



Universidad Nacional Autónoma de México
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

**UN MODELO CENTRADO EN EL ALUMNO PARA LA ENSEÑANZA DE LA
PSICOLOGÍA EN EL BACHILLERATO**

TESIS

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

PRESENTA:

ANA KAREN CERVANTES SILVA

DIRECTOR:

DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ:

MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DRA. GRACIELA GONZÁLEZ JUÁREZ
ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA
MTRA. MARÍA SUSANA EGUÍA MALO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DRA. ESPERANZA GUARNEROS REYES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

Ciudad de México

FEBRERO 2019



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

*Quiero agradecer a mi **Díos**: porque ante todo me dio lo que necesito; esperanza, amor y fortaleza.*

Porque me dio la serenidad para aceptar las cosas que no puedo cambiar, valor para cambiar lo que sí puedo y sabiduría para comprender la diferencia, viviendo un día a la vez, un momento a la vez, aceptando las adversidades como un camino hacia la paz, pidiendo como lo hizo Jesús, en este mundo pecador tal y como es y no como me gustaría que fuera, creyendo que Tú harás que todas las cosas estén bien si yo me entrego a tu voluntad, de modo que pueda ser razonablemente feliz en esta vida e increíblemente feliz en la siguiente contigo. Amén.

*Quiero agradecer a mis padres, **Gaby** y **Mario**, porque siempre me han acompañado y me han demostrado que mediante el amor y el trabajo constante, se pueden solucionar los problemas.*

*Quiero agradecer a **Edgar**, mi compañero de vida porque en todo momento me ha entregado las soluciones a problemas que ni si quiera me planteé.*

*Quiero agradecer a **Uzías**, mi hijo, por su infinita paciencia y porque me ha demostrado que rendirse no es una opción.*

*Quiero agradecer a mi **familia** por su apoyo y disposición a lo largo de esta aventura.*

Quiero agradecer a la **UNAM**, por su apoyo y porque siempre me ofrece oportunidades para ser mejor.

Quiero agradecer a las integrantes de mi **comité tutorial** porque estuvieron presentes conmigo a lo largo de esta travesía y me permitieron aprender de ellas, no sólo conocimientos, sino el ser docente.

A la **Dra. Rosy** por su paciencia y sabiduría.

A la **Dra. Graciela** por ser un modelo de docente empático con sus alumnas.

A la **Mtra. Hilda** por sus enseñanzas.

A la **Mtra. Susana** por su buena disposición a su incansable labor como docente.

A la **Dra. Esperanza** por su tiempo y disposición para compartir sus conocimientos.

Quiero agradecer al **Profesor Carlos** y a mis compañeras y compañeros del CBT 2 Ectapec, por su apoyo y enseñanzas.

Quiero agradecer a todas mis **maestras y maestros** porque siempre fueron para mí un modelo sobre cómo ser mejor, ya se imitándolos o aprendiendo de sus errores.

Pero sobre todo, quiero dar gracias a **más alumnas y alumnos**, cuyas enseñanzas las llevaré a donde quiera que me encuentre, porque no sólo se es docente con los alumnos que caminan solos, también con aquellos que requieren apoyo.

ÍNDICE

Resumen

Abstract

Introducción

	Pág.
Capítulo 1. Adolescencia.....	11
1.1 La Pubertad.....	13
1.2 Desarrollo físico.....	14
1.3 Desarrollo socioafectivo.....	19
1.4 Desarrollo cognitivo.....	30
Capítulo 2. Educación a nivel medio superior.....	33
2.1 Pertinencia de la enseñanza de la Psicología en los planes de estudio de: CCH, Prepas UNAM, DGB y CBT.....	34
2.2 El caso de los CBT en el Estado de México.....	38
2.2.1 Análisis del programa de estudios de la materia de Psicología.....	44
2.2.2 Descripción del contexto escolar.....	48

Capítulo 3. Propuestas para la enseñanza de la Psicología.....51

3.1 Análisis de actividades para la enseñanza de contenidos Psicológicos.....51

**Capítulo 4. El modelo de enseñanza centrado en el alumno,
una aproximación histórica..... 66**

4.1 Humanismo de Carl Rogers, el antecedente del modelo de enseñanza centrado
en el alumno.....67

4.2 Principios psicológicos del aprendizaje, para el modelo de la enseñanza centrado
en el aprendiz..... 70

4.3 El papel del docente en el modelo de enseñanza centrado en el alumno..... 74

4.4 Consideraciones para la aplicación del modelo de enseñanza centrado
en el alumno.....78

Capítulo 5. Método..... 81

5.1 Objetivo general.....81

5.2 Participantes.....81

5.3 Materiales.....81

5.4 Evaluación.....81

5.5 Procedimiento.....	83
Capítulo 6. Resultados.....	88
6.1 Resultados obtenidos por competencia disciplinar extendida.....	89
6.2 Comparación de la evaluación sumativa de primer y segundo parcial.....	173
6.3 Comparación de los resultados de la autoevaluación docente al final del primer parcial y del segundo, de acuerdo con el instrumento propuesto por McCombs y Whisler (2000).....	186
Discusión y conclusiones.....	189
Referencias.....	197
Anexos.....	205

Resumen

La presente tesis tiene como objetivo analizar el impacto del modelo de enseñanza centrado en el alumno para la enseñanza de la Psicología en un grupo de estudiantes de sexto semestre de un Centro de Bachillerato Tecnológico del Estado de México, concretamente en Ecatepec.

Se realizó una revisión de los cambios por los que atraviesan los adolescentes a partir de la pubertad, considerando las esferas física, socioafectiva y cognitiva, después se presenta un revisión de los programas de estudio de Psicología en las escuelas de nivel medio superior tales como: CCH, prepa UNAM y CBT, de este último se analiza a profundidad su programa de estudio para identificar el contenido disciplinar que se utilizó en la planeación didáctica. Posteriormente, se hace un breve repaso sobre algunas propuestas para la enseñanza de contenidos Psicológicos, previo a la revisión histórica del modelo de enseñanza centrado en el alumno, cuyo precursor fue Carl Rogers y su Psicología humanista, para después reflexionar sobre la propuesta de McCombs y colaboradores quienes definen, proponen y sostienen con sus aportaciones el modelo.

En segundo lugar, se presenta el método utilizado para la selección de los participantes y la realización de planeaciones y aplicación de las mismas, así como el análisis de resultados y conclusiones.

Abstract

This thesis has how objective to analyze the impact of the student-centered teaching model for the teaching of Psychology in a group of sixth-semester students of a Technological Baccalaureate Center of the State of Mexico, specifically in Ecatepec.

A review was made of the changes that adolescents go through after puberty, considering the physical, socio-affective and cognitive spheres, after which a review of Psychology study programs in upper secondary schools is presented, such as: CCH, high school UNAM and CBT, of the latter is analyzed in depth its study program to identify the disciplinary content that was used in the didactic planning. Afterwards, a brief review is made of some proposals for the teaching of Psychological contents, prior to the historical review of the student-centered teaching model, whose precursor was Carl Rogers and his humanistic Psychology, to later reflect on the proposal of McCombs and collaborators who define, propose and sustain the model with their contributions.

Secondly, the method used for the selection of the participants and the realization of planning and application of the same, as well as the analysis of results and conclusions, is presented.

Introducción

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior tiene como objetivo formar docentes reflexivos y críticos en cuanto a su actuar dentro del aula (MADEMS, 2016). Para lograr este objetivo, durante la maestría el alumno participa en diferentes materias que fortalecen sus habilidades docentes mediante el acompañamiento de su actuar como docente en el aula. Como parte de la demostración de aprendizajes de la maestría el alumno debe presentar un trabajo terminal que integre el reporte de su quehacer como docente con su respectiva fundamentación teórica. En el caso de la presente tesis el eje rector es el modelo de enseñanza centrado en el alumno. Por lo tanto lo que se realizó fue analizar los principios psicológicos del aprendizaje y aplicarlos en la unidad temática de procesos cognitivos de la materia de Psicología que se imparte a los alumnos de sexto semestre de un Centro de Bachillerato Tecnológico del Estado de México, en el municipio de Ecatepec. Algunas de las consideraciones más importantes del modelo de enseñanza centrado en el alumno son: conocimiento de la docente sobre las características e intereses de los alumnos, así mismo, que se establezca un vínculo de trabajo colaborativo docente-alumnado y se expliciten los objetivos y el valor de las actividades en la calificación (la evaluación sumativa). Por lo tanto el presente trabajo reporta la integración de la experiencia adquirida por la docente, así como un análisis de los aprendizajes de los alumnos.

Es así que la presente tesis está formada por seis capítulos, en el primero se describen las características físicas, cognitivas y socioafectivas de los adolescentes, población con la que se trabajó, en el segundo capítulo se presenta una breve descripción de las características de la materia de Psicología en diferentes instituciones que imparten educación media superior, así como una descripción de los CBT en el Estado de México, ya que el escenario real donde se realizó la aplicación de la planeación didáctica bajo el modelo de enseñanza centrado en el

alumno pertenece a este sector. En el capítulo tres se presenta el análisis de diferentes propuestas para la enseñanza de la Psicología. Es hasta el capítulo cuatro donde se explica el modelo de enseñanza centrado en el alumno y sus orígenes en la Psicología. Después en el capítulo cinco se describe el método, es decir las características de los participantes, los materiales que se utilizaron, los instrumentos, un cronograma sobre las actividades realizadas y las planeaciones elaboradas en función del modelo de enseñanza centrado en el alumno. Por último, en el capítulo seis se presentan los resultados obtenidos y en el apartado de discusión y conclusiones, se analizan los mismos en función de las teorías que fundamentaron el trabajo realizado.

CAPÍTULO 1. ADOLESCENCIA

El rango de edad de las y los alumnos que conformaron el grupo con el cual se realizó la implementación del modelo de enseñanza centrado en el alumno oscilaba entre los 16 y 18 años, que de acuerdo a Papalia, Duskin y Martorell (2012) corresponde a la etapa de adolescencia, cuyas características son diferentes a las etapas de infancia o de adultez, por lo tanto en el presente capítulo se realiza una breve descripción de las características físicas, cognitivas y socioafectivas que la identifican.

Sin embargo no se debe perder de vista que aunque los seres humanos compartimos necesidades básicas en común como: respirar, comer, dormir, afecto. Cada individuo enfrenta crisis únicas que son un determinante para el desarrollo posterior.

Conocer el comportamiento, motivaciones e intereses de algún individuo es una tarea más que compleja porque implica el análisis de diversas variables. Una de ellas es la herencia de rasgos o características innatas heredadas de los progenitores en contraposición con la cultura que son las influencias medioambientales, otra es la maduración que hace referencia al desenvolvimiento de la secuencia natural de cambios físicos.

Como parte del ambiente de desarrollo también se debe considerar el tipo de familia a la cual pertenece el individuo, nuclear, extendida, monoparental, reconstruida o de padres separados (algunos estudios muestran que los niños que sufren el divorcio por parte de los padres desarrollan consecuencias negativas como abandono, ansiedad, abuso de sustancias, etc.). Hay circunstancias familiares que influyen en la forma como se vive la adolescencia, por ejemplo, en algunos casos los adultos salen a trabajar y los adolescentes pasan mucho tiempo solos o a cargo

de sus hermanos menores, en otros, tienen que combinar sus actividades académicas con laborales. Es por eso que Papalia y cols., (2012) enfatizan que hoy día los adolescentes están más expuestos a actos sexuales, transmisión de enfermedades mortíferas o modelos de violencia que pueden inducirlos a conductas de riesgo y daño hacia sí mismos o los otros.

La educación es otro de los cambios sociales, en la actualidad desempeñar un papel óptimo en la sociedad demanda mayores habilidades, una mayor especialización en la formación que se traduce en mayores tiempos de escolarización y mayores habilidades en el uso de la tecnología.

En el desarrollo de la adolescencia las autoras señalan que es importante destacar las influencias normativas y las no normativas, las primeras ocurren de manera similar en el grueso de la población (incluso cierto evento puede delimitar o resaltar las diferencias entre una generación y otra, en este caso denominamos generación histórica al grupo de individuos que se ven afectados por algún suceso como la segunda guerra mundial) y las no normativas solo ocurren de forma específica en algún individuo.

En conclusión, si bien es cierto que se han podido distinguir algunas variables en el desarrollo del ser humano, sin embargo, hay otras propias de cada individuo que nos impiden etiquetarlo de manera genérica. Esto es importante, porque marca la necesidad de que para una buena práctica, el docente debe mantenerse en actualización constante, no solo en investigaciones sobre el desarrollo, sino también en los fenómenos culturales emergentes. La música, la televisión, el internet son solo algunos ejemplos de estas variables relevantes en la vida de los jóvenes. Pero lo más importante es que esto va a influir en su forma de comunicarse y es determinante para que el docente logre empatizar con ellos así como comunicarse en sus términos. El aprendizaje en el adolescente depende de la conjunción de distintas variables que el docente debe conocer.

1.1 La pubertad

El inicio de la adolescencia comienza en la pubertad, que es, como menciona Arnett (2008) el periodo completo durante el cual sucede la maduración sexual, para que al finalizar el individuo sea capaz de reproducirse, su inicio depende principalmente de las manifestaciones del desarrollo: la llegada de la menarquía en las mujeres y de la espermarquia (primera eyaculación) en los hombres, que se deben al crecimiento de los órganos sexuales y que se acompañan de otros signos fisiológicos de maduración sexual, como el crecimiento de los senos y el crecimiento de los músculos en los hombres, crecimiento corporal, del vello, más grasa en la piel y desarrollo del olor. Comienza cada vez en edades más tempranas (13 años en hombres y 12.5 en mujeres), esto puede deberse a que las condiciones en la calidad de vida han cambiado, a los niños se les alimenta mejor y en algunos casos tienen una masa corporal en promedio mayor.

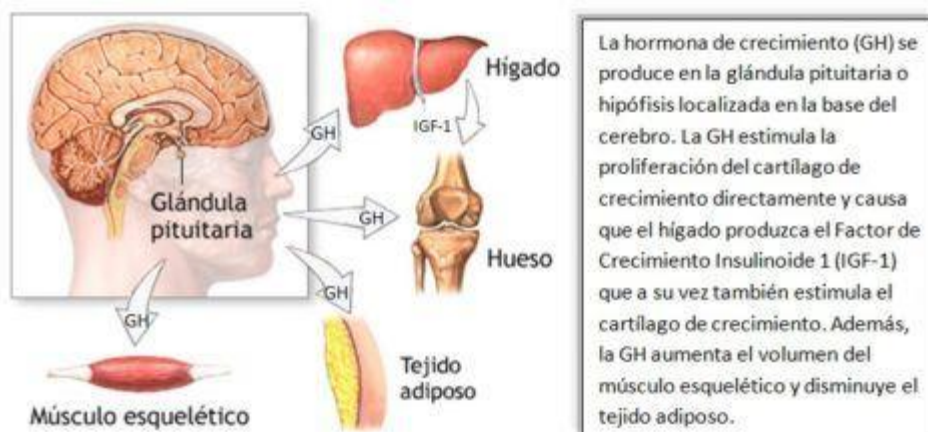
En el ámbito emocional los autores mencionan que los cambios hormonales pueden afectar de forma colateral la intensidad en las emociones y el mal humor (tristeza, hostilidad, etc.). En referencia al aspecto cognitivo los autores mencionan que las resonancias magnéticas muestran que los adolescentes tempranos (11-13 años) utilizan más la amígdala, en cambio los adolescentes mayores (14-17 años) usan los lóbulos frontales que manejan la planeación, el razonamiento, el juicio, la regulación emocional y el control de impulsos. Esto significa que los adolescentes tempranos responden emocionalmente y los adolescentes mayores utilizan su capacidad de planeación antes de emitir alguna conducta, favoreciendo la regulación emocional. Los autores mencionan que debido a la plasticidad cerebral la adolescencia es una etapa importante, puesto que las experiencias pueden favorecer el desarrollo de los lóbulos frontales y con ello los adolescentes mejoraran su capacidad de prever las consecuencias de sus actos (Papalia y cols., 2012).

Carretero (1985) sostiene que es complicado establecer una diferenciación clara entre adolescencia y pubertad, dados los aspectos comunes que poseen, aunque la aparición de la pubertad puede determinarse con relativa exactitud y concreción porque existen índices objetivos (menarquía y espermarquia, así como los otros cambios físicos). En comparación con la adolescencia que es una etapa del desarrollo del ser humano que continua a la pubertad y en la que se producen una serie de cambios físicos y psicológicos, en la cual los individuos que antes eran niños, ahora se integran a la vida adulta, asumiendo diferentes roles y responsabilidades, en función de la sociedad en la cual están inscritos el individuo, porque marcará cómo debe ser esa transición (Arnett, 2008 y Rice, 1999). En conclusión, la pubertad se acerca más a un hecho con un inicio evidente y la adolescencia es un proceso cuyo fin es difuso.

1.2 Desarrollo físico

Menciona Rice (1999) que para que comience la pubertad, las glándulas endocrinas segregan hormonas al torrente sanguíneo y éstas llegan a sus órganos objetivos para desencadenar el proceso de crecimiento (generalmente se destacan los cambios en los órganos sexuales y en el desarrollo de las características secundarias) o regulación, como se muestra en la figura 1:

Figura 1. Liberación hormonal que desencadena la pubertad.



Después de la irrigación de hormonas y como cada cuerpo es diferente, podemos encontrar que algunas veces el crecimiento físico es asincrónico, esto quiere decir, que algunas partes del cuerpo crecen más que otras dando lugar a irregularidades en la simetría corporal.

Otro aspecto importante en el crecimiento es el desarrollo del corazón y de los pulmones que aunque se dan en ambos sexos, los hombres son favorecidos con una mayor capacidad de bombeo y de inhalación, lo que ocasiona que mejoren sus capacidades físicas, e incluso atléticas.

Sin embargo, el desarrollo físico de los adolescentes se ve influido por el ambiente, la accesibilidad a comida chatarra y a productos con un alto número de calorías y carbohidratos produce que los adolescentes aumenten su grasa corporal, si bien es cierto que el crecimiento genera una mayor necesidad de alimento para compensar ese gasto de energía, el disponer de comida rápida y refrescos promueve, más que un desarrollo sano, el aumento de adolescentes con obesidad y problemas nutricionales, que pueden consolidarse como hábito incluso en la edad

adulta, esto puede generar una infinidad de enfermedades como cardiopatía, apoplejía y diabetes, que limitan la calidad de vida.

Esto se contrapone a los estudios que sostienen que en la adolescencia se obtiene la mejor disposición física, algunos investigadores lo denominan como máxima capacidad de oxígeno, que refleja la habilidad del cuerpo para oxigenarse ofreciendo una mayor salud física, que la que se puede tener en las demás etapas de vida, esto también depende de una buena nutrición, buenos hábitos de sueño y una constante en la actividad física. Pero también se debe considerar que los adolescentes enfrentan muchos factores de riesgo: el abuso y consumo de drogas, los incidentes violentos, entre otros.

La cultura afecta la percepción de los individuos sobre la adolescencia, esto puede ocasionar que un cambio físico inevitable pueda ser visto como algo natural o como un mal mayor, por ejemplo la menarquia es recibida como una maldición o como un indicador de crecimiento. Además, el adelanto o el atraso de los cambios también generan ciertas etiquetas que pueden afectar a los adolescentes y su autoestima.

La comunicación y las relaciones con padres también cambian, el contacto físico es mayor cuando los niños son pequeños y el diálogo aumenta con su crecimiento (pubertad implica distanciamiento afectivo), la hipótesis del distanciamiento pretende explicar este fenómeno, se establece que éste surge para evitar el incesto.

Así mismo, aunque hay rasgos hereditarios en la conformación esquelética muscular del cuerpo, los adolescentes también pueden influir en su imagen dada su alimentación o a las actividades físicas que realizan.

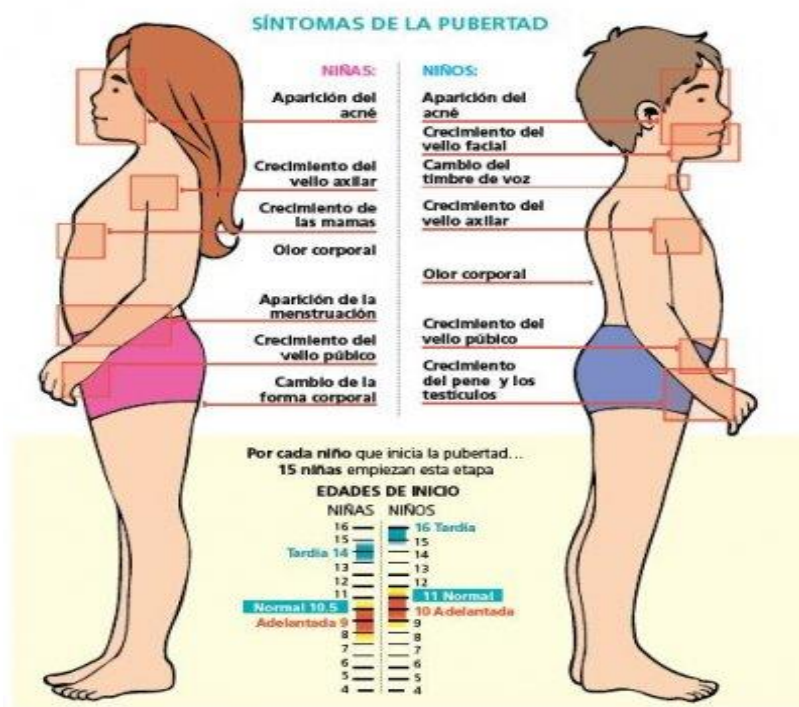
Mucho de estos parámetros son marcados por la cultura que expondrá a los adolescentes el cuerpo ideal, para que ellos en mayor o menor medida modifiquen su cuerpo. En el caso de las mujeres suele ocasionar ansiedad, sobre todo cuando ya han acumulado un gran número de experiencias sociales negativas en su niñez. Una consecuencia negativa que puede resultar de esto es el desarrollo de la anorexia nerviosa o la bulimia. Ambos son trastornos alimenticios, esto quiere decir que son modificaciones conductuales en torno a la necesidad básica de la alimentación, con el objetivo de que su cuerpo luzca delgado. En el primero, las personas se restringen el consumo de alimento, en el segundo, las personas ingieren grandes proporciones de comida para después vomitarlas. La consecuencia directa de estos trastornos es similar al de una persona con desnutrición: lenta capacidad de respuesta, adelgazamiento corporal, ausencia de regulación térmica e incluso, por la falta de potasio, daño en los riñones. Es importante mencionar que en estos trastornos las personas tienen una visión distorsionada de sí mismos y muchas veces perciben su cuerpo con disgusto, lo que es una proyección de cómo se sienten consigo mismos. También, es importante considerar que el hecho de realizar una dieta no recomendada por un especialista puede privar a los adolescentes de los nutrientes necesarios, esto se acentúa en las mujeres, quienes debido a la menstruación a embarazo enfrentan necesidades específicas de nutrientes.

Otro aspecto relevante en la conformación de la imagen corporal es la edad en la cual comienza a manifestarse el desarrollo físico, generalmente cuando hay algún adolescente que se adelanta o se atrasa, se sienten preocupados por ser diferentes, lo que incide en su autoestima, disminuyéndola o minimizándola. Sólo en algunos varones el desarrollarse prematuramente les puede proveer de mayor confianza y reconocimiento social.

Por último, mencionaremos el acné que es ocasionado por glándulas de la piel que secretan grasa, el problema surge cuando los conductos se tapan o el contacto con el aire hace que la grasa se oxide, lo que implica que se forme un punto negro que evita la depuración del folículo y en consecuencia se manifiesten los barros y espinillas. Además, hay otras secreciones de grasa que provocan un olor corporal desagradable. En estos casos lo que se recomienda es que se mantenga la piel limpia.

En la figura 2 se observan los cambios en el desarrollo físico que atraviesan los adolescentes.

Figura 2. Características sexuales secundarias, producto de las hormonas liberadas en la pubertad.



1.3 Desarrollo socioafectivo

Arnett (2008) describe diversas características de los adolescentes en cuanto a su desarrollo socioafectivo, sostiene que la amistad tiene especial valor e importancia durante la adolescencia y la adultez emergente, que son épocas de la vida en que el centro emocional de los jóvenes pasa de la familia inmediata a personas de afuera. La influencia de los padres disminuye de manera gradual pero inevitable en la medida que los jóvenes se hacen más independientes y pasan cada vez menos tiempo en casa.

Los amigos proporcionan un puente entre los apegos cercanos que tienen los jóvenes con los miembros de su familia y los que con el tiempo tendrán con una pareja romántica, también pueden ser un refugio emocional para los adolescentes que tienen relaciones difíciles con sus padres. En las escuelas se establecen jerarquías en el grupo donde se entiende claramente que algunos adolescentes tienen un alto estatus y otros bajo.

Los pares son simplemente personas que tienen en común ciertos aspectos de su status. Los amigos son personas con las que se establece una relación mutua valorada. Los adolescentes indican que dependen más de los amigos que de sus padres o hermanos para obtener compañía e intimidad. Los estudios indican que los adolescentes que tienen un apego seguro hacia sus padres también son más propensos a desarrollar apego seguros con los amigos. Cuanto más puedan los adolescentes confiar en sus padres, más probable es que describan las mismas cualidades en sus relaciones con sus amigos. Cuando los niños pasan a la adolescencia entran en una cultura de pares de la que sus padres tienen poco conocimiento y menos control. Los adolescentes informan que sus momentos más felices tienen lugar preferentemente con sus amigos que con la familia y señalan dos razones principales para esto:

1. Encuentran en un amigo cercano a alguien que refleja sus propias emociones.
2. Se sienten libres y abiertos con sus amigos, lo que rara vez les pasa con sus padres.

Es probable que la principal característica distintiva de las amistades adolescentes en comparación con las de la niñez tardía sea la intimidad es decir, el grado en que dos personas comparten conocimientos, opiniones y sentimientos personales. Debido posiblemente al egocentrismo, los adolescentes perciben más semejanza entre ellos y sus amigos de la que en efecto hay, lo cual exagera las correlaciones en las conductas de riesgo que declaran para sí mismos y sus amigos. En los estudios de la conducta de riesgo entre los adolescentes y sus amigos, la razón más importante para dudar que dicha correlación pueda interpretarse como causalidad es la asociación selectiva, el principio de que la mayoría de los individuos escogen amigos que son similares a sí mismos.

Cuatro tipos de apoyo que pueden proporcionar los amigos son:

- Apoyo informativo: consejo en la solución de los problemas personales.
- Apoyo instrumental: ayuda en diversos tipos de tareas.
- Apoyo de compañerismo: ser capaz de confirmar uno en el otro en actividades sociales.
- Apoyo a la estima: proporcionada al felicitarse cuando tienen éxito y a consolarse cuando fracasan.

Kimmel y Weiner (2008) mencionan que dado que a adolescencia es una época de expansión de los horizontes sociales, a medida que los jóvenes abandonan la infancia y se hacen mayores, la mayor independencia de su familia va acompañada de un cambio en el que las actividades dejan de estar centradas en casa para desplazarse al grupo de compañeros y a la comunidad.

Cuatro aspectos de las relaciones de los adolescentes entre sí que definen su mundo social son:

1. Formación de amistades
2. Pertenencia a un grupo de compañeros.
3. Novios y otras interacciones estratégicas
4. Soledad y timidez

Las amistades son relaciones especiales entre dos personas que cuidan una de otra y comparten partes importantes de sus vidas. Las relaciones con los amigos son vínculos horizontales entre individuos relativamente similares en conocimiento y poder.

Las relaciones de colegas son íntimas que muchos jóvenes forman durante la preadolescencia con una sola persona, por lo general de la misma edad, género y raza. Estos se convierten en amigos inseparables que pasan juntos la mayor parte de las horas que están despiertos y comparten en exclusiva sus esperanzas y temores más íntimos. Algunos estudios se enfocan en los tipos de semejanzas y perspectivas comunes, que hacen que las personas se atraigan entre sí. La mayoría de las personas valoran que las relaciones de amistad incluyan casi siempre alguna mezcla de similitud y complementariedad. A medida que los jóvenes superan la pubertad y llegan a la adolescencia temprana las amistades íntimas que han comenzado a formar en la preadolescencia se convierten en una parte aún más importante de su existencia principalmente por dos razones:

- Debido a las muchas experiencias potencialmente desconcertantes de su vida, como los cambios puberales en sus cuerpos y las exigencias sociales y académicas del bachillerato.

- Al tiempo que aumenta la necesidad de discutir preocupaciones íntimas, disminuye la disponibilidad de los padres de escuchar y responder a estas inquietudes.

Las investigaciones sobre las relaciones de amistad también indican que las chicas son más susceptibles que los chicos, de tener intimidad con sus amigas, además de dedicar más tiempo que los chicos a hablar con sus amigas.

Las personas que tienen una relación recíproca se tratan con equidad e intentan ayudarse siempre que haga falta, así como la igualdad y la correspondencia son los sellos característicos de este tipo de relación. A partir de la aparición de las relaciones de colegas en la preadolescencia, los jóvenes prestan una atención creciente a la reciprocidad en sus relaciones de amistad.

Las amistades preadolescentes, aunque más maduras que las de los niños pequeños, se definen en gran parte mediante actividades compartidas. Debido a que los adolescentes forman relaciones recíprocas y crecientemente íntimas al madurar pasada la infancia, parece razonable suponer a que sus amistades serán progresivamente más estables y duraderas.

Junto a la formación de amistades cada vez más profundas, los adolescentes están cada vez más interesados en pertenecer a algún grupo de compañeros de su misma edad con quienes compartir intereses y actitudes comunes.

Las interacciones estratégicas de los novios describen formas en que las personas se comportan unas con otras, cuando tratan de transmitir, ocultar u obtener información a través de medios indirectos.

Cuando empieza la relación de novios, no es una relación amorosa, ni una compañía agradable, ni si quiera una actividad divertida en sí misma, sino un esfuerzo oír el que los adolescentes

hacen lo que creen que se espera de ellos sin dejar que su inexperiencia y sus dudas los hagan parecer estúpidos. Párrafo confuso, no entendí que quieres decir

La soledad es una experiencia desagradable y angustiada en la que las relaciones sociales del individuo no llegan a satisfacer sus necesidades de compañerismo. La soledad que persiste, favorece a menudo sentimientos de alienación y de incapacidad social sobre todo entre los adolescentes. Porque los adolescentes de todas las edades necesitan al menos alguna oportunidad para desahogarse y abrirse a los amigos con los que comparten intimidad, cualquier acontecimiento que dañe esa oportunidad puede generar episodios de soledad.

La timidez es una pauta de conducta caracterizada por la ansiedad social y la inhibición interpersonal que surge en situaciones que suscitan la posibilidad de ser evaluados por los demás, además de ser más prevalente en la adolescencia también se convierte en una característica más estable y persistente que en los niños. Una gran diversidad de métodos de preparación han demostrado su eficacia para ayudar a jóvenes tímidos a volverse socialmente más activos y a sentirse más cómodos.

Parte del desarrollo socioafectivo está vinculado a nuevas formas de vivir la sexualidad. De acuerdo con Kimmel y Weiner (2008) la sexualidad humana implica tanto a la mente como al cuerpo. Refleja la maduración biológica, el desarrollo cognitivo, el aprendizaje social, el grupo de compañeros y la familia. No es una reacción física automática, ni el simple resultado de la experiencia, la sexualidad es única para cada individuo, es importante para personas de todas las edades, no se inicia al llegar a la pubertad ni finaliza cuando llegan los nietos.

Así mismo los autores refieren tres patrones de desarrollo sexual que pueden reconocerse en diferentes sociedades:

1. Desarrollo lineal: despliegue continuo de conducta sexual desde la infancia temprana, hasta la adolescencia y la edad adulta en la que se permite el contacto heterosexual en los niños y entre los adultos.
2. Desarrollo secuencial: existe un cambio espectacular entre la conducta permitida a los niños y a los adultos, puede considerarse que los niños son asexuados, pero en algún momento de la adolescencia o la edad adulta se espera que se vuelva sexualmente activos.
3. Desarrollo emergente: los valores cambiantes en el seno de una sociedad impiden predecir el resultado de la sexualidad emergente de un niño y permiten un rango de posibilidades para la expresión sexual de un adulto, este patrón se advierte en sociedades que cambian con rapidez como Estados Unidos desde la década de los sesenta y algunos países en desarrollo de diversas partes del mundo.

Como parte del desarrollo sexual, la masturbación puede surgir de forma incidental hasta la pubertad con la llegada de la menarquia y la eyaculación, pero los tabúes sexuales acerca de la sexualidad infantil han impedido su estudio. Los adultos se molestan ante la masturbación o los juegos sexuales colectivos, esto les enseña a los niños que el sexo inquieta y que incluso también lo asocien con enojo. Los adultos también se molestan cuando los niños los descubren en sus encuentros sexuales, y esto los puede paralizar. Los niños pueden imaginar que los adultos están peleando, y esto genera ansiedad, lo que puede ocasionar los impulsos o inhibidores sexuales de la vida adulta. Muchos niños aprenden de la ansiedad por la masturbación, dependiendo de las reacciones de los padres, pero lo que aprenden que puede realizarse en el momento y lugar adecuado: la intimidad.

Un adolescente que sienta atracción sexual hacia una persona del mismo género o que no cumpla con los cánones de belleza y por lo tanto se aleje del rol de exploración de la sexualidad con el otro puede que se sienta excluido. Los adolescentes homosexuales afrontan sus sentimientos sexuales de tres maneras:

- a) Reprimen, pero los sentimientos surgen más adelante con consecuencias más dolorosas.
- b) Suprimen los sentimientos o la búsqueda de la propia identidad
- c) Revelación de su orientación sexual, aunque a veces se siente hostigado o rechazado por familiares y amigos.

Así mismo, en la cultura hay una infinidad de mensajes contradictorios, por un lado las imágenes sexuales de personajes no casados y con pocas referencias al control de la natalidad. La sexualidad se muestra como peligrosa para las chicas, que con frecuencia aparecen representadas como víctimas que tienen escaso poder en las negociaciones de los encuentros sexuales.

Algunos adultos a veces son incapaces de hablar sinceramente de la sexualidad con los niños y los adolescentes, incluso los médicos y otros profesionales no se sienten cómodos hablando de sexualidad con los adolescentes, es posible que ellos tampoco se sientan bien hablando del tema por lo que se inhiben para preguntar sus dudas.

Con mucha frecuencia el amor romántico de la adolescencia es una especie de enamoramiento del amor, combinado con la necesidad evolutiva de descubrir la propia identidad desde el interior de una relación íntima que incluye atracción sexual.

En cierto sentido, el movimiento precede a la emoción, si estamos en una situación potencialmente romántica, la reacción física del cuerpo a la estimulación puede producir las sensaciones que calificamos como amor, esta situación puede ser especialmente importante

cuando el individuo está haciendo el amor, si lo hace de manera satisfactoria induciendo un nivel alto de emoción, es probable que interprete estos sentimientos como amor. En la distinción entre decir te quiero, que puede ser una señal promisorio de que la relación durara y estoy enamorado, que implica una variedad de reacciones emocionales, tanto positivas como negativas. El amor es una actitud o una serie de creencias que alguien tiene sobre otra persona. Una de las discusiones más interesantes sobre el amor romántico es el análisis realizado sobre el mito romántico en la cultura occidental, la búsqueda de un amor perfecto es un ideal transmitido culturalmente que, si nos remontamos en el tiempo, nos conduce a una ideal , donde el amor ideal es aquel que no puede consumarse salvo en la muerte eterna. Las relaciones acaban cuando ha acabado su contribución a ambos miembros de la pareja, si se sigue más allá de este punto, quizá empiece a inhibir el desarrollo.

De acuerdo a Arnett (2008) muchos de los adolescentes inician su experiencia sexual mucho antes de concluir con el coito, en un primer orden pueden iniciar con la masturbación, besuqueo, caricias, acto sexual y sexo oral. Pero, aunque la masturbación sea un paso obligado, su ejecución produce culpa y temor, sean hombres o mujeres (esto se refleja en los autoinformes, que también se ponen en duda porque no es seguro que los participantes contesten con total certeza).

Una de las razones por las cuales la sexualidad puede vivirse con culpa depende en gran medida de la cultura y la apertura que brinde a las experiencias sexuales delos adolescente, esta se puede clasificar en tres tipos:

- Culturas restrictivas evitan a toda costa el intercambio sexual. Las sanciones contra el sexo incluyen castigos físicos y escarnio público.

- Las culturas semi-restrictivas imponen penas ante el sexo prematrimonial aunque no son impuesta de forma tan fuerte y se evaden fácilmente. Siempre y cuando los adolescentes sean discretos.
- Las culturas permisivas alientan y esperan a la sexualidad adolescente.

Es importante aclarar que al igual que en México, y sin depender del tipo de cultura, una constante es la doble moral. Es decir, a los hombres se les permite o tolera más la experiencia sexual que a las mujeres, incluso en estas últimas, los castigos por faltar las normas morales pueden ocasionar que se les castigue físicamente o incluso hasta llegar a la muerte.

La supervisión parental no impide el ejercicio de la sexualidad, más bien la influencia de desaprobación de los papás hacia la experiencia de la sexualidad puede inhibir en algunos casos a los adolescentes.

En cuanto a las variables de riesgo en la sexualidad tenemos el acoso sexual que incluye muy diversas conductas como: insultos, miradas, palabras maliciosas o incluso contacto sexual indeseado. El problema es que la interacción entre pares está impregnada de este tipo de conductas, por lo que es difícil determinar para quien las recibe cuando es una agresión o cuando es sólo una broma.

Otra agresión es la violación en la primera cita, cuando una mujer es forzada por su pareja romántica o por un conocido a tener relaciones sin su voluntad. Dado que se interpretan de manera diferente los incidentes de violación, los jóvenes niegan haber forzado a la mujer al contrario aluden a que su vestimenta o conducta fue seductora, y las mujeres independientemente de eso mencionan que los hombres ignoraron su resistencia. Es posible que esta desigualdad en la necesidad de intercambios sexuales se deba principalmente a dos aspectos importantes:

- Debido a la motivación: en los adolescentes es la satisfacción y felicidad, en cuanto a los adolescentes su motivación principal es el afecto o amor por su pareja o por algún beneficio físico, aunque también son más propensas a temer un embarazo no deseado.
- Debido a las consecuencias: las mujeres pueden sentirse indignas de ser queridas por buscar diversidad de experiencias en la satisfacción sexual.

En otras formas de expresión de la sexualidad pueden surgir conflictos, generalmente cuando la cultura marca como estatus la heterosexualidad; sin embargo, hay adolescentes que se sienten atraídos por personas del mismo sexo, que a veces son considerados como enfermos o vergonzosos. La forma en como lo concilian es “saliendo del closet”. Los homosexuales, lesbianas y bisexuales, primero se lo dicen a un amigo y, en lo que se lo revelan lentamente a los demás, algunas veces retienen cierta información sobre su sexualidad sobre toda su vida, debido al grado de homofobia de las personas de su alrededor. Incluso puede afectar en su bienestar emocional, llevándolos a la frustración. Es importante distinguir entre experiencia homosexuales y tener una orientación homosexual. Dado que los adolescentes pueden tener experiencias homosexuales, sin necesariamente redefinir su orientación sexual, así mismo la orientación surge desde la niñez y la adolescencia.

El control de la natalidad es otra situación que debe ser considerada por los adolescentes que se inician en la sexualidad. En cuanto a las variables que intervienen en la anticoncepción tenemos las siguientes:

- Las investigaciones muestran que no hay frecuencia en el sexo adolescente, así mismo pueden no prepararse para las actividades sexuales regulares.

- El desarrollo cognoscitivo en la adolescencia influye, la capacidad de planeación a futuro puede influir en su disposición a protegerse.
- La culpa los lleva a negar que son sexualmente activos por lo que restringen el cuidado para la prevención del embarazo
- La disminución en la tasa de embarazo se puede dar en culturas restrictivas o permisivas.
- El creer que el amor domina a razón impide pensar con claridad y utilizar anticonceptivos.

Entonces una consecuencia lógica de que los adolescentes no se protejan es que la posibilidad de que ante un embarazo ellas se vuelvan madres solteras con mayor probabilidad de dejar la escuela, y menos probabilidad de conseguir trabajo da lugar a que un bebé crezca en un ambiente socioeconómico desfavorecido.

Así también está el caso de que las adolescentes que abortan, pueden mejorar su calidad de vida, pero sienten culpa y estrés emocional por su decisión. En la Ciudad de México se solicita que los adolescentes tengan el permiso de los padres o se les notifique sobre una situación de aborto.

Algunas de las razones por las cuales los adolescentes eligen la abstinencia son: el miedo al embarazo, miedo a las enfermedades de transmisión sexual, ideas religiosas o morales y el sentimiento de no haber encontrado aún a la persona indicada. Eso sin contar el consumo regular del alcohol, ya que se ha comprobado con frecuencia que las relaciones sexuales impulsivas están mediadas por el alcohol.

1.4 Desarrollo cognitivo

Carretero y León (2002) mencionan que la adolescencia abre la puerta a un nuevo mundo que conlleva importantes cambios, no solo en la imagen física del individuo sino que se extiende también a nuevas formas de pensamiento. Los adolescentes alcanzan un nuevo y más complejo nivel de pensamiento, que les permite concebir los fenómenos de manera distinta a como lo había hecho hasta entonces. Este pensamiento, caracterizado por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento se ha denominado: pensamiento formal (por sus operaciones formales).

Las operaciones formales emergen sobre la base de las operaciones concretas alrededor de los 11 o 12 años y se consolidan hacia los 14 o 15. Los teóricos piagetianos consideran a este periodo el estadio final de la secuencia de desarrollo cognitivo. Las características funcionales de este pensamiento ofrecen una visión general del proceso que sigue un sujeto cuando se enfrenta con un problema estableciendo relaciones entre lo real y lo posible.

En un trabajo empírico que plantea solo los datos presentes, el adolescente es situado ante un problema concreto y él prevé todas las situaciones y relaciones causales posibles entre sus elementos. Una vez analizadas de manera lógica todas estas posibilidades hipotéticas, tratará posteriormente de contrastarlas con la realidad a través de la experimentación, es decir lo real está subordinado a lo posible. El adolescente ahora posee la capacidad potencial de concebir y elaborar todas o casi todas las situaciones posibles que podrán relacionarse o coexistir con la situación dada, conceptualizando con una mayor precisión el planteamiento y resolución de un problema determinado. Esta característica en el pensamiento adolescente también está presente en los demás adultos (combinar diferentes variables y así determinar sus posibles relaciones causales).

Los infantes son capaces de un cierto pensamiento abstracto, pero es en la adolescencia cuando estas abstracciones cobran la forma de hipótesis, se utiliza ahora una estrategia que consiste en formular todo un conjunto de explicaciones posibles para después someterlas a prueba a través de la confirmación empírica. Pero la capacidad de comprobación de los adolescentes no se reduce a una o dos hipótesis, sino que pueden llevar a cabo varias simultánea o sucesivamente.

Para realizar con éxito esta acción comprobatoria, necesita aplicar un razonamiento deductivo que le permita señalar cuáles son las consecuencias de las acciones realizadas sobre la realidad, O sea, ante una situación determinada, el adolescente no solo opera sobre las posibilidades que ofrece la formulación de hipótesis que expliquen los hechos presentados, sino que como resultado de aplicar un razonamiento deductivo, es capaz también de comprobar sistemáticamente, el valor de cada una de las hipótesis que se le ocurran.

La adquisición del esquema ocupa un lugar central en esta comprobación, éste da lugar al control de variables, que consiste en variar sistemáticamente un factor o variable cada vez, mientras que los demás factores se mantienen constantes. Esta habilidad constituye uno de los aspectos básicos de la metodología científica, los sujetos en este estadio se sirven de proposiciones verbales como hipótesis y razonamientos así como de los resultados que obtienen.

El adolescente trabaja intelectualmente no solo con objetos reales, sino con representaciones proposicionales de los objetos. Y podrá sustituir todas o algunas de las acciones posibles por conclusiones de razonamientos expresadas verbalmente. Una vez organizada la información el adolescente concibe las relaciones posibles entre las distintas variables para formular una o varias hipótesis que establecen una relación entre causa y efecto. Es capaz de comprobar de manera sistemática sus hipótesis mediante las manipulaciones adecuadas del material. Es

necesario realizar comprobaciones similares manteniendo constantes todos los demás valores y alterando solo el de la variable cuya influencia se estuviera comprobando.

Otra característica del estadio de las operaciones formales es la de disponer de los esquemas operacionales formales, a través de los cuales el adolescente representa su conocimiento como resultado de la interacción de la nueva información con la propia experiencia. Es un proceso interno organizado y no necesariamente consiente, que descansa sobre la antigua información y almacenada en nuestra mente.

A manera de conclusión sobre el primer capítulo, se puede mencionar que la adolescencia es una etapa de gran complejidad, dado que el individuo está atravesando un proceso de identidad, donde todo lo que conocía sobre sí mismo está cambiando vertiginosa e inesperadamente, por un lado su cuerpo y su imagen corporal (desarrollo físico), por otro sus amistades y otras relaciones de pares cobran gran importancia en su vida, incluso superan o sustituyen a los vínculos familiares en algunos casos (desarrollo socioafectivo), sin mencionar su emergente capacidad para comprender temas de mayor complejidad (desarrollo cognitivo). Aunado a esto, algunos no tienen claridad sobre lo que desean lograr en su futuro, es por eso que la institución media superior que los alberga es un factor determinante para la elección de carrera a través de estimular sus intereses vocacionales mediante las materias que se imparten o para la elección inmediata de ingresar a trabajar al concluir sus estudios de nivel bachillerato. Por lo tanto, a continuación se hace una breve descripción sobre las características de la Educación Media Superior en México, haciendo énfasis en la inserción e importancia de la materia de Psicología en la misma.

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN A NIVEL MEDIO SUPERIOR

El INEGI (2015) señala que en México el 24.9% de la población total corresponde a jóvenes de 15 a 29 años, de los cuales el 36.8 % son adolescentes de 15 a 19 años y de este porcentaje solo el 44.7% está realizando o cuenta con educación media superior. El porcentaje restante está realizando algún trabajo y puede ser que le ofrezca una baja remuneración económica debido a que se emplea de manera informal (68.1 %) o simplemente está desocupado debido a la falta de experiencia profesional (8.6%).

De hecho ese es el objetivo de la Educación Media Superior (EMS), ofrecer a los adolescentes “el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y su competitividad al insertarse en la vida económica” lo que a corto plazo les genere un mayor bienestar y a largo plazo les permita generar y sostener una mejor calidad de vida (Diario Oficial, 2008, p.1).

Es por eso que la EMS tiene un carácter obligatorio desde el ciclo escolar 2012/2013 (INEE, 2013), así mismo, para brindar cobertura a toda la población que lo requiere el sistema de la EMS se auxilia de diversas instituciones con modelos educativos diferentes, estos son: el bachillerato tradicional, general y especializado, con opciones tecnológicas, agropecuarias, marítimas, por cooperación, en artes, orientados a la formación de técnicos especializados. Estos bachilleratos pueden estar sostenidos por las universidades públicas (ENP, CCH, CECyT), o como opciones privadas, incorporadas a universidades públicas, a la Dirección General del Bachillerato, a los gobiernos estatales e incluso bachilleratos no incorporados que se imparten en

modalidades presenciales, semipresenciales, abiertas y a distancia (Mendoza, Morales y Arroyo, 2009).

En este contexto hay tres elementos de importancia relevante. Primero, la inserción de la Psicología o alguna materia asociada en diversos planes de estudio, con carácter obligatorio u opcional en instituciones de Nivel medio superior como ENP (DGENP, 2011), CCH (CCH UNAM, 2015), CBT, DGB, (SEP, 2015) etc.,

Segundo, la consideración de los motivos por los cuales surge la deserción escolar. Es en este punto que el Programa “Yo no abandono” marca como un factor relevante la falta de vinculación de los alumnos con los contenidos escolares (SEP, 2014).

Tercero, la caracterización de las competencias que la Psicología debe desarrollar en los alumnos; sin embargo, este es un punto oscuro debido a que no aparece en la clasificación de las ciencias que propone el Acuerdo Secretarial 444 (SEP, 2008), ya que por rubros se buscan desarrollar ciertas competencias.

2.1 Pertinencia de la enseñanza de la Psicología en los planes de estudio de: CCH, Prepas UNAM, DGB y CBT.

El objetivo de este trabajo es la enseñanza de Psicología, por lo que se presenta a continuación una revisión y análisis de sus semejanzas y diferencias de los programas de estudio de Psicología en el Bachillerato para identificar el cómo por qué y para qué se enseña. Después de una breve descripción de sus características generales se presentará un análisis de sus similitudes y diferencias.

El punto de partida son los bachilleratos de la UNAM. En el Colegio de Ciencias y Humanidades la materia de Psicología es optativa de elección para los estudiantes en el último semestre. Estas

materias “permiten que (los alumnos) adquieran y profundicen en las especialidades de diversos campos del conocimiento y, en general, en la cultura de trabajo del especialista” (CCH UNAM, 2015, p. 2). Así mismo, se conceptualiza su objetivo como el de “enfaticar las acciones educativas, dirigidas a la adquisición de aprendizajes, la formación de una cultura científica básica y la adquisición de habilidades para aprender a aprender, a través de actividades de investigación y solución de problemas que propicien el desarrollo de habilidades de pensamiento y socioafectivas que le permitan al estudiante aprender a hacer y aprender a ser” (ibíd., p. 3).

Por otro lado en la Escuela Nacional Preparatoria, la materia de Psicología es obligatoria en el último año, sin embargo las razones por las que esto es así no son muy claras “su inserción como materia obligatoria en el plan de estudios de la ENP y su influencia multidisciplinaria está directamente relacionada con el aspecto informativo, formativo y propedéutico que establece la doctrina del bachillerato... esta asignatura contribuye a la integración del estudiante a los estudios profesionales, en los cuales de manera directa e indirecta podrá aplicar los conocimientos y experiencias de aprendizaje que pueden trascender del contexto en el que se adquieren” (DGENP UNAM, 2011, p.2).

También hay otra materia, íntimamente relacionada, que se imparte, pero de forma optativa: Higiene mental. Cuyo función objetivo a grandes rasgos es “proporcionar elementos que contribuyan al fortalecimiento de la personalidad del estudiante e incidan en la toma de decisiones y solución de problemas cotidianos” (UNAM, 2011, p.2)

A diferencia de el sistema de la Dirección General del Bachillerato también incorpora la materia de Psicología I y II. La finalidad de la asignatura “es que el alumnado reconozca a la Psicología como una ciencia, sus áreas y diferentes corrientes teóricas, así como aspectos biológicos y la clasificación de las emociones que influyen en el comportamiento, a través de elementos teóricos

y metodológicos que le permitirán conocer su campo de estudio y su aplicación, proporcionándoles conocimientos para su desarrollo integral” (Dirección General del Bachillerato, 2013, p.2).

Otro sistema de bachillerato público donde está presente la materia de Psicología es el Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) donde se prevé que la materia colabore en el desarrollo de “la capacidad de reflexionar sobre sus procesos cognitivos, tomándolos como objetos de reflexión. De esta forma, el estudiante será capaz de planificar la trayectoria de sus procesos de pensamiento, auto observarlos durante la ejecución de un plan, ajustarlos conscientemente, así como evaluarlos” (Subdirección de Bachillerato Tecnológico, 2009, p. 5). La tabla 1 muestra información sobre los contenidos que se estudian en cada una de las materias previamente mencionadas.

Tabla 1. Caracterización de la materia de Psicología en diferentes instituciones de nivel medio superior.

Institución	Materia	Contenidos	Carácter de la asignatura
CCH	Psicología 1 y 2 (64 horas c/u) (optativa de elección)	Psicología es una disciplina con características tanto de ciencia natural como de ciencia social, que se plantea estudiar los procesos mentales y el comportamiento, lo que supone considerar la intervención de un sin número de eventos y procesos, como por ejemplo, los estados de conciencia, la interacción psicofisiológica, las manifestaciones afectivas, los procesos inconscientes, las relaciones grupales, los procesos cognoscitivos, y el comportamiento individual, entre otros.	Teórico
ENP	Psicología (90 horas teóricas y 30 prácticas)	Fundamentos científicos y campos de aplicación de la Psicología actual. Bases fisiológicas de los procesos psicológicos de la conducta. Percepción. Aprendizaje y memoria. Pensamiento, inteligencia y lenguaje. Motivación y emoción. La personalidad, dimensión integradora de los procesos psicológicos. Participación de los factores sociales y culturales, en la conducta individual y grupal.	Teórico práctica

ENP	Higiene mental (90 horas) (optativa de elección)	La Higiene Mental y su función en la vida cotidiana. Desarrollo del individuo. Mecanismos básicos de integración de la personalidad. Adolescencia y grupos de referencia. Conducta disfuncional. Alternativas de la Higiene Mental para el logro del ajuste emocional.	Teórica
CBT	Psicología (75 horas) obligatoria	Origen del conocimiento psicológico. Desarrollo humano. Aprendizaje.	Teórica
DGB	Psicología I y II (48 horas c/u)	La Psicología como ciencia. La relación entre los procesos neurofisiológicos y la conducta. Los diferentes tipos de emociones. Diferentes procesos psicológicos. La influencia de las bases sociales en la conducta. La personalidad como un proceso dinámico.	Teórica

En esta revisión se seleccionaron cuatro bachilleratos que comparten la característica de impartir la materia de Psicología en el último ciclo escolar del Bachillerato, ya sea por un semestre (CBT) o por un año, de forma optativa (CCH) o de forma obligatoria. Ahora bien, aunque las razones parecen muy genéricas, como el que les sirva de materia muestra para la formación profesional o para que sirva en la toma de decisiones o solución de problemas (el objetivo de la formación educativa es que lo que aprendan les pueda servir en un contexto externo a las aulas, esto es cierto, no solo para Psicología).

No siempre se enfocan adecuadamente en la aplicabilidad de la Psicología en el aula, como cuando se cita como objetivo que los alumnos reflexionen sobre sus procesos cognitivos (CBT) o conozcan las emociones que influyen en el comportamiento (DGB). Sin embargo, los contenidos que se enlistan son los indicados para conseguir que los alumnos se den cuenta que la Psicología como ciencia, ofrece explicaciones y soluciones a problemas, individuales o de las masas y que los enfoques que utiliza son variados, desde neurofisiológicos, hasta las bases sociales. En este sentido, observo que la constante área de oportunidad de estos programas de estudio, no son los

contenidos, sino la forma de explicitarlos y hacer que los alumnos no los vean rígidos, sin sentido y ajenos a su experiencia sino como un conocimiento que pueden extrapolar a sus vivencias fuera de la escuela y utilizarlo durante toda la vida. Menciono esto porque una constante en estos programas de estudio es que la enseñanza se centra la exposición de conceptos y teorías sin que haya la posibilidad para el estudiante de establecer un vínculo con la propia experiencia. .

2.2 El caso de los CBT en el Estado de México

Los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) en el Estado de México, tienen como objetivo: “propiciar en los estudiantes los elementos teóricos, metodológicos y axiológicos, que potencien el desarrollo de las competencias genéricas establecidas en el perfil de egreso, para acceder a otros estudios y/o incorporarse al sector productivo” (Subdirección de Bachillerato tecnológico, 2010). Para lograr este objetivo, durante los seis semestres que dura su formación, el alumno debe acreditar las materias y módulos que conforman su estructura curricular, que está formada por tres componentes:

- **Formación básica:** son materias que fortalecen los conocimientos esenciales de la comunicación, las matemáticas, las ciencias, las humanidades y la tecnología: orientadas a la resolución de problemas. Sirve como antecedente para el componente propedéutico y se integra por cinco campos disciplinares a los que corresponden materias y asignaturas.
- **Formación propedéutica:** son materias cuyo objetivo es proporcionar al alumno herramientas para los estudios superiores, esto implica una mayor profundidad y especificidad de los campos de formación básica y profesional.

- Formación profesional: referida a los módulos, que acompañan a los campos de formación básica y propedéutica, con el objetivo de brindar una capacitación específica para el trabajo al concluir sus estudios, por lo tanto los alumnos son expuestos a diferentes prácticas guiadas en escenarios reales, cuya duración también aumenta en función del semestre en el que se sitúan (prácticas de observación, ejecución, servicio social y estadías). En el Estado de México, en el último módulo, que pertenece al sexto semestre, el alumno debe realizar un informe fundamentado de su experiencia en el escenario real y de ser autorizado, podrá presentarlo en su examen profesional para obtener el título de técnico.

Los tres componentes de formación, así como el diseño de las materias de los campos disciplinares y las carreras que lo integran, se elaboran de acuerdo a los directrices del programa nacional de educación y del programa de desarrollo de educación tecnológica 2001-2006, basado en competencias, estas se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que se utilizan como unidades de medición sobre lo que el alumno debe aprender en el aula y que después se pueda trasladar al ámbito de su vida cotidiana, permitiéndole insertarse de manera exitosa en la sociedad (Subdirección de Bachillerato tecnológico, 2010).

Con base en el acuerdo 444 (Diario oficial de la Federación, 2008), se describen en la tabla 2 el objetivo de las competencias que integran la formación de los alumnos, después en la figura 3 se mencionan algunas de las competencias genéricas utilizadas durante la aplicación del modelo de enseñanza centrado en el alumno.

Tabla 2. Competencias que enmarcan la Educación Media Superior.

Competencia		Objetivo
Genéricas		Su adquisición es común a todos los egresados de nivel medio superior porque son las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en la sociedad. Por lo tanto su adquisición es transversal a las diferentes materias y módulos que integran la estructura curricular.
Disciplinares	Básicas	Capacidades que todos los estudiantes deben adquirir en cada campo disciplinar, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato.
	Extendidas	Amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y se definirán al interior de cada subsistema, según sus objetivos particulares. Estas competencias se desarrollan en el contexto de campos disciplinares específicos y permiten un dominio más profundo de ellos.
Profesionales	Básicas	Referidas a la formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Cualificación de nivel técnico para incorporarse en el ejercicio profesional.

Las competencias genéricas son transversales a todas las disciplinas, debido a su valor actitudinal, para ejemplificar este punto se describirán a continuación junto con sus atributos (escenarios específicos de cómo se desarrollan), sobre todo para resaltar a las que se relacionan directamente con la presente tesis en la figura 3.

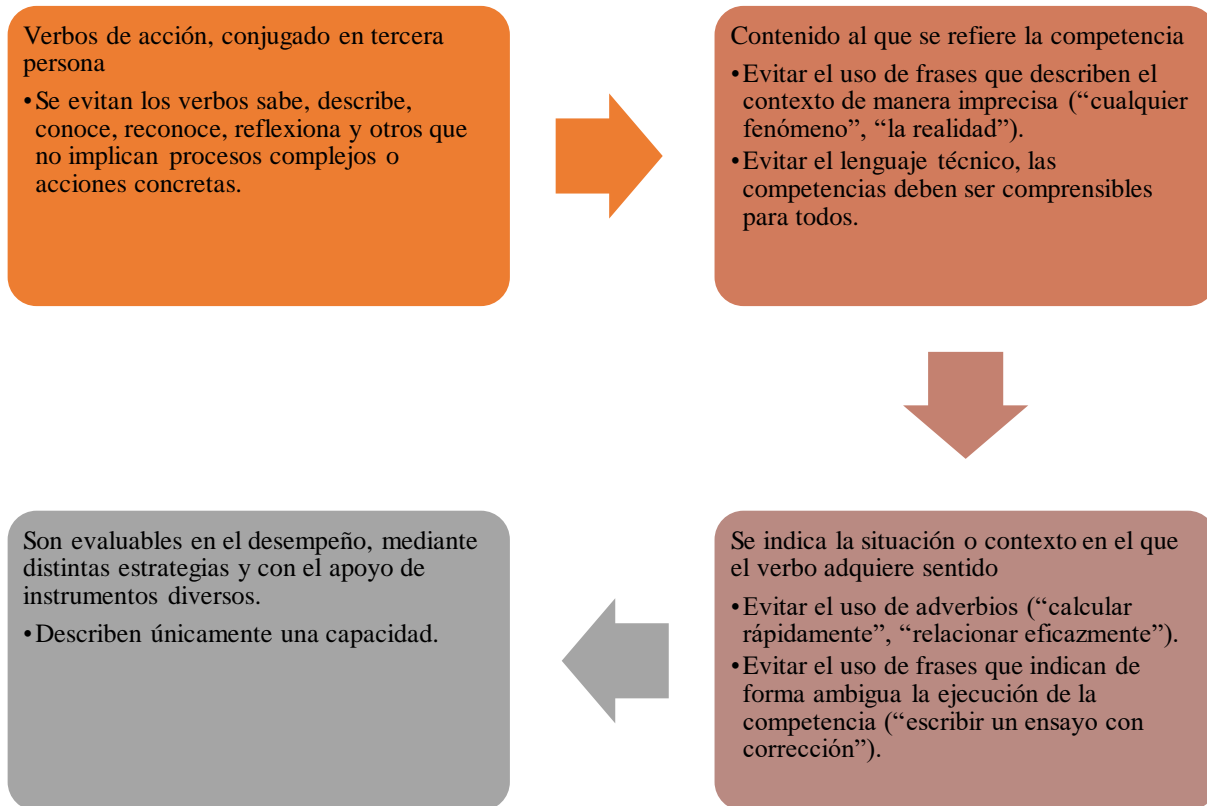
Figura 3. Competencias genéricas comunes a todos los egresados del Nivel Medio Superior.



Como se observó, las competencias disciplinares son distintas de las competencias genéricas. Una competencia genérica como: “Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida” no tiene una relación directa con ninguna de las disciplinas. Puede desarrollarse y aplicarse en cualquiera de ellas. Las competencias disciplinares, por el contrario, se desarrollan a partir de abordajes disciplinares específicos y, en muchos casos, se aplican en el contexto de esos campos. Las competencias disciplinares básicas del SNB se organizan en cuatro campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación. Se recomienda que las competencias disciplinares extendidas se organicen en estos mismos campos, de manera que se pueda observar con claridad que se trata de un segundo conjunto que da continuidad al primero. Las competencias disciplinares extendidas son específicas de distintos modelos educativos y subsistemas de la EMS por lo tanto no serán compartidas por todos los bachilleres; se trata de competencias que permiten a los distintos subsistemas de la EMS formar a los estudiantes en el marco de un enfoque determinado. Este enfoque debe definirse a partir de la filosofía educativa del subsistema, los contextos en los que se encuentran sus planteles, los intereses y necesidades de sus estudiantes y sus trayectorias futuras.

Por lo tanto, las competencias disciplinares básicas están preestablecidas por campos de conocimiento, a diferencia de las competencias disciplinares extendidas que se elaboran por los docentes en función del subsistema y sus características. La estructura que deben cumplir es la que se muestra en la figura 4.

Figura 4. Diseño de competencias disciplinares extendidas.



Las competencias profesionales son las que los alumnos desarrollan en los diferentes módulos enfocados a su carrera técnica. En el caso del CBT 2 Ecatepec las carreras técnicas que se imparten son: Técnico en Autotrónica, Gastronomía y Puericultura.

2.2.1 Análisis del programa de estudios de la materia de Psicología

El programa de estudios de Psicología de los Centros de Bachillerato tecnológico está disponible desde enero del 2009 en internet en la página <https://issuu.com/bachillertato.tecnologico>, cuenta con el aval de la Secretaria de Educación Pública, de la Subsecretaria de Educación Media superior y Superior y de la Dirección de Educación Media Superior. Como se puede observar en la Figura 5, el plan de estudios está conformado por 3 unidades, la primera se denomina origen del conocimiento psicológico, la segunda desarrollo humano y la tercera aprendizaje, ahora bien en la unidad 1, después de la contextualización histórica del objeto de estudio de la Psicología, está inserto el punto 1.3 denominado los procesos psicológicos, donde se especifican: percepción, atención, memoria, aprendizaje, pensamiento, lenguaje, motivación y emoción, que son los abordados con base en el modelo de enseñanza centrado en el alumno, eje principal del presente trabajo.

Figura 5. Plan de estudios de la materia de Psicología en los Centros de Bachillerato Tecnológico del Estado de México.

UNIDAD I. ORIGEN DEL CONOCIMIENTO PSICOLÓGICO	1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA	1.1.1 SIGNIFICADO DE PSICOLOGÍA 1.1.2 HISTORICIDAD DEL TÉRMINO PSICOLOGÍA
	1.2 DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA	1.2.1 LA CONDUCTA HUMANA
	1.3 LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS	1.3.1 PERCEPCIÓN- ATENCIÓN APRENDIZAJE- MEMORIA PENSAMIENTO- LENGUAJE MOTIVACIÓN- EMOCIÓN
	1.4 MOTIVACIÓN DE LA CONDUCTA	1.4.1 PIRÁMIDE DE MASLOW
UNIDAD II. DESARROLLO HUMANO	2.1 TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD	2.1.1 TEORÍA CONDUCTISTA (PAVLOV SKINNER) 2.1.2 TEORÍAS PSICOAFECTIVAS (FREUD, JUNG, FROMM) 2.1.3 TEORÍA COGNOSCITIVISTA (PIAGET)
	2.2. ETAPAS DE DESARROLLO Y SU ADAPTACIÓN	2.2.1 INFANCIA 2.2.2 ADOLESCENCIA 2.2.3. ADULTEZ 2.2.4. VEJEZ
	2.3. ADAPTACIÓN AL CAMBIO	2.3.1. ASPECTOS DE LA SUPERACIÓN PERSONAL 2.3.2. EVOLUCIÓN PERSONAL 2.3.3. PLAN DE VIDA
UNIDAD III. EL APRENDIZAJE	3.1 LA RELACIÓN DESARROLLO APRENDIZAJE	3.1.1 LAS APORTACIONES DE PIAGET 3.1.2 LA CONCEPTUALIZACIÓN DE VIGOSTKY 3.1.3. LA CARACTERIZACIÓN DE AUSBEL 3.1.4. ¿CÓMO SE RELACIONA Y DESARROLLO Y APRENDIZAJE?
	3.2 LA ESTRUCTURA COGNOSCITIVISTA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	3.2.1 ¿QUE ES COGNICIÓN? 3.2.2 LA ANALOGÍA DE LA CIBERNÉTICA 3.2.3 EL APRENDIZAJE COMO PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
	3.3. EL CONSTRUCTIVISMO	3.3.1. EL CONOCIMIENTO ¿ SE CONSTRUYE O SE ADQUIERE? 3.3.2. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO 3.3.3. COMO SE PARTICIPA ACTIVAMENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

En la actualidad, la materia de Psicología que se imparte en sexto semestre, pertenece al campo disciplinar de humanidades, que con base en el acuerdo secretarial 656 (SEP, 2012) las competencias disciplinares básicas que pretende desarrollar se situarían dentro de las siguientes:

1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.
2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.
3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.

4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.
5. Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana de acuerdo con los principios lógicos.
6. Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.
7. Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.
8. Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analiza la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada.
9. Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo.
10. Asume una posición personal (crítica, respetuosa y digna) y objetiva, basada en la razón (lógica y epistemológica), en la ética y en los valores frente a las diversas manifestaciones del arte.
11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural.
12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética.
13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.
14. Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana.
15. Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.

16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.

Las competencias disciplinares básicas se relacionan tangencialmente con el contenido del plan de estudio de Psicología, esto puede deberse a que están más enfocadas en las otras materias que pertenecen al campo disciplinar de humanidades que son: Literatura, filosofía, ética, lógica y estética. Por lo tanto, es complicado establecer las competencias disciplinares extendidas de la Psicología en los Centros de Bachillerato Tecnológico. Sin embargo, es importante recordar que la materia de Psicología pertenecía previamente al campo disciplinar de componentes cognitivos y habilidades de pensamiento, ahora extinto (todas las materias que lo conformaban se integraron al campo disciplinar de humanidades), que estaba integrado por Psicología en 6° semestre, creatividad y toma de decisiones en 5°, gestión del conocimiento en 3°, métodos y pensamiento crítico I y II en 1° y 2° respectivamente y habilidades básicas del pensamiento en 1°. El fundamento de este campo disciplinar era el de desarrollar competencias cognitivas y metacognitivas en el estudiante, es decir que el estudiante identificara situaciones que pueden emplearse para explicar y predecir hechos de su experiencia educativa. Se dividía en dos bloques: el primero denominado habilidades del pensamiento, que reúne habilidades de primer orden cognitivo tales como: describir, memorizar, definir, organizar, analizar y narrar. Mientras que el segundo implica el desarrollo de las competencias y el uso de los procesos metacognitivos, como: hipotetizar, justificar, explicar, o argumentar que impactan la manera en que el estudiante organiza sus aprendizajes y los transfiere a situaciones novedosas.

Las competencias que se desarrollan en estas materias están encaminadas a propiciar en el estudiante la capacidad de reflexionar sobre sus procesos cognitivos. De esta forma el estudiante será capaz de planificar la trayectoria de sus procesos de pensamiento, autoobservándolos durante la ejecución de un plan, ajustándolos conscientemente, así como evaluándolos.

Es importante destacar que las competencias generadas en este campo por su aplicabilidad se consideran de corte transversal al resto del currículo del bachillerato.

En síntesis la competencia disciplinar que pretende desarrollar la Psicología en los alumnos es: reflexiona sobre sus procesos cognitivos, planifica la trayectoria de sus procesos de pensamiento, autoobservándolos durante la ejecución de un plan, ajustándolos conscientemente, así como evaluándolos para explicar o argumentar que impactan la manera en que el estudiante organiza sus aprendizajes y los transfiere a situaciones novedosas.

En conclusión, una vez que se ha explicado el contenido del plan de estudios, las competencias genéricas y disciplinares básicas a desarrollar, así como la estructura de las competencias disciplinares extendidas, el papel de la docente es elaborar las competencias disciplinares extendidas de la unidad temática elegida, diseñar la planeación didáctica que permita a los alumnos la adquisición de las mismas, su evaluación y fortalecimiento.

2.2.2 Descripción del contexto escolar

El bachillerato tecnológico se localiza en San Pedro Xalostoc perteneciente al municipio de Ecatepec de Morelos. Que de acuerdo con la enciclopedia de los municipios y Delegaciones de México (H. Ayuntamiento de Ecatepec, 1998) es uno de los 125 municipios que conforman el Estado de México y cuya ubicación geográfica es: 19°19'24" latitud norte y a los 99°19'49" longitud oeste.

longitud oeste del meridiano de Greenwich con una altitud de 2,200 a 2,600 metros sobre el nivel del mar. Sus colindancias son las siguientes: al norte con el municipio de Tecámac; al sur con el municipio de Nezahualcóyotl y la Ciudad de México; al oriente con los municipios de Acolman y Atenco; mientras que al poniente colinda con Tlalnepantla y la Ciudad de México.

De acuerdo al último censo realizado por el INEGI (2015) su población se conforma por 1 677 678 habitantes, así mismo se consideran a la industria, la agricultura, el comercio y los servicios como principales actividades económicas de este municipio. Parte de la población se dedica a la economía informal, en los 60 tianguis del lugar.

Ahora bien, respecto al CBT No. 2 Ecatepec, este cuenta con una matrícula estudiantil de 800 alumnos y con una planta docente que se encuentra en muy buen nivel; contando con Director, Subdirector, Secretaria Escolar, así como una plantilla de 80 docentes titulados donde cada uno de ellos cubre el perfil deseado para brindar la enseñanza en el Nivel Medio Superior. La Infraestructura escolar es de última generación, ya que cuenta con salones y aulas en buenas condiciones favorables para el aprendizaje (buena acústica) y que están equipadas con escritorios, pizarrones, butacas en buenas condiciones, así como áreas recreativas y deportivas, laboratorios de química-física y biología, sala de computación, biblioteca, proyectores, etc.

En conclusión sobre este segundo capítulo, es importante resaltar que aunque la educación media superior tiene un carácter obligatorio, con competencias genéricas, es decir, de carácter actitudinal, comunes a todos los egresados, también tiene sus particularidades en función de los diferentes subsistemas que la imparten así como del perfil del egresado que desean lograr y esto se refleja directamente en la materia de Psicología. Como se observó, aunque tiene un carácter obligatorio en los Centros de Bachillerato Tecnológico, el número de horas asignadas para la

materia es el menor que en los otros subsistemas, por lo tanto el objetivo que se pretende lograr con la materia marca una diferencia en la profundidad de los temas, por el otro lado al existir el campo de componentes cognitivos y al integrarse a el de humanidades, la responsabilidad del diseño de las competencias disciplinares recae por completo en el docente, quien también debe considerar las características específicas del alumnado en función del contexto en el que vive, de las cuales destacan dos: alumnos que no han elegido la materia o cuyo objetivo a corto plazo es integrarse al ámbito laboral a través de su carrera técnica y que por lo tanto pueden no estar interesados en la materia. Es por eso que el docente debe apoyarse en el mayor número de estrategias que le permitan involucrar al alumnado en la materia y estimular su interés en ella, con este objetivo en el capítulo 3 se presentan el análisis de algunas de estas estrategias.

CAPÍTULO 3. PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

3.1 Análisis de actividades para la enseñanza de contenidos Psicológicos.

Un tema frecuente en la Psicología es el estudio del proceso de aprendizaje, por lo tanto se esperaría que la enseñanza de la Psicología, realizada por expertos disciplinarios en la materia, fuera un tema solucionado, sin embargo esto no es así, en la revisión de propuestas para la enseñanza de la Psicología se encontró que muchas de ellas no han recibido un tratamiento formal es decir, no se evaluó cuantitativamente su eficacia e impacto. En muchos casos, la evaluación que se hizo se limitó a la retroalimentación verbal por parte de los alumnos. La evaluación del efecto de un programa se debe de cuidar, no solo para validar las estrategias de enseñanza, sino para ofrecer una retroalimentación a los alumnos que refuerce en ellos su capacidad de logro y favorezca la creencia de que el aprendizaje no tiene por qué ser algo desagradable o aburrido, sino que también puede ser algo tan divertido y ameno al mismo tiempo que eficaz. A continuación se describen los estudios antes mencionados.

- Actividades para un curso de neurociencia

Lloyd, Shanks y Robertson (2011) mencionan que muchos estudiantes de Psicología se resisten a los cursos de neurociencia. Algunos de ellos temen no ser capaces de tener un buen desempeño en los cursos que incorporan material de las ciencias naturales. Por lo que para atraer a los estudiantes a estos cursos es importante involucrarlos en actividades donde se pongan en práctica

los conceptos a aprender. Algunas de estas actividades pueden ser actividades integradoras, prácticas en el salón de clases o en laboratorio. Como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Descripción de actividades para un curso de neurociencia.

Título	Descripción o temas que se abordan	Referencia o recurso electrónico
Disección y observación de una sección de tejido cerebral y preguntas clave	<ol style="list-style-type: none"> 1. Neurofisiología y mecanismos de acción de neurotoxinas comunes. 2. Neurofisiología y neurofarmacología del alcohol y otros depresivos del SNC. 3. Desarrollo neuroendocrinológico, dimorfismo sexual y orientación sexual. 4. Neurogénesis adulta y funciones homeostáticas. 5. Percepción visual y agnosias visuales. 6. Teoría del aprendizaje, plasticidad y abuso de sustancias. 7. Neuronas espejo, aprendizaje social, teoría de la mente y autismo. 	http://teachpsych.org/otrp/resources/lloyd08physio.pdf
Respuesta glial y el neurotrauma	Descripción de las experiencias de 5 semanas de laboratorio donde los alumnos desarrollaron sus hipótesis y las involucraron con la práctica.	<p>Barnes, C. L., Sierra, M., & Delay, E. R. (2003). Integrated undergraduate research experience for the study of brain injury. <i>The Journal of Undergraduate Neuroscience Education</i>, 1(3), A47-A52. Link: http://www.funjournal.org/</p>
Gusto + olfato = sabor	Los autores llevan a que los alumnos experimenten dándoles a oler y comer algo para que ellos adivinaran lo que era. Se destaca la importancia de que no se puede separar el olfato del gusto.	Beins, B. C. (1999). The interaction of taste and smell to create flavor. In L. Benjamin, B. Nodine, R. Ernst & C. Broeker (Eds.), <i>Activities Handbook for the Teaching of Psychology</i> (Vol. 4, pp. 154-156). Washington, DC: American Psychological Association.
Cuantificación de células serotoninérgicas en el núcleo del Rafe	Se les proporciona a los alumnos un set de inmuno-histoquímica para marcar secciones dorsales del núcleo del rafe de un roedor. También se les dan instrucciones y tutoriales para observar en el microscopio.	<p>Birkett, M. A. (2009). Every cell counts: an inquiry-based approach to address a novel research question in an undergraduate neuroscience lab. <i>The Journal of Undergraduate Neuroscience Education</i>, 7(2), A53-A64. Link: http://www.funjournal.org/</p>

- La integración de narración en primera persona de psicólogos eminentes en un curso introductorio

Levine y Gallup (2015) describen y discute una innovación pedagógica denominada “narraciones en primera persona”. Que comenzó en el Programa de Psicología de Bard College en la primavera de 2013. Raymon Fanche y Ludy Benjamin afirmaron que la inclusión de las “historias que respaldan” personas prominentes de la Psicología puede revelar mucho sobre la desarrollo de la disciplina (Benjamin, 2007; Fancher y Rutherford, 2011, citado en Levine y Gallup, 2015). El método comenzó en el 2013 presentando narraciones (educación, la trayectoria profesional y la investigación) en primera persona de un grupo seleccionado de psicólogos eminentes en una de las cuatro clases de introducción a la Psicología que se ofrecen en el Bard College. Se observó que aumento en los estudiantes la confianza percibida al describir los principales campos de la Psicología y las diversas transiciones históricas. Los autores reconocieron que se necesitaría una evaluación más extensa para recomendar la continuación más allá de esta prueba inicial.

- Ejercicios y demostraciones para los cursos de emoción y motivación

Hughes (2011) refiere que en sus cursos explica el término de motivación como las fuerzas que actúan sobre o dentro de un organismo para iniciar y dirigir la conducta, este término también describe las diferencias en la intensidad de la conducta. Como material el autor sugiere enfocarse en los temas en los que se puede relacionar con facilidad (factores de motivación interna o externa) En la tabla 4 se enuncian algunos materiales que se recomiendan.

Tabla 4. Descripción de referencias y actividades para los cursos de emoción y motivación.

Tema	Referencia	Actividad
Procesos sociales y motivación social	Scott, T. W. (2010). A demonstration of approach and avoidance conflicts. <i>Teaching of Psychology</i> , 37(2), 132-134.	El autor analiza la manera de integrar en las discusiones en clase acerca de aversión a la pérdida, la toma de decisiones, y la auto-evaluación negativa.
Homeostasis	http://www.cbt.virginia.edu/tutorial/C_LASSACT.htm	El objetivo de esta actividad es que los estudiantes obtengan una apreciación del impacto que los ritmos biológicos tienen en su comportamiento (tiempo de reacción y control de la temperatura en un período de dos días).
Ansiedad y miedo	Barber, N. (1994). Reducing fear of the laboratory rat: a participant modeling approach. <i>Teaching of Psychology</i> , 21, 228-230.	El propósito de esta actividad es permitir a los estudiantes experimentar directamente el proceso de desensibilización sistemática.
Agresión	<ul style="list-style-type: none"> Benjamin, L. T. (1985). Defining aggression: an exercise for classroom discussion. <i>Teaching of Psychology</i>, 12, 40-42. Davidson, W. B. (1990). The dirty dozen: classroom demonstrations of twelve instigators of aggression. <i>Teaching of Psychology</i>, 17(4), 252. Dunn, D. S. (1992). Perspectives on human aggression: writing to Einstein and Freud on “why war?” <i>Teaching of Psychology</i>, 19(2), 112-113. 	<p>El objetivo de esta actividad es ayudar a los estudiantes a aprender más sobre las definiciones operacionales, centrándose en el tema de la agresión.</p> <p>El objetivo de los ejercicios es fortalecer la capacidad de los estudiantes para reconocer instigadores sociales de la agresión .Se presentan 12 instigadores agresión (por ejemplo, el insulto, ataque, modelos agresivos, etc.) y se les pide encontrar escenas de la violencia en las películas que muestran los efectos de los instigadores.</p> <p>El principal resultado de aprendizaje de esta actividad es que los estudiantes aprenden sobre diferentes explicaciones de la agresión al considerar determinados factores sociales y políticos que pueden contribuir a la guerra. Esta actividad creativa pide a los estudiantes a leer el intercambio 1932 “¿Por qué la guerra?” entre Albert Einstein y Sigmund Freud; los estudiantes deben responder a ambos autores escribiendo cada una respuesta de dos páginas.</p>
Sueño y desvelo	<ul style="list-style-type: none"> Bernstein, D. A. (2008). The role of prior information in dream analysis. <i>Favorite Activities for the Teaching of Psychology</i>, 93-98. Benjamin, L. T. (2008). To sleep, perchance to dream. <i>Favorite Activities for the Teaching of Psychology</i>, 4, 89-92. Diario de sueños 	<p>En este ejercicio el autor describe una actividad que ayuda a los estudiantes a aprender el papel de los conocimientos previos, las expectativas y los procesos impulsados que afectan interpretación de los sueños.</p> <p>Esta actividad invita a los estudiantes a responder a un cuestionario sobre el sueño para que después sus respuestas se utilicen en una discusión en clase.</p> <p>Es el mecanismo de recogida de información para realizar en clase una interpretación de los sueños.</p>

Motivación cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Deffenbacher, J. L. (1990). Demonstrating the influence of cognition on emotion and behavior. <i>Teaching of Psychology</i>, 17(3), 182-184. • Schallhorn, C. (1999). The facial feedback hypothesis: are emotions really related to the faces we make? <i>Activities Handbook for the Teaching of Psychology</i>, 4, 228-231. 	<p>Esta actividad permite a los estudiantes experimentar activamente cómo su estado mental se puede alterar por sus experiencias emocionales. Ellos visualizan que acaban de terminar una relación romántica significativa y analizan cómo su autoreporte se ve afectado por los sentimientos de ira o tristeza inducidos.</p> <p>El autor pone a prueba la hipótesis de que las emociones están relacionadas con los gestos faciales que hacemos.</p>
Estrés y salud	Renner, M. J. (1998). A life stress instrument for classroom use. <i>Teaching of Psychology</i> , 25(1), 46-48.	Un instrumento para medir el estrés cotidiano, que se aplica en el aula, para que los alumnos conozcan las variables relacionadas al estrés.
Sexualidad	<ul style="list-style-type: none"> • Kite, M. E. (1990). Defining normal sexual behavior: A classroom exercise. <i>Teaching of Psychology</i>, 17, 118-119. • Madson, L. (2001). A classroom activity exploring the complexity of sexual orientation. <i>Teaching of Psychology</i>, 28, 32-35. 	<p>En un ejercicio se solicita a los estudiantes etiquetar ejemplos específicos de comportamiento sexual, ya sea normal o anormal. Luego se analiza si ellos experimentaron alguna dificultad para etiquetar ciertos comportamientos como normales o anormales.</p> <p>En otro ejercicio, los estudiantes categorizan la orientación sexual de las 10 personas de ficción, algunos de los casos presentan discrepancias entre los diferentes aspectos de la sexualidad. El ejercicio debe ilustrar la dificultad en el uso de categorías rígidas para analizar la orientación sexual y estimular el debate.</p>
Motivación para el trabajo	Fernald, P. S., & Fernald, L. D., Jr. (1981). Level of aspiration. In L. Benjamin & K. Lowman (Eds.), <i>Activities handbook for the teaching of psychology</i> (Vol. 1, pp. 183–184). Washington, DC: American Psychological Association.	Demuestra que el nivel de aspiración y motivación de logro depende de diversas variables como la motivación intrínseca y recompensas, así como la motivación extrínseca y recompensas.
Emoción	<ul style="list-style-type: none"> • Test del polígrafo. • Greene, J. O., O'Hair, H. D., Cody, M. J., & Yen, C. (1985). Planning and control of behavior during deception. <i>Human Communication Research</i>, 11, 335–364. 	<p>Esta actividad ilustra las propiedades autonómicas de la emoción a los estudiantes.</p> <p>También se analiza el papel del lenguaje no verbal en el engaño.</p>
Diferencias culturales en descripciones emocionales	Klineberg, O. (1937). Emotional expression in Chinese literature. <i>Journal of Abnormal and Social Psychology</i> , 13, 517-520.	La actividad muestra que a pesar de las similitudes entre las culturas para expresar algunas emociones, existen diferencias dramáticas.

- ¿Es tu clase de Psicología de la educación aburrida? Revisión de los métodos de enseñanza para enganchar a tus alumnos

La tabla 5 describe la propuesta de Richmond (2011), sobre 14 artículos recomendados para estudiantes de Psicología y los tipos de actividades que se sugieren para favorecer la adquisición de los aprendizajes, después se describen otras propuestas de actividades, sin embargo no se aplicó algún procedimiento de evaluación para validar la utilidad de los recursos.

Tabla 5. Propuesta de artículos para estudiantes de Psicología de la educación.

Cita	Tema	Tipo de actividad	Método evaluado	Materiales de aprendizaje
Alderman & Beyeler (2008)	Motivación	Discusión, Escribir	Descriptivo	Si
Boyatzis (1998)	Instrucción matemática	proyecto de colaboración	Descriptivo	No
Ceynar Rosell (2004)	Social y emocional	Discusión, Observación, Juego de roles	Descriptivo	Si
Cohen (1984)	Motivación	Discusión, Manifestación, Escritura	Descriptivo	Si
*Deemer (2009)	General	Entrevistas, Redacción	No	No
*Engle & Faux (2006)	General	Estudio de Caso, Discusión	Inferencial	No
*Florez (2010)	General	Caso	Inferencial	Si
Hagan & Richmond (2009)	Constructivismo	Instrucción Basada	Inferencial	Si
Hanich (2009)	Motivación	Escritura, Juego de roles, Demostración	Descriptivo	No
Harper (2009)	General	Discusión	Descriptivo	No
Jeffries & Maeder (2006)	General	Discusión, Vignette	Inferencial	Si

Nirula & Peskin (2008)	General	Estudio de caso, Películas	Descriptivo, inferencial	Si
Ormrod (2005)	General	Discusión, Estudio de caso, Artefactos de Estudiantes	No	Si
*Reynolds	General	Discusión, Observación, Redacción	No	Si
Keefer (2010)	General	Escritura	Descriptivo	Si
*Seifert (2010)	General	Observación, Redacción	Correlacionado	Si
Sugar & Livosky (1988)	General	Discusión, Evaluación	Inferencial	Si
Suter (1991)	General	Escritura	No	Si
*Vacc & Pace (1983)	Educación especial	Investigación Acción, Escritura	Inferencial	No
*Zambo (2007)	General	Estudio de caso, Demostración	No	Si
Zambo & Hansen (2005)	General	Discusión, Escribir	No	Si

Otras propuestas para favorecer la adquisición de los aprendizajes mediante diferentes herramientas, del mismo autor son:

La tecnología:

- Clase oral (grabada digitalmente) con comentarios sobre el contenido tanto dentro como fuera de clase con asignaciones por escrito.

Aprendizaje Experiencial:

- La caja de herramientas de motivación. A través de actividades cooperativas de aprendizaje, las tareas de clase, y las observaciones en el aula se asignan cinco herramientas de motivación personales. Para cada herramienta, los estudiantes escriben una definición y el propósito de la herramienta.

- Jugando roles de bullies. Algunos estudiantes actúan como padres afectados por el acoso en su escuela para demostrar y experimentar cómo el futuro profesor podría hacer frente a tales situaciones. En el formato de un misterioso asesinato, un estudiante es asignado a ser el director de la escuela, mientras que los otros estudiantes fueron asignados a ser los padres de los estudiantes en una clase. A cada estudiante se le dio una secuencia de instrucciones para llevar a cabo durante la actividad. Algunos de los escenarios que se les dio para seleccionar fueron: grupo de chicas que aíslan socialmente a otras chicas, o insultos entre niños. Los estudiantes actuaron como padres para discutir si se trataba de incidentes de intimidación, y si es así, qué tan grave.

Reflexionando sobre y experimentando su propia motivación:

- Se pide a los estudiantes que describan las metas para su clase de Psicología de la educación y una situación de aprendizaje pasada que fue excepcionalmente motivadora. Luego discuten para resaltar las diferencias entre la motivación intrínseca y extrínseca.
- Los estudiantes analizaron los objetivos iniciales de la clase utilizando la teoría de la motivación.
- Los estudiantes completaron un experimento clásico para demostrar la diferencia entre la motivación intrínseca y extrínseca. Los estudiantes reflexionan sobre los resultados al discutir cómo se relacionan con diversos conceptos de motivación.

Constructivismo enseñado de manera constructiva:

- Durante un semestre, 34 estudiantes crearon y llevaron a cabo un micro-lección constructivista (por ejemplo, enseñar matemáticas a los alumnos de primer grado

mediante el uso del conteo mediante la manipulación de dulces), evaluar y criticar micro-lecciones, y escribir un documento de reflexión sobre el micro-lección, así como escribir un documento teoría sobre los pros / contras de la teoría constructivista basado en su experiencia personal.

Involucrar a los estudiantes mediante el uso de estudios de caso:

- Enseñanza y evaluación por viñetas. Ocho temas fueron enseñados usando este método (por ejemplo, el aprendizaje vicario, autorregulación, locus de control). La mitad de los temas se enseñó cara a cara, y la otra mitad se enseñó en línea. Los resultados indicaron que los estudiantes que recibieron instrucción y viñeta, tuvieron un rendimiento académico más alto a diferencia de los alumnos que no tuvieron la presencia de las viñetas en el método. Además los estudiantes reportaron que las viñetas les permitieron aprender mejor.
- Estudiantes como caso de estudio. Se utiliza el “Warhawks “ que es una historia de informe oral de la guerra de 1812. En él, los estudiantes pueden aprender acerca de cómo los estudiantes conceptualizan la historia y los acontecimientos de la guerra. Fue utilizado como una herramienta práctica para crear la discusión sobre temas como, estrategias de aprendizaje, las creencias epistemológicas y preocupaciones generales sobre la escuela secundaria y la enseñanza de estudios sociales.
- Imágenes para ilustrar conceptos psicopedagógicos: Se utilizan libros ilustrados para los niños para demostrar e ilustrar conceptos psicopedagógicos.

- ¿Cómo involucrar a los estudiantes fuera de Clase?
- Usando herramientas de instrucción para la motivación. Los estudiantes de un grado superior seleccionan al menos dos estudiantes de un grado inferior, para realizarles una entrevista e donde ellos elaboraron sus preguntas y protocolo. Algunos estudiantes se centraron en conceptos de motivación, como la orientación de meta, mientras que otros estudiantes optaron por centrarse en las experiencias de motivación. Luego, los estudiantes transcribieron las entrevistas y escribieron un breve documento que resume lo que han aprendido. En la clase, los estudiantes formaron grupos y crearon una rúbrica de calificación que se utilizará para evaluar la tarea.
- Usando un diario de preescolar para involucrar a sus estudiantes. Los estudiantes utilizan un diario para niños de preescolar para hacer la crónica de sus observaciones y aplicar el contenido del curso.
- El uso de la diversidad cultural para aumentar la participación. En dos períodos de clase, los estudiantes leen artículos de revistas que comparan el rendimiento en matemáticas de los estudiantes americanos y asiáticos. Ellos individualmente escriben un análisis de las diferencias culturales utilizando el modelo ecológico de Bronfenbrenner y discuten en grupos las diferencias culturales. Posteriormente realizan un proyecto de colaboración final, donde los miembros del grupo generan primero una lista de razones de las diferencias culturales en el rendimiento de matemáticas y luego generan cinco propuestas para rendimiento en matemáticas.

○ Psicología fisiológica

De acuerdo con Ferraro (2011), la Psicología fisiológica puede ser desafiante para los estudiantes, sobre todo porque es un material con el que no están familiarizados y está relacionado con la anatomía y fisiología del cerebro por lo que se sugiere la propuesta que se presenta en la tabla 6:

Tabla 6. Propuesta de actividades para un curso de Psicología fisiológica.

Actividad	Descripción	Referencia
Disección de cerebro de oveja en un curso de laboratorio de Psicología fisiológica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El instructor hace la disección de un cerebro de oveja indicando los pasos a seguir mientras los alumnos solo observan. 2. Cada estudiante recibe un cerebro y en una hora deberá completar la disección guiándose por sus notas, puede preguntar al instructor en caso de alguna duda. 3. Pasada una semana, los estudiantes reciben un cerebro de oveja y deben hacer la disección indicando las estructuras y funciones del cerebro sin ninguna guía. Posteriormente, son cuestionados de manera individual para identificar 26 estructuras cerebrales con sus funciones. 	No publicado
Participación activa de la comunicación neuronal.	<p>Estudiantes voluntarios actúan en los procesos involucrados en la actividad presináptica y postsináptica. Por lo que el instructor debe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Asignar un rol específico a cada alumno: células musculares, axones aferentes y eferentes, soma, dendritas, botones sináptico, receptores, neurotransmisores, enzimas, iones de sodio y potencial de acción. 2. El instructor conduce la actividad por espacio de 30 minutos describiendo paso a paso la función de cada elemento para que los alumnos lo actúen. 	Hamilton, S. C., & Knox, T. A. (1985). The colossal neuron: Acting out physiological psychology. <i>Teaching of Psychology, 12</i> , 153-156.
	<p>Los estudiantes participan activamente en la demostración de un potencial de acción en axones mielinizados y desmielinizados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos se ponen de pie y actúan como un segmento de axón. La posición de sus manos representan el potencial de acción, esto es que manos abajo y cabeza agachada representa un potencial de membrana negativo mientras que manos arriba, un 	Felsten, G. (1998). Propagation of action potentials: An active participation exercise. <i>Teaching of Psychology, 25</i> , 109-111.

	<p>potencial de membrana positivo.</p> <p>2. Para cambiar la posición de las manos el instructor deberá indicar si se alcanza todo el umbral o no, si hay reposo o potencial de acción. Asimismo, se puede indicar lo que ocurre con el potencial de acción en axones con mielina y desmielinizados.</p>	
	<p>1. Demostración de cómo los potenciales postsinápticos inhibitorios y excitatorios pueden producir un potencial de acción. En esta actividad participan 7 estudiantes, 6 de ellos son inputs excitatorios y uno es una neurona. Los estudiantes “neurona” actúan moviéndose por 1 o 2 minutos cuando reciben 3 tarjetas con una “E” por parte de los estudiantes inputs.</p> <p>2. Usando el juego de las “sillas” se enseñan los conceptos de liberación de neurotransmisores, bloqueo de receptores y recepción de neurotransmisores.</p>	<p>Reardon, R., Durso, F. T., & Wilson, D. A. (1994). Neural coding and synaptic transmission: Participation exercises for introductory psychology. <i>Teaching of Psychology, 21</i>, 96-99.</p>
Demostraciones de neuroanatomía y funciones del cerebro	<p>1. Para explicar la función del cuerpo calloso, colocar a los estudiantes en pareja, uno simula ser el hemisferio izquierdo quién da instrucciones no verbales al hemisferio derecho (el otro estudiante) para que realicen ciertas tareas.</p>	<p>Morris, E. J. (1991). Classroom demonstration of behavioral effects of the split-brain operation. <i>Teaching of Psychology, 18</i>, 226-228.</p>
	<p>Para enseñar la neuroanatomía del cerebro de oveja, los estudiantes construyen un cerebro usando plastilina Play-Do, lo que ayudará a comprender la naturaleza tridimensional del cerebro.</p>	<p>Wilson, C., & Marcus, D. K. (1992). Teaching anatomy of the sheep brain: A laboratory exercise with Play-Do. <i>Teaching of Psychology, 19</i>, 223-225.</p>
	<p>Para aprender neuroanatomía del cerebro humano, los alumnos construyen una sección sagital del cerebro humano usando barro indicando las principales regiones neuronales.</p>	<p>Daniels, C. E. (1979). Should a psychology student have a brain of clay? <i>Teaching of Psychology, 6</i>, 175-177.</p>
Demostraciones de farmacología conductual.	<p>Los estudiantes determinaron los efectos de diferentes drogas psicoactivas por medio de la observación de la conducta en ratas bajo los efectos de etanol, barbitúricos, estimulantes, hipnóticos y sedantes.</p> <p>Antes de observar la conducta, los alumnos leyeron artículos sobre estudios de drogas en animales.</p>	<p>Schumacher, S. J. (1982). An alternative to the traditional physiological laboratory: Identification of an unknown drug through behavioral testing. <i>Teaching of Psychology, 9</i>, 239-241.</p>
	<p>Los estudiantes identificaron la conducta de ratas bajo el efecto de las siguientes drogas; barbitúricos, anfetaminas,</p>	<p>Briner, W. (1996). Animal demonstrations of human conditions for</p>

	anticonvulsivos, esteroides y antipsicóticos.	the physiological psychology laboratory. <i>Journal of Instructional Psychology</i> , 23, 183-188.
--	---	--

Para el examen final se sugiere usar un juego llamado “Fisio-búsqueda” en el que las preguntas son hechas de forma similar que el juego de maratón en México. Durante el semestre el instructor prepara diferentes preguntas con sus respuestas en tarjetas, la cuales serán usadas durante el juego. El juego se realiza sobre un tablero con la imagen de un cerebro en el centro y las piezas individuales son representadas por neuronas de colores.

- Recursos en línea para la enseñanza de la conducta animal

Benz (2011) refiere que la conducta no humana permite comprender muchas conductas humanas al igual que las respuestas instintivas, por lo que usar ejemplos de la conducta no animal puede ser una parte integral del currículum de Psicología. Así mismo, menciona que el mejor camino para iniciar un curso de conducta animal es con la idea de la evolución, esto abordado desde una introducción general de cómo la evolución puede construir nuevas especies.

A continuación, en la tabla 7 se presentan los temas sugeridos para tratar en clase, su importancia y los recursos que se pueden emplear.

Tabla 7. Propuesta de videos para el tema de conducta animal.

Tema	Contenido	Recursos
Desarrollo	- Discutir sobre los momentos críticos en el desarrollo de algunos órganos, especialmente en humanos otros mamíferos. Por ejemplo: los ojos.	http://www.psychbytes.com/Flash/Critical%20Periods%20Video/critical%20periods.htm
Aprendizaje	- Explicar cómo el aprendizaje ayuda a los	http://www.youtube.com/watch?v

	<p>organismos a adaptarse a los cambios ambientales que ocurren en un corto periodo de tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre las fobias pueden ser una ventaja evolutiva. - Discutir sobre el experimento de Watson y Rayner (1920). 	<p>=hhqumfpxuZl http://www.youtube.com/watch?v=Xt0ucxOrPQE&feature=related</p>
Cognición	<ul style="list-style-type: none"> - Demostrar que los organismos usan el ambiente para encontrar los recursos necesarios para sobrevivir. Por ejemplo los mapas cognitivos. 	<p>http://www.youtube.com/watch?v=SBTP7W5c3c8</p>
Forrajeo	<ul style="list-style-type: none"> - alimentarse es una parte importante de la vida de un organismo. - Mostrar a los alumnos las diferentes formas en que los individuos recolectan y procesan el alimento. 	<p>http://www.animalbehavior.org/ABSEducation/laboratory-exercises-in-animal-behavior/laboratory-exercises-in-animal-behavior-squirrelsand-food-selection.</p>
Cuidado parental	<ul style="list-style-type: none"> - Los humanos, los elefantes y los chimpancés son especies que brindan cuidados a los más jóvenes. - Hay especies de animales en las que no siempre las hembras son las encargadas del cuidado de los hijos. 	<p>http://www.youtube.com/watch?v=uKrkXXaRMUI http://www.youtube.com/watch?v=bchZjZrmPJY.</p>

El autor reportó que sus estudiantes manifestaron que comprendieron mejor la conducta de los animales al observar los videos, por lo tanto él recomienda el uso de estos recursos.

La revisión anterior presentó algunas propuestas de la enseñanza de la Psicología a nivel internacional, que permiten observar las coincidencias y discrepancias entre los planes y programas de estudio de la Psicología. Por ejemplo, el tema de los procesos cognitivos es recurrente, otro el fundamento fisiológico y por último la historia de la Psicología.

Por lo tanto las actividades que se pueden adaptar al contexto escolar, porque el material requerido es de fácil acceso y concuerdan con el plan de estudios de la materia de Psicología, estas se mencionan a continuación, describiendo primero su título, luego su autor y año y por último la página, para que el lector pueda consultarlas con mayor detalle:

Gusto + olfato = sabor, de Beins (1999), pág. 52.

Diario de sueños, de Hughes (2011), pág. 54.

Motivación cognitiva, de Deffenbacher (1990), pág. 55.

Motivación para el trabajo, de Fernald, P. y Fernald, L. (1981), pág. 55.

Reflexionando sobre y experimentando su propia motivación, de Richmond (2011), pág. 58.

Usando un diario de preescolar para involucrar a sus estudiantes, de Richmond (2011), pág. 60.

En contraposición con la gran mayoría de las propuestas descritas anteriormente que es difícil implementar en el contexto del CBT2 Ecatepec debido a que:

- Los contenidos curriculares no coinciden.
- No hay un laboratorio disponible y/o materiales
- Las aulas cuentan con proyector pero no con internet.
- La duración de una clase es de 50 minutos, por lo tanto el desarrollo de actividades largas resulta poco conveniente.
- La bibliografía recomendada o los videos están elaborados en inglés, lo que es una limitante para el grueso de los alumnos.
- Los alumnos disponen de recursos limitados, por ejemplo algunos alumnos no tienen celular, otros no tienen computadora en casa y la gran mayoría no tienen internet.
- No se realizó evaluación o es poco clara.

Previamente se ha mencionado la importancia de la materia de Psicología, así como los contenidos que forman su plan de estudios en los CBT, sin embargo para que el aprendizaje ocurra, no sólo basta emparejar contenidos y actividades, porque entonces se omitiría el actor más importante del aprendizaje: el alumno, quién es el constructor del aprendizaje. Es por eso que en el siguiente capítulo se describe el modelo de enseñanza centrado en el alumno, donde se analiza a detalle al estudiante como eje central del aprendizaje.

CAPÍTULO 4. EL MODELO DE ENSEÑANZA CENTRADO EN EL ALUMNO, UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

El modelo de enseñanza centrado en el alumno es una perspectiva humanista que se enfoca no solo en el aspecto constructivo del aprendizaje es decir, se construye activamente por sujetos cognoscentes, que adquieren conocimientos y reflexionan sobre ellos (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009), así también se resalta el papel de la interacción social y del discurso en el estímulo del desarrollo cognitivo y la motivación, de la adquisición del conocimiento por parte del alumno, sino también en el área afectiva como se observa en los principios psicológicos del aprendizaje (tabla 9), de hecho es la fortaleza del modelo de enseñanza centrado en el alumno ya que como mencionan Miranda, Jarque y Tárraga (2005) en la escuela los alumnos pasan un tercio de su vida día a día y con ello la gran mayoría de experiencias emocionales que van a influir en su desarrollo psicológico, desafortunadamente la escolarización ha mantenido el concepto del alumno escindido entre sujeto cognitivo por un lado y afectivo por otro.

El presente capítulo se enfoca en describir, desde el modelo de enseñanza centrado en el alumno el papel de cada uno de los elementos que conforman el circuito educativo, considerando cuatro variables: primero el alumno, el segundo el docente, el tercero es el conocimiento pedagógico-didáctico que servirá como medio del mensaje que transmitirá el docente y el cuarto, la evaluación como evidencia del alcance del mensaje que transmitirá la docente al alumno (Caldera, 2011).

4.1 Humanismo de Carl Rogers, el antecedente del modelo de enseñanza centrado en el alumno

De acuerdo con Cornelius-White, Hoey, Cornelius-White, Motschnig-Pitrik y Figl (2013) el Modelo centrado en el alumno (Learned-centered model en inglés) es una evolución reciente de la educación centrada en la persona (Person-centered education en inglés), ésta a su vez fue propuesta por Carl Rogers, quien sostuvo:

“ Las personas tienen en sí mismos vastos recursos para la autocomprensión y para alterar sus conceptos de sí mismos, actitudes básicas y comportamiento autodirigido; estos recursos pueden ser aprovechados si un clima definible de actitudes psicológicas facilitadoras se puede proporcionar ” (Rogers, 1980, citado en Cornelius-White, Motschnig-Pitrik y Lux, 2013). Esta definición nos permite entrever la conceptualización del individuo dentro de una comunidad de aprendizaje. Así mismo, Ontoria (2006) confirma estos preceptos y los complementa afirmando que la educación centrada en la persona, se fundamenta en su capacidad creadora, por lo que las características que definen este planteamiento educativo señalan:

- Todos los miembros de la comunidad de aprendizaje comparten la responsabilidad del proceso de aprendizaje.
- El estudiante desarrolla su programa de aprendizaje solo o en colaboración con otros.
- Se prevé un clima facilitador del aprendizaje.

En cuanto a la aplicación de estos elementos, Schwartz y Pollishuke (1998) sostienen que el ambiente imperante para conseguir una clase centrada en el alumno debe ser predominantemente democrático, donde se acepte la total participación de todos los integrantes y se validen los conocimientos previos de los alumnos, esto en acciones concretas significa que:

- Tomen decisiones y resuelvan problemas que partan de cada alumno concreto con el objetivo de fomentar el pensamiento independiente, responsable y crítico.
- Establezcan relaciones entre experiencias diversas (aprendizaje integrado).
- Interactúen con la literatura en situaciones reales mediante un material de lectura de calidad.
- Dialoguen para expresar, aclarar y someter a prueba pensamientos e ideas, escuchando de forma activa y hablando de manera reflexiva.
- Realicen observaciones centradas en los objetos (observación crítica).
- Utilicen el descubrimiento como una forma de aprendizaje.
- Trabajen colaborativamente con pares y adultos con el fin de intercambiar significados y experimentar otros enfoques para resolver un mismo problema.

Como se ha mencionado previamente, es de suma importancia considerar una gran número de variables sobre el aprendiz para que el docente mejore su comprensión de él, así mismo las actividades de instrucción deberán ser atractivas y ubicarse en el ambiente en donde se ubica el aprendiz (Díaz, 2003). Esta afirmación nos permite inferir, como sostienen Huerta, Pérez y Carrillo (2005) que para centrar el aprendizaje en el alumno, no es suficiente con reconocerlo como persona, se debe tener en perspectiva al sujeto que está en posibilidades de adquirir nuevos conocimientos, que entabla una relación educativa de manera intencional con otra persona que

voluntariamente asume que le puede ayudar a aprender. Se puede entrever que los dos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje realizan diferentes actividades dentro del contexto escolar:

El objetivo de la educación es vincularlas la dirección por parte del docente y la motivación por aprender en el alumno en las denominadas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Es decir, poner en práctica principios didácticos globales con cierto grado de integración para encaminar al alumno a una situación de aprendizaje permanente.

En conclusión, se muestran en la tabla 8 las características del modelo donde la enseñanza se centra en el estudiante en contraposición con la enseñanza convencional, que se centra en el profesor, de acuerdo con Schiller (s.f.) basado en Weimer (2002):

Tabla 8. Contrastación entre el método de enseñanza convencional o centrada en el profesor y la centrada en el estudiante.

Enseñanza convencional (centrada en el profesor)	Enseñanza centrada en el estudiante
Balance de poder	
El rol del profesor es la primera fuente de información y el evaluador primario.	El poder se comparte por la habilidad de los estudiantes. El poder usualmente se distribuye entre los estudiantes en proporción de sus habilidades para encargarse de ello.
Función del contenido	
La lectura es el principal método de aprendizaje y determina el límite de la enseñanza y el aprendizaje.	El contenido tiene una función dual: Establece el conocimiento base y promueve el aprendizaje. Debe desarrollar habilidades de aprendizaje y conciencia del alumno.
Rol del profesor	
Los docentes son el centro de la enseñanza y el aprendizaje. Los estudiantes escuchan al docente y siguen órdenes. El conocimiento se imparte principalmente por lecturas.	Los docentes guían y facilitan el aprendizaje, no lo fuerzan, simplemente eligen las actividades para que el aprendizaje sea progresivo, además de alentar a los estudiantes para descubrir el conocimiento.

Responsabilidad del aprendizaje	
Los docentes son los agentes que entregan el conocimiento, mientras que los estudiantes lo asumen pasivamente, utilizando el conocimiento para repetirlo en los exámenes.	El docente crea los ambientes propicios para el aprendizaje. Con pocas reglas y requerimientos, únicamente los necesarios para conducir el aprendizaje. Los estudiantes son motivados para construir su autonomía y responsabilidad en el aprendizaje y reciben a tiempo la retroalimentación del profesor.
Propósito y proceso de evaluación	
La evaluación es usada para monitorear el aprendizaje, dándose énfasis en las respuestas correctas. Fundamentalmente las evaluaciones se basan en el conocimiento declarativo: repetición de y aplicación a pequeños problemas. Aunque no necesariamente los alumnos desarrollan habilidades.	Las evaluaciones y las asesorías deberían de ser menos estresantes y motivar a los estudiantes a reforzar sus conocimientos, por lo cual se utilizan diversas herramientas.

Como se puede observar, la tabla 8 resume las ventajas que tiene el modelo de la enseñanza centrado en el alumno y el porqué de la pertinencia de utilizar este modelo en el presente trabajo.

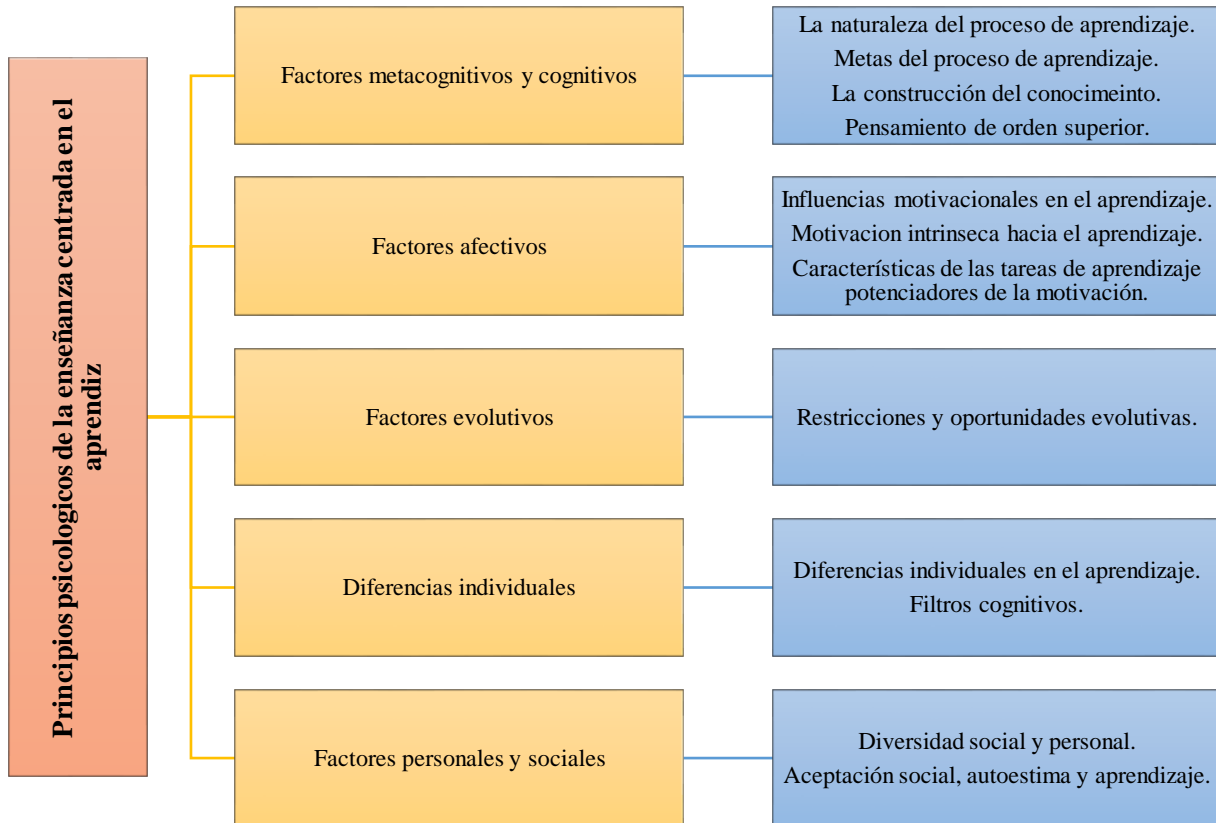
4.2 Principios psicológicos del aprendizaje, para el modelo de la enseñanza centrado en el aprendiz

McCombs y Whisler (2000) definen la enseñanza centrada en el aprendizaje como una perspectiva, cuyo objetivo principal se enfoca en conocer y comprender a cada aprendiz, la forma en cómo interpreta el mundo y afronta el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula.

En esta perspectiva se consideran los siguientes supuestos:

1. Aborda las necesidades emocionales, sociales, intelectuales y didácticas del alumno.
2. Fomenta un planteamiento sistémico, de los procesos, las estructuras y las políticas educativas para apoyar la educación permanente y los resultados educativos de todos los alumnos del sistema.

Figura 6. Principios Psicológicos de la enseñanza centrada en el aprendiz.



Así mismo, se consideran doce principios psicológicos en la enseñanza centrada en el aprendiz categorizadas en 5 dominios como se muestra a continuación en la 6 que muestra de manera general la forma en la que se organizan los principios psicológicos de la enseñanza centrada en el aprendiz. En la tabla 9, también se incluye una breve descripción de cómo se pueden aplicar en la actividad docente.

Tabla 9. Actividades de enseñanza que se pueden realizar de acuerdo a los principios psicológicos de la enseñanza centrada en el aprendiz.

Categorías	Principios	¿Cómo se pondrían en práctica en la actividad de enseñanza?
<p>Factores cognitivos y metacognitivos Describen el modo en que el alumno construye significados a partir de la información y de las experiencias.</p>	<p>La naturaleza del proceso de aprendizaje: es un proceso de construcción y descubrimiento significativo.</p> <p>Metas del proceso de aprendizaje: el aprendiz crea representaciones congruentes y significativas de conocimiento independientemente de la información que disponga.</p> <p>La construcción del conocimiento: el aprendiz asocia la información nueva con la ya existente y le confiere un sentido único y personal.</p> <p>Pensamiento de orden superior: estrategia de orden superior supervisa y controla las operaciones mentales.</p>	<p>Cada clase inicia con las aportaciones de los alumnos sobre el tema a revisar.</p> <p>Se realizan actividades donde la tarea exija interactuar con diferentes situaciones vivenciales, no solo en el ámbito teórico.</p> <p>Ofrecer diversidad de actividades para que los alumnos puedan elegir la que más les ajuste con base en los objetivos de aprendizaje (un ejemplo puede ser que para la elaboración de su apunte ellos elijan el tipo de organizador gráfico que consideren más apropiado).</p> <p>Los alumnos parten de sus habilidades, intereses o conocimientos en determinada área para identificar en ella el tema revisado.</p> <p>Realizar actividades que impliquen un proceso superior complejo: analizar, reflexionar, evaluar.</p>
<p>Factores afectivos Describen el modo en que las creencias, las emociones y la motivación influyen en la manera en que las personas perciben las situaciones de aprendizaje.</p>	<p>Influencias motivacionales en el aprendizaje: el aprendizaje está mediado por la autoconciencia, creencias acerca del control, valores, intereses, metas personales, expectativas, emociones y motivación por aprender.</p> <p>Motivación intrínseca hacia el aprendizaje: de forma natural todos los individuos son curiosos, a menos de que se encuentre dominados por emociones negativas.</p>	<p>Alumnos y docente diseñan la escala de evaluación, por un lado la docente describe los elementos necesarios y por el otro los alumnos proponen más elementos o asignan los valores, de tal forma que los alumnos conocen lo que se espera de ellos para la acreditación de la materia y esta escala es consistente para los dos parciales en los que se divide el semestre.</p>

	Características de las tareas de aprendizaje potenciadores de la motivación: las tareas de aprendizaje deben ser reales y útiles, para que el alumno utilice sus pensamientos de orden superior.	Se solicita que los alumnos investiguen por sus medios el tema a revisar y cuando ellos profundizan sobre el mismo, se les reconoce ese esfuerzo con un puntaje adicional. Implicar a los alumnos en retos, sobre el conocimiento, para que no sea la calificación la motivación principal.
Factores evolutivos Se trata de las capacidades para el aprendizaje que se desarrollan con el tiempo.	Restricciones y oportunidades evolutivas: los individuos progresan superando estadios de desarrollo, físico, intelectual, emocional y social que se da en función de factores genéticos y ambientales.	Asumir que los alumnos tienen periodos de atención determinados y que también tienen necesidades motrices que satisfacer, por lo que no se les puede exigir un nivel de rigidez física.
Diferencias individuales Describen el modo en que los antecedentes y las competencias propias de los individuos afectan su aprendizaje.	Diferencias individuales en el aprendizaje: los aprendices tienen diferentes habilidades y preferencias sobre los modos y estrategias de aprendizaje. Filtros cognitivos: creencias, conocimientos y pensamientos son la base para la construcción de la realidad.	Diversidad de tareas para un mismo fin, y aceptar que no todos los alumnos pueden colaborar de la misma manera en el trabajo. Desarrollar sus aptitudes para que suplan sus deficiencias. La clase permite la libre expresión de los alumnos para la construcción del tema.
Factores personales y sociales Describen el proceso de aprendizaje en grupos.	Diversidad social y personal: las interacciones sociales y la comunicación en un entorno adaptativo facilitan el aprendizaje. Aceptación social, autoestima y aprendizaje: el aprendizaje y la autoestima aumentan cuando los individuos mantienen relaciones respetuosas y amables entre sí.	El uso de un reglamento, para mediar el respeto entre las intervenciones de los alumnos a partir del reconocimiento y aceptación de las diferencias. Utilizar dinámicas grupales, para favorecer la confianza e intercambio entre alumnos.

En la tabla 9 se puede apreciar que ningún elemento, es decir ningún principio psicológico, independientemente de su categoría, está aislado en su aplicación en el aula.

Es decir, son principios generales, que se pueden aplicar a cualquier contenido, de cualquier programa de estudio, de cualquier nivel educativo, desde educación básica hasta superior, que describen de manera holística las características del individuo y lo que requiere para que su experiencia en el aula resulta enriquecedora. Ahora bien, dado que son principios generales, el docente que desee aplicarlos requiere ajustarlos a su contexto, rellenar los espacios con las características de sus alumnos y mantener una predisposición positiva a la experiencia enriquecedora de conocerlos y a partir de eso, construir juntos, colaborativamente el aprendizaje. El conocer a los alumnos es un proceso complejo que no se debe tomar a la ligera, hay muchas variables que influyen en este proceso, para lograr tal objetivo Schwartz y Pollishke (1998) proponen que el docente diariamente observe a sus alumnos y en algunos casos elabore un registro anecdótico para identificar los temas relevantes para los alumnos, sus intereses, aptitudes y áreas de oportunidad, con esta información el docente puede seleccionar estrategias de enseñanza que resulten atractivas para los alumnos e involucrarlos en la construcción del conocimiento.

4.3 El papel del docente en el modelo de enseñanza centrado en el alumno

En el modelo de enseñanza centrada en el alumno, el educador es un agente de cambio que respeta el papel activo del educando como sujeto cognoscente y responsable de su propio crecimiento. Es por eso que las cualidades que debe poseer el docente para formar una relación interpersonal respetuosa y que además le permita elevar la autoestima del alumnado, para incidir

en su salud mental y en consecuencia facilitar el proceso de enseñanza de acuerdo con Ontoria (2006) son:

- Empatía: un docente con la capacidad de leer las emociones en sus alumnos y orientarles en el manejo de las mismas, cuando éstas no les permitan enfocarse en la actividad (comunicación asertiva).
- Aceptación incondicional: es cuando el docente entiende que la población con la que trabaja puede ocasionalmente reaccionar de forma negativa, y entonces el docente no lo asume como un insulto hacia su persona, sino como parte del crecimiento y confusión del otro.
- Autenticidad: es la honestidad con la que el docente acepta su propia experiencia, que se puede equivocar y que los alumnos pueden tener razón, pero sobre todo, que no es lo peor del mundo.

Abraham (1986) también considera importante que el docente posea:

- Sensibilidad para comprender la significación de la experiencia vivida por el alumno en la clase y la facultad de expresar dicha comprensión.
- Respeto por el alumno tomado aisladamente: tomar consideración del alumno, prestarle atención incondicional, libre de todo juicio.
- Confianza fundamental en las personas y creer en su capacidad constructiva más que en la destructiva, lo que le permitirá generar un clima facilitación.
- Observar de manera integral a la persona: intelectualmente, afectivamente.

Cuando se habla del modelo de enseñanza centrado en el alumno, es importante tener siempre presente que al final el que dirige, mas no domina, estas situaciones es el docente. Una persona

que ha hecho de la docencia, no solo su trabajo, sino su forma de vida, donde se compromete con sus alumnos y su individualidad en el proceso de aprendizaje; sin embargo, el primer obstáculo que existe es que no se puede imponer un modelo empático con el alumno, si antes el docente no acepta el modelo de forma genuina, dado que implica ceder su posición jerárquica y adoptar el papel de guía de los alumnos para que sean los actores principales y quienes se lleven el crédito por el éxito en el aprendizaje. La tarea de cambiar el modelo de enseñanza es muy difícil, Carlos (2011) menciona que incluso en la Facultad de Psicología de la UNAM el método de enseñanza predominante es el expositivo, independientemente de los contenidos.

Por otro lado en la formación docente también se encuentran algunos errores que mencionan Ortega y Aguilar (2008):

- La negación o desestimación de sus conocimientos previos, adquiridos ambientalmente.
- Se da continuidad a las estrategias formativas (actualización curricular) sin considerar la influencia del contexto de recepción de los individuos.
- Se da prioridad a lo nuevo, y se eliminan los aspectos biográficos e históricos implicados.

En conclusión, esto quiere decir que aunque se dote de nuevas herramientas a los docentes y se les impartan cursos de actualización, mientras no se contemple, su contexto, sus vivencias y los recursos que ha desarrollado por medio de la experiencia, no se podrá concretar un cambio. Lo antes expuesto representa una paradoja, el Psicólogo profesor que recibe una formación expositiva y que aun cuando se le mande a cursos de docencia, si el modelo imperante no reconoce su contexto interno, difícilmente podrá cambiar su estrategia de enseñanza.

Al respecto de la situación, Perrenoud (2007), al hablar de las competencias básicas para la docencia, señala que no basta que el profesor esté delante para que el aprendizaje se concrete,

incluso los conocimientos erróneos y las creencias previas de los alumnos a veces están tan arraigadas que van a persistir por sobre el conocimiento científico que se le pretende imponer. Entonces la educación debe favorecer que el alumno confronte sus creencias, para que ellos mismos descubran las inconsistencias en su conocimiento y puedan a la vez aprender y comprobar el conocimiento que se les ofrece. Para lo cual se requiere un profesor que externe su pasión por su disciplina, para que los alumnos se sientan alentados por él. Así mismo, sugiere la diversificación de las actividades, para que los alumnos puedan elegir el método que más se adapte a sus necesidades y no al revés.

Por lo tanto el proceso de formación docente en el modelo de enseñanza centrada en el alumno, es un viaje de autodescubrimiento más que de una formación implantada de manera aislada, dado que requiere por un lado que el docente permanezca en contacto con sus emociones, para identificar y controlar el nivel afectivo que manifiesta y canalizarlo frente la agresividad e indiferencia de los alumnos. Por otro lado también debe descubrir su estilo personal de docente en función de su identidad profesional, a la que convendría liberar de todas las ambigüedades que encierra en la hora actual, para esto requiere tener claro el conocimiento de sí mismo, de sus recursos, y tomar conciencia de los sistemas de relaciones de las cuales el mismo forma parte.

El educador debe descubrir y aceptar que su principal instrumento es él mismo, que su éxito depende de su capacidad para participar intensamente en el presente de la situación escolar, para aceptar y solucionar lo imprevisto que pueda surgir (Abraham, 1986).

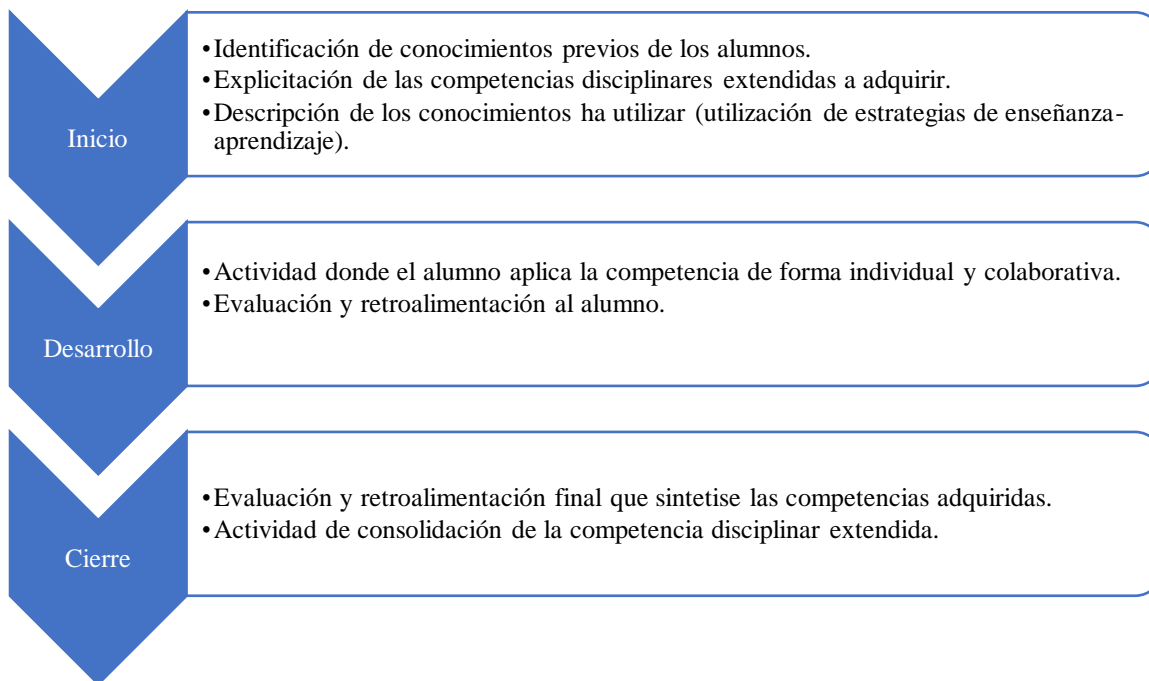
4.4 Consideraciones para la aplicación del modelo de enseñanza centrado en el alumno

Previamente se describió el papel de los alumnos y de los docentes en el modelo de enseñanza centrado en el alumno, también los contenidos del programa de estudios y el contexto de la institución educativa donde se realizó la aplicación del modelo.

Sin embargo, es importante considerar el procedimiento puntual que realizó la docente para integrar lo mencionado anteriormente. Su herramienta principal fue la planeación didáctica: proceso mediante el cual el docente realiza un emparejamiento de objetivos o competencias a desarrollar en los alumnos con las estrategias que facilitarán ese proceso de asimilación y se incluye una evaluación de logros obtenidos. De manera puntual, Quesada (2009) sostiene que el primer paso es delimitación de lo que se desea lograr, el siguiente es la elaboración de la secuencia didáctica (selección y secuenciación de contenidos, así como la selección de las estrategias de enseñanza aprendizaje), después la selección de procedimientos para reafirmar lo aprendido (en el caso de temas complejos) y por último la evaluación. A continuación se explicitan las etapas previamente descritas.

1. Delimitación y selección de competencias: una competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se aplican ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determinado (Zabala y Arnau, 2008).
2. Secuencia didáctica: Giné y Parcerisa (2009) refieren que es el desarrollo planificado de los procesos de enseñanza-aprendizaje que responden a una intencionalidad (objetivos o en este caso competencias disciplinares extendidas) las etapas que la conforman son:

Figura 7. Elementos que conforman la secuencia didáctica.



Ahora bien, las estrategias de enseñanza-aprendizaje: son instrumentos de los que se vale el docente (enseñanza) y el alumno (aprendizaje) para contribuir a la implementación y el desarrollo de competencias en este último. Estas estrategias se pueden implementar en cualquier momento de la secuencia didáctica, dado que algunas sirven para recabar conocimientos previos y otras para organizar y reestructurar contenidos y facilitar su comprensión, aplicación y recuerdo (Pimienta, 2012).

1. Selección de procedimientos para reafirmar lo aprendido: implementación de estrategias de enseñanza aprendizaje para fortalecer la adquisición de competencias.
2. Evaluación: Rizo (2004) la define como un medio para brindar retroalimentación a los alumnos sobre la adquisición y desarrollo de competencias. ya que a partir de sus resultados ofrece al docente y a los alumnos las directrices para que se reoriente la

secuencia didáctica, de la misma forma coincide con Díaz (2005) al sostener que es un proceso continuo y que en función del momento en el que se aplica y del objetivo que persigue se denomina de diferente forma.

- a. Evaluación diagnóstica: se desarrolla al inicio de la formación educativa y cumple el objetivo de estimar los conocimientos previos del alumno para orientar los procesos educativos.
- b. Evaluación formativa o procesual: se realiza durante el proceso formativo y permite precisar los avances logrados por cada estudiante y también las dificultades que atraviesa en el logro de las competencias, por lo tanto retroalimenta al docente sobre los ajustes que debe realizar en su planeación didáctica.
- c. Evaluación final o de producto: tarea integradora que amplía los conocimientos obtenidos.
- d. Evaluación sumativa: se realiza al final del proceso formativo y tiene como objetivo emitir un puntaje simbólicamente proporcional al logro obtenido en el avance de las competencias.

En síntesis, la presente tesis tiene como objetivo describir el uso del modelo de la enseñanza centrado en el alumno para facilitar el logro de competencias disciplinares extendidas en la materia de Psicología en los alumnos de sexto semestre de un Centro de Bachillerato Tecnológico, en el Estado de México. Es por eso que previamente se describieron los contenidos/temas y en los siguientes capítulos la aplicación e integración del modelo de enseñanza centrado en el alumno dentro del aula, así como los resultados obtenidos por los participantes.

CAPÍTULO 5. MÉTODO

5.1 Objetivo general: diseñar, implementar y evaluar la efectividad de una planeación didáctica elaborada bajo el modelo de enseñanza centrado en el alumno.

5.2 Participantes: un grupo de alumnos de sexto semestre, pertenecientes a un centro de bachillerato tecnológico, conformado por 8 hombres y 29 mujeres. De los cuales 36 % pertenece a una familia nuclear, 20% pertenece a una familia uniparental, 24 % en una familia nuclear extendida, el 16% a una familia extendida y 4% de manera independiente. Así mismo, respecto a los recursos con los cuentan para realizar sus actividades académicas: el 71% cuenta con acceso a internet, el 88% con computadora propia y el 92% con celular, lo que refleja que 8% del alumnado no cuenta con recursos tecnológicos a su alcance. Para obtener esta información, la docente al inicio del curso les pidió a los alumnos que de manera anónima explicaran con quién o quiénes vivían, si tenían acceso a internet, en una computadora propia o en el celular.

5.3 Escenario: salón de clases con ventilación e iluminación adecuada, mesa-bancos para cada uno de los alumnos y pizarrón blanco.

5.4 Materiales: cada estudiante empleó un cuaderno y plumas, la docente responsable del grupo utiliza el pizarrón blanco y plumones, se utilizaron diferentes materiales de acuerdo a los objetivos de la sesión, tal y como se muestra en las cartas descriptivas.

5.5 Evaluación: se realizó en diferentes momentos de la planeación y con diferentes propósitos, a continuación en la tabla 10 se describe el momento de evaluación, evidencia y el instrumento utilizado para evaluarlo.

Tabla 10. Proceso de evaluación durante el curso

Evaluación de los alumnos		
Momento de la evaluación	Evidencia	Instrumento de evaluación
Inicial o diagnóstica		Examen diagnóstico de conocimientos sobre los contenidos de la materia, aplicado al inicio del ciclo escolar (ver anexo 1).
Formativa o procesual	Reportes de lectura: Investigación realizada por los alumnos, sobre los contenidos de la unidad temática a revisar, por solicitud de la docente.	Rúbrica: utilizado por la docente para valorar la calidad de los contenidos en las actividades realizadas por los alumnos, identificar dificultades en el proceso de adquisición del aprendizaje y brindar retroalimentación a los alumnos sobre su desempeño.
	Estrategia de enseñanza-aprendizaje. Diario de pensamientos: actividad realizada por los alumnos donde reflexionan sobre el impacto del tema revisado en clase en su vida diaria.	Matriz holística: valoración del logro de competencias disciplinares extendidas, considerando; conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.
Final o sumativa		Lista de cotejo: un reporte pormenorizado de las actividades realizadas y entregadas por los alumnos durante el ciclo escolar (anexo 6).
Autoevaluación docente		
Inicial y final	<p>Cuestionario sobre creencias del profesor (autoevaluación docente): compuesto por 35 ítems con respuestas escala Likert donde 4 es totalmente de acuerdo y 1 totalmente en desacuerdo. El instrumento evalúa tres factores de creencias fundamentados en los resultados de la investigación de la que se derivaron los principios psicológicos centrados en el aprendiz (Presidential Task Force on Psychology in Education, 1993, como se citó en McCombs y Whisler, 2000). A continuación se describen los tres factores que evalúa (un segmento del cuestionario se muestra en el anexo 4):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creencias centradas en el aprendiz sobre el alumno, el aprendizaje y la enseñanza (catorce ítems). • Creencias no centradas en el aprendiz sobre el alumno (nueve ítems). • Creencias no centradas en el aprendiz sobre el aprendizaje y la enseñanza (doce ítems). 	

5.5 Procedimiento

La aplicación del modelo de enseñanza centrado en el aprendiz se realizó para la unidad de procesos psicológicos del programa de estudios de Psicología para los Centros de Bachillerato Tecnológico del Estado de México. Durante varias sesiones se implementaron los principios psicológicos transversalmente a los contenidos, la tabla 11 muestra la revisión general de las sesiones (es importante mencionar que los miércoles la sesión duraba 100 minutos, el jueves sólo 50), las actividades realizadas y sus objetivos (competencia disciplinar extendida).

Tabla 11. Cronograma y objetivos de las actividades del curso.

Sesión	Fecha	Actividad	Objetivo: Encuadre
1	2-feb-2017	Presentación del temario de la materia y aplicación de examen diagnóstico	Identificar los conocimientos previos de los alumnos sobre los contenidos de la materia.
2	08-feb-2017	Determinación conjunta de criterios de evaluación del curso (docente-alumnos)	Establecimiento de los criterios de evaluación.
3...15	08 Febrero al 29 de Marzo	Revisión de los temas del primer parcial, historia de Psicología y etapas del desarrollo humano, de acuerdo al modelo de enseñanza tradicional.	Revisar los temas del temario, donde la docente utilizó el modelo de enseñanza tradicional.
16	29-Mar-	Evaluación primer parcial De acuerdo al índice de actividades realizadas por los alumnos. De forma colaborativa alumnos y docentes determinan la calificación obtenida, en función de la escala de evaluación planteada al inicio del semestre.	Determinar la calificación de los alumnos en el primer parcial.

Sesión	Fecha	Estrategia de enseñanza-aprendizaje	Competencia disciplinar extendida
17	17- May- 17	Memoria Se realizó una muestra de talentos, para que los alumnos pudieran identificar los tipos de memoria y como se interrelacionan entre sí.	Analiza los diferentes tipos de memoria implicados en la ejecución de su talento y de sus compañeros.
18	18- May- 17	Aprendizaje Continuando con la muestra de talentos, se hace una breve indagación entre los alumnos sobre el proceso que siguieron para adquirir su habilidad.	Analiza el proceso de aprendizaje, desde la perspectiva cognitiva (aprendizaje significativo).
19	24- May- 17	Motivación Los alumnos realizan una investigación sobre sus alternativas para su proyecto de vida y las clasifican de acuerdo a los modelos de motivación.	Clasifica sus metas de acuerdo a los modelos de motivación revisados (intrínseca-extrínseca, pirámide de Maslow).
20	24- May- 17	Emociones Los alumnos describen una situación emocional intensa para después identificar sus pensamientos, emociones y comportamiento.	Evalúa el impacto de sus emociones en sí mismo y en los otros ante diferentes situaciones de la vida diaria.
21	31- May- 17	Atención Conversando en parejas sobre sus actividades del día anterior, los alumnos trataron de identificar elementos que influyen en la atención (retención de la información).	Analizar el proceso cognitivo de la atención aplicado a la comunicación, identificando las variables que intervienen en el (sujeto-objeto).

22	31-May-17	Percepción Los alumnos por turnos se vendan los ojos, para interactuar con diferentes estímulos: olfativos, gustativos o táctiles.	Analiza la dominancia de un sentido sobre otro al interpretar la realidad.
23	1-Jun-17	Lenguaje Los alumnos realizan observaciones en niños de diferentes grupos de edad para después presentar los resultados a sus compañeros.	Describe el desarrollo del lenguaje en el ser humano.
24	07-Jun-17	Pensamiento Los alumnos realizan dibujos sobre diferentes temas.	Identifica las funciones de su pensamiento mediante la elaboración de trazos breves.
25	07-Jun-17	Inteligencia Los alumnos voluntariamente, investigan y exponen los modelos de inteligencia.	Describe el modelo de inteligencias múltiples.
26	08-jun-17	Evaluación, segundo parcial	Determinar la calificación de los alumnos en el segundo parcial.
	15 y 16-jun-17	Ceremonia de clausura**	Entrega simbólica de certificados de preparatoria a alumnos de sexto semestre que aprobaron la totalidad de sus materias.
27	21-Jun-17	Actividad final: Análisis de caso “la ballena azul”. Alumnos y docente discutieron sobre los efectos de realizar el reto de la “ballena azul” (una serie de tareas que culminan en el suicidio del practicante) ***.	Analiza las consecuencias físicas, cognitivas y afectivas del <i>reto de la ballena azul</i> en quienes lo realizan.

Notas. *Esta actividad se presenta en el cronograma porque marca un precedente de los resultados obtenidos por los alumnos y la docente bajo el modelo de enseñanza tradicional donde el discurso de la docente predominaba durante la clase, contrario al modelo centrado en el alumno.

**Se menciona esta actividad dentro del cronograma por dos razones, por un lado el ensayo de la ceremonia y ésta se realizaron los días asignados para la clase, por lo tanto las actividades planeadas se recorrieron. Por el otro lado, a partir de la ceremonia, institucionalmente solo los alumnos cuyo promedio era menor a 8 tendrían que asistir a clases de regularización.

***Durante el ciclo escolar donde se realizó la implementación del modelo de enseñanza centrado en el estudiante, una noticia frecuente en los medios de comunicación era el “caso de la ballena azul”. Así se le denominaba a una serie de retos que se asignaban a un sujeto vía redes sociales y cuya conclusión era su suicidio, las víctimas, es decir, las personas que fallecieron en la ejecución de dicha actividad eran adolescentes. De ahí la pertinencia de retomar ese caso para realizar el análisis con los alumnos.

El desarrollo de las sesiones:

En la tabla 11, se describe el cronograma de la planeación aplicada con base en el modelo de enseñanza centrado en el alumno, ahora bien las secuencias didácticas que la conforman se encuentran en el apartado de anexos. Por lo tanto, es importante mencionar que de manera general, el diseño y aplicación de las mismas estuvo fundamentado en los principios psicológicos del aprendizaje de los alumnos (McCombs y Whisler, 2000), donde en cada sesión varios de ellos se utilizaron simultáneamente y de forma constante. Por ejemplo, el principio - La naturaleza del proceso de aprendizaje: es un proceso de construcción y descubrimiento significativo- se puso en práctica en cada clase, al inicio de cada sesión la docente escribía en el pizarrón la fecha, tema y competencia, posteriormente elaboraba un mapa conceptual en el pizarrón y solicitaba a los alumnos que pasaran a realizar sus aportaciones de acuerdo al reporte de lectura que habían elaborado de tarea.

Otro principio recurrente fue - Restricciones y oportunidades evolutivas: los individuos progresan superando estadios de desarrollo, físico, intelectual, emocional y social que se da en función de factores genéticos y ambientales- después de que se explicaban los conceptos clave, se realizaba una actividad integradora donde la docente permitía el libre movimiento de los alumnos, así como de intercambio de opiniones. Al concluir dicha actividad y cuando el tema a investigar de la siguiente clase no era muy extenso, se solicitaba a los alumnos que realizaran una pequeña reflexión en su diario de pensamientos propiciando el principio -Pensamiento de orden superior: estrategia de orden superior supervisa y controla las operaciones mentales-.

Por último, pero no menos importante el principio psicológico -Aceptación social, autoestima y aprendizaje: el aprendizaje y la autoestima aumentan cuando los individuos mantienen relaciones respetuosas y amables entre sí- se mantuvo vigente, puesto que docente y alumnos siempre exigieron respeto ante las aportaciones de cada uno de los integrantes del grupo.

Por último, es importante destacar que el presente capítulo tiene la función de presentar únicamente un mapa sobre la acción de alumnos y docentes, sin embargo es en el siguiente capítulo donde se analiza con mayor detalle las estrategias aplicadas por alumnos y docentes para se cumplieran las competencias disciplinares extendidas y en el apartado de anexos se presentan las secuencias didácticas por tema para profundizar sobre el trabajo en común realizado.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

En el presente capítulo se describen los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la planeación realizada con base en el modelo de enseñanza centrado en el alumno. En primer lugar, se expone el nivel de logro por competencia disciplinar extendida, éstas se organizan en función de la temporalidad de su aplicación. Al inicio se presenta la competencia disciplinar extendida, luego los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema, obtenidos con el examen diagnóstico como parte de la evaluación inicial, después como parte de la evaluación formativa, la evidencia y su respectiva valoración de: algunos ejemplos de reporte de lectura, estrategia de enseñanza aprendizaje y diario de pensamientos, para establecer una comparación entre ambos (evaluación diagnóstica y formativa). En segundo lugar, se explican los resultados obtenidos en la evaluación final. En tercer lugar, se establece una comparación de la evaluación sumativa (lista de cotejo) de primer y segundo parcial, porque en el primero la docente utilizó el modelo de enseñanza expositivo y en el segundo el modelo de enseñanza centrado en el alumno. Por último se muestran los resultados obtenidos por la docente en su autoevaluación (Presidential Task Force on Psychology in Education, 1993, como se citó en McCombs y Whisler, 2000).

6.1 Resultados obtenidos por competencia disciplinar extendida.

En este apartado se describen los alcances de los alumnos en cuanto al desarrollo de las competencias disciplinares extendidas, no obstante se describen primero los resultados de la sesión de encuadre porque es en donde se establecieron colaborativamente acuerdos democráticos alumnos-docente.

- Reporte de la sesión 1: Encuadre y presentación de la materia

En la primera sesión la docente aplicó a los alumnos un examen diagnóstico sobre conocimientos de la materia, aunque también incluía un apartado referente a aspectos actitudinales, dado que se confrontaran los conocimientos previos con los construidos en clase en siguientes párrafos, en este momento se describirán los resultados referentes a los aspectos actitudinales.

Es importante mencionar que el día en que se realizó esta evaluación siete alumnos no asistieron, por lo tanto solo se presentan los resultados de los 30 alumnos que estaban presentes y contestaron el examen diagnóstico, de los 37 que conformaban en su totalidad al grupo:

Tabla 12. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Que es Psicología?

Categorías de Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Ciencia que estudia el comportamiento humano	11	37%
Ciencia que estudia los procesos mentales	8	27%
Ciencia que estudia el comportamiento y la mente	10	33%
Ciencia que estudia al ser humano	1	3%
Total	30	100%

Como se observa en la tabla 12, la totalidad de alumnos que contestaron el examen diagnóstico definen a la Psicología como una ciencia que estudia una ciencia relativa al ser humano; el 36.6% define ese algo como su conducta, el 33% menciona que no solo es su conducta, sino también sus procesos mentales, el 26% se enfocó solo en los procesos mentales. Las respuestas fueron de importancia para la docente porque en función de la definición de Psicología, los alumnos plantearon sus expectativas sobre lo que se vería en el curso y de ahí derivar la naturaleza de su motivación es intrínseca (interés por aprender sobre la materia) o extrínseca (solo acreditar). Esto se observa cuando los alumnos se manifiestan participativos o apáticos en las actividades que propone la docente, incluso antes de que ella las explique o mencione su objetivo. Por lo tanto el primer paso fue esclarecer que se vería en el curso, para que los alumnos establecieran expectativas reales sobre el contenido.

Tabla 13. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Cuáles son tus expectativas del curso?

¿Cuáles son tus expectativas del curso?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Aprender más sobre la Psicología: “aprender sobre Psicología, saber lo básico de Psicología y cómo usarla”	12	41%
Conocer más sobre mí y como regularme: “ayudarme emocional y mentalmente, aprender a mejorar mi forma de pensar ante la sociedad”	7	23%
Que la materia sea interesante	4	13%
Obtener buenas calificaciones	4	13%
No presentó o no contestó	3	10%
Total	30	100%

Cómo se observa en la tabla 13, el 41% de los alumnos menciona que las expectativas del curso están relacionadas con aprender más sobre la Psicología, el 23% refiere que está interesado en aprender como regularse y conocerse mejor, el 13% espera que la materia sea interesante, el otro 13% desea obtener buenas calificaciones y el 10% no contestó la pregunta. Estos resultados indican el deseo de los alumnos, no sólo por conocer Psicología sino por poder aplicarla en su vida diaria. A partir de ello se decidió que las actividades del curso se encaminarían a que ellos aprendieran a regularlas, mediante a actividades que recrean situaciones de su vida diaria.

Tabla 14. Categorización de respuestas de los alumnos frente a la pregunta ¿Cuáles son tus objetivos del curso?

¿Cuáles son tus objetivos del curso?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Aprender más:	17	57%
Conocerme más y desarrollar las habilidades necesarias: ”desarrollar mis habilidades y/o inteligencias”	6	20%
Obtener buenas calificaciones/concluir curso: “terminar satisfactoriamente la prepa”	6	20%
No contestó	1	3%
Total	30	30%

De acuerdo a la tabla 14 se observa que el 57% de los alumnos tiene como objetivo aprender más; el 20% conocerse y desarrollar habilidades tal y como las inteligencias; el 20% obtener

buenas calificaciones y/o acreditar para concluir la prepa; el 3% no contestó. Esta pregunta complementa al anterior y hace énfasis en que los alumnos desean aprender más para conocerse y desarrollarse, a partir de las respuestas se decidió que las actividades se enfocarían en conocer y regular sus procesos cognitivos. Así mismo se tomó como propuesta el tema de inteligencia, para retomarlo dentro del diseño de la planeación.

Tabla 15. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué me comprometo a realizar para lograrlo?

¿Qué me comprometo a realizar para lograrlo?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Realizar tareas y trabajos: “estudiar, hacer tareas y trabajos, realizar tareas y trabajos, cumplir con lo que se pida y no faltar a ninguna clase”	12	41%
Prestar atención en clase: “poner atención”	10	33%
Estudiar mucho: “estudiando, practicando y aclarando mis dudas, trabajar más”	6	20%
Investigar por mi parte	1	3%
No contestó	1	3%
Total	30	100%

La tabla 15 muestra las respuestas ante la pregunta de ¿qué me comprometo a realizar para lograrlo?, con el 41% los alumnos mencionaron que realizar tareas y trabajos; el 33% poner atención; el 20% menciona estudiar y aclarando sus dudas, el 3% menciona investigar por mi parte, el 3% no contestó. Esta pregunta refleja el nivel de compromiso de los alumnos con la consecución de metas, en este caso se destaca que sólo una alumna se comprometió a investigar

por su parte, tomando un papel activo en su proceso de aprendizaje. Por ello, se propuso que las actividades del curso favorecieran que los alumnos disfrutaran de las actividades para que se fortaleciera su interés por el aprendizaje.

Tabla 16. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué espero de mi profesora?

¿Qué espero de mi profesora?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Buena disposición: “que no sea mala onda, me entienda en mi forma de trabajo, me ayude, se preocupe porque aprendamos, sea paciente, no se enoje”	8	27%
Clases dinámicas: “clases interesantes, enseñe y no aburrirnos, nos transmita conocimientos de forma agradable”	7	23%
Buena docente	3	10%
Enseñe bien: “Aporte un vasto conocimiento y explique bien el tema, aprender mucho, que explique bien el tema”	11	37%
No contestó	1	3%
Total	30	100%

De acuerdo a la tabla 16 se observa que con el 37% los alumnos esperan que su docente a cargo sea experto en los conocimientos disciplinares; el 27% que presente buena disposición a ellos; el 23% que utilice estrategias didácticas que les permitan disfrutar de la clase; el 10% menciona que sea “buena”; el 3% no contestó a la pregunta. A partir de estas respuestas se confirma que el modelo de enseñanza centrado en el alumno es adecuado para desarrollar el curso.

En general, las respuestas de los alumnos señalan que una buena aproximación al curso es que los alumnos comprendan los contenidos de la Psicología considerándose a sí mismos como objeto de estudio en la Psicología. Esto es consistente con la idea de que la Psicología es una ciencia que estudia al ser humano, sus procesos mentales y su conducta. Como se observó, los alumnos tienen nociones generales sobre los temas a revisar, sin embargo es en el curso donde podrán identificar las características de cada proceso mental y cómo influyen en su conducta.

- **Reporte de las sesiones, enfocadas al desarrollo de competencias disciplinares extendidas.**

En algunas sesiones se integran las actividades de más de un alumno para que se observe cómo se respetaron las diferencias individuales en la adquisición de conocimientos.

Tema: Memoria

Fecha: 17-May-17

Competencia disciplinar extendida: Analiza los diferentes tipos de memoria implicados en la ejecución de su talento y de sus compañeros.

Evaluación Diagnóstica:

Tabla 17. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es memoria?

¿Qué es Memoria?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Recordar o memorizar algo: “conocimientos acumulados, algo que no olvidas y que recuerdas”	28	93%
No contestó	2	7%
Total	30	100%

De acuerdo a la tabla 17 se observa que el 93% de los alumnos relaciona el término memoria con los conocimientos acumulados y en consecuencia con lo que se recuerda, sólo el 7% no contestó la pregunta. Estos resultados reflejan que los alumnos identifican el término memoria como recordar algo, sin embargo no discriminan entre los tipos de memoria o a la duración que puede tener, de la misma forma tampoco mencionan estrategias para regularla. Por lo anterior, para este

tema se planteó que analizando las habilidades que han adquirido por interés propio, reflexionarán sobre cómo han logrado que se almacenen y recuperen en la memoria.

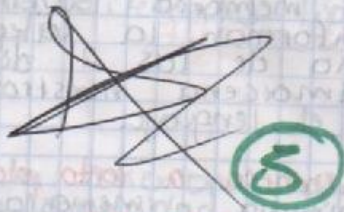
Evaluación Formativa:

A continuación se muestran algunas actividades que realizaron los alumnos para el tema de memoria. Estos ejemplos se eligieron porque muestran la calidad de las investigaciones realizadas, en el caso de los reportes de lectura, y sobre las actividades de clase y tareas del diario de pensamientos, se muestra la forma en la que se cumplió el objetivo de aprendizaje señalado.

Figura 8. Reporte de lectura sobre el tema de memoria de alumno A.

CLUB	OPERA	ACT	DIA	MES	AÑO	FOLIO
Memoria	Flac	FL	04	05	2017	

e) Pasatiempos



TAREA 17-05-2017

Memoria Sensorial Se denomina memoria sensorial a la habilidad de retener impresiones de información sensorial después de que el estímulo original haya cesado. Es la capacidad de registrar información a través de los sentidos. Se almacenan todos los recuerdos captados de manera muy breve ya que no los podemos recordar mucho tiempo.

Visual (Iconica) procede de lo que vemos registra con facilidad lo que podemos ver.

Auditiva (Ciclica) Nos permite recordar lo que escuchamos considerada la más importante pues por ella se da el habla.

Memoria Táctil Permite reconocer objetos.

Memoria Olfativa Memoriza sabores, olores mediante el sentido del olfato.

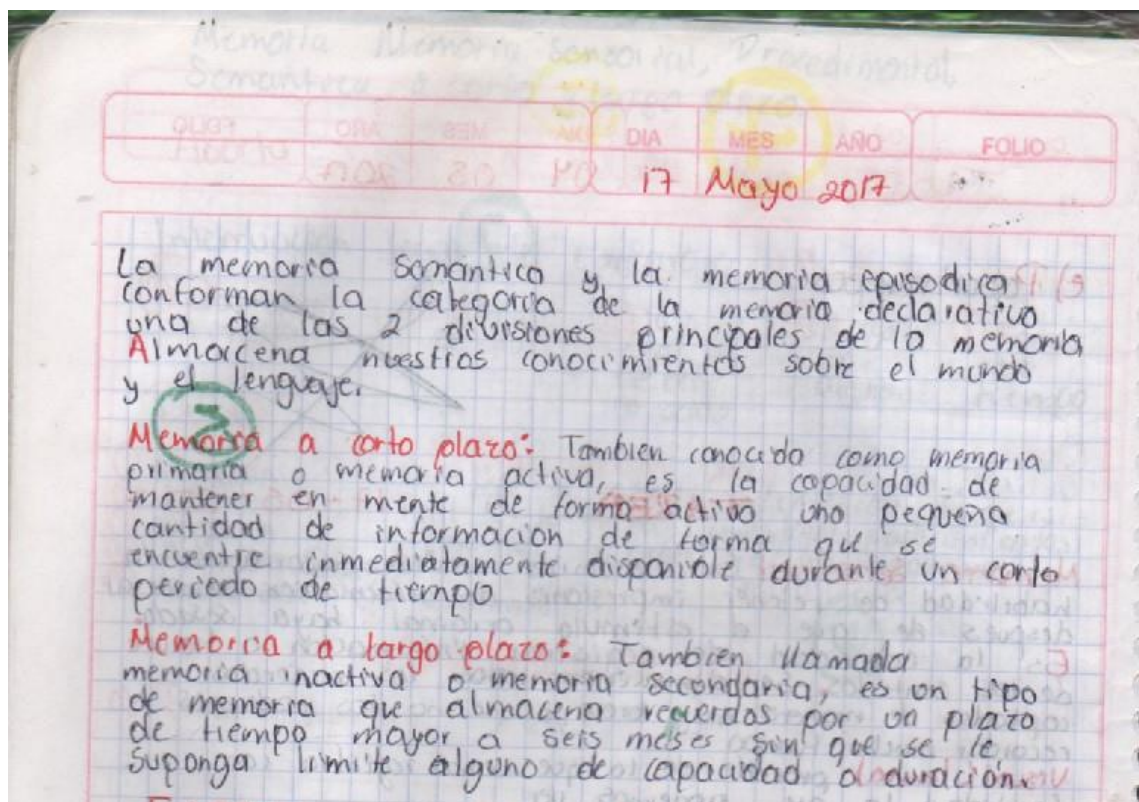
Memoria Gustativa Permite recordar sabores.

Memoria Procedimental Es la parte de la memoria que participa en el recuerdo de las habilidades motoras y ejecutivas necesarias para realizar una tarea. Es un sistema ejecutivo que guía la actividad y suele funcionar a nivel inconsciente.

Hay otros procesos que forman parte de ella como los procesos estratégicos es decir la forma de resolver problemas.

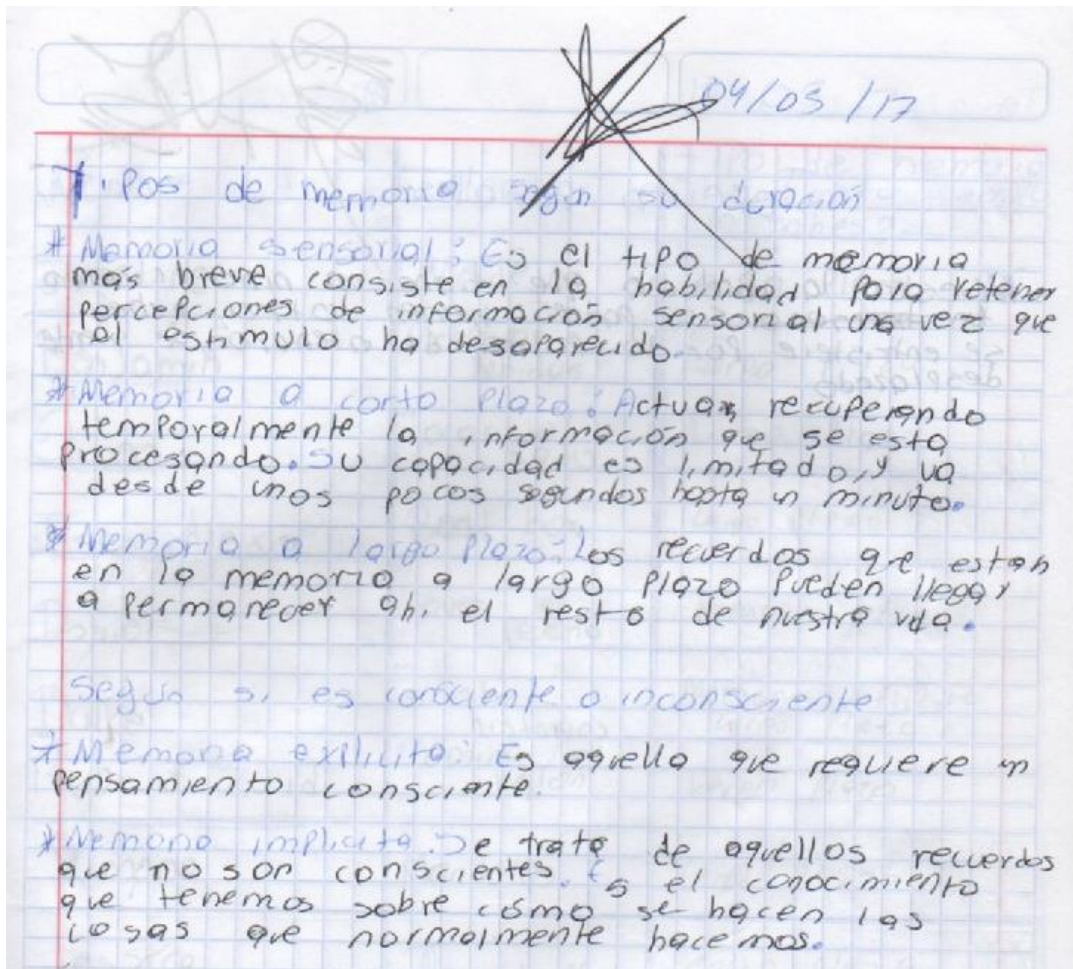
Memoria Semántica: Se considera que la recolección consciente de información sobre hechos y el conocimiento general sobre el mundo es independiente del contexto y la relevancia personal.

Figura 9. Continuación de reporte de lectura sobre memoria de alumno A.



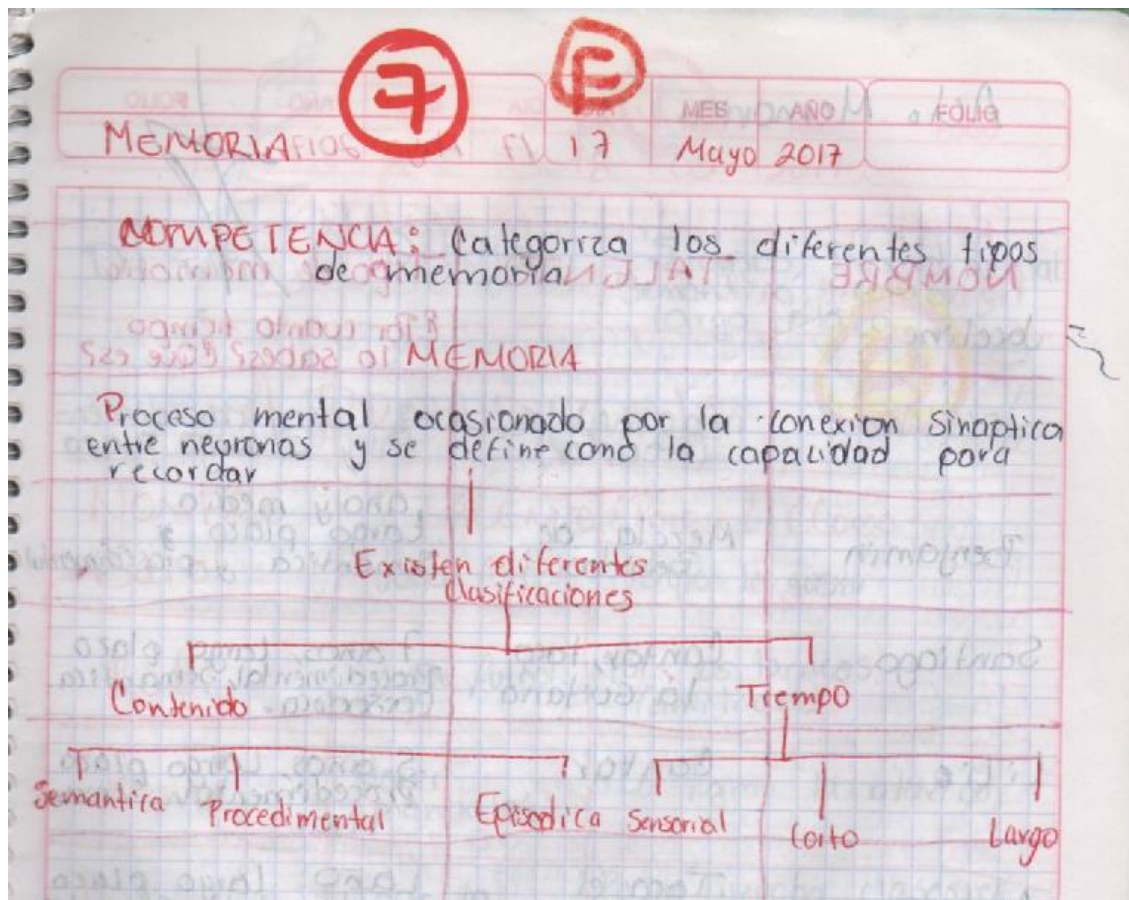
La figura 8 y 9 muestran el reporte de lectura del alumno A sobre el tema de memoria. De acuerdo a la rubrica de evaluación, su reporte define de forma clara y correcta los términos solicitados de: memoria sensorial, procedimental, semántica, episódica, a corto plazo y a largo plazo, por lo tanto obtuvo la firma correspondiente.

Figura 10. Reporte de lectura sobre memoria de alumno B.



En la figura 10 se muestra el reporte de lectura del alumno B sobre el tema de memoria, el alumno definió de forma clara y concisa los términos de memoria sensorial, a corto plazo y a largo plazo, aunque omitió los términos de memoria semántica, procedimental o episódica, se compensó, porque definió otro tipo de clasificación, la memoria explícita e implícita, por lo tanto obtuvo la firma correspondiente a un buen trabajo de acuerdo a la rúbrica.

Figura 11. Actividad de clase sobre el tema de memoria del alumno A.



La figura 11 muestra la actividad de clase sobre el tema de memoria del alumno A, se realizó un mapa conceptual en el pizarrón, donde los alumnos colaboraron en su construcción y permitió que se unificara la información y se aclarasen las dudas.

Figura 12. Ejercicio realizado de forma individual sobre el tema de memoria del alumno A.

Acto Memoria

9

F

DIA 17

MESES MAYO

ANO 2017

FOLIO 13

NOMBRE	TALENTO	TIPO DE MEMORIA (¿Por cuanto tiempo lo sabes? ¿Que es?)
Joceline	Imaginativa (Modelar)	1 año Procedimental y a largo plazo
Benjamin	Mezcla de Bebidas	año y medio largo plazo y Semántica y procedimental
Santiago	Cantar, toca la guitarra	7 años, largo plazo Procedimental, Semántica (Episódica)
Lilie	Cantar	5 años, Largo plazo Procedimental, Semántica
Andrés	Toca el Bajo	1 año largo plazo Procedimental, Semántica
Jesús	Beatbox	4 años Largo plazo Procedimental Semántica
Paulina	Toca el Piano	Corto plazo, Procedimental Semántica
Daniel	Mueve los pechos	Largo Plazo Semántica
Dulce	Escritora	Semántica,

Figura 13. Ejercicio realizado de forma individual sobre el tema de memoria del alumno B.

17-05-17

Nombre	Talento	Tipo de memoria por cuanto tiempo la sabes?
Joseline	Modelar	Largo plazo
Benjamin	Preparar bebidas	Largo plazo
Eliseo	Tocar el bajo	Largo plazo
Jesus Alexis	Beat box	Largo plazo
Daniel	Mover el pecho	Memoria implícita
Dulce	Escribir historias	Memoria implícita Largo plazo
Rubi y Zaid	Dominar el balón	Largo plazo
Ximena	Mandalas	Largo plazo
Jessico	Tocar la flauta	Largo plazo
Amo	Cantar	Largo plazo
Lizbeth, Daniela y Carla	Maquillar	Largo plazo
Diana	Parar	Largo plazo
Claudia	Dibujar	Largo plazo

La figura 12 y 13 son ejemplos de las actividades realizadas de manera individual por los alumnos sobre el tema de memoria, donde el objetivo era que identificaran los tipos de memoria implicados en diferentes habilidades, que expusieron sus compañeros, como talentos.

En el caso de la figura 13, el alumno solo utilizó la clasificación temporal e integro los que había investigado en su reporte de lectura (memoria implícita), por lo tanto su actividad se consideró válida.

También es importante destacar que el alumno B, además de la firma del ejercicio individual, obtuvo las firmas correspondientes a la muestra de su talento 10 firmas y 20 participaciones.

A partir de la revisión de la figura 12 y 13, se puede concluir que los alumnos identificaron los tipos de memoria, pero de forma fragmentada, es decir para cada habilidad asignaron solo un tipo de memoria.

Observaciones sobre la participación del grupo en la actividad:

El grupo se mostró participativo durante la realización de la actividad, la mayoría de los alumnos demostró su talento y mientras lo hacían, los demás compañeros fueron respetuosos.

Competencia disciplinar extendida: Analiza el proceso de aprendizaje, desde la perspectiva cognitiva (aprendizaje significativo).

Evaluación Diagnóstica:

Tabla 18. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es aprendizaje?

¿Qué es Aprendizaje?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
De forma general: “Proceso cognitivo”	1	3%
Adquisición de conocimiento/información nueva: “conocer y entender algo, adquieres conocimientos”	15	50%
Desarrollo de habilidades: “habilidad que se practica, memorización y desarrollo de habilidades”	2	7%
Proceso por medio del cual se conocen las cosas: “la forma en la cual conocemos las cosas, forma en que procesamos la información, razonamiento”	8	27%
Habilidad de todo ser humano que se lleva a cabo conforme la atención	1	3%
Habilidad de desarrollo intelectual de una persona	1	3%
No contestó	2	7%
Total	30	100%

Tal y como refleja la tabla 18, el 50% de los alumnos define el aprendizaje como la adquisición de conocimiento o de información nueva; el 27% lo considera como un proceso por medio del cual se conocen las cosas; un 3% como un proceso cognitivo; el 7% lo asocia con la habilidad

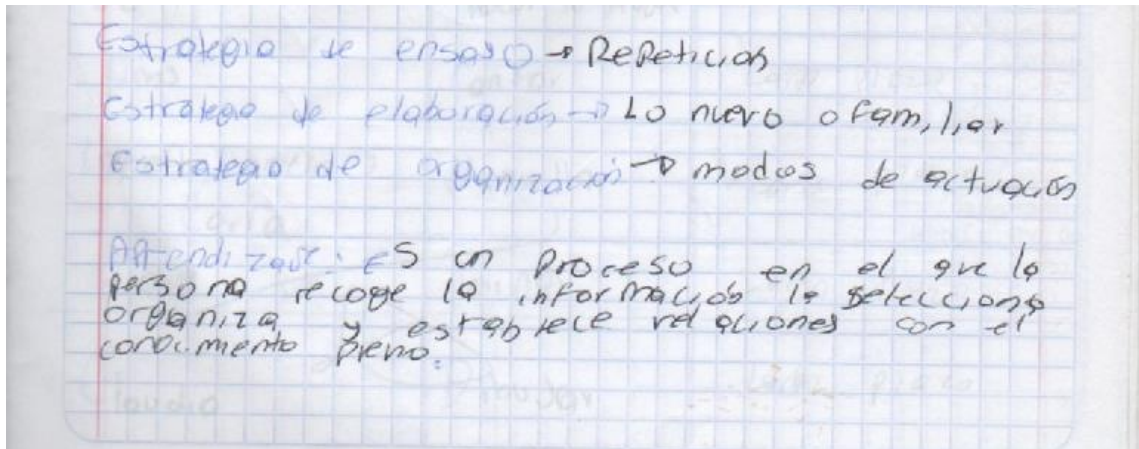
relacionada a la memorización y adquisición de otras habilidades, con 3% como el desarrollo intelectual de una persona y el 7% no contestó la pregunta. De acuerdo a los resultados observados se puede deducir que los alumnos conocen el proceso de aprendizaje debido a que están inmersos en un contexto educativo y por lo tanto la gran mayoría lo asocia al proceso de adquisición de información, lo relaciona con la memorización y el desarrollo de otras habilidades; sin embargo, ninguno de los alumnos menciona el aspecto relacionado a cómo aprender o cuáles son las variables implicadas en ello. Por lo tanto, para este tema se planteó que los alumnos, mediante la reflexión de alguno de sus procesos de aprendizaje (alguna habilidad o destreza), hicieran explícitas las estrategias que utilizan para su adquisición, mediante la retroalimentación grupal.

Evaluación Formativa:

Al inicio de la sesión, la docente y los alumnos elaboraron un diagrama sobre el aprendizaje significativo, después se realizó la muestra de talento (los alumnos pasaron a demostrar una habilidad en la que se consideran expertos) y al concluir su presentación mencionaron cómo (estrategia de aprendizaje) y por qué lo aprendieron, con lo que los demás alumnos de forma individual elaboraron una tabla donde registrarán los nombres, talentos de sus compañeros y las estrategias de aprendizaje que utilizaron.

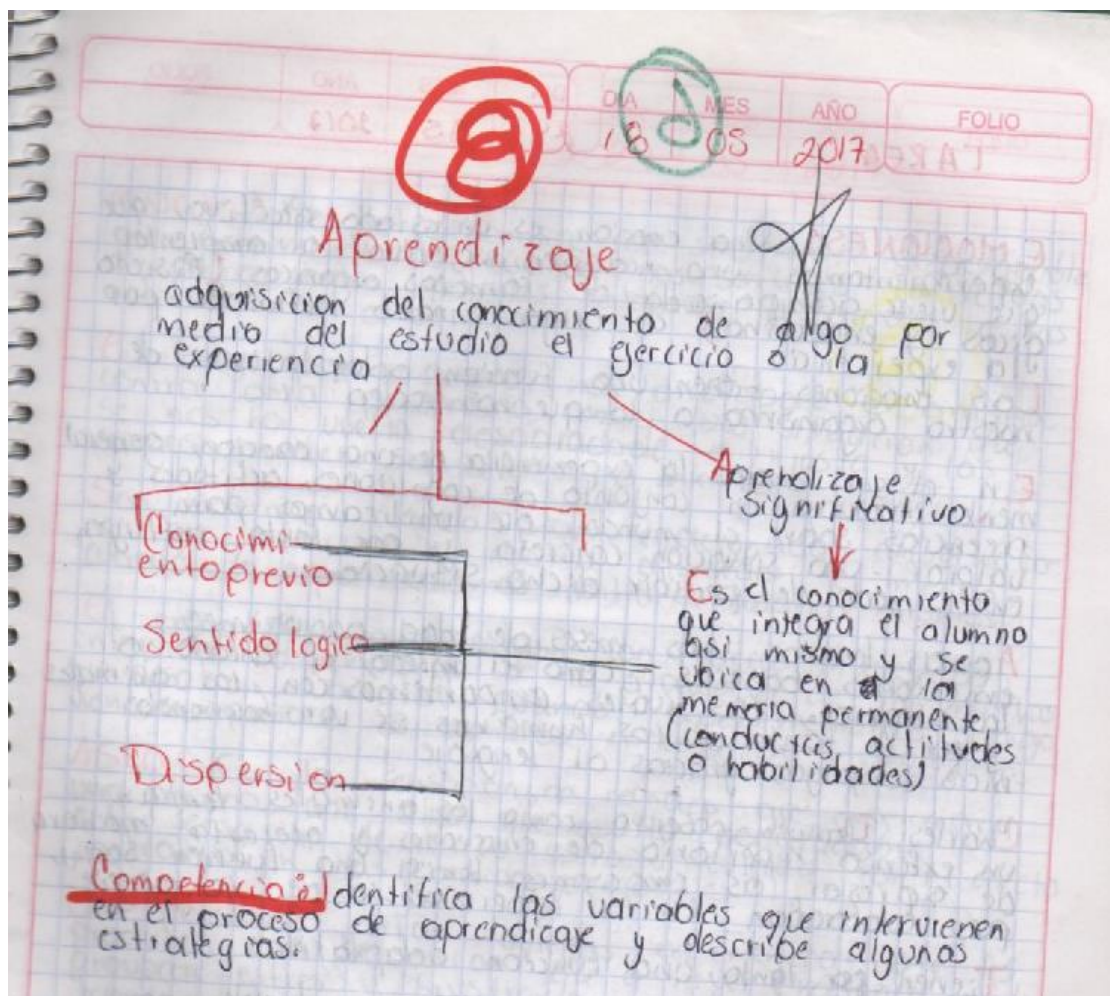
Después la docente mencionó que brindaría 10 participaciones a los alumnos que anotaran en su diario de pensamientos tres estrategias para favorecer el aprendizaje y/o memoria.

Figura 14. Reporte de lectura sobre el tema de Aprendizaje del alumno B.



La figura 14 es un reporte de lectura sobre el tema de aprendizaje del alumno B, donde el alumno definió el término de aprendizaje, pero las estrategias de aprendizaje fueron definidas de forma ambigua, por lo tanto no obtuvo la firma.

Figura 15. Actividad de clase sobre el tema de aprendizaje del alumno A.



La figura 15 muestra el mapa conceptual elaborado con las aportaciones de los alumnos y la docente sobre el tema de aprendizaje significativo.

Figura 16. Ejercicio individual sobre el tema de aprendizaje del alumno A.

		DIA	MES	AÑO	FOLIO
		18	05	2017	
Diana	Dibujar	5 años, Procedimental Semántica, largo plazo.			
A PRENDIZAJE					
NOMBRE	TALENTO	¿Porque?	¿Como?		
Sariol	Jugar futbol	Porque le gusta			
Rubi	Jugar futbol	Por los torneos familiares			
Xime	Hacer mandalas	Le llamo la atención			
Jesica	Toca la flauta	Porque llevaba clases en secundaria			
Amy	Cantar	Le gustaba, lo aprendio se cantaba sola			
Cyndi, Daniela Karla	Maquillan y modelan el maquillaje	Porque les gusta			
Diana	Peina con trenzas	Fue de metiche a una cafetería			

La figura 16 es el ejercicio individual del alumno A, sobre el tema de aprendizaje, donde la indicación fue que elaboraran una tabla donde identificaran las estrategia de aprendizaje que los alumnos utilizaron para fortalecer el aprendizaje de su talento y también destacaran el aspecto disposicional (por qué lo aprendieron), para que los alumnos fueran conscientes del control que ellos ejercen en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, aunque se destacó el aspecto disposicional, el alumno A, no identificó o describió la estrategia de aprendizaje utilizada.

Observaciones sobre la participación del grupo en la actividad:

Respecto a la muestra de talentos, todos los alumnos se mostraron respetuosos, pero para el interrogatorio posterior para la identificación de la estrategia de aprendizaje la atención se dispersó.

Competencia disciplinar extendida: Clasifica sus metas de acuerdo a los modelos de motivación revisados (intrínseca-extrínseca, pirámide de Maslow).

Evaluación Diagnóstica:

Tabla 19. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es motivación?

¿Qué es Motivación?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Atribuido a factores intrínsecos: “impulso para realizar algo, ánimos para realizar algo, razón para superarse, motivación de uno mismo”	20	67%
Atribuido a factores extrínsecos: “personas que te apoyan para hacer algo”	7	23%
No contestó	3	10%
Total	30	100%

Como se observa en la tabla 19, los alumnos relacionan el término motivación con procesos intrínsecos, el 66% alude con diferentes palabras a algo que es interno, por ejemplo “razones para superarse, impulso para superarse, motivación de uno mismo”.

El 23% menciona situaciones externas, como por ejemplo, que alguien te apoye o apoyar a otros a realizar algo; el 1% no contestó la pregunta.

Las respuestas de los alumnos reflejan que interpretan el proceso de motivación como algo complejo (impulso, razones, motivación), difícil de explicar y en consecuencia de controlar. La gran mayoría utiliza palabras como impulso o ánimos, lo cual se puede relacionar más con un

estado anímico que con un proceso, por lo tanto para este tema se planteó reflexionar sobre su proyecto de vida o sus metas a largo plazo.


Evaluación Formativa:

Los alumnos previamente la sesión 5 elaboraron su proyecto de vida e investigaron para su reporte de lectura los términos de motivación intrínseca y extrínseca, así como la pirámide de las necesidades de Maslow.

Al inicio de la sesión, la docente y los alumnos comentaron los resultados de su proyecto de vida, haciendo énfasis en el salario que se puede obtener en función del nivel de estudio, después alumnos y docente elaboraron un esquema que definió los aspectos que conforman la pirámide de Maslow y los términos de motivación intrínseca y extrínseca.


Luego de aclarar dudas la docente solicitó a los alumnos que de manera individual clasificaran sus metas de acuerdo al modelo de Maslow y al de motivación intrínseca y extrínseca y que de tarea integraran otras metas importantes para ellos además de las profesionales.

Figura 17. Proyecto de vida (pág. 1) del alumno A.



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

CBT No 2
ECATEPEC
Proyecto de vida
Ciclo escolar 2016 – 2017-2



I. Datos de Identificación				
DOCENTE: Ana Karen Cervantes Silva	GRADO: 3°	GRUPO: 302	SEMESTRE: 6to	FECHA: Abril 2017
CAMPO DICIPLINAR: Ciencias sociales y humanas		Carga horaria semanal: 3 horas		MATERIA: Psicología

Objetivo: que el alumno reflexione acerca de sus alternativas para el futuro

Competencia: se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue

Instrucciones: en compañía de uno de sus tutores el alumno deberá elaborar un proyecto de vida, puede consultar información en periódicos, revistas, internet e incluso entrevistar a personas, relacionadas con el tema, considerando la siguiente estructura.

Introducción: identificar el costo de vida real, considerando los gastos corrientes, y excepcionales para la supervivencia personal: ropa, zapatos, comida, renta, luz, gas, celular, gastos médicos (cuánto cuesta atenderse una gripa).

ROPA: \$1500 cada 3 meses (500)

ZAPATOS: \$300

COMIDA: \$250 semanal (1000)

RENTA: \$2700 mensual

LUZ: \$70 bimestral (35)

GAS: \$315 mensual

CELULAR: \$100 mensual

GASTOS MEDICOS: \$500

TOTAL, MENSUAL: \$5450

Desarrollo: analiza las alternativas disponibles para el futuro, considerando los siguientes escenarios.

Escenario A: considerar por cuanto tiempo y en qué condiciones puede ser solventado por los padres.

R= Puede ser solventado hasta la mayoría de edad en tiempo hablamos de aproximadamente tres meses, en condiciones meramente necesarias sin lujos o caprichos.

Figura 18. Proyecto de vida (pág. 2) del alumno A.

Escenario B: investigar que trabajos se pueden obtener sin el certificado de bachillerato, cuáles son los requisitos de admisión, el salario, los horarios de trabajo, los riesgos laborales y la demanda existente para esos trabajos.

OPCION # 1

GRUPO AXO

EMPRESA LÍDER DE FASHIÓN RETAIL EN MÉXICO

TE INVITA A TRABAJAR COMO VENDEDOR DE TEMPORADA EN PLAZA OUTLET LERMA

REQUISITOS: Sexo Indistinto, Edad Indistinto, Escolaridad: Bachillerato no terminado en adelante, Gusto por las ventas y el trato a clientes, Excelente actitud, EXPERIENCIA NO NECESARIA

OFRECEMOS: Sueldo Base \$5,000 mensuales + Bono \$1,000 mensuales + Prestaciones de ley

EXPERIENCIA: Sin experiencia previa

DATOS DE LA OFERTA

SALARIO: A convenir

JORNADA LABORAL: Jornada Indiferente

TIPO DE CONTRATO: A convenir

RIESGOS: de caídas, golpes, malos entendidos con clientes y objeto de abuso laboral.

DEMANDA: Trabajo de alta demanda en temporada

OPCION # 2

¡¡URGENTE!!

¿NO TIENES EXPERIENCIA NO TE PREOCUPES...

TRABAJA 6 HORAS DIARIAS CON NOSOTROS...

SI TIENES DE 18 A 35 AÑOS DE EDAD POSTULATE CON NOSOTROS COMO

EJECUTIVO TELEFONICO DE MEDIO TIEMPO CON O SIN EXPERIENCIA.

No necesitas experiencia, nosotros te capacitamos y esta capacitación te la pagamos, si tienes facilidad de palabra, Escolaridad mínima de Secundaria terminada y/o Bachillerato terminado, trunco o en proceso, Sexo Indistinto, Conocimientos básicos de Office y muchas ganas de crecer laboralmente entonces...

¡UNETE A NUESTRO EQUIPO DE EJECUTIVOS TELEFONICOS!

CONVIERTETE EN UN MASTER DE PORTABILIDAD OBTENIENDO LOS SIGUIENTES BENEFICIOS:

Figura 19. Proyecto de vida (pág. 3) del alumno A.

- TURNOS DE MEDIO TIEMPO DE LUNES A SABADO.
- Ingresos hasta \$ 5,000 mensuales gracias a la integración del Sueldo base + un atractivo esquema de comisiones quincenales + un bono de lealtad.
- MATUTINO \$4,000 + COMISIONES + BONO DE LEALTAD. (DE 9:00 AM A 3:00 PM)
- VESPERTINO \$4,300 + COMISIONES+BONO DE LEALTAD. (DE 3:00 PM A 9:00 PM)
- CAPACITACIÓN PAGADA
- Vestimenta casual.
- Crecimiento a corto, mediano y largo plazo.
- Estabilidad laboral.
- Tiempo de Break (receso)
- Buen ambiente de trabajo.
- ZONA PARA LABORAR: COLONIA ROMA NORTE (A UNA CUADRA DEL METROBUS SONORA).

Interesados postularse por este medio, al correo que aparece

o presentarse directamente a entrevista

DE 10:00am a 5:00pm en Calle San Luis Potosí No. 199 Piso 8, Col. Roma Norte, a una cuadra del Metrobus Sonora (a un costado del edificio se ubica un local de colchones Atlas)

pregunta por KAREN CHAVEZ o llámanos al 35-47-67-09 o al 044-55-21-19-82-02.

Escenario C: investigar que trabajos se pueden obtener con el certificado de bachillerato, cuáles son los requisitos de admisión, el salario, los horarios de trabajo, los riesgos laborales y la demanda existente para esos trabajos

Salario

- \$ 4.337,00 (Mensual)

Localización

- Azcapotzalco, Ciudad de México DF

Descripción

- SOLICITAMOS

Mujer de 18 a 25 años

Bachillerato terminado o trunco

Disponibilidad de horario

Talla de zapato 4 forzosamente (pie delgado y con excelente presentación)

Altura de 1.60 mts

Experiencia NO necesaria

OFRECEMOS

Figura 20. Proyecto de vida (pág. 4) del alumno A.

Sueldo base
Prestaciones de ley
Caja de ahorro
Membresía por parte de tienda
Servicio de comedor
Días a Laborar de Lunes a Sábado

Las personas interesadas favor de presentarse en Av. Norte 45 #1077, Col. Industrial Vallejo, Del. Azcapotzalco en tienda Price Shoes Vallejo en el área de Reclutamiento y selección con la Liz. Andrea Muñoz o Karina Martínez de un horario de 9:00 a 15:00 has.

- Fecha de contratación: 05/05/2017
- Cantidad de vacantes: 2

Requerimientos

- Educación mínima: Educación media superior -Bachillerato General
- Disponibilidad de viajar: No
- Disponibilidad de cambio de residencia: No

Escenario D: que el alumno elija una profesión que le agrade, y que investigue cuales son los requerimientos de admisión, el salario, los horarios, los riesgos laborales y la demanda existente para esos trabajos.

Cocinera/o sin experiencia - Gran Sur
WINGS ARMY CDMX - Coyoacán, D. F.
\$4,000 al mes
WINGS ARMY GRAN SUR solicita:
COCINERA/O

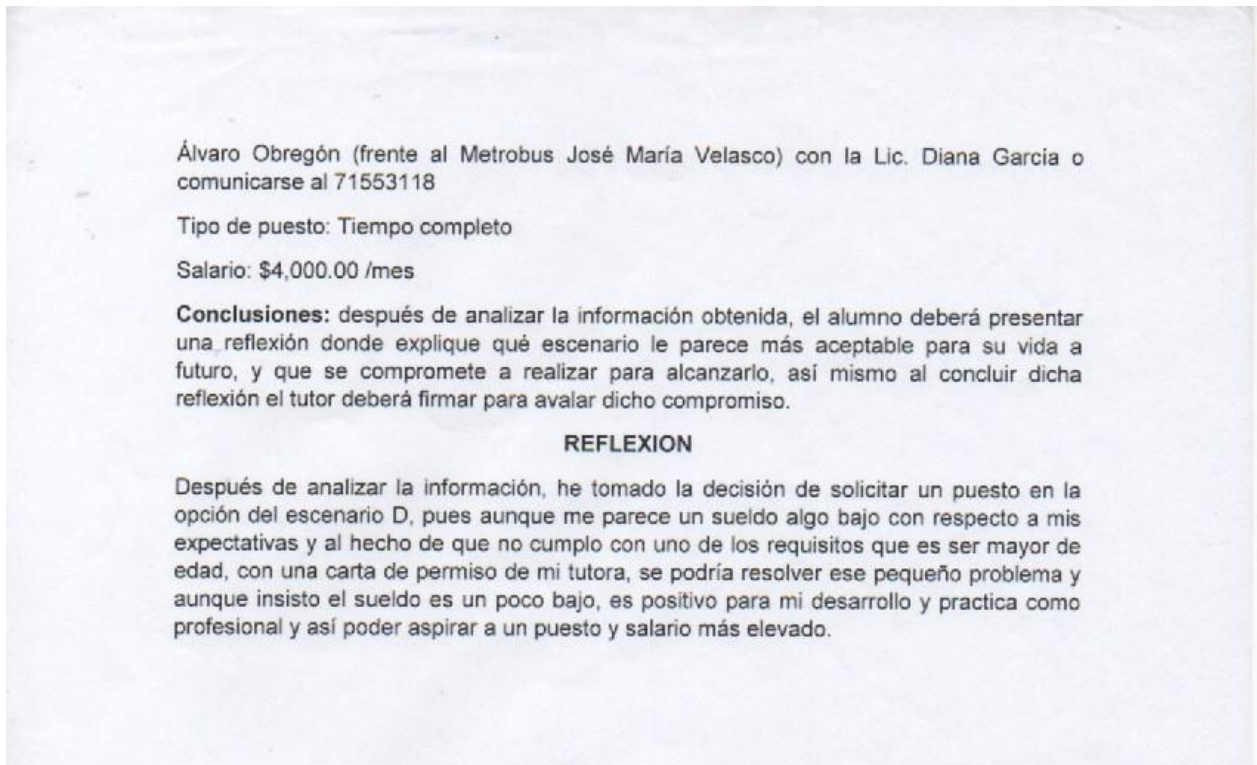
Requisitos:
Edad: 18 a 27 años
Sexo: Indistinto
Sin experiencia
Escolaridad: Secundaria
Disponibilidad: Rolar turnos (10 a 6pm y 6pm al cierre de la sucursal)

¡GANAS DE TRABAJAR!

Ofrecemos: Prestaciones de Ley + Sueldo base + Propinas

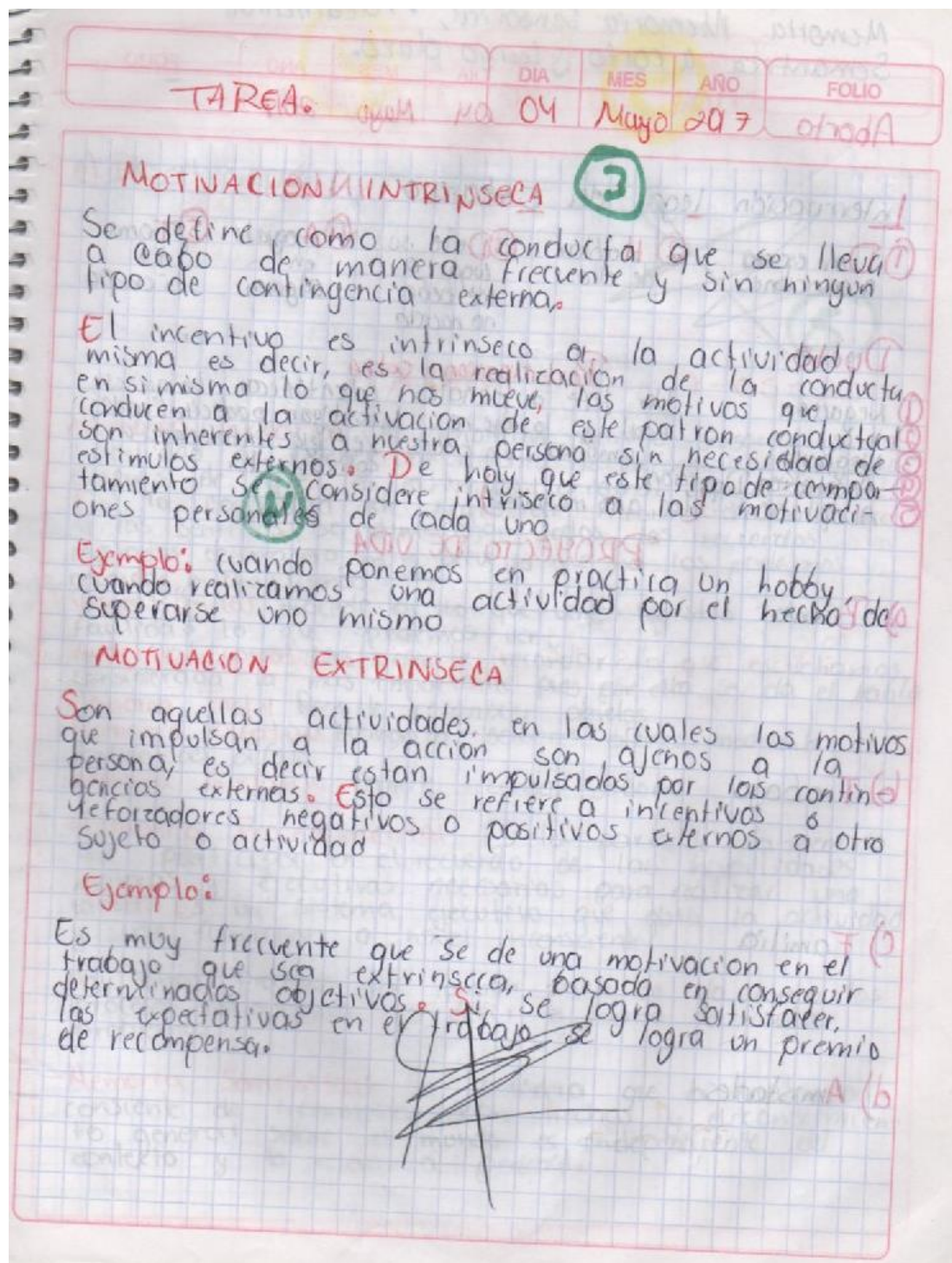
Interesados presentarse con solicitud de empleo de lunes a jueves de 11am a 2pm y de 4pm a 6pm en Wings Army Insurgentes ubicado en Av. Insurgentes Sur #1658, Del.

Figura 21. Proyecto de vida (pág. 5) del alumno A.



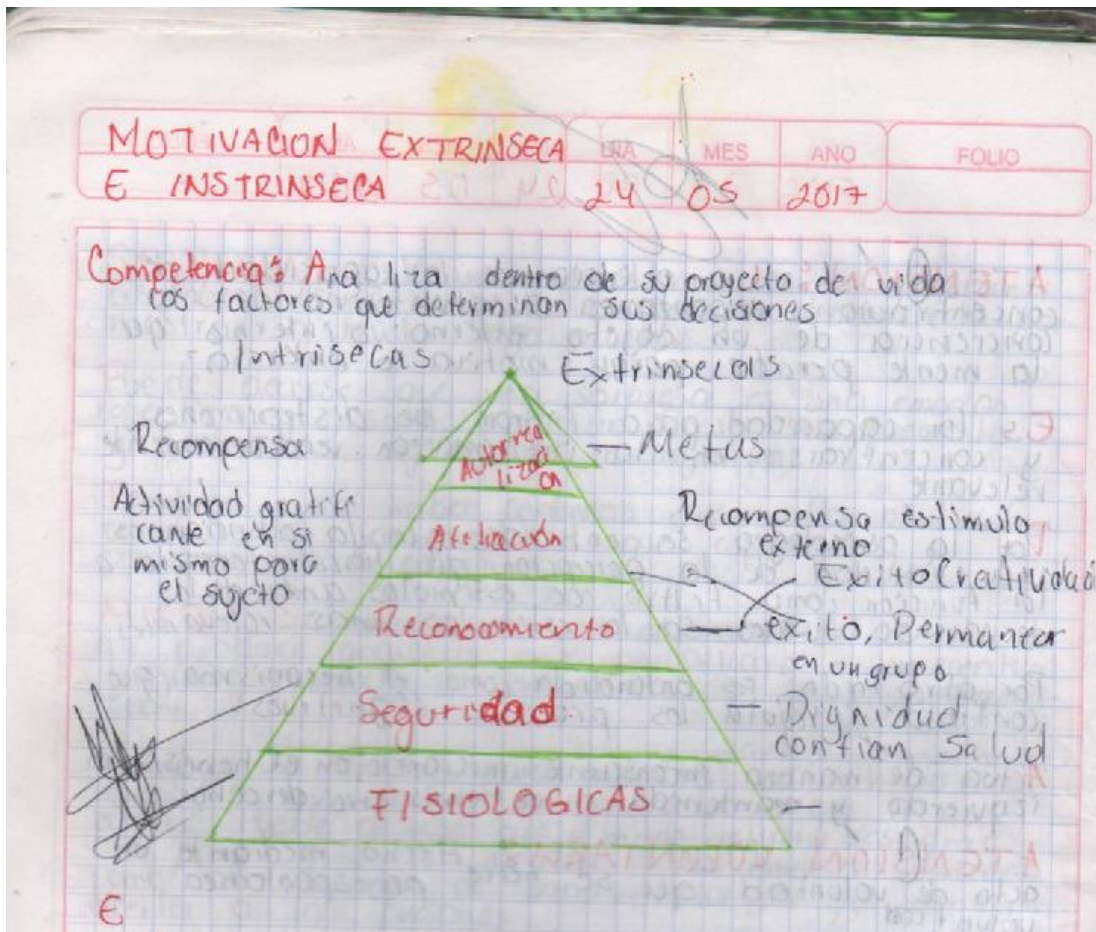
La figura 17, 18, 19, 20 y 21 muestran el proyecto de vida del alumno A, de acuerdo al formato que se les entregó, como se observa en la figura 21 el alumno A concluyó con la elección de un puesto de su elección, aunque no es claro si tiene pensado continuar con su formación académica.

Figura 22. Reporte de lectura sobre el tema de motivación del alumno A.



En la figura 22 se muestra el reporte de lectura sobre el tema de motivación del alumno A, como se observa los términos de motivación intrínseca y extrínseca están definidos de forma clara y correcta e incluso el alumno incluye un ejemplo para mejorar la comprensión del tema, por lo tanto obtuvo la firma correspondiente a un buen trabajo.

Figura 23. Actividad de clase sobre el tema de motivación del alumno A.



En la figura 23 se ilustra la actividad de clase sobre el tema de motivación realizada por el alumno A, donde a partir de las aportaciones de los alumnos se construyó un organizador gráfico sobre la pirámide de Maslow, también se puede ver superpuesto el modelo de motivación

intrínseca del lado izquierdo, y del lado derecho los factores que componen el modelo de motivación extrínseca.

Figura 24. Ejercicio individual sobre el tema de motivación del alumno A.

MODELO DE MOTIVACIÓN

01

DIA: 28 MES: 05 AÑO: 2017 FOLIO: 157A

Autorealización:

Tener una cadena de 10 restaurantes antes de cumplir los 29 años de los cuales 5 tiene que estar en Londres y España. Para poder expandirme a Francia y China. *Intrínseca y Extrínseca*

Afiliación:

Tener muchos amigos en la Universidad una relación distanciada pero estable con mi familia, tal vez encontrar un novio o alguien que apoye mi sueño. *Intrínseca*

Obtener una beca en el extranjero para emprender un negocio sus tentable para monopolizarlo. *Intrínseca*

Reconocimiento:

Crear y emprende un negocio. *Extrínseca e intrínseca*

Abastecerme e independizarme antes de terminar la universidad vivir sola. *Intrínseca*

Ganarme el respeto de mis profesores y maestros. *Intrínseca*

Ser una de las 10 mejores estudiantes de la carrera. *Intrínseca*

SEGURIDAD

Mantener una salud entera y estable. *intrínseca*

Ir a cursos de estabilidad personal. *intrínseca*

Buscar un Hobbie. *intrínseca*

Hacer ejercicio, mantener mi cuerpo al 100%. *Intrínseca*

FISIOLÓGICAS *Intrínseca*

Comer 3 veces al día, Dormir 8 horas, tener buena digestión, tener sexo 3 veces por semana hidratarme constantemente, Respirar, No dejar de respirar.

La figura 24 muestra el ejercicio individual realizado sobre el tema de motivación, realizado por el alumno A, donde describe de acuerdo a Maslow las necesidades que requiere satisfacer y clasifica de acuerdo al modelo de motivación intrínseca y extrínseca las mismas.

Figura 25. Actividad de clase y ejercicio individual sobre el tema de motivación del alumno B.

Tema: Motivación extrínseca e intrínseca 24/05/17

Competencia: Analizar, dentro de su proyecto de vida, los factores que determinan sus decisiones.

Recompensa actividad gratificante en sí misma para el sujeto

Recompensa estímulo externo

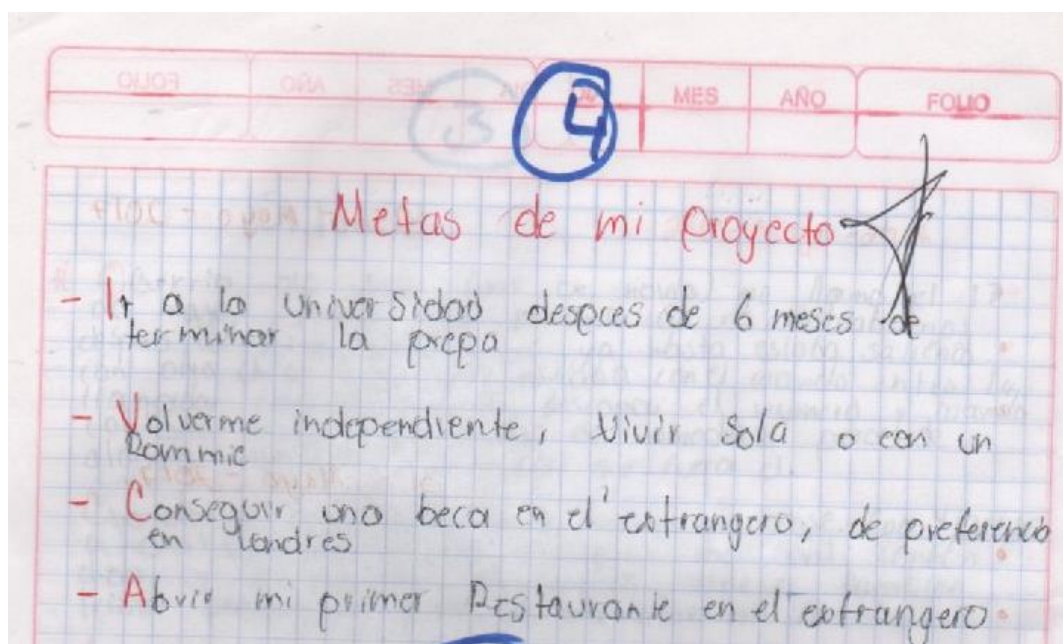
Integridad
comer, dormir, reparar

Situación	Intrínseca	Extrínseca
Estudiar Psicología	✓	
Tener mi propia Fam.	✓	
Seguir estudiando	✓	✓
Estudiar y trabajar		✓
Viajar	✓	
Aprender otro idioma	✓	✓
Tener un auto		✓

La figura 25 es el ejercicio individual sobre el tema de motivación realizado por el alumno B, donde se aprecia la clasificación que hizo sobre sus metas de acuerdo al modelo de motivación intrínseca y extrínseca, sin considerar la Pirámide de las necesidades de Maslow.

En comparación con la actividad realizada por el alumno A, al alumno B le faltaron elementos, sin embargo, considerando que cada alumno construye su conocimiento y lo demuestra en ambas actividades, por lo que ambos obtuvieron la calificación.

Figura 26. Actividad de diario de pensamientos: reflexión sobre las metas a futuro del alumno A.



La figura 26 es un ejemplo de las actividades en el diario de pensamientos sobre el tema de motivación del alumno A, que se enfocó en la determinación de las metas a futuro, como estas actividades implican un proceso de valoración personal, no fueron evaluadas, simplemente registradas en su entrega.

Observaciones sobre la participación del grupo en la actividad:

Las indicaciones resultaron confusas para los alumnos, por lo tanto, como se observó, algunos clasificaron sus metas en función de un modelo y no de los dos.

Competencia disciplinar extendida: Evalúa el impacto de sus emociones en sí mismo y en los otros ante diferentes situaciones de la vida diaria.

Evaluación Diagnóstica:

Tabla 20. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es emoción?

¿Qué es emoción?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Sentimientos como: “alegría, tristeza, sorpresa”	21	70%
Estado de ánimo	2	7%
Algo que se siente: “lo que siente una persona, sensaciones que percibimos”	7	23%
Total	30	100%

Como se observa en la tabla 20, el 70% de los alumnos no discriminan entre el término emoción (reacción neurofisiológica inmediata ante determinado estímulo) y el de sentimiento (construcción afectiva de mayor duración), aunque relacionan correctamente las emociones básicas de alegría, tristeza y sorpresa. El 23 % asocia el término emoción con sensación y el 2% menciona que es un estado de ánimo.

La dificultad que presentan los alumnos para definir las emociones y discriminarlas de los sentimientos, refleja que tampoco han identificado las variables implicadas y en consecuencia las estrategias para su regulación. Por lo tanto, para este tema se planteó que los alumnos identificaran que una emoción se desencadena a partir de la interpretación cognitiva de un evento y que si se modifica dicha interpretación en consecuencia la conducta resultante se

modifica, también se propuso que ellos no solo definieran la emoción, sino que también describieran cómo la viven (que áreas del cuerpo se activan).

Evaluación Formativa:

Los alumnos elaboraron a manera de reporte, la narración de una situación emocional intensa, sin embargo, presentaron dificultades para identificar sus emociones. En clase la docente anotó un mapa conceptual del tema e invitó a los alumnos a que participaran completándolo, después la docente elaboró la tabla de situación, pienso, siento, actuo y consecuencias; para ilustrar el objetivo de la tabla, les solicitó que mencionaran un conflicto, ellos mencionaron que la ruptura con la pareja, entonces la docente, guiando las aportaciones de los alumnos, ilustró cómo influyen los pensamientos en las emociones, ej.: termino con mi pareja, pienso que tendré más tiempo para mí, entonces siento alegría (mariposas en la panza, sonrió) me despido amablemente de esa persona y posteriormente nos podremos saludar.

La docente dio tiempo a los alumnos para que completaran el cuadro identificando las seis emociones básicas, cuando realizó la revisión de la actividad, observó que muchos alumnos presentaban dificultad para discriminar entre pensamientos y emociones, por lo tanto les solicitó que de tarea, realizaran el análisis de una película que ellos decidieran y que en tres diferentes escenas anotaran sus pensamientos y emociones (manifestación corporal).

Figura 27. Actividad de diario de pensamientos: descripción de situación emocional intensa.

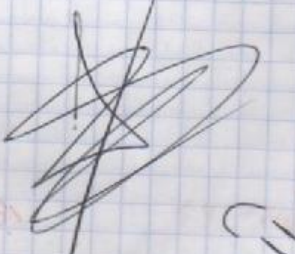
OLHO	ORA	ES	DIA	MES	AÑO	FOLIO
		3				

Situación 24 - Mayo - 2014

* Ocurrió que Neri (mi ex novia) me llamo el 17 de mayo, tenía una semana que no hablabamos, despues de terminar, y yo ya hasta estaba saliendo con otro chico, ese día estaba con el celular dentro la llamada, inmediatamente desconcei el numero y cuando conteste no reconoci la voz de inmediato pero de alguna manera esperaba que fuera el.

Cuando lo identifique, lo primero que pense fue "porque ahora" que le sucede?, despues me senti confun dida, y con miedo de cierta manera tambien triste porque con quien queria estar era con el.

Intente comportarme lo mas calmada posible pero creo que logre escuchar mis nervios, seme quebraba la voz y eso es horrible, cuando colgo me senti muy muy mal.



La figura 27, pertenece a las actividades del diario de pensamientos, sobre el tema de emociones, donde el Alumno A, describió una situación emocional intensa, dado que corresponde a una narración derivada de la experiencia, no se evaluó, simplemente se registro su entrega.

Figura 28. Reporte de lectura sobre emociones del alumno A.

GRUPO	FECHA	DÍAS	AÑO	FOLIO
TAREAS	6	8	2017	

EMOCIONES: Una emoción es un estado afectivo, que experimentamos, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato influenciado por la experiencia.

Las emociones tienen una función adaptativa de nuestro organismo a lo que nos rodea.

En el ser humano la experiencia de una emoción, generalmente involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo que utilizamos para valorar una situación concreta y por tanto influyen en el modo de percibir dicha situación.

Apenas tenemos unos meses de edad adquirimos emociones básicas como el miedo, el enfado o la alegría, las cuales compartimos con los animales y por lo tanto en los humanos se van haciendo más complejas gracias al lenguaje.

Charles Darwin observa como los animales tenían un extenso repertorio de emociones y que esta manera de expresar las emociones tenía una función social, pues colaboraban en la supervivencia de la especie.

Tienen por tanto una función adaptativa.

ALEGRIA: Es un estado de ánimo producido por un acontecimiento favorable que suele manifestarse con signos exteriores como la sonrisa, un buen estado de ánimo y el bienestar personal.

No obstante el término alegría puede tener varios significados dependiendo en como sea empleada. Alegría es persona, así como antagonista de ya que es falta de responsabilidad, inconstancia o cordura. Podría ser un dulce fabricado con amargante.

La alegría es un sentimiento positivo causado por una emoción placentera y por la proximidad con alguna persona que la transmite.

Figura 29. Reporte de lectura sobre emociones (continuación) del alumno A.

GRUPO	CASA	SEM	DIAS	DIA	MES	AÑO	FOLIO
	FLOS	25	25	24	05	2017	

ENAJO: Se le denomina al sentimiento desagradable que experimentamos cuando nos sentimos contrariados o atropellados por las palabras, las acciones o las actitudes de otro.

El enajo por lo general nos predispone el ánimo contra otra persona o contra una situación que se nos ha vuelto desagradable e injusta y las causas pueden ser externas o internas.

Son externas cuando están relacionadas con situaciones que ocurren a nuestro alrededor e internas cuando lo experimentamos dentro de nosotros mismos.

El enajo puede manifestarse con varios niveles de intensidad dependiendo de la gravedad de las motivos que desaten. Comotal cuando experimentamos el enajo viene acompañado de cambios psicológicos y biológicos.

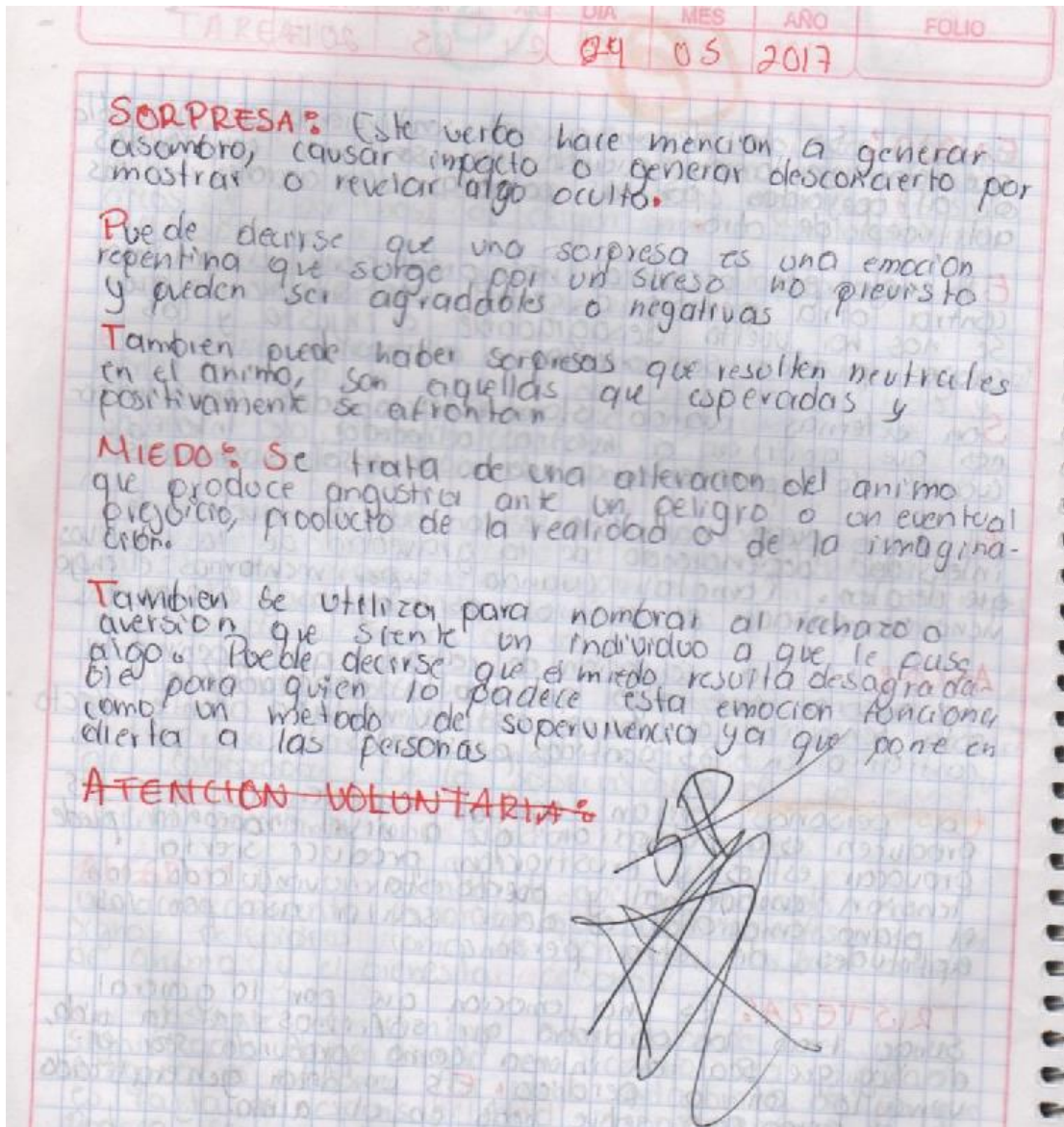
ASCO: Es la sensación de rechazo que experimenta una persona ante algo que resulta desagradable. Esta sensación de asco está vinculada con el efecto contrario en los sentidos personales.

Las personas evitan aquellas experiencias que les producen esta sensación que a nivel emocional puede provocar estrés y frustración, produce seriedad, tensión emocional y puede estar vinculada con el plano emocional es decir sentir asco por las actitudes de otra persona.

TRISTEZA: Es una emoción que por lo general surge tras las pérdidas que sufrimos en la vida, de hoy que sea tan intensa como profundo sea el vínculo con lo perdido. Es un dolor generalizado en el cuerpo pero sobre todo en el alma.

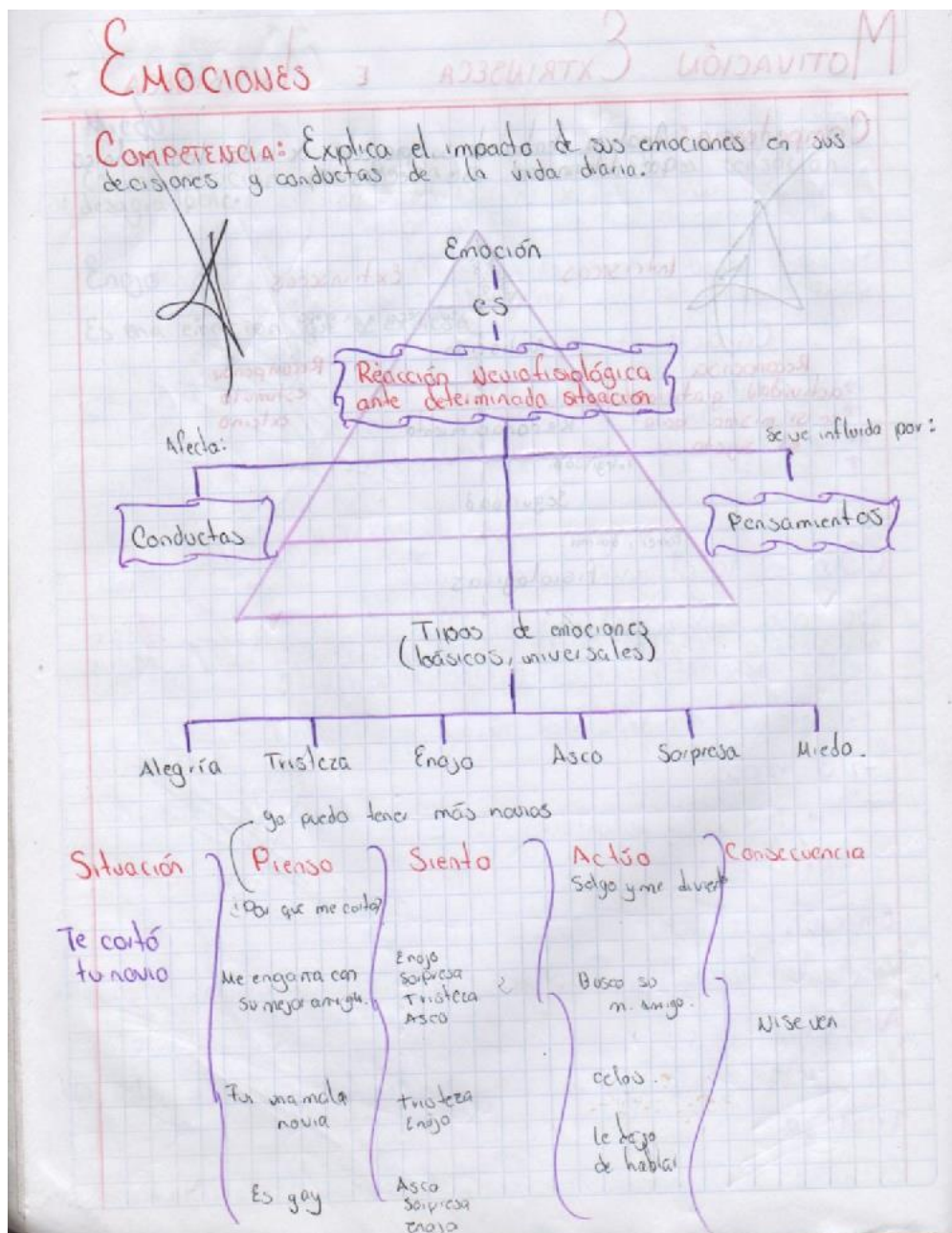
Esta caracterizada por la falta de energía. Esta puede ser verdaderamente dolorosa según su intensidad por lo que muchas veces tratamos de evitarla.

Figura 30. Reporte de lectura sobre emociones (continuación) del alumno A.



Las figuras 28, 29 y 30 ilustran el reporte de lectura sobre el tema de emociones del alumno A, donde no solo describió de manera clara y correcta cada término, también incluyó ejemplos para cada uno de ellos, por lo tanto su calificación correspondió a excelente, esto se demuestra porque además de obtener la firma de la actividad, obtuvo 5 participaciones, como un reconocimiento a su dedicación.

Figura 31. Actividad de clase del tema de emociones.



La figura 31 es la actividad realizada en clase sobre el tema de emociones, realizada por el alumno B, donde en un primer momento se elaboró en el pizarrón de forma colaborativa, por alumnos y docente, un mapa conceptual sobre el tema y se describieron las emociones básicas, después la docente para ejemplificar el tema elaboró un cuadro que completó con las


aportaciones de los estudiantes, para ilustrar como los pensamientos determinan las emociones, y éstas a su vez nuestra conducta.

Figura 32. Ejercicio individual sobre el tema de emociones del alumno A.

EMOCIONES				
TAREA		FECHA	MES	AÑO
20		25	05	2017
Situación	Pienso	Siento	Actuo	Emoción
<p>CanCIÓN: Viva la vida de Coloplay</p>	<p>Pienso mucho en el futuro y en lo que quiero lograr me da esperanza cuando me siento mal</p>	<p>Me palpita el corazón al ritmo Me dan ganas de bailar Sonríe mucho Felicidad</p>	<p>Si estoy triste bailo, brinco Sonríe, pienso positivo disfruto la canción y la repito muchas veces</p>	<p>Me siento mucho mejor, me hace Sonreír. Cambia mi humor por todo el día</p>
<p>Cuando llego a mi casa y hoy un tiradero</p>	<p>Porque, si somos 5 solamente mi hermana y yo recogemos</p>	<p>Me duele la cabeza Me dan agruras Me pongo caliente Tiemblo Enoja</p>	<p>Pues recojo todo y después le reclamo a los demás el porque no ayudan en casa</p>	<p>Solo me mantengo enojada me duele la panca</p>
<p>Las cucarachas de Tepito</p>	<p>¡Ay Caray No! Guacala</p>	<p>Me sobrecalienta el corazón Quiero correr y llorar Miedo</p>	<p>Corro como psicopata</p>	<p>Me canso y me dan calos fríos me da comezon</p>
<p>Mis calificaciones del primer parcial</p>	<p>Ay Caray yo hice eso ¿Como? Crei que era menor</p>	<p>Un sobrecaliente Sudor en mis manos tremblo poro me siento incomoda Sorpresa</p>	<p>Me pongo a contarle a todos</p>	<p>Los desespero y me regañan Me felicito go misma</p>
<p>Las abejas Asesinas</p>	<p>Ahh una abeja Corre Corre Que no me pique Ahh</p>	<p>Corro involuntariamente Me suda todo quiero llorar Me da miedo</p>	<p>Corro mucho y manjeo la abeja</p>	<p>Me canso pero me calmo</p>

La figura 32 es el ejercicio individual sobre el tema de emociones del alumno A, como se observa en dicha actividad, el alumno corrigió la columna de emociones, dado que en su primera entrega la docente retroalimentó al alumno, debido a que presentaba dificultades para identificar sus emociones y la expresión corporal de las mismas.

Figura 33. Ejercicio individual sobre el tema de emociones del alumno B.

Situación	Pienso	Siento	Actúo	Consecuencia
<p>Mi abuelito falleció</p>	<p>Que debí de haber convivido más con él. Que en cualquier momento puedo perder a otra persona</p>	<p>- Tristeza - Miedo</p>	<p>Llore</p>	<p>Me dolio la cabeza</p> 
<p>Mi papa dijo que ir con mi psicóloga es una pérdida de tiempo</p>	<p>Que no sabe ni a su voz No me entiende No es comprensivo</p>	<p>- Enojo - Tristeza</p>	<p>No le dije la palabra durante el trayecto de la casa a la escuela</p>	<p>Cuando llegue a casa mamá habló conmigo Me dolio el estomago</p>
<p>Me decepciona una persona que quiero</p>	<p>No era verdad lo que decía Es un egoísta Ya no quiero tenerlo cerca</p>	<p>- Tristeza - Sorpresa - Enojo</p>	<p>Deje de hablarle Borré su número Llore</p>	<p>Me dolio el pecho y la cabeza</p>
<p>Ir con mi psicóloga</p>	<p>- Que voy a contarte - Que cosas me dirá esta vez - Lo mucho que me ayuda</p>	<p>- Alegria</p>	<p>- Llegando puntual a mi cita - Le cuento todo lo que ha pasado los días que no le vi</p>	<p>- Me duele el estomago de tenerme de los cosas que decimos y me siento más tranquila</p>
<p>Ver a mi mejor amiga</p>	<p>- Como está? - Como te ha ido? - Que hizo los días que no nos vimos?</p>	<p>- Alegria</p>	<p>- Amable - Compasiva - Me cuenta que me llevo un chocolate o helado</p>	<p>Me desestreso</p>

La figura 33, es el ejercicio individual sobre el tema de emociones del alumno B, se observa que el alumno tienen claridad para identificar sus pensamientos, pero presenta dificultades para identificar la reacción corporal de sus emociones e incluso se confunden con las consecuencias que obtienen ante su respuesta conductual.

Figura 34. Ejercicio individual sobre el tema de emociones del alumno C.

Situación	Pienso	Siento	Actío	Consecuencia
Un chico se me queda viendo	¿Le gusta?	Alegría Sorpresa	Me arreglo más	Termino novela
	¿Le cogen mal?	Tristeza Sorpresa	No lo veo	No lo trataré
	¿Lo conozco?	Miedo tristeza	Me alejo	Me persigue
Mi mamá esta seria	¿Qué te pasó?	Tristeza Miedo	Le pregunto	Se enoja más
	¿Vio mi whats?	Miedo sorpresa	Reviso mi cel	me castiga
	¿Vio mi boleta?	Miedo tristeza	Me apuro	me amenaza
Mi novio esta apoyado	¿Que hice?	Tristeza miedo sorpresa	Más cariñoso le pregunto	Se enoja
	¿Que le pasó?	sorpresa Miedo	le pregunto	Se enoja más
No pasó el exámen	¿Por que?	Miedo Tristeza	Reviso el examen	Me discipciono más
	¿No estude bien?	Sorpresa Tristeza	Estudio mejor la próxima	Lo paso en la prox
Mi novio me visita de repente	¿Que festejamos?	Sorpresa Alegría	Reviso la fecha	Recuerdo por que
	¿Cuándo nos vimos por última vez?	Sorpresa Alegría	Recuerdo	Ya no nos vemos
	¿Que hizo?	Miedo sorpresa	le pregunto	Se enoja por mal pensada

Alegría: Se siente como sensación linda en el estómago
Sorpresa: Pues es algo que te quedas sin palabras como pensamiento.
Tristeza: Sientes que te mueres, no vales nada, ganas de llorar dolor del corazón
Miedo: Una sensación de correr, dolor en el corazón

La figura 34 es el ejercicio individual sobre el tema de emociones del alumno C, en el, se observa que aunque identifica correctamente sus pensamientos, no describe la reacción corporal correspondiente a cada emoción e incluso utiliza términos ambiguos como “sensación linda”, incluso muestra confusión entre la consecuencia que obtiene del exterior por su conducta y otros pensamientos. Varios alumnos presentaron errores similares en la ejecución del ejercicio, por lo tanto se solicitó una actividad adicional relacionada.

Figura 35. Actividad de recuperación sobre el tema de emociones del alumno A.

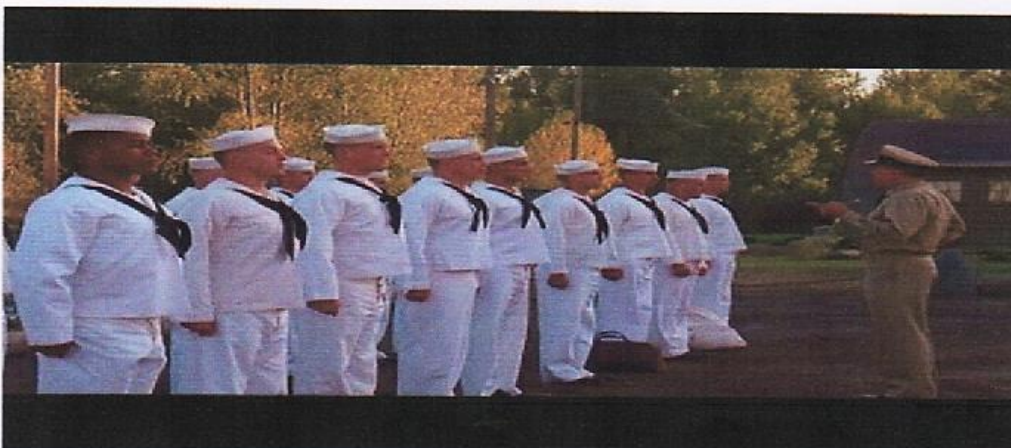
Miedo-emoción

ESCENA	PIENSO	SIENTO / CUERPO
<p>La segunda escena es cuando ella logra salir por la ventana del primer piso y lo distrae con una lámpara para poder ir pero justo cuando pensamos que lo logra el le dispara con una flecha en la pierna imposibilitándolo y cuando él intenta escalar al tejado ella básicamente le patea la cara y le quita el arma e intenta correr hacia la ventana a punto de no lograrlo</p>	<p>Me dio <u>pavor</u> hasta yo pensé que la mataba en ese momento pero la chica era habil. Fue como "corre, agachate, mátalo Ah te va a matar tierra la ooooo ventana. Sí, lo logra.</p>	<p>Primero comencé sintiendo vértigo en el estomago Después pasó a ser latidos muy fuertes hasta los sentía en las orejas <u>Miedo</u> Después llegó la calma.</p>
<p>La última escena es cuando ella está encerrada en el baño esperando porque el yo está en la casa apunta con un Luchillo a la puerta pero él se mete por la ventana del baño y al respirar ella lo siente y le acuchilla la pierna, entonces comienzan a forcejear y él comienza a asfixiarse entonces ella alcanza el destapacorchos y decide que quien debe morir es él. Le entierra el destapacorchos en la jugular</p>	<p>Llevo que mi mayor pensamiento era: ¡Vas a morir! Era ilógico que no lo hiciera mi estado de ánimo pasó del <u>miedo al terror</u> a la angustia en menos de un minuto y fue increíble el alivio cuando lo maté</p>	<p>Se me tensaron los músculos Me paralicé del espanto que me dio Mi corazón latía muy rápido y muy fuerte Tenía sudor frío Ganas de llorar. <u>emociones bien escaladas</u> <u>miedo a terror</u></p>

La figura 35 muestra una actividad de recuperación sobre el tema de emociones del alumno A, debido a las dificultades presentadas por los alumnos para discriminar entre pensamientos, emociones y conductas, se solicitó que vieran una película de su elección y las identificaran, como se observa en la figura 36, el alumno A, logró discriminar entre pensamientos y emociones, e incluso en esta última dio un salto e integró una escalada de la emoción, como se observa en la retroalimentación escrita en verde por la docente.

Figura 36. Actividad de recuperación sobre el tema de emociones del alumno D.

1- era Escena



Situación	Pienso	Siento emoción	Actúo
Carl ingresa en el programa de entrenamiento para el cuerpo de élite de buzos	Que pedo con la gente racista	Un nudo en la garganta, y dolor en el pecho	Enojadísimo <i>Emoción</i>

2- de Escena



Situación	Pienso	Siento emoción	Actúo
Carl, conoce a su futura esposa	Que hermosos we	<i>-Alegría-</i> mariposas en mi estomago	Le marque por teléfono a mi novia

La figura 36 muestra la actividad de recuperación sobre el tema de emociones realizada por el alumno C, donde se observa que identifica con claridad la situación detonadora, sus pensamientos y la reacción corporal de la emoción, sin embargo, presenta dificultades para

identificar la emoción y discriminarla de la conducta consecuente, tal como se observa en la retroalimentación escrita por la docente en tinta verde.

Observaciones sobre la participación del grupo en la actividad:

El tema de emociones resultó ser un tema complejo para los alumnos, dado que confundían pensamientos con emociones, esto impidió que se pudieran abordar y modelar estrategias de regulación emocional.

Competencia disciplinar extendida: Analizar el proceso cognitivo de la atención aplicado a la comunicación, identificando las variables que intervienen en el (sujeto-objeto).

Evaluación Diagnóstica:

Tabla 21. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es atención?

¿Qué es Atención?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Enfocar los sentidos en algo: "poner sentidos en algo"	7	23%
Centrar los procesos mentales en algo: "mostrar interés, dedicar tiempo"	13	44%
Aprender algo	3	10%
Cuando las personas se preocupan por los sentimientos	1	3%
No contestó	6	20%
Total	30	100%

De acuerdo a la tabla 21, el 44% de los alumnos define la atención como mostrar interés en algo o dedicar tiempo, el 23% menciona que es la acción de poner sus sentidos en algo, el 10% lo relaciona a aprender, el 3% refiere que es cuando las personas se preocupan por los sentimientos y tenemos el 20% de alumnos que no contestaron esa pregunta. Esto refleja que los alumnos conocen el término de atención debido a la experiencia, sin embargo no identifican la atención como un proceso o los elementos cognitivos que influyen en ella. Por tanto para este tema se planteó que ellos, representaran una situación de su vida diaria (mientras mantienen una

conversación con otra persona) para que identificaran los elementos que pueden distraerlos (evitar que se centren su atención) tanto en el ambiente, del objeto o en ellos mismos.

Evaluación Formativa:

Al inicio de la clase alumnos y docente elaboraron un diagrama sobre la atención, después les pide que anoten de manera individual 10 actividades que realizaron el día anterior, para que después las comenten con un compañero e identifiquen cuantas de ellas pudo recordar, luego se intercambian los papeles y juntos analizan a qué factores se debe la recuperación total o parcial de la información, para que las integren en su mapa conceptual, como los factores que intervienen en el proceso de atención.

Figura 37. Reporte de lectura sobre el tema de Atención del alumno A.

DIAS	MES	AÑO	PAVIFOLIO
24	05	2017	3

ATENCIÓN: La atención es la capacidad de concentración espontánea o voluntaria de la conciencia de un objeto externo o interno que la mente percibe porque motiva o interesa.

Es la capacidad para filtrar las distracciones y concentrarse en la información verdaderamente relevante.

Por la psicología se entiende que la atención es una cualidad de la percepción que hace referencia a la función como filtro de estímulos ambientales decidiendo cuáles son los estímulos más relevantes.

Por otro lado es entendida como el mecanismo que controla y regula los procesos cognitivos.

Actúa de manera inconsciente iniciando en el hemisferio izquierdo y mantenida en el hemisferio derecho.

ATENCIÓN VOLUNTARIA: Hecho mediante un acto de voluntad que se hace por espontánea voluntad.

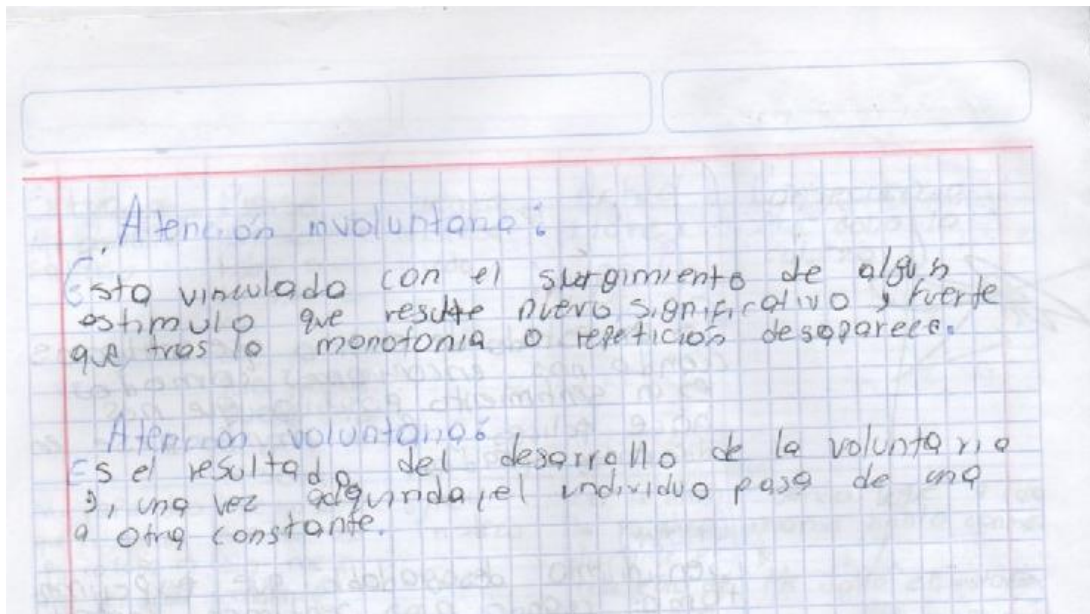
Capacidad de concentración en un estímulo de manera voluntaria, aunque no resulte intenso o interesante. Además se caracteriza siempre por mantenerse activa o consciente de su funcionamiento.

ATENCIÓN INVOLUNTARIA: Sucede cuando el sujeto dirige su atención hacia algún estímulo sin tener voluntad de ello. Generalmente esta atención responde a alguna impresión intensa o interesante.

Los factores que intervienen bien podrían ser sucesos espontáneos o la falta de interés en alguna situación que desvía su atención hacia otra cosa de forma involuntaria.

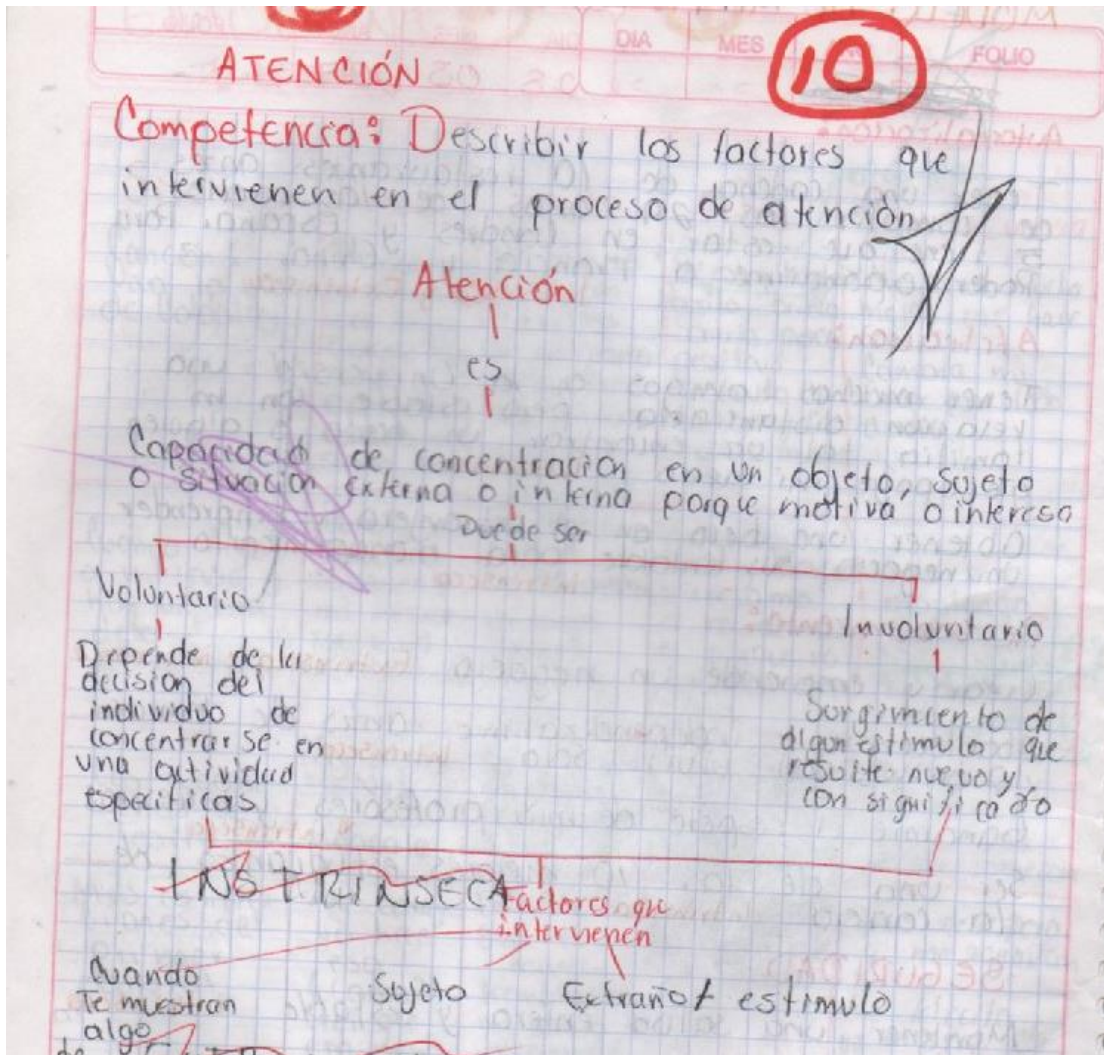
La figura 37 muestra el reporte de lectura sobre el tema de atención del alumno A, donde describe de forma clara y correcta los terminos solicitados. Debido a esto obtuvo la forma correspondiente a Buen trabajo.

Figura 38. Reporte de lectura sobre el tema de Atención del alumno B.



La figura 38 es el reporte de lectura sobre el tema de atención del alumno B, donde definió de forma ambigua los términos solicitados, por lo tanto y debido a que su desempeño fue limitado (correspondiente a pudes hacerlo mejor en la rúbrica), no obtuvo la firma.

Figura 39. Actividad de clase del tema atención del alumno A.



La figura 39 muestra la actividad de clase sobre el tema de atención realizada por el alumno A, un mapa conceptual sobre el tema de atención elaborado colaborativamente por alumnos y docente.

Figura 40. Actividad de clase del tema atención del alumno C.

25/05/17

ATENCIÓN

Competencia: Describir los factores que intervienen en el proceso de atención.

Atención
es
↓

Capacidad de concentración en un objeto, sujeto o situación externo o interno por que motiva o interesa

Puede ser:

Voluntaria

↓

Depende de la situación de elección del individuo al centrarse en una actividad

Involuntaria

↓

Surgimiento de algún estímulo que resulte nuevo significativo y fuerte que tras la monotonía o repetición desaparece

Factores que intervienen

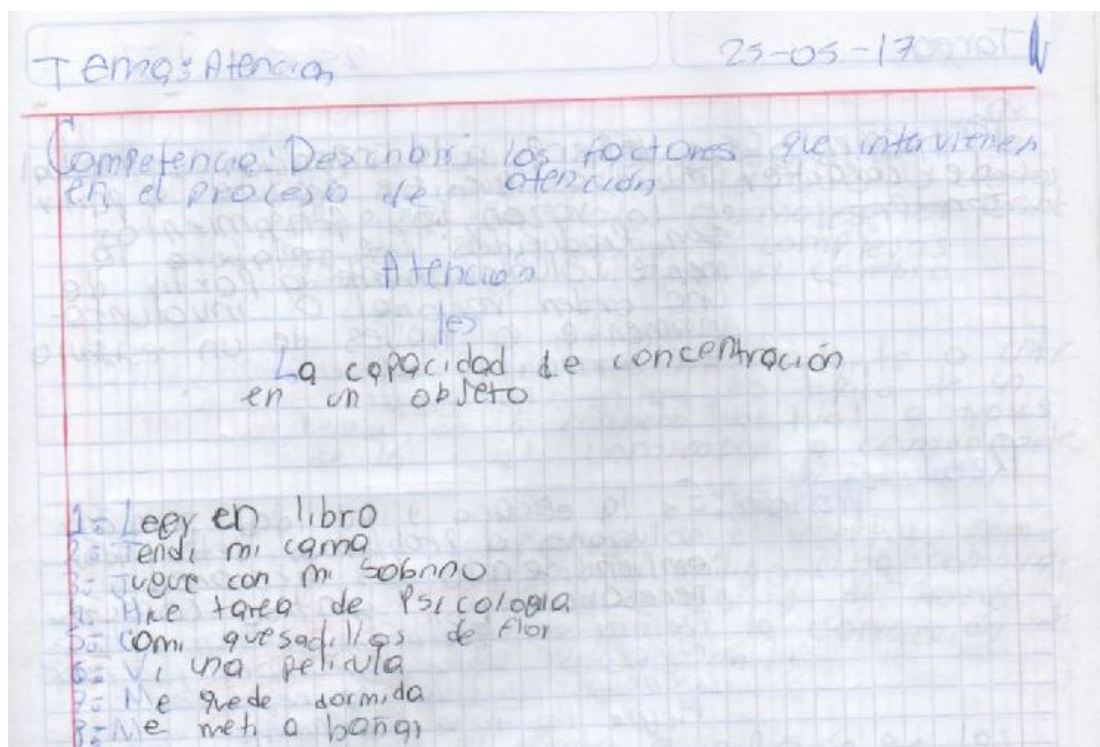
Tema:
18-24 meses

- Fue a estadios
- Ayuda en Pantry
- Monte platillos
- Pregue hierbas
- Correte a un chico
- Espie a un chico
- ~~...~~
- Fue a comprar
- Hice tarea
- Vi a Fernando
- Ignore a Fernando

Mi compañera recordo de mis actividades por que no me escuchó bien o tal vez estaba pensando en el anime :-)

La figura 40, además de incluir la actividad de clase, también muestra el ejercicio realizado por parejas donde se narraron las actividades del día anterior, e incluso su análisis de factores que intervienen en el proceso de atención, en este caso atribuido al aspecto disposicional.

Figura 41. Ejercicio sobre el tema de atención, realizado por parejas del alumno B.



La figura 41 muestra la actividad de clase y el ejercicio individual sobre el tema de atención del alumno B, está incompleto, por lo tanto no obtuvo la firma de la docente, que implica el registro de la actividad en la lista de cotejo.

Observaciones sobre la participación del grupo en la actividad:

Las indicaciones para los alumnos fueron confusas, aunado a que la clase se interrumpió, entonces no hubo el tiempo necesario para realizar la aclaración de la competencia disciplinar extendida a desarrollar y solo en la retroalimentación individual, algunos pudieron aclarar sus dudas.

Competencia disciplinar extendida: Analiza la dominancia de un sentido sobre otro al interpretar la realidad.

Evaluación Diagnóstica:

Tabla 22. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es percepción?

¿Qué es percepción?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Perspectiva de ver las cosas: “como vemos las cosas. Forma en que ves algo cada persona percibe de manera diferente”	10	33%
Intuir que algo pasará : “intuición sobre algo, cuando sientes que va a pasar algo, sientes que algo va a pasar”	4	13%
Percibir algo: “cuando percibimos un olor, percibimos emociones”	7	23%
Sentir algo: “sensibilidad ante algo, sentir emociones, ”	2	7%
Darse cuenta de algo	2	7%
Pensamiento: “ser insistente y no cambiar de opinión, piensa de cierta cosa”	2	7%
No contestó	3	10%
Total	30	100%

De acuerdo a la tabla 22, ante la pregunta de ¿qué es percepción? el 33% de los alumnos menciona que es la perspectiva de ver las cosas, el 23% utiliza el mismo término para definirlo, por ejemplo: “cuando percibimos un olor”, el 13% refiere que es intuición, el 7% lo define como sensibilidad ante algo, 7% como darse cuenta de algo y el otro 7% lo asocia a un pensamiento como ‘ser insistente y no cambiar de opinión o pensar de cierta cosa’, por último y con el 10% no contestaron la pregunta. Como se observa en los resultados de esta pregunta los alumnos tienen dificultad para discriminar entre el proceso de percepción, sensación y pensamiento. Por tal razón, para este tema se planteó que los alumnos realizaran una práctica, donde se discriminara entre sensación y percepción.

Evaluación Formativa:

El día de la sesión la docente anotó en el pizarrón un mapa conceptual sobre el tema, sin embargo, los alumnos platicaban entre sí y presentaban dificultades para concentrarse en el mismo, ya que observaban los materiales con insistencia, la docente dio una breve explicación y solicitó a los voluntarios que permanecieran adentro y a los demás que saliera para que por turnos entraran.

Los alumnos ingresaron en grupos de siete y los voluntarios realizaron el ejercicio, sin embargo hubo confusión en la aplicación de variables y algunos de los voluntarios quisieron aplicar todas las variables a cada alumno, la docente les explicó nuevamente y les solicitó que así lo realizaran porque estaban tomando mucho tiempo por alumno, se agilizó el proceso y satisfactoriamente todos los alumnos del grupo lograron participar. Después la docente solicitó que elaboraran un reporte de la práctica, reflexionando sobre sus aciertos y errores al identificar el estímulo al que habían sido expuestos.

Figura 42. Reporte de lectura sobre el tema de percepción del alumno A.

SENSACION: Se le llama a la impresión que produce una cosa por medio de los sentidos, es decir es la respuesta inmediata que dan los órganos sensoriales ante la recepción de un estímulo por órganos sensoriales nos referimos a ojos, oídos, vista, nariz, boca y piel

Figura 43. Reporte de lectura sobre el tema de percepción del alumno A (continuación).

TAREA	MES	AÑO	FOLIO
	31	05	2017

La sensación implica un proceso en el que el sistema nervioso y los receptores sensoriales pertinentes los que se ocupan de representar la energía recibida por parte de los estímulos

PERCEPCIÓN UMBRAL
Es la cantidad mínima de señal que ha de estar presente para ser registrada por un sistema. El umbral es la base de exploración psicofísica de la sensibilidad

El punto en el que un estímulo ocasiona una transmisión de un impulso nervioso (Ley de todo o nada)

ORGANOS DE LOS SENTIDOS

Órgano del Oído: Lo conforman los órganos de equilibrio y audición denominado órgano vestibulococlear

Oído externo: pabellón articular y conducto auditivo externo

Oído medio: labilidad timpánica membrana timpánica, osteocelulas otecos senos y celdas mastoideas tuba faríngea

Oído interno

Vista: nos permite percibir la forma de los objetos luz, color captada por la retina

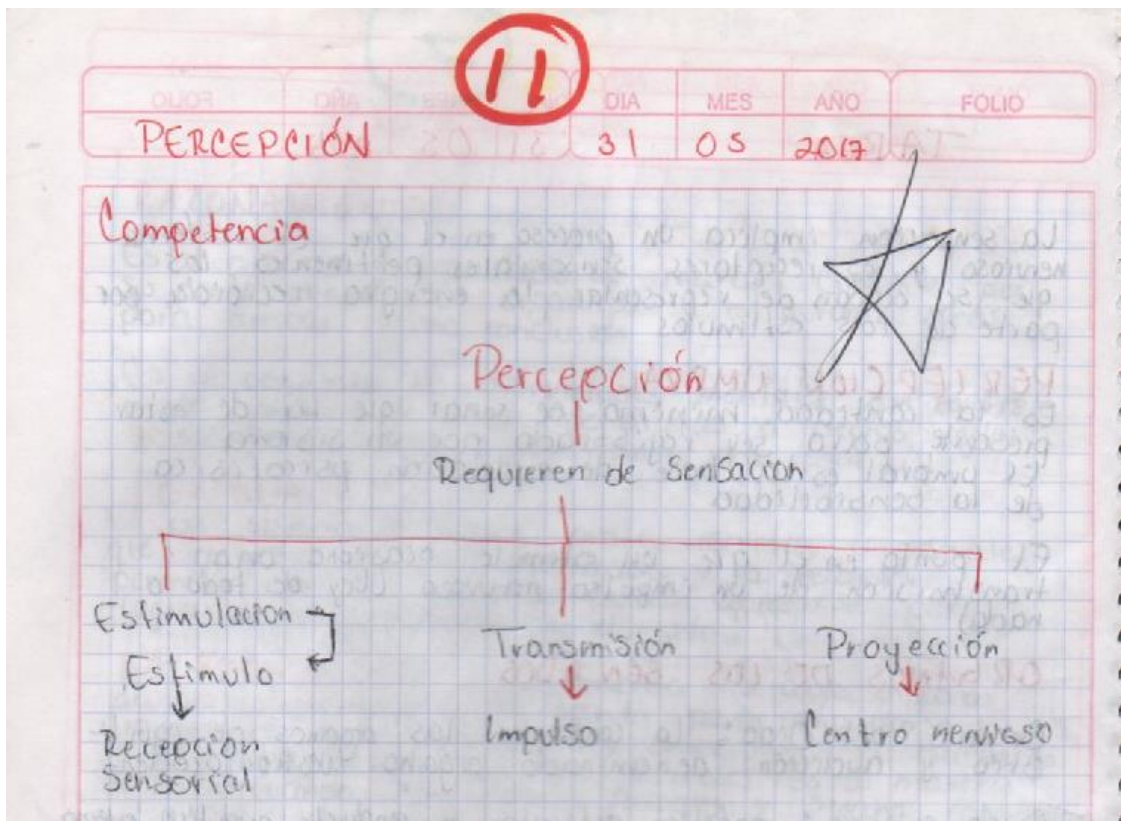
Olfato: Nariz

Cornetes nasales: humectan, calienta y limpia el aire y percibir aromas y humedad

Gusto: El gusto es el sentido que nos proporciona información sobre la naturaleza química de los alimentos

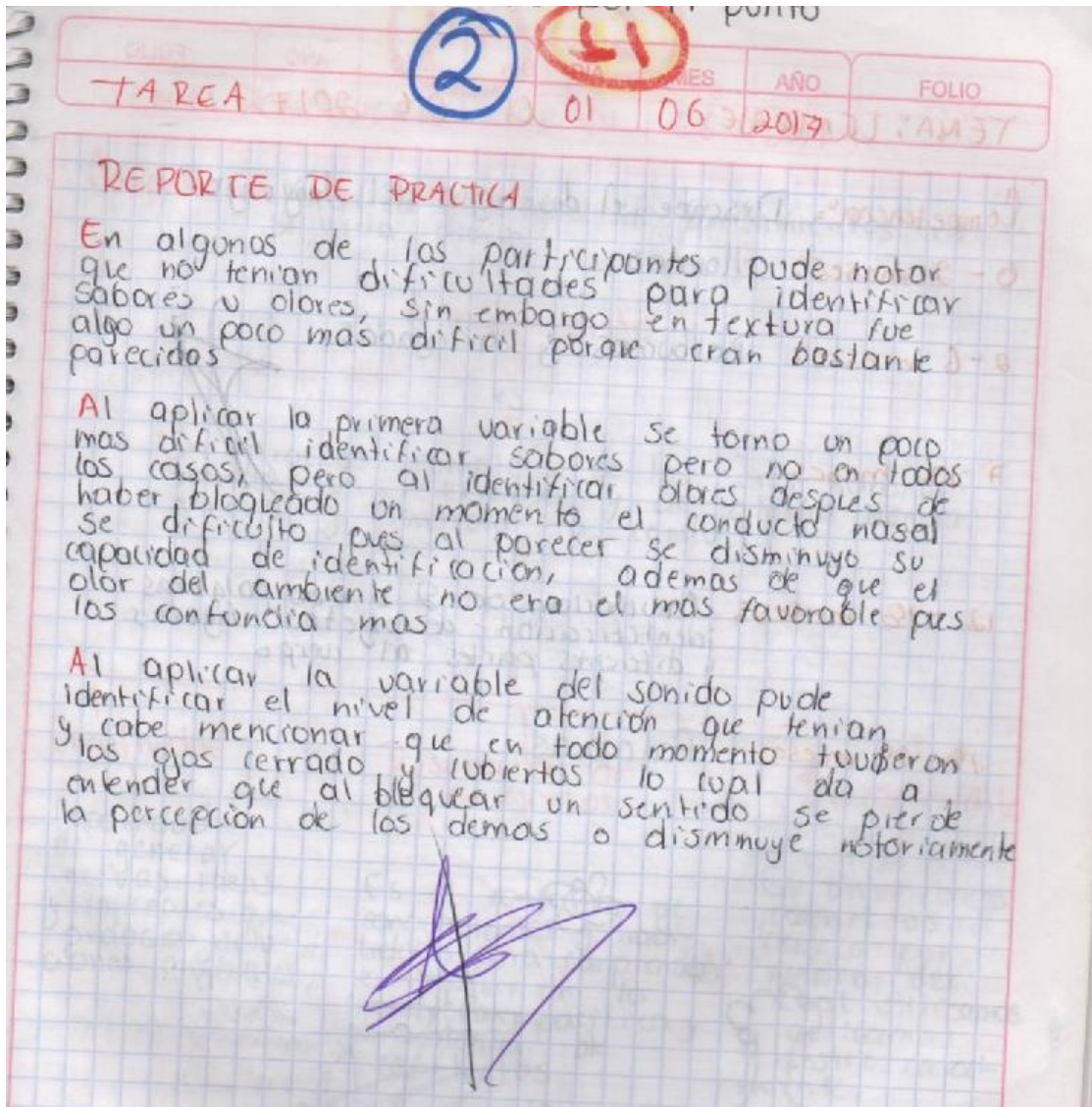
La figura 42 y 43 representan el reporte de lectura sobre el tema de percepción realizado por el alumno A, donde se observa que describe claramente y de forma correcta los términos solicitados.

Figura 44. Actividad de clase sobre el tema de atención del alumno A.



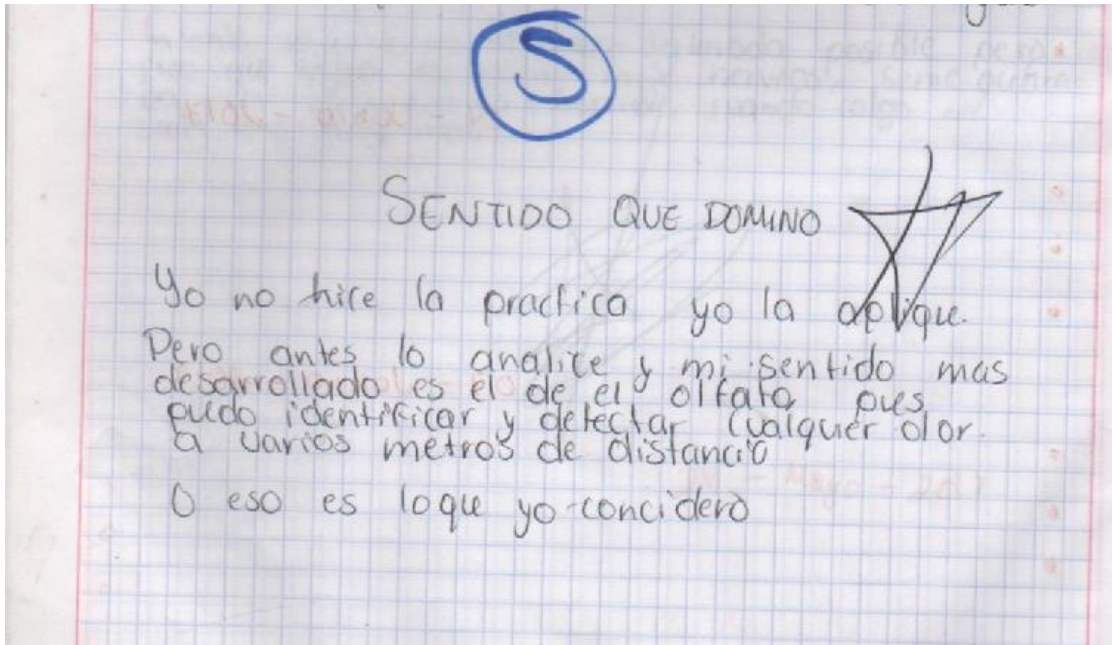
La figura 44 es la actividad de clase sobre el tema de percepción del alumno A, donde alumnos y docente elaboraron un mapa conceptual sobre el tema de percepción.

Figura 45. Ejercicio individual sobre el tema de percepción del alumno A: reporte de práctica.



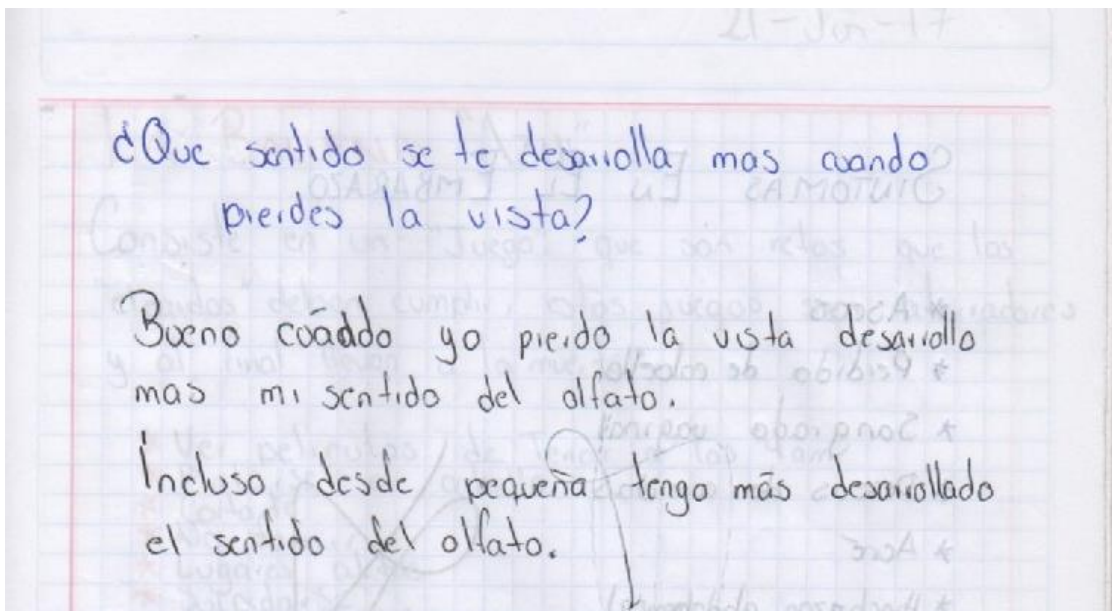
La figura 45 pertenece al ejercicio individual sobre el tema de percepción del alumno A, donde describe lo que observó al realizar la practica sobre percepción, cabe destacar que el alumno fue quien presentó los estímulos a sus compañeros, dado que desde el incio se ofreció como voluntario.

Figura 46. Actividad del diario de pensamientos: reflexión sobre el sentido que domino del alumno A.



La figura 46 complementa el proceso de reflexión por parte del alumno A, sobre el proceso de percepción.

Figura 47. Actividad del diario de pensamientos: sentido que domino, de alumno B.



La figura 47 es una reflexión del diario de pensamientos del alumno B, sobre el tema de percepción, donde después de realizar la práctica describió que órgano de los sentidos utiliza más y por qué.

Observaciones sobre la participación del grupo en la actividad:

El grupo se mostró participativo ante la actividad, por un lado, todos colaboraron para la adquisición de los materiales a utilizar y por el otro, se mantuvieron atentos a su turno para recibir la estimulación sensorial.

Tema: Lenguaje

Fecha: 1-Jun-17

Competencia disciplinar extendida: Describe el desarrollo del lenguaje en el ser humano.

Evaluación Diagnóstica:

Tabla 23. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es lenguaje?

¿Qué es lenguaje?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Relacionado con la expresión: “forma de expresión, habilidad para expresarse”	8	26%
Algo que permite la comunicación: “forma de comunicación, comunicación”	20	67%
Hablar: “correctamente, idioma que hablas”	2	7%
Total	30	100%

Como se observó en la tabla 23, el 67% de los alumnos afirma que el lenguaje es algo que permite la comunicación, el 26% lo relaciona con una habilidad para expresarse y el 7% menciona que el lenguaje se relaciona con la acción de hablar.

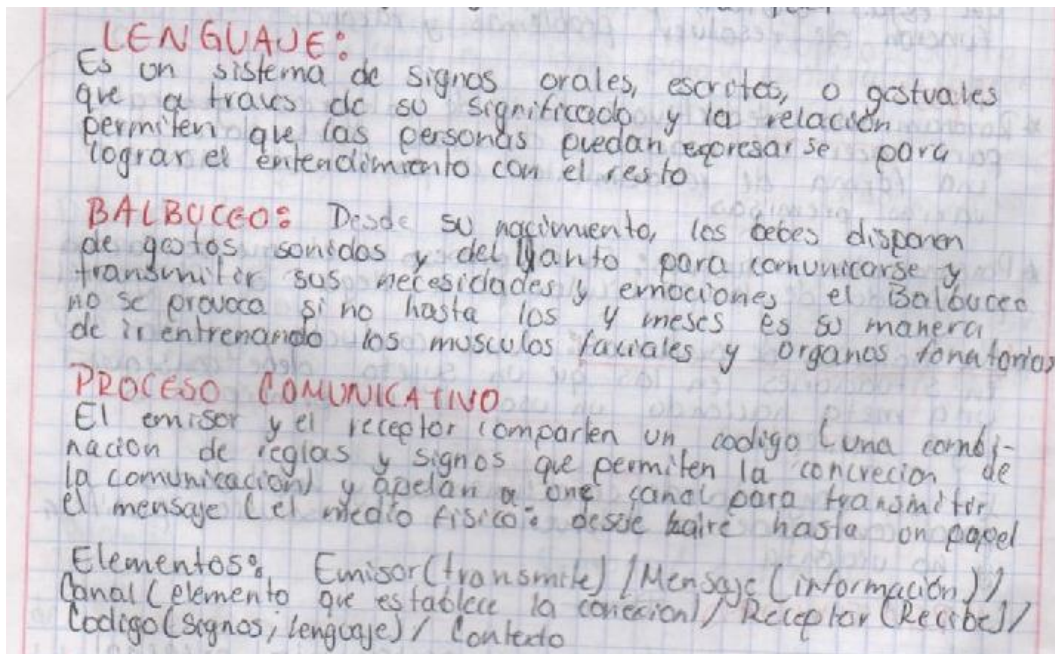
Por lo tanto, dado que los alumnos cuentan con nociones claras y acertadas de la definición de lenguaje, para este tema se planteó revisar el tema del desarrollo del lenguaje (que los alumnos realizaran observaciones) para que comprendieran su relación con el desarrollo de la inteligencia.

Evaluación Formativa:

La docente mencionó a los alumnos previamente que elaboraran un reporte de lectura sobre: proceso comunicativo, lenguaje y balbuceo. Y que también realizaran la observación por equipo

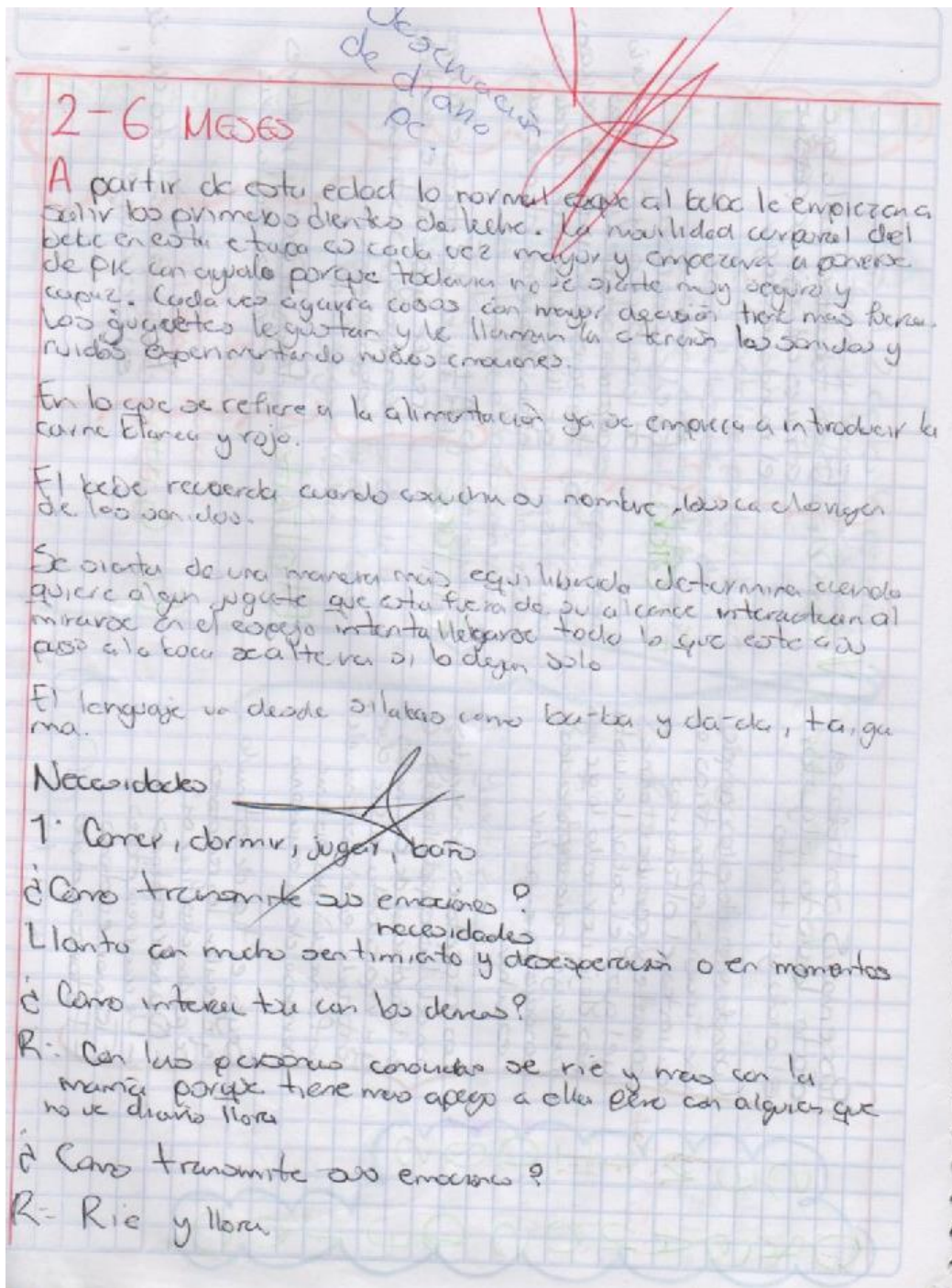
de un infante de 0 a 24 meses, centrando su atención en la forma en cómo se comunica. En clase la docente dio una breve explicación del proceso comunicativo y solicitó a un representante de equipo que anotara lo observado respecto al desarrollo del lenguaje, desafortunadamente la dirección escolar solicitó que los alumnos asistieran a junta, por lo que se interrumpió la sesión.

Figura 48. Reporte de lectura sobre el tema de lenguaje de alumno A.



La figura 48 ejemplifica el reporte de lectura sobre el tema de lenguaje elaborado por el alumno A, aunque no se observa, debido a que definió los términos solicitados de forma clara, obtuvo la firma correspondiente a un buen trabajo, de acuerdo a la rúbrica de evaluación de reportes de lectura.

Figura 49. Actividad del diario de pensamientos: reporte de observación sobre el desarrollo del lenguaje del alumno B.



La figura 49 es un ejemplo de una de las actividades del diario de pensamientos donde el alumno B, describe la observación de un niño, en el área de lenguaje.

Figura 50. Actividad de clase sobre el tema de lenguaje del alumno A.

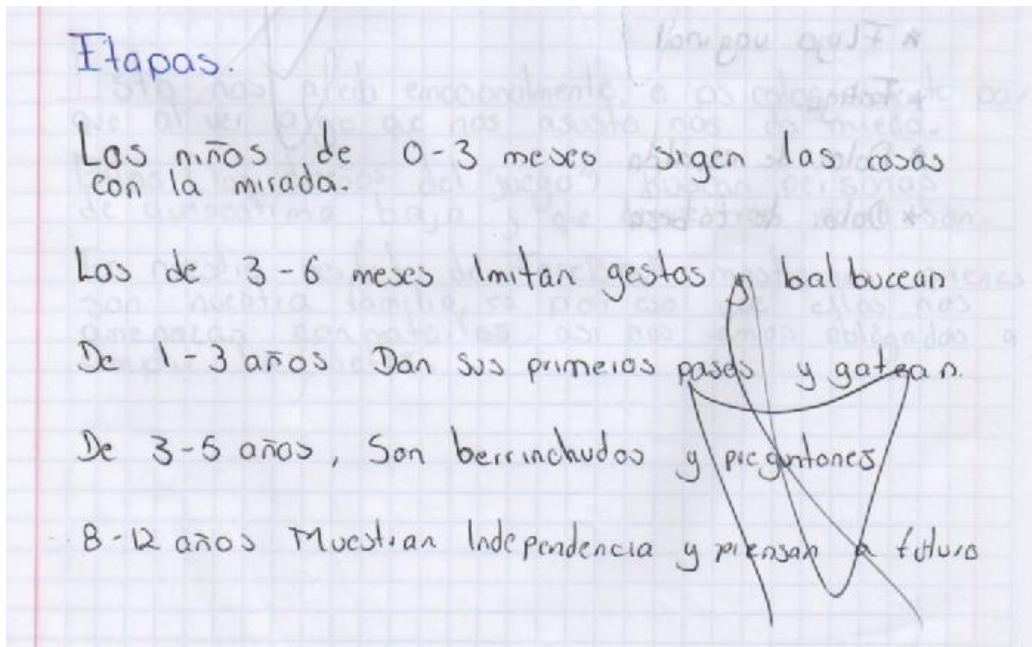
	DIA	MES	AÑO	FOLIO
Competencia: Describe el desarrollo del lenguaje				
0 - 2 meses:				
2 - 6 meses:				
7 - 12 meses:				
12 - 18 meses:				
18 - 24 meses:				

Handwritten notes in the table:

- 0 - 2 meses: llantos
- 2 - 6 meses: Balbuceos y raras palabras
- 7 - 12 meses: (blank)
- 12 - 18 meses: combinación de 2 o más palabras, identificación de objetos, figuras y diferentes partes del cuerpo
- 18 - 24 meses: Palabras

Figura 50, es la actividad realizada en clase sobre el tema de lenguaje del alumno A, donde alumnos y docente elaboraron una tabla sobre el desarrollo del lenguaje, de acuerdo a las etapas marcadas por los autores.

Figura 51. Actividad realizada de forma individual sobre el tema de lenguaje del alumno B.



La figura 51 muestra como el alumno B, complementó de forma individual el desarrollo del lenguaje.

Observaciones sobre la participación del grupo en la actividad:

La interrupción de la sesión por factores externos, impidió que se concluyera la actividad satisfactoriamente, aunado al cansancio de los alumnos, que ocasionó que solo algunos realizaran la investigación previa.

Tema: Pensamiento

Fecha: 1-Jun-17

Competencia disciplinar extendida: Identifica las funciones de su pensamiento mediante la elaboración de trazos breves.

Evaluación Diagnóstica:

Tabla 24.. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es pensamiento?

¿Qué es Pensamiento?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Proceso mental: “ideas, razonar, analizar”	27	90%
Criterio moral	1	3%
No contestó	2	7%
Total	30	100%

Atendiendo a los resultados de la tabla 24 se puede observar que el 70% de los alumnos identifica al pensamiento como la capacidad de razonar, analizar o incluso las ideas, el 3% menciona que es un criterio moral y el 7% no contestó. A partir de este resultado ese planteó como importante definir el proceso mental del pensamiento y que los alumnos realizaran ejercicios que les permitieran comprender a qué se refieren sus funciones.

Evaluación Formativa:

La docente escribe en el pizarrón la fecha, tema y competencia, después anota un mapa conceptual y solicita a los alumnos que con sus aportes lo complementen, posteriormente da una breve explicación del tema y para capturar la atención de los alumnos les solicita que en alguna hoja realicen la actividad de los dibujos, al terminar los alumnos preguntan la relación de ellos

con el tema y la docente menciona que en el último caso, donde les solicita que dibujen al amor, ellos realizan de forma creativa una síntesis de su concepto del amor, analizando sus vivencias. Ellos se quedan asombrados y vuelven a analizar el dibujo. Sin embargo por cuestiones de tiempo, no se pudo profundizar más en el tema.

Figura 52. Reporte de lectura sobre el tema de pensamiento del alumno A.

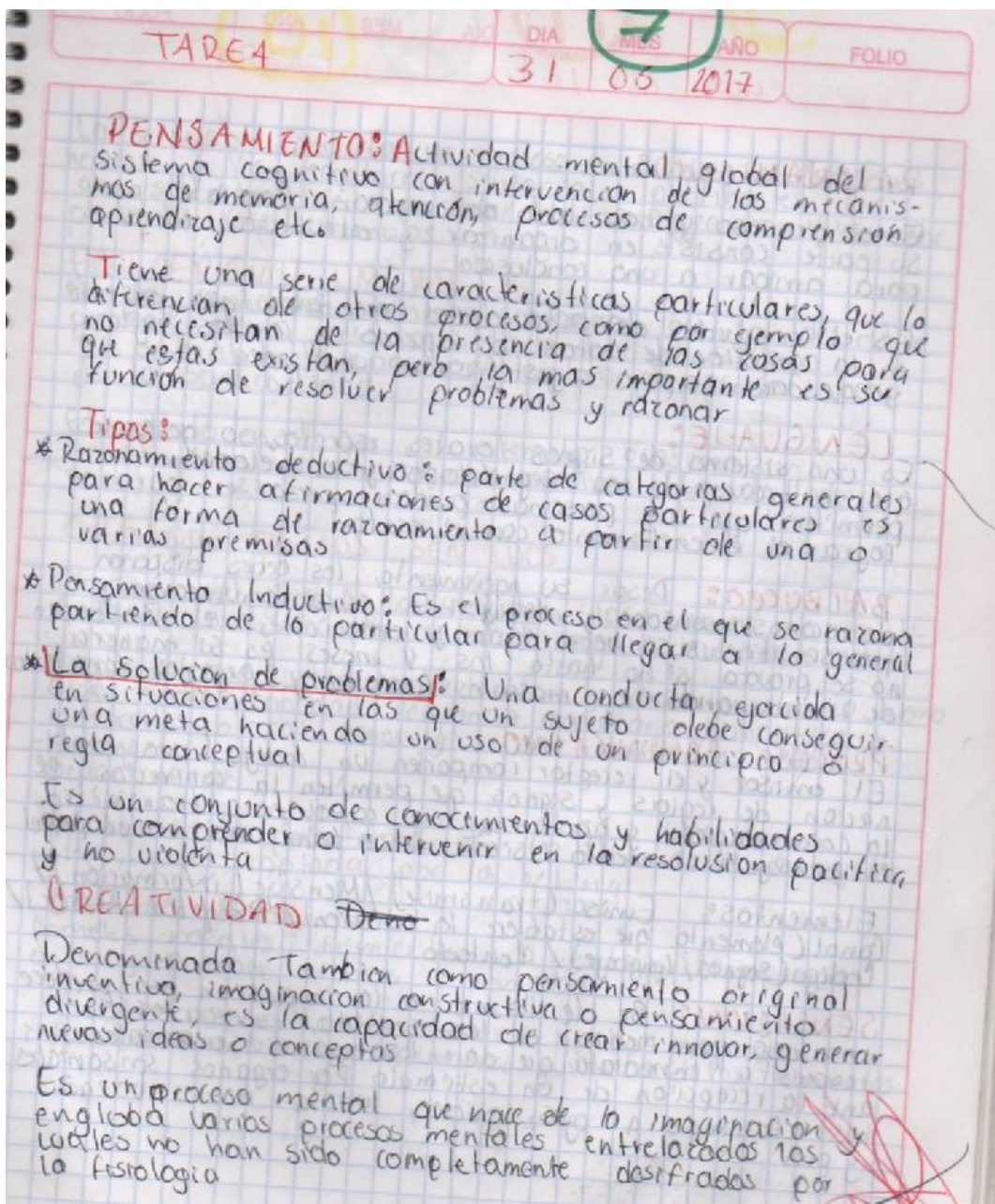


Figura 53. Reporte de lectura sobre el tema de pensamiento del alumno A (continuación).

FOLIO				DIA	MES	AÑO	FOLIO

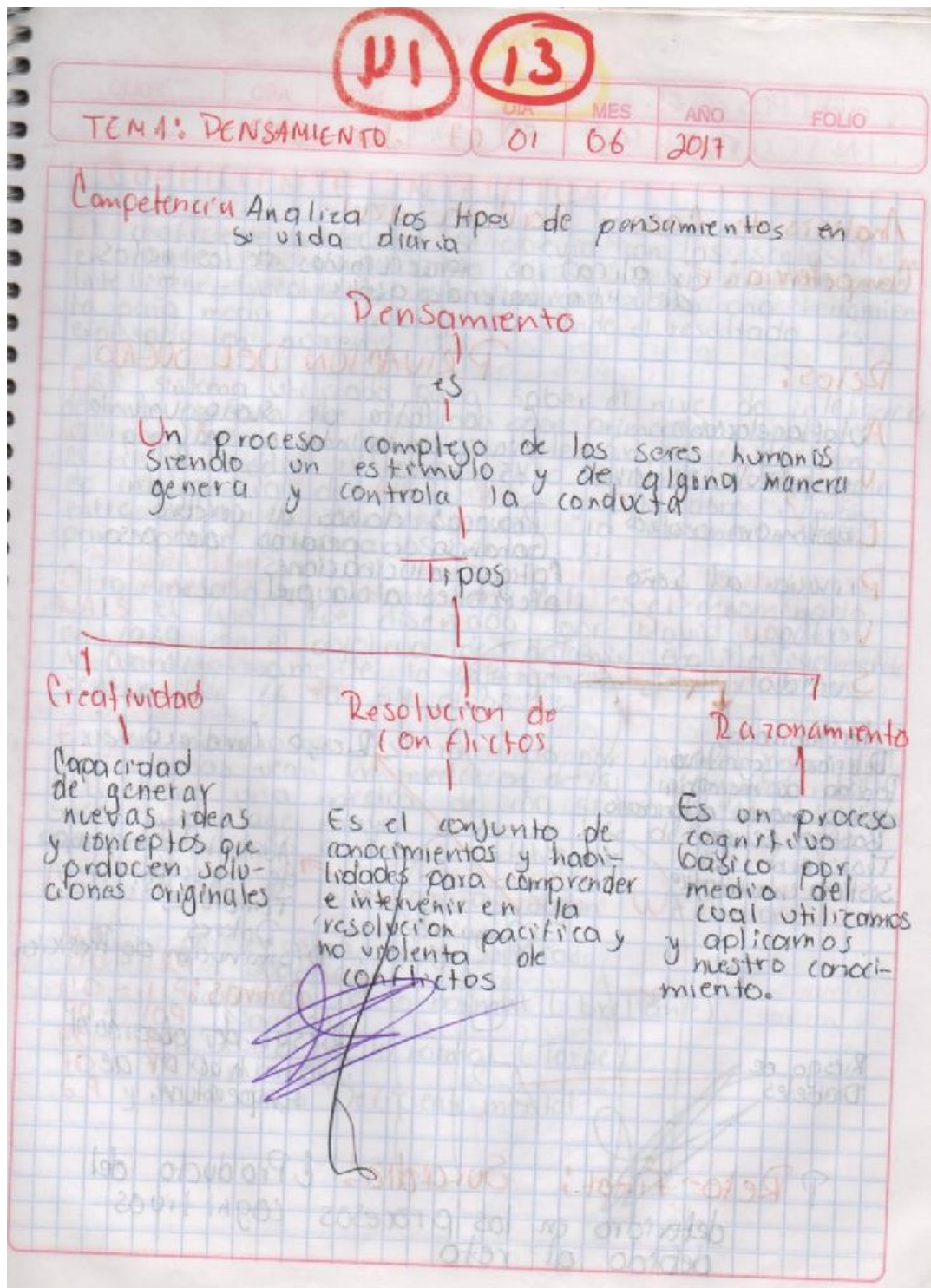
RAZONAMIENTO:

Es el proceso y resultado de razonar. Consiste por su parte consiste en organizar y estructurar ideas para arribar a una conclusión.

Es el conjunto de actividades mentales que consiste en la concepción de ideas de acuerdo a ciertas reglas y que daran apoyo o justificaron una idea.

La figura 52 y 53 muestran el reporte de lectura sobre el tema de pensamiento del alumno A, como se observa define de forma clara los temrinos solicitados, por lo tanto obtuvo la firma correspondiente a buen trabajo.

Figura 54. Actividad de clase sobre el tema de pensamiento del alumno A.



La figura 54 ilustra la actividad de clase sobre el tema de pensamiento del alumno A, que se realizó de forma grupal con las aportaciones de alumnos y docente.

Figura 55. Actividad realizada de forma individual sobre el tema de pensamiento del alumno A (continuación).



La figura 55, son los trazos realizados por el alumno A, para ejemplificar las funciones del pensamiento.

Observaciones sobre la participación del grupo en la actividad:

La clase concluyó inmediatamente después de realizar los trazos, lo que generó conmoción en los alumnos por no tener claridad sobre el sentido de los mismos, cuando la docente mencionó que su capacidad para representar formas complejas de manera simple, era lo importante, muchos permanecieron desconcertados.

Tema: Inteligencia

Fecha: 7-Jun-17

Competencia disciplinar extendida: Describe el modelo de inteligencias múltiples.

Evaluación Formativa:

La docente invitó a los alumnos a que realizaran exposiciones sobre los diferentes modelos de inteligencia (Coeficiente Intelectual, educación emocional e inteligencias múltiples) con el objetivo de obtener calificación extra. Los alumnos expusieron los resultados de sus investigaciones, trabajando por equipo. Mientras la docente reforzaba los conceptos importantes y aclaraba dudas.

Figura 56. Reporte de lectura sobre el tema de inteligencia del alumno A.

TIPOS DE INTELIGENCIA

DIA: 07 MES: 06 AÑO: 2017 FOLIO:

La inteligencia es uno de los rasgos más valorados por nuestra sociedad, junto con la belleza o la salud; a tal grado que los psicólogos se han interesado en este tema durante mucho tiempo.

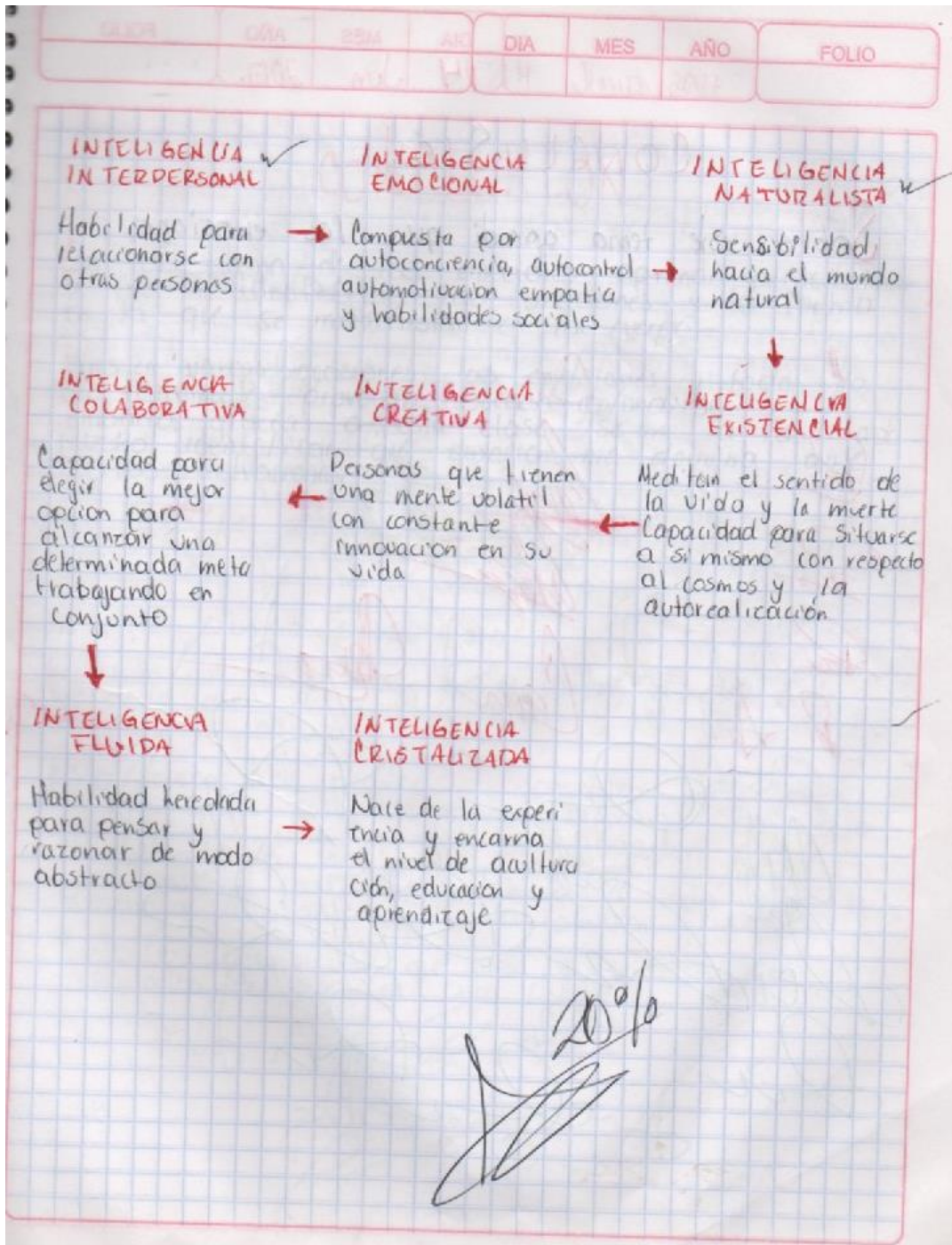
Por esta razón hoy en día existen distintos tipos de test de inteligencia que veremos a continuación.

Desde que esto se estudia hay varias teorías que han intentado explicar qué es la inteligencia. Desde Raymond Cattell con su teoría de inteligencia cristalizada y fluida, la teoría bifactorial de Spearman o las inteligencias múltiples de Howard Gardner:

<p>INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA</p> <p>Habilidad de dominar el lenguaje oral, escrito o gestual y proceso comunicativo</p>	<p>INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA</p> <p>Es la capacidad de conceptualizar las relaciones lógicas entre acciones o símbolos. Razonar de manera deductiva y lógica.</p>	<p>INTELIGENCIA ESPACIAL</p> <p>Capacidad para observar el mundo y los objetos además de manipular o crear imágenes mentales.</p>
<p>INTELIGENCIA INTRAPERSONAL</p> <p>Habilidad para entenderse a sí mismo</p>	<p>INTELIGENCIA CORPORAL Y CINESTÉSICA</p> <p>Habilidad de usar el propio cuerpo para expresarse. Conexión entre la mente y el movimiento.</p>	<p>INTELIGENCIA MUSICAL</p> <p>Capacidad para componer piezas musicales, tocar instrumentos y reconocer tonos.</p>

Diagrama de flujo: INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA → INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA → INTELIGENCIA ESPACIAL → INTELIGENCIA MUSICAL → INTELIGENCIA CORPORAL Y CINESTÉSICA → INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

Figura 57. Reporte de lectura sobre el tema de inteligencia del alumno A (continuación).



La figura 56 y 57 son ejemplos de los reportes de la investigación y posterior exposición por parte del alumno A, sobre modelos de inteligencia, es por eso que se marca una firma con un 20%, denotando que esos trabajos proporcionaron una calificación adicional al alumno A por haberlos realizado.

Observaciones sobre la participación del grupo en la actividad:

Resultó inspirador el compromiso de los alumnos para realizar estas investigaciones adicionales, dado que al ser final de semestre, estaban demasiado agotados por el aumento de exigencias por parte de las otras materias. De manera grupal, se observó atento el grupo.

Tema: Evaluación final

Fecha: 21-Jun-17

Competencia disciplinar extendida: Analiza las consecuencias físicas, cognitivas y afectivas del *reto de la ballena azul* en quienes lo realizan.

Evaluación Formativa:

La docente anunció previamente a los alumnos que la siguiente clase se realizaría la evaluación final por lo tanto tendrían la oportunidad de exponer algún tema para obtener calificación extra, estos temas deberían estar relacionados con la actividad final: “el caso de la ballena azul”. Los alumnos pueden exponer: privación del sueño, efectos del estrés crónico y dolor. En clase la docente les recuerda los alumnos cuál es la escala evaluativa y los procedimientos para determinar su calificación para que pasen por número de lista y comparen su resultado con el que posee la docente sí coinciden entonces firman su calificación, de lo contrario docente y alumno hacen una revisión para saber si hay algún error, mientras que los otros alumnos pasan a exponer el tema elegido.

Figura 58. Actividad de clase sobre el análisis de caso sobre el tema de la ballena azul del alumno A.

81 14

TÍTULO	FECHA	DÍA	MES	AÑO	FOLIO
TEMAS	10/07	10	07	2017	14

Análisis de Caso - Ballena azul

Competencia: Explica las consecuencias de los retos de "la ballena azul"

Retos:

- Autoflagelación
- Ver películas de terror
- Lastimar a otros
- Privación del sueño
- Vertigo
- Suicidio

PRIVACION DEL SUEÑO

Es la falta de sueño voluntaria o involuntaria mayor a 45 horas

Provoca: daños al cerebro
 Garantía o pérdida de peso
 Fatiga alucinaciones
 afecciones a la piel

↑ Irritabilidad,
 Deterioro cognitivo
 Pérdida de memoria
 Juicio moral deteriorado
 Basisco, severo
 Trastorno del sistema inmunológico

↑ Riesgo Cardíaco

↑ Aumento del tiempo de reacción
 Temblores
 Dolores
 Disminución de Presión

Otros:
 Riesgo de obesidad
 Disminución de temperatura

↑ Riesgo de Diabetes

↑ **Reto Final: Suicidio** & Producto del deterioro en las procesos cognitivos debido al reto

La figura 58 muestra la síntesis realizada por el alumno A, sobre los temas que expusieron sus compañeros relacionados con el análisis de caso de la ballena azul, como se observa en un

primer momento se describe a grandes rasgos en que consiste dicho reto y también se describen los efectos de realizar esos retos.

Sesión final: Análisis de caso: la ballena azul

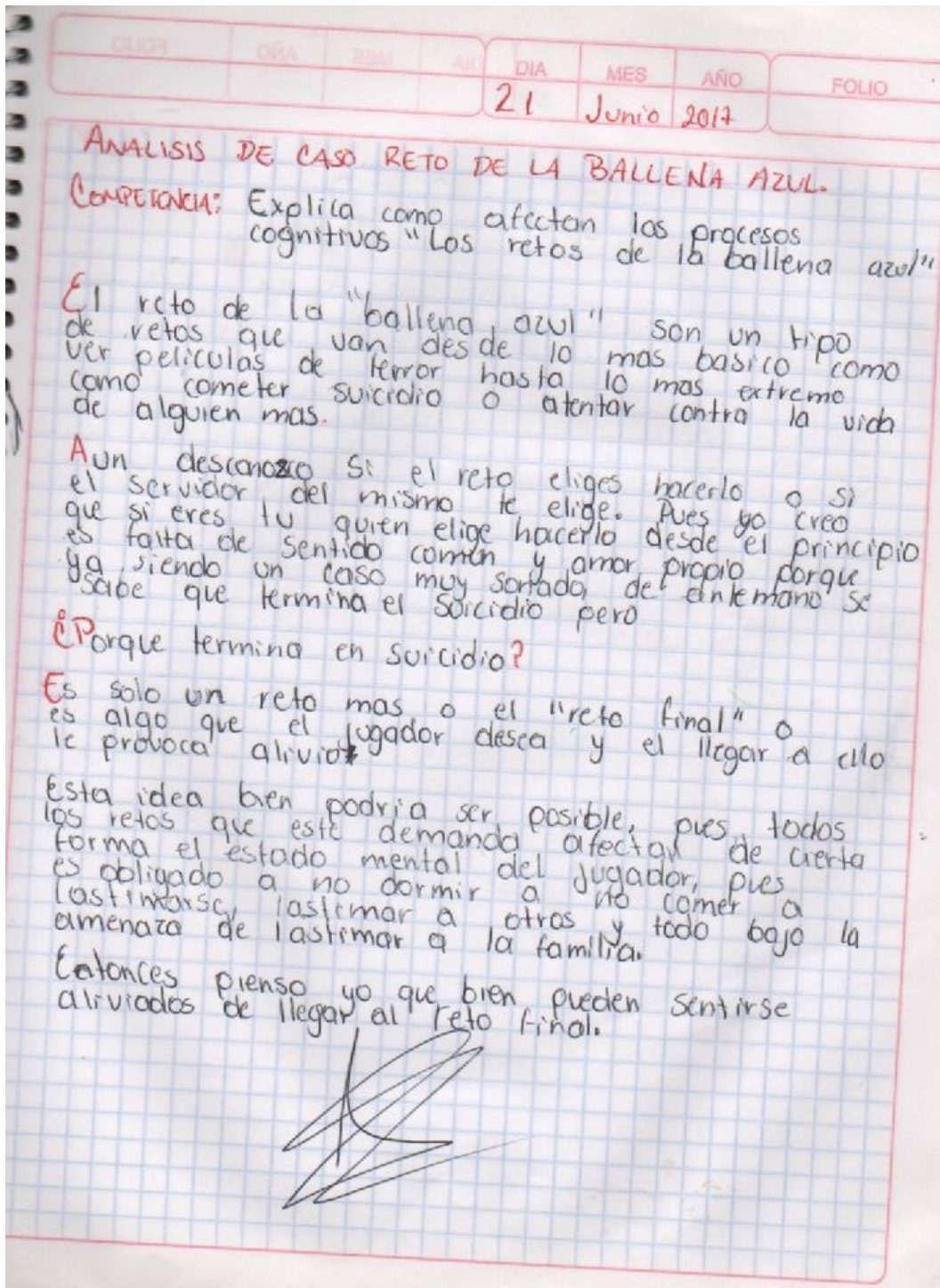
Debido a las dificultades presentadas por los alumnos para discriminar entre pensamientos y emociones, la docente les sugirió que vieran la película de su elección, que seleccionaran tres escenas, que anotaran sus pensamientos y en consecuencia sus emociones, esta actividad será retomada en el análisis de caso. Se pretende que se realice un debate, en donde se analice si el suicidio que realizan los participantes del *reto de la ballena azul* se debe a que la toma de decisiones (procesos cognitivos que la anteceden) resulta afectada por los efectos de los retos o no están correlacionados de forma alguna.

La docente en la sesión previa brindó una introducción al tema de la ballena azul y les mencionó que podían investigar algunos temas para aumentar su calificación y que se relacionan con el tema: privación de sueño, estrés y dolor.

La docente preguntó a los alumnos sobre lo que conocían del reto de la ballena y anotó en el pizarrón algunas de los retos más conocidos, después les pidió que reflexionaran sobre los efectos cognitivos que producen en los participantes y dirigió con preguntas los razonamientos de los alumnos. Sin embargo, los alumnos se mostraron apáticos y cansados por ser el periodo de evaluación, por lo tanto la docente les solicitó que se esforzaran un poco más dado que era la tarea final y se acercó a los equipos de trabajo que se conformaron para incentivarlos a participar.

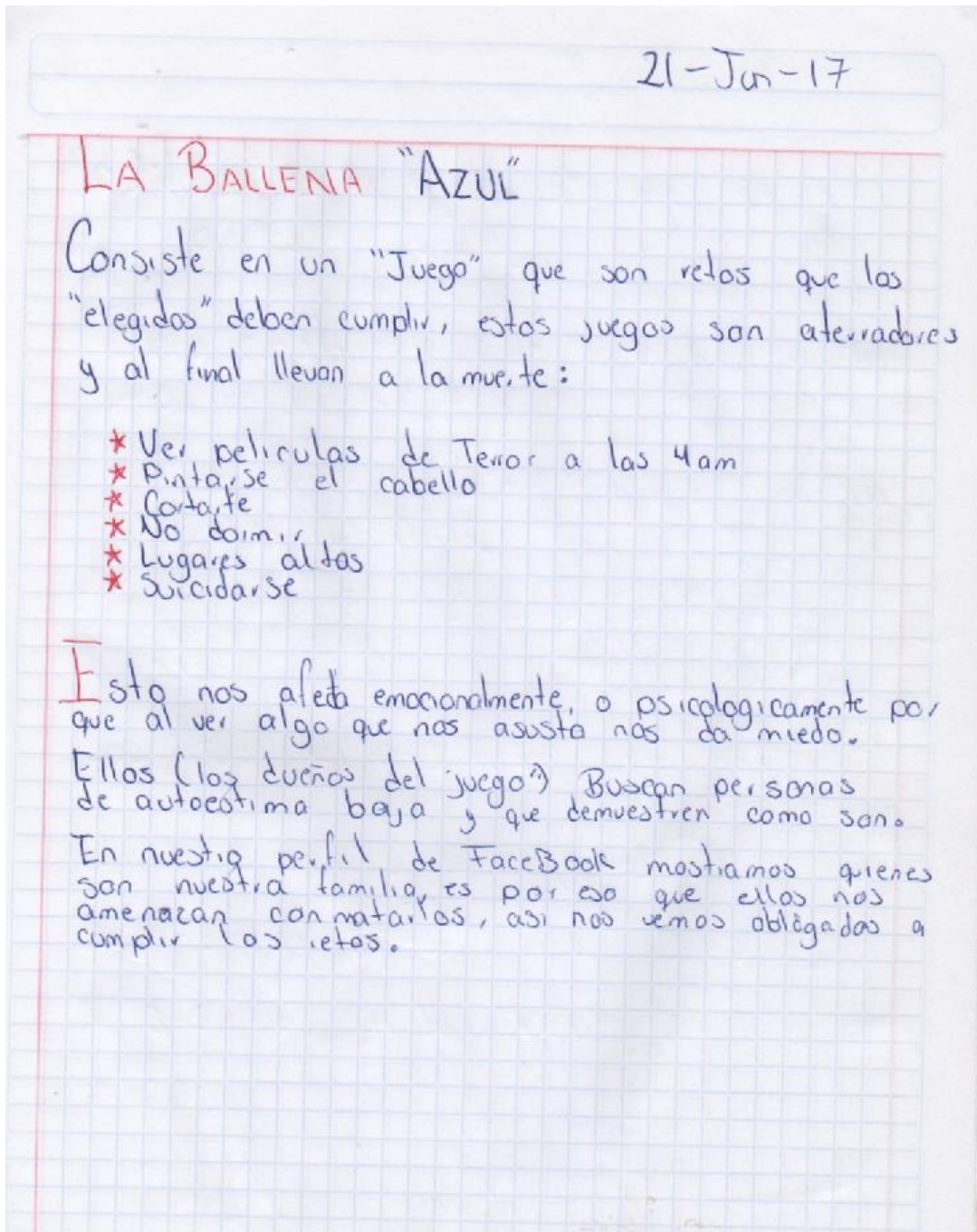
Por cuestiones de tiempo y disposición de los alumnos no se pudo realizar esta actividad, ya que al ser el periodo de evaluación final los alumnos se encontraban agotados por la carga de tareas y su desempeño en las actividades previas se realizó de forma más lenta.

Figura 59. Análisis de caso realizado en clase por el alumno A.



La figura 59 muestra la conclusión del alumno A, ante el análisis de caso de la ballena azul, que se complementó con las aportaciones realizadas de manera grupal.

Figura 60. Análisis de caso realizado en clase del alumno B.



La figura 60, muestra las conclusiones obtenidas por el alumno B, en el análisis de caso de la ballena azul.

Observaciones sobre la participación del grupo en la actividad:

En el aula se percibía un clima de calma, producto del cansancio colectivo y apatía en un segundo término, puesto que las evaluaciones ya habían sido ejecutadas en su totalidad, por lo tanto se realizó un diálogo más personal de la docente con los equipos que se formaron en el grupo.

6.2 Comparación de la evaluación sumativa (lista de cotejo) de primer y segundo parcial

En la segunda sesión del curso los alumnos y la docente determinaron de manera democrática el establecimiento de la escala de evaluación, esto es: determinar las evidencias y su valor para la evaluación sumativa. Ahora bien, en un primer momento la docente mencionó a los alumnos los elementos indispensables y se les describió con claridad para que en un segundo momento ellos propusieran algunos otros y someterlos a votación, dentro de los rubros solicitados por la docente se encontraban:

Reportes de lectura: la docente menciona a los alumnos el tema que se revisará la siguiente semana y les solicita que indaguen el termino en las fuentes que tienen disponibles (libros, internet, etc.,)

Participaciones: complementar la información que se revise en clase, fundamentados en una fuente confiable.

Actividades en clase: estrategias de enseñanza-aprendizaje como organizadores gráficos, tablas comparativas, etc.,

Diario de pensamientos: de cada tema que se revise en clase, se les solicitara una reflexión de cómo aplican lo aprendido en su vida diaria, este breve reporte se escribirá en su diario de pensamientos, una sección que elaboraron en las últimas hojas de su cuaderno.

Posteriormente propusieron otros productos para su evaluación y su porcentaje:

Exposición: diez alumnos votaron a favor, los demás en contra, por lo tanto se descartó.

Examen: un alumno propuso dicha opción, pero los demás se manifestaron inconformes con un NO unísono, por eso también se descartó.

Después los alumnos comenzaron a votar por los puntajes que asignarían a la escala como se observa en la tabla 25:

Tabla 25. Establecimiento de la escala de evaluación, mediante votación.

Rubro	Porcentaje	Alumnos a favor
Participaciones	20%	10
Trabajo de clase	30%	3
Reportes de lectura	10%	2
	30%	14
	25%	14
Diario de pensamientos	20%	15
	30%	1

Se realizó una ronda final, con los porcentajes que habían tenido más votos a favor y se realizaron los ajustes necesarios, tal como lo describe la tabla 26:

Tabla 26. Ronda final de votaciones para determinar escala de evaluación.

Rubro	Porcentaje	Alumnos a favor
Participaciones	10%	15
Actividades de clase	40%	25
Reportes de lectura	25%	21
Diario de pensamientos	25%	20

Dicha escala de evaluación se utilizó en ambos parciales, esto permitió que los alumnos conocieran la aplicación de la escala de evaluación y obtuvieran conciencia sobre su desempeño. Ahora bien, con el objetivo de establecer una comparación sobre el desempeño de los alumnos se presentan, en la tabla 27, el número de productos que integraron cada rubro en la evaluación

sumativa de los alumnos en el primer y segundo parcial, en el primero cuando se aplicó el modelo de enseñanza tradicional y en el segundo el modelo de enseñanza centrado el alumno.

Tabla 27. Evaluación sumativa, primer y segundo parcial.

Rubros	Porcentaje asignado en la escala	Número total de actividades que lo integran en el primer parcial	Número total de actividades que lo integran en el segundo parcial
Actividades de clase	40%	15	15
Reportes de lectura	25%	4	7
Diario de pensamientos	25%	8	5
Participaciones	10%	20	20
Total	100%		
Actividades adicionales	10%		

Como se observa en la tabla 27, la evaluación sumativa de los alumnos se conformó por:

40% Actividades de clase: conformados por actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje realizadas durante el tiempo de clase en el aula, para el primer parcial se realizaron y firmaron por la docente 15, para el segundo también se realizaron el mismo número de actividades.

25% Reportes de lectura: previamente se les informaba a los alumnos el tema a revisar y se les solicitaba que lo investigaran y anotaran las ideas más importantes en su cuaderno, utilizando el organizador gráfico de su elección. El día de la clase de firmaba

dicha investigación, en el primer parcial se solicitaron 4 reportes de lectura, para segundo parcial 7 que equivalían a dicho porcentaje, por lo tanto el porcentaje que los alumnos tienen en este apartado se obtuvo de acuerdo al número de reportes entregados.

25% Diario de pensamientos: al final de algunos temas la docente señalaba a los alumnos que reflexionarían sobre el impacto de dichos temas en su vida diaria y anotaran sus conclusiones en su cuaderno, estas actividades se firmaban de entregado por la docente. En el primer parcial se solicitó a los alumnos la realización de 8 actividades. Para el segundo parcial se solicitó la entrega de 5 actividades para obtener el porcentaje, de tal suerte que lo obtenido por los alumnos fue obtenido en función del número de actividades que entregaron.

10% Participación: en este rubro se evaluaban las aportaciones de los alumnos a la clase (de forma oral o escrita, en el pizarrón), en algunos casos un reporte de lectura excelente (cuando el alumno definía de forma correcta los términos solicitados y además investigaba información adicional relacionada, ver anexo 2: rubrica). En el primer parcial se consideraron 20 participaciones para obtener el 10%, lo mismo que para el segundo, sin embargo cuando excedían el porcentaje, se les abonaban como calificación adicional para incentivar su esfuerzo. Es por eso que algunos alumnos excedieron la calificación.

Extras: son actividades elegidas y realizadas por los alumnos para obtener puntos adicionales a la escala de evaluación; desde análisis de películas, exposiciones, lectura de libros relacionados con la materia o investigaciones.

Para realizar la valoración de la evaluación sumativa de cada alumno, la docente al final del parcial les recordaba las actividades realizadas por cada rubro, y juntos (alumno y docente), contabilizaban las firmas correspondientes, después de registrarlas en su lista de cotejo (ver anexo 6), la docente realizaba los porcentajes y comparaba calificaciones con los alumnos. En la tabla 28 se muestra la evaluación sumativa del alumnado al concluir el primer parcial (el resumen de la lista de cotejo).

Tabla 28. Evaluación sumativa de los alumnos al concluir el primer parcial.

Calificaciones del primer parcial de Psicología del grupo 302									
Alumno	Actividades en clase 40%		Reportes de lectura 25%		Diario de pensamientos 25%		Participación 10%		Total (suma porcentajes)
	cantidad	%	cantidad	%	cantidad	%	cantidad	%	
Participante 1	13	34.6	1	6.3	4	12.5	28	14	67.4
Participante 2	15	40	4	25.0	7	21.8	19	9.5	96.4
Participante 3		0		0.0		0		0	0.0
Participante 4		0		0.0		0		0	0.0
Participante 5	15	40		0.0	7	21.8		0	61.9
Participante 6	15	40	4	25.0	8	25	18	9	99.0
Participante 7	11	29.3		0.0	5	15.6		0	45.0
Participante 8		0		0.0		0		0	0.0
Participante 9		0		0.0		0		0	0.0
Participante 10	15	40	4	25.0	6	18.7	30	15	98.8
Participante 11	15	40	4	25.0	8	25	12	6	96.0
Participante 12	13	34.6	3	18.8	6	18.7	12	6	78.2
Participante 13	11	29.3		0.0		0		0	29.3

Participante 14	15	40	3	18.8	8	25	23	11.5	95.3
Participante 15	14	37.3	3	18.8	2	6.25	44	22	84.3
Participante 16		0		0.0		0		0	0.0
Participante 17	15	40	4	25.0	5	15.6	42	21	101.6
Participante 18	13	34.6	4	25.0	4	12.5	14	7	79.2
Participante 19	13	34.6	4	25.0	5	15.6	21	10.5	85.8
Participante 20	15	40	2	12.5	7	21.8	17	8.5	82.9
Participante 21		0		0.0		0		0	0.0
Participante 22	14	37.3	2	12.5	8	25	8	4	78.8
Participante 23	15	40	4	25.0	7	21.8	19	9.5	96.4
Participante 24	13	34.6	4	25.0	6	18.7	19	9.5	87.9
Participante 25	12	32		0.0	3	9.3	10	5	46.4
Participante 26	13	34.6		0.0	6	18.7		0	53.4
Participante 27	14	37.3	4	25.0	6	18.7	25	12.5	93.6
Participante 28	15	40	4	25.0	8	25	21	10.5	100.5
Participante 29	15	40	4	25.0	8	25	23	11.5	101.5
Participante 30	15	40	3	18.8	8	25	10	5	88.8
Participante 31	15	40	2	12.5	8	25	26	13	90.5
Participante 32	15	40	3	18.8	8	25	10	5	88.8
Participante 33	15	40	4	25.0	8	25	20	10	100.0
Participante 34	14	37.3	4	25.0	7	21.8	30	15	99.2
Participante 35	10	26.6	1	6.3	7	21.8	11	5.5	60.3
Participante 36		0		0.0		0		0	0.0
Participante 37	13	34.6	1	6.3	5	15.6	10	5	61.5
PROMEDIO	13.8	29.98	3.2	13.51	6.37	15.62	20.07	7.05	66.17

La tabla 28 muestra los resultados de la primera evaluación, como se puede observar 11 de los 37 alumnos obtuvieron calificaciones reprobatorias (menores a 6), también se observa que algunos alumnos, debido a la gran calidad de sus tareas y participaciones, alcanzaron una puntuación adicional no establecida en la escala (alumnas que obtuvieron más de 100). Esto se menciona para establecer un comparativo de la enseñanza tradicional de la docente en comparación con los resultados de la segunda evaluación donde se aplicó la planeación didáctica de acuerdo al modelo de enseñanza centrado en el alumno.

En la tabla 29 se muestra la evaluación sumativa al término del segundo parcial (utilizando su lista de cotejo), donde se empleó el modelo de enseñanza centrado en el alumno para la elaboración de las secuencias didácticas.

Tabla 29. Evaluación sumativa de los alumnos al concluir el segundo parcial.

Calificaciones del segundo parcial de Psicología del grupo 302										
Alumno	Actividades en clase 40%		Reportes de lectura 25%		Diario de pensamientos 25%		Participación 10%		Extras	Total %
	cantidad	%	cantidad	%	cantidad	%	cantidad	%	%	
Participante 1	25	40	0	0.0	5	25	10	5	10	80.0
Participante 2	11	17.6	5	17.9	4	20	10	5	20	80.5
Participante 3	23	36.8		0.0	5	25	10	5	16	82.8
Participante 4	10	16		0.0	5	25	20	10	10	61.0
Participante 5	21	33.6	6	21.4	5	25	10	5	39	124.0
Participante 6	22	35.2	5	17.9	2	10	20	10	10	83.1
Participante 7	20	32	1	3.6	5	25	10	5	30	95.6
Participante 8	16	25.6		0.0	5	25		0	30	80.6
Participante 9	14	22.4	1	3.6	1	5	20	10	20	61.0
Participante 10	15	24	7	25.0	2	10	20	10	30	99.0
Participante 11	17	27.2	2	7.1	3	15	10	5	10	64.3
Participante 12	10	16	1	3.6	1	5	20	10	37	71.6
Participante 13	19	30.4	0	0.0	3	15	20	10	10	65.4
Participante 14	15	24	7	25.0	4	20	20	10	10	89.0
Participante 15	18	28.8	3	10.7	4	20	20	10	20	89.5
Participante 16		0		0.0		0	0	0	60	60.0

Participante 17	25	40	6	21.4	5	25	20	10	20	116.4
Participante 18	18	28.8	5	17.9	2	10	20	10	10	76.7
Participante 19	15	24	5	17.9	3	15	20	10	26	92.9
Participante 20	13	20.8	4	14.3	2	10	20	10	30	85.1
Participante 21		0		0.0		0	0	0		0.0
Participante 22	11	17.6	6	21.4	2	10	20	10	32	91.0
Participante 23	23	36.8	4	14.3	3	15	20	10	20	96.1
Participante 24	24	38.4	6	21.4	3	15	20	10	10	94.8
Participante 25	15	24	4	14.3	2	10	20	10	10	68.3
Participante 26	10	16	3	10.7	4	20	11	5.5	20	72.2
Participante 27	16	25.6	5	17.9	3	15	20	10	30	98.5
Participante 28	16	25.6	7	25.0	5	25	20	10	40	125.6
Participante 29	26	41.6	7	25.0	5	25	20	10	50	151.6
Participante 30	19	30.4	4	14.3	5	25	20	10	10	89.7
Participante 31	16	25.6	3	10.7	5	25	20	10	14	85.3
Participante 32	25	40	4	14.3	5	25	20	10	17	106.3
Participante 33	24	38.4	5	17.9	5	25	20	10	35	126.3
Participante 34	22	35.2	3	10.7	5	25	20	10	23	103.9
Participante 35	11	17.6	4	14.3	3	15	0	0	30	76.9
Participante 36	20	32		0.0	1	5	20	10	20	67.0
Participante 37	15	24	7	25.0	5	25	20	10	33	117.0
PROMEDIO	17.7	26.8	4.1	12.5	3.6	17.1	16.4	7.9	22.3	85.6

Como se observa en la tabla 29, se agregó una columna más a la escala, denominada extras, aquí se abonaron puntos adicionales a los alumnos que decidieron impartir algún tema o que incluso que propusieron un trabajo para mejorar su calificación. Un ejemplo de estas situaciones es un alumno (participante 16) que debido a que necesitaba trabajar para pagar sus estudios, tuvo que dejar de asistir a clases por el cansancio excesivo; sin embargo, le externó a la docente su interés por concluir el curso, sobre todo porque ya había sido aceptado en la Universidad, propuso realizar el análisis de una película identificando en diferentes escenas sus pensamientos, emociones y reacciones fisiológicas. De hecho, en este caso la escala de evaluación se ajustó a él y sus necesidades, tal como sucedió en otros casos similares. Es importante mencionar que el participante 21 fue el único que no acreditó en este parcial, debido a que se dio de baja a partir del primer parcial.

Comparación entre calificaciones obtenidas por los alumnos en el primer y segundo parcial

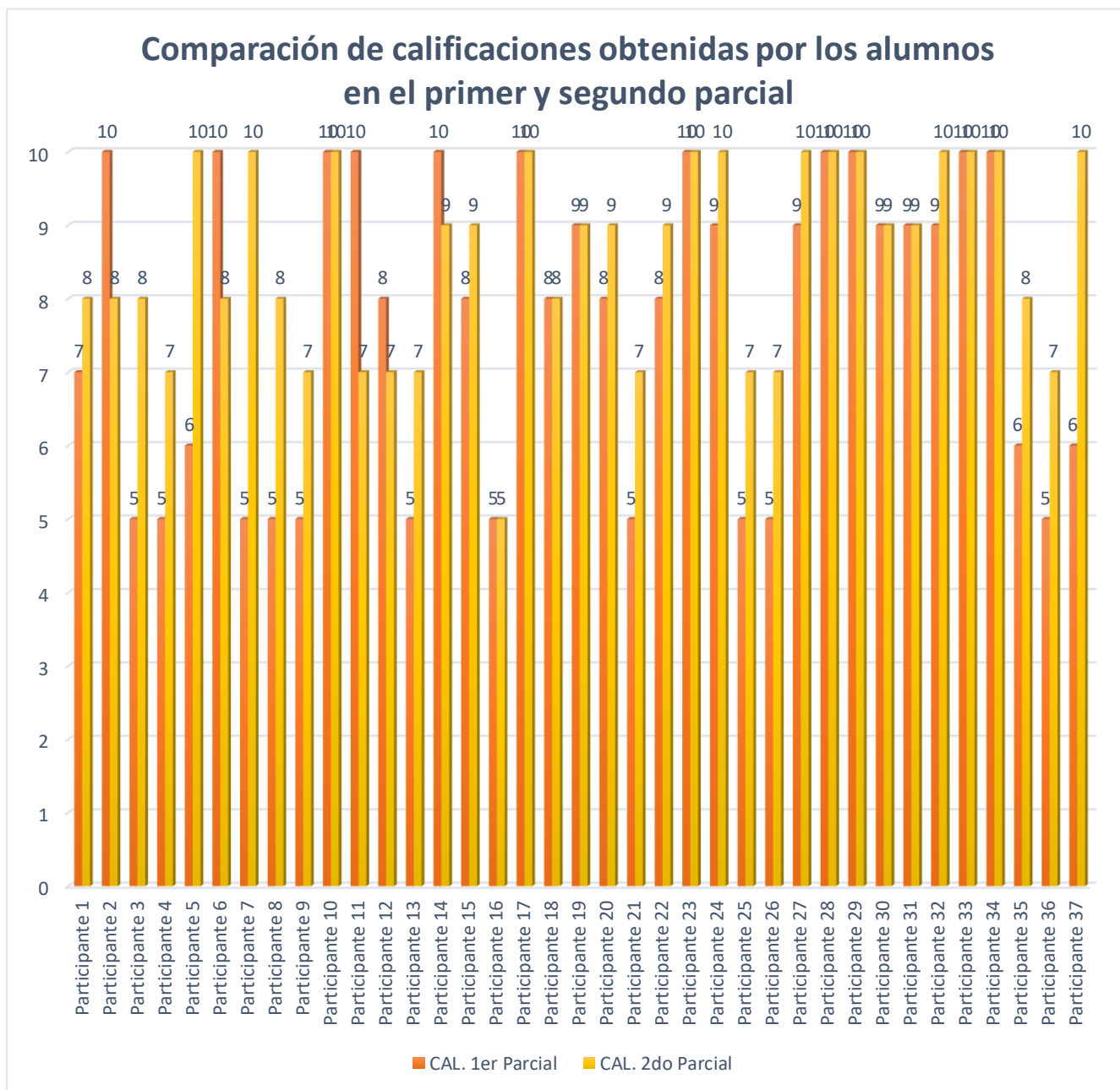
Anteriormente se presentaron las evaluaciones sumativas fundamentadas en la lista de cotejo, obtenidas por los alumnos en el primer y segundo parcial, analizando los elementos que conformaron dicha evaluación, a continuación se presenta en la tabla 30 la comparación entre estas dos calificaciones y el promedio grupal de cada parcial y su respectivo porcentaje de aprobación, tal y como aparece en actas (en actas no se puede registrar una calificación menor a 5).

Tabla 30. Comparación de calificaciones obtenidas por los alumnos en el primer y segundo parcial.

Participante	Calificación 1er parcial	Calificación 2do parcial	Promedio
Participante 1	7	8	8
Participante 2	10	8	9
Participante 3	5	8	7
Participante 4	5	7	6
Participante 5	6	10	8
Participante 6	10	8	9
Participante 7	5	10	8
Participante 8	5	8	7
Participante 9	5	7	6
Participante 10	10	10	10
Participante 11	10	7	9
Participante 12	8	7	8
Participante 13	5	7	6
Participante 14	10	9	10
Participante 15	8	9	9
Participante 16	5	5	5
Participante 17	10	10	10
Participante 18	8	8	8
Participante 19	9	9	9
Participante 20	8	9	9
Participante 21	5	7	6
Participante 22	8	9	9
Participante 23	10	10	10

Participante 24	9	10	10
Participante 25	5	7	6
Participante 26	5	7	6
Participante 27	9	10	10
Participante 28	10	10	10
Participante 29	10	10	10
Participante 30	9	9	9
Participante 31	9	9	9
Participante 32	9	10	10
Participante 33	10	10	10
Participante 34	10	10	10
Participante 35	6	8	7
Participante 36	5	7	6
Participante 37	6	10	8
Promedio	7.7	8.6	8.3
Porcentaje de aprobación	70.3%	97%	97%

Figura 60. Comparación de calificaciones obtenidas por los alumnos en el primer y segundo parcial.



La figura 60 muestra la comparación de las calificaciones obtenidas por los alumnos en el primer parcial, de acuerdo al modelo de enseñanza tradicional y el segundo parcial, donde se empleó el modelo de enseñanza centrado en el alumno.

De acuerdo a los resultados de la tabla 30 y la figura 60 se observa que hubo un aumento en dos variables importantes, primero el rendimiento académico y por último el índice de aprobación, esto puede deberse al compromiso de los alumnos por acreditar la materia para obtener su certificado de bachillerato, pero por otro lado al compromiso de los alumnos en la materia, ya que si observamos los puntajes que sobrepasan el 10 son mayores y el puntaje excedente es superior.

6.3 Comparación de los resultados de la autoevaluación docente al final del primer parcial y del segundo, de acuerdo con el instrumento propuesto por McCombs y Whisler (2000).

Caldera (2011) menciona que parte importante del circuito educativo es el docente , como ya se explicitaron los resultados obtenidos a raíz de la evaluación de diferentes instrumentos para valorar el alcance del mensaje que transmitió la docente al alumno, ahora es turno de analizar al docente. El instrumento utilizado tiene como objetivo medir sus creencias sobre el aprendiz/alumno, el aprendizaje y la enseñanza. En la tabla 31 se exponen las puntuaciones y las medias obtenidos por la docente en la aplicación del instrumento de autoevaluación, comparándose en dos momentos en el primer y segundo parcial.

Tabla 31. Comparación de la autoevaluación docente sobre creencias centradas en el alumno.

Factor	Primer parcial		Segundo parcial	
	Puntuación obtenida	Media	Puntuación obtenida	Media
Creencias centradas en el aprendiz sobre el alumno, el aprendizaje y la enseñanza (catorce ítems).	33	2.3	53	3.7
Creencias no centradas en el aprendiz sobre el alumno (nueve ítems).	32	3.5	17	1.8
Creencias no centradas en el aprendiz sobre el aprendizaje y la enseñanza (doce ítems).	41	3.4	25	2.08

De acuerdo con la interpretación de resultados de McCombs y Whisler (2000) los docentes con creencias no centradas en el aprendiz son aquellos con medias menores que 2.8 en el factor 1, y mayores que 2.4 para los factores 2 y 3. De acuerdo a los resultados de la docente en cada uno de los factores, se puede observar que presenta creencias no centradas en el aprendiz en la autoevaluación del primer parcial.

Esto debido a que en el primer parcial, yo, como docente, adopté un papel central, dirigí en su totalidad las clases, aunque invitaba a los alumnos a participar yo dictaba la información pertinente, y la explicaba para que los alumnos complementaran sus apuntes. No me tomaba mucho tiempo para platicar con mis alumnos, solo me limitaba a señalarles que recordaba habían entregado la tarea y quiénes no. En una ocasión observé que una de las mejores alumnas estaba muy callada, pero como yo estaba en el proceso de evaluación le solicite que por favor me ayudará a monitorear a sus compañeros, ella asintió y después de un momento regreso a su lugar

cabizbaja, le pregunte su razón y me dijo que uno de sus familiares había fallecido recientemente, yo me quedé sin palabras.

A diferencia de los resultados de la autoevaluación realizada al final de segundo parcial donde de acuerdo a McCombs y Whisler (2000) los puntajes obtenidos refiere que en general los docentes con creencias centradas en el aprendiz son aquellos con medias mayores que 3.4 en el factor 1, y menores que 2.0 en los factores 2 y 3. Por lo tanto al concluir el segundo parcial, la docente había modificado su práctica docente de acuerdo al modelo de enseñanza centrada en el aprendiz.

De acuerdo con los resultados obtenidos en este segundo parcial, puedo argumentar que hubo un mayor diálogo entre docente y alumnos para la realización de actividades. Un caso representativo es la muestra de talentos, donde la gran mayoría de alumnos demostraron lo que consideraban su talento, la docente en todo momento reconoció su esfuerzo de presentarse ante el grupo y pidió a los demás la aceptación y atención para los expositores. En otros casos, cuando los alumnos se ausentaban, la docente se acercó a ellos para escuchar sus razones sin juzgarlos y diseñar alguna estrategia para lograr un proceso de evaluación satisfactorio, ya que cada alumno tiene su propia historia y por lo tanto diferentes barreras por atravesar.

Discusión y conclusiones

Bruning, Schraw y Norby (2012) mencionan que el estudio del aprendizaje ha traspasado límites sociohistóricos, desde una Psicología del siglo XX que consideraba al aprendizaje como la asociación o vínculo entre un estímulo y una respuesta, hasta la era cognitiva donde se considera el aprendizaje como: un proceso constructivo y no receptivo que requiere de crear estructuras mentales que organizan la memoria y orientan el pensamiento, que se consolida con la práctica constante, que depende de factores internos como la motivación y las creencias, y factores externos como el contexto o la interacción con los otros como mediadores, pero sobre todo donde la autoconciencia y la autorregulación adquieren un papel preponderante en el desarrollo cognitivo. Es bajo este marco sociohistórico que se inserta el modelo de enseñanza centrado en el alumno de McCombs y Whisler (2000), eje rector de este trabajo. Donde se realizó el diseño, aplicación y evaluación de varias secuencias didácticas sobre el tema de los procesos cognitivos para la materia de sexto semestre de Psicología, en un centro de Bachillerato Tecnológico del Estado de México.

Los resultados presentados describen, mi actuación como docente. Además de jugar un rol participativo también fungí como una investigadora que observa detalladamente desde su marco teórico la dinámica de la clase y en concreto el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, el primer reto al que me enfrenté fue el de delimitar los componentes que dicha actividad me exigían, por un lado como docente de Psicología que debe realizar el proceso de evaluación formativa y sumativa a los alumnos, por el otro como investigadora cuyo objeto de

estudio es el proceso de aprendizaje, todo esto dentro del marco de la enseñanza centrado en el alumno.

Por lo tanto, los resultados aquí presentados tienen un doble trasfondo, a decir verdad como docente me di cuenta que conforme avanzó el tiempo, los alumnos se sintieron más cómodos con el modelo de enseñanza centrado en el alumno, no solo se observó en el aumento en su participación y por ende en la entrega constante de trabajos de calidad, sino también por su apertura para la participación de las diferentes actividades, desde mostrar su talento, hasta exponer un tema. También observé que las clases eran más amenas, es decir, aunque estaban cansados por la carga de trabajo del fin de semestre, ponían todo su empeño en la resolución de tareas, pero lo más importante es que ellos, quiénes propusieron la forma en cómo querían ser evaluados, en la entrega de calificaciones, se manifestaron satisfechos y aceptaron sus resultados.

Ésa es la evidencia que sustenta la efectividad del modelo de enseñanza centrado en el alumno, cambios cuantitativos, pero más notable en lo cualitativo; sin embargo, estos resultados son específicos del contexto en el cual fueron obtenidos, como mencionan Del Río y Álvarez, (1994, citado en Sanchez y Rodriguez, 2011) el objeto de la Psicología y su método no deben escindir al sujeto de su entorno, porque entonces ya no se tiene el análisis de la realidad, sino una muy pequeña parte de ésta, consistente con lo que mencionan Sánchez y Rodríguez (2011) quienes en su investigación sobre la docencia universitaria detectaron que se forma un sistema complejo, repleto de contradicciones entre los integrantes de la población del estudio (ya que los participantes de la investigación no mienten, no son ilógicos, sino que cada uno tiene su perspectiva desde donde observa y experimenta, parte de la naturalidad de ser sujeto). Esto se debe a que se forma una unidad indisoluble de los procesos psicológicos y las actividades

sociales específicas del contexto donde se realiza la investigación y, aunque se logren identificar variables constantes, estos resultados serían específicos al contexto sociohistórico (aspectos institucionales) que difícilmente se lograr retratar en el informe de la investigación.

Entonces la esencia de este trabajo es describir mi primer acercamiento al modelo de enseñanza centrado en el alumno, porque no se trata de una transición que se pueda concluir repentinamente. Mi ingreso en la docencia comenzó, como mencionan Díaz y Hernández (2010) con el dominio de los conocimientos disciplinares, el conocimiento de las habilidades docentes (elaboración de planeaciones y de estrategias de enseñanza aprendizaje) y de la capacidad para comunicarse de forma oral y escrita correctamente. Sin embargo al entrar al escenario, descubrí que hay más elementos que influyen en mi desarrollo como profesionista, como mencionan Ruíz, Mas, Tejada y Navío (2008), factores personales como: el ambiente socio-laboral, la estabilidad económica, disponibilidad para la actualización constante (este último influyó en mi determinación de cursar la MADEMS).

Lo anterior contextualizado en el marco de las nuevas políticas educativas emergentes para reconocer que los alumnos de ahora, están inscritos en un contexto diferente, con intereses, motivaciones y cualidades distintas que colorearan el aula. Por lo tanto aunque se observaron actuaciones diferentes en el grupo con el que se trabajó, yo como docente requiero seguir capacitándome en el modelo para ser mejor cada vez y ser sensible a las diferencias individuales de las siguientes generaciones de alumnos que les resulten asignados en este proceso de co-construcción del conocimiento Psicológico.

Ya que como se observó anteriormente, el aprendizaje es un tejido de diversos factores tan sensibles que pareciese imposible lograr dentro del aula de clases que la totalidad de los asistentes alcancen el éxito en una tarea, esto se ha vuelto un problema recurrente para la

Psicología en la actualidad. Como mencionan Sánchez, Reiko, Rodríguez y Diego (2009), el aprendizaje en el aula y su evaluación están inmersos en un mundo cotidiano lleno de significados, acciones y rutinas familiares, donde se asumen como parte del contexto, sin comprender el impacto que tienen éstas en la dinámica de la clase.

¿Por qué es importante reflexionar sobre el aprendizaje al analizar el caso de la materia de Psicología en el bachillerato? Porque si bien en diferentes partes del país se utilizan los mismos planes y programas de estudio, es dentro del aula y en función de lo que cada participante aporte que se puede llegar a la comprensión determinada de cierto tema, se debe tener siempre presente que cada participante en el escenario es único debido a su identidad, sus roles, valores y actitudes (currículo oculto).

Complementando al modelo de enseñanza centrado en el alumno y ante esta problemática, Perkins (2010) establece algunos principios sobre el aprendizaje dentro del aula a ser considerados por el docente:

- Se utiliza el aprendizaje previo, pero se impulsa a los alumnos a pensar en soluciones diferentes.
- Encontrar problemas, solucionar lo no imaginado.
- Explicar y justificar posturas (análisis y valoración de argumentos)
- Utilizar emociones en favor del aprendizaje.
- Utilizar métodos, propósitos y formas de una disciplina en otras áreas, dentro de un contexto social.

Ahora bien, el mismo autor concluye que una forma de evaluar la efectividad de la dinámica en el aula y que reflejan la concreción del objetivo de aprendizaje es lo que denominó como: “Tiempo de aprendizaje académico” formado por:

- Ritmo: todos los alumnos permanecen involucrados de forma activa la mayor parte del tiempo.
- Foco: las actividades están enfocadas en el desarrollo de competencias en contraposición a actividades que solo tienen el objetivo de ocupar a los alumnos.
- Desafío: un reto que les permita evolucionar (ni muy muy, ni tan tan).

Llegados a este punto y complementando esta sección de aportaciones para el logro en la adquisición de competencias disciplinarias extendidas dentro del aula, es pertinente mencionar otras herramientas de enseñanza, que son consistentes con lo descrito anteriormente:

- Aprendizaje basado en problemas. Puede definirse como un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin. Esta metodología es más eficaz cuando se utilizan problemas que reflejan algún desafío real del mundo que a futuro deberá sortear, y no solo eso, el marco de acción de este método consiste en que cuando el alumno se enfrenta a un problema lo lleva a desarrollar hipótesis explicativas y a identificar necesidades de aprendizaje que le permiten comprender mejor el problema y alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados, con la ventaja adicional de que las estrategias de solución generadas a partir de dicho ejercicio pueden ser aplicadas a otras situaciones o problemas similares (Branda, 2013).

- Estudios de caso. Fernández (2006) sostiene que son situaciones profesionales presentadas por el profesor que los alumnos analizan, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces. Los pasos a seguir son:
 1. Selección de casos. La recomendación es comenzar con casos sencillos y progresar después hacia los más complejos.
 2. Planteamiento. Exposición de la situación
 3. Análisis del caso. El alumno analiza los datos, selecciona los más relevantes, y formula las hipótesis sobre posibles alternativas en la toma de decisiones.
 4. Solución propuesta. Razonamiento de la toma de decisiones decidida. La discusión de las alternativas seleccionadas.
- Aprendizaje colaborativo. Dado que el modelo de enseñanza centrado en el aprendiz busca identificar todas las peculiaridades de los alumnos para ofrecerle clases ajustadas, esto hace referencia principalmente a que el docente guíe las clases de tal forma que motive intrínsecamente a los alumnos, promoviendo actividades donde él es el principal constructor del conocimiento (Carlos, 2011). Una de las estrategias más recomendadas es el aprendizaje colaborativo, donde el alumno es un participante activo en la resolución de tareas y al mismo tiempo se enriquece con las aportaciones de sus compañeros (Carlos, 2007).
- Portafolio de evidencias. López (2013) menciona que es una colección de evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, formado por trabajos obligatorios, trabajos opcionales y una reflexión del estudiante que permite realizar al docente una evaluación multidimensional, formativa, sumativa y reflexiva; la desventaja es que si no se tienen claros los objetivos de aprendizaje ocasiona una difícil interpretación y generalización limitada.

- Aprendizaje por proyectos. McCombs y Whisler (2000) también hacen aportaciones relevantes al aprendizaje centrado en el alumno, y proponen que parte de respetar la individualidad de cada alumno se refleja en la asignación de tareas diversas, donde el alumno pueda elegir la que más lo motive, en este caso el aprendizaje por proyectos ofrece una gran variedad de tareas encaminadas a un determinado objetivo, pero con lineamientos claros que permitan al alumno alcanzar los objetivos de aprendizaje sin limitar su creatividad (Cenich, 2005).

Avanzando en nuestro razonamiento, es tiempo de considerar la evaluación, ya que como menciona Caldera (2011) es fundamental para identificar la claridad del mensaje del docente. De manera particular, el modelo de enseñanza centrado en el alumno tiene como objetivo respetar la individualidad de los alumnos por lo que es necesario considerar nuevas formas de evaluar que al mismo tiempo también permitan la completa exploración del desarrollo de competencias en los alumnos. Se sugieren a este respecto las siguientes alternativas:

- Coevaluación: López (2013) sostiene que se realiza entre pares, mediante el uso de una rúbrica que explicita los aspectos objetivos a evaluar, permite a los alumnos interiorizar los criterios de evaluación para aplicarlos a los demás (implícita la autoevaluación).
- Autoevaluación: Para que arroje un resultado objetivo requiere que se utilice una rúbrica en la cual se exterioricen los rubros a evaluar, la ventaja es que permite al alumno monitorear su proceso de aprendizaje (López, 2013).

Por último y a manera de conclusión, quiero destacar que la docencia es un largo proceso, que tiene una fecha de inicio, pero no un final; es decir, el docente sabe claramente cuándo inicia el ciclo escolar, pero no, cuándo concluye el proceso de aprendizaje de los alumnos. De hecho, ésa

es la aportación de la presente tesis a la enseñanza del conocimiento psicológico en nivel medio superior; visibilizar que en el aula, más que números existen individuos con múltiples intereses, habilidades y motivaciones que confluyen en un espacio y momento únicos. Que en el mejor de los casos, es el área de construcción, no sólo de conocimientos y habilidades, sino también de actitudes; es decir, generar una disposición hacia el aprendizaje y el conocimiento entre todos los participantes del mismo. Por lo tanto difícilmente se puede dimensionar el impacto que el docente tiene en los alumnos y éstos en el docente, que puede mantener inamovible su deseo de superación y actualización para ser mejor día a día, no sólo por una remuneración económica, sino por una genuina necesidad de perpetuar el legado que ha adquirido de otros y que le permite creer que mediante su trabajo puede lograr un futuro mejor, para los que llegarán.

Referencias

- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson Educación, pp.33-63.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Benz, J. (2011). Online teaching resources for animal behavior. En R. L. Miller, E. Balcetis, S. R. Burns, D. B. Daniel, B. K. Saville & W. D. Woody (Eds.), *Promoting student engagement* (Vol. 2, pp. 97-101).
- Branda, L. (2013). El ABC del ABP. *Lo esencial del aprendizaje basado en problemas*. Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve. No. 27, pp. 1-16.
- Bruning, R., Schraw, G. y Norby, M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. España: Pearson.
- Caldera, I. (2011). El circuito educativo. En: Morán, P. (coord.): Memoria. *LA MADEMS Y EL BACHILLERATO: Reflexiones desde y sobre la práctica docente*. México: Universidad Nacional Autónoma De México
- Carlos, J. (2007). *Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Carlos, J. (2011). La Psicología educativa y la enseñanza centrada en el aprendizaje. *Psicogente*, 14 (26), 352-363. Recuperado de

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/articulo/viewFile/284/275>

Carretero, M. (1985). Teorías de la adolescencia. En Palacios, Marchesi, A. y Coll, C. J. et al (comps.). *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza, pp. 1-15.

Carretero, M. y León, J. (2002). Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia. En: Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I*, España: Psicología Evolutiva, pp. 453-470.

CCH UNAM (2015). *Plan de estudios*. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>

Cenich, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y aprendizaje colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7 (2).

Cornelius-White, J. H., Motschnig-Pitrik, R., y Lux, M. (Eds.). (2013). *Interdisciplinary handbook of the Person-Centered Approach: Research and theory*. Springer Science & Business Media.

Cornelius-White, J., Hoey, A., Cornelius-White, C., Motschnig-Pitrik, R. y Figl, K. (2013). Person-Centered Education: A Meta-Analysis of Care in Progress. *Journal of Border Educational Research*, 3(1).

DGENP UNAM (2011). *Planes y programas de estudio*. Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/sexta.html>

- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, (5), 2. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/85/151>
- Díaz, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Dirección General del Bachillerato (2013). *Psicología I*. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/cfp_5sem/psicologia-i.pdf
- Ferraro, F. (2011). Physiological Psychology. En R. L. Miller, E. Balcettis, S. R. Burns, D. B. Daniel, B. K. Saville & W. D. Woody (Eds.), *Promoting student engagement*, 39 (2), 109-111.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (coords.). (2009). *Planificación y análisis de la práctica educativa*. España: Editorial Graó.
- Huerta, J., Pérez, I. y Carrillo, G. (2005). Referentes conceptuales para la enseñanza centrada en el aprendizaje. *Revista de educación y desarrollo*. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Huerta.pdf
- Hughes, A. (2011). Exercises and demonstrations for motivation and emotion courses. En R. L. Miller, E. Balcettis, S. R. Burns, D. B. Daniel, B. K. Saville, & W. D. Woody (Eds.),

- Promoting student engagement* (Vol. 2, pp. 79-82). Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology Web site: <http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php>
- INEE (2013). *¿En qué medida el sistema educativo cubre la necesidad social de la educación?* Recuperado de http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2013/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS04/2013_CS04__b.1.pdf
- INEGI (2015). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/juventud0.pdf>
- Kimmel, D. y Weiner, I. (2008). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. España: Ariel Psicología, pp. 289-340.
- Lavoire, D. y Rosman, A. (2007). Using Active Student-Centered Learning-Based Instructional Design to Develop Faculty and Improve Course Design. Delivery and Evaluation, *Issues in Accounting Education*, 1 (22) .
- Levine, S. y Gallup, A. (2015). Integrating first-person narratives of eminent psychologists into an introductory course. En W. Altman, L., Stein, y J. Stowell (Eds.), *Essays from Excellence in Teaching Volume XIV* (14), 1-6. Recuperado de <http://teachpsych.org/ebooks/eit2014/index.php>
- Lloyd, S., Shanks, R. y Robertson, C. (2011). Activities for a neuroscience course. En Miller, R. L., Balcetis, E., Burns, S. R., Daniel, D. B., Saville, B. K., y Woody, W. D. (Eds.), *Promoting student engagement: Activities exercises and demonstrations for psychology courses* (2), 101-108. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/2012-25035-000>

- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones*. México: Nueva Editorial Iztaccíhuatl, S.A. de C.V.
- MADEMS (2016). *Objetivo de la Maestría*. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/madems/portada/objetivo.html>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educación siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/152/135>
- McCombs, B. y Whisler, J. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz: estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. España: Paidós.
- Mendoza, J., Morales, M. D. y Arroyo, R. (2009). Competencias docentes en el bachillerato. *Eutopía*, 3 (11), 10-19. Recuperado de http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/eutopia11_epic_b.pdf
- Miranda, A., Jarque, S. y Tárraga, R. (2005). Escuela. En: L. Ezpeleta (Ed.). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 203-224). España: Masson.
- Ontoria, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta*. España: Narcea.
- Ortega, J. y Aguilar, M. (2008). Alfabetización científica, epistemología y docencia. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13, 177-185. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213113>

Papalia, D., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill, pp.24-50.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud. P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó

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

Quesada, R. (2009). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.

Rice, P. (1999). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. España: Prentice Hall, pp. 34-38.

Richmond, A. (2011). Is your Educational Psychology class boring? A review of teaching methods to engage your students. En Miller, R. L., Balcetis, E., Burns, S. R., Daniel, D. B., Saville, B. K., y Woody, W. D. (Eds.), *Promoting student engagement: Activities exercises and demonstrations for psychology courses* (2), 83-88. Recuperado de <http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php>

Rizo, H. (2004). Evaluación del Aprendizaje. *El hombre y la máquina* (23). Recuperado de: <http://ingenieria.uao.edu.co/hombreymaquina/revistas/23%2020042/articulo%201%20HyM%2023.pdf>

- Ruíz, C., Mas, O., Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de Educación Superior*, 37 (2), 115-132.
- Sánchez, J. y Rodríguez, F. (comp). (2011). *Proyecto Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*. UNAM: México.
- Sánchez, J., Reiko, M., Rodriguez, F. y Diego, M. (2009). Significados, principios y rituales en el primer día de clase. *Perfiles educativos*. XXXI (125), pp. 8-22.
- Schiller, S. (s.f.). Practicing Learner-Centered Teaching: Pedagogical Design and Assessment of a Second Life Project. *Journal of Information Systems Education*, 3(20). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ858067>
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1998). *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado*. España: Narcea
- SEP (2008). *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
- SEP (2012). *ACUERDO número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general*. Recuperado de

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_12_acuerdo_656.pdf

SEP (2014). *Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/2/images/yna_manual_1.pdf

SEP (2015). *Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior ciclo escolar 2015-2016*. Recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ms/ingreso/convocatorias/>

Subdirección de Bachillerato Tecnológico (2009). *Programa de estudio de la materia de Psicología sexto semestre*. Recuperado de: http://issuu.com/bachillertato.tecnologico/docs/sbt_pdf_psicologia_6to_sem?e=4209452/3261743

Subdirección de Bachillerato Tecnológico (2010). *Plan de estudios de los Centros de Bachillerato Tecnológico*. Recuperado de: https://issuu.com/bachillertato.tecnologico/docs/sbt_pdf_plan_de_estudios_cbt

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: cómo enseñar y evaluar competencias*. Barcelona: Graó. Recuperado de <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/cc3b3mo-aprender-y-ensear3b1ar-competencias.pdf>

Anexos

1.- Examen diagnóstico de conocimientos

En el presente cuestionario te solicitamos contestar ampliamente las preguntas, puede utilizar ejemplos e incluso hacer referencia a tus fuentes de información para lograr dicho objetivo. Este cuestionario tiene el objetivo de conocer los conocimientos que posees sobre el tema, por lo que no impactará en tu calificación.

1. ¿Qué es Psicología?
2. ¿Qué es aprendizaje?
3. ¿Qué es motivación?
4. ¿Qué es emoción?
5. ¿Qué es atención?
6. ¿Qué es el pensamiento?
7. ¿Qué es Percepción?
8. ¿Qué es memoria?
9. ¿Qué es inteligencia?
10. ¿Qué es razonamiento?
11. ¿Qué es lenguaje?

2. Rubrica para evaluar la validez de contenidos de los reportes de lectura (docente y alumnos).

Aspecto a evaluar	3. Excelente trabajo	2. Buen trabajo	1. Puedes hacerlo mejor
Calidad de la información: el autor selecciona información precisa para responder cada pregunta.	Se definen de forma clara y correcta todos los términos solicitados e incluso se ofrecen detalles y/o ejemplos que enriquecen la información.	Se definen de forma clara y correcta los términos solicitados.	No se responden todos los términos solicitados y la información es ambigua.

3. Matriz holística: instrumento para valorar el logro de las competencias disciplinares extendidas (control interno, docente).

Parte de la competencia	Nivel	Habilidades que debe demostrar el alumno	Nivel de desempeño		
			Logrado	En Proceso	No se observó
Conocimientos	Conocimiento / recordar	Nombra, define, reconoce			
Habilidades/destrezas motoras	Comprensión	Describe, compara, ordena			
	Aplicación	Aplicar, demostrar, practicar			
	Análisis	Encontrar patrones, identifica componentes			
	Síntesis	Crea, construye,			

		integra			
	Evaluación	Juzga, evalúa, clasifica predecir			
	Crear				
Actitudes, valores, normas	Disposición: atención				
	Respeto				
	Participación individual				
	Colaboración entre pares				

4. **Secuencias didácticas:** a continuación se presentan de manera detallada las cartas descriptivas de las actividades realizadas durante la aplicación de la secuencias didácticas centrada en el alumno.

Sesión 1
Presentación de la materia: temario y aplicación de examen diagnóstico
Objetivo: Identificar los conocimientos previos de los alumnos sobre los contenidos de la materia y promover la integración del grupo
Desarrollo: La docente responsable del grupo, solicita a los alumnos al inicio del ciclo escolar que respondan al cuestionario diagnóstico (ver anexo 1), les comenta que no afectará en su calificación, que solo es para que la docente identifique un punto de inicio en el curso, es por eso que es necesario que lo respondan de forma individual y que lo recomendable es que se esfuercen por no dejar ninguna pregunta sin responder. Los alumnos contestan el examen diagnóstico, posteriormente la docente solicita a los alumnos que mencionen algunas reglas importantes para el desarrollo del curso, escucha atentamente a los alumnos y después las escribe en el pizarrón para que todos las anoten en su cuaderno. La docente menciona que el reglamento seguirá abierto, para que, por medio de la experiencia, puedan integrar más reglas que entre todos consideren oportunas. La docente solicita a los alumnos que se levanten de sus lugares y que despejen el centro del salón de mesabancos y mochilas porque realizarán una actividad. Una vez que todos los alumnos se sitúan en el centro, la docente les explica que realizarán una dinámica llamada pares/impares. La docente dirá un número al azar y los alumnos tienen que integrarse en equipos de acuerdo a ese número, los alumnos que no logren integrarse al equipo se presentarán diciendo su nombre y qué les gusta, para después ir a sentarse a sus lugares.

Docente y alumnos realizan dos ensayos para corroborar que todos comprenden la actividad y luego comienza. .

Posteriormente, la docente realiza una breve presentación de la materia que incluye la explicación del objeto de estudio de la Psicología y situaciones ejemplificadoras.

Materiales: marcadores, plumones, cuaderno y plumas.

Evaluación de la sesión: examen diagnóstico.

Sesión 2

Establecimiento de la escala de evaluación

Objetivo: Establecer colaborativamente alumnos-docente la escala de evaluación.

Desarrollo: La docente da la bienvenida a los alumnos y les explica que acordaran la escala de evaluación, les pregunta sobre la forma en cómo quieren ser evaluados, ella señala como importantes los siguientes rubros:

Reportes de lectura: la docente menciona a los alumnos el tema que se revisará la siguiente semana y les solicita que indaguen el termino en las fuentes que tienen disponibles (libros, internet, etc.,)

Participaciones: complementar la información que se revise en clase, fundamentados en una fuente confiable.

Actividades en clase: análisis de casos, diagramas de información, etc.,

Diario de pensamientos: se conformará por actividades realizadas por los alumnos donde reflexionan sobre el impacto del tema revisado en clase en su vida diaria.

Así mismo, ella les solicita sus propuestas.

Materiales: marcadores, plumones, cuadernos y plumas.

Evaluación de la sesión: protocolo de la escala de evaluación.

Tarea para entregar la siguiente sesión:

Reporte de lectura sobre tipos de memoria: procedimental, semántica, episódica, sensorial, a corto plazo y a largo plazo.

Prepararse para participar en la muestra de talentos: de forma individual o en equipo los alumnos dispondrán de cinco minutos para mostrar las habilidades o destrezas en las que se consideren expertos.

Sesión 3

Memoria

Objetivo: El alumno categoriza los diferentes tipos de memoria de acuerdo a las actividades que realizan.

Desarrollo:

Los alumnos y la docente elaboran un mapa conceptual sobre la clasificación de memoria (temporal y por tipo de contenido), después solicita a los alumnos que elaboren una tabla donde anoten: nombre del alumno, talento y tipo de memoria que emplea en su talento.

Finalmente, solicita la docente a los alumnos que pasen a realizar la muestra de su talento y les recuerda que disponen de cinco minutos como máximo.

Materiales: marcadores, plumones, cuadernos y plumas y material libre para muestra de talentos (instrumentos musicales, etc.).

Evaluación de la sesión: reporte de lectura, tabla de clasificación de talentos de acuerdo al tipo de memoria que se utiliza.

Tarea para entregar la siguiente sesión:

Reporte de lectura sobre aprendizaje: aprendizaje significativo y estrategias de aprendizaje.

Prepararse para la muestra de talentos: de forma individual o en equipo los alumnos dispondrán de cinco minutos para mostrar las habilidades o destrezas en las que se consideren expertos.

Sesión 4

Aprendizaje

Objetivo: El alumno identifica el proceso de aprendizaje como algo constructivo y explica la idea de que se necesitan aprendizajes previos para construir nuevos, señala que en este proceso la disposición también es un factor determinante, así como las estrategias que se utilicen para aprender.

Desarrollo:

Retomando el tema de la sesión alumnos y docente elaboran un mapa conceptual sobre la teoría del aprendizaje significativo, después la docente solicita a los alumnos que elaboren una tabla donde describan: nombre del alumno, talento y cómo lo aprendieron. Señalando la estrategia de aprendizaje, anclaje a conocimientos previos para integrar nuevos y por qué se aprendió hace énfasis en la disposición para aprender..

Después comienza con la muestra de talentos de aquellos alumnos que no han participado aún y que desean hacerlo.

Materiales: marcadores, plumones, cuadernos y plumas y material libre para muestra de talentos (instrumentos musicales, etc.).

Evaluación de la sesión: reporte de lectura, tabla de clasificación de talentos de acuerdo a la

estrategia de aprendizaje que utiliza.

Tarea para entregar la siguiente sesión:

Reporte de lectura sobre motivación: motivación intrínseca, extrínseca y Modelo de la Pirámide de las necesidades de Maslow.

Proyecto de vida: primero tienen que determinar el costo de su nivel de vida y después identificar sus opciones para el futuro, en la conclusión el alumno explica que tipo de trabajo le conviene y que está dispuesto a realizar para lograr su objetivo (ver anexo 3).

Diario de pensamientos: describir las estrategias de aprendizaje o para favorecer la memoria que utiliza.

Sesión 5

Motivación

Objetivo: El alumno clasifica sus metas de acuerdo a los modelos de motivación revisados.

Desarrollo:

Alumnos y docente elaboran un esquema que define los aspectos que conforman la pirámide de Maslow, después la docente y los alumnos discuten cuáles se deben a factores motivacionales intrínsecos y cuales a factores extrínsecos. Luego de aclarar dudas la docente solicita a los alumnos que se reúnan en equipos de seis personas y discutan sobre su proyecto de vida, de acuerdo a lo que encontraron sobre los trabajos que les interesan y las metas que deben cumplir para alcanzarlos. Después de 20 minutos la docente cuestiona a todos los alumnos sobre ¿cuál es el objetivo que desean lograr? Y anota en una tabla cuántos de ellos se impulsan en su proyecto de vida por obtener estabilidad laboral (motivación extrínseca) o por una profesión que les

apasiona aunque el ingreso laboral no sea tan alto (motivación intrínseca)

Para concluir la sesión, les pide que identifiquen de acuerdo al modelo de Maslow, sus necesidades, desde las fisiológicas hasta las de autorrealización, incluyendo dos objetivos más que les interesa alcanzar en su vida, posteriormente los analizan en función de lo que obtienen si es una motivación intrínseca o extrínseca, les pide que si no concluyen su reflexión en clase la concluyan en casa.

Materiales: marcadores, plumones, cuadernos y plumas.

Evaluación de la sesión: reporte de lectura, proyecto de vida, categorización de sus necesidades de acuerdo al modelo de Maslow y del modelo de motivación intrínseca y extrínseca.

Tarea para entregar la siguiente sesión:

Reporte de lectura sobre emoción: miedo, alegría, enojo, asco, tristeza y sorpresa.

Diario de pensamientos:

1.- Categorizar metas a futuro y determinar si pertenecen motivación intrínseca o extrínseca.

2.- Describir ante una situación:

¿Qué ocurrió? ¿Qué pensaron? ¿Qué emoción sintieron?

¿Qué sienten en su cuerpo cuando tienen alguna emoción?

¿Qué hacen en consecuencia por esa emoción?

Sesión 6

Emoción

Objetivo: El estudiante evalúa el impacto de sus emociones en sí mismo y en los otros

Desarrollo: Alumnos y docente elaboran un mapa conceptual sobre las emociones básicas

(alegría, enojo, asco, tristeza, miedo, sorpresa) y describen cada una de ellas de acuerdo a lo narrado en la tarea del diario de pensamientos sobre alguna situación emocional intensa, después elaboran un cuadro donde analizan: situación, pienso, siento, actuó y consecuencia.

Materiales: marcadores, plumones, cuadernos y plumas.

Evaluación de la sesión: reporte de lectura, análisis de situación emocional intensa, tabla: “pienso, siento y actuó”.

Tarea para entregar la siguiente sesión:

Reporte de lectura sobre atención: voluntaria, involuntaria y factores que intervienen.

Sesión 7

Atención

Objetivo: El alumno compara las consecuencias en la adquisición de información en dos situaciones, una sin poner atención al emisor y otra donde se pone atención al emisor. Además identifica las variables que intervienen para que focalice su atención en un estímulo.

Desarrollo: Alumnos y docente elaboran un diagrama sobre la atención y los factores que intervienen en ella, después les pide que relaten en media cuartilla cinco de las actividades que realizaron el día anterior.

Posteriormente, les pide que se reúnan por parejas: el alumno A leerá a su compañero su escrito, mientras el alumno B juega con su celular, después el alumno B le dirá a su compañero A lo que ha escuchado de su narración. El alumno A numera las actividades que el alumno B ha recordado correctamente. Después el alumno B leerá su escrito al alumno A, quién escuchará atentamente la narración, al concluir el alumno A repetirá al alumno B las actividades que ha escuchado. El alumno B enumerará los aciertos.

Después la actividad la docente y alumnos analizan cuántas actividades había podido recordar el compañero y a qué factores atribuían el hecho, factores atribuidos al observador como motivación o necesidades fisiológicas no resultas o al estímulo, que la plática no resultara interesante., entonces les da tiempo para que discutan por parejas y los identifiquen.

La docente solicita a los alumnos que se observen e identifiquen si lo que han descrito en clase se aplica en la vida diaria y que anoten sus reflexiones en su diario de pensamientos.

Materiales: marcadores, plumones, cuadernos y plumas.

Evaluación de la sesión: reporte de lectura, análisis de caso: factores que intervienen en la atención.

Tarea para entregar la siguiente sesión:

Reporte de lectura sobre percepción: sensación, umbral, órganos de los sentidos (vista, olfato, gusto, tacto y audición).

Traer material para la práctica: frutas y verduras finamente picadas y pañoletas.

Sesión 8

Percepción

Objetivo: El alumno reflexiona sobre la dominancia de un sentido sobre otro para interpretar la realidad.

Desarrollo:

Alumnos y docente elaboran un diagrama de información sobre el tema de percepción. Después, pregunta a los alumnos si alguno es alérgico a algún alimento, la docente toma nota, después les solicita que salgan e ingresen en grupos de siete. También, solicita que siete

voluntarios permanezcan en el salón para que le ayuden a realizar la práctica: cada grupo de siete alumnos que entra al salón será vendado de los ojos, cada voluntario dará a su compañero algún estímulo (fruta picada) y se conjugarán diferentes variables, mientras la docente anota en el pizarrón los aciertos de los alumnos al interpretar que estímulo han recibido. Las variables son:

- 1.- En silencio y con los ojos tapados.
- 2.- Los voluntarios mencionaran nombres de frutas erróneos.
- 3.- Los voluntarios cubrirán la nariz de los alumnos con algún cubre bocas.
- 4.- los voluntarios acercan a los alumnos para que perciban el estímulo olfativamente y les brindan otro estímulo para que lo prueben.

Posteriormente, con base en los resultados obtenidos, la docente pedirá a los alumnos que analicen desde su perspectiva: ¿Qué variables intervienen en el proceso de interpretar la realidad?; ¿si algún sentido es más importante que otro y por qué?

Finalmente, la docente pide a los alumnos que escriban una reflexión en su casa, acerca de cómo la dominancia de un sentido sobre otro nos ayuda a interpretar la realidad, las ventajas y desventajas de esto y qué sugieren al respecto. Por ejemplo, en algunos casos predomina el sentido de la vista, cuando algún sujeto pierde este sentido, ¿cómo puede solucionarlo? ¿Recomiendan que siga la dominancia de un sentido sobre los otros? ¿Cómo favorecerían que otros sentidos recobren importancia en la interpretación de los estímulos en su vida diaria?

Materiales: marcadores, plumones, cuadernos, plumas, frutas y verduras finamente picadas y pañoletas.

Evaluación de la sesión: reporte de lectura, reporte de práctica.

Tarea para entregar la siguiente sesión:

Reporte de lectura sobre lenguaje: proceso comunicativo y balbuceo.

Diario de pensamientos: realizar por equipos de 2 a 6 personas una descripción detallada sobre el proceso comunicativo (considerando que existe un emisor, un receptor y un mensaje que se transmite) de un rango de edad específico entre los cero y los 24 meses, ya sea mediante la observación directa o entrevista a familiares cercanos de como el infante:

- Transmite sus necesidades básicas (hambre, sueño, sed).
- Interactúa con otros (momento de aparición de la sonrisa social, del juego con otros...)
- Transmite sus emociones (indica que esta alegre, triste, enojado...)

Sesión 9

Lenguaje

Objetivo: El alumno identifica los elementos que conforman el proceso comunicativo para después analizar cómo evolucionan en el desarrollo humano.

Desarrollo: De acuerdo a lo que propone Solloa (2006) el desarrollo del lenguaje se realiza en diferentes etapas, por lo tanto se solicita al alumnado que realice la observación de dichas etapas para que pueda llegar a conclusiones. Así mismo, enfatiza que es importante que contraste dicho desarrollo con el proceso comunicativo para que determine si se requiere sólo el lenguaje para conseguir una comunicación eficaz. Realizar la observación en un bebé en las siguientes etapas de desarrollo:

- A) Un recién nacido (0-2 meses).
- B) Un bebé (2-6 meses).
- C) Un bebé (7 -12 meses).

D) 12-18 meses

E) 18-24 meses

En clase los alumnos y docente establecen diferencias entre comunicación y lenguaje, después los alumnos se integraran por equipos por etapas de desarrollo. Cada equipo discute sus resultados y elabora un cartel que refleje sus conclusiones. Posteriormente, cada equipo expone su cartel en plenaria para recibir aportaciones de otros, con el objetivo de que elaboren un diagrama sobre el desarrollo del lenguaje, se sugiere ser una línea de tiempo.

Al concluir la docente solicita a los alumnos que reflexionen en su diario de pensamientos ¿Cómo es que se comunican con otras personas y animales? ¿Qué papel juega el aspecto afectivo?

Materiales: marcadores, plumones, cuadernos y plumas.

Evaluación de la sesión: reporte de lectura, cartel y línea de tiempo sobre el desarrollo del lenguaje.

Tarea para entregar la siguiente sesión:

Reporte de lectura sobre pensamiento: razonamiento, creatividad y resolución de conflictos.

Sesión 10

Pensamiento

Objetivo: El alumno, mediante la elaboración de diferentes trazos, identifica las funciones de su pensamiento.

Desarrollo: Los alumnos y docente definen los términos de pensamiento, razonamiento, creatividad y resolución de conflictos y elaboran un diagrama con la información, después

pide a los alumnos que en una hoja representen los siguientes elementos, que contarán con 10 segundos y que no podrán despegar el lápiz del papel una vez iniciado el trazo.

La docente les advierte que en cada ocasión habrá un pequeño cambio, con la mano derecha, con la izquierda, con los ojos cerrados, etc.,

Los elementos que les solicita dibujar son: perro, avión, flor, amor, alegría, tristeza y libertad.

Al concluir la actividad y con el objetivo de que identifiquen las funciones de su pensamiento, les pregunta: Para identificar razonamiento, ¿cómo lograron mantener el lápiz sobre el papel al realizar los trazos?, ¿fue fácil o difícil?, ¿tuvieron que realizar alguna estrategia?, ¿cuál? Para identificar resolución de conflictos: ¿cómo lograron escribir con la mano no dominante? , ¿Cómo intentaron escribir de forma lineal con los ojos cerrados?

Para identificar creatividad: ¿cómo lograron representar los conceptos más abstractos?, considerando que es algo que literalmente no han visto.

De acuerdo con las respuestas que brindan los alumnos la docente analiza cómo se materializó dentro de ellos la respuesta a estas preguntas y sobre lo que tenían que dibujar.

Entonces, les pide que ilustren el tema en su cuaderno y que relaten en su diario de pensamiento las formas de pensamiento que identifican en su vida diaria.

Materiales: marcadores, plumones, cuadernos y plumas.

Evaluación de la sesión: reporte de lectura, trazos.

Tarea para entregar la siguiente sesión: Reporte de lectura sobre inteligencia. Investigar un modelo (CI, educación emocional, inteligencias múltiples, etc.) y con base en los aprendizajes adquiridos elaborar una crítica del mismo. El formato en que pueden presentar es libre

Sesión 11

Inteligencia

Objetivo: El alumno reflexiona sobre las diferentes definiciones, argumentando con base en los conocimientos adquiridos en la materia, la definición que le parece más acertada.

Desarrollo: La docente menciona a los alumnos que la siguiente sesión se realizará un análisis de caso y que pueden obtener un extra en la calificación si investigan sobre algunos temas que favorezcan un análisis crítico del *reto de la ballena azul*, tales como: privación del sueño, reacción física al dolor, estrés que causan un deterioro en la salud física y mental de una persona. El *reto de la ballena azul* consiste en 50 diferentes tareas que ocasiona en el participante un deterioro progresivo de la capacidad cognitiva y cuyo objetivo final es ocasionar que el participante se suicide. De manera general los retos incluyen: autolesiones, privación de sueño, exponerse a películas de terror y exposiciones paulatinas grandes alturas. Para mayor información se puede consultar [https://es.wikipedia.org/wiki/Ballena_azul_\(juego\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Ballena_azul_(juego)). Después, los alumnos exponen los modelos de inteligencia que investigaron y se realiza un debate sobre el que consideran más adecuado. De tarea, escriben una reflexión en su diario de pensamientos sobre el tipo de inteligencia que poseen y como la aplican en la vida diaria.

Materiales: marcadores, plumones, cuadernos y plumas.

Evaluación de la sesión: reporte de lectura, análisis de los modelos de inteligencia, reflexión de su tipo de inteligencia.

Tarea para entregar la siguiente sesión:

Reporte de lectura: caso de la ballena azul, privación del sueño, estrés crónico, dolor.

Diario de pensamientos: reflexión de su tipo de inteligencia.

Sesión 12

Evaluación

Objetivo: Determinar la calificación de los alumnos en el segundo parcial.

Desarrollo: Los alumnos exponen los resultados de sus investigaciones sobre: privación del sueño, reacción física al dolor, estrés.

La docente le recuerda a los alumnos cuál es la escala evaluativa y los procedimientos para determinar su calificación para que pasen por número de lista y comparen su resultado con el que posee la docente, si coinciden entonces firman su calificación, de lo contrario docente y alumno hacen una revisión para saber si hay algún error.

Materiales: marcadores, plumones, cuadernos y plumas.

Evaluación de la sesión: reporte de lectura, exposiciones, calificación del segundo parcial.

Sesión 13

Análisis de caso: la ballena azul

Objetivo: El alumno reflexiona sobre los efectos y consecuencias del *reto de la ballena azul* en los procesos cognitivos de quien lo realiza.

Desarrollo: Los alumnos presentan su punto de vista sobre el *reto de la ballena azul* y discuten si el suicidio de los participantes en el *reto de la ballena azul* se debe a que la toma de decisiones (procesos cognitivos que la anteceden) resulta afectada por los efectos de los retos o no están correlacionados de forma alguna.

Materiales: marcadores, plumones, cuadernos y plumas.

Evaluación de la sesión: reporte de lectura, exposiciones, análisis de caso.

5. **Lineamientos para la elaboración del proyecto de vida (se les entrego a los alumnos una impresión del mismo).**

Proyecto de vida

Ciclo escolar 2016-2017-2

I. Datos de Identificación				
DOCENTE: Ana Karen Cervantes Silva	GRADO: 3°	GRUPO: 302	SEMESTRE: 6to	FECHA: Abril 2017
CAMPO DISCIPLINAR: Ciencias sociales y humanidades		Carga horaria semanal: 3 horas		MATERIA: Psicología

Objetivo: que el alumno reflexione acerca de sus alternativas para el futuro.

Competencia: se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Instrucciones: En compañía de uno de sus tutores el alumno deberá elaborar un proyecto de vida, puede consultar información en periódicos, revistas, internet o incluso entrevistar a personas relacionadas con el tema, considerando la siguiente estructura:

Introducción: identificar el costo de vida real, considerando los gastos corrientes y excepcionales para la supervivencia personal: ropa, zapatos, comida, renta, luz, gas, celular, gastos médicos (cuánto cuesta atenderse una gripa).

Desarrollo: analizar las alternativas disponibles para el futuro, considerando los siguientes escenarios.

Escenario A: considerar por cuanto tiempo y en qué condiciones puede ser solventado por los padres.

Escenario B: investigar que trabajos se pueden obtener sin el certificado de bachillerato, cuales son los requisitos de admisión, el salario, los horarios de trabajo, los riesgos laborales y la demanda existente para esos trabajos.

Escenario C: investigar que trabajos se pueden obtener con el certificado de bachillerato, cuales son los requisitos de admisión, el salario, los horarios de trabajo, los riesgos laborales y la demanda existente para esos trabajos.

Escenario D: que el alumno elija una profesión que el agrade (por ejemplo: rapero, músico, rock star...) y que investigue cuales son los requisitos de admisión, el salario, los horarios de trabajo, los riesgos laborales y la demanda existente para esos trabajos.

Conclusiones: después de analizar la información obtenida, el alumno deberá presentar una reflexión donde explique qué escenario le parece el más aceptable para su vida a futuro y que se compromete a realizar para alcanzarlo, así mismo al concluir dicha reflexión el tutor deberá firmar para avalar dicho compromiso.

Glosario

Requisitos de admisión (elementos que se solicitan para poder entrevistarse en un trabajo): escolaridad mínima, experiencia, publicaciones en revistas, acceder por intermediarios, etc.,

Salario: se deben considerar dos posibilidades, la primera es el aproximado de sueldo con las deducciones de impuestos, afore y servicios de salud y el segundo es el salario considerando que los gastos de salud y afore son por cuenta propia.

Horarios de trabajo: semanalmente cuál es el horario a cubrir, considerando la posibilidad de que algunos trabajos tienen horario de entrada, pero no de salida y no se considera el pago de horas extras, así también considerar que en algunos casos es necesario rolar turnos.

Riesgos laborales (los peligros a los que se expone durante el desarrollo de la actividad laboral): la posibilidad de ser indemnizado en caso de accidente, cuántos de ellos dependen de la capacidad física y de la imposibilidad de realizarlos a cierta edad.

Demanda existente (cuantas personas aplican para dicho trabajo y cuantas lo obtienen).

6. Listas de cotejo para realizar la evaluación sumativa de primer y segundo parcial.

Tabla 8. Lista de cotejo del primer parcial.

Actividades en clase 40%	Entregado
---------------------------------	-----------

1. Cuaderno forrado	
2. Portada de datos	
3. Examen diagnóstico	
4. Temario	
5. Escala de evaluación	
6. Reglamento	
7. Origen del conocimiento psicológico	
8. Actividad sobre el tema de Conductismo	
9. Ejercicios sobre el tema de Conductismo	
10. Actividad sobre el tema de Humanismo	
11. Actividad sobre el tema de Psicoanálisis	
12. Actividad sobre el tema de Cognoscitivismo	
13. Actividad sobre el tema de cognoscitivismo	
14. Acordeón	
15. Análisis de caso	
Total	
Reportes de lectura 25%	

1. Conductismo	
2. Humanismo	
3. Psicoanálisis	
4. Cognoscitivismo	
Total	
Diario de pensamientos 25%	
1. Descripción de pensamientos sobre una semana	
2. Ejercicio: pienso luego existo	
3. Ejercicio de escucha activa	
4. Aplicación del conductismo	
5. 5 Ejemplos del Conductismo en la vida diaria	
6. Relato de un sueño	
7. Reporte de video sobre experimentos de Piaget	
8. Reporte sobre la aplicación del experimento de Piaget	
Total	
Participaciones 10%	
Total	

Actividades adicionales 10%	
Reporte de libros...	
Total	

Tabla 9. Lista de cotejo del segundo parcial.

Actividades en clase 40%	Entregado
1. Esquemas sobre el embarazo	
2. Esquema sobre la colocación correcta del condón para hombre	
3. Características del embarazo por trimestres	
4. Desarrollo infantil	
5. Adolescencia	
6. Participación en la muestra de talentos	
7. Actividad sobre el tema de memoria	
8. Actividad sobre el tema de aprendizaje	
9. Actividad sobre el tema de motivación	

10. Actividad sobre el tema de emoción	
11. Análisis de emociones a partir de una película	
12. Actividad sobre el tema de atención	
13. Actividad sobre el tema de percepción	
14. Actividad sobre el tema de pensamiento	
15. Actividad sobre el tema de lenguaje	
Total	
Reportes de lectura 25%	
1. Características del: embarazo o desarrollo del infante 0 a 5 años o desarrollo del infante de 5 a 10 años	
2. Características de la adolescencia	
3. Motivación intrínseca y extrínseca	
4. Proyecto de vida	
5. Aprendizaje y memoria	
6. Emoción y atención	
7. Pensamiento, lenguaje y percepción	
Total	
Diario de pensamientos 25%	

1. Relato sobre la experiencia del embarazo	
2. Metas	
3. Descripción de sus observaciones sobre el desarrollo del lenguaje de algún infante	
4. Descripción de situación emocional intensa	
5. Reflexión sobre la dominancia de un sentido sobre otros	
Total	
Participaciones 10%	
Total	
Actividades adicionales 10%	
Exposición sobre modelo de inteligencias...	
Total	

7. Instrumento para la autoevaluación docente sobre las creencias centradas en el alumno.

7.1 Autoevaluación docente primer parcial

Por favor, lee cada una de las siguientes afirmaciones. Luego, decide con qué frecuencia haces en clase lo que está descrito en cada una de ellas.

Marca con un círculo el número situado a la derecha de cada afirmación que mejor describa tu modo de trabajar. Déjate llevar por tu primera impresión y no te detengas demasiado en ninguna de las cuestiones.

AUTOEVALUACIÓN DOCENTE CALIFICACION

	Casi Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
1. Demuestro a cada uno de mis alumnos que le aprecio como individuo.	1	2	3	4
2. Les permito expresar sus propios pensamientos, creencias y opiniones.	1	2	3	4
3. Enseño diversas estrategias para organizar los contenidos.	1	2	3	4
4. Únicamente cambio las actividades de aprendizaje cuando el alumno muestra dificultades en ella.	1	2	3	4
5. Brindo apoyo emocional positivo a los estudiantes que se muestran poco seguros de sus capacidades.	1	2	3	4
6. Doy a los alumnos la oportunidad de aprender a adoptar puntos de vista propios.	1	2	3	4
7. Les ayudo a descubrir sus intereses y metas.	1	2	3	4

8. Agrupo conjuntamente a alumnos de cursos diferentes.	1	2	3	4
9. Demuestro a mis alumnos que me preocupo por ellos.	1	2	3	4
10. Les animo a superarse a sí mismos mientras aprenden.	1	2	3	4
11. Les ayudo a entender cómo vincular sus conocimientos previos con información nueva de tal modo que tenga sentido para ellos.	1	2	3	4
12. Animo a mis alumnos a expresar sus preferencias en materia de modos de aprendizaje.	1	2	3	4
13. Aprecio a mis alumnos como personas que son, al margen de sus logros.	1	2	3	4
14. Les ayudo a comprender diferentes puntos de vista.	1	2	3	4
15. Planeo actividades que ayuden a los alumnos a entender cómo pueden reflexionar sobre su propio pensamiento y sus procesos de aprendizaje.	1	2	3	4
16. Les enseño cómo afrontar el estrés que pueda afectar a su aprendizaje.	1	2	3	4
17. Les ayudo a valorar sus aptitudes.	1	2	3	4
18. Les animo a pensar por sí mismos mientras aprenden.	1	2	3	4
19. Animo a mis alumnos a observar y regular su propio pensamiento y sus procesos de aprendizaje.	1	2	3	4
20. Me informo de la historia previa y las circunstancias particulares de cada alumno.	1	2	3	4
21. Les ayudo a desarrollar el sentido de pertenencia al grupo-	1	2	3	4

clase.				
22. Les pido que escuchen y piensen en las opiniones de sus compañeros de clase, incluso si no las comparten.	1	2	3	4
23. Soy capaz de cambiar mi modo de enseñar cuando los alumnos tienen problemas.	1	2	3	4
24. Trato con respeto a mis alumnos.	1	2	3	4
25. Proporciono a cada estudiante actividades que le supongan ponerse a prueba.	1	2	3	4

Fuente: Elaborado por el Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL). Reimpreso con el permiso del McREL.

7.2 Autoevaluación docente segundo parcial

Por favor, lee cada una de las siguientes afirmaciones. Luego, decide con qué frecuencia haces en clase lo que está descrito en cada una de ellas.

Marca con un círculo el número situado a la derecha de cada afirmación que mejor describa tu modo de trabajar. Déjate llevar por tu primera impresión y no te detengas demasiado en ninguna de las cuestiones. **POR FAVOR, CONTESTA TODAS LAS PREGUNTAS.**

	Casi Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
1. Demuestro a cada uno de mis alumnos que le aprecio como individuo.	1	2	3	4
2. Les permito expresar sus propios pensamientos, creencias y opiniones.	1	2	3	4
3. Enseño diversas estrategias para organizar los contenidos.	1	2	3	4
4. Únicamente cambio las actividades de aprendizaje cuando el alumno muestra dificultades en ella.	1	2	3	4
5. Brindo apoyo emocional positivo a los estudiantes que se muestran poco seguros de sus capacidades.	1	2	3	4
6. Doy a los alumnos la oportunidad de aprender a adoptar puntos de vista propios.	1	2	3	4
7. Les ayudo a descubrir sus intereses y metas.	1	2	3	4
8. Agrupo conjuntamente a alumnos de cursos diferentes.	1	2	3	4

9. Demuestro a mis alumnos que me preocupo por ellos.	1	2	3	4
10. Les animo a superarse a sí mismos mientras aprenden.	1	2	3	4
11. Les ayudo a entender cómo vincular sus conocimientos previos con información nueva de tal modo que tenga sentido para ellos	1	2	3	4
12. Animo a mis alumnos a expresar sus preferencias en materia de modos de aprendizaje.	1	2	3	4
13. Aprecio a mis alumnos como personas que son, al margen de sus logros.	1	2	3	4
14. Les ayudo a comprender diferentes puntos de vista.	1	2	3	4
15. Planeo actividades que ayuden a los alumnos a entender cómo pueden reflexionar sobre su propio pensamiento y sus procesos de aprendizaje.	1	2	3	4
16. Les enseño cómo afrontar el estrés que pueda afectar a su aprendizaje.	1	2	3	4
17. Les ayudo a valorar sus aptitudes.	1	2	3	4
18. Les animo a pensar por sí mismos mientras aprenden.	1	2	3	4
19. Animo a mis alumnos a observar y regular su propio pensamiento y sus procesos de aprendizaje.	1	2	3	4
20. Me informo de la historia previa y las circunstancias particulares de cada alumno.	1	2	3	4
21. Les ayudo a desarrollar el sentido de pertenencia al grupo clase.	1	2	3	4

22. Les pido que escuchen y piensen en las opiniones de sus compañeros de clase, incluso si no las comparten.	1	2	3	4
23. Soy capaz de cambiar mi modo de enseñar cuando los alumnos tienen problemas.	1	2	3	4
24. Trato con respeto a mis alumnos.	1	2	3	4
25. Proporciono a cada estudiante actividades que le supongan ponerse a prueba.	1	2	3	4

Fuente: Elaborado por el Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL). Reimpreso con el permiso del McREL.