



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol. 15, número 1, jan-jun, 2022, pág. 37-56.

ANÁLISIS DEL CONTEXTO DIDÁCTICO-PSICOPEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA, NIVEL MEDIO SUPERIOR¹

Rosaura Rocha Escamilla
Adrián Cuevas Jiménez

*“El educador no es sólo el que educa sino aquél que,
en tanto educa, es educado en el diálogo con el educando”*

Paulo Freire

Resumen

En México la formación docente para el nivel de bachillerato no ha sido suficientemente atendida, al menos como lo ha sido en educación básica. Con esos fines se instituyó en la Universidad Nacional Autónoma de México la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Este trabajo, sustentado en la tesis para la acreditación en esa maestría, se planteó como objetivo analizar el contexto didáctico-psicopedagógico en la enseñanza de la asignatura de psicología en una institución de bachillerato, desde la experiencia auto-reflexiva de la práctica docente, y elaborar lineamientos y estrategias propositivos. Se consideró una metodología cualitativa, específicamente la investigación-acción. El trabajo implicó la posibilidad para la docente de apreciar, analizar y deliberar sobre el ejercicio docente desde sí misma, dando lugar a su auto-reflexión formativa para empezar a asumir ese proceder en el aula como parte de su ser y práctica como docente, más allá de su realización como un trabajo especializado sólo para la obtención de un grado.

Palabras clave: docencia educativa, educación media superior, metodología de investigación-acción, transformación de la práctica.

ANALYSIS OF THE DIDACTIC-PSYCHOPEDAGOGICAL CONTEXT IN THE TEACHING OF PSYCHOLOGY, UPPER MIDDLE LEVEL

Abstract

In Mexico teacher training for the baccalaureate level is not been sufficiently attended, at least as it has been in basic education. For this purposes, the Master's Degree in Teaching for Higher Secondary Education instituted at the National Autonomous University of Mexico. This work, supported by the thesis for the accreditation in that master's degree, set out the objective of analyzing the didactic-psychopedagogical context in the teaching of the psychology course in a baccalaureate school institution, from the self-reflective experience of the teaching practice, and develop proactive guidelines and

¹ Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Programa de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

strategies. A qualitative methodology considered, specifically action-research methodology. The work implied the possibility for the teacher to appreciate, analyze and deliberate on the teaching exercise from herself, giving rise to her formative self-reflection to begin to assume this procedure in the classroom as part of her being and practice as a teacher, more beyond its completion as a specialized job only to obtain a degree.

Keywords: educational teaching, upper secondary education, action-research methodology, transformation of practice.

Introducción

El sistema educativo en México, de acuerdo con Lorenzo y Zaragoza (2014), por el alto número de alumnos que atiende es considerado uno de los más grandes del mundo, siendo el tercero en el continente americano, superado únicamente por Estados Unidos y Brasil. Actualmente comprende tres grandes niveles: la educación básica, la educación media superior y la educación superior. La primera la conforman los niveles de preescolar, primaria y secundaria; en este último se encuentran variantes, pues además del modelo general se contemplan la secundaria técnica, telesecundaria y secundaria para trabajadores. La educación media superior (EMS) está conformada por el bachillerato general o propedéutico, el bachillerato tecnológico y el profesional técnico, mezclándose a veces algunos de ellos. De manera particular la EMS tiene una doble finalidad: propedéutica al brindar a los estudiantes preparación para continuar su formación en alguna de las opciones de educación superior al concluir su bachillerato, o de capacitación en diversas áreas enfocadas al ámbito laboral (profesional técnico).

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuenta con dos modalidades escolarizadas de bachillerato: Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Ambas modalidades son propedéuticas, formando al estudiante en disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas para poder acceder a estudios profesionales (Alcántara y Zorrilla, 2010). El plan de estudios actual del CCH plantea una educación general con la suficiente flexibilidad y amplitud de visión que permita al estudiante comprender e incorporarse a un mundo en acelerada transformación y, a la vez, fomentar los intereses vocacionales. Se busca que el estudiante sea un sujeto “autónomo” y constructor de su propio conocimiento, esto es, que no sólo sepa “sino que sepa que sabe y por qué sabe, es decir, que sea capaz de dar cuenta de las razones y la validez de su conocimiento y de los



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

procesos de aprendizaje a través de los cuales lo adquiere” (Plan de estudios actualizado 1996, p. 36). Es precisamente en este marco que el papel del docente tiene gran relevancia, pues constituye el principal mediador para lograr dichas metas; consecuentemente, analizar, evaluar y reflexionar sobre las propias prácticas docentes para su mejora es una tarea fundamental que todo profesor debiera realizar, principalmente cuando se trata de la asignatura de Psicología.

Existe poca investigación publicada sobre la enseñanza de la psicología en el bachillerato que permita comprender el proceso docente-educativo de la misma en este nivel; asimismo, tampoco existe suficiente formación didáctico-psicopedagógica del docente que se inserta en esta labor, que oriente su desempeño para la formación en correspondencia con dicha asignatura. Entre la escasa literatura que aborda esta situación en México, Riquelme, González, y De la Paz, (2012) hacen un recorrido histórico de la psicología y su llegada a México en la UNAM, particularmente en la ENP; asimismo, Guzmán y Guzmán (2016) realizaron un análisis sobre la enseñanza de la disciplina a nivel licenciatura, problematizando, de manera específica, en la enseñanza de la psicología a nivel bachillerato; la pretensión de estos trabajos tenía que ver con la sensibilización al desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Ante esta situación resulta muy promisorio, entre otras posibilidades, que el/la mismo(a) educador(a) de bachillerato asuma su propia práctica docente como objeto de estudio, que le permita comprenderse a sí mismo(a) en ese quehacer y transformar su desempeño en aras de una formación del estudiante en correspondencia con la psicología como asignatura.

Este trabajo de tesis para la obtención del grado de maestría se sustentó en el análisis de la propia práctica docente en el contexto del CCH, para clarificar supuestos y acciones que permitieran la planeación (fundamentada), la intervención y la evaluación del día a día en la vida del aula. Se planteó llevar a cabo un análisis y reflexión acerca del propio ejercicio docente en la asignatura de psicología desde una perspectiva cualitativa, basada en una metodología de Investigación-Acción. El *objetivo* fue analizar el contexto didáctico-psicopedagógico del CCH en la enseñanza de la psicología desde la experiencia auto-reflexiva de la práctica docente y elaborar lineamientos y estrategias



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

alternativos. Se consideraron como los ejes de análisis: función docente, motivación, estrategia de enseñanza, dominio de la disciplina y evaluación.

Marco teórico metodológico

El enfoque cualitativo atiende, de manera central, la observación directa de los procesos que se estudian, así como la vida cotidiana de los sujetos, que se configura en el marco del análisis. Trata de comprender los significados y los contextos de las interacciones sociales como relevantes y, más que cuantificar y describir un fenómeno social, considera relevante el significado de las conductas, actitudes, pensamientos, etc. (Zapato, 2004). En esta investigación se asume una metodología basada en la investigación-acción, desde la cual se considera la naturaleza de la práctica docente a través de la intervención del profesor en el proceso de investigación, en donde el diagnóstico de los diferentes fenómenos sociales que surgen en la vida del aula cobran relevancia desde sus actores, para redefinir las formas de intervención y no encasillarse en procesos rutinarios de enseñanza que restringen el diálogo enriquecedor de los participantes. Con una práctica docente más reflexiva, se facilita el desarrollo de la comprensión entre los estudiantes y de los procesos de la propia práctica docente en todas las dimensiones de diseño, desarrollo y evaluación (Elliot, 2010).

En este marco Kurt Lewin en 1946, como precursor del término investigación-acción, refiere que el objetivo es analizar problemas sociales que surgen de la vida cotidiana, en este caso, en el contexto educativo, que refiere a las relaciones y problemáticas presentes en la práctica dentro de ambientes áulicos. Es una investigación porque se pretende, en condiciones reales, explorar "...datos de la cultura de los participantes en relación a qué y cómo piensan, qué hacen, qué valores adoptan y practican, además para conocer, comprender e interpretar cómo se interrelacionan estos elementos en el aula" (Monroy, 2009, p. 17). Así pues, la acción se enfoca a actores activos en busca de la transformación de la práctica educativa en términos absolutamente constructivos.

El término investigación-acción también es conocido con otras expresiones como investigación acción participativa, investigación militante, investigación acción educativa, entre otras. A pesar de las sinonimias, las acepciones en cuanto a qué significan son muy similares, por ejemplo, Kemmis y McTaggart (citado por, Zapato, 2004) la conceptualizan como "...una forma de indagación auto reflexiva, emprendida



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar” (p.175). Por su parte Mora (2005), refiere que la *investigación acción* cuenta con tres características indispensables: es democrática, en referencia a que todos los que están vinculados en la investigación tienen una función básica en el proceso; es participativa, ya que no existiría este modelo si alguno de sus miembros tomara el papel único de objeto de investigación; y es colaborativa, en virtud de que se requiere que las personas participantes tengan la disponibilidad y colaboración para que se realice cada fase de la investigación. Este mismo autor a partir de los planteamientos de Kurt Lewin, señala cuatro momentos o fases de la investigación acción en sus dos niveles de teoría y práctica: a) planeación, en la que se determina el problema, las condiciones, las necesidades, el planteamiento de las interrogantes, consideraciones de las dificultades y la preparación de los participantes; b) la acción, referida a la puesta en práctica del plan, con la participación activa de todos los integrantes, atención a las necesidades y cambios concretos de los hechos; c) la observación, que incluye los cambios realizados, la recolección de información, la innovación o modificaciones inmediatas y parciales del plan; y d) la “reflexión”, proceso de evaluación y reflexión sobre los resultados de las acciones, comprensión de las situaciones, cambios parciales y toma de decisiones para la redefinición del problema. Esta forma de abordar la práctica docente no necesariamente tiene que seguir los pasos mencionados, la flexibilidad es una de sus principales características y puede adaptarse a las necesidades de la investigación propuesta, sin dejar de lado la parte esencial del trabajo que es *reflexionar* sobre el ejercicio docente.

Los *participantes* actores fueron: la docente del grupo (maestrante), una profesora “par” (con función de observar el proceso y ejercicio docente) y los estudiantes del grupo (50 en total). La cuestión fundamental fue conocer lo que los principales actores piensan, opinan y sienten acerca de lo que vivieron en práctica bajo el trabajo realizado por la docente y, a partir del análisis, implementar acciones a mejorar la práctica cotidiana en el aula. Los *instrumentos* utilizados para la recolección de información en las 6 sesiones de trabajo-clase, que constituyeron el principal recurso para detectar problemáticas en la



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

práctica docente, fueron: a) cámara de video para grabar cada sesión (previo consentimiento de los participantes); b) ficha de identificación incluyendo datos generales, académicos y socioeconómicos; c) bitácoras del observador incluyendo: datos generales de la sesión (objetivos, aprendizajes meta), actividades realizadas por la docente en dicha tarea; observaciones y reflexiones; y bitácora de la docente con actividad planeada y actividad realizada; d) formatos de opinión para observador par y para estudiantes por cada sesión para considerar los ejes de análisis referidos en el objetivo; e) 7 entrevistas semiestructuradas a algunos estudiantes de manera individual (3 hechas por la misma docente y 4 por la profesora par (observadora) para su opinión sobre la enseñanza de los paradigmas en psicología, incluyendo: datos generales, preguntas de desempeño general, elección de materia, función docente y líneas alternativas de trabajo.

Construcción general de la información en las áreas analíticas del objetivo I La función docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades

El CCH, desde una mirada constructivista, concibe primordialmente al docente como un sujeto facilitador, auxiliar, mediador o guía entre el alumno y su proceso de apropiación de conocimiento. Elguea (2008) señala que es un sujeto que va desarrollando y fortaleciendo habilidades de saber planear, instrumentar y evaluar las clases, así como generar materiales didácticos. Igualmente es capaz de orientar la adquisición de conocimientos significativos, propiciar el desarrollo de habilidades intelectuales de acuerdo al modelo de las características de su disciplina, y atender el enfoque disciplinario de la materia y área respectiva. Esta autora destaca también que todo(a) profesor(a) debe considerar en su quehacer docente las necesidades e intereses de sus alumnos.

La función desempeñada en el aula genera diversas percepciones; las planeaciones de las sesiones, con antelación a su realización y considerando las características propias del grupo, dan cuenta de eso. En el siguiente comentario del observador “par” se expresa: “... *todo está perfectamente planeado*” (bitácora del observador par sesión 1-6). Por parte de los estudiantes las siguientes expresiones: “*Sí, bueno [...] me gustó el material que utilizaba [...] se ve que trabajó en él para poder explicarnos*” (entrevista 1) “... *si planea la clase, porque primero nos empezó a explicar el tema [...] bueno nos dijo de qué se iba a hablar, el objetivo, se explicó el tema y al final era la actividad respectiva*”



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

(entrevista 2). “*Sí, es que siempre llevaba preparado su material*” (entrevista 5). Estos comentarios de alguna manera dan cuenta de la experiencia que poseen los alumnos al observar en qué clases el profesor proyecta con anticipación o no las sesiones de trabajo, sus percepciones se centran en algunos indicadores los cuales son los referentes para estos comentarios, como por ejemplo considerar la preparación del material para poder explicar, tal fue el caso de las entrevistas uno y cinco; en algunos otros la percepción giró en otros factores como explicar de lo que se hablaría durante la sesión, compartir objetivo de ésta misma, explicar el tema y realizar la actividad respectiva. Así pues, uno de los elementos centrales de la función docente es precisamente contar anticipadamente con una planeación fundamentada de carácter flexible que le permita hacer modificaciones durante el proceso de la clase o enfrentar algún imprevisto, sobre todo adaptando cada acción a las características y necesidades propias de cada grupo- clase, en especial cuando se trabaja con más de un grupo. Y aunque la función docente no se limita a la planeación, ante la percepción de los alumnos ella es como la “carta de presentación”. En el desempeño de la práctica docente en todas sus dimensiones, la construcción y reconstrucción de conocimientos de forma mutua en el aula implica una planeación que derive actitudes favorables para querer aprender y también para enseñar.

Con respecto a tener en cuenta las expectativas de los estudiantes, como reflexión de inicio sobre qué les gustaría aprender o realizar en la sesión -o haberlo realizado si se trataba del cierre-, principalmente las expresiones de los estudiantes señalaron escasa consideración, y aunque en menor grado también en las de la observadora “par”, cuestión corroborada en las videgrabaciones. Desde la auto-reflexión se reconoció que previo a esta práctica docente la consideración de las expectativas e intereses de los estudiantes no fuera un ejercicio común en la docencia, principalmente por la inversión de tiempo-clase que implicaba; y de aquí la perspectiva para la práctica futura de asumir esta cuestión como fundamental al ejercicio docente, que deriva en diversas motivaciones por parte de los estudiantes al sentir que son integrados y tomados en cuenta en el desarrollo y práctica de la asignatura en sus distintos momentos de clases.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

II La Motivación en el ejercicio de la docencia

De manera general el término motivación alude a la predisposición del sujeto a llevar a cabo ciertas acciones o atender ciertos fines. En el ámbito educativo no sólo representa el rendimiento y satisfacción académicos, sino que implica la explicación misma del comportamiento humano en la educación que abarca el determinismo recíproco, la capacidad de auto-reflexión y la capacidad auto-reguladora (Tuckman y Monetti, 2011). Díaz Barriga y Hernández (2002) consideran que la motivación implica generar motivos de aprendizaje y comportamientos para que el estudiante se involucre en las diversas actividades a realizar en el ambiente de clases; es despertar el interés en el alumno y dirigir su atención, estimular el deseo de aprender, que se evidenciaría en el esfuerzo y constancia, no solo en una sesión de trabajo sino durante todo el trayecto o ciclo escolar (durante el inicio, desarrollo y cierre). Hernández (2007) recomienda algunas formas de motivación en el aula para centrar la atención del alumno, como: las de contrastes sensoriales referidas a las formas de subir y bajar la voz, remarcar la palabra que se quiere destacar, dar una palmada o hacer un chasquido con los dedos, decir “miren”, atiendan”, “vean esto”, elevar o bajar la voz de manera constante como una forma discreta para suscitar la atención. También refiere factores de contrastes en los procedimientos expositivos, como lectura de textos, el escribir en el pizarrón, la ilustración de alguna gráfica, diapositivas, transparencias, videos, pasar de la exposición a la intervención de los alumnos, entre otras. También la motivación instruccional de inicio para comprometer a los estudiantes desde el principio de la clase, como significación del tema para ellos que depende de: el carácter motivante con que se presente la información y el valor que el sujeto pueda percibir en el tema o en las condiciones de aprendizaje.

Se evidenció con base en los videos, que previo al inicio de la mayoría de las sesiones se propició un ambiente motivador de inicio como: saludar a los estudiantes, preguntarles cómo están y si se encontraban listos para iniciar; en dos sesiones se asignó un tiempo breve para comentar alguna trivialidad para visualizar cómo se encontraban en términos generales o aprovechar el conocer algunos puntos de vista en relación con algún acontecimiento o tema de moda en el momento, asimismo el desplazamiento por todo el



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

salón observando lo que hacían, lo cual fue muy frecuente. Siempre se realizó la presentación del objetivo de aprendizaje al paradigma a revisar usando el “nosotros” en vez de ustedes, que indica expectativa de colaboración y sentimiento de integración profesor-alumno (bitácoras personales 1-6). Asimismo, un adecuado manejo de voz audible a todos y manejo de contrastes del tono y expresiones verbales como: “*muy bien*”, “*esto que dijo su compañero es muy importante*” (bitácora observador par sesión 1). También es fundamental la inclusión participativa de todos los integrantes del grupo; según algunos videos y detección de la observadora “par”, hubo ocasiones en que no se atendió del todo, al haber alumnos que levantaban la mano para participar y no fueron tomados en cuenta, particularmente en la primera sesión en que se trató el “estructuralismo y funcionalismo”. Este actuar, aunque no intencional, es una fuente de desmotivación en el aula ya que se generan posibles percepciones de exclusión. Sobre la motivación las expresiones de los estudiantes fueron variadas: “*considero que sí fue motivadora [la clase] bueno es que a mí realmente sí me gusta y cuando a mí me gusta algo le pongo interés*” (entrevista 2); “*Pues a mí me gustaban mucho las actividades...la de la historieta [en el psicoanálisis], la perspectiva del caballo [en la Gestalt] esas fueron buenas actividades*” (entrevista 3); se nota que resultan significativos distintos elementos como motivadores. En suma, desde el análisis y reflexión del tópico se asumió la importancia de atender a todos por igual como elemento de motivación.

III Estrategias de enseñanza en el contexto del aprendizaje de los paradigmas en psicología

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002), las estrategias de enseñanza son herramientas, medios, recursos o procedimientos que se utilizan de una manera planificada, intencional, reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en el alumno. Considerando esto, se requiere que el alumno desarrolle un aprendizaje estratégico en donde él es el principal actor, involucrándose de manera activa, buscando procedimientos para sistematizar su aprender y que éste sea significativo; todo ello es un proceso interno y paulatino que se produce a través de la interacción del individuo con el objeto de conocimiento produciendo cambios



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

conceptuales, metodológicos y actitudinales para la solución de problemas (Del Bosque 2007).

Siguiendo a esta autora, el aprender a aprender requiere una compleja comprensión acerca de la forma de aplicar las estrategias, y aquí el papel del profesor adquiere su importancia ya que debe tener claros los objetivos, las actividades a aplicar, y el qué, cómo y para qué de la evaluación. El estudiante por su parte orienta su toma de decisiones sobre qué estrategia de aprendizaje será la más adecuada en su contexto, tomando en cuenta conocimientos previos, intereses y motivaciones. Cuando esto ocurre, decimos que el estudiante hace uso de su autorregulación, y que está en un proceso de desarrollo metacognitivo. Consecuentemente, el profesor esperaría que el estudiante tuviera un mejor desempeño en términos académicos a partir de utilizar estrategias adecuadas para aprender mejor y de manera contextual.

Las estrategias de enseñanza que se planearon y aplicaron durante las seis sesiones de trabajo se orientaron principalmente a promover la construcción de aprendizajes sobre los paradigmas en psicología. Las actividades consideradas como parte de un plan estratégico del trabajo fueron: actividad expositiva por parte de la docente; lluvia de ideas para actividades diagnósticas, situaciones de caso “problema” e identificación de conocimientos previos para ser retomados al final de la sesión e integrarlos a los conocimientos nuevos en la aplicación al mismo caso planteado al inicio; mapa cognitivo tipo nubes elaborado en equipos de trabajo cuyo contenido se compartió en plenaria; mapa mental realizado de manera individual, a modo de cuadro sobre lo que el alumno sabe o conoce del tema, lo que quiere saber y lo que aprendió (SQA), a fin de considerar tanto conocimientos previos como expectativas de los alumnos de lo que quieren aprender, así como para integrar lo aprendido; cuadros comparativos sobre los cinco paradigmas revisados y actividad “tripas de gato²” para recordatorio de elementos centrales de cada paradigma; foro en aula virtual para subir actividades y analizar videos; y ordenadores gráficos e ilustraciones a modo de conclusiones y cierre (bitácoras personales de todas las sesiones).

² Juego de relación de palabras que en este caso implicaba palabras relacionadas a un mismo paradigma, donde el alumno (a) unía con lápiz las que tenían relación con un paradigma, sin despegar el lápiz del papel y sin cruzar líneas.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Aunque en términos generales las estrategias se llevaron a cabo como estaban planeadas, sucedieron algunos imprevistos, como la consideración del tiempo según la naturaleza de las actividades, así en la elaboración de historietas, la observadora “par” expresó: *“Vincula todos los contenidos con la vida cotidiana de los alumnos y se nota que controla sus tiempos, aunque en esta ocasión debido a la naturaleza de la tarea que era hacer una Historieta, en lo que se seleccionaban las imágenes, pensaban los diálogos, etc., se fue el tiempo”* (bitácora 4); de manera similar sucedió con otra actividad señalada por la observadora “par” respecto al tiempo *“es ambicioso lo que pretende con la técnica de caricatura”* (formato de opinión sesión 5). Estas situaciones sirvieron para tener en cuenta, en las sesiones siguientes, una mejor distribución y observancia del tiempo.

Fue notable en los formatos de opinión de los alumnos la valoración positiva sobre las estrategias de enseñanza, con expresiones como *“eran interesantes y entretenidas”*, *“estrategias divertidas”* (formatos de opinión para alumnos 1, 3 y 4). También las aludieron como un medio para lograr aprendizajes: *“...realizábamos un trabajo y era como un repaso de todo lo que se había visto y se te iba grabando más, aparte que trabajábamos mapas conceptuales y todo eso, era más fácil aprender”* (entrevista 1), *“... en todas las actividades reflejé lo que aprendí en toda la clase y todas se relacionaban con los conocimientos”* (entrevista 2), *“...después de que nos explicaba [la maestra] los temas nos reforzaba con actividades para ver lo que habíamos aprendido, por lo que no había problema...sí aprendimos mucho...”*(entrevista 6), *“Las actividades...son muy didáctica y pues si la regué podía volver a revisarlas y entender mejor los temas”* (entrevista 7). Es importante señalar que los estudiantes dejaron entrever que percibieron las estrategias no como actividades aisladas, sino relacionadas unas con otras en la meta de aprendizajes.

Las estrategias de enseñanza estuvieron guiadas por los contenidos objeto del aprendizaje, pero debido a que la realidad siempre es más compleja que su representación, no existió una correspondencia total entre lo planeado y su realización práctica, en cuya situación están inmersos diversos factores, como los espacios de implementación, que en el CCH suelen ser muy amplios, la cantidad de estudiantes por grupo que también aquí suelen ser de 50 o más, la disponibilidad de materiales de apoyo



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

como proyectores y equipo de cómputo, el tiempo real que establece el plan de estudios, etc., cuestiones que en la medida de lo posible es tener presentes en las planeaciones de estrategias y en su implementación a futuro por la docente. Asimismo, fue indicativo de la implicación de los estudiantes su formulación de propuestas como estrategias para la enseñanza de la psicología, señalando la realización de visitas a centros de intervención psicológica, vivenciar demostraciones prácticas con personas y explotar más el aula virtual; estas son también cuestiones importantes a tener en cuenta en el trabajo a futuro de la docente.

IV Dominio de la disciplina como eje rector de la enseñanza

Gimeno (2002) menciona que el dominio disciplinar es la primera “base intelectual” que un profesional de la enseñanza enfrenta, pero no en el sentido de poseer un dominio total e indiscriminado de su disciplina, sino más bien lo refiere como las bases de contenido “de su estructura sustantiva y sintáctica, su significación educativa y su dimensión social e histórica” (p. 220). Es importante señalar que cuando la práctica de un profesor se conjuga con una formación didáctica-pedagógica adecuada, se produce lo que este autor refiere como una “transformación de contenidos” que facilita la aprehensión de conocimientos por parte de los estudiantes. Si bien los alumnos no pueden ser considerados como sujetos poseedores de este saber para valorar si la profesora posee o no el conocimiento de la disciplina, la armonización de lo que refiere este autor es un elemento importante que los estudiantes perciben y lo expresaron de manera afirmativa, en cuanto a si hubo o no dominio de la disciplina argumentándolo con sentires tales como: “...hubo dominio: si... [cómo lo notó]... cuando teníamos alguna duda la explicaba correctamente, no era como [...] espérame ... voy a checar esto en algo, creo que siempre tenía ese conocimiento” (entrevista 1) “...si aunque se abordaron puntos esenciales de cada tema” (entrevista 4,5 y 6).

Un aspecto relevante considerando este último comentario y que se observó de manera puntual en los videos, fue precisamente el tiempo asignado para el desarrollo de cada paradigma; una clase con duración de aproximadamente dos horas no fue suficiente para poder abarcar los suficientes elementos que componen cada perspectiva; hubo paradigmas de más interés por parte de los alumnos en los cuales no fue posible revisar



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

más e incluso hubo recursos de apoyo que no fueron utilizados, como algunas diapositivas en el desarrollo de un par de temas. Esto también se revela en el discurso de algunos alumnos: “... *más tiempo para profundizar... cada paradigma mínimo dos clases*” (entrevista 2 y 5) “...*yo pienso que podríamos haber ahondado más a fondo todos los temas, siento que una clase no fue suficiente para ver un paradigma... te das cuenta de que hay otros enfoques... y encuentras mucha lógica*” (entrevista 4 y 7). Estas percepciones y sentimientos compartidos son importantes en el entendido de que una de las ideas principales en el marco del constructivismo, es que se requiere tomar en cuenta los intereses de los estudiantes en conciliación con los contenidos a revisar.

En este contexto, es necesario señalar que las ciencias en general, y particularmente la psicología, están en constante transformación, lo que exige una permanente actualización de conocimiento, que también puede ser motivado por la misma dinámica del proceso docente-educativo de la materia, donde es importantes fundamentar el conocimiento para que dicho proceso sea fructífero. Con base el análisis de los videos se consideró que la docente contaba, de forma general, con un conocimiento aceptable de la disciplina, aunque el manejo de algunos contenidos no fuera tan amplio; esto implicó la autovaloración en ella para orientar su formación continua al respecto. Desde las entrevistas todos los estudiantes consideraron que la maestrante tuvo dominio disciplinar “relativo”³, aunque sus expresiones estuvieron más orientadas hacia los dos aspectos siguientes. Por un lado, en torno a la vivencia personal y utilidad profesional posterior: “... *analizar situaciones que a veces pasan... tanto personales y cómo de pronto te viene a la mente ah!!! ... esto lo vi en la clase de psicología y empiezas a aclarar tus ideas*” (entrevista 4); “...*darme cuenta de lo que pasa a mi alrededor, por ejemplo, el esquema que tenemos de aprendizaje en la escuela... yo no lo había visto así ni analizado y ahora como que ya lo veo más, cómo veo la vida*” (entrevista 5); “...*fue interesante, yo quiero estudiar medicina y creo que el conocer los paradigmas, me ayudará en mi carrera y comprender ciertos casos que me lleguen*” (entrevista 1). Por otro lado las percepciones se orientaron hacia su reconceptualización sobre la psicología y su abordaje desde distintas perspectivas: “*interesante... creo que tiene [la psicología] diferentes puntos de*

³ Se agrega la palabra “relativo” en términos de reflexión al considerar la inexperiencia y falta de conocimientos por parte de los alumnos acerca de la disciplina psicológica.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

ver cómo se comportan las personas... cómo se aprenden algunas conductas...cambió mi percepción, no sabía que dependía de muchas teorías” (entrevista 2); “antes pensaba que la psicología no era tanto de conducta y de representantes... yo siempre pensaba ver las enfermedades o algo así... y ahora aprendí sobre conductas, sueños y todo eso” (entrevista 5); “...[los paradigmas] me permitieron ver la conducta de las personas desde diferentes puntos de vista, cambió la perspectiva de la psicología porque creía que estudiaba el comportamiento como algo médico, no tanto como muy social” (entrevistas 5 y 7); “[con los paradigmas] cambio mucho mi percepción acerca de la psicología... ahora tengo una visión más amplia y puedo considerarlo como mi segunda opción al momento de elegir carrera” (entrevista 6). El desarrollo de estos saberes en los estudiantes sugiere, implícitamente, un dominio por parte de la docente, sobre la materia y en la planeación y ejecución de estrategias didácticas. Guzmán y Guzmán (2016) refieren que este reto adquiere aún más relevancia cuando la enseñanza está dirigida a adolescentes quienes en una proporción importante no estudiarán psicología, por lo que la enseñanza y el adecuado dominio en la disciplina tendría como primera finalidad dar a conocer la realidad de la profesión y la contribución de la disciplina en diferentes ámbitos de la vida, superando suposiciones tergiversadas sobre la misma.

En definitiva, el dominio de la disciplina y la planeación e implementación de estrategias didácticas por parte de la docente, favorecieron la construcción de conocimiento en los estudiantes, pasando de lo que se pueda “creer o pensar” en términos cotidianos de la psicología a un conocimiento más de tipo científico, a partir de los diferentes paradigmas teóricos: Conductual, Psicoanalítico, de la Gestalt y Cognitivo y su aplicación en el desarrollo como personas.

V La importancia de la evaluación durante la práctica docente

La evaluación educativa es definida por Pérez (2014) como todo un proceso metodológico y sistemático que determina el grado y las formas en que los medios y procedimientos han permitido el logro de los objetivos de una institución o para el caso de este trabajo para el logro de aprendizajes en un ambiente áulico. Por su parte, Pasek de Pinto y Briseño (2015) mencionan que la evaluación “...debe acompañar permanentemente el proceso educativo como un instrumento de mejora de la enseñanza



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

y el aprendizaje, que facilite a los docentes y a estudiantes el descubrimiento de sus fallas y aciertos con el propósito de optimizar la educación” (p.8). Díaz Barriga y Hernández (2002), desde la perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza, refieren a la evaluación como las actividades encaminadas a reflexionar, interpretar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implica además de una reflexión constante un diálogo como parte integral del proceso. Esta visión de evaluar para mejorar, parte de la función auto-formadora en donde el beneficio de los resultados del proceso evaluador no se centra únicamente en el objeto evaluado, en este caso el aprendizaje de los estudiantes, sino también en el sujeto evaluador, es decir, el profesor en todas sus dimensiones: desde su planeación, estrategias de enseñanza, formas de actuar, actitudes, etc. Esto implica que la evaluación está presente en todos los momentos del desarrollo de una actividad educativa, es decir, de inicio o diagnóstica, en el proceso o formativa y final o sumativa. En este sentido, durante el desarrollo de cada una de las clases se consideraron esos tres momentos de la evaluación, y en cada uno de ellos se utilizó de manera constante la pregunta pedagógica como elemento básico a lo largo de la actividad y al finalizarla.

En este tenor, durante la evaluación diagnóstica se trabajó con la técnica de lluvia de ideas en diferentes modalidades (preguntas directas para respuestas verbales y cuestionamientos cuyas respuestas debían escribirse en el pizarrón), y también relacionando alguna imagen o situación de caso; las respuestas dieron cuenta de mucha información equívoca o nula con respecto a los paradigmas. Todos los elementos de este momento de la evaluación fueron retomados al final de la sesión respectiva para evaluar los conocimientos adquiridos. Con respecto a la evaluación formativa, entendida como “aquella que se realiza concomitantemente con el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial cuya finalidad es regular el proceso de enseñanza-aprendizaje y adoptar o ajustar las condiciones pedagógicas” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 406), implica monitorear qué y cómo está ocurriendo en el orden de lo pedagógico la construcción de los aprendizajes en el ambiente de clases. De esta manera, este tipo de evaluación está presente en todo el proceso y no solo al término como tradicionalmente



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

suele ser, y demanda la utilización de diferentes medios y combinación de técnicas informales, semiformales y formales en el proceso, es decir, de forma integrada y coordinada en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

En el ejercicio docente la maestrante utilizó como apoyo el diario de campo personal que permitió captar de manera general los avances en la construcción del aprendizaje de los alumnos y los apoyos que ella proporcionaba. En las planeaciones de cada sesión diseñó una rúbrica para la evaluación formativa de cada actividad (mapas mentales, cuadros, etc.) que se proporcionaba a los alumnos como guía para realizar la tarea y como elemento evaluador de sí mismos (autoevaluación), y como instrumento que permitiera una coevaluación. En este proceso toda forma de evaluar los trabajos de los estudiantes implicó retroalimentación, destacando los aciertos y correcciones a los desaciertos. Al final del trabajo de la práctica docente se consideró la realización por los estudiantes de un “cuadro comparativo” de los paradigmas revisados como actividad integradora, considerando todos sus elementos (representantes, antecedentes, objeto de estudio y postulados), para después de su entrega realizar su revisión y evaluación indicando aciertos y aspectos faltantes. Esta última actividad no fue del todo una elaboración propia de algunos estudiantes quienes, en actitud de cumplir la tarea la reprodujeron de alguna fuente donde ya estaba elaborada; esta situación permitió la auto-reflexión de la maestrante sobre su papel en la evaluación formativa de los estudiantes y en su acompañamiento en ese trabajo final. En suma, en la perspectiva de la docente, tanto los aciertos como las cuestiones dilemáticas en el ejercicio de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, fueron cuestiones importantes en su formación personal y profesional y para su desempeño docente a futuro.

Consideraciones finales

La reflexión y análisis de los resultados que se obtuvieron en la práctica docente, donde se pone de relieve el desempeño de la maestrante como docente, tanto en el desarrollo de la clase como en el uso de las diferentes herramientas metodológicas y estrategias psicopedagógicas, muestra diversos aspectos relevantes que se enmarcan en las siguientes conclusiones, las cuales no solo son un valioso indicativo del trabajo realizado, sino que también conforman una propuesta viable de trabajo en la enseñanza



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

de la asignatura de Psicología en el CCH, en particular en los aprendizajes y temáticas relativas a los paradigmas que sustentan a la Psicología como disciplina.

El proceso de este trabajo desde una orientación cualitativa, específicamente desde la investigación-acción, implicó la posibilidad para la docente de apreciar, analizar y deliberar sobre el ejercicio docente desde sí misma, dando lugar a su auto-reflexión formativa para empezar a asumir ese proceder en el aula como parte de su ser y práctica como docente, más allá de su realización como un trabajo especializado sólo para la obtención de un grado. La aportación de esta experiencia en esa orientación a la práctica docente, tiene que ver con el análisis crítico y reflexivo de sí misma, no en solitario, sino en el entramado de la participación también crítica y responsable de los otros implicados en el proceso, con puntos de vista y elementos propositivos, como en este caso de los estudiantes y de la profesora “par”. Y aunque un ejercicio docente como éste tiene su grado de dificultad y complejidad, principalmente porque sale de la práctica hegemónica y tradicional de llevar a cabo la docencia, asumirlo es totalmente formativo y transformador, sobre todo si se parte de aceptar y asumir el principio educativo de Paulo Freire de que “el educador también es educado en el diálogo con el educando”.

En trabajos como el presente es bastante la cantidad de información que se obtiene, pero permite la identificación de fortalezas y debilidades del profesor en su integralidad como docente, a partir del flujo de información de los principales actores del proceso, donde la comunicación fluye en forma multidireccional propiciando relaciones interpersonales entre ellos, que contribuyen al desarrollo académico y personal de todos en la posición de cada cual: como estudiantes o como docentes.

La metodología de investigación-acción aprovecha el desarrollo tecnológico como grabaciones de audio y video, que posibilita análisis minuciosos del trabajo docente al tener disponible todo lo que ocurrió en el aula, de manera que se asumen como recursos de utilidad e importancia en todas las fases de la práctica docente. No obstante, esta orientación metodológica tiene su grado de complejidad que implica algunas limitaciones que se requiere afrontar, principalmente la disponibilidad y compromiso con el tiempo para su implementación, así como la formación teórico-metodológica necesaria



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

del/la docente; y con respecto a los recursos tecnológicos, su disponibilidad y manejo también pueden ser parte de las limitaciones.

La formación profesional, como la de docencia, es formalmente legitimada por criterios académicos establecidos en las instituciones educativas que la establecen; sin embargo, la generación continua de conocimiento en los distintos campos del saber, la transformación permanente de las condiciones socio-ambientales y de vida y, consecuentemente, el desarrollo interminable del ser humano, conducen al planteamiento de que la formación del profesional tampoco está dada de una vez y para siempre, sino que también es permanente. En ese sentido, con respecto a la especificidad de la formación docente y desde la experiencia de este trabajo, resulta válido proponer a la práctica docente como ejercicio de permanente formación, principalmente a través de la auto-reflexión sistemática y en la comunicación dialógica con los demás actores implicados en la misma.

Finalmente, la docente se plantea que la construcción de la información lograda en esta vivencia docente, que implicó el entrecruce de: la reflexión de sí misma a partir de su práctica, la autovaloración de su desempeño ante el reto de su formación permanente como docente y la interrelación en comunicación dialógica con los demás actores del proceso, pueda ser un pequeño aporte a la formación y práctica de la docencia, específicamente en la enseñanza de la psicología en el CCH, pero también en otras instituciones de educación media superior en México y en otros países.

Referencias

- Alcántara, A., y Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y Educación media superior en México. En busca de la perspectiva curricular. *Perfiles educativos* 32(127). UNAM. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127a3.pdf>
- Del Bosque, F. A. (2007). El desarrollo de estrategias de aprendizaje en adolescentes: En: Ríos, S.R. *Intervención psicológica para adolescentes*. Bogotá: PSICOM, Eds.
- Díaz-Barriga, A. F., y Hernández, R. F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Mc Graw Hill.
- Elguea, S. B. (2008). *El colegio de Ciencias y Humanidades: origen, misión, filosofía y su Modelo Educativo*. Curso-Taller, C.C.H. Azcapotzalco, p. 6-8.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- Gimeno, S. J. (2002). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Ediciones Morata, S. L.
- Guzmán, J. C., y Guzmán, R.M. (2016). *Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Publicación financias con apoyo de proyecto PAPIME EN309804.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores.
- Hernández, R. G. (2007). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México. Paidós Educador.
- Lorenzo, Q. O., y Zaragoza, L. J. (2014). Educación Media y Superior en México: análisis teórico de la realidad actual. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 6, março, 59-72. Recuperado de: <file:///C:/Users/ROSAURA/Downloads/Dialnet-EducacionMediaYSuperiorEnMexico4733974.pdf>
- Monroy, F. M. (2009). El constructivismo y la educación. En M, Monroy, O, Contreras, y O, Desatnik, *Psicología Educativa*. México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM-FES, 153-174.
- Mora, C. D. (2005). Investigación-acción e interacción didáctica. En *Memorias del XVIII Foro Nacional de Investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pasek, de P. E., y Briseño, de S. R. (2015). Juicios valorativos: elementos y procesos de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en la Educación* 15(2), 1-29.
- Plan de Estudios Actualizado “PEA”. (1996). *Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica de Ciclo de Bachillerato*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, G., B. (2014). *Metodología de la evaluación educativa*. México. Instituto Politécnico Nacional.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Riquelme, A. G., Gonzáles, V. R., y De la Pas, L. (2012). *La enseñanza de la psicología en México 2897-1916*. Instituto Politécnico Nacional (IPN). Centro de Investigaciones económicas, administrativas y sociales. Tesis de maestría.

Tuckman, B., y Monnetti, D. (2011). *Psicología Educativa*. México. CENGAGE Learning. (pp. 380-382).

Zapato, O. (2004). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Metodología de la investigación. México, Pax.

Recibido: 20/09/2021.

Aceito: 15/12/2021.

Autores:

Rosaura Rocha Escamilla, Licenciatura en Psicología y Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) Psicología, ambas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente en Educación Media Superior de la UNAM.

E-mail: rosaurarocha@yahoo.com.mx

Adrián Cuevas Jiménez. Licenciatura en Psicología por la UNAM, Doctorado y Maestría en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana Cuba, Profesor Titular en psicología en la UNAM Campus Iztacala, líneas de investigación sobre formación en educación superior, rendimiento académico, desarrollo escolar,

E-mail: cuevasjim@gmail.com, ORCID: [0000-0001-6155-3547](https://orcid.org/0000-0001-6155-3547)