceptual más concreta, por ejemplo, *“es cuando se priva de la vida a una mujer por el hecho de ser mujer, se caracteriza por lo general cuando hay agresiones sexuales hacia la mujer, así como signos de violencia. Desde mi punto de vista esta problemática no es reciente, pero si se puede atar el problema si se promueve desde las nuevas generaciones, dando información clara y promoviendo el cuidado hacia la mujer, así como valores desde casa”*.

Equipo Azul fuerte

De los cuatro integrantes del equipo, sólo tres contestaron el pre y el post, tienen nociones básicas sobre los conceptos, mencionando factores biológicos, sociales, culturales y psicológicos que los conforman. En cuestión del feminicidio, hay una descripción más

detallada de lo que el termino conlleva, por ejemplo, *“acto de violencia extrema hacia una mujer, es decir el asesinato por razones de género. Para ser considerado feminicidio debe cumplir ciertos criterios como: que el cuerpo sea expuesto en la vía pública y tenga lesiones en el cuerpo en general. Creo que la prevención debe ser a CONCIENCIA en toda la sociedad, asimismo mejorar la cultura que tenemos”*.

Equipo Anaranjado

Los cuatro integrantes contestaron el pre y el post, sólo un integrante tiene ideas sobre el género que distan de la conceptualización que propone Rubio, pre *“Es la afiliación de preferencia hormonales, se diferencia del sexo biológico por el hecho de inclinarte hacia el gusto por un sexo biológico distinto”*, post *“es el apego hacia una figura u orientación sexual con la que nos sentimos cómodas”*, los demás integrantes, tiene nociones básicas sobre los conceptos. En post del feminicidio, logran conceptualizar y mencionan características, también, vinculan los temas con la problemática, ejemplo, *“el feminicidio es la privación de la vida a una mujer solo por motivos de género. Tiene vinculación afectiva, sobre el erotismo tiene vinculación por el hecho de que los feminicidas no tienen educación sobre el importante papel que tienen las mujeres en la sociedad. Educando desde niños para que no haya problemas de adultos”*.

Equipo Sol

Cinco de los seis integrantes, respondieron el pre y el post, y en ambas se observan nociones básicas sobre los conceptos que se abordaron; sin embargo, en la conceptualización y características del feminicidio, se nota un aprendizaje sustancial del tema, por ejemplo, *“Es el asesinato de la mujer, por el solo hecho de serlo. Características: debe ser violentado y debe haber penetración de alguna manera, anal, vaginal, etc. Además el cuerpo debe estar expuesto. Como ya lo había mencionado, tendríamos que informarnos y fomentar los derechos que tenemos como individuos. Además esto no se puede quitar de en las personas. Aunque esto no se pueda quitar de la noche a la mañana, es un cambio que se hace con muchas personas”*.

Equipo Azul claro

Las cuatro integrantes del equipo respondieron el pre y el postest, demostrando el manejo conceptual del tema de género, vinculación afectiva, erotismo y feminicidio. Dándole peso a la construcción social y cultural de los conceptos, ejemplo, *“Son los roles que se deben cumplir ante la sociedad como el comportamiento o vestimenta según el sexo”*. En el caso del feminicidio, hay una diferencia sustancial en su conceptualización y sus características, ejemplo, *“Es el mayor acto de violencia contra la mujer. Se caracteriza por la exhibición del maltrato, mutilación de cuerpo y hasta violación antes o después de la muerte. Dando una mejor información sobre el tema y educando a las nuevas generaciones para una mejor sociedad”*.

Equipo Negro

Dos de los cuatro integrantes del equipo respondieron el pre y el pos-test, demuestran un manejo conceptual sobre el tema de género, vinculación afectiva y erotismo, poniendo énfasis en la construcción social y cultural a partir del sexo, esto en el pre y en el post. Sobre el tema del feminicidio, el pre-test muestra nociones básicas, sin embargo, en el pos-test, hay una mejor conceptualización y reportan características de esta, ejemplo, *“Es el homicidio por razones de género de una mujer que tiene como características: el cuerpo tenga lesiones, haya existido entre el activo y la víctima una relación, el cuerpo sea expuesto o exhibido en un lugar público. Se debería prevenir denunciando y educando con valores desde pequeños”*.

Equipo Verde

Tres de los cinco integrantes del equipo respondieron el pre y el pos-test, en los conceptos de género, vinculación afectiva y erotismo, se muestra un manejo previo y posterior a la intervención de los temas. La diferencia se muestra en el concepto del feminicidio, en el pre describen nociones básicas, sin embargo, en el pos-test hay una conceptualización sustancial y describen las características, ejemplo, *“El feminicidio es aquel asesinato violento hacia las mujeres por solo el caso de serlo el cual muestra violación sexual, mutilación y maltrato de sus genitales y se exhibe de manera pública. La manera más fácil de prevenirlo es creando ambientes de igualdad entre hombres y mujeres, de manera respetuosa al igual que la prevención de relaciones tóxicas”*.

De manera general, hay un cambio significativo en la conceptualización del feminicidio, así como también, en la identificación de sus características y las propuestas para prevenirlo. En cuestión de los ejes temáticos concernientes a los temas de género, vinculación afectiva y erotismo, hay una conceptualización básica del tema, que permite entender la problemática desde la mirada crítica de los conceptos, vinculando la realidad que se vive con la conceptualización y el ejercicio de la comprensión y solución de la problemática.

Formato de trabajo ABP

El formato de trabajo de ABP (anexo 5), a través del trabajo colaborativo y de la asignación de roles dentro del equipo, fomenta que cada integrante aporte información relevante para poder vincular las pistas/hechos/datos del problema, las preguntas respecto a estas y las hipótesis que detonan los objetivos de aprendizaje, siendo estos un punto medular para la búsqueda, análisis y síntesis de la información. Es importante mencionar, que la consecución de la actividad se facilita mediante la tutoría por equipo por parte del docente.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos por formato de trabajo de ABP, en donde se muestran las pistas/hechos/datos, la problematización, las hipótesis y los objetivos de aprendizaje.

Equipo	Pistas/Hechos/Datos	Problemas	Hipótesis	Objetivos de aprendizaje
Verde	-El novio de Martina le revisaba el teléfono, la cuestionaba sobre su vestimenta y la golpeaba cuando peleaban. -Todos habían mandado su trabajo, menos Martina. -Fue víctima de los feminicidios.	- ¿Qué tipo de relación tenía con su novio, por que permitía que fuera así? - ¿Qué día desapareció? - ¿Por qué Ana no intentó ayudar a su amiga?	-Tenía una relación tóxica y no decía nada por miedo. -Pudo desaparecer la última vez que se vio con su novio. -Ana no intentó ayudar a Martina porque ella no se lo permitía.	-Factores que influyen en una relación tóxica. -Qué es un feminicidio y sus características. -Qué es un vínculo amoroso y sus características. -Cómo ayudar a una persona que está en una relación destructiva. -Tipos de violencia.
Negro	-Tenía una relación de violencia con su novio.	- ¿Por qué Martina permitía todo eso?	Martina permitía que su relación con violencia	-Violencia en el noviazgo.

	-Martina fue la única que no envió su parte de la exposición.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué nunca dio aviso? - ¿Por qué razón Martina no había mandado su parte de la exposición? - ¿Por qué los padres jamás intervinieron? 	<p>siguiera adelante porque ella era una persona con baja autoestima con necesidad de amor y esto la llevó a soportar el maltrato por parte de su novio con tal de no perderlo. Por éste mismo motivo ella prefirió no contarles a sus padres por miedo a que ellos la separaran de su novio o a que su novio la amenazara con hacerles algo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Violencia intrafamiliar. -Tipos de violencia. -Baja autoestima. -Feminicidio.
Azul claro	<p>-El novio de Martina le revisaba el teléfono, cuestionaba su vestimenta.</p> <p>-Bajo desempeño académico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué a Ana no le gustaba la relación de Martina? - ¿Por qué Martina aceptaba un trato violento hacia ella? - ¿Por qué no terminó la relación? - ¿Por qué Ana nunca expresó su inconformidad con la relación de Martina? 	<p>-Martina estaba en una relación conflictiva, probablemente porque no tenía la confianza de contarle a sus padres o tal vez vivía una relación similar con sus padres por lo que ella tomaba las agresiones como algo común.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Codependencia. -Vínculos afectivos. -Feminicidios. -Violencia (intrafamiliar, noviazgo). -Valores (confianza). -Cultura (de hogar).
Sol	-El novio de Martina revisaba su celular, la cuestionaba sobre su vestimenta, la obligaba a hacer cosas que ella no quería y la golpeaba.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué Martina permitía los abusos por parte de su novio? - ¿Por qué no pudo enviar su 	<p>-Martina no reconocía que era una víctima de violencia por el amor que sentía por su novio y no pensó en las consecuencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Feminicidios. -Violencia en el noviazgo. -Factores que impiden el reconocimiento de

	<p>-No realizó su parte de la exposición.</p> <p>-Martina fue víctima de feminicidio.</p>	<p>parte de la exposición?</p> <p>- ¿Quién asesinó a Martina y por qué lo hizo?</p>	<p>-El novio de Martina la asesinó en un acto de violencia, por lo cual ella no pudo llevar a cabo sus actividades.</p>	<p>la violencia en el noviazgo.</p>
Anaranjado	<p>-A Martina su novio le pegaba, la cuestionaba y le revisaba el teléfono, además la obligaba hacer cosas que no deseaba.</p> <p>-No mando su parte de la exposición.</p> <p>-Fue víctima de feminicidio.</p>	<p>- ¿Martina sufrió algún tipo de violencia?</p> <p>- ¿Qué tipo de violencia sufría?</p> <p>- ¿Por parte de quién?</p> <p>- ¿Qué consecuencias tuvo?</p>	<p>-Martina sufría violencia por parte de su novio, la cual era tanta física, psicológica y verbal, ya que su novio le pegaba, le revisaba el teléfono y le cuestionaba de su vestimenta.</p>	<p>-Violencia.</p> <p>-Tipos de violencia.</p> <p>-Violencia antes del feminicidio.</p> <p>-Feminicidio.</p>
Azul fuerte	<p>-El novio de Martina le revisaba constantemente el teléfono, cuestionaba su vestimenta y la golpeaba cuando peleaban, la obligaba a hacer cosas que no deseaba.</p> <p>-Martina no envió su parte de la exposición.</p>	<p>- ¿Por qué Martina continuaba con ese tipo de relación?</p> <p>- ¿Por qué Ana no habló con los padres de Martina?</p> <p>- ¿Por qué sus padres no sabían de la relación?</p> <p>- ¿Por qué fue asesinada?</p> <p>- ¿Quién asesinó a Martina?</p>	<p>-Falta de amor propio, amenazas o amor ciego.</p> <p>-Miedo, indiferencia.</p> <p>-Falta de comunicación.</p> <p>-Por una discusión.</p> <p>-Un hombre (su novio).</p>	<p>-Feminicidio.</p> <p>-Relación afectiva y tipos.</p> <p>-Amor propio.</p> <p>-Chantaje.</p> <p>-Comunicación familiar.</p>
Árbol	<p>-Martina tenía un novio el cual le revisaba el teléfono, le cuestionaba por su vestimenta y la golpeaba cuando tenían alguna discusión.</p>	<p>- ¿Cuándo fue la última vez que se le vio?</p> <p>- ¿El novio había intentado hacer algo similar antes?</p>	<p>-El novio está implicado en el feminicidio debido al comportamiento que tenía hacia ella con anterioridad.</p>	<p>-Señales de una relación tóxica.</p> <p>-Identidad de género.</p> <p>-Parafilias.</p> <p>-Violencia sexual.</p>

	<p>-La obligaba a hacer cosas que ella no quería.</p> <p>-No mandó su parte del trabajo.</p>	<p>- ¿A alguien le avisó dónde estaría?</p> <p>- ¿Dónde fue encontrado el cuerpo y en qué condiciones?</p> <p>- ¿Cuándo realizaron la necropsia y cómo se encontraba el cuerpo?</p> <p>- ¿Había mencionado antes de su relación a sus padres?</p>		<p>-Derechos sexuales.</p> <p>-Relaciones afectivas.</p>
Rosa	<p>-Martina tenía un novio, él constantemente le revisaba el teléfono, la cuestionaba sobre su vestimenta, la obligaba a hacer cosas que no deseaba y la golpeaba cuando estos peleaban.</p> <p>-Todos habían mandado la parte de su exposición, menos Martina.</p>	<p>- ¿Por qué Ana no acudió con otra persona para informarle que su amiga era maltratada por su novio?</p> <p>- ¿Por qué nadie contactó a Martina al no enviar su parte de la exposición?</p> <p>- ¿Por qué Martina permitía el constante maltrato de su novio?</p>	<p>-Martina soportaba el maltrato de su novio debido a una falsa creencia que tenía sobre el amor.</p> <p>-Porque no quería defraudar la confianza de Martina.</p>	<p>-Violencia en parejas.</p> <p>-Autoestima.</p> <p>-Problemas familiares.</p>
Alondra Pimentel	<p>No participó en la actividad; sin embargo, trabajó desde la escucha activa de sus compañeros y definió objetivos de aprendizaje para investigar y entender más sobre la problemática.</p>			<p>-Señales de una relación tóxica.</p> <p>-Identidad de género.</p> <p>-Parafilias.</p> <p>-Violencia sexual.</p> <p>-Derechos sexuales.</p>

				-Relaciones afectivas.
--	--	--	--	------------------------

Tabla 4. Resultados por equipo en formato ABP: pistas/hechos/datos, problematización, hipótesis y objetivos de aprendizaje.

A continuación, se muestra el análisis por equipo de la consecución de la actividad.

Equipo Rosa

La información contenida en el formato muestra una coherencia en los rubros solicitados. La información sigue la línea de la falta de comunicación que Ana tenía con otras personas para informar lo de Martina; por qué Martina no mandó la parte de la exposición; y, por qué permitía el maltrato. Las hipótesis versan en la falsa creencia que tenía Martiana sobre el amor y en que Ana no quería defraudarla por contarle a alguien más.

Equipo Árbol

La información contenida en el formato muestra coherencia en los rubros solicitados. La información se inclina más sobre la forma en que fue encontrado el cuerpo, si había ADN de algún tipo, cuándo fue la última vez que se le vio, etc. La hipótesis que proponen es sobre la implicación del novio en el feminicidio debido al comportamiento que tenía con ella. Esto también se refleja en los datos que ubican en el problema, que tiene que ver con las actitudes que tenía el novio de Martina con ella.

Equipo Azul fuerte

La información contenida en el formato muestra coherencia en los rubros solicitados. Vinculan las actitudes que tenía el novio de Martina preguntando por qué ella continuaba en una relación así. También abordan la falta de comunicación que Martina pudo haber tenido con sus padres para contarles sobre lo que estaba viviendo. Reportando en las hipótesis la falta de amor propio, el miedo, la indiferencia, la falta de comunicación, entre otros.

Equipo Anaranjado

La información contenida en el formato muestra coherencia en los rubros solicitados. El equipo enfatiza en que Martina fue víctima de un feminicidio, en donde previamente hubo violencia física, psicológica y verbal en su relación de pareja.

Equipo Sol

La información contenida en el formato muestra coherencia en los rubros solicitados. Logran vincular las pistas y hechos, sobre las actitudes que tenía su novio preguntándose por qué Martina permitía esos abusos, mencionando en las hipótesis que Martina no reconocía que era víctima de violencia por el amor que sentía hacía él y en las consecuencias que esto podría generar.

Equipo Azul claro

La información contenida en el formato muestra coherencia en los rubros solicitados. Existe una vinculación entre las pistas y hechos, con las preguntas y las hipótesis, mencionando las actitudes que tenía el novio de Martina, preguntándose por qué aceptaba un trato violento por parte de él y por qué nunca terminó la relación, mencionando que ella estaba en una relación conflictiva porque no tenía confianza de contarle a sus padres porque tal vez también vivían una situación similar, inclinando el caso a la educación que se fomenta en el hogar.

Equipo Negro

La información contenida en el formato tiene coherencia en los rubros solicitados. El equipo vincula las actitudes del novio de Martina con la baja autoestima o con la necesidad de amor por parte de su novio, lo que la llevo a no contarle a sus padres por miedo a que ellos la separaran de su novio. El equipo vincula la baja autoestima con la permanencia en una relación así.

Equipo Verde

La información solicitada contenida en el formato muestra coherencia en los rubros solicitados. Logran vincular las pistas y hechos sobre la violencia que sufría Martina por parte de su novio preguntándose qué tipo de relación tenían, mencionando que tenía una relación tóxica y no decía lo que pasaba en ella por miedo.

El formato de trabajo del ABP, propicia el trabajo en equipo a partir de los roles asignados entre sus integrantes. Esto a partir de las observaciones que se hicieron en los equipos conformados para la consecución de la tarea, que era, atender los puntos de formato.

Hubo coherencia entre las pistas y hechos, las preguntas y las hipótesis que sirvieron para que se propusieran los objetivos de aprendizaje que posteriormente fueron consensuados.

Consenso de los objetivos de aprendizaje

En el consenso de los objetivos de aprendizaje, se eligieron de primera instancia los tópicos que se acercaran más al entendimiento y solución de la problemática, estos fueron estructurados mediante el diálogo por tres rubros, el primero que tenía que ver con la problemática, el segundo con los objetivos de aprendizaje para entender y comprender la problemática, y el tercero con la solución y prevención:

- Problemática
 - Femicidio
- Objetivos de aprendizaje para entender y comprender la problemática
 - Violencia → tipos
 - Relación tóxica → factores
 - Vínculo afectivo → características
 - Género → roles
 - Erotismo
 - Derechos sexuales
- Solución y prevención
 - Comunicación, ¿cómo ayudar a una persona que sufre violencia?

Cabe mencionar que, mediante la tutela y el consenso grupal, lo que se buscó fue que los objetivos de aprendizaje tocaran los temas propuestos en el Programa de Estudios, esto con la finalidad de abordar los aprendizajes declarativos y entender la problemática desde estos marcos conceptuales.

Equipo	Objetivos de aprendizaje en formato ABP	Objetivos de aprendizaje consensuados
Verde	<ul style="list-style-type: none">• Factores que influyen en una relación tóxica.• Qué es un feminicidio y sus características.• Qué es un vínculo amoroso y sus características.	<ul style="list-style-type: none">• Violencia.• Relaciones tóxicas.• Género.

	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo ayudar a una persona que está en una relación destructiva. • Tipos de violencia. 	
Negro	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia en el noviazgo. • Violencia intrafamiliar. • Tipos de violencia. • Baja autoestima. • Femicidio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Género. • Violencia. • Violencia de género.
Azul claro	<ul style="list-style-type: none"> • Codependencia. • Vínculos afectivos. • Femicidios. • Violencia (intrafamiliar, noviazgo). • Valores (confianza). • Cultura (de hogar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia. • Relación tóxica. • Derechos sexuales.
Sol	<ul style="list-style-type: none"> • Femicidios. • Violencia en el noviazgo. • Factores que impiden el reconocimiento de la violencia en el noviazgo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia. • Erotismo. • Derechos sexuales.
Anaranjado	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia. • Tipos de violencia. • Violencia antes del femicidio. • Femicidio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos sexuales. • Género. • Relaciones tóxicas. • Vinculación afectiva.
Azul fuerte	<ul style="list-style-type: none"> • Femicidio. • Relación afectiva y tipos. • Amor propio. • Chantaje. • Comunicación familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Género. • Violencia. • Derechos sexuales. • Relaciones tóxicas.
Árbol	<ul style="list-style-type: none"> • Señales de una relación tóxica. • Identidad de género. • Parafilias. • Violencia sexual. • Derechos sexuales. • Relaciones afectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones tóxicas. • Derechos sexuales. • Erotismo.
Rosa	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia en parejas. • Autoestima. • Problemas familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia. • Derechos sexuales.
Alondra Pimentel	<ul style="list-style-type: none"> • Señales de una relación tóxica. • Identidad de género. • Parafilias. • Violencia sexual. • Derechos sexuales. • Relaciones afectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erotismo. • Femicidio.

Tabla 4. Objetivos de aprendizaje obtenidos del formato ABP y objetivos de aprendizaje posterior a la tutela y el consenso grupal.

Fichas de información

Para fines de la segunda intervención, las fichas de trabajo fueron fundamentales en las actividades que se realizaron extra clase. Estas permitieron documentar y evaluar el proceso de búsqueda, análisis y síntesis de información, necesario para la comprensión de la problemática y la solución de esta.

Las fichas fueron evaluadas mediante una lista de cotejo (véase anexo 7), en la cual se contemplaron dos rubros principales: la referencia en formato APA, donde “SÍ” refleja al menos tres características del formato APA: y, la segunda, referente al contenido de la ficha de información, conceptualización e ideas principales, donde “SÍ” refleja al menos una idea principal o conceptualización sobre los objetivos de aprendizaje.

A continuación, se muestran los resultados.

Equipo Rosa

De los 5 integrantes del equipo, sólo 3 realizaron la actividad, las fichas cumplen con los objetivos propuestos, la forma de referenciar en formato APA y el contenido de las fichas facilitan la comprensión de la información contenida en las mismas. Hay dominio en la forma de referenciar y en la abstracción de las ideas principales y de los conceptos que ayudan a la comprensión de la problemática.

Equipo Árbol

De los 4 integrantes de equipo, sólo 3 realizaron la actividad, las fichas cumplen con los objetivos propuestos. La forma de referenciar en formato APA cumple con la función de remitirme a la fuente y verificar que sea información confiable. La conceptualización y las ideas principales contenidas en las fichas ayudan a la comprensión de los temas y a la solución de la problemática. Hay una particularidad en una ficha, referencian a una página de contenido sobre infidelidades llamada “Badabun”, las ideas principales hablan sobre las 12 señales que te indican que estás en una relación tóxica, la página y la información no son confiables, sin embargo, no representan un obstáculo para la comprensión de los temas, ya que son consensos hechos en redes sociales que carecen de un método confiable y válido

para analizar la información; sin embargo es parte de la realidad a la que están sujetos los adolescentes en nuestro país.

Equipo Azul fuerte

De los 5 integrantes del equipo, sólo 4 realizaron la actividad, las fichas cumplen con los objetivos propuestos. Referencian al estilo APA en al menos 3 características, las ideas principales y conceptos, suman a la comprensión de la problemática y a sus propuestas de solución. En una ficha, existe un copiado y pegado de la información, sin embargo, el análisis y la síntesis de información de esta, se ve reflejada en el cartel.

Equipo Anaranjado

De los 4 integrantes del equipo, sólo 3 realizaron la actividad, las fichas cumplen con el objetivo propuesto. La forma de referenciar, con al menos tres características del estilo APA, permiten ubicar las fuentes y confirmar que sea una fuente confiable. El contenido de las fichas, evidencian la búsqueda de información, su análisis y la síntesis. Las fichas suman a la comprensión de la problemática y a su solución.

Equipo Sol

Los 6 integrantes realizaron la actividad, las fichas cumplen con el objetivo propuesto, que es, buscar, analizar y sintetizar la información para comprender y dar solución a la problemática. Hay fichas que referencian tesis, extraen la información que sirve para la comprensión de los temas y la forma en que referencian aluden a más de tres criterios del formato APA. El contenido y sus referencias suman a la comprensión y la información se relaciona con el cartel.

Equipo Azul claro

Las 4 integrantes del equipo realizaron las fichas de acuerdo con las características solicitadas. El propósito de la actividad se logra, las referencias permiten remitirse a ellas y las ideas principales y conceptos, suman a la comprensión de la problemática, abordando los objetivos de aprendizaje elegidos y consensuados. Permiten ver el trabajo de búsqueda, análisis y síntesis de información.

Equipo Negro

De los 5 integrantes del equipo, sólo 3 realizaron la actividad. La información contenida en las fichas y la forma de referenciar las fuentes permite la búsqueda de estas, los conceptos e ideas principales, suman para la comprensión de la problemática y de las posibles soluciones de estas.

Equipo verde

De los 6 integrantes del equipo, sólo 4 realizaron la actividad, la información contenida en las fichas propicia la comprensión de los objetivos de aprendizaje, las referencias remiten a las fuentes originales. Las fuentes son confiables y las ideas principales se vinculan con la información contenida en los carteles.

A manera de conclusión, 30 de los 41 estudiantes registrados, realizaron la actividad solicitada, de manera general se cumple el objetivo, los estudiantes evidencian la búsqueda, el análisis y la síntesis de la información de páginas confiables como instituciones gubernamentales, artículos, tesis y asociaciones, esto les permitió comprender y resolver la problemática, indagando sobre los objetivos de aprendizaje consensuados. Aún hay referencias que son citadas de blogs en psicología, sin embargo, las ideas principales y las conceptualizaciones ayudan a la comprensión de los objetivos de aprendizaje. También, la actividad funcionó para realizar la exposición de los objetivos de aprendizaje mediante el cartel.

A continuación, se muestran los resultados de los carteles elaborados.

Cartel

El cartel fue evaluado mediante una lista de cotejo (anexo 8), en donde se tomaron en cuenta las siguientes características: título, autores, institución, introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía, uso de imágenes ilustrativas, el diseño y la ortografía. De manera general, los carteles integran la información de las fichas de trabajo y son construidos a partir de las características propuestas (véase anexo 11). A continuación, dos ejemplos:

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Colegio de Ciencias y Humanidades Oriente

VIOLENCIA DE GÉNERO

- García Arroyo Andrea Itzel
- Gómez Contreras Brenda Vianey
- López Salgado Pedro

Psicología 611

La violencia de género ha sido y sigue siendo una de las manifestaciones más claras de la desigualdad, subordinación y de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres. Este tipo de violencia se basa y se ejerce por la diferencia subjetiva entre los sexos.

Como prevenir la violencia de género

- Educar en una cultura centrada en la resolución pacífica de conflictos, fomentar la empatía y desarrollar una autoestima equilibrada,
- Eliminar al máximo los estereotipos transmitidos por la cultura patriarcal; por lo tanto, enseñar a "ser persona" en lugar de enseñar a "ser hombre" o a "ser mujer".

El objetivo del agresor es producir daño y conseguir el control sobre la mujer, por lo que se produce de manera continuada en el tiempo y sistemática en la forma, como parte de una misma estrategia.

Referencias
Instituto de la mujer y para la Igualdad de oportunidades. (2016, 18 mayo). Definición de Violencia de Género.
Giraldo, O. El machismo como fenómeno psicocultural. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 4, núm. 3, 1972, pp. 295-309. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia

Ni un feminicidio más... ¡VIVAS NOS QUEREMOS!

Álvarez Alondra, Callejo Luis, Hernández Ricardo, Morales Samantha, Rodríguez Oscar, Vázquez Alondra.

¿Qué es el feminicidio?

La forma más extrema de violencia contra la mujer es el **feminicidio**, es decir, el asesinato de mujeres por condiciones de género. Se considera una razón de género cuando la víctima presenta signos de violencia sexual de cualquier tipo, esto como consecuencia del quebrantamiento de sus derechos sexuales o como de la satisfacción sexual (sufrida) del victimario.

Según la OMS, la **violencia** es el uso intencional de la fuerza contra uno mismo, o contra otra(s) persona(s), que genera algún trastorno o problema de desarrollo. Existen muchos tipos de violencia, uno de los más comunes es la violencia sexual. La OMS la define como "todo acto sexual, la tentativa de cometer un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseadas, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo".

¿CÓMO OTRO FACTOR SE INVOLUCRA EN EL FEMINICIDIO?

El **machismo** asociado a la persona de forma ideológica, física y psicológicamente, representa la forma en la que espera para sí y los demás, sus deseos, fantasías y sentimientos más íntimos.

Como sabemos la violencia contra las mujeres en el momento se identifica con la falta de experiencia o la idealización del amor, lo que puede constituir a pasar por ello debido a situaciones de abuso que poco a poco van dando paso a la violencia; lo cual, si no se identifica o deniega, puede llevarnos con un feminicidio debido a la inseguridad por parte del hombre en la relación, que es provocada por los fuertes presiones sociales y por los estereotipos que existían en casa.

DERECHOS SEXUALES

Los Derechos Sexuales y Reproductivos tienen que ver con las personas pueden tomar decisiones sobre su vida sexual y reproductiva con libertad, autonomía y seguridad, de acuerdo a su vivencia interna (asociado al cuerpo, la mente, la emocionalidad, las emociones y la salud) y externa (asociado al contexto social, histórico, político y cultural).

INFORMACIÓN
¿Qué es el feminicidio y cómo prevenirlo? Documento del 20 de octubre del 2017 de

Comprender y abordar la violencia contra la mujer. Documento del 20 de octubre del 2017 de

¿Qué y cómo son los derechos sexuales y reproductivos? Documento del 20 de octubre del 2017 de

PAREMOS EL FEMINICIDIO

Equipo verde

En la introducción se menciona que la violencia contra las mujeres tiene su origen en la desigualdad de género. Abordan que es un feminicidio. Profundizan más sobre la violencia de género haciéndose la pregunta ¿Qué es la violencia de género?, posteriormente reflexionan sobre la pregunta ¿una relación tóxica puede llevarme a un feminicidio?, por último, en las conclusiones reflexionan que las relaciones tóxicas pueden ser una primera señal que puede influir en un feminicidio, por eso hacen mención que la prevención es la comunicación entre padres e hijos, para que exista la confianza de tratar esos temas.

Equipo negro

En el cartel abordan el tema de la violencia de género, desde la óptica del ejercicio de poder de hombres sobre las mujeres, también mencionan cómo prevenirla, desde a educación y la eliminación de los estereotipos transmitidos por la cultura patriarcal.

Equipo azul claro

El cartel refleja el tema de feminicidio, y reflexionan sobre la educación desde la familia y como la cultura inculcan ciertos tipos de tratos y acciones, por ejemplo, que el hombre no deje trabajar a la mujer o que no se valore el trabajo doméstico. También mencionan características de un feminicidio y concluyen con la importancia de conocer e informarse respecto a la problemática y a la forma de prevenirla.

Equipo sol

El cartel refleja el abordaje de los objetivos de aprendizaje, concluyen mencionando que la violencia en el noviazgo se manifiesta por la falta de experiencia o la idealización del amor, pasando por alto acciones violetas, donde la educación en casa juega un papel fundamental.

Equipo anaranjado

El equipo desarrolla los objetivos de aprendizaje en el cartel, al parecer no tienen conexión, sin embargo, en el momento de exponerlo expresaron la relación que habían encontrado.

Equipo azul fuerte

El equipo aborda los objetivos de aprendizaje, proponiendo formas de prevenir los feminicidios mediante la educación, en especial a hombres (profesores, entrenadores, etc.), para no repetir mensajes machistas.

Equipo árbol

El equipo desarrollo en el cartel el tema de la violencia en una relación de pareja, la forma en que proponen prevenir es en saber identificar si se está viviendo eso como pareja o no.

Equipo rosa

El equipo aborda los objetivos de aprendizaje, poniendo énfasis en la violencia doméstica o de pareja como una situación que puede detonar el feminicidio.

La actividad cumple el objetivo previsto, los formatos permitieron la síntesis de la información, el uso de imágenes generadoras y la socialización del trabajo en equipo. Esto último es de suma importancia, ubicar los carteles en puntos específicos del plantel, es tener un diálogo desde la construcción de conocimientos en el aula de clases con los estudiantes que pasan las miradas y se detienen a leer.

Exposición

La exposición fue una actividad fundamental, en ella los estudiantes mostraban de forma verbal, gráfica y escrita, la información que buscaron, analizaron y sintetizaron, a partir de los objetivos de aprendizaje, para poder comprender y dar solución a la problemática.

La exposición se analizó a través de una lista de cotejo (anexo 9), en donde se tomó en cuenta el contenido conceptual, el uso de imágenes generadoras, la claridad de la exposición y el dominio del tema.

De los 41 estudiantes registrados en la primera sesión solamente expusieron 36, esto a causa de inasistencias, las faltas se debían a problemas personales, también, por diversos trámites escolares y registros de becas.

En general, los equipos estaban bien estructurados en las exposiciones, los carteles reflejaban el manejo de los temas, contenían imágenes y texto que guiaban al lector. Asimismo, tenían claridad sobre los objetivos elegidos, esto les permitió comprender el tema y dar solución a la problemática. Hubo claridad en las exposiciones y buen manejo conceptual.

Conclusiones por equipo

Las conclusiones por equipo permitieron la integración de los aprendizajes obtenidos sobre las exposiciones de los carteles, sumando a la comprensión de los objetivos de aprendizaje y a las posibles soluciones de la problemática. A continuación, se muestran las conclusiones por equipo.

Equipo verde

“(…) las relaciones tóxicas pueden ser un factor de feminicidio o llegar al mismo. Creemos que esto se puede contrarrestar estableciendo una comunicación adecuada entre la familia y los hijos e hijas, lograr que entre hombres y mujeres exista una relación a base de respeto (….) tener vínculos afectivos estos sean recíprocos, donde los dos lados estén bien”.

Equipo negro

“La actividad de suma importancia pues en ella se abordó y se discutió sobre un tema que actualmente está causando mucho daño en nuestro país el cual es la privación de la vida de una mujer por razones de género o mejor conocido como feminicidio (….) no es un delito que sea investigado y está provocando muchísimos estragos en la sociedad a nivel nacional e internacional”.

“La violencia de género está muy presente en nuestras vidas de distintas formas (….) los roles de género o estereotipos que nos dan a cada uno, la educación es algo fundamental para disminuir este problema, educar desde pequeño, ningún hombre es más que una mujer (….)”.

(…) nuestra sociedad lamentablemente ha estado perdiendo muchos valores (….) diferentes tipos de violencia, entre ellos la violencia de género y es importante que todos tengamos información disponible sobre cómo tratar estos temas para ir reduciendo los índices de violencia; (….) que se tomen acciones en los homicidios contra las mujeres (….) Esta clase sirvió realmente para conocer más sobre el tema y nos incita a ayudar a las personas que lamentablemente sufren estas situaciones para que puedan denunciar el maltrato”.

Equipo azul claro

“Los problemas que existen día a día comúnmente es por la violencia que todos ejercemos o por la que siempre estamos (….) debemos erradicar para cambiar la manera en el que el mundo ve la violencia.

(…) día a día normalizamos acciones que no deberían ser, no prestamos la suficiente atención y no tenemos la suficiente valentía (….) todos los días escuchamos y vemos en las noticias o que alguien nos cuenta (….) no hacemos nada para cambiar que las personas vean esto como algo fuera de lo común en vez de decir -bueno al menos no nos tocó a nosotros- y queden conformes.

Los feminicidios son algo que no podemos dejar pasar, no es algo simple, es terminar con una vida (...) afecta el círculo social o familiar de la persona que murió, afecta de manera brutal a la sociedad en la que vive. (...) se está normalizando el hecho de ver noticias del número de mujeres muertas al día (...) Debemos ser empáticos y tomar conciencia de la situación en la que estamos viviendo siempre brindar apoyo aquellos que lo necesitan y luchar por lo correcto, por lo que causa un buen impacto para la sociedad.

Para la prevención consideramos debemos investigar y cuidar nuestra integridad física, psicológica, acercándonos a personas que conozcan acerca de los temas abordados en el caso (feminicidio, relación tóxica, violencia). Los derechos sexuales, aquellos que tenemos como personas y debemos conocer y desarrollar a lo largo de nuestra vida”.

Equipo sol

“El feminicidio es un fenómeno que está presente en distintos ámbitos de nuestra sociedad incluso en el familiar, es producto de la transmisión de cultura, normas y comportamientos machistas que perduran dentro de nuestra sociedad actual, un factor que también es importante son los prejuicios que muestra a la mujer como un modelo que debe adaptarse a las necesidades del hombre, estos y muchos otros factores influyen en la formación de las personas. Un punto importante es que la mayoría de las mujeres que sufren de violencia se encuentran en una situación de la que no pueden salir debido a que no cuentan con ningún apoyo, dependen de sus parejas; terminan entonces sobreviviendo a estas relaciones violentas por falta de oportunidades y temor que posteriormente pueden entremezclarse con sentimientos de compasión vergüenza e incluso culpa.

(...) el feminicidio es un tema que necesita conocerse más a fondo y que esconde su verdadera magnitud bajo la falta de denuncias, e incluso al pasar como homicidios simples, crímenes pasionales, lesiones graves o leves, etc.”

Equipo anaranjado

“Aún con los avances legislativos de los derechos de las mujeres, siguen existiendo graves deficiencias para asegurar una vida libre de violencia para las mujeres mexicanas La situación de violencia contra las mujeres se ha agudizado, negando a las mujeres el acceso a la justicia y la protección judicial que puedan frenar la violencia en su contra y una

reparación del daño de género, para ellas y sus familias. Las agresiones de género, relaciones tóxicas, no solo de pareja incluso pueden darse entre amigos, y esto comienza a partir de algo muy sencillo que es el vínculo afectivo que es el afecto que le tienes a una persona por la proximidad que hay. Son el inicio, que pueden llevar luego al feminicidio.”

Equipo azul fuerte

“Hablar de estos tipos de temas en clase hace que los estudiantes sean más conscientes de la sociedad en la que nos estamos enfrentar y de esta forma poder evitar o detener los feminicidios y de igual forma poner en conciencia sobre lo que puede provocar un feminicidio.

No solo hablamos de los feminicidios sino también de otros temas como las relaciones tóxicas o género y otros tipos de temas y eso es bueno porque al hablar de otros tipos de temas que pueda provocar un feminicidio podemos reaccionar de mejor manera y evitar tragedias”.

Equipo árbol

“Dentro de esta actividad aprendimos mucho acerca del feminicidio ya que no conocíamos mucho sobre este tema, sabíamos que era cuando se asesinaba a una mujer pero no en qué condiciones, sin embargo no fue lo único que aprendimos también que las personas tenemos derechos sexuales y que muchos no sabemos cuáles son y son necesarios. Podemos relacionarlo en lo particular con los derechos sexuales puesto que el punto clave de esta actividad fue el feminicidio desde una problemática planteada en la clase de una chica que había sido víctima de feminicidio esta chica por lo que se observaba no tenía una relación sana, ahí pensamos que entran los derechos sexuales puesto que si la chica hubiera estado informada sobre el tema pienso que hubiera sido muy complicado que ella se hubiera dejado tratar de esta forma”.

Equipo rosa

“El feminicidio es la muerte violenta hacia una mujer por razones de género siendo esta la violencia extrema contra la mujer. Donde intervienen diversos temas como son la violencia de género y pareja (psicológica, física o sexualmente). Por ende hay que ser conscientes o estar al tanto de que hay derechos e instituciones que protegen y apoyan este tipo de situaciones. Así como es de suma importancia conocer que dentro de los Derechos Humanos,

que son aquellos que todo individuo goza desde su nacimiento, existen algunos llamados Derechos Sexuales, que son aquellos que garantiza, una libre sexualidad, respetando la libertad, creencias, gustos y sobre todo integridad de la pareja con quien se esté en ese momento.

Llegamos a la conclusión de que este es un tema que no muchas mujeres conocen o simplemente por el hecho de ser mujer, se piensa que no se tiene ningún apoyo, por eso es importante estar informado (...) Y si notamos que alguna persona se encuentra en situación de riesgo, poderle brindar la información para salir adelante...

Hoy en día los feminicidios están a la orden del día, así que hay que tener cuidado con las personas con quienes nos relacionamos; así como también extremar medidas de seguridad al salir a las calles y estar alerta totalmente... ”.

Las conclusiones muestran la integración de los diversos puntos de vista de cada uno de los integrantes, esto no solo evidencia los conocimientos adquiridos de la problemática, sino también genera una apreciación grupal del tema, su reflexión, la comprensión y las posibles soluciones.

Sobre la diferencia entre hombres y mujeres

La estrategia implementada para la conformación de los equipos fomentó que estos fueran heterogéneos, es decir, no hubo equipos solo de mujeres u hombres, esto generó un intercambio de perspectivas sobre la problemática y sus posibles soluciones. Los resultados del postest entre mujeres y hombres sobre la pregunta “Escribe sobre el feminicidio, sus características y cómo podrías prevenir esa problemática”, muestran un aprendizaje significativo en la conceptualización de la problemática y la solución de esta, que indica al mismo tiempo una apropiación de los contenidos. A continuación, los resultados textuales de hombres y mujeres.

Hombres sobre la problemática	Hombres sobre la solución
El feminicidio es la máxima expresión de violencia de género hacia la mujer. Como característica el asesinato tiene que haber tenido como principal razón el sexo y se debió llevar a cabo mutilación de los genitales (L).	No hay propuesta (L).

<p>Es el asesinato de una mujer afectando ciertas cualidades que la hacen mujer, además que para ser tipificado tiene que cumplir con ciertas características (R).</p>	<p>Se puede prevenir con el uso de campañas, además de hacer conciencia de ello, empezar hacer un cambio se tiene que cambiar la forma de educación (R).</p>
<p>El feminicidio es un asesinato hacia las mujeres por el simple hecho de ser de ese género (O).</p>	<p>Para prevenirlo es necesario darse cuenta cuando en una relación existen problemas y si estos tienen solución, tratar de arreglarlo y si no terminar la relación (O).</p>
<p>Es el homicidio causado por un hombre hacia una mujer utilizando la violencia sexual y mutilación de genitales en pocas palabras matar a una mujer por ser mujer (U).</p>	<p>Ver señales de que una mujer esta sufriendo violencia, también podemos evitarlo su educamos bien a los niños, jóvenes e incluso adultos (U).</p>
<p>El feminicidio es aquel asesinato violento hacia la mujer por solo el caso de serlo el cual muestra violación sexual, mutilación y maltrato de sus genitales y se exhibe de manera pública (I).</p>	<p>La manera más fácil de prevenirlo es creando ambientes de igualdad entre hombres y mujeres, de manera respetuosa al igual que la prevención de relaciones tóxicas (I).</p>
<p>El feminicidio es el asesinato hacia una mujer por el simple hecho de ser mujer, donde comúnmente se da una violación y después se expone el cuerpo en un lugar público (K).</p>	<p>Se puede prevenir haciendo conciencia en las personas, desde pequeños enseñar que esta bien y que no, además que es importante el apoyo hacia las mujeres, por ejemplo, si vemos que alguien está en peligro tratar de ayudar para evitar más muertes (K).</p>
<p>Es el homicidio por razones de género de una mujer, que tiene como características: el cuerpo tenga lesiones, haya existido entre el activo y la víctima una relación, el cuerpo sea expuesto en un lugar público (P).</p>	<p>Se debería prevenir denunciando, y educando con valores desde pequeños (P).</p>
<p>Es un asesinato a una mujer por hecho de ser mujer, destrozando sus genitales y su integridad (M).</p>	<p>Prevenirla con una orientación sobre el avance de la agresión, aunque creo que también la importancia recae en la persona que necesita la ayuda (M).</p>
<p>El feminicidio es una problemática actual en el cual se lleva a cabo un asesinato de una mujer por el hecho de ser mujer, es</p>	<p>Para poder prevenir esta problemática se promueve la divulgación de información sobre este tema, la asesoría a personas que</p>

intencional y es una forma de violencia de género (A).	sufren algún tipo de maltrato; pero sobre todo, para prevenir esto, además de cuidar de los demás y de ti, se trata de educar correctamente y ejercer valores a las nuevas generaciones para evitar que este problema siga creciendo (A).
El feminicidio es la privación de la vida a una mujer solo por motivos de género. Tiene vinculación afectiva, sobre el erotismo tiene relación por el hecho de que los feminicidas no tienen educación sobre el importante papel que tienen las mujeres en la sociedad (T).	Educando desde niños para que no haya problemas de adultos (T).

Tabla 5. Resultados del postest de hombres sobre el feminicidio.

En general los estudiantes hombres conceptualizan y comprenden la problemática que se analiza, mediante la búsqueda de información, el trabajo en equipo y las participaciones colectivas en el grupo, los estudiantes concluyen en que el feminicidio tiene ciertas características, por ejemplo: que es el asesinato de una mujer por el simple hecho de serlo o por cuestiones de género; que la tipificación del delito se da con base en las lesiones o características que tenga la víctima; que los feminicidios forman parte de las problemáticas actuales y que estos tienen componentes afectivos porque a veces son conocidos de ellas mismas quienes las asesinan.

Respecto la solución de la problemática señalan que la principal vía es la educación desde la infancia, la juventud y la adultes, la creación de campañas y divulgación del tema para prevenir la violencia hacia las mujeres, evitar o poner un foco de atención en las relaciones tóxicas. También, mencionan que es importante la creación de ambientes de igualdad entre hombres y mujeres. Esto visibiliza la importancia que tiene educar sobre el tema en las diversas instituciones sociales, como la familia o la escuela.

Mujeres sobre la problemática	Mujeres sobre la solución
El feminicidio es la violencia más extrema contra la mujer, es aquella muerte de una mujer a causa de la violencia de género (Y).	Poner atención sobre la convivencia de la pareja, escuchar y apoyarla en esos momentos para que ella denuncie o se aleje (Y).
Los feminicidios al contrario de los homicidios se diferencian porque se	Para prevenir es importante conocer sobre el tema así que lo principal sería entender de

<p>cometen solo contra mujeres y en la mayoría de las ocasiones el motivo de estos es solo por el hecho de que la víctima sea mujer (C).</p> <p>Es el asesinato de la mujer, por el solo hecho de serlo (A).</p> <p>Acto de violencia extremo hacia una mujer, es decir el asesinato por razones de género (E).</p> <p>El feminicidio es el homicidio a una mujer por razones de género, se caracteriza por presentar agresiones físicas o sexuales denigrantes y ser expuestas al público (K).</p> <p>El feminicidio es la muerte con marcas de agresión y mutilación sexual hacia la mujer por cuestiones de género (V).</p> <p>El feminicidio es cuando se priva de la vida a una mujer por el hecho de ser mujer, se caracteriza por lo general cuando hay agresiones sexuales, así como signos de violencia (A).</p> <p>El feminicidio es el acto de matar a una mujer por cuestiones de género. Se encuentra fundamentado en el artículo 125 del código de procedimientos penales (AV).</p> <p>El feminicidio es una problemática que actualmente nuestra sociedad está comenzando a normalizar. Los factores que pueden llevar al feminicidio son varias, pero entre ellas destacan las relaciones tóxicas, los vínculos afectivos que se crean, el tipo de comunicación familiar que se tenga (DA).</p>	<p>que se trata y generar consciencia sobre esto (C).</p> <p>Tendríamos que informarnos y fomentar los derechos que tenemos como individuos. Además, de fomentar la educación en las personas (A).</p> <p>La prevención de ser la CONCIENCIA en toda la sociedad, asimismo mejorar la cultura que tenemos (E).</p> <p>Hablando con las personas a mi alrededor del tema y cuidando a las chicas a mi alrededor y darles apoyo (K).</p> <p>Se podrá prevenir al dar una educación diferente desde casa para crear una igualdad de género (no solo informar, sino concientizar) (V).</p> <p>Desde mi punto de vista esta problemática no es reciente, pero si se puede atar el problema si se promueve desde las nuevas generaciones, dando información clara y promoviendo el cuidado hacia la mujer, así como los valores desde casa (A).</p> <p>No hay propuesta (AV).</p> <p>No hay propuesta (DA).</p>
---	---

<p>Es todo aquel asesinato de manera violenta hacia la mujer, cuenta con características específicas como la exhibición del cuerpo, violación, mutilación, creo que el problema radica desde casa, desde la educación, e incluso en la familia (A).</p>	<p>La solución es crear y fomentar una sociedad que sea capaz de entender que todos valemos lo mismo (A).</p>
<p>El feminicidio es aquel acto que realiza una persona, mata mujeres sin sentido. Las características muy particulares es la violencia, la privatización que llega a tener una mujer por algún hombre (M).</p>	<p>Para su prevención yo creo que sería investigando, asistiendo a conferencias y con alguna persona experta en el tema, también podría asistir a un psicólogo (M).</p>
<p>Es el mayor acto de violencia contra la mujer que se da solo por ser mujer. Se caracteriza por la exhibición del maltrato, mutilación del cuerpo y hasta violación antes o después de la muerte (N).</p>	<p>Dando una mejor información sobre el tema y educando a las nuevas generaciones para una mejor sociedad (N).</p>
<p>El feminicidio es el acto de privar de la vida a una mujer por cuestiones de género. Para que se considere un feminicidio tiene el cuerpo de la víctima que tener ciertas características como violencia sexual antes o después de la muerte, mutilaciones genitales y demás (S).</p>	<p>No hay propuesta (S).</p>
<p>El feminicidio es matar a una mujer por el simple hecho de ser mujer (D).</p>	<p>Información acerca del tema, tener una educación ante el mundo y sobre todo no dejar el tema que pase sin importancia (D).</p>
<p>Es el acto más violento en contra de la mujer por el hecho de ser mujer, debe ser cometido por un hombre, debe ser exhibido, debe tener alguna seña de haber sido abusada sexualmente (M).</p>	<p>Denunciando y educando desde casa (M).</p>

Tabla 6. Resultados del postest de mujeres sobre el feminicidio.

Referente a la problemática las estudiantes mujeres tienen una comprensión y proponen soluciones similares a la de los hombres, con conceptualizaciones y propuestas más específicas, por ejemplo: que el feminicidio es el acto violento más extremo en contra de una mujer derivado de la violencia de género; describen las diferencias entre homicidios y

feminicidios de acuerdo a las características o los motivos por los cuales se comete; que el feminicidio es una práctica normalizada y que hay factores que influyen en que esto suceda; incluso señalan por cuales artículos del código de procedimiento penales se fundamenta el feminicidio. Respecto a las soluciones indican la se debe centrar la atención en la convivencia de pareja, la escucha y el cuidado entre mujeres y el apoyo para que se aleje o denuncie; la prevención desde el conocimiento del tema para entender y generar conciencia; el fomento de los derechos y la educación para crear condiciones de igualdad de género. Las propuestas son interesantes, pues estas van en el sentido de la sororidad, término acuñado por Marcela Legarde (2009) y que recobra mucha importancia en la actualidad.

Los resultados de hombres y mujeres reflejan que la búsqueda de información, el trabajo en equipo y las participaciones colectivas en el grupo, propicia que las y los estudiantes se apropien de los conocimientos sobre el tema, y que haya consensos para erradicar el problema y solucionarlo, desde los espacios educativos en las instituciones, principalmente en la familia y escuela.

A continuación, se muestra la evaluación docente a cargo de estudiantes y la maestra titular del grupo en el que se intervino.

Evaluación docente

De acuerdo con 32 estudiantes que evaluaron mi desempeño como tutor-facilitador a través del instrumento (anexo 10), demostré siempre o casi siempre dominio sobre la metodología, formulaba preguntas que promovían el razonamiento crítico, promovía la participación de todos los integrantes del equipo, guiaba la construcción de conocimientos, mostraba entusiasmo para desempeñarse como tutor, mostraba capacidad para integrar las conclusiones del grupo, me conducía con respeto hacia todos los estudiantes, promovía un ambiente armónico de trabajo en el grupo, escuchaba atentamente a todos los equipos y a sus integrantes y ayudé a que reflexionaran, identificando los temas de estudio más importantes. Esto se también se ve reflejado en las bitácoras solicitadas, en el apartado de comentarios o preguntas hacia el docente, por ejemplo, *“me gustan las dinámicas propuestas por el profesor ya que me hacen pensar en el pasado y todo lo que he crecido, además del aprendizaje basado en problemas, me es muy interesante”*, *“Me parece muy correcta su forma de enseñanza y de trabajar con nosotros, los alumnos. Me agrada que comparta sus*

puntos de vista con nosotros, y no sólo imparta una clase por obligación. Sin duda me gustan mucho sus clases, ya que me siento más integrada con mis compañeros”.

Sin duda hay muchos aspectos de mi práctica docente y de la implementación del ABP que tengo que fortalecer, una de estas es el trabajo de tutoría y la generación de preguntas en grupos de trabajo numerosos, esto debido a la naturaleza de estos, ya que son grupos con más de 45 estudiantes y esto se vuelve un reto en el proceso de tutoría para cada uno de los subgrupos que lo conforman.

Evaluación docente-maestrante

La docente titular del grupo emitió una evaluación de mi desempeño de acuerdo con una rúbrica en donde evaluaba conocimientos de la disciplina, planeación, manejo e interacción con el grupo, entre otras, en el aula de clases. Esta evaluación la realizó con base a un documento emitido por parte de la MADEMS.

A continuación, se presenta dicha evaluación. Cabe mencionar que se citaron de forma textual sus palabras:

1. Conocimiento de la disciplina y temática tratada.

El alumno mostró conocimientos sobre la disciplina, temática y problemáticas actuales. Consideró la secuencia de las temáticas para poder aplicar su estrategia didáctica.

2. Planeación o secuencia didáctica.

El alumno planeó las clases de acuerdo a la temática acordada en el Programa de estudios de la asignatura, mostrando dominio sobre las actividades didácticas implementadas en clase.

3. Manejo e interacción con el grupo.

El alumno se desenvolvió siempre respetuosamente con cada uno de los integrantes del grupo, en cada una de las sesiones fue puntual y proporcionó en tiempo y forma cada uno de los materiales didácticos de apoyo.

4. Promoción de conocimientos, habilidades y valores.

El alumno promovió la participación individual y en equipos como lo plantea el Modelo Educativo del Colegio y generó momentos de reflexión.

5. Evaluación del aprendizaje.

El alumno evaluó las actividades realizadas tanto individuales como grupales. Y a su vez ésta, se integró a los criterios diseñados para la evaluación final, por lo que le fueron solicitadas las rúbricas que implementó para su estrategia.

6. Comentarios u observaciones generales.

Se le sugirió al alumno, delimitar los temas para abordar su estrategia para acotar el tiempo de trabajo; cuidar más el tiempo que se da a las participaciones en clase; solicitar la entrega de trabajos de la misma forma a todos (impreso o por correo); proporcionar a los alumnos los criterios de evaluación de cada una de las actividades.

Maestra Itzel N. responsable del Grupo 611 de la Asignatura de Psicología.

Con base en esto, concluyo que existe congruencia con la percepción de los estudiantes y de la docente titular en el desempeño de mis actividades académicas escolares en la Práctica Docente llevada a cabo en la maestría.

A continuación, se muestran las conclusiones de este proceso de intervención en todas sus etapas.

Capítulo 8. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los objetivos planteados en la propuesta didáctica de la tercera Práctica Docente se presentan las siguientes reflexiones:

Sobre el objetivo general en donde se plantea que los estudiantes aprenderán a través del ABP el tema de “manifestaciones biológicas, simbólicas y psicosociales, género, vinculación afectiva (amor, desamor), erotismo (deseo, placer y lo estético)”, este se cumple; sin embargo, no existe una conceptualización concreta como las propuestas por Rubio (1994) que fue el referente conceptual retomado en este trabajo de grado, la mayoría de los estudiantes demuestran tener nociones básicas sobre los temas, esto les permite a su vez entender la problemática que se aborda y proponer soluciones de ella.

Sobre los objetivos específicos estos se cumplen, debido a que son objetivos que se basan más en los aspectos prácticos del ABP y de la problemática, por ejemplo, en los objetivos de identificar en la problemática las pistas, hechos o datos orientadores del problema, formular preguntas respecto a estas, proponer hipótesis y generar los objetivos de aprendizaje para la comprensión y resolución del problema, los equipos conformados lograron identificar el formato, vincularse con él y manipularlo para lograr la tarea final, este formato hubo coherencia entre las pistas, hechos, preguntas, hipótesis y objetivos de aprendizaje. Asimismo, la mayoría de los estudiantes evidencian la búsqueda, análisis y síntesis de información para comprender la problemática y proponer soluciones, esto se realizó a través de páginas confiables como instituciones gubernamentales, artículos, tesis y asociaciones, evidenciando que se cumple con este objetivo específico. También se cumple el objetivo de presentar de forma oral y escrita el trabajo que justifica la comprensión y resolución del problema, esto se evidencia en los carteles generados y en las exposiciones ordenadas y puntuales que realizaron los estudiantes.

Mencionado lo anterior y retomando lo que se encontró en la bibliografía, se considera que el ABP es un método de enseñanza-aprendizaje que ha tenido un impacto significativo en la educación en México, esto debido a sus características y a lo que fomenta en el estudiante, a la forma en que se adapta al contexto y a la practicidad de su implementación. También, porque se vuelve atractivo para los estudiantes partir de una problemática para estudiar los factores en torno a ella. Por ejemplo, una alumna mencionaba que el tema no había sido

impuesto, esto quiere decir que yo no les había dicho qué estudiar para comprender y darle solución a la problemática, sino que, a partir de sus intereses, ellas habían investigado el tema que ilustraba la problemática.

Las actividades que se implementaron y la forma de evaluarlas fomentaron el desarrollo del método para que los estudiantes aprendieran significativamente sobre la temática. Previo a las actividades propuestas y para que se lleve a cabo de manera eficaz el ABP, es importante que los estudiantes de forma individual y grupal desarrollen habilidades concernientes a los contenidos actitudinales, por ejemplo, responsabilidad, autonomía, actitud participativa, trabajo en equipo, entre otros, y procedimentales, por ejemplo, búsqueda de información, comprensión y redacción de textos, entre otros, para que se favorezca la apropiación de los contenidos declarativos.

La implementación del ABP debe considerar de primera instancia la pertinencia del caso de acuerdo con los objetivos, esto con el fin de que el tutor pueda guiar hacia la indagación de los objetivos de aprendizaje.

Por otro lado, las instrucciones claras respecto a las actividades son de suma importancia, esto permitirá que la construcción del conocimiento se dé sin contratiempos y sin errores en la realización de estas.

Respecto a las debilidades del método, con base en las observaciones y los resultados, el ABP fomenta débiles construcciones conceptuales e instruccionales debido a que es un enfoque de instrucción mínimamente guiada, que pierde de vista gran parte de la forma en que construye el estudiante su conocimiento a partir de sus estructuras mentales (Kirschner, Sweller y Clark, 2006).

El ABP puede generar habilidades y la adquisición de conocimientos conceptuales, siempre y cuando las sesiones se planifiquen y exista claridad en las actividades que los alumnos deben realizar. Asimismo, evitando errores en la administración de los trabajos escolares por parte del docente para que exista mayor facilidad en la interpretación de los datos recopilados a partir de la implementación del caso.

La naturaleza del método permite que los estudiantes construyan el conocimiento a través del diálogo, intercambiando no solamente puntos de vista respecto al tema, sino también

experiencias y vivencias que muestren parte de lo que son fuera de clase, generando un clima de empatía o desacuerdo que fomentan más significados y perspectivas con los que se puede ver la problemática.

Se sugiere, debido a la problemática abordada, un análisis con perspectiva de género que permita indagar sobre las diferencias que hay entre las y los estudiantes en la apropiación de los contenidos, en su comprensión del fenómeno o problemática, en los productos finales o tareas, en la forma de organizarse para la ejecución de las actividades y en la propuesta para solucionar dicha problemática.

Reflexión Docente

Esta reflexión parte de mi labor como docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en especial del plantel en el que estoy interviniendo, el plantel Oriente, ubicado en una zona de la Ciudad de México donde convergen muchas y muchos estudiantes de distintas partes de la zona metropolitana, por ejemplo, de Valle de Chalco, Nezahualcóyotl, los Reyes, Iztapalapa, San Vicente Chicoloapan, entre otros, teniendo como característica que son lugares que por encontrarse en la periferia de la ciudad, las particularidades del contexto deben tomarse en cuenta en la forma en que se facilitan los aprendizajes en el aula: el tiempo de traslado, las condiciones contextuales, vivienda, ingresos, las características de los municipios, estructurales y sociales, la violencia, la inseguridad, la delincuencia; que, desde la perspectiva como mediador y facilitador del aprendizaje, deben considerarse para lograr anclar los aprendizajes propuestos por los programas de estudio institucionales.

Desde mi experiencia, la planeación que propongo refleja la forma en que abordé el contenido declarativo concerniente al tema de “manifestaciones biológicas, psicosociales y simbólicas”, con los subtemas de género, vinculación afectiva y erotismo, esto a través del Aprendizaje Basado en Problemas, que se llevó a cabo en cuatro sesiones, en donde se presentó el problema, se guio a los equipos para que se llegaran a los objetivos de aprendizaje, se consensuaron los objetivos para que cada equipo pudiera abarcar temas distintos, se hizo una búsqueda, análisis y síntesis de información y se presentaron las conclusiones que demuestran la comprensión de la problemática a través de los temas y su solución.

Permitiendo de esta manera que, a partir de método propuesto se tomarán en cuenta la palabra y el lenguaje que construye la realidad de cada estudiante a través de sus vivencias escolares

y extraescolares. Creo que la naturaleza del método permite que los estudiantes construyan el conocimiento a través del diálogo, intercambiando no solamente puntos de vista y soluciones respecto al tema, sino también experiencias y vivencias que muestren parte de lo que son afuera de las aulas de clase, generando un clima de empatía o desacuerdo que fomenta más significados y perspectivas con los que se puede ver una problemática.

A diferencia de la Práctica Docente I, en donde abordé el mismo tema, con sus especificidades, en la Práctica Docente III implementé menos actividades y le di más relevancia al diálogo y a la reflexión en clase. También, dediqué más tiempo a la tutoría por grupos que es fundamental para que se puedan alcanzar los objetivos propuestos. En la primera práctica docente no tenía mucha experiencia respecto a la forma de tutorar a los equipos, solamente contaba con lo que los autores mencionaban sobre las tutorías, sin embargo, esto no era suficiente debido a las especificidades del grupo y de los equipos formados para la consecución de las actividades.

Para llegar a reflexionar sobre estar en un grupo como docente, tuve que pasar por un proceso constante de tutorías por las docentes que estuvieron guiando mi formación, reflexionaba a partir de ello sobre mi identidad y el rol como docente que jugaba en el aula de clases, para esto me preguntaba, ¿me veo como mediador y facilitador de los aprendizajes en el aula de clases? Tomando en cuenta a esa aula-universo, en donde se tejen múltiples significados, conformados por normas, afectos y emociones.

Llegué a la conclusión que mi rol como docente en el aula estaba propiciando que facilitara los aprendizajes y mediara las actividades para la consecución de los objetivos propuestos, esto lo realizaba de forma eficaz o no, de acuerdo con las herramientas y conceptualizaciones que como docente iba reflejando desde mi planeación hasta mi ejecución. Yo me veo en los ambientes educativos, desde mi planeación como un integrante más de grupo, que forma parte de ese universo. Mi participación en el grupo como un sujeto dentro del ambiente educativo es construir el conocimiento, en y desde la experiencia social y cultural. Me veo e interactúo como un facilitador de la tarea, como en los grupos operativos de Pichón Rivière (Buzzaqui, 1999) que son grupos centrados en la tarea, que, para mí, esa tarea es la vinculación de los contenidos a las realidades de las y los estudiantes.

Posteriormente, y sabiéndome como mediador y facilitador, me hago las preguntas, ¿cómo puedo llevar a las/los estudiantes a la apropiación de su cuerpo, de su sexualidad y de sus múltiples expresiones? ¿el abordaje de las temáticas sobre el género, la vinculación afectiva y el erotismo, como manifestaciones de la sexualidad, permitirá a las/los estudiantes apropiarse de conceptos y teorías que puedan ilustrar lo que acontece en sus días, impactando a su corporalidad, su mente, su pensamiento y la forma en que lo expresan?

Reflexiono partiendo de esas preguntas, en la importancia de repensar la manera que tenemos de conocer aquello que llamamos “aprendizaje”, aquello que nos hace estar en el aula, poniendo en práctica lo que planeamos desde la emocionalidad de ser docente, de pensarse en un universo paralelo, en una realidad construida en cuatro paredes y un techo.

A partir de esa concepción del aula, mi identidad docente concibe el espacio educativo como un universo de explosiones, relaciones, creaciones, ciclos, cierres, aperturas, disidencias, y yo, actúo desde mi campo visible, donde nuestros cuerpos tienen presencia, pero también pienso en lo que no es visible, en lo que nuestra voz no lo dice, pero lo que nuestro estar en el aula lo hace.

Mi actuar en el aula de clases está guiado por una serie de directrices, en donde el aula es una realidad alterna, construida desde la afectividad, el buen trato, la construcción de conocimientos, el respeto, la autonomía, la empatía, la creación de habilidades, de destrezas, de inquietudes, de apoyo, de diálogo, de cuidado a la naturaleza, a la diversidad, a la construcción de sueños, de metas, de acompañamiento, para que así, las y los estudiantes puedan impactar en un cambio relacional con la sociedad y la cultura. No sé si mi planeación genere todo esto, sin embargo, tenerlos en cuenta me ha permitido no caer en discursos sancionadores, ni descalificadores.

Siguiendo a Pérez (2012), el ejemplo y el actuar como docente es de suma importancia, ya que ésta moldea muchas de las formas en que se conducen las relaciones y la forma en que se construye el conocimiento en el aula, es por esto, por lo que mi práctica ha sido fundamental, porque fomenta hábitos, actitudes, emociones y valores que han permitido la formulación de ese universo educativo.

Este universo educativo que Pérez (2012) lo describe como “medio escolar” y que es un conjunto de elementos como el currículum, pedagogía, organización del espacio, el tiempo y las relaciones, que, sin embargo, escapa, creo yo, un poco de la realidad que acontece en nuestras aulas y desde nuestra experiencia como personas en un contexto social determinado. Por eso, pensar en el universo educativo, me permite ser un astrónomo, que, siguiendo al mismo autor, me permitiría ser un agente que analiza el contexto a través de sus prácticas culturales para comprender la naturaleza de significados que construye cada individuo respecto a la tarea final que nos reúne en la clase.

Lograr esa tarea final, que es la suma de todas las posibilidades educativas, es mi objetivo como mediador y facilitador en el aula de clases.

También, considero que mi rol como facilitador tiene dos ejes fundamentales, el primero tiene que ver con el acompañamiento y el segundo tiene que ver con el manejo del discurso. El primero va enfocado a la forma en que yo acompaño la multiplicidad de fenómenos que se presentan en el proceso educativo, respetando siempre el ritmo y tratando de fomentar el trabajo y la construcción del conocimiento que sirva para la realidad que cada uno/una vive en ese momento. El segundo refiere al despojo de cualquier discurso sancionador con respecto a los acontecimientos de las y los estudiantes, un discurso de cuidado y de confianza, que genera afectos y emociones positivas durante el proceso educativo, trato de despojar cualquier connotación negativa en los aprendizajes escolares, ya que, desde mi punto de vista, el aprendizaje se ha fomentado desde un marco de sufrimiento, sacrificio y emociones negativas para que este pueda darse.

La Educación Media Superior debe ser, por sus particularidades en la población, un punto de encuentro de sabidurías contextuales por estudiantes y de acompañantes docentes promotores de conciencia, crítica y reflexión en el proceso educativo y de la conformación del sujeto como elemento clave para la transformación de la sociedad.

La docencia en la EMS debe comprometerse en promover la construcción de conocimientos para y por las y los mismos estudiantes, dotando de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales para una vida plena y digna, para una formación preuniversitaria o bien, una formación para el trabajo o la vida.

La docencia debe pensarse como un acto de amor propio y colectivo, en donde se propicie la comprensión del entorno, se involucre en el contexto social local y universal para que el estudiantado pueda involucrar los conocimientos curriculares con las necesidades sociales y colectivas, debemos ser capaces de crear puentes entre conocimientos y praxis, de formar grupos y ser grupo, verse en este universo educativo, que funciona y forma parte de un proceso.

Por último, considero que la MADEMS fomenta la formación de docentes reflexivos comprometidos con su contexto, con el educando y con las instituciones educativas. Genera profesionistas capaces de leer los entornos educativos para que a partir de esto se propongan estrategias, técnicas y métodos para mejorar la forma en que se facilitan los aprendizajes de los planes y programas de estudio, pero también, para facilitar los aprendizajes para el trabajo y la vida.

Referencias

- Alfaro Arreola, J. L., Campos Huichán, G., Medrán Castañeda, H., Pérez Coraza, J. T. y Sánchez, Herrera, G. (2010). *Textos de psicología para el bachillerato. Tomo II*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades.
- American Psychological Association. (2011). *Principles for quality undergraduate education in psychology*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.apa.org/education/undergrad/principles.aspx>
- Aristegui, Carmen. (1 de abril 2019). *Localizan sin vida a Jenifer, joven estudiante del CCH Oriente reportada como desaparecida*. *Aristegui Noticia*. Recuperado de: <https://aristeguinoticias.com/0104/mexico/localizan-sin-vida-a-jenifer-joven-estudiante-del-cch-oriente-reportada-como-desaparecida/>
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- BUNAM. (2021). *Programa B@UNAM*. Recuperado de: <https://www.bunam.unam.mx/index.php>
- Buzzaqui, Echevarrieta, Adrián. (1999). *El grupo operativo de Enrique Pichón Rivière: análisis y crítica*. Universidad Complutense de Madrid.
- Cabrera Valladares, Alicia. (1997). *El "Aprendizaje Basado en Problemas" como estrategia educativa alternativa al modelo de enseñanza tradicional*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado el 09 de abril de 2018 de: <http://www.cch.unam.mx/historia>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016). *Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista en la CNDH*. México: CNDH. Recuperado de <https://www.cdhezac.org.mx/TRANSPARENCIA/vinculos/GuiaLenguajeIncluyente.pdf>
- Des Marchais, J. E. (1999). *A Delphi technique to identify and evaluate criteria for construction of PBL problems*. *Medical Education*, 33(7), 504-508.

- Díaz Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Díaz Barriga, A. F., & Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 3° edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM. Recuperado el 01 de marzo de 2019, de <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
- Dolmans, D. H., Snellen-Balendong, H., & van der Vleuten, C. P. (1997). *Seven principles of effective case design for a problem-based curriculum*. *Medical Teacher*, 19(3), 185-189.
- Ferreiro, R., (2007). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar: aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Sigo XXI.
- Gómez H., Hugo L., y Gómez-Maqueo, Emilia L. (2013). Exposición a la violencia en la comunidad en adolescentes estudiantes: una aproximación cualitativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 68-75. Recuperado el 27 de enero de 2020: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272013000200011&lng=pt&tlng=es
- Guevara Mora, G. (2010). *Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad*. InterSedes: Revista de las Sedes Regionales, 11(20).
- Gutiérrez, Á. H. J., de la Puente, A. G., Martínez G. A., y Piña, G. E. (2012). *Aprendizaje Basado en Problemas: un camino para aprender a aprender*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Hanisch, C. (2006). The personal is political. 1969. *Feminist revolution: Redstockings of the Women's Liberation Movement*, 204-205. Recuperado de: <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PersonalIsPol.pdf>

- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). *Problem-based learning. Handbook of research on educational communications and technology*. 3, 485-506.
- Instituto Nacional de Estadística, Geográfica e Informática (INEGI) (2019). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer (25 de noviembre)*. México: INEGI, comunicado de prensa no. 592/19.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2004). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. México: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Iribarne, M. (2015). Femicidio (en México). *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 205-223.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). *Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching*. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kolmos, A. (2004). *Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos*. *Educar*, (33), 77-96.
- Lai, P. y Wah-Chuen, C. (2002). *Reconceptualising of the PBL Cycle by an engineering faculty: a staff development experience*. Proceedings of the HERDSA Conference. Perth, Western Australia.
- Langner, A. y Olivares, E. (2019, 08 de marzo). *Cifras oficiales: la violencia contra las mujeres sigue al alza. La Jornada*. Recuperado de:
<https://www.jornada.com.mx/ultimas/2019/03/08/cifras-oficiales-la-violencia-contra-las-mujeres-sigue-al-alza-9689.html>
- Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 255-287.
- Legarde, M. (2009). *La política feminista de la sororidad*. *Mujeres en Red, el periódico feminista* (11), pp. 1-5.

- Lilienfeld, O. Scott. (2010). *50 grandes mitos de la psicología popular: las ideas falsas más comunes de la conducta humana*. España: Biblioteca Buridán.
- Martínez, M. F., Sánchez, J. N. G., de Caso Fuertes, A., Redondo, R. F., & Gundín, O. A. (2006). *El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales*. *Revista de educación*, 341, 397-418.
- Molina, O. J. A., García, G. A., Pedraz, M. A. y Antón, N., M. V. (2003). *Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional*. *Revista de Docencia Universitaria*, 3(2).
- Morales, B. P. y Landa, F. V. (2004). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Chile: Theroria. Universidad de Bio-Bio. Vol. 13.
- Olamendi, P. (2016). *Feminicidio en México*. Instituto Nacional de las Mujeres.
- ONU Mujeres. (2019). *Violencia feminicida en México*. México: Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. Recuperado de: https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20mexico/documentos/publicaciones/2019/infografa%20violencia%20onu%20mujeres%20espaol_web.pdf?la=es&vs=5828
- Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (2020). *Hechos y cifras: Poner fin a la violencia contra las mujeres*. Recuperado de: <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>
- Pastor-Fasquelle, R. D. (2017). *La formación de psicólogos (as) escolares reflexivos. Aprendiendo de la experiencia*. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, volumen 5, número 1, 91-100.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. España: Morata.
- Pimienta Prieto, Julio H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación.
- Prieto, A., Barbarroja, J., Reyes, E., Monserrat, J., Diaz, D., Villaroel, M. y Álvarez, M. (2006). *Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4, es eficaz para*

desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos.
España: Aula abierta 87. 171-194.

Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M. y Lacasa, E. (2008). *Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Quesada, C., Ma. del Rocío. (1998). *Desarrollo de habilidades de la práctica profesional del psicólogo, en un curso de psicología educativa, por medio del método de enseñanza conocido como Aprendizaje Basado en Problemas*. (Tesis de Doctorado) Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Rajadell, P. Nuria. (2001). *Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje*. *Didáctica general para Psicopedagogos* (pp. 465-528). Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.

Romero, M., A. y García, S., J. (2008). *La elaboración de problemas ABP*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Sandoval, A., H. F. (2011) *Aplicación del aprendizaje basado en problemas en estudiantes de medicina de la asignatura medicina interna I de la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá*. Otra thesis, Universidad Nacional de Colombia.

Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.

Santamarina Fernández, M., Santamarina Fernández, A., & Viltres, G. Y. (2015). *Intervención educativa sexualidad sana y feliz dirigida a escolares de 6to grado*. *Seminternado Camilo Cienfuegos*. 2012. Multimed, 19(1).

Secretaría de Educación Pública. (2019). Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de: http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/opciones_de_estudio

Segato, R. L. (2016). Facultad Libre. Argentina: facultadlibre.org citado el 22 de enero de 2020, retomado de: <https://www.facultadlibre.org/contra-pedagogias-de-la-crueldad-rita-segato>

Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Argentina: Prometeo Libros.

- Schmidt, H. G. (1983). *Problem-based learning: Rationale and description*. Medical Education, 17(1), 11-16.
- Tronco Rosas, Martha Alicia. (2012). *Género y amor: principales aliados de la violencia en las relaciones de pareja que establecen estudiantes del IPN*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Urrutia-Aguilar, M. E. U., Hamui-Sutton, A., Figueiras, S. C., van der Goes, T. I. F., & Guevara-Guzmán, R. (2011). *Impacto del aprendizaje basado en problemas en los procesos cognitivos de los estudiantes de medicina*. Gaceta médica de México, 147(5), 385-393.
- Venturelli, J. (2003). *Educación médica. Nuevos enfoques, metas y métodos*. OPS. OMS: PALTEX.
- Vizcarro, C., Juárez, E., Romero, A., García, J., Prieto, A., & Díaz, D. (2008). *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wittrock, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos*. Buenos Aires: Paidós.
- Zorrilla, J. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. IISUE educación: México. Recuperado el 31 de enero de 2019 de <http://www.acuedi.org/ddata/11393.pdf>

Anexos

Anexo 1. Contenidos de aprendizaje del Programa de Estudios de la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Contenido Declarativo	Contenido Procedimental	Contenido Actitudinal
<p>Reconocer que la sexualidad es una construcción sociocultural.</p> <p>Temas específicos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">● género● erotismo (deseo, placer y lo estético).● vinculación afectiva (amor-desamor)● reproducción	<ul style="list-style-type: none">❖ Desarrollan habilidades de búsqueda de información, comprensión de textos referidos a temas psicológicos y redacción de reportes de trabajo.❖ Aplicar los conocimientos y habilidades desarrollados en el análisis e interpretación de diversos aspectos psicológicos en el contexto de la vida cotidiana❖ Desarrolla habilidades básicas para elaborar proyectos de investigación (documental, de campo o experimentales).	<ul style="list-style-type: none">❖ Fortalecer valores de responsabilidad, autonomía y respeto, el compromiso con el mejoramiento de su entorno físico, social y cultural.❖ Desarrollar una actitud participativa y solidaria ante el trabajo colectivo.

Anexo 2. Cartas descriptivas Práctica Docente III.

Unidad académica: **Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente**

Programa académico: **Programa de Estudio, Área de Ciencias Experimentales, Psicología I y II**

Materia: **Psicología**

Semestre: **6°** Docente titular: **Mtra. Itzel Núñez Núñez** Maestrante: **Eder Llanos Mendoza**

Unidad de aprendizaje: **“Manifestaciones biológicas, psicosociales y simbólicas”**

Subtemas: **Género / Vinculación Afectiva (amor, desamor) / Erotismo (deseo, placer y lo estético)**

Número de sesiones de intervención: **4**

Tiempo estimado por sesión: **110 minutos**

Método de enseñanza: **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**

Objetivo general de la intervención:

La/el estudiante aprenderá significativamente el tema de Manifestaciones biológicas, simbólicas y psicosociales, a través del aprendizaje basado en problemas (ABP).

Objetivos específicos:

El/la estudiante identificará en la problemática las pistas, hechos o datos orientadores del problema.

El/la estudiante formulará preguntas respecto a las pistas, hechos o datos orientadores del problema (caso).

El/la estudiante formulará hipótesis respecto a las preguntas generadas.

El/la estudiante formulará objetivos de aprendizaje que ayuden a la comprensión y resolución de la problemática (caso).

El/la estudiante resolverá y justificará la solución al problema (caso) presentado por el docente a través de la búsqueda, análisis y síntesis de información.

El/la estudiante presentará de forma oral y escrita el trabajo que justifica la comprensión y la resolución del problema (caso).

Sesión 1						
	Objetivo	Actividad	Descripción de la actividad	Producto	Materiales	Duración
A P E R T U R A	Conocer los gustos y sensibilidades del grupo mediante una dinámica de presentación.	Presentación: adaptación de la actividad “Lo que más me gusta” (Jares, 2001).	La/el estudiante realizará un dibujo que represente su tránsito por CCH, dirá su nombre, fecha de cumpleaños y lo que representa el dibujo.	Hoja reciclada con dibujo.	Hojas recicladas, crayones.	20 min.
	Presentar los objetivos y las actividades que guiarán la intervención educativa.	Presentación de objetivos, actividades, consentimiento informado y acuerdos en clase (anexo 1).	Se presentarán los objetivos y las actividades de acuerdo a la planeación para el abordaje de las temáticas. Asimismo, se entregará el consentimiento informado. Se consensuarán los acuerdos en clase que guíen la sana convivencia, el respeto y el compromiso para la realización de las actividades en clase y la extra-clase.	Consentimiento informado, acuerdos en clase.	Pizarrón, plumones.	15 min.
	Indagar sobre los conocimientos previos de los contenidos declarativos.	Conocimientos previos (anexo 2).	El docente presentará y pedirá se resuelva en una hoja la pregunta: ¿Qué sabes sobre el género, la vinculación afectiva (amor, desamor, otros) y el erotismo (deseo, placer)? (anexo 2).	Cuestionario.	Hojas con cuestionario, pluma.	5 min.
D E S A	Conformar equipos mediante una dinámica, asimismo, se asignarán los	Conformación de equipos y asignación de roles.	Se conformarán equipos para la realización de las actividades, de acuerdo con la naturaleza y el consenso con el grupo, los equipos quedarán conformados como han trabajado durante el semestre o se conformarán de nuevo con una dinámica sencilla de numeración. Los equipos pueden contener entre 5 y 7 integrantes. Asimismo,	Equipos.		5 min.

R R O L L O	roles dentro del equipo.		<p>solicitará asignen roles en los equipos para que todas/os participen en la consecución de la actividad, estos roles serán:</p> <p>-Moderador/a: controla el ruido y decide el orden de participación.</p> <p>-secretario/a: redacta y anota las participaciones en la hoja donde viene el caso.</p> <p>-Portavoz: comunica las decisiones y respuestas del equipo.</p> <p>-Investigador/a mensajera: se comunica con los otros equipos para compartir saberes de su actividad intra-grupo.</p> <p>-Integrador/a: integra las ideas y los razonamientos de os miembros del grupo en una única posición en la que todos/as puedan concordar.</p>			
	Presentar el método que se utilizará para abordar la temática correspondiente	Presentación del Aprendizaje Basado en Problemas.	El docente presentará el método en general: qué es, características, cómo se lleva a cabo, qué fomenta y cuál es mi justificación para utilizar el método.	Presentación.	Laptop, proyector.	10 min.
	Presentar el problema (caso), que se trabajará en clase, a través de hojas individuales con	Presentación del caso “Mi compañera Martina no volverá a clase” (anexo 3).	Mediante una presentación en PowerPoint, el docente guiará a las/los estudiantes para ubicar los contenidos que deben atenderse, estos son:	Hoja con el problema (caso).	Hojas, bolígrafos.	10 min.

	el caso y proyectado en el pizarrón.		Pistas, hechos o datos orientadores, formulación de preguntas, hipótesis, áreas u objetivos de aprendizaje.			
	Aclarar y despejar dudas respecto a la actividad, a través de la tutoría del docente por equipo.	Tutoría por equipo.	El docente fungirá como guía o tutor, acompañando el proceso de ubicar las pistas, hechos o datos, la formulación de preguntas, la formulación de las hipótesis y la formulación de los objetivos de aprendizaje.	Reporte de tutoría.	Guía de observación (anexo 4).	35 min.
C I E R R E	Concluir proporcionando a las/los estudiantes la actividad a realizar la siguiente sesión.	Asignación de actividades.	El docente solicitará a las/los alumnos expongan en la siguiente sesión las pistas, hechos o datos, las preguntas, las hipótesis y los objetivos de aprendizaje, esto con la finalidad de que se compartan con el grupo en general y se consensuen los objetivos de aprendizaje.	Actividades extra clase.	Laptop, proyector.	10 min.

Sesión 2						
	Objetivo	Actividad	Descripción de la actividad	Producto	Materiales	Duración
A P E	Recapitular y hacer un encuadre de las actividades realizadas en la sesión anterior.	Retroalimentación de la sesión anterior.	Se solicitará a las/los estudiantes, comenten en el grupo las fortalezas y áreas de oportunidad que se presentaron en la sesión anterior. Asimismo, se dará un espacio para responder dudas respecto a las actividades.	Pizarrón con evidencias.	Pizarrón, plumones.	15 min.

R T U R A						
	Compartir las pistas, hechos o datos, las preguntas, las hipótesis y los objetivos de aprendizaje.	Exposición del caso.	Los equipos, mediante el/la vocera, compartirán con el grupo las pistas, hechos o datos, las preguntas, las hipótesis y los objetivos de aprendizaje, el docente anotará en el pizarrón los objetivos de aprendizaje.	Mapa general de los objetivos de aprendizaje.	Plumones, pizarrón.	40 min.
	Consensuar y asignar los objetivos de aprendizaje por equipo, a través del diálogo con los equipos y el grupo en general.	Consenso y asignación de los objetivos de aprendizaje.	El docente, junto con las/los estudiantes, consensuarán a través del diálogo los objetivos de aprendizaje. Cada equipo tendrá que investigar para comprender y proponer soluciones a la problemática.	Objetivos de aprendizaje.	Plumones, pizarrón.	20 min.
D	Asignar actividades extra clase.	Actividades extra clase.	El docente solicitará mediante una presentación en PowerPoint las actividades que los equipos deben entregar en el tiempo acordado. Asimismo, presentará los parámetros con los que evaluará las actividades. Estas actividades son:	Actividades.	Laptop, proyector.	20 min.

E S A R R O L L O			<ol style="list-style-type: none"> 1. Fichas de información (dos por integrante de equipo) (anexo 5, lista de cotejo). 2. Cartel con información sobre los objetivos de aprendizaje que fomentan la comprensión y la solución de la problemática (una por equipo) (anexo 6). 3. ¿Qué aprendí? ¿cómo relaciono los temas con la problemática (caso)? (individual). Todo es a computadora y deberá ser enviado por correo. El correo debe contener lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • Asunto: actividades ABP. • Cuerpo del correo: nombre, equipo y archivos que se adjuntan. 4. Exposición del cartel (15 minutos por equipo) (anexo 7, lista de cotejo). 			
C I E R R E	Atender dudas respecto a las actividades extra clase.	Preguntas-respuestas.	El docente propiciará el diálogo para aclarar dudas respecto a las actividades que se deben enviar por correo y a la exposición del cartel.			10 min.

Sesión 3						
	Objetivo	Actividad	Descripción de la actividad	Producto	Materiales	Duración
A P E R T U R A	Generar un ambiente de comunicación, confianza y participación en el grupo, para la presentación de los carteles.	Integración: “Fila de cumpleaños” (Orlick, 2001).	El juego es en silencio, las/los participantes tienen que formarse en un círculo, estos deberán ordenarse según el día y mes de su cumpleaños, de enero a diciembre sin importar el año. Deberán buscar la manera de entenderse sin palabras, intercambiándose de lugar.			15 min.
D E S A R R O L L O	Escuchar y atender la exposición de los carteles.	Exposición de carteles.	Las/los estudiantes, presentarán los carteles con la investigación que hicieron respecto a los objetivos de aprendizaje que sume a la comprensión y solución de la problemática (caso), pasarán a exponer los 5 primeros equipos de acuerdo a los objetivos de aprendizaje acordados, respetando el orden Programa de Estudios: Género / Vinculación Afectiva (amor, desamor) / Erotismo (deseo, placer y lo estético) / Reproducción. Se solicitará escriban las preguntas para que se respondan al finalizar las exposiciones.	Carteles.		75 min.

C I E R R E	Retroalimentar con el grupo y los equipos que expusieron sobre la participación en clase.	Retroalimentación de la clase.	El docente junto con el grupo, retroalimentarán a los equipos que expusieron y a la clase en general.		Pizarrón, plumones.	20 min.
--	---	--------------------------------	---	--	---------------------	---------

Sesión 4						
	Objetivo	Actividad	Descripción de la actividad	Producto	Materiales	Duración
A P E R T U R A	Escuchar y atender la exposición de los carteles para darle continuidad a las actividades.	Exposición de carteles.	Las/los estudiantes, continuarán con la exposición de sus carteles.	Carteles.		45 min.
D E	Compartir en clase las preguntas que	Preguntas-respuestas.	El docente solicitará a las/los estudiantes, compartan las preguntas o comentarios respecto a	Preguntas, respuestas.	Pizarrón, plumones.	25 min.

S A R R O L L O	surgieron durante las exposiciones, con el fin de construir grupalmente las respuestas.		los temas, esto con el fin de reflexionar y compartir las respuestas.			
C I E R R E	Retroalimentar las exposiciones y el trabajo llevado a cabo en clase.	Retroalimentación de las actividades.	El docente retroalimentará las actividades realizadas en clase y las exposiciones. La retroalimentación de los trabajos a computadora, las entregará de forma personal a cada estudiante y a la docente de grupo.	Listas de cotejo.	Pizarrón, plumones.	20 min.
R E	Solicitar respondan la evaluación del tutor y preguntas.	Evaluación tutor, preguntas.	Se solicitará a las/los estudiantes, evalúen a tutor, esto a través de un instrumento (anexo 8). Asimismo, se solicitará respondan las preguntas, ¿qué hice? ¿qué aprendí? y ¿qué debo mejorar? Y el pos test ¿Qué sabes sobre el género, la vinculación afectiva (amor, desamor, otros) y el erotismo (deseo, placer)? (anexo 2).	Evaluación del tutor, preguntas.	Hojas.	15 min.

Referencias.

Para profesores/as.

Alfaro, A. José Luis, Campos, H. Gregorio, Medrán, C. Herlinda, Péres, C. José T. y Sánchez, H. Graciela. (2010). *Textos de psicología para el bachillerato. Tomo II*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Gutiérrez, Á. H. J., de la Puente, A. G., Martínez G. A., y Piña, G. E. (2012). *Aprendizaje Basado en Problemas: un camino para aprender a aprender*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2004). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. México: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

Ito, Sugiyama. M. E. & Vargas, Núñez. B. I. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: Porrúa.

Jares, Xesús. (2001). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: Editorial CCS.

Orlick, Terry. (2001). *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Editorial Popular.

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

Programas de Estudio. Área de Ciencias Experimentales: Psicología I-II.

Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M. y Lacasa, E. (2008). *Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Romero, M., A. y García, S., J. (2008). *La elaboración de problemas ABP*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Vizcarro, C., Juárez, E., Romero, A., García, J., Prieto, A., & Díaz, D. (2008). *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Para alumno/a.

Alfaro, A. José Luis, Campos, H. Gregorio, Medrán, C. Herlinda, Péres, C. José T. y Sánchez, H. Graciela. (2010). *Textos de psicología para el bachillerato. Tomo II*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades

Jara Casco, Eugenio. (2000). Presentación de trabajos científicos en cartel o póster. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(4), 410-415. Recuperado en 09 de febrero de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252000000400020&lng=es&tlng=pt

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

Anexo 3. Consentimiento informado.

Yo, **Eder Llanos Mendoza**, alumno de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, solicito a ustedes la autorización para intervenir en las siguientes sesiones, con la finalidad de poder implementar mi planeación didáctica respecto a la unidad “**Manifestaciones biológicas, psicosociales y simbólicas**”, del Programa de Estudios de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades. Manteniendo en el anonimato los datos personales de cada uno/una de ustedes para no comprometer mi identidad y la del grupo en general. Los datos recabados se utilizarán con fines académicos y de investigación.

Anexo 4. Pre y post-test.

Qué sabes sobre:

Género

Vinculación afectiva (amor, desamor, otros)

Erotismo (deseo, placer)

Anexo 5. Problemática.

Profesor/a

Mi compañera Martina no volverá a clases.

Ana y Martina eran amigas; a Ana no le gustaba la relación que Martina tenía con su novio debido a que él constantemente le revisaba el teléfono, la cuestionaba sobre su vestimenta, la obligaba a hacer cosas que no deseaba y la golpeaba cuando estos peleaban. Ana y Martina estaban en el equipo de psicología, tenían que exponer el lunes en la clase, todos habían mandado la parte de su exposición menos Martina. Saliendo de clase, Ana se encontró en el pasillo a la mamá y al papá de Martina quienes se dirigían al salón para informar que su hija jamás regresaría a la clase. Martina había sido víctima de los feminicidios en México.

Pistas

1. Martina tenía un novio que le revisaba el teléfono, la cuestionaba sobre su vestimenta, la obligaba a hacer cosas que no deseaba y la golpeaba cuando estos peleaban.
2. Martina es una víctima de los feminicidios en México.

Problemas

1. ¿Qué motiva al novio de Martina para revisar su teléfono, cuestionarla sobre su vestimenta, obligarla a hacer cosas que no desea y golpearla cuando estos peleaban?
2. ¿Cuáles son los factores que detonan la violencia hacia Martina por parte de su novio?
3. ¿Qué tipo de violencia enfrenta Martina por parte de su novio?
4. ¿Cuáles son las causas del feminicidio en México?

Hipótesis

1. La construcción cultural del género (masculino-femenino) detona la violencia que vive Martina.
2. La concepción tradicional del amor, genera desigualdad respecto a la relación que tiene Martina con su novio, fomentado en algunas ocasiones la violencia.
3. El erotismo no consensuado es sinónimo de violencia y puede manifestarse de diversas maneras.
4. Los feminicidios son multicausales.

Objetivos de aprendizaje

1. Género
2. Vinculación afectiva (amor-desamor)
3. Erotismo (deseo, placer y lo estético)

Anexo 6. Guía de observación del tutor.

Todas/os los integrantes del equipo participan en la actividad.	
Todas/os los integrantes desempeñan el rol asignado.	
Todas/os trabajan de forma colaborativa.	
Existe un clima de respeto y comunicación.	
Realizan la actividad de forma ordenada.	

Anexo 7. Lista de cotejo para evaluar fichas de información.

	Si	No
Formato APA		
Conceptualización e ideas principales		

Fuente: elaboración propia de acuerdo con los elementos requeridos.

Anexo 8. Lista de cotejo para evaluar cartel.

	Si	No
Título, autores(as), institución.		
Introducción: introduce y guía al lector sobre el tema.		
Desarrollo: objetivos de aprendizaje para la comprensión del problema (caso).		
Conclusión: solución del problema (caso).		
Bibliografía (formato APA).		
Uso de imágenes generadoras (concernientes al tema), que ilustren el contenido.		
Diseño y ortografía.		

Fuente: elaboración propia a partir de la propuesta de Jara (2000).

Anexo 9. Lista de cotejo para evaluar exposiciones.

Buen manejo de:	Si	No
Contenido conceptual		
Uso de imágenes generadoras		
Claridad de la exposición		
Dominio de tema		

Fuente: elaboración propia de acuerdo con los elementos requeridos.

Anexo 10. Evaluación del tutor (Elaborado por: Dra. María Esther Urrutia-Aguilar y M. en C. Mónica B. Aburto-Arciniega).



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
 MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
 MEDIA SUPERIOR



INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN SOBRE EL ROL DEL TUTOR-FACILITADOR DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Elaborado por: Dra. María Esther Urrutia-Aguilar y M. en C. Mónica B. Aburto-Arciniega

INSTRUCCIONES: Con el fin de evaluar el desempeño del tutor durante la implementación de un caso de Aprendizaje Basado en Problemas, te solicitamos contestar las siguientes preguntas e indicar con una "X" la respuesta que más se acerque a tu opinión.

El tutor...	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	OCCASIONALMENTE	CASI NUNCA	NUNCA
1. Demuestra dominio de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas					
2. Formula preguntas que promuevan nuestro razonamiento crítico					
3. Nos considera como los principales responsables de nuestro aprendizaje					
4. Escucha atentamente, con interés, a los integrantes del grupo					
5. Nos motiva a hacer las conexiones en el conocimiento (a buscar las relaciones)					
6. Ayuda a desarrollar un plan de trabajo					
7. Facilita el interés entre los integrantes del grupo, despertando nuestro interés por la discusión					
8. Promueve que todos los integrantes del equipo participemos					
9. Nos guía e interviene con comentarios constructivos cuando es necesario					
10. Facilita la dinámica del grupo, comportándose como un guía					
11. Promueve que logremos los objetivos de aprendizaje mediante el estudio de temas clave					
12. Fomenta que busquemos información y en distintas fuentes					
13. Ayuda a que los estudiantes reflexionemos, identificando los temas de estudio más importantes					
14. Tiene conocimiento del tema principal del caso de Aprendizaje Basado en Problemas					
15. Muestra su entusiasmo para desempeñarse como tutor de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas					
16. Muestra capacidad para integrar las conclusiones del grupo					
17. Nos hace conscientes de la importancia de nuestra participación en la realimentación del grupo					
18. Propicia que todos participemos colaborativamente controlando que nadie acapare la conversación					
19. Promueve un ambiente armónico de trabajo en el grupo					
20. Se conduce con respeto hacia todos los estudiantes					

Equipo anaranjado.



Feminicidios



Fernanda Ulloa, Tonatihu Sánchez, Marco Hernández, Axel Rivas

¿Qué es?

Homicidio específico en el que un varón asesina a una mujer, chica o niña por ser de sexo femenino.

Se produce como consecuencia de cualquier tipo de violencia de género, como pueden ser las agresiones físicas, la violación, o la mutilación genital.

Algunas de las motivaciones principales para estos asesinatos son la ira, el odio, los celos y la búsqueda de placer.

Para poder llevar acabo alguna de estas agresiones en contra de las mujeres hay muchísimos factores que juegan un papel crucial en esto, algunos de los que podremos mencionar son los derechos sexuales, el genero, relaciones tóxicas y vinculo afectivo.



>Derechos Sexuales

En el artículo 325 del Código Penal Federal sanciona con cuarenta a sesenta años de prisión y de quinientos a mil días de multa a quien cometa el delito de feminicidio

> Vinculo afectivo

Es el apego generado con alguna persona, comienza a darse con la proximidad que hay entre las personas. Se manifiesta a través de sentimientos que resultan ser muy estimulantes. Algunas de las manifestaciones con los estados de animo, cambios físicos.

>Relaciones Tóxicas

"identificar las primeras señales de alerta de violencia es clave para relaciones de pareja sanas. No olvidemos que el amor es sentirse libre de la mano de alguien. Date cuenta"

Ayuda a quienes sufren violencia

Las y los amigos pueden ser un gran apoyo para romper el silencio de las mujeres que no denuncian, por miedo o por alguna otra situación. Lo que tenemos que hacer es escuchar, sin juzgarla, . Y cuando termine, preguntarle "¿en qué te puedo ayudar?"

Decirle que no somos expertos, y ofrecernos a apoyarla y acompañarla a la policía para denunciar, lo que ella necesite.



 **V I O L E N C I A** 

JUDITH VALERIA GONZÁLEZ PÉREZ
ORTIGOZA HERERA MARTÍN URIEL
NOVA MIRANDA ERICK
LÓPEZ SALINAS ANA XIMENA

L O V E



La violencia en una relación de pareja se entiende por cualquier agresión física, psicológica, mental y sexual con el fin de dominar y mantener el control sobre la otra persona. Comienza con cualquier comentario incómodo, después con un jaloneo que al principio puede parecer un juego entre ambos, pero conforme pasa el tiempo la situación puede llegar a ser más grave.

"NO NACI MUJER PARA MORIR POR SERLO"



FACTORES:

- **IDENTIDAD DE GENERO**
- **PARAFILIAS**
- **DERECHOS SEXUALES**
- **VIOLENCIA SEXUAL**
- **RELACIONES AFECTIVAS**

¡CHECA ESTO!

Para saber si tu relación es violenta debes analizar cómo te sientes cuando estás con tu pareja, si te sientes libre de comentar sobre algún tema de interés o de hacer cualquier cosa cuando estás a su lado sin el temor de que se enoje o se ponga agresivo, te insulte y te haga hacer cosas que no quieres, cómo cambiar tu forma de vestir o de convivir con otras personas

Mexico, G. d. (13 de abril de 2019). GOB.MX. Obtenido de <https://www.gob.mx/issste/articulos/cartilla-de-derechos-sexuales-de-adolescentes-y-jovenes?idiom=es>
GOBIERNO DE MEXICO (13 de ABRIL de 2019). GOB.MX. Obtenido de <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/violencia-en-el-noviazgo-129663>
Molina, X. (2018). "23 señales que tienes una relación tóxica". Psicología y mente. Recuperado de: <https://psicologiymente.com/pareja/señales-relacion-toxica>

Equipo negro.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Colegio de Ciencias y Humanidades Oriente



VIOLENCIA DE GÉNERO

- García Arroyo Andrea Itzel
- Gómez Contreras Brenda Vianey
- López Salgado Pedro

Psicología 611

La violencia de género ha sido y sigue siendo una de las manifestaciones más claras de la desigualdad, subordinación y de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres. Este tipo de violencia se basa y se ejerce por la diferencia subjetiva entre los sexos.



El objetivo del agresor es producir daño y conseguir el control sobre la mujer, por lo que se produce de manera continuada en el tiempo y sistemática en la forma, como parte de una misma estrategia.

Referencias

Instituto de la mujer y para la Igualdad de oportunidades. (2016, 18 mayo). Definición de Violencia de Género.

Giraldo, O. El machismo como fenómeno psicocultural. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 4, núm. 3, 1972, pp. 295-309. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia

Como prevenir la violencia de género

- Educar en una cultura centrada en la resolución pacífica de conflictos, fomentar la empatía y desarrollar una autoestima equilibrada.
- Eliminar al máximo los estereotipos transmitidos por la cultura patriarcal; por lo tanto, enseñar a 'ser persona' en lugar de enseñar a "ser hombre" o a "ser mujer".



Universidad Nacional Autónoma de México Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente



Alcantar, D. Garcia, K. Dominguez, I.

FEMINICIDIO

Novios, roles, comunicación, TODO afecta, a veces hasta ser mujer.

La violencia contra las mujeres tiene su origen en la desigualdad de género, es decir, en la posición de subordinación, marginalidad y riesgo en el cual éstas se encuentran respecto de los hombres, esta violencia puede llegar a niveles muy graves como un feminicidio.

¿Qué es el feminicidio?

La muerte violenta de las mujeres por razones de género, tipificada en nuestro sistema penal como feminicidio, es la forma más extrema de violencia contra la mujer y una de las manifestaciones más graves de la discriminación hacia ellas.

¿Qué es la violencia de género?

Cualquier acto violento o agresión, basados en una situación de desigualdad y/o dominación de los hombre sobre las mujeres que tenga o pueda tener como consecuencia un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas .



¿Una relación tóxica puede llevarme a un feminicidio?

Si, debido a que este tipo de relaciones suelen tener violencia hacia uno de los dos individuos, desde daño físico, sexual o psicológico y si no se detiene a tiempo puede causar un feminicidio en el peor de los casos .

Conclusiones:

Los feminicidios son algo que tenemos que resolver como sociedad, debido a que es un problema que afecta a todos. Las relaciones toxicas son un factor de riesgo que puede influir a un feminicidio, y es mejor prevenir desde primera señal. Sin embargo, un factor necesario para prevenir este tipo de situaciones es tener buena comunicación entre padres e hijos, para que se tenga la confianza de poder tratar estos temas y buscar la mejor situación